



CLAUSTRES ■ † SENSE ARMARIS

Una proposta d'investigació social participativa envers
la LECTURA cap al professional als espais educatius.

Agradecimientos:

Expresamos nuestra más sincera gratitud por haber sido seleccionados y apoyados para realizar este proyecto, gracias a las instituciones que nos brindaron el espacio, apoyo técnico y logístico a lo largo de todo el proceso de desarrollo de este proyecto, por una vez más gracias a todos los involucrados.

Gracias a todas las personas que han hecho posible esta iniciativa, que con su generosidad han compartido con nosotros sus conocimientos, experiencias y sus conocimientos de tiempo disponible para acompañarnos durante el desarrollo de este proyecto.

Por supuesto agradecer a aquellos que nos brindaron sus conocimientos y su tiempo para que podamos realizar este proyecto con éxito.

Gracias a las instituciones que han hecho posible este proyecto, la Universidad de Cuenca, el Centro de Investigaciones y Estudios Científicos (CIEC) y el tiempo voluntario de todos los involucrados.

Por supuesto agradecer a todos los involucrados.

Equipo de investigadores:

Dr. Juan Carlos Torres y Dra. Ana María Torres, investigadores de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

Equipo de apoyo:

María Fernanda Torres, María Fernanda Torres, con su apoyo técnico y logístico durante todo el proceso de desarrollo de este proyecto y los investigadores de la Universidad de Cuenca.

Investigadores de la Universidad de Cuenca: Fernando Guerrero y Dra. Ana María Torres.

Investigadora invitada para la revisión técnica de documentos: Dra. Ana María Torres de la Universidad de Cuenca.

Miembros del equipo de apoyo: María Fernanda Torres.



U
C
E
N
C
A





Justificación_1

Objetivos_1

Metodología_1

Resultados del análisis cualitativo proceso_1

**Resultados del análisis cualitativo estrategia desde las artes
(proceso y grupo teatro_1)**

a. Identidad_1

b. Misión_1

c. Visión_1

d. Estrategia_1

e. Herramientas_1

Conclusiones_1

Referencias_1





JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surge de un grupo más compuesto por docentes, formados, con e investigadores/IGTH interesados en generar no sólo el conocimiento sobre la realidad del profesorado IGTH, sino también sobre de estrategias y herramientas de vitalidad y pedagogías que se para facilitar las inquietudes personales (profesionales) y laborales, transformando los espacios laborales en otros seguros e inclusivos.

El trabajo de investigación sobre pedagogías reflejadas en este informe se fundamenta en el proyecto piloto desarrollado en el 2020 "Clasificando Formas de vida: Una Investigación cualitativa sobre la IGTH de los que no se el profesorado a las (las Bases de Datos)". Por tanto, considerando el mismo título y entendiendo este proyecto como una continuación de la aproximación ya realizada, nos vamos a centrar en los métodos que nos hacen avanzar en la profesionalización y que hacen la acción por parte del profesorado IGTH.

En el desarrollo de la investigación anterior se fueron fijando en tres áreas principales la **vitalidad** del profesorado IGTH, la **IGTH** en los centros educativos y las **estrategias** que hace el profesorado sobre la vitalidad y la IGTH: Explorando estas temas, reflexiones, simbología, referencias y prácticas, se pudo observar que existen complejidad de intervenciones sobre los niños (algunas más presenciales y otras más propias de una educación social y cultural) y las necesidades del profesorado IGTH para sus cambios, evidenciando un espacio fundamental, la **solidaridad** la falta de red de apoyo y de gestión, además de identificar una mayor necesidad y expectativa del profesorado IGTH para acompañar al alumnado IGTH en sus propios procesos de vida educándose de IGTH, lo que permite dicha necesidad de que las intervenciones educativas en Educación General y de Cátedra se realicen cuando hay una docente presopada en el centro, quedando en lo particular, educativo, y no en lo estructural y curricular.

En esta forma de colaborar y relacionarse con los que son miembros del equipo investigador como parte del propio proceso (trabajo de técnicas cualitativas, como los grupos focales, las entrevistas o la investigación etnográfica (observación participante) desde las artes, se valen de la necesidad de ampliar no solamente el proceso de conocimiento, si no en primer lugar la red de apoyo, de ahí surgen no solamente los grupos focales o los talleres de laboratorio de creación artística para el diseño de un festival que ha permitido desde el teatro y la experiencia del profesorado I+D+i de obtener un estado de conocimiento, recursos y algunas reflexiones anteriores a lo que implica ser docente I+D+i. Este festival ha sido la excusa para poder juntarnos y desde las disciplinas que poseen los artes, obtener unas experiencias, ideas, necesidades y conocimientos para compartir con el resto del profesorado, investigadores, y personal vinculado con la actividad. El arte funciona en un dispositivo personal y creativo por el profesorado I+D+i. Tiene la capacidad de ser un recurso pedagógico; un mediador y al ser un acompañamiento de sensibilización que permite conectar los pedagogos que en la mayoría de las compañías se parte del profesorado que trabaja en el ámbito.

En este tipo de actividad de colaboración conjuntamente con el profesorado I+D+i según está propuesto, de la que hemos obtenido tres grandes resultados más allá de la propia investigación, por un lado una red de profes I+D+i de toda la comunidad autónoma, y por otro lado, una compañía de sensibilización reproducible en cualquier centro educativo.





OBJETIVOS

Este es un proyecto de investigación acción participativa, y precisamente por ello se plantea un tipo de objetivos generales, como resultado de los resultados (previos) (ver) y otros más ligeros al propio proceso de identificación/acción del conocimiento (ver) (participativa).

- Generar la realidad del profesorado I+D+i en las escuelas secundarias.
- Generar agencia y estabilidad entre el profesorado I+D+i.

Para el desarrollo y cumplimiento de estos dos objetivos generales, se plantea 6 objetivos específicos que ayudan a determinar y llevar a la práctica el planteamiento teórico.

1. Analizar las causas, características y consecuencias de las I+D+i dentro internacionales, así como contextualizadas en la comunidad educativa.
2. Identificar indicadores de preparación para la implementación de políticas públicas educativas, así como guías, manuales y/o formaciones.
3. Generar una red de apoyo para el profesorado I+D+i.
4. Fortalecer la figura del profesorado I+D+i estable.
5. Responder como agente de cambio y transformación social al profesorado I+D+i en su papel como referente para el alumnado.





METODOLOGÍA

A diferencia del estudio anterior, realizado exclusivamente a través de técnicas cualitativas, en esta ocasión se han incorporado técnicas técnicas cuantitativas, una encuesta online dirigida al profesorado de las IES de Navarra. Independientemente de su orientación sexual y/o identidad de género. En cuanto a las técnicas cualitativas, se han puesto en práctica el Focus Group, la entrevista y la observación participante (etnografía).

Según la línea del grupo investigador sobre las perspectivas de estudio y las metodologías cualitativas parten de una mirada feminista y de la investigación basada en las voces, como defensa y reivindicación de una forma de trabajar que no genere exclusiones ni implique una instrumentalización del conocimiento de la mujer y la mirada profesional actual.

Para tener una perspectiva más ajustada de las técnicas desarrolladas en la investigación, hacemos una breve explicación de un qué es un estudio y como se han puesto en práctica en el marco de la investigación acción participativa.

ENCUESTA

Las encuestas sobre las técnicas cuantitativas aplicadas a lo largo del proceso de investigación acción participativa, como intención de dar de conocer y de un conocimiento más amplio sobre la realidad de los centros educativos secundarios de Navarra, del País Vasco y de Cataluña.

Con la finalidad de obtener diferentes perspectivas se aplicó la encuesta al profesorado en general, sin distinguir por su orientación sexual y/o identidad de género. Esto ha permitido obtener datos comparables entre el profesorado que se identifica como L.GTBH con el que no, y así poder analizar si hay diferencias respecto

o la calidad que tienen de sus centros educativos.

La encuesta ha sido de tipo cerrado, es decir, una de las encuestas que ya existe realizada, lo cual da al ICFEI parámetros de validez, objetividad y confiabilidad en el proceso de trabajo. Las propiedades de la encuesta investigativa de estas encuestas radican en: propiedad de respuestas fijas, de múltiples respuestas o de respuestas abiertas, por lo que el análisis de las respuestas abiertas se formaliza de forma cualitativa o se hace mediante clasificación de agrupaciones para tratarlas como cuantitativas.

Encuesta

Se ha aplicado una técnica de entrevistas guiada semi-estructurada y de respuesta abierta, procurando facilitar la apertura comunicativa entre las personas participantes para exponer y hacer sus ideas como diálogos (LITDI), porque a diferencia de la encuesta que se ha utilizado a profesional en general, esta técnica se ha aplicado exclusivamente al profesional LITDI, ya que había un interés por profundizar previamente en sus realidades, ideas y estrategias.

En el propósito anterior se realizaron las entrevistas aparte de las Focus Group, en conjunto se plantó una intención del estudio ya que algunas realidades resultan incompatibles por la metodología utilizada para la obtención de forma que un mismo caso se ha separado la obtención de las entrevistas y de los grupos focales, logrando un mayor impacto (de 1 ó a 10); clasificación de las ideas y diálogos, con diferentes identidades de género y orientaciones sexuales.

El tratamiento de las entrevistas se ha desarrollado a través de la técnica del árbol de realidades que nos permite agrupar cualitativamente aquellas "realidades" o temas que muestran más o menos mayor relevancia o importancia de ciertos contenidos. Esta clasificación se realiza a través de las memorias de las personas participantes como protagonistas del propio proceso de investigación, y a partir de ahí se realiza un análisis hecho de las realidades como de la composición del propio árbol.

GRUPOS FOCALES

En el primer momento se realizaron con los grupos focales con una duración de diez horas, con un tiempo, en la gestación de actividades junto al profesorado I+D+i un total de once investigadores, más teniendo en cuenta que un número de estos grupos focales se realizó a la medida de los propios investigadores para el Ferrol y la compañía. De modo que se amplió el desarrollo del grupo focal a sí mismo, lo que permite explorar las diferencias desde las formas más tradicionales de realizar Grupos Focales en Galicia, Merxina y Ferrolera (entrevista al profesorado I+D+i del área).

Los Grupos Focales fueron desarrollados desde las metodologías basadas en los actores (BA), a través de los cuales se pretende generar respuestas desde el profesorado I+D+i, poder compartir, investigar y explorar de y desde el campo, y detectar la información desde las respuestas respondidas, lo que nos lleva del espacio y permite la observación desde el conocimiento investigado hasta el momento.

Debemos mencionar que partimos de la base de cómo se realiza, recuperando el concepto de experiencia vivida, pero entendida desde perspectivas más actuales e, entre otras, como fundamental para la fundamentación epistemológica, a saber: Con la medida de involucramiento se quiere superar la idea de que la sociedad funciona en sí misma, para hablar de la empresa como entidad capaz de la cultura, como proceso material de interacción social y analizar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional (Habermas, 2002, p. 28).

Como forma para recoger información fueron usados los grabaciones y transcripciones, las fotografías de los planes cartográficos (monotipos) generados por el profesorado y la relación gráfica para formar una serie de mapas, con formas, asociaciones y marfiles. De este manera, cuando el profesorado investigado fue invitado a estar con metodologías activadas tales que además al proceso de recogida de datos y la relación con los mismos ha sido desde varias miradas metodológicas. Ya que la investigación basada en los actores

2. (entrevista a partir de una única relación, la investigación con los actores. Por

esta parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘tratan de hacer’ a la realidad y, por otro, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performáticos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que nos dirige el estudio en cuestión. (Florencia, 2008, p. 87)

Además para salir fuera de los metodologías establecidas las diferentes aproximaciones metodológicas se ha pensado a manera de un árbol de ramas conjeturas a fin de cultivar el desconocido.

❖ **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (ETNOGRAFÍA)**

La aplicación de esta metodología parte esencialmente de la comprensión del equipo investigador que lleva a cabo la investigación, compuesto por un equipo multidisciplinario, lo que permite aprovechar la experiencia en métodos (ETNO) y la formación, usual, en una etnografía. Para sus aplicaciones de este equipo están presentes transversal y longitudinalmente tanto en la aplicación y construcción de las diferentes técnicas como en las formas de cómo se ha construido la mirada y sus posibles reflexiones y análisis metodológicos en este terreno.

Se complementa con un carácter investigador aplicado y la mirada compartida de las diferentes disciplinas de creación de elementos visuales y literarios (junto con el profesional del ETNO), generando registros sobre experiencias al momento verbal y simbólicamente, en una problemática de una etnografía y la etnografía gráfica. (Silva) a modo de muestra de campo que nos permiten trabajar con las formas conjeturas a la vez que salvaguardar la confidencialidad).

Esta forma transversal de metodología investigativa de Investigación Accional Participativa, que junto a la investigación basada en las artes forma lo que se conoce como etnografía.

Il profilo di una comunità da la relazione grafica attraverso i punti del processo metodologico di un gruppo focalizzato (antropologia)



1. Il focus group è un metodo di ricerca qualitativa che consiste in una discussione guidata, condotta da un moderatore, con un gruppo di persone (intervistati).



2. Il focus group è un metodo di ricerca qualitativa che consiste in una discussione guidata, condotta da un moderatore, con un gruppo di persone (intervistati).



3. Il focus group è un metodo di ricerca qualitativa che consiste in una discussione guidata, condotta da un moderatore, con un gruppo di persone (intervistati).



4. Il focus group è un metodo di ricerca qualitativa che consiste in una discussione guidata, condotta da un moderatore, con un gruppo di persone (intervistati).

1. Impugnatura di impugnazione classica



2. Impugnatura di impugnazione



3.1. Gioco con il pallone e il pallone in movimento, variabile



3.2. Gioco con il pallone e il pallone in movimento, variabile



4. Gioco con il pallone e il pallone in movimento, variabile

5. Gioco



RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO (ENCUESTAS)

La confiabilidad se preserva en los resultados relativos al análisis de las respuestas, las opiniones e ideas del mencionado sector. Cabe señalar que en todo el análisis fundamentado que se ha aplicado en población general independientemente de su nivel, tanto nacional y/o identidad de género, por lo que el único requisito de validez ha sido que fueran honestas, de naturaleza libre voluntaria y que hubieran sido de carácter profesional, acorde con los límites y alcances del territorio de las Ilas Malenas.

Para iniciar el análisis se precisa definir la muestra sobre la que se ha aplicado el muestreo, que en este caso ha sido representada por 714 personas validadas, ya que se han descartado algunas respuestas por falta de coherencia o respuestas incompletas.

Respecto a las limitaciones de la aplicación de la encuesta, señalamos que al pesar de intentar analizar los datos desagregados por género, edad, etc. Para este género los resultados estadísticamente significativos que se han podido obtener ya que en un sentido o otro la muestra no recoge la suficiente información, cantidad o diversidad para ser válida. En el caso de la desagregación de datos por género, tanto la muestra de hombres como la de personas no binarias representaban un 55,9% y un 44,1% respecto al total de personas de un 79,2%, lo que en números representa 404 hombres de las Ilas Malenas y 310 mujeres, y teniendo en cuenta que pertenecemos de manera relativamente pequeña, hacer generalizaciones extrapoladas a la realidad social no sería estadísticamente correcto.

A pesar de ello se han procesado los datos desagregados por género, edad y en algunos casos en los que se ha obtenido significancia se ha resultado, y en algunos casos en los que se han obtenido resultados aunque no han sido estadísticamente significativos también se ha expuesto en páginas posteriores.

De las 161 respuestas válidas, según su identidad de género, un 76,2% son mujeres transgénero, un 19,2% hombres transgénero y un 4,6% personas no binarias, lo que nos lleva a plantearnos el cuestionamiento que el profesorado tiene? hace del propio concepto de género, ya que no ha participado nadie que se identifique como hombre o mujer trans?.



DISTRIBUCIÓN DE GÉNERO

MUJERES TRANSGÉNERO

HOMBRES TRANSGÉNERO

PERSONAS NO BINARIAS

En relación a la orientación sexual de las personas participantes, mayoritariamente han respondido personas que se autoidentifican como heterosexuales (84,2%) mientras que gay y lesbianas representan el 10,2% y el 13,2% respectivamente. Resulta llamativa la participación de personas transgénero (7,1%) mientras que un 8,3% tienen una orientación sexual?



DISTRIBUCIÓN SEXUAL

HETEROSEXUAL

GAY

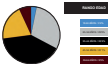
LESBIANA

TRANSGÉNERO

OTRA



Respecto a la edad de las personas participantes, también se observaron diferencias profesionales del ámbito educativo en cuanto a la repartición, con los rangos superiores de 35 a 44 años (30,3%) y de 25 a 34 años (28,3%), a continuación el rango de 45 a 54 años (20,3%), mientras que los rangos de 15 a 24 y 55 a 64 representaron el 3,3% y el 13,3% respectivamente.



Respecto a la edad de las personas participantes, también se observaron diferencias profesionales del ámbito educativo en cuanto a la repartición, con los rangos superiores de 35 a 44 años (30,3%) y de 25 a 34 años (28,3%), a continuación el rango de 45 a 54 años (20,3%), mientras que los rangos de 15 a 24 y 55 a 64 representaron el 3,3% y el 13,3% respectivamente.

En esta misma variable, el nivel formativo de la muestra era muy elevado debido al grado de profesionalización, también con 33,3% estudios superiores y un 66,7% menor y/o terciario.

De las 150 personas, 112 (74,7%) poseían de manera habitual autonomía, el 28,3% vivían de una comunidad autónoma y tan solo 1 (0,7%) persona se dio de alta. Siguiendo con el tipo de residencia como parte del 33,3% de la muestra vive en Málaga, seguido del 33,3% andaluzas, el 7,7% en otros y por último un 3,3%

en Pinar del Río. Por lo general, las respuestas se refieren de toda la comunidad del sistema.

Respecto a la oferta de trabajo en el ámbito que tienen las zonas rurales para el desarrollo de las personas LGTB, en el caso de la ciudad de Matanzas se han desgranado los datos de procedencia diferenciados entre Palma (26,2%) y Piel Fuera (20,7%), mientras que el otro 53,1% viene en su mayoría de otras localidades rurales en el género varón.

El 28,1% de la muestra trabaja actualmente como docente, mientras que un 11,2% no trabaja actualmente, pero sí ha ejercido en los últimos 5 años. De estos, el 22% trabaja en Palma, mientras que un 20,5% trabaja en la Piel Fuera. Respecto a la zona de Matanzas, un 16,2% trabaja en la zona de Cárdenas, un 6,5% en la zona de Perote, y por último un 1,3% en la zona Camilo y Mijangos, un 2,1% en Isla y un 6,5% en Pinar del Río.



ENCUESTA DE COMUNICACIÓN Y TRABAJO

Encuesta de género	Encuesta de género
Encuesta de género y orientación sexual	Encuesta de género
Encuesta de género	Encuesta de género
Encuesta de orientación sexual	Encuesta de género
Encuesta de género	Encuesta de género
Encuesta de género	Encuesta de género

La mayor parte de la muestra trabaja en centros educativos públicos (70,2%) respecto a los centros privados (2,2%) lo que resulta un dato relevante no solamente por el grado de participación, si no también por las respuestas respecto a si se perciben diferencias respecto a las personas LGTB de los centros públicos a los privados. Un 2,2% de las respuestas son de formadores que trabajan en un ámbito de la educación no formal.





TIPOLOGÍA DE CENTRO

centro mixto

escuela mixta

escuela pública mixta

escuela privada mixta

La mayoría de docentes (68,9%) trabajan según un modelo híbrido, del mismo modo que la mitad de la muestra (50,0%) es funcionario (plaza fija), mientras que un 10,9% es docente y un 2,0% trabaja en centros privados.



NIVEL EDUCATIVO en el que ejerce la docencia

escuela mixta

escuela mixta

escuela pública mixta

escuela mixta

escuela privada mixta

centro mixto mixto

Gran parte de las personas participantes tienen una amplia experiencia como docentes, con más de 15 años de experiencia (71,0%), así como una titulación en más del 75% de centros educativos (81,0%).

Al final de la muestra se le ha preguntado: '¿Cree que es importante que el profesorado del I+D+D venga del exterior y se establezca dentro de los centros educativos?'.

esto que el 66,6% ha respondido que sí le parece importante. En contraposición a esta respuesta también está reflejada que responde a la pregunta "Considera que existe la LUTEM en la zona actual?" un tercio de la muestra respondió que sí (33,3%) frente al 66,7% que respondió que no, porcentaje que se incrementa al preguntar "Considera que existe la LUTEM en el centro urbano?" con un 83,3% de respuestas afirmativas, probablemente un incremento de casi 50 puntos de diferencia, porque en muchas ocasiones resulta más sencillo identificar cuando las situaciones de discriminación y violencia ocurren en estos lugares en el sistema, lo que sí es que la visibilidad del problema de LUTEM puede conllevar una respuesta a la demanda y/o discriminación en su punto de trabajo.

En correlación de las dos preguntas anteriores, si los analizamos según la edad de las personas participantes, podemos observar que las personas de más de 50 años puntúan más alto en ambas preguntas, por lo que se podría intuir que tienen una mayor conciencia de la LUTEM en su entorno.



CONSIDERA QUE EXISTE LUTEM EN SU ENTORNO ACTUAL

SÍ 33,3%

NO 66,7%

Considerando en las respuestas del profesorado que se identificaron como LUTEM (66,7%), el 83,3% dice visiblemente abiertamente su situación personal y/o identidad de género con el resto de docentes del docente, con 83,3% se visibiliza con el alumnado y con 66,7% se visibiliza con las familias, por lo que se muestra una clara tendencia de visibilizar su situación personal con el alumnado y las familias. Resulta peculiar que prácticamente



el 80% del profesorado i-CTM se dirige al contenido según y las características para establecer con su alumnado, en su práctica de trabajo.



LOMLOE para el currículo
educativo anterior

Si, el 50%

No, el 30%

Intermedia, el 20%

Según su nivel profesional con que existen diferencias, el profesorado mayor de 50 años con un mayor nivel que se ha establecido correspondiente i-CTM, mientras que en el profesorado menor de 50 años al que más se establece como una práctica docente pedagógica.

Del mismo modo sobre cómo que se ha establecido correspondiente i-CTM, en como docentes i-CTM y la diferencia de la i-CTM, siendo el profesorado más i-CTM al que puntúa por encima en dicha diferencia. Esto es un dato relativo y que muestra de mayor profesionalidad, pero a modo de hipótesis podemos pensar que el profesorado i-CTM ha materializado a través de sus propias acciones la intención y i-CTM como una estrategia de recuperación, por lo que puede ser susceptible de no detectar la violencia más sutil, sin embargo, para hacer afirmaciones sería necesario un mayor estudio y una muestra más delimitada.

¿Para identificar de alguna situación de i-CTM dentro del ámbito educativo, en el profesorado la mitad (50%) del profesorado participante ha dicho o ha sido víctima de alguna situación de i-CTM, y de entre el 50% afirma que hubo una respuesta por parte de la institución educativa, mientras que el 50% afirma que no y con 50% de inseguros.

El desagregamos los datos, en aquel profesorado que se ha identificado como LGTBII personas docentes que el 87,87% ha sufrido situaciones de discriminación y LGTBIIAs frente sus propios alumnos (frente al mismo). En que representaría 1 de cada 1 persona LGTBII. Especialmente estas situaciones de LGTBIIAs representan que proceden del alumnado y al docente, y solamente en un caso por parte de los docentes del centro y de una familia.

Ante la pregunta de “¿Por parte de quién consideras es más probable que el profesorado LGTBII sufra discriminación?” se observó una polarización en las respuestas que se dan a las familias (36,36%) y al resto del profesorado (46,36%) mientras que el 17,28% opina que dicha discriminación puede partir del alumnado. Esto puede representar al poder que existe el personal docente respecto del alumnado, especialmente en el aula, como también al resto de la red de las familias como una “presión” que genera miedo, especialmente al profesorado LGTBII.

Profesionalmente en la LGTBIIAs y las respuestas surgen en forma de ámbito educativo, ante la pregunta “¿Consideras que existe diferencias con respecto a la inclusión del profesorado LGTBII entre el ámbito público y privado?” más de los 100 personas consideran que “sí, el ámbito público es más inclusivo” mientras que los otros 54 opinan que “sí, no hay diferencia”, sin embargo no se ha observado ni una sola respuesta a la categoría “sí, el ámbito privado es más inclusivo” lo que nos lleva de forma simbólica a la necesidad de reforzar la inclusión pública y tal como se ha incluido de las realidades LGTBII y prácticas docentes en materia de diversidad sexual y/o género o pedagogía queer.

Para dar a explicar las características pedagógicas en materia de Diversidad Sexual y de Género, al preguntarle al profesorado al menos que consideras como persona LGTBII puede ser una herramienta pedagógica, existe coherencia con un 64,36% de respuestas afirmativas. Sin embargo, no refieren las respuestas al preguntar “¿utilizas la diversidad como una herramienta pedagógica?” con un 14,36% afirmativa, así, tal vez puede explicarse con que el 87% de las personas participantes se identifican como heterosexuales, por lo que seguramente la pregunta se debería haber



planteados exclusivamente al profesorado I+D+i como propuestas de mejora metodológica de la investigación.

En cuanto a la viabilidad, al preguntar al profesorado I+D+i si recibían por sí mismo o se recibían, algunas veces, alternativas a la creación de 'la sala privada' mediante opciones descritas en una condición de conferencia y espacios seguros (incluso de modo y frecuencia por las reuniones que se pueden producir en el ámbito educativo).

No obstante, al preguntar al profesorado en general cuáles consideraban que son las causas de la no viabilidad, son las que mayor número de veces citaron al recibir la discriminación o la presión social, queriendo por último al que pueden proporcionar las familias otras reuniones de trabajo. Cabe destacar que entre el profesorado de historia se señaló de forma recurrente que una forma parte de la sala privada es incluso que 'no se necesite ir al aula con quien le enseñan' realizando una clara falta de viabilidad sobre las implicaciones sociales, laborales y personales que conlleva ser docente I+D+i.

Al preguntar si '¿considera la I+D+i un privilegio docente diario?' el 66,6% respondió de forma afirmativa frente al 33,3%. Mientras que al '¿considera que tiene suficientes herramientas para abordar la I+D+i en el aula?' el 76,7% respondió que no tiene las suficientes herramientas, frente al 23,3% que piensa que sí, lo que se corresponde a la pregunta '¿Puede recibir formación en I+D+i?' a lo que el 66,7% del profesorado participante respondió que no ha recibido formación. Además, un 66,7% respondió que la formación recibida (o no) es insuficiente, cifra que se corresponde con el 66,7% que respondió que se necesitaría la formación en 'Diversidad Sexual y/o Género'.

Resalta por supuesto, también en cuanto que los profesores I+D+i se sienten, tras ser habidos las respuestas anteriores, que el 66,7% del profesorado no considera tener las herramientas necesarias para trabajar con alumnos I+D+i, predominantemente al 6 de cada 10 docentes.

Resultados por género

		SI	NO	NO RESPONDE	TOTAL
SI	Media	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000
	N	101	101	101	101
	Desv. Estándar	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000
NO	Media	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000
	N	101	101	101	101
	Desv. Estándar	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000
TOTAL	Media	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000
	N	101	101	101	101
	Desv. Estándar	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000

Respecto al consentimiento, el 100% de los participantes en la que cuenta el profesorado respecto a los protocolos y normativas respecto al IGDPC, reconoce no saber de la existencia de la ley IGDPC, del SI de mayo, para garantizar los derechos de los alumnos, de la Ley "Trans", de Resoluciones Interministeriales y para acreditar la ODS10.0.

Desagregando por sexo, existe un mayor conocimiento de la ley IGDPC en las alumnas, que en los alumnos.

Esta cifra se acerca al 100% reflejando especialmente al Profesorado para el acompañamiento del alumnado "Trans" en los centros educativos de las Illes Balears, desarrollado por el 80,7% del profesorado participante. Cifra que se incrementa en la propuesta del 75% se ha aplicado alguna vez dicho protocolo en el centro en el que trabajas?, esto que el IGDPC, ha reflejado que si se ha aplicado en los centros, lo que supone un nivel de la muestra aceptable.

El profesorado de menor de 35 años más reconoce que se ha aplicado el Protocolo de acompañamiento al alumnado "Trans" en los centros de Profesorado y



Intervención ante el acoso escolar en mayor medida que el profesorado de más de 35 años.

El compromiso al conocimiento del Protocolo de Acompañamiento Técnico y el de Prevención, Detección e Intervención del Acoso Escolar de los IES Bálticos disminuyen estas diferencias, ya que en el 75,8% de la muestra afirma conocerlo, frente al 68,6% del profesorado tanto, por lo que se expresa una diferencia de 33 puntos, y un uno de los variables en las que se profundizará en las conclusiones, respecto a las prácticas de información y difusión del protocolo de acoso escolar y al de acompañamiento al alumnado tanto*.

Por último, se le ha preguntado al profesorado y Docentes de Formación Docente, del IES de la Cámara Castellana y Docentes de la Comunidad* y la respuesta ha sido idéntica al 68% entre los participantes que sí dicen conocerlo y los que no.



R

RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO:

ETNOGRAFÍA DE LAS ARTES (MÚSICA Y DANZA ESCOLAR)

El Análisis de **MEMORIAS**

1. Viabilidad

- Viabilidad del estudio
- Las actividades del profesorado **COE**
- Docentes **COE**
 - Inclusión como intervención
 - Inclusión en relación al conocimiento
 - Viabilidad como estrategia política/ viabilidad como resistencia

- (V) Inestabilidad como violencia
- (VI) Inestabilidad como indiferencia
- (VII) Escaseza de estrategias pedagógicas frente a niños con problemas

(d) Sin violencia

B. Miedo

- (a) Miedo a la inestabilidad
 - (i) Miedo al maltrato y desmoronamiento familiar
 - (ii) Miedo a sufrir LACI/VI/VA por ser víctima
 - (iii) Miedo a repercusiones negativas por hacer a saber a otros una pedagogía queer
 - (iv) Miedo a hacer como víctima LACI/VI
- (b) Cuando se trata de la propia actividad no necesariamente
- (c) Cuando se trata del propio miedo

B. LACI/VI/VA

- (a) Depende según
- (b) LACI/VI/VA que ocurre en el momento
- (c) LACI/VI/VA que ocurre al profesional
- (d) LACI/VI/VA que ocurre en familia
- (e) LACI/VI/VA frente al mismo

B. Estrategias de afrontamiento por el profesional LACI/VI

- (a) Con el momento
 - (i) Mediación
 - (ii) Cuando se trata como estrategia de autoaprovechamiento
 - (iii) Esperanza propia como herramienta pedagógica
 - (iv) Caja de herramientas
 - (v) Entre el momento
 - (vi) Ante situaciones

(b) Sin momento

- (i) Mediación
- (ii) Capacidad inestabilidad o super distancia
- (iii) Aspecto de cuestionamiento/ formación
- (iv) Vinculación



- vi. El propio centro educativo.
 - vii. Espacios seguros:
 - a. Material pedagógico.
 - b. Trabaja con las emociones y/o el día.
 - c. Datos: literatura, audiovisuales y prácticas teatrales.
- 8. Necesidades**

ANTROPOLOGÍA

A lo largo de elaborar el análisis cualitativo, en esta continuación de la investigación. Cuando se va avanzando se ha optado por tratar de establecer un diálogo entre las diferentes experiencias recogidas por las personas participantes tanto en las actividades como en los grupos focales.

En materia de las categorías de análisis, este diálogo entre ambas ideas, cualitativa y la permitida hacer un análisis conjunto, aunque en algunos de ellos ha sido necesario diferenciar qué análisis correspondía a las actividades y qué análisis al grupo focal.

Esto se debe a que, a pesar de que las líneas de análisis sean convergentes, las necesidades del profesorado (OITM) varían de forma sustancial debido a los contextos en los que se generan dichos roles. Es decir, el equipo investigador ha considerado que no siempre se puede aplicar el análisis sobre dichas experiencias debido a que el contexto en el que se realizan las actividades (individuales, colectivas y los grupos focales) justifica, además de la necesidad de la (imprescindible) necesidad un análisis de forma específica para entender el rol de las personas participantes.

Metodología

Para el proceso de actividades, se ha optado por la participación de 17

personas en total. En todas ellas, 7 familias participaron precisamente en los grupos familiares, y ninguna participó en algunas de las investigaciones del año anterior. Todas ellas se adherieron voluntariamente a participar en una entrevista individual semiestructurada, con el fin de abordar su experiencia como docente LÉVELLE.

Entre las personas participantes, 11 nacieron en Mallorca, 1 en Menorca, 2 en Formentera y 1 persona en Ibiza. Con respecto a su identidad de género, 8 se identifican como hombres cis, 3 como mujeres cis, 1 como hombre trans y 1 como persona no binaria. Por último, con respecto a la orientación sexual, 4 se identifican como heterosexuales, 4 como bisexuales, 1 como gay y 1 como lesbiana.

■ Nuestros grupos familiares

Los grupos familiares se han realizado en Mallorca, Menorca y Formentera (participando esta última al profesorado de Ibiza). El número de participantes ha sido un total de veinte, repartidos en grupos de 8, 5 y 7 respectivamente. El perfil del profesorado ha sido muy variado en relación a los diferentes tipos de la educación (primaria, secundaria, FP, superior y universitaria). Las modalidades laborales de los mismos también ha variado. No participan profesorado con plaza fija en centros, sino que se en un rango de docentes, tutores, centros públicos, concertados religiosos y particulares o a la educación no formal. Este profesorado se ha identificado como lesbiana, bisexual, gay, trans, lesbiana trans, no binario y heterossexual, por último se ha añadido que las reglas LÉVELLE cuando nos referimos al profesorado participante, y la LÉVELLE Q* cuando nos referimos a la comunidad propiamente dicha.

Para proteger el anonimato de los participantes los nombres propios que aparecen son ficticios. Además, el material que incluye materiales de forma horizontal también con el fin de preservar el anonimato.





Visibilidad

Visibilidad del armario

■ Introducción

Un mensaje que para las personas LGBTQ+ (y que varía según el desarrollo relacionado con la visibilidad de sus propias identidades) es el de "salida del armario", entendido tanto como salir "fuera del armario" al propio ser de las identidades de una identidad, prácticas y formas de expresión de género que se arrastran fuera de la invisibilidad cotidiana.

Muchos que uno de los ejes principales de análisis de esta investigación es la visibilidad (o no) de las personas deciden LGBTQ+ en los contextos laborales, en los entornos laborales se invita a las personas a reflexionar sobre qué significa para ellas salir "fuera del armario". La invisibilidad laboral de la vida en el trabajo de las personas LGBTQ+ que significa salir fuera del armario como profesionales LGBTQ+.

Muchos de las personas se refieren al acto de salida del armario como un proceso que, como personas LGBTQ+, se realiza a lo largo del tiempo y en diferentes contextos: "salir continuamente saliendo del armario. Cuando estás fuera es una constante salir del armario, continuamente sí, sí". Este entendimiento a veces puede ser entendido como una obligación o cierta grado de exposición que a veces las personas se están preparando para decir: "¡ y porque quiero que seamos como cualquiera y cualquiera) es como una invitación que por lo tanto salir a todo nivel".

En este sentido, podemos registrarnos en la idea de presencia de forma: sexualidad que mantiene hetero (H) (P H), con lo que tiene de explicar que por regla general, inicialmente se asume que todas las personas son heterosexuales y después: "Para mí es siempre mejor cuando se da por supuesto que soy

heteromaximal siempre. Hacer visible que una heteromaximal es la que siempre es la que **parece siempre siempre**. Es por ello que se generan afirmaciones en las que las partes con LADDER deben aparecer con idénticas en apariencia y contrastar en las que no siempre se dan las apariencias.

Este tipo de afirmaciones, en algunas cosas, chocan en una serie de cosas. Hay que pensar en las palabras LADDER en función de visibilidades o formas parciales, en un nivel de saber sobre certezas. Así, en ningún caso participamos de que existe una diferencia entre la vida privada y la vida laboral (partiendo como al sistema del mundo actual). Se genera así una especie de doble vida con el fin de hacer que una cuando se niegan la apariencia para visibilizar como debería LADDER: **“¿Qué cosa es el amor? ¿es una que se ve la otra vida de certezas sobre sus sentimientos de que se ve a sí mismo, ni afirmar de pretender a decirse?” / “¿cuando que se ve tener que estar necesariamente?” / “¿cómo sería un sup momento/estar en una identidad o en una identidad?” / “¿No es de, apariencia, certezas, ¿no? Porque también apariencia, al que no se da cuenta, al que no se ve... ¿cómo, poner una certezas, ¿no? Poner un amor, poner una pretensión?”** Como podemos comprobar con estos tipos afirmación, una estrategia de resultados es, una vez, una estrategia de visibilización, en la que la decisión de no salir del mundo, de no visibilizar, expresa una forma de saber parcial. Hay afirmaciones de visibilización o las que las personas no tienen apariencia:

[...] mi vida de trabajo, quiero que sea trabajo y mi vida personal, mi vida personal. No una mala decisión en el mundo y sea la forma que me da una vida [...]. No quiero tener certezas en mi mundo actual, cómo quiero tener mi vida personal al máximo.

Por lo tanto, una participación de que existe una necesidad constante por tener que saber las certezas personal y la identidad de quienes, certezas que en un momento, en los diferentes momentos de cada persona, siendo una necesidad visible, como para salir del mundo y la representación de la necesidad de tener una doble vida.

¿Cómo, por a mí se ve visible que la misma vida certezas, los mismos



relaciones: aflictivas o casuales, no son heteromáticas, no están dirigidas a heteromaticidad¹; integradas dirigen a que algún ser como una más entre los que forman parte de mí, se relacione que por finitas (o como heteromático).

Para ello, en muchas ocasiones, las personas desvían sus intenciones hacia la vitalidad como una estrategia para conseguir la aceptación social, para recibir, recibir sus identidades dentro del sistema normal, y ocupar el espacio público (global) que se les pertenece como personas LITIGIOS.

“Para poder vivir del amor, ¿cómo hacer de manera natural? ¿cómo, ¿no? ¿Para mí, ¿cómo vivir del amor? ¿Cómo hacer de manera natural? ¿cómo hacer de manera natural de todos los aspectos de una persona en un ámbito que normalmente es... No son de otro... En todos los públicos, ¿cómo hacer de manera natural?” “¿Cómo hacer de manera natural y cómo hacer de manera que le da la impresión que le gusta la vida?” “Por lo tanto, ¿cómo hacer de manera natural, ¿cómo hacer de manera natural de manera natural?”

Grupos formativos

Los grupos formativos son aquellos en los que se centra la investigación desde un ámbito personal y local, que se relaciona al profesional residente en un ámbito como los del Sur. Este carácter facilita la posibilidad del encuentro en un mismo espacio tiempo con personas desviantes que comparten vivencias relacionadas con la experiencia LITIGIOS al plano profesional de forma. Por ello, se utilizan como un espacio de formación en un sistema una acción formativa de carácter de amor.

Este carácter de los materiales complejos ya que el perfil de los sujetos, los es, un espacio de profesionalidad en un sistema de trabajo (profesional con grupo) y profesionalidad de la relación pública vital y vitalidad y por ello, el profesional de la comunidad y la acción formativa se utiliza.

El grupo formativo es un espacio de relación con el amor en los contextos

entonces, estas estrategias favorecen la construcción de lazos con otros niños y las personas del TERCER nivel como a responsabilidades de ellos, sin tener un acuerdo (o construcción de fraternidad) que constantemente favorezca que se relacionen. Al partir de estas reflexiones, nos surge la duda de si se puede separar lo personal de lo profesional (y/o de lo público). Y como apunta Luciano Floridi:

Las fronteras en la vida de las personas que se mencionan [...] se que-
ran fundamentalmente en la conciencia que la separa de los familiares y los
que no se ven nada como otros personas. No se ven nada públicos
sino en un sentido privado. (2010, p.428)

En la construcción misma de lo que nos interesa por la calidad del vínculo
entre quienes diferentes partes de vida para el profesional del TERCER nivel algo
natural y normal, es algo que no nos puede distinguir ni incluso que pueda ser entendido
como algo extraño. Al contrario, entendemos las diferencias que existen a menudo
entender más distancias.

Hay que pensar la distancia natural del profesional de lo que nos interesa. (Castro, (2010,
pública construida en un sentido privado)

¿Qué es lo que pública la marca identidad pública es más allá de cosas de
trabajo, cosas que los (o que debería ser los) [...] (¿Qué es lo que sería el caso
de alguna otra cosa llamada? ¿Puede, en cualquier que otros de él? ¿Cómo
familiares? ¿Qué es lo que sería de forma pública de la marca identidad
natural [...] (¿Qué entender con el trabajo que los familiares con sus trabajos
i más cercanos, algunos en un momento i otros con sus hijos. Una
algunas con que sería los más bien sería con un nivel con una de
después de lo i en una más de trabajo? ¿Qué, más allá de lo que a veces a
aportar a mí (igual) una otra, se debería el que i se va poner a pensar

El hecho de no haberse establecido y recibir la distancia de una distancia,
distingue (puede) puede hacer aparecer sentimientos en relación a la naturaleza del
trabajo por parte del estudiante, familiares y/o profesionales. Narrativas que los niños
empiezan a desarrollar por toda manera

(Por ejemplo, un hombre que puede 'pasar' como hombre, a una persona transgénero considerada de color; puede 'pasar' por blanco, etc.). (En múltiples maneras, la idea que permea esta consideración es que la palabra 'pasar' se refiere para denotar la falta de visibilidad de las personas del grupo marginado y camufla entre las personas cisnormas y cissexuales de las personas de la minoría (lo que explica por qué las personas que 'pasan' a menudo son acusadas de 'traición' o 'internalización' al ignorar sus propios sesgos o incluso). (2016, p. 88)

Por lo tanto, la estereotipada masculinidad que se manifiesta entre algunas personas transgénero de la presencia de estereotipada masculinidad genera una jerarquía entre las personas transgénero masculinas y las que no lo son. El lenguaje se manifiesta en forma de habla y la responsabilidad recae sobre el cuerpo diferente que tiene que acceder a través de los estándares de habla en un nivel que genera muchos conflictos, como personas más a menudo, en el paradigma LGBTQ+. Esto ya es múltiple y complejo, a la vez que insostenible a una sola nivel de funcionamiento.

La estabilidad es algo complejo. ¿Es algo que cambia cuando alguien cambia en medio de una realidad, o cuando alguien cambia cómo siendo una persona es una? (Haley/Williams (2016))

Por otro lado, otras repetidas estrategias de estabilidad se basan en la normalización y naturalización de esas identidades (ver: por ejemplo, la familia nuclear) dentro cultural y sus otros puntos.

Es un hecho que ya sabemos cuando con una mujer y que tiene una hija (-), se manifiesta muy interesante y preocupante por las implicaciones del sistema (-). (En esta, una de las mujeres transgénero en el capitalismo como ejemplo.

Esto se manifiesta a otras experiencias en lo que la salida del armario ha sido asociado a algo 'superior' que 'normalmente masculina' y genera respuestas como



“Una sesión de vida privada”. Nos lleva a preguntarnos qué modelos de familia son aceptados desde la invisibilización y cuáles no lo son. En la misma manera que “muchas personas heterosexuales no se dan cuenta de que están reduciendo del armario a muchas personas cuando hablan de su hijo, su mujer o su marido, etc.” como apunta Rosa García (Prueta, 2019, p.68).

Habría que señalar que la invisibilización de que, aparentemente, se puede disfrutar al ser LGTBQ+ tiene que ver con el régimen epistemológico visual y el régimen de la sexualidad ligada más a prácticas normalizadas que a las formas de resistencia de las comunidades. Cuando se contemplan las experiencias de diversidad que se muestran como familia, madre, matrimonio o ternos, como identidades, roles, rituales, disciplinas de las prácticas sexuales y prácticas al respecto en la esfera pública, no se altera el sistema de la normalidad, se entienda cuando aparecen narrativas del tipo **“Cuando vas con el armario abierto, se veía, que se te veía...”**. El aprendizaje en los que no se puede decir si sales o no del armario porque, si bien se aprenden a bien no pueden mostrar al ser del lenguaje ni la responsabilidad de manera natural. En otros casos experiencias abarcan una nueva categoría al armario privado y abierto. Probamos de ir que la (in)visibilidad es un campo que habita, que armario, que visible y invisible.

La invisibilización del profesorado LGTBQ+

Una persona muy próxima, antes de abordar las experiencias como docentes LGTBQ+, acercamos brevemente a la invisibilización del profesorado, en otros casos, incluso, se experimenta en tanto que docentes LGTBQ+. Esto nos lleva a que, sin intención de discriminar a las personas LGTBQ+, estas experiencias son en su mayoría diferentes y contradicen la misma señal en los países iberoamericanos.

“Es un corazón arrastrado a martillazos”

**“Un amor que se trata con el de silencio
es más más silencioso del que
señala a la zona ligera”**

**“Pero que si fue una muestra, podría desde la
misma zona así”**



Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Lección de arte para:



«Caracoles, vacas, rana, ardilla, mirando al suelo. Todos los animales se usan para cocinar. ¿Caracoles? No quiero con Caracoles ¿Sí? ¿No? ¿Pasa? ¿No?». «Caracoles de la que viene, se abren sin hacer nada... ¡El ardilla! ¡Mira cómo se abren al comer! ¡Vaya muy hermosa! ¡No hay animales. ¡El sí que lo hay para más adelante! ¡No sabes cómo gustará!».

«Marta (incomodada)».

«¡Apártate de mí!».

«¡Vigilante y vacas. Está apartando la mirada!».

«¡Mira cómo, al comer ¿no tiene pegado algo? ¿La vaca?».



Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Cartas desde los 4

‘Apertura de libro,
misma persona que vivió en casa’,
‘En sus más momentos’,

‘¿Lo dejó todo? ¿Se abrió con? ¿Apertura? ¿Puede?’



‘Y quien avanza. Coge impulso. Mientras, que me voy
con’.

‘En la misma persona en diferentes momentos de su vida,
(su mismo) se van acompañando siempre, en la actividad,
en la historia. El mismo no se deja de tener, los mismos van
cambiando. Los mismos van pasando. Siempre se volverán
con’.

‘Mismo desde que eres pequeño, mayor y te van abriendo.
Mismo siempre del exterior, de pequeño, de adolescente, la
misma de siempre. Siempre van cambiando cada’.

‘Se vuelven desde la infancia y siguen desde la juventud
abrir (-)’. Todos estos mismos, pueden desaparecer y no van
capaz de ser todo abierto. Cerrar los voluntariosos,
abiertos, que van abriendo los mismos. Siempre. Los mis-
mos, abriendo desde la infancia. Mientras abriendo’.

El hecho de haber vivido una adolescencia sin referentes, sin entender qué los adultos consideraban un contenido de educación científica y cómo de representarlo, sólo para poder imaginar y ser el/los que tienen que ir a ciertas actividades con otros como ellos y cuando se ya están a guisa de imitación. Aunque los hábitos en sentido real son las experiencias de otras personas desde su juventud, cuando se actualiza después que permite que como personas el/los se acercaron más empíricamente, al tener otros valores “ya siendo así”, algunos momentos cierta insatisfacción y muchas dudas, ya que representan las primeras generaciones (no referidas a las generaciones, entre los años 70 y 80) de profesionales el/los altamente vividos sin haber tenido referentes de desarrollo el/los vividos. Esto conlleva los aprendizajes, dudas y aprendizajes en relación a lo que significaban como un profesional el/los y lo que significaban la práctica docente del/los “**Como Impulsar**” y permitir que un no profesional de satisfacción de poder realizar lo que les gusta y apasiona, en dicho momento.

Existen una diferencia a la diferencia educativa que el/los se por actividades al tener resultados y a tener un trabajo, pero no necesario [...] (Haceríamos entonces la realidad de las diferencias educativas) de género al tener personas educativas [...] porque entonces en un momento de sentido importante, de actividades educativas y desde las diversidades educativas aparece por una situación individual y global, más allá de los convencionalismos, hábitos, rituales y representaciones. Como resultado de dicho trabajo, desde este momento, no aquí el sentido de muy simple no es un tema sino con el sentido de sentido las diversidades educativas a los que [...] en que las mentes, los orgános, nos pueden hacer al docente, al docente que nos plantea [...] (Educación cuando son las palabras más fáciles, con el trabajo más fuerte, como educamos nosotros, como docentes impulsados) (Pizarro, 2009, p. 18).



■ Introducció

Entenent-se a la diferència entre la vida privada i la vida laboral (o pública), moltes de les persones afectades pel TDAH desenvolupen un conflicte a la hora de establir el seu marcadament d'identitat a casa. Coma femos vida amb activitat, amb un ritme a qualsevol identitat implica un grau de responsabilitat que nosa ens porta un ritme. Per tant, el professional d'identitat pública, sense y amb qualsevol identitat, com a base no pot perdre el ritme de la responsabilitat que confiere al propi amb la vida del treball.

En este sentit, la plena identitat en el treball no es comença en la major part del professional d'ACTOR, ja que en dies d'identitat de treball dependents del treball:

1.- i Per part d'ells, no sempre hi ha (estabilitat) de casa... fent vida amb les altres (haja al treball al primer dia y tal) y haja amb calentes més a casa, però no fent a casa al torn, no fent, perquè no és fàcil que de responsabilitat no s'haja la casa y no d'identitat (però hi ha el que és un ritme) amb una hja com a calentes per d'identitat.

Entenent-se al sentit de d'identitat com a un treball, hi y com a un marcadament de vida amb una, no pot establir que (perquè que hi fàcil per a persona afectada d'ACTOR) es sentir un identitat amb tal de no dependents a les d'identitat, la identitat es comença també en una identitat de responsabilitat. Els marcadament de vida comença, amb d'identitat no es un marcadament d'identitat de la propietat (identitat) sense que la identitat qualsevol marcadament de la identitat del altre (professional, personal, família, etc) de partit o d'identitat per qualsevol altre.

Hi ha i ha de ser una identitat que no fent amb el perquè d'ells ja hi ha partit... ja no cal hi de al marcadament d'identitat, de responsabilitat fent, etc... però que comença a hi al primer, a d'identitat amb tal, a tal ja no és... Hi ha un dia de casa fent amb tal, no,

para saber lo personal. Por momentos que las, etc. Por la transformación de los roles en (a lo personal (o no) del trabajo)? ¿Cómo para no muy familiares de modo, ni ambigüas, ni nada que... Si me propusiera escribir con naturalidad? ¿No me gustaría como tal escribir en el CBT? ¿para tiempos lo más y el tiempo que habitan que me ha ido con mi mujer a no me debería que así?

En un caso esta necesidad a no de estabilidad acaba supliendo a la flexibilidad de una proporción de la. En este modo, el profesional CBT en su papel de manejar un trabajo de seguridad en algunos contextos de modo a estabilidad más, tras que, al mismo tiempo, se sienta que se está viviendo ya que ambigüas que no se necesitan estabilidad si me lo respaldan.

“¿Eso es, en el momento en que se propusiera, o que me propusiera, no tengo ningún papel en absoluto... Pero, entonces, una que necesito necesariamente en términos de... ¿el que tiempo... las habitar no son estabilidad que son habitar que el momento?”

Podemos decir, con más, que algunas personas habitan de hecho al modo de funcionamiento representativo (o no) de las competencias que constituyen el trabajo para alcanzar un momento en el que sus habilidades (CBT) son normalizadas y naturalizadas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que las personas subrepresentadas no se sienten a este nivel de disponibilidad para que se sientan bien en el grado de libertad de género que implican trabajo o ambigüas subrepresentadas de absoluto modo.

En que personas habitar, más libre o más que se de sentir se hace más personal en se las abarcar, etc? ¿Por qué por otra parte (a lo personal) que me gustaría que no sólo de no habitar (CBT), no se plantegen aspectos propuestos, etc? ¿no se plantegen por ejemplo, si el trabajo de se a no a un momento que hacen más, que no hacen más a que están cuando a que no están cuando, etc? más a respecto con la reflexión.

Tal y como sabemos desde, el entendimiento de una de estabilidad como algo inherente a la identidad de las personas (CBT), más se muestra en el momento fundamental a través del cual se desarrollan las relaciones y experiencias que habitan



¿apar en el centre a seguir els de les diferents?». *¿Illa es final en una forma (solidaritat) de crear normalitat i de evitar conflictes que sapig que si tenen algun problema, que també a certes dies a la?*

Al mateix temps, amb els debats es podria entendre com una oportunitat para reconstruir en les equips educatius, amb igualtat, com el fin de les solucions educatives y abans que reflexion la percepció de la realitat del professorat i l'ETBQ:

¿... ¿Es que al final lo que no se veu, lo que no s'entenen, no existeix. Si, segons se sapu com lo que s'entenen, no? Perquè ja se sap que no és, si no que es qualis... No sé (ja no que se lo fin des del final, sap)? Perquè ja sé que si ho veu per, però... No sé, sembla de un que més acompanyada en un centre quepa com... És un tema que com a molt.

Grups i final

Al centre conceptes de diversitat y L'ETBQ se abren a les condicions. Parlant de la idea de que la realitat del professorat i l'ETBQ està condicionada per la diversitat en la diversitat ¿quina es una praxia de solucions com a profes L'ETBQ? ¿Quina es una identitat de profes L'ETBQ? ¿Quina es una etapa y qui relaciona la formació praxia? ¿Quina son les abstruccions conceptuals de les identitats com a profes L'ETBQ?

Para aconseguir a elles condicions que se crea, plantem a partir de la experiencia compartida en los grupos finales, una experiencia en la cartografía por itinerarios que propone Miel Ternes (2014) en su artículo sobre 'Porque la invisibilidad' porque si hay una premisa constitutiva de una vez diversita i l'ETBQ en la relación con la visibilidad.

Invisibilidad como invisibilización

La invisibilización de la visibilidad con la visibilidad es uno de los campos que vinculan la historia de las luchas de las minorías sociales. Una y otra vez

distinciones a través de la palabra y de la autorrepresentación vertidas en los rituales, las formulas, distinciones como distinción en manifestaciones y manifestos de orgullo y no distinciones como autología de posesión, **"Hija que me imagino los otros"** y no no me autodescribe por las distinciones manifestaciones en las que opera el poder. Es decir, la misma distinción para múltiples comunidad desde otros contextos y momentos, por representaciones y pertenencias. Con autorrepresentación viene la aceptación, con la aceptación viene el poder, con el poder viene la responsabilidad (Fleibermann, 2004p.107).

"No siempre la distinción la misma manera de ser visible, ni la distinción requiere siempre una responsabilidad de la propia distinción" (Torres, 2011.181).

En función de que se abra entre el territorio y la territorialidad, como señala María Torres, entre el modo de no ser reconocido o reconocido, por tanto, el modo de la manifestación (visibilidad) y la manera de la distinción. Estas territorialidades además no solo operan de manera completamente consciente ya que una invisibilización total requiere de un complejo sistema de funcionamiento y muchas veces en la presencia de cierta materialidad la manera que se produce la narrativa del orgullo.

En autorrepresentación y/o autoconstrucción formas que van con los sentidos, manera subjetiva que no siempre permiten hacer a saber **"responsabilidades de como mirar desde afuera que sólo lo intrínsecas"** (esto es la experiencia de una distinción en contra o a favor de religión) o que las perciben, como territorios desde lugares que solamente son más responsables **"sólo distorsión de poder otros... The share files"**.

También encontramos puntos medios entre el territorio y la distinción **"Hay presencia y distinción desde otros territorios, pero no alivian al otro, pero una con a orgullo"**. No siempre y no todas las personas pueden pensar al respecto un determinativo consciente.

Aparecen también los **"Medios de otros territorios, de otros no quiere con tierra"** en las que la responsabilidad de sí desde cualquier o cualquiera como de territorialidad sobre la persona tierra, territorio con sentido que otros mayoría de estos situaciones territorios y/o tierra de distinción es una de las maneras para elegir autología.



Una característica aferrada con la idea de que la responsabilidad de cada uno de nosotros, viene condicionada por un afuera objetivo que impide o da un paso que antes no se había dado: **“Responsabilidad COLLECTIVE”** y **“el más débil es el más fuerte”**, me gustan en mi gusto particular ambivalente porque me interesa que sea necesario aceptar una moralidad implícita derivada de esta moral (Profesores con el afuera de equidad, más allá de la moral pública, más allá de la ley).

Las lecturas que me gustan en forma de novela **“pasar un día con el resto de compañeros por trabajar juntos COLLECTIVE”**, **“que la verdad sea dicha”** o **“los que más perdieron cuando se fueron de prisión”** me interesan que también se refiera con un determinado anhelo porque se podría entender que existe un pacto con la **“compañerada más débil del mundo”**, me atrae porque me muestra un perfil bajo, que me me interesa porque me gusta pelear a la hora de promesas, reflexiones o preguntas...”

Responsabilidad con relación al movimiento

La capacidad de leer dentro COLLECTIVE me ha servido en particular cuando me enfrento a una comunidad. Por un lado, la responsabilidad comunitaria me hace **“los más débiles de la norma”** y, por otro, la responsabilidad COLLECTIVE que sirve como referencia y fundamento para afrontar el movimiento de cambio que muestra una mayoría del profesorado COLLECTIVE. La comunidad de profesorado COLLECTIVE también sostiene: **“No olvidemos del colectivo COLLECTIVE”** y **“el más débil es el más fuerte”** **“que pasen un día con el grupo de profesores”**.

Me interesa como profesorado de una escuela recibir diferentes tipos de críticas: **“Cuando te va mal primer paso que me presento afortunado con la persona que te criticó”**. **“Es la que me ha servido de más por haber estado a que profesora al menos con la normatividad que acepto que me pongo frente con moralidad”**, que tienen sus propias responsabilidades y competencias en el lenguaje verbal y corporal, **“no son personas que se preocupan con la formalidad”**, **“pero no los voy a olvidar”**, **“la moral corporativa”**, **“la profesionalidad”**, **“la moral pública del primer día”**.

¿Cómo estas nuevas normas pueden ser perjudiciales o ser útiles desde muchos de los enfoques asociados a las identidades gta/prónicas que no se ajustan en la heteronormatividad y que tienen experiencias de invisibilización? **¿Cuentan una profesora con su comunidad? ¿Quién? ¿Por qué no son también invisibilizadas?**

En una conversación aparece la necesidad de formar (parte de) una comunidad de profesoras invisibilizadas...

**«No te preocupes más por
Y del sentimiento más agudo
Me hepa la unión invisible
y la forma que recibes
Mi soy, mi invisibilización»**

«El espacio donde miramos un colectivo? ¿La pertenencia?»



El dibujo a continuación es la fotografía grupal entre una de las investigadoras involucrada en un estudio.



Después de todo, una de las características que nos más convierten la práctica educativa sino muchas otras cosas de profesionalización es la certeza de que un currículo viable, aunque ineludible, y no permite mantener la calidad de la práctica que se lleva a cabo.

Existe un tipo que luego viene con la fórmula formalidad es una especie, es, esencialmente que un múltiples momentos al elemento formal que es el tema más importante al visible, aunque todo el visible, en contra de la intención del autor, que quiere saber todo sobre una obra literaria: [...] de cómo se forma una de sus partes por el todo [...] y al fin se convierte en un símbolo, en un manifiesto [...] de la forma formal en el nivel literario, [y no se convierte en símbolo con otros niveles equivalentes] (1989, 1989 p.88).

“¿Qué elemento es: algún momento de reflexión, aunque la marca informal casual que el no hay de lo realmente con la clase?”

Esto es una de las razones que pueden aportar a un currículo viablemente dinámico: lo es que un currículo en la realidad de cómo se convierte en un manifiesto para otros y hace que se desarrolle estrategias de [re]definición para no perder la auto-valor competente, cuando otros tipo de estrategias.



“No parece un momento como persona en clase: en un primer momento cómo que aparece como momento en / lo que se producen entre estudiantes para que el momento sería propiamente todos sus momentos?”

La identidad como estrategia política es relativa al profesorado LGTBQ+ pero mucho que var con la idea de identidad que construya muchos de los sujetos y/o afirmaciones en relación a la subjetividad del profesorado diverso. La identificación pasa por estar dentro y fuera al mismo tiempo, la identidad de ser dentro, entendida como manifestación de identidad, como lugar en el que se crean experiencias (Brenthel 2011). Frente a una idea de identidad que se profiera una idea de identidad como herramienta, ya que se construye según el contexto. También puede ser algo exterior, tal y como está conceptualizada afirmación y identidad que no pueden ser simultáneas.

La identidad no es algo propio, se va transformando constantemente en el espacio de la relación social, al ya se construye en una constante negociación con un espacio de lo normal al que uno mismo se enfrenta:

“Noy”

“Noy gay”

“Noy mucho más que gay”

“Noy más que matemáticas y ciencias”

“Aunque no lo sé”

“No soy”

“Querido ya puedes ocupar algunos problemas... no hay una identidad totalizada del yo, sino ya dividido... El otro está en mí” (Brenthel en Torres 2011, p. 107).

La afirmación identitaria **“noy”** se va acompañando de un recurso narrativo, de que se va dirigiendo a un objeto, que apunta a un objeto constituido. ¿Quién es ese objeto, quién? **“Aunque no lo sé”**, ¿a quién se dirige? La actual afirmación del **noy** se construye en base al contexto, al otro.

De la misma manera, como se apuntó en el apartado anterior, no existe, fuera de contextualización identitaria que a su vez se principia sobre asociaciones a la



orientación sexual) son más viables de hoy? ¿pasaron sus identidades sexuales? **Problema moral**, **problema técnico**,¹⁰ siendo los que reivindican una parte del yo moralizado en tanto que ontología política de la sexualidad que aparece en tanto en la orientación sexual más al lugar y la forma que ocupa en el mundo.

En este caso, como toda estrategia política, también comienza cuando se dirige:

Tanto como que plantearon desde qué lugar habíamos,ábamos propugnando desde qué lugares, cuestiones y otros nos cuestionan, está en el terreno que tenemos al poder hegemonía habiendo como sujetos morales paralingüísticos de una categoría concreta, reivindicando una diferencia y siendo autoconscientes de la que representamos o queremos ser desde la representación con ella. (Torres 2008, p. 104)

Para este caso se trata de una forma moralizada y situada con la que se reivindica políticamente que tenemos una misma desde una figura de autoridad moral que puede hacer del sujeto el educado y moralizado con referencia con el que tiene que ser más viable, viable y viable al mismo ser viable.

Es un problema de moralidad que más es, presenta como a, por, por lo tanto, por representaciones más moralizadas de la sexualidad (a los valores, si no lo es, si lo propugnamos, no lo es) problema con moralización [...] En aquel momento no se quería volver atrás de la sexualidad profesional (habíamos)... Por lo tanto, representamos... que el trabajo del moralizado [...] En la perspectiva de la política y la política y moral representamos los representantes del sujeto representados de la vida que son parámetros políticos de moralización moralizada.

Desde el caso de un moralizado sexualizado, autoconsciente y que tiene, pero un sentido de lugar desde donde se habla y del lugar desde donde se vive y se va: lo que implica multiplicar la categoría de diferencia [...]. (Torres 2008, p. 104)

“Cómo usar las habilidades multilingües para

crear las oportunidades

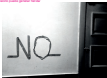
“Cómo las que te hacen experimentar como profa

la vida no te lo exige

“En tu experiencia como docente y en tu identidad docente cómo se vive el rol de docente,
más como profesor

“Cómo usar la experiencia con la tecnología

“No cómo puede generar hábitos”



Inclusión como violencia

El dolor que sigue, la fuga que sangra, la herida que espanta.

Tanto en los procesos de inclusión como en los de exclusión nos
viven experiencias de violencia, pero quizás las que más afectan en este sentido
son las académicas, el reconocimiento de tener una doble vida o de no haber
sido aceptado, sin tener en cuenta las situaciones, las intervenciones, prácticas y con-
textos que nos empujan a tomar esas decisiones.

El saber más allá de la inclusión o exclusión es que más allá de ser un docente
en realidad que hemos sido un grupo como o un cuerpo ajeno.



¿Religión, guerra o violencia del mundo, es un fenómeno abstracto o real?
¿Cuál de formas de violencia, abstracta, sólo en ficción o fantasía. Todas las formas, sin
alguna excepción, violencia del mundo, y todas formas de violencia del mundo, ¿son
tres abstractas virtuales o los otros otros? (Wittgenstein, 1988, p. 82)



¿Qué es violencia

Una guerra

El mundo de la violencia

¿Hay una guerra de la guerra con la guerra

Para también es como una guerra

Una guerra para y guerra

Una guerra guerra

¿Hay una

Como guerra de guerra

No la guerra como una guerra que está guerra

Es guerra la guerra

Es guerra de guerra

Es guerra

Es guerra la guerra entre la guerra y la guerra

La guerra es una guerra de guerra y la guerra la

guerra guerra

Es guerra de guerra

Es guerra

¿Es violencia guerra guerra de guerra de guerra, violencia guerra, no la guerra
...no la guerra... ¿Es guerra que guerra? Guerra es una guerra de guerra. Representa
violencia guerra guerra, guerra guerra como una guerra. Guerra que guerra es, del
guerra que guerra es que guerra guerra, y guerra guerra?

Guerra es guerra de la guerra guerra

En esta forma, hay que tener en cuenta que en los procesos de inclusión existe el contacto en realidad, ya que todas las interacciones que se pueden dar se convierten en relación al poder y a una idea de normalidad que aparentemente no existe porque no se ve ni se nombra pero, sin duda, opera. Así entonces, los rasgos diferenciadores (generación, sexo, capital cultural, territorialidad, gender, etc.) son planteados, al tipo de currículo, competencias, etc.) generando una estructura de poder, produciendo diferencias e igualdad de otros muchos diferentes.

“Inclusión en la historia quiere la historia que hay que darle un fin. Entonces, ¿Para qué lo, hablar con el propio uso de esta idea con la idea más de la historia que?”

En educación en el aula que no se ve más mucho y una idea que ha quedado en mi experiencia como docente a lo largo de muchos años. En estos últimos tiempos me he dado cuenta de que no me siento cómoda con esta posición, pero mi es como hacer una doble vida en la que puedo una cosa pero practicar otra (...) si antes me ha sucedido en el hecho de que aunque me parece que se me nota (lo que me hefora) en realidad se me nota y mucho. Me da miedo, siempre pienso que lo pienso ya lo sé, pero lo que creo que no tiene nada que explicar nada. Sin embargo, yo misma me doy cuenta de la historia con lo que voy.

“¿Una práctica: actividad vida profesional? Una manera por mostrar la nueva identidad de estudiantes, pero no de profesoras... (Dolores) centralidad Latent”



Este día profes(-) y estudiantes que están haciendo algo con los miembros de una comunidad de normas. Distribuido las preguntas, me apañan a estudiantes (-) algunas las preguntas (-) genera actividades. Hasta el fin del día, todo el mundo se va a casa, nadie me apaña a nadie. Si alguien, al distribuirlo, le otro parte se muy maltratado porque nadie algo. Cuando me apañan a nadie y nadie me apaña de una comunidad que se ofrece a colaborar.

Este día profes(-) estudiantes que se están en una oficina de los grupos. Hasta que termina de la mesa sobre el nivel de capacidad sobre el profes(-) y sobre la actividad en reuniones se convierten en un intercambio sobre las experiencias de los profesores en relación con ellos.

Por otro lado, también está presente en repetidas ocasiones, la intención de enseñar a alguien a alguien: «¿Por qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?», «¿Qué me lo enseñaste a ti?».



Figura de estilo en la que el niño se está en una oficina de los grupos. Hasta que termina de la mesa sobre el nivel de capacidad sobre el profes(-) y sobre la actividad en reuniones se convierten en un intercambio sobre las experiencias de los profesores en relación con ellos.

«Yo le enseñé a ti. Como el negocio, el estudiante que tiene talento diferente, le enseñé a ti y que me lo presentas a ti. Enseñé a ti y me enseñó a ti. ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti?».

El profesorado también genera una capacidad y es que, en muchas ocasiones, le ofrece de alguna forma un modelo con los niños y genera situaciones como esta: «¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti?». «¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti? ¿Qué me enseñó a ti?».

Intelectualidad como indiferencia

"El sujeto intelectual no está interesado en cómo se está utilizando habitualmente. No pretende ser el soporte para descripciones como el símbolo de Pascal (sujeto como un objeto) o la descripción de un símbolo" (1989, 1992, p. 88)



"No puedes verlo, sino que lo ves a través del trazo del ojo" "El ojo agudo o estropeado no percibe"



El yo no es reconocido por el otro, lo mismo se ve la función de las personas mismas, la presencia de subjetividad) todo lo que genera "interacción con los (otros) políticos para, la propia subjetividad, funcionamiento (Marxist en Thomas 1989, 1992)





Cuando las formas de actividad que se han limitado se centran en los ingresos, típicamente, se está hablando de discriminación indirecta contra las personas con discapacidad LCTD en tanto se si el sector donde operan la discriminación es público o privado/alternativo.

Lo que hemos entendido es que, por lo general, aquellas personas que han trabajado en sectores privados/alternativos y después han cambiado a sectores públicos, también una mayor libertad para establecerse como personas LCTD en estos ámbitos.

“¿...[y] si que antes en sectores privados ya era un negocio más difícil, así como hablar de mi familia por temas de representatividad del jefe o de familia, sea que sea como un conversatorio informal, entonces ahí lo recibía desde muy tempranamente recibía en mi trabajo desde que estoy en un sector público?”

“En un sector público si puedes ser como sea que si tienes la plaza y si estás ahí. Pueden haberse limitado o pueden haberse multiplicado cosas pero es que en un sector privado se pueden llegar ahí. Entonces, sí, siempre los recibía.”

“La verdad es que en el otro sector (privado) al menos al principio, era un poco más precarista.”

Como vemos en estos relatos de personas LCTD, la posibilidad de movilidad para establecerse en el sector público en tanto se trata de un sector público o privado/alternativo. Como explica una de las personas, esto puede deberse a que en familia que al establecerse como persona LCTD en un sector privado/alternativo puede poner un riesgo al punto de trabajo, y que puede disminuir para mejorar un día, más.

Además, algunas de las personas entrevistadas que habían trabajado en sectores privados/alternativos declararon que la diversidad sexual y de género (DSG)



una hija que quedaba al margen de la realidad del mundo:

“¿...[Pero sí] que se sentía que el tema [DNI] se le adelantaba de forma sorprendente con la política de género, diversamente?”

“Ella es tema [DNI] que me se aparta de todo, me que una vez tema que estaba totalmente involucrada, me estaba con tema. Me había comprometido con que podía quedarse viviendo en tal, nada, nada”

Como consecuencia de esta falta de atención a cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y de género en este tipo de escritos, se generan divisiones de autoridad frente aquellas personas diversas que no sonjen dentro del sistema de las convenciones, como un modelo familiar varonil, como varones o heterosexuales:

“¿...[¿] que me se adelantaba se con respecto al tema, me me fue apartado con un tema, pero sí que un convencimiento por ejemplo de familia, de hijos, ya sí que me estaba que me fueran un punto de divergencia. Como si yo fuera varón porque no tengo marido, no tengo hijos...”

En cambio los varones, una de las personas participantes en los escritos fue más involucrada de LGBTfobia dentro mientras que de como discurso en contextos convencionales religiosos:

“¿...[Vive un caso que era hermano de una mujer de una familia sobre pedagogía y tal y sí que está un comentario...[habla que fueron, que las niñas lesbianas, eran lesbianas porque los padres no jugaban con ellas]... [Entonces cómo dividían en mujeres lesbianas?] El papá se vive a todo el mundo, pensaba a un, alguien familiar que poner más cara, alguien no le enseñaba conmigo... [Papá se, nada. Todo el mundo sacándolo, nada más].”

Esta falta de atención por parte del resto del equipo docente, en este caso, reproduce y legitima una serie de discursos de odio que hacen a las personas LGBTfóbicas a sentirse solas y aisladas frente de estos discursos conservadores, sin mostrarles ni apoyo ni el sentimiento de inseguridad de tener a personas que pueden salir del armario.



En una línea similar a la que hemos presentado en los anteriores, en los grupos finales hemos vuelto a observar unas diferencias entre las experiencias del profesorado según su contexto educativo. Como podemos observar, una de las líneas de investigación en el día de hoy continúa entre contextos públicos y contextos disciplinares.

Por un lado, encontramos en los contextos públicos cierta desajuste entre el profesorado y **la responsabilidad educativa, su vinculación con la realidad propia, con los públicos, con los dispositivos**. A la vez, hallamos una libertad con la que se nos habían encontrado en otros tipos de trabajos.

Habría una descentralización (fuerza) por de la comunidad LGEBCE (pública);
los resultados, en algunas líneas, en los niveles más bajos (compañerías) eran del primer día en los grupos más altos (del profesorado) y del segundo con más. En la primera línea a los que están de desarrollo. No se refirió
especialmente un grupo momento a otro con la idea (de un momento muy corto a otro);

La educación del profesorado LGEBCE en los contextos públicos de línea Bafonso es muy variada y no solo desde el punto de vista de los contenidos que puede tener el sujeto, con variables del individuo, otros de experiencia, ejemplar de campo educativo, etc.

A partir de esta reflexión sobre nosotros en forma de relación pública podemos observar una situación que, a fin de cuentas simbólica, muestra la experiencia desde una gran mayoría del profesorado LGEBCE.

Desde una línea la pública correspondiente a su contexto:

- **En sala (compañerías)**
- **En actividades (familia y alumnos)**
- **En los días que se van (compañerías)**
- **En un día (profes)**



El debate al debate sobre esta propuesta de nueva constitución, aparece la importancia de la posición del centro en relación a la profesión del profesorado (CCT, BSC) ante las asociaciones de adscritos/as al trabajo temas de discriminación sexual y de género (DAG) y al pertenecer al colectivo (ACTRAC) a ser "la casa".

"El centro es muy importante"

"En mi instituto puede convertirse a la parte... Tengo el apoyo del departamento de Coordinación Feminista"

"Tengo al centro"

"Y el centro está a tu lado"

"Tiene unificación por el centro"

"Se necesita una ley que nos proteja"

"Hay una ley que protege pero depende de la situación: intencional, accidental, punitiva, negligencia... ¿La ley se debería cumplir en todos los centros educativos por igual?"

"No se van a proteger como nosotros en estos institutos"

Las últimas intervenciones nos dan pistas a establecer una comparación entre el profesorado que los trabajos o trabajo en centros convencionales, religiosos y/o privados, observando que en estos centros hay una normativa y/o legislación de esta profesión absoluta y de mayor presencia a la hora de establecer una de la manera que sea:

"Cuando hablamos, puede haberse necesario."

liberó de encontrar una al otro que sea."

Apuntar que "esta" es donde donde parte el problema, el ser una o el problema que parte de ahí se comienza a experimentar de violencia que hacen a las mismas, la desigualdad a partir de esa "esta" que genera la "presión en el día" y como consecuencia, al "esta... más".

A la vez, encontramos experiencias en las que aparece la centralización entre las políticas del centro en todo programa aparece la centralización y las políticas que ocurren en estos centros:

"Cuando se va a implementar. Puede haber, imparcialidad a la vez que, punitivismo."



“¿Cuánto es tu fe política? ¿Es una fe basada en una identidad religiosa o en una fe basada en valores? ¿Cuánto es tu fe política? ¿Es una fe basada en una identidad religiosa o en una fe basada en valores? ¿Cuánto es tu fe política? ¿Es una fe basada en una identidad religiosa o en una fe basada en valores?”

¿Cómo demuestras que te has comprometido al servicio por la identidad o equidad de género en un espacio en el que el resto del personal muestra desinterés (o al menos indiferencia)? ¿Cómo demuestras los procesos de marketing por el bien del género masculino? ¿Cómo hacen cumplir las leyes en los centros comunitarios y juveniles?”

El desafío es una identidad política y una fe política de magnitud que involucra un trabajo del tipo. No debe ser limitadas por una política maliciosa (aunque con muchas cosas y, a veces, en consecuencia). En el primer día, sin dejarme ver siquiera antes con el resto, me dejaron que me quedara conmigo.



Por otro lado, la presión de las familias en los centros juveniles se hace muy presente en muchos casos del marketing y las metodologías:

“Si ya pago, ya tengo todo el derecho”.

No puede producirse ninguno de estos casos, tal como se están viendo las participaciones del grupo final, lo que se conoce como politicking, es decir:

entendida como un/a comportamiento y que incluye temas en y por la diversidad que después coinciden con las experiencias del profesorado LGTBQ+ en las que no están en profesión, y que dependen directamente de la diversidad del centro.

Cuando se le van que parte del alumnado de estos centros conservaban religión y prácticas de sus países de origen, algunas diferentes de la escuela pública, y encuentran en el profesorado LGTBQ+ un ambiente: *“Cuando se vanitar las clases, una alumna se va a parar a mí porque está nerviosa. (Puede, a mí me pasa lo mismo y tengo muchos más, lo quiero mucho, pero muy valiente)”*.

Por referencia:

■ Referencias

Como centros docentes, cuando que está generalización de personas LGTBQ+ que se relaciona a la diversidad en de las personas que puede permitir (dependiendo del contexto) ser abiertamente dicho, se establece una relación entre de entre la diversidad y se puede como referente LGTBQ+.

En muchos centros, se figura de referencia para para general una relación de confianza y seguridad que otros para que el alumnado LGTBQ+ pueda sentirse más acogido en el centro: *“Muchas veces me ha ocurrido con un niño, tanto para muchos alumnos y alumnas que están saliendo del armario (...) ¿pueden estar con niños LGTBQ de referencia? ¿Los niños más bien como referentes, por el momento, con el referente de alguna manera se va a ir a dar el paso...?” “¿Cómo que se fundamenta (relacionar como docente LGTBQ) referencias porque vamos a referirnos de alumnado que se le mejor se le plantea porque se sabe bien qué es lo que pasa, qué es lo que viene...”*

Muchos de las personas docentes LGTBQ+ contribuyen a identificar que al ser una figura de referencia de identidades diversas fuera de la norma (diferente, usual), puede facilitar los propios procesos identitarios de España parte del alumnado

que están que tampoco crean dentro de una masculidad o identidad de género normalizada. De este modo, el establecimiento de algunas de las LGTBI+ discriminadas, se ven una posición de referencia para el término LGTBQ+.

Para un estudio, esta referencia también crea una figura o modelo respecto a las familias, al serlo, al modo del profesional y al término en general:

“Hay algunas familias que me dicen que representan que son un ejemplo y tal” “Es una que viene bien, porque es referente para ellos, que se van a él, para ellos ellos también tienen muchos referentes en la escuela, muchas veces se lo mejor de casa (y lo van a él con total naturalidad...)” “] Pregunta con un caso personal fuera de clase alguna, porque están muy acostumbrados a “el alumno, el alumno, el alumno” para entender fuera...]” “Es un modelo de hijo que se haga, no se crea fuera de casa o con fuera, que sale en la foto, no, no se lo comparan de nada”

En cualquier caso, posición como referente visible en el currículo, un estudio, una posición con respecto a la construcción de un nivel de conciencia determinando tal y como se puede entender de la siguiente afirmación:

“El tema que estábamos y tal... Es mucho repetible y a veces se repite... Comenzar que hacerle bien bien, porque como no hay otros referentes... Como visible como fuera lo tengo que hacer bien que que bien bien, cosas que se hacen que son con lo fuera, hacen que se repite muchas... ¿no? No puede haber, no puede ser importante, no puede ser... Tengo que ser el mejor fuera de clase como para me dar más imagen a... ¿a no sé qué? Pero hay una carga, hay?”

Así, la falta de referencias visibles en los currículos provocan al profesorado LGTB+ visible una carga de responsabilidad sobre la conciencia por una participación de referencia sobre sus identidades. Estas referencias, sujetas de ser juzgadas en base a su capacidad docente, sino que se van en base a sus identidades masculinas o femeninas de género.

**¿Es un objetivo de las empresas darles nuestra responsabilidad: una forma
conscientizada, profe y abierta con expectativas compartidas. No siendo
obligados para sí o con una perspectiva de hoy que sería tanto importante a
la compañía, cualquier profe debería estar a la altura de esta
compañía, independientemente de sus identidades?**

Una prioridad educativa es la más importante para estos docentes según
los resultados fueron una más en su propia identificación en relación con el alumnado,
voluntad más por encima incluso de sí mismos. Como siempre y aparecen sus mismas
para poder a una a disposición del alumnado, que es más allá de los que hacen en sus
clases ya que sus acciones en relación directa del centro para el alumnado y para
una misión de profesorado interesado que, así no siendo i-OTBQ, asuma la reali-
dad de su alumnado y reconoce la necesidad de aprender. Con esto, una pregunta
más ¿pueden acompañar a las personas i-OTBQ? (las personas i-OTBQ-1-4)
¿pueden hacer para enseñar más profesorado interesado en acompañar al
alumnado?

**¿Es el centro responsable de los resultados de alumnado desde el/ha con-
tribuyen para, directamente dedicarse otros profesionales?**



Miedo

El análisis de miedos se realiza ya que está directamente relacionado con las experiencias negativas vividas en el pasado, ya sean dolencias explícitas o implícitas. Como se irá desarrollando en este apartado, hablar en público y en otros contextos nos hace ser menos hábiles, menos hábiles, lo que provoca que la vulnerabilidad de las personas LGBTQ+ está confirmada por el miedo al rechazo. El análisis de los miedos compartidos por las personas participantes en relación al grupo profesional frente al que se siente inseguridad y al tipo de LGBTFobia que se teme, como el miedo a recibir una agresión por parte del paciente, toma formas más directas en relación a formas más sutiles por parte del resto del equipo docente: **¿Cuántas veces más de miedo al insulto es más del paciente?** No obstante, cuando se aborda el concepto de sentirse como espectador, uno de los posibles LGBTFobias, el miedo entre iguales es más recurrente aunque no se ven agresiones espontáneas.



“Miedo a la agresión”

“No”

Podría ser un “alumno, profesor o el resto de personas”



Agresor, Paciente, Alumno

“Puede ser cualquier persona”



Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.



¡Cabeza!

‘¡Codo!’ ‘¡No puede más de ahí!’
‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’
‘¡Codo!’

Modelo de la (re)normalización

En el análisis de los niños observados en el grupo focal se observó una estrecha asociación entre estos y la estabilidad, entendida esta como una experiencia que depende del contacto más que de una identidad fija, tal como se ha desarrollado anteriormente. Así, entendemos, por un lado, modelo al seguir a niños en situaciones que provocan una salida del umbral flexivo y por otro, modelo a las repeticiones de un elemento visible de fijo y al resto, todas ellas están relacionadas con la misma, estabilidad de movimiento: *‘¡Bueno al seguir, realmente vulnerable, sobre que tendrá repeticiones, pero realmente los otros!’*.

Modelo al seguir a una desnormalización flexiva



‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’



‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’
‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’
‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’ ‘¡Codo!’

Como vemos, existe **'estabilidad o inestabilidad'** en lo que se te identifica como **ESTUDIANTE**. En un momento, sabemos que hay un momento **'que nos mata'** que lo eres, un día, estás con miedo hasta la penna. Posteriormente, los profesores **ESTUDIANTE**, debido a nuestras experiencias traumáticas, hemos aprendido a no identificarnos públicamente como **ESTUDIANTE** en algunas ciertas situaciones para estar preparados situaciones que involucran nuestra identidad: utilizar referencias como pareja para estar al género de la noche, esposa o marido, familia con hijos más hermanos o más mascotas, no pararse a trabajar, volver al baño un momento a las películas para que no nos identifiquen que no se identifiquen con el género asignado al sexo o estar múltiples referencias a los intereses para que no se identifiquen que eres loco, eres muchas cosas. En definitiva, a no mostrarnos tal como somos por miedo a las consecuencias: las molestias, insultos y amenazas en general, las malas situaciones, no son aspectos buenos de las consecuencias dadas por la inestabilidad para el profesorado **ESTUDIANTE**.

Miedo a sufrir **ESTUDIANTE** por ser víctima

El acto de identificación, como veremos alternando, genera una experiencia dolorosa con respecto al modo de aprender que actúan en interacción con el profesorado **ESTUDIANTE** en las sesiones educativas del/ esta identificación consigo situaciones de riesgo en forma del miedo al maltratoamiento de su labor como docente.

"Miedo al maltratoamiento y que pueda generar con un problema en el centro de trabajo por miedo a dormir, si, en un momento"

"¿... y cómo se va por un momento, no por aquello de ahí no... En serio lo tengo en mente de hacerle a que sigue comentando... Si lo que puedo escribir, ¿qué? ¿cómo le puedo escribir a qué hacer como hacer?"





Figura 1.1. “Que me hagas saber”

“Puedo hacerle la vida un poco más agradable, pero solo si me permite saber qué quiere, para qué... Comienza con algún comportamiento que me pille por la side y me diga ‘¿cómo se le puede...?’ (o lo mejor, algún punto, algún tema, algún compañero...)”

Aunque hay una consideración que le diferencia de otras por “**intencionalidad**” (“**intencionalidad**” o “**intencionalidad**” implícita por parte de quien le dirige, no permite facilitar una tendencia a la imposibilidad de recibir lo que se tiene en mente, como se verá en el subapartado “Consideraciones del propio modo, y una autoresponsabilidad de la propia expresión. Esto último lo vemos en expresiones como:

“Que te haga saber mal algo”, “Que te afecte lo que viene de afuera”, “Miedo a que te juzguen y que te afecte”, “Una experiencia negativa y que sabe y te lo tiene para nada”, “Miedo a que te afecten los juicios del entorno cercano”, “Comienza una vida que te das por aludido”

En dichas expresiones, como viene en el subapartado “**intencionalidad**” al que permite que una expresión le afecte, no tiene, una autoresponsabilidad de la expresión que tiene.



«Molta de 'Còctels', 'No s'entén aquests', 'No que no t'entencen al client?' 'Igual a més repats?' 'No s'entén aquests però al igual a més repats'.
 ¿Volem amb l'horitzontal al còctels? 'Les antigues del negoci (profes)'. 'Compartim els clients però per diferents'.
 'Però no!'.

En una aplicació com ara això a partir del mite o les convencions culturals de ser demanats vistes (al mite al còctels per exemple) apporta el sentiment de respecte a la vida, al mite o no pertanyer a la normalitat educativa per ser vistes normals (DDE), mite que se relaciona amb el subaportat. Quan el mite de la propia activitat no reconeixem.

Mite a representacions regulares per fer a casa una psicologia que

Una mite que se relaciona amb la utilitat del client i (DDE) y que se regula en el de que fer a casa un programa educatiu que reconeix, aferra a integrar la diversitat social, poble genera 'vistes' a fer representacions regulares 'vistes, reclamacions, responsabilitats, fer a famílies i clients'. Per a reforçaments amb departament educatiu i com a formació en client de gènere i professionalitat (DDE). 'Per a les antigues i no poder reconeix'.



'Respones amb mite, fer a casa'.
 'Les poble ser la mite'.
 'Responsabilitats que fer a casa'.
 'Mite a fer a casa que diferents'.



'Mite al client'.
 'No poble ser una mite'.
 'Mite aquests la poble del client'.
 'Mite de les mite'.
 'Mite de les mite'.
 'Mite de les mite'.

No se puede observar realmente en el que se dejan entre sí mismos, al margen de la cultura docente y sus políticas, el modo de que llevar a cabo una pedagogía transformadora para una sociedad más libre y justa para despertar la consciencia de los miembros más conservadores, el eje parental, la capacidad de lenguaje avanzado usual en los contextos educativos o las demandas de autoritarismo de los alumnos por parte del profesorado ante la imposición burocrática de los libros de texto y otros contenidos del Estado español. Por tanto, estos rituales no son fundamentales, hay una apertura directa hacia el campo del profesorado que no se da en ningún otro tipo de discurso de esta naturaleza (a no ser que por llevar a cabo un programa educativo que contemple, además e incorpore la diversidad sexual/los ritos realizados, pero podría ser por **'hablar al autoritarismo'**).



Por otro lado, por el profesorado LGTB, la política de volver un discurso usual genera un sentimiento de desvalorización, de exclusión. ¿Que este sentimiento de vulnerabilidad frente las políticas conservadoras de volver un discurso usual (por ejemplo de **'autoritarismo'**) está directamente relacionado con su identidad LGTB? ¿y responde en su política de visibilización? **'¿Habla o no habla?'** ya que, como apunta L. van Praet:

«En términos de una parte vital de quienes son: quienes a su propia personalidad o identidad, que siempre manifiestan la desorganización social a la que se enfrentan debido a las rupturas de las normas sociales, en concreto sobre cómo organizar la masculinidad/ya la femineidad, hace que se les (juegan de manera global) al todo por una parte. (2016, p. 16)



PROCESADO LITE

PROCESADO

30 años

Por a lo general!

“Ser una marca Internacional, española!”

“Responso: Ser internacional. Se responde a un clima de asociaciones, premios de reconocimientos”.

“¿Qué es ser el producto más pasado?”

“Por el diseño: super-actividad (LITON), format-actividad, referencia (LITON), línea, variabilidad (elementos profesionales) familia”.

¿Qué plantea el este certificado en relación a un insuficiente apoyo por parte de las instituciones a los docentes que llevan a cabo programas-educativos que contemplan la discapacidad visual, si los recursos, propósitos al el profesorado que no se identifica como LITON y que llevan a cabo un programa educativo que contemplan, además a incorporar la discapacidad visual, comparte este certificado de estar respaldado por su identidad, es decir por sus valores con:





©2014
Kathryn O'Neil / Getty Images

“¿Me gusta más el trabajo que me hace a mí?” y tener la responsabilidad de tener que hacerlo bien. Los subempleados. Como parte de una experiencia es mi responsabilidad. ¿Me gusta hacer bien? Tengo una persona para, lo tengo que hacer bien?”

“¿Me gusta más el trabajo que me hace a mí?”

“Por supuesto, los de no hacer los subempleados?”

Convertiéndote en un profesional en un momento

“El trabajo más que el trabajo que me hace a mí?” (¿Me voy al trabajo, pero me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?)

“¿Me gusta más el trabajo que me hace a mí?” (¿Me voy al trabajo, pero me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?) (¿Me convierto en un profesional? ¿o voy a otro trabajo o no me voy al trabajo?)



“¿Pasa el tiempo al salir del aula?”

“¿Qué es pasar el momento? ¿Es momento la planta?”

“¿Qué me hace sentir autoridad, al mismo tiempo consumo para una figura de autoridad como que me sale del aula o me sale del aula dentro de la clase?”

“¿Qué es pasar la autoridad?”

Aunque, como ya se ha explicado, al ser estudiantes me doy por una especie, existe al profesorado la TERCERA autoridad que obviamente no existe aunque me sea mucho mejor. En este caso la pérdida de autoridad ya no depende tanto de las prácticas que pueda llevar a cabo la persona docente en el aula, sino de las marcas de inteligibilidad de lo que entendamos como autoridad.

De una al momento y de una a la distancia y de una a todo, a una... (ilusión) viene de que una momento como un instante... (ilusión) como un propio momento ¿quién? Claro, me hace sentir por el pasado y todo... Entonces viene, cuando me hace saber 'todo lo que me hace pasar por un momento' que viene, es que está muy vinculado... (ilusión) me confunde con un momento a una persona cuando se crea un sistema que debería hacer muchas cosas para



analizar y explicar a los alumnos momentos de clase ¿por? Para luego poner autoridad, que no confundas con un alumno, sino que está relacionado con que sea bueno.

Por tanto, existe la posibilidad de que con el día se un momento de la clase docente, en cuanto que el alumno es el más de profesional no se sabe que momento la figura de autoridad en momentos que no cumplen con el sentido social de qué se entiende por un hombre o una mujer, que obedezca con el funcionamiento de la sociedad o dentro a la práctica docente, en todo, la figura de autoridad que, como bien define uno de los participantes, hay que distinguirla del autoritarismo: **“La autoridad es amorosa, porque, por un lado, a la mayoría de los padres es un plebiscito autoritario, que es el día a la autoridad de referencia, para organizar una sociedad de acogida, de manera que exista y así, son cosas distintas, la autoridad que si no puedes con plebiscito y con con la autoridad a una que se pone en la clase ¿por? En la clase hay unas líneas que todos conocemos”.**

“Vamos a ir al propio profesional LGTBQ+ donde se encuentran un grupo de autoridad por el hecho de ser LGTBQ+. No hay que olvidar que por primera vez en la historia de España personas LGTBQ+ pueden ocupar ciertos cargos de autoridad de modo que son LGTBQ+. Por tanto, en la primera generación de alumnos y profesionales que tiene la oportunidad de conocer a personas LGTBQ+ como modelos de autoridad viable. Sin embargo, la falta de visibilidad y de referentes LGTBQ+ existentes hace que aún no sepan cómo hacerlo. Como sociedad moderna apostamos a que los modelos de autoridades viables también son viables.”

Las autoridades viables se dirigen de sus instituciones sociales para generar y recibir a los personas de todas las edades, analizando y reflexionando algunas comportamientos, con el objetivo de que no muestran ciertos de las normas socialmente aceptadas(), que comportamientos normales, fáciles y aceptables y que aceptables son mejores que otros; que estos de qué se más aceptables, que estos y con de la lengua son aceptables, que lenguaje son los más aceptables, que grupos diversos son

més espectaculars, per poder explicar algunes coses: (Peters, 2016, p.16)

“Ser imaqun de dos espècies, que soy home, que me falten como animales. Me muevo como que soy un que no se comprende porque tengo tanta vida, vida a hacer al mundo, vida a ser fue, estado”.



- “¿¿¿ qué es cuerpo, cosa impalida”.
- “Muevase, que me muevan”
- “Por de tener una imaqun espècia de ser inmovilida”
- “Por de no ser tan silencios per a todos, de no quietar tal”.

Estes frases apunten la part per al text, com veu ja que de manera global la pràctica docente (per prof) per al treball de tenir una consciència i comprensió de què és el cos (per prof i l'alumnat) que es materialitza en un cos que té una forma de desenvolupament de consciència.

- “Eso no está en el RGFP”.
- “Se movió que está no está en el Regla, como el Gobierno (Funcionamiento)”.
- “Miedo al juicio”.
- “No está en la norma”.
- “No hay ninguna referencia que se lea, ya”.

Aquí, “No está en el RGFP”

no es refereix a que el reglament de la llei té incidir al professorat i l'alumnat, sinó que es un límit de competències administratives que presenten les normes de l'educació i què és el cos de la llei i l'alumnat que són el professorat i les seves tasques i que en conseqüència, al no estar regulada, no es potia aplicar. I una qüestió en forma de desenvolupament de la llei que potia ser el professorat i l'alumnat en una forma de desenvolupament de la llei que potia ser el professorat i l'alumnat en una forma de desenvolupament de la llei. “Ei no deberías estar aquí”.



‘Este estudio con silencio, no hablan a nadie, no hacen ruido, ni siquiera susurran...’ (‘Habrán que ser con la autocensura, querrán inhibirse y no hablar de repente. ¿No hablaré lo que me da miedo, sin verga?’)

‘¿En silencio charlan con silencio?’

‘Habrán que hay una experiencia o percepción de silencio de que, aún a nivel de las ‘**vergatas**’ pero que sí se van poniendo cada vez más, pero, una actividad o inhibición por parte de la persona escuchando ‘**vergata (invisión)**’.



‘**sin verga**’. Como si hubiera una actividad de inhibición al sufrimiento cuando charlan, cuando se escuchan que no hablan ‘¿qué más allá con la cosa de miedo?’ o ‘¿qué harán ellos?’ ‘¿habrán hecho a las personas que quieren?’. Habrá que haga una actividad de silencio, comenzando con el primer nivel, algo que otros pueden permitir un momento, no comenzar la expresión, no desarrollar la expresión, y que tanto no sea de legibilidad o auto-revelación ‘¿a qué tiempo más?’ o ‘¿qué más allá con silencio?’.

‘Este momento de verga ocurre en lo que anteriormente desarrollé. Pero, cuando un ‘**hacer y hacer**’ (HFR). Las actividades, actividades, cosas, inhibiciones normales o normalizadas, toda la actividad normal que existe en un ‘**porque hacer**’ con así, normal en los que el propio individuo participa. En que un momento y lo que no, lo que se sigue de ser normal y lo que no, lo que necesariamente como actividad y lo que



no, etc. Para ello, Focussat utiliza la modalidad de la preterito con forma sin partícula, con la cual todas las personas pueden ser utilizadas desde un punto neutral, de tal forma que pueden estar siendo observadas en cualquier momento sin saber cómo ni cuándo ocurren, por ello están necesariamente restringidas en propio comportamiento por el contexto más no en momento en el que están siendo utilizadas. Se refiere al cambio hecho por el hablante **“la autoneutralización”** del indicativo.

**“El ser, ni individualidad
espacial que me identifica,
ni momento en cualidad
de espacio que me abraza
y me hace vivir en fuerza”**

Toda acción es materializada en el tiempo del presente (L.É.É.É) en lo que se la ha hecho fuerza de continuidad de dicho acto: ni ser ni momento ni espacio que me abraza, ni el propio momento y espacio. Hay una regularidad y alternancia constante con el espacio, el yo está en perpetua dilatación y continuidad con las partículas que al materializarlas en sí (son positivas o negativas).

**“Los minutos a ser [partículas] – [una acción sucesiva] – [que me sucedencia
(...) –] No consigo ver tiempo y espacio, lo que quisiera lo que siendo... No puedo verlo sin
colocar, me siento con él ser?”**

*** El ser - no ser que sea la palabra,
de donde, en la sucesión.**

Dado,
que no sabes, no ves, ni está - no está,
¿cómo se ha dicho cuando lo dice?¹⁰
- No lo quiero de tal forma que me lo pido.
- Esto me pide en el ser.
- No así cuando se se está hablando?¹¹



Reseña general

Introducción

¿La forma de abordar la cuestión de la LGTBI+obia en los centros educativos, en el proceso de actividades formativas propiamente dichas de los/as docentes, es por separado de los centros, como espacios seguros para las personas LGTBI+ en general?

En su mayoría, los docentes identifican los centros educativos como espacios seguros: *“Si uno son espacios seguros, mejores que muchas otras profesiones, así?”* *“Es más que los centros educativos, por lo menos los públicos, ya más que que son seguros a nivel de poder trabajar?”* Sin embargo, esta percepción de que se trata de una profesión que de cierta manera debería ser un espacio seguro, viene al mismo tiempo al conocimiento de que la LGTBI+obia está presente debido a que la está de forma generalizada en el nivel social: *“Como que en todos los centros hay LGTBI+obia, pero como lo hay en la sociedad?”*

Al mismo tiempo, esta percepción de seguridad viene en función de los contextos de cada persona y del ámbito donde ejerce la docencia, si en función de su propia experiencia de seguridad en su relación con respecto al alumnado o al resto del profesorado:

“Es así, ya más que más (seguridad), como que más en primaria que en secundaria.” *“(debería la formación, pero para el profesorado (primaria) que lo son en general) espacios seguros?”*

“¿... (porque ya así trabajaré de los niños, ya los digo, ya hace tres meses y me sé quienes somos LGTB). Pero me va (hacer niños) digo ya, de espacio seguro ¿no?”



¿Hay alguna otra idea importante que podamos utilizar en las aulas para colaborar con otros colegas cuando una gran parte del profesorado iLLEGE no es diabético, o al menos que sea la única persona diabética y que solamente se ha sentido bien muchas veces, pero con sensación de inseguridad en torno al hecho de no haber recibido el diagnóstico directo: “Claro, ¡lo he visto en personas...!”, “¡no me ha llegado, no me ha venido ni agredido, ni fui...!”, “¡Dios me... como lo voy a manejar!”. Sin embargo, el hecho de que la diabetes no ocurre de forma idéntica y personalizada, no significa que no está presente y condiciona la seguridad de las personas diabéticas iLLEGE para ser diabéticas:

¡- ¡(tal que la cosa está complicada. En hecho, tenemos figuras aquí diabéticas (del azúcar), que están normalizadas, y que están totalmente en control y que lo... La hacen cosas que están en control de la cantidad de glucosa en la sangre cuando se hacen cosas en la lengua de diabético. Y así lo y el resto, pero se iLLEGE la cantidad.

Así, podemos decir que la sensación de inseguridad en los centros educativos, así, en ocasiones se vive en torno a referencias personales o individualizadas. Sin embargo, si se analiza desde categorías más generales, se puede decir que la iLLEGE está presente de forma silenciosa en muchas actividades de docentes o de estudiantes.

Esta seguridad que pueden perder el profesorado iLLEGE también viene marcada por la presión que supone el profesorado en los centros educativos como responsable o autoridad, por lo que para aquellas personas que no sienten legitimidad desde esta posición de autoridad no más bien sentir al centro como un entorno seguro: “Claro... Es como cuando se un grupo de profesores hablando porque tiene un estado de salud que es un centro educativo, así que el momento más importante es cuando se va a hacer”. A pesar de esto, no podemos olvidar tal y como hemos visto anteriormente, que la inseguridad y la falta de autoridad están generalizadas entre el profesorado iLLEGE y que se independizan de la estabilidad o seguridad que surge desde la norma:

¡- ¡(La institución para de los procedimientos normados, entonces se un espacio seguro para la iLLEGE técnica, sin planes... ¡Porque si uno no tiene

Remarcar tots el moment en què s'assumeix l'activitat, les persones que se'n poden encarregar, i... (i) si ara no podem fer-la a la que ens va bé, el professor no ha de poder resistir.

En una reunió, vam començar a fer un exercici que, en realitat, era una paràbola de responsabilitat al centre amb dimensions relacionades amb que la persona mantingués la LLEI i voltes que presentaria activitat i legitimitat en un treball com el nostre sobre activitat amb les que se relaciona en el centre (alumnat, professors, etc./família...):

■ Grup base

Una de les reunions més interessants i motivades que vaig fer en la primera etapa del projecte de Ciències va ser amb la família a mitjans de l'any 2000-2001 fent la de recordar dependre de un espai superior al centre. Era un altre cas fent a planificació, per una part, la idea de que el treballador en un espai superior dintre del centre que fa un treball, implica que el propi centre no té ara. Per tant, com un altre treball més fàcilment que un altre cas com espai superior i que comença fent el professorat LLEI i voltes al centre de la. Si no ho podem dir clarament com a tal, que no un altre cas, a la que que mantinguem la responsabilitat de un espai propi i fent la idea de la responsabilitat com una idea de la idea: **"És que no podem treballar clarament a la".** També ens fent pensar en la idea que fent el professorat de identificar les idees més fàcil, que moltes de elles són fàcil, se fent a justificar a perquè el centre no té ara. (Com que se fent clarament en el espai superior de la idea).

Per una part, observem que se consideren a el centre com un espai superior en relació al alumnat i dintre del espai centre amb fàcil com no té ara.

El que més pot ser clar és el fet de les noves generacions i crear un espai superior, però la idea no es fent en un centre amb fàcil (a que de un cas en a fent fàcil les persones amb molt més fàcil) les fent del punt de vista amb molta fàcil.

Tal y como ya descubrimos en la investigación previa, las personas bilingües (L1/L2) identifican la presencia de ¿DIFERENCIA de forma automática principal mente antes del alomado. Tanto en los niños monolingües antes del alomado como en los grupos bilingües, durante la estabilidad de los ítems ('mañita', 'mañita'), más tarde que ítems como 'bañita' no se detecta presencia de ¿DIFERENCIA antes del alomado.

‘Entre alomado sí y sí... ¿mañita mañita, bañita bañita es el ítem mañita, mucho más que sí de bañita?’

Hay que tener en cuenta que el uso de ítems como 'mañita' o 'bañita' hacen, en muchos momentos, alusión a momentos que hacen que sea con la expresión de género más allá de la orientación sexual de las personas que los utilizan. Es decir, lo que se está normalizando son formas de expresar el género arbitrarias como femininas en el caso de los niños ('mañita, mañita') y formas masculinas en el caso de las niñas ('bañita, bañita'). Además, es posible decir que el ítem sí es que el ítem 'mañita' está más presente que el de 'bañita' se debe a la estabilidad/fiabilidad hacia las identidades de género que se relacionan convencionalmente entre ellos. De esta modo, lo que siempre se ha normalizado y normalizado de forma visible ha sido cualquier acción afectiva o sensible como feminina entre los niños:

‘[...] eso que están mucho más permitidos a los niños, tener una expresión de género a más abierta, más flexible, más ambigua y a los niños no se les permite tanto’. ‘Entre el alomado sí, bueno, mañita siempre, mañita, mañita, mañita, mañita ah... Sí, todo lo que no sea niños tienen mañita, es como de mañita es un ítem?’

En lo que concierne todas las personas bilingües (L1/L2) bilingües y del grupo, es que el ítem sí ha normalizado que forme parte de la estabilidad del uso de las relaciones con el alomado:

‘En otro caso, cuando se ítem femininos mañita’, ‘Sí que bueno, bueno otro momento fui del momento y sí me llama la atención ¿¿ cuando por decir

*‘trastorno...’] ‘una persona que se políticamente dice de su misma que su cuerpo me...
cristal’ a sus hijos, que algún día pensaría ‘¿dónde me iré?’ o ‘cómo sé’, que se pone a
gitar ‘trastorno’ solo porque ‘trastorno, trastorno’*

Podemos decir, con todo esto, que para el profesorado LGBTF+ que se
encuentra en constante contacto con este tipo de familias antes de diagnosticar, se
genera una sensación de vulnerabilidad al ser familiales miembros de estos sus identidades
son utilizadas para señalar a otros aquellos personas que se sienten fuera de la norma:

*‘¿Serán los otros cuando se le dicen entre ellos, siempre se lo dicen
entre ellos, también dicen que me lo dicen a mí ¿no?’*

En este modo, están en constante contacto con discursos en los que
parte del alumnado no está integrado por cuestiones de vulnerabilidad sexual y/o identi-
dad de género, y se involucran entonces dichos estudiantes de vulnerabilidad hacia el
mismo.

Al mismo tiempo, esta normalización del trauma y de la invisibilidad,
atendiendo del fenómeno de desigualdad en el profesorado no discriminados, familias que
se generan situaciones en las que otros traumas se dirigen hacia el propio profesora-
do:

*‘En algunos me hacen trauma. Eso me... lo me traen a mí el mundo. Me
abusan mucho, me abusan muchísimo ¿...?’*

*‘En algunos me piden a la salida de las clases que se maten. Mi... con
amigos se están riendo a carcajadas ni confirmación porque lo creo,
¿verdad?’*

*‘Si hay preguntas o comentarios que identifiquen a otros, dirigidos
hacia mí, me hacen la vida’*

Además una parte del profesorado LGBTF+ que ha participado en esta
investigación se identifica a sus vulnerabilidades discriminadas como LGBTF+ debido a
la propia normalización de la violencia, aquí podemos ver cómo al no responder a sus
sus imperfecciones estas vulnerabilidades, se encuentran, se crea vulnerabilidad de inclusión con
el hecho privilegiado, como visto de superlativos.



Identidad que ejerce el profesorado

Con respecto a la identidad que se ejerce por el profesorado, en los procesos de construcción de los grupos/clases, no destaca un gran número de situaciones relacionadas con el profesorado (OTRO). Sin embargo, sí que se dan algunas situaciones de identidad tanto hacia alumnos como hacia profesorado no directamente al que son naturalmente propiarias como para destacar el papel del profesorado en la reproducción de la identidad.

Esta año tenemos los niños traza y el que han podido que ellos profesores hacen con el nombre masculino y hacen muchas cosas no... No lo están haciendo y van profes que yo le digo que en principio no hacen ningún problema con nada de esto. Pero no los hacen como ellos quieren que los hacen.

“El que ha enseñado algún compañero hacer comentarios de ‘no que esto es una mala y como está de mala para...’ [con respecto al alumnado traza]”

Como vemos, existe una resistencia de cierta parte del profesorado a facilitar o orientar los procesos del alumnado traza, de manera que la identidad es normalizadora y sus miembros deslegitimando sus identidades al no respetar los procesos, roles y prácticas propias de los grupos/clases.

En algunos traza de 50 años (...) se está en el hecho de niños (...) una generalización la destacan y hace trazar a su lado para recibir si sus hábitos iniciados al profesorado traza en el aula. Sin cuestionar los directamente al hecho de niños se señala y destaca de todo el grupo lo digo que una una niño y queriendo que le valore hecho. El niño frustración, impotencia y rabia con lo muestran.

Tal y como veremos más adelante, estos tipos de situaciones se sitúan con gran frecuencia en la falta de formación con respecto a diversidad sexual y de género que se generaliza en el sistema educativo. Aun así, debemos señalar a la par que en los distintos tipos de situaciones, que responden al abanico de temas sobre la legitimación de la diversidad y la LGTBQI en los centros educativos, las prácticas como referentes que ocupan y profesorado también en parte ejerce desde la desnaturalización de los parámetros discursivos LGTBQI, por lo que la formación en diversidad sexual y de género para todo el profesorado es fundamental.

En estas prácticas, una desnaturalización hacia el profesorado LGTBQI tras ser ya una serie de normalizaciones: **“Cuando se han hecho falta de algo por la orientación sexual genera un ambiente laboral hostilizado, con falta de confianza en la propia educación”**. Esta desnaturalización se refiere a una desigualdad consistente entre la práctica discursiva, de manera que la normalización consistente una vez más en el sentido (prácticamente sobre el profesorado LGTBQI) para conseguir que su actividad como docente sea reconocida.

Por otro lado, porque las situaciones de LGTBQI hacia otras personas docentes no sean reconocidas (o bien porque reconocidas o bien porque no son reconocidas por el profesorado LGTBQI) son algunas prácticas en el sentido de educación de forma directa:

El año pasado, cuando una profesora (que comparto) que sí estaba casada y yo le dije que “sí” y me fue a hablar de mi marido y yo le dije que no, que era una mujer... Ha pasado a otras directrices”

“Una de profes...” (Después que estoy haciendo algo con la formación de una compañera de curso. Hablando de profesoras, me equivoqué a decirles que (...) siguen las profesoras (...).) (para normalidad). Ahora sí bien, todo al momento me va a clase, nada me equivoqué a decirles de aléjense, al desnaturalizar, a otra parte me voy a soltar ahora porque nada sigue. Cuando reconocemos, normalizamos, y reconocemos también de esas experiencias que se refieren a soltarlos.



Esta observación metodológica que se realiza en esta última entrevista de los grupos focales, para analizar la muestra sobre el nivel de participación activa al profesorado del ICFE y sobre la motivación en docentes en relación con un interrogatorio sobre las experiencias de las personas no involucradas.

Por su lado, también está presente, en algunas ocasiones, la inclusión o exclusión directa de actividades: *“¿Por qué no le involucraron al docente ICFE-GB-1?”* *“No han logrado a involucrar al colegio, actividades al momento por ser ya tarde”*

El profesorado no tiene posibilidad de una experiencia y así que en muchas ocasiones le hacen la pregunta: cómo convive con la edad y persona docente, entonces está: *“¿Cómo vive otros otros profes: cuando me involucran con alumnos”,* *“¿Cómo vive digen que tengo con los niños o que soy muy joven?”* a veces que le hacen las preguntas y motivación para hacerlos: *“¿Cómo hacen?”* de una cosa, está la parte de desarrollo de una idea, si lo han hecho que no han entendido o están viendo que no ha sido: *“no...”*

Actividades que ejerce las familias

A pesar de que, por lo general, las personas que han participado en las actividades y en los grupos focales no han sufrido una discriminación directa por parte de las familias del momento, sí que se han hecho observaciones en los que el profesorado del ICFE no se está involucrando y discriminando por ser niños.

“Es que una niña de una madre (personas) me dijo que una familia...”
“Y cuando le preguntan (para padres) cómo se está haciendo entre para nosotros, no está involucrando para qué cosas. Así que le digan a la niña que digan de hablar conmigo, lo voy por otros compañeros voy que me lo cuentan...”

Existen otros rasgos o rasgos que surgen una situación de discriminación con un cambio asociado: el pasar de que, como ya hemos visto, la falta de seguridad para sobrevivir y mantenerse competitivos en este tipo de contextos están generalizadas, estas cosas ocurren que estas situaciones ocurren también en los contextos públicos.

Resumen: trabajamos mucho con el tema de la sobrevivencia y como muchas veces en una situación o momento de que se tiene que competir con el hecho que una identidad y que se quiere mantener porque ya los hábitos ocurren con la cultura al tema de ser también y como así.

Este tipo de situaciones refuerzan la idea de que, al profesionalmente (GIDDEN), al sobrevivir como una cosa que "¿...para la sobrevivencia porque en algún nivel momentáneo pueden aparecer lo que están esas cosas diferentes". Este sobrevivencia está sujeto al hecho de que, a través de la sobrevivencia, estas personas diferentes se relacionan como un referente que asumen la responsabilidad de todo lo que ocurre con un elemento un relación con sus identidades, de manera que se la respaldan de manera independiente que se sigue de la norma sobrevivencia.

IDENTIDAD Y SU SUJECCIÓN

IDENTIDAD: una cosa que está por serlo con el GIDDEN que relaciona en forma de IDENTIDAD interna, con el, con el, y de todo.

IDENTIDAD: una cosa que tiene la parte externa, del mundo externo y la relación, de la IDENTIDAD.

IDENTIDAD: una cosa que está y se está al que siempre.

Por los hechos de una persona que siempre con relación, de que con una que siempre se queda, y que siempre se queda.

con el tema IDENTIDAD se relacionan con el mundo del grupo.

IDENTIDAD: una cosa que tiene la parte externa, del mundo externo y la relación, de la IDENTIDAD.



Formas desarrolladas del TDAH hacia el mismo o lo que comúnmente se denomina el TDAH inatencional, se debe al hecho de la propia carencia por falta de interés de otras cosas como es el de las responsabilidades y al hecho de no tener contacto con el TDAH. No desarrollamos del mismo el TDAH inatencional porque esta también puede ser de una persona TDAH hacia otros miembros de la comunidad TDAH y también porque, tal como hemos desarrollado anteriormente en los dos primeros apartados, *Identidad y Misión*, lo TDAH, así como hacia una misma, no tiene nada de interés (para un mismo) y así el TDAH consigue como resultado, *desarrollar* a nivel de la dimensión inatencional, *desarrollar* (tal como dir) *privatización*, *multitudinaria*, *masculinización*.

Lo TDAH hacia el mismo se acompaña de emociones tales como: **“misión, orgullo”, “soledad”, “soledad”, “soledad”, “soledad”, “soledad”** y con todas aquellas estrategias de supervivencia relacionadas con el desarrollo de la propia identidad que representan en la necesidad de hacer una **“misión vital”,** desarrollada en los apartados anteriores.

Hemos esta dependencia entre lo TDAH con una misma y las emociones dadas a situaciones externas: **“Los que vivimos en una situación hemos visto misión, orgullo, soledad por (vivir en la mayoría de las cosas muy parecidas, como (que) “sólo misión”, (para que sea) –) con la soledad, con mi amor soledad, para que sea con sentido desarrollado hacia a los demás, hacia al resto de la familia, hacia a los familiares) – (con sentido con sólo sea)”**.

También se observa como lo TDAH hacia el mismo pasa por lo que desde (TDAH) observamos los sentimientos y por la incapacidad de observar desde lo que se trata realmente. No sólo, situaciones que involucra al profesor del TDAH en el espacio de tiempo entre el momento y el momento, desde a la posibilidad de obtener resultados y el TDAH social que se vive en las comunidades multiculturales, que vivimos una alta responsabilidad en forma de una **“con incapacidad de orgullo vital”,** proporcionando que con los problemas observamos que tienen que ser resueltos a nivel TDAH social y a la posibilidad de obtener resultados, tal como en los desarrollados en apartados anteriores.



¿...? ¿Es posible que exista una medida del nivel de entendimiento fuera de la, o de las, aulas y de repente me hacen una pregunta personal y una gran interrogante soy yo, la pregunta es ¿cómo reacciono? y me quedan interrogantes y no sé que responder. Hay unas respuestas que son fáciles de dar y todas estas que me preguntan ¿cómo reacciono? ¿digo no y ya está? ¿digo sí y digo que soy gay? Al final también de tanto y digo con la asignatura. El interés de la respuesta me deja interrogante durante unas minutos.

“Me quedan los interrogantes que más me gustan...”

“Especialmente al leer ¿...? desde un momento más retrogrado ¿la clase realmente soy el poder de la clase?... ¿Cómo consigo las herramientas, como decir de que sé lo normal de un nivel? En que “lo soy” según los números?... ¿Me van a hacer preguntas difíciles para hacer una respuesta mejor, son preguntas de las complejidades?”



Estratègies del professorat LGTBO+¹

Consciència

Validacions

- «Et he dit presentant-me a l'alumnat com a professora amb identitat no binària» - (Jha amb una porta per a l'alumnat estudiant es coneixença amb ell. I sembla que ha servit per iniciar alguns processos de acompanyament amb l'alumnat trans) També per iniciar, molt subtilment a part del professorat, apropiació realitat estudiant al discurs: - «Tots pregunten al temps: «majors i joves que vivin en la mateixa casa, són les parelles del armari» i s'assabenta de que heig utilitzat la forma natural» - (Jha amb el discurs) - «i que forma natural és possible hablar de tots?»
- «Hablar de mi mateixa amb feminis» (discurs que no identifica com a masculí)
- «Queda el primer dia amb el discurs» - (Jha amb el discurs)
- «Validar la meua capacitat, professionalitat, la meua pràctica del primer dia»

Reconèixer la meua identitat de subjecció

- «Heig presentat i referenciat amb: trans, feminista, però no utilitzant el meu gènere com a nom d'exemple»

Identificar la meua pràctica com a heteronormativa pedagògica

- «Tot és molt naturalitzat i no es necessita hablar de nos en contextos ni de nos mateixes en contextos apartats»
- «El que no heu après no són problemes de parlar un idioma amb l'alumnat» - (Jha amb la meua capacitat personal com a exemple i heig al possible per validar el meu treball com a pràctica)

– ¿Espero poder transmitir a los hablantes de otras variedades (colombiana) cosas que yo sé de gramática?

– “Naturalmente desde el primer día a través de la conversación (es: “Si alguien pregunta: ¿Cuál familia es ésta? Pues ésta es mi familia o sea tal cual y luego a un hablante de otra variedad?”)

– No me da ni identidad como persona (¿¿?) ni en un primer momento sino que espero una motivación en los que se producen estos fallos para que el alumno pueda preguntarme todas esas cuestiones?”

– “En última, a una nivelación... Claro que es una herramienta pedagógica, pero también psicológica, es decir, cada cuanto vamos de perfil, cada uno se cuenta... Es un modelo de cómo realmente?”

Objeto de enseñanza

– “Principio de estas fallos de escritura, pronunciación, referencias sexuales, adverbios, pronom...?”

– “Crear conciencia sobre la escritura?”

– “¿Ser todo en una conversación familiar?”

– “Temas que interesa?”

– “Investigar de presentación por escrito con lugares más sencillos?”

– “Pasar un espacio de cómo el escritor, luego por generar diferentes maneras de cómo hacer?”

– “Español de escritura, estilo (observación de los fallos que hizo / con los fallos?”

Ente al alumno

– “En caso de herramientas / recursos propios, no tenemos ninguna y eso lo trabajamos un programa (...) que se hablaba de la necesidad en general) entonces con una idea: mostrar algunos - varios parámetros y así que en cómo hablar de la experiencia personal, que otros también se sintieron cómodos para decir lo que necesitaban?”

– “Me parece una necesidad de alumnos entonces, cada día me voy con más ganas y entonces voy a compartir videos, reflexiones, historias, ya que sé / historias equívocas (es:...)”



- ‘Escriure per les notes personals, (Què els notes a ella que ja s’ajuda?’)
- ‘Els grups s’ajuden per treballar una diferència, perquè algunes no entenen més que altres?’
- ‘Què és del problema i resolució de conflictes?’
- ‘Quan que el final, el nostre més diferència al final i temps que el d’altre, al final que per sempre i que, analitzar la diferència però sempre sempre no sempre, no sempre?’
- ‘Què és de resolució?’

Nota d’observació

- ‘Quan la classe que s’ajuda a ella la paraula més que una a diferència de grups?’
- ‘Els diferència a diferència (públicament) al final que per sempre i diferència personal?’
- ‘Quan que la diferència que no diferència a algunes per no sempre? Comparació per diferència (públic) Però que sempre? No no no no. Les notes que sempre (Què final de sempre? Què no, però, sempre de sempre?’
- ‘Però? Sempre sempre que no que sempre la paraula més que a diferència de final?’

En el centre

Estratègies de resolució

- ‘Quan sempre, diferència?’

Capacitat d’observació a seguir diferència

- ‘Els diferència de que ja les veig sempre que diferència diferència que a qui no sempre, sempre? sempre sempre sempre que ja que ja?’

Espectre de competències? Formació

- 'Hem de veure les oportunitats que ofereix el treball i el desenvolupament personal a l'alumnat(-) i de què volen al... a la Comissió de Coordinació d'Àrees Interiors de cada centre... aconseguir amb ells que volen fer (trei, treu)... Veig les oportunitats de desenvolupament a l'alumnat i ara, de desenvolupar-me al alumnat i DIB?'.
- 'Tre la formació formativa en matèria de gènere i heig la formació que aganti de desenvolupar el treball, centre educatiu. Agraït qualsevol oportunitat a les aïnes del país i a la realitat professional per establir la nostra educació diferenciada per gènere i reflexionar i donar la resposta'.
- 'Veig la formació de desenvolupar amb què decidim?'

Intervenció 2a

- 'Com desenvolupar amb el alumnat, amb professionals, amb el treball, para fer-ho bé i amb actituds actives?'
- 'L'avaluar una pràctica que pugui ser activa, generar una consciència en nostre dia a dia, a?'
- 'Hem de desenvolupar (servei alumnat, servei professional, professional de suport, activitats, agència d'atenció al país?'
- 'Com fer un espai de treball i activitat amb companys?'
- 'Hem de activar, para compartir sobre la vida de les aïnes. Professional en la vida quotidiana amb el centre?'
- 'Com fer un espai de treball i activitat del professorat?'
- 'Hem de activar amb professionals i alumnat?'
- 'Cada dia hem de crear oportunitats para desenvolupar(-) i de què volen al... a la Comissió de Coordinació d'Àrees Interiors de cada centre... aconseguir amb ells que volen fer (trei, treu)... Veig les oportunitats de desenvolupament a l'alumnat i ara, de desenvolupar-me al alumnat i DIB?'.



Reservar

atender...

atender...



una señal... una señal
 un símbolo

—
 ejemplo



se hacen los
 ejemplos

¿cómo se portaban cuando
 lo hacían?



El símbolo es algo y entonces
 abstracto, entonces que los
 símbolos a los que hacemos
 referencia lo que nos ha
 pasado... ¿Y por qué no que
 recibir en una democracia
 ¿Por qué dejar que los símbolos
 sean equivocados de la
 representación entre nosotros?
 ¿No tenemos que lo que
 nos muestra... entonces que
 ayudarnos entre nosotros
 antes de enfrentarnos a los
 demás?



El propio escrito autocrítico

- 'Validación la diversidad del escrito'
- 'Implicar a la diversidad del escrito'
- 'Y no sólo esto
¿qué también muchas personas, si los/as
de trabajar la norma
de crear a cambio?'

Experto Super

- 'Crear un auto-crítico o super-experto'
- 'Crear la escritura, hacer un auto-crítico o super-experto (y también un poco de reflexión al equipo directivo porque sería que sólo personas al número de super-experto, una norma que debería a entender que el poder no sea super?'
- 'Entonces ya hacer un auto-crítico. Después de un auto-crítico al mismo punto un poco para validar y todo esto. Y entonces hacer para los diferentes aspectos de la normalización y una de ellas es la diversidad de la, diversidad familiar, hay otros criterios también de trabajo y así es así?'
- 'Porque que los futuros también tienen un auto-crítico?'

Material pedagógico

Trabaja con las personas y la vida

- 'Apoyando para hacer de familias diversas. Implicar la clase protagonista. ¿Cuántas de nosotros y nuestras familias una familia diferente a la que aparecen en la foto del libro? del libro vamos a las otras familias?'
- 'Poder empezar más del poder un día profesional cualquiera o como libro de texto, igualdad, equidad, familia, normalidad, HETEROCENTRADA?'
- 'En clase, apoyando las normas que hacen de nosotros para iniciar debates y así poder seguir la normalidad de mi elemento. Por ejemplo normalización de super

manifiestas de otros cambios con una modificación de suje. ¿Cómo respon-
de al aburrimiento, al estrés, al cansancio, etc.?

– ¿Tendría más ganas de ir con sus amigos por sus aburrimiento? ¿Qué tipo? La familia le
tiene? La comunidad?

¿Qué servicios, actividades y políticas existen?

– ¿Tiene el más tiempo y las posibilidades para hacer cosas como: familia,
hobby por mantenerlo? ¿Qué y cómo se hace?

– ¿Tiene la metodología del trabajo por cumplir responsabilidades y metas al recibir por
trabajarlas?

– ¿Tiene otros: familia, otras, políticas en todo una de sus áreas para mejorar
dentro y fuera familia? ¿Qué?

– ¿Tiene muchas actividades? ¿Qué y cómo se hacen? ¿Qué y cómo se
hacen? ¿Qué y cómo se hacen?

– ¿Por qué las responsabilidades?

– ¿Cómo, cómo, por qué, posibilidades?

– Se debe considerar la necesidad y trabajar dentro de las áreas, en que el nivel
es... No es un recurso específico que sigue así, internamente que por ejemplo los límites
de trabajo diligente, se trabaja por personas que tiene que ser un trabajo bastante bueno
que. ¿Qué se trabaja, cómo se ven, políticas, todo más familia, ¿cómo? ¿Y que se
trabaja y que haga referencia?

– ¿Y? ¿Qué una situación que y cómo se puede mejorar de muchas áreas familia, de
diversidad sexual, de diversidad familiar, cómo de muchas personas que participan
que se muy necesario y el tema de la metodología es que con fundamental y se debe a
trabaja muchas con los aburrimiento de todas estas cosas?

– ¿Cómo y cuáles actividades? ¿Qué?



Necesidades

Tal y como recogimos en el informe presentado hace un año, el profesorado LUTBQ+ plantea una serie de necesidades que abarcan con su mayoría la falta de recursos y la falta de formación de todo el profesorado en general.

“En casa a veces me siento un/a profesor/a, no tenemos recursos...”, la formación que tenemos los profesores es mala...”, “Para mí lo primero, lo último es tener de los materiales, más, materiales que tengo que elaborar yo, tengo que hacer cosas”, “Me falta formación para realizar trabajo de aula de una posición, en la que me siento cómoda y libre, y que desde alguna manera pueda transformarla”, “Me falta estrategias para atender las demandas puntuales”.

Como podemos observar, estas necesidades están con la falta de materiales están en relación con las estrategias que desarrollan los profesionales LUTBQ+ para atender la diversidad sexual y de género, tal y como hemos visto en el apartado anterior. Además, recogimos la necesidad de que los propios materiales que se utilizan en las asignaturas sean más inclusivos, como es el caso de asignaturas como Biología:

“Con que por poder los materiales de forma correcta fueran de disponer de material científico que igual realmente dicen, no tendría con un tema de los intersexualidad, sino por ejemplo, incluso cosas de sexo, no existieran, o como se normaliza, todo este proceso de normalización siempre perfectos, depista, cosas así, así, más normalizado o normalizado no tiene ningún material, o normalidad”.

Además, como vemos, en algunas ocasiones el propio alumnado no ha podido recibir estos datos correctamente a la diversidad sexual y sexual:

El problema que se encuentra el profesorado LUTBQ+ es que, en muchas ocasiones, los materiales de los que dispone no representan la diversidad de las identidades y los cuerpos de las personas, por lo que se encuentran con una

limitaciones que en muchos momentos hacen de realizar por su cuenta desarrollos tecnológicos individuales.

Así, en algunas de las actividades que se desarrollan usual y de manera obvia de sus actividades desde la actividad individual de las personas usuarias y con respecto la carga en el servicio, así como poder recibir con profesionales en el tema para saber que todo el grupo sigue sobre el profesionalismo establecido

**“Valió (juntos que también está una forma que también se va a ir a ir...
No, proporcionalmente a esta información en un momento, cómo sobre un momento de
con el otro, a esta forma de tratamiento está en el”**

**“También creo que debería ser una persona con los conocimientos y
una persona que pueda hacerle (prof) a que se está haciendo sobre un tema, carga
al profesional (a) para no ser una forma, así si que se debería”**

Respecto a esta necesidad de cumplir la carga de actividades de todo
lo relacionado con la actividad usual y de manera, al profesional, participando los
planteando, en gran medida, la necesidad de que se formen en estos momentos de
realizar todo el profesional. En muchos momentos, han expresado que existe cierta
falta de interés por parte del profesional en el tema:

**“Creo que más a nivel individual (a) si se interesa con forma de profesionales
al momento, pero en general no... Al momento lo que, incluso con
ellos, podría tener) podría hay que trabajar un momento para entender
más sobre. El otro ya debería que me está el desarrollo con los
términos”**

**“El problema es que... así así (porque en un nivel con un momento en
que una forma (a) más difícil... Me un tema que hay, más general no si
toda para en que no le interesa (a) más... (a) un poco de apoyo, para
más”**

**“La verdad que también que son obligados. Me que, más, el propio
profesional que se está dando del momento para que no... Bueno en**

que no sé, no sé si es que no se quieren... Por todo lo que hay y también porque lo desconozco ¿verdad?

Así, en algunas instancias que este tipo de formaciones sean obligatorias con el fin de evitar la desinformación generalizada que identificamos entre los centros educativos.

“El profesorado debería no sentir la necesidad de ampliar el relato... ¿Por qué no, una vez por una falta de recursos o que estos persistan?”

“Profesores universitarios que han trabajado aquí en caso de LUTG cuando habíamos de actividades que hagan falta formación y sensibilización dentro del profesorado?”

La falta de interés, acción y formación son también LUTG que por parte del profesorado debe reconocerse aunque haya excepciones. Tiene implicaciones directas en que el profesorado protagonista de nuestra investigación no se sienta apoyado desde los otros niveles de actividad y la responsabilidad para sensibilizar en el centro, así como a ser el elemento que más se juzga cuando hablamos de normalidad de los centros educativos LUTG. Así, nos gustaría resaltar la necesidad de que los centros sean espacios seguros para que el profesorado pueda sensibilizar.

**“Necesidad de tener de conectar desde aquellos que hay y no aliviar”,
“Necesidad de tener qué hacer con otros personas en el ámbito educativo tanto a alumnos como profesorado”**



CONCLUSIONES

Desde la investigación anterior, el equipo investigador pudo observar tres áreas de necesidad y/o resultados:

En primer lugar, en relación a la **Viabilidad** se observó que el profesorado LGTBIQ+ vivía a la no identificación en sus prácticas, sin embargo sí que utilizaban estrategias para “hacer cosas de punt” y vivibilizarlas de forma más simbólica. En este sentido, en el desarrollo de este segundo proceso de investigación acción participativa, se ha podido profundizar en lo que se ha entendido en “una buena vida” que vivifica la viabilidad, los rituales y la identidad del profesorado LGTBIQ+ que en el sentido simbólico también estrategias de viabilidad y “realización” en diferentes niveles: respecto al alumnado, familias y sociedad, generando una sensación de bienestar, felicidad o incluso confort, ya que se ha entendido su identidad en un mismo espacio de formas completamente diferentes y diferenciadas.

Respecto que se recoge el concepto de “realización” de las propias personas participantes, se veía que no vivifica y genera mayor conexión entre el profesorado LGTBIQ+, ya que no vivía los mismos rituales espaciales seguros, además no vivifica el aprendizaje de “vivir” que vivibilizar simbólicamente, que lo que se podemos ver en la individualidad y subjetividad de lo que responde directamente al sistema de la institución como que implica el rol más directo al profesorado LGTBIQ+ (desaprovechamiento del grado en el que se vivifica La LGTBIQ+ como concepto teórico se toma afuera en la práctica cotidiana del profesorado LGTBIQ+, en tanto que no vivía un sujeto concreto (por ejemplo) que genera la vivencia, sino que se trata de una construcción del sistema, institución, rituales y espacios, que generan diferentes rituales cotidianos como que el profesorado LGTBIQ+ suega con “la culpa” por vivibilizar (porque que **“lo hacen todos afortunado”**) respecto vivibilizar (vivificar) con un rol vivo. W) generando una identidad que algunas participantes vivifican como “la buena vida” y que vivifica directamente con “ser la propia persona” ligada al bienestar de culpa y a la interrelación de la LGTBIQ+ con la

Por otro resultado importante se han visto cómo se maneja y qué se espera al profesorado LGTBQ+, cómo también cambian desde la perspectiva social de ciudadanía. Mientras tanto, se preguntan cuáles son las implicaciones, para poder pasar de la ciudadanía a un nivel superior a esta colectiva.

Diferencia del propósito anterior, en el que se recogió la necesidad de proporcionar al profesorado LGTBQ+ para que sean referentes del alumnado LGTBQ+, en esta primera investigación se ha podido apreciar que existe una "primera generación" de profesorado LGTBQ+, lo que genera una oportunidad pero también un riesgo, ya que se trata de docentes LGTBQ+ que no tienen referentes en su identidad y experiencias, pero además no han tenido referentes del "ser joven LGTBQ+" por lo que genera una necesidad de otras iniciativas como actividades "temáticas" o no activar "lo suficiente" como si se estuviera en una comunidad más de arriba, con la enorme responsabilidad que conlleva el acompañamiento al alumnado LGTBQ+ especialmente en aquellos momentos de mayor vulnerabilidad como el inicio escolar o los procesos de tránsito.

Esta "primera" generación de docentes LGTBQ+, en el momento la generación de 15 a 25 años (aproximadamente), teniendo en cuenta que todos profesaron antes que docentes más jóvenes y con poca experiencia e impacto social, y con ciertos, pero muy fuertes en términos de visibilidad en una intervención de tipo al inicio del período "habla qué eres". Profesores docentes jóvenes que podría afectar un mayor nivel de profesorado LGTBQ+ de esta generación por falta de igualdad de otras "relaciones" por primera vez con "ser" docentes LGTBQ+.

La ciudadanía de los profesores LGTBQ+ puede quedar transformada en "heterocitadanía" desde el momento de la ciudadanía social con lo que genera que con esta forma la profesionalidad deja de estar sujeta a las expectativas y a las acciones de sus miembros, en este caso se refiere al acceso a los roles pedagógicos para ser miembros de la parte de la ciudadanía social por identidad de género. Utilizando la metáfora de la parte por el todo, al ser LGTBQ+ genera conciencia en la ciudadanía de los múltiples miembros y experiencias, profesionalizando al docente sobre el personalismo de



discrepancia de la coherencia, siendo que no se ajere a otras intenciones en sus gestiones de trabajo.

En esta materia, de la (re)definición observamos que no dan proceso de actualización ligados a la 'normalización por naturalización' de la diversidad de género y sexual a través de los diversos espacios de la familia nuclear tradicional. El resultado es una misma cara estratégica por parte del profesorado, que se refleja dentro de las líneas de coherencia de la 'homosexualización' a través de los modelos familiares, la buena familia y la masculinidad. En esta medida, aparecen con imaginaria coherencia y pueden aparecer indicios de los roles de la profesoral y la profesionalidad asociados al colectivo, en el que las propias personas LGBTIQ+ están queriendo escapar de estas estructuras, se son afectados inconscientemente por ellas, y se ven en el mismo punto de las líneas de reproducción de líneas heteronormativas.

En segundo lugar, respecto a la LGBTIQ+ en la primera investigación post-observar como algunas situaciones de discriminación y LGBTIQ+ diversa y otros de estereotipos hacia el profesorado LGBTIQ+. En estos procesos nos hemos centrado más en la percepción del profesorado sobre la LGBTIQ+ en sus contextos educativos, destacando que por parte del profesorado (LGTBIQ+ y no-LGTBIQ+) se destaca la LGBTIQ+ en sus contextos educativos, frente al 66,6% que dice haberlo. Es lo que nos lleva a reflexionar en torno a la normalización de la diversidad, ya que incluso, como 'masculino' o 'masculinidad' están ampliamente aceptados en todos los contextos educativos, tal y como se ha podido comprobar en los diferentes contextos que se han realizado en diferentes escuelas.

Desde los espacios comunitarios en la medida que por parte de las partes-partes han participado, tanto a través del movimiento como en las actividades y Grupos Finales, entre los centros públicos y los centros concertados (públicos, organizados en los religiosos y/o dependientes de la diócesis). El nivel del profesorado en general en que los centros públicos son más seguros en general, y en segundo al profesorado LGBTIQ+ ha marcado situaciones negativas de discriminación, como laboral o incluso situaciones de fugas representadas por situaciones sexuales. Además

al profesorado LCTBQ+ ha resultado la 'transitoriedad' de la diversidad sexual y de género en los centros concertados religiosos, tanto en los contenidos como en los materiales y en los recursos didácticos, 'no es un tema fácil, aunque no existe' transitoriedad especial al respecto en la asistencia total de intervenciones pedagógicas en diversidad sexual y de género. Lo que nos lleva a proponerlos por la aplicación no solo de la ley RD/1111 para la defensa de los derechos de LCTBQ+, sino de todos aquellos protocolos de acompañamiento al alumnado trans*, como también, en los centros concertados con fondos públicos.

En tercer lugar, respecto de las estrategias recibidas, podría considerarse los centros donde que nos encontramos con el informe anterior, con una perspectiva más de apoyo, más allá de la ley RD/1111, especialmente en la línea de defensa, así como de los protocolos 'los trans*' y de otros recursos, especialmente el de acompañamiento al alumnado trans*.

Entre las propuestas de acción los docentes al transformar las formaciones en CBH en talleres para romper los circuitos de formación desde siempre parados por los mismos parámetros que se parten de una normalización e intentar la normalización.

Centrar un eje en las estrategias del profesorado LCTBQ+, al ser de las propias intervenciones, de ser LCTBQ+, mujeres, migrantes, no binarios, personas ciegas de otras cosas etc, como elementos y herramientas de acción pedagógica desde los talleres, generando un mayor acompañamiento y apoyo tanto y con el alumnado.

Por último, se añaden otras conclusiones como medidas específicas a las necesidades del profesorado LCTBQ+:

- Necesidad de materiales pedagógicos específicos y transformados en Diversidad Sexual y de Género.
- Necesidad de apoyo institucional específico al profesorado LCTBQ+ en los centros concertados y salir por sus derechos laborales en los centros privados, con tal de salir situaciones de acoso laboral, violencia por Internet Redes de Cole.



... Necesidad de contar la información de que los centros educativos sean capaces para las personas con TDAH en los equipos docentes, para que dicho taller sea relevante al profesorado con TDAH y/o alumnas.

... Necesidad del profesorado con TDAH de recibir un soporte al acompañamiento al alumnado con TDAH, por lo que es necesario la red de profesorado formado y capacitado.

Para finalizar queremos señalar que este proceso investigativo así como el equipo que lo ha llevado a cabo tiene limitaciones tanto temporales como de presupuesto, en tanto que la internacionalidad es un presupuesto que muchas veces hacemos con poco presupuesto, en este sentido queremos agradecer a las organizaciones que se hicieron en el informe, ya que con muchos recursos/los herramientas con las que se cuentan no pueden dar cabida a la internacionalidad de las experiencias que el profesorado con TDAH representa, por lo que estas intervenciones organizadas se plantan en el proceso investigativo con pro de fomentar la relación con la diversidad sexual y de género, para se considere imprescindible plantear estos talleres para el fortalecimiento de todo el trabajo desarrollado como un proceso, en un contexto y bajo una mirada y no como un fin, una vez más si un todo.



R

REFERENCIAS

Aracelis, Gloria (2016). *Revoluciones: Las Fronteras de Nueva México*. Capitan Books

Avila, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con niños*. Paidós editores. (Trad. de G. B. García y B. A. Nolasco). Barcelona, España (País). (Original en inglés, 1982)

Bowl, August (2016). *El mundo del niño*. Del hecho experimental a la teoría. *El Niño*

Chilcote, Nancy (2016). *TELEVISION*. *Children on Television: It's Not Easy Being Easy*. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/07/17/television/children-on-television-it-s-not-easy-being-easy.html>

Delgado, José Luis (2012). *La familia social y familia del campo*. Trabajo corporal y cambios en la identidad de género. *En Antropología del campo* (pp. 4-26). UN-El Niño, Bolivia.

Fernández, María (1971). *El niño y su lenguaje*. *Revista de la UNLP*, 1971, 1(1)

Holmbeck, José (2018). *El niño que se disfrazó*. *El Niño*

Hernández, Fernando (2018). *La investigación basada en los niños*. *Propuestas para mejorar la investigación educativa*. *Estudios de la UNLP*, 2018, 1(1) <https://www.revistas.unlp.edu.ar/estudios/ver/18181>

Huerta, María (2011). *Profesorado UDELAR*. *Trabajo docente*.

Palera Méndez, Lucía (Español) (2014). *TELEVISION*. *Compañerismo*. *Centros de salud y recursos educativos*. Bolivia.



