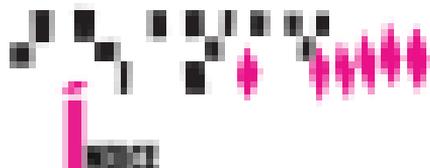




CLAUSTRES ■ † SENSE ARMARIS

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



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



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, sino en un primer lugar la red de apoyo, de ahí surgen no solamente los grupos focales o se fortalecen los laboratorios 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 una experiencia, desde, conocimientos y metodologías para compartir con el resto del profesorado, investigadores, y personal vinculado con la actividad. El arte festival es un dispositivo personal y colectivo 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 están 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 contexto educativo.





0

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 interrelacionamiento del conocimiento (ver) participativa).

- Generar la realidad del profesorado LCTM en las escuelas secundarias.
- Generar agencia y estabilidad entre el profesorado LCTM.

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 LCTM en las escuelas secundarias e interrelacionadas en la comunidad educativa.
2. Identificar indicadores de protección para la interacción de políticas públicas educativas, así como guías, estrategias y/o herramientas.
3. Generar una red de apoyo para el profesorado LCTM.
4. Fortalecer la figura del profesorado LCTM viable.
5. Responder como agente de cambio y transformación social al profesorado LCTM 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 generalizaba sino que implica una construcción del conocimiento de la mujer y la mirada profesional vertical.

Para tener una perspectiva más ajustada de las técnicas desarrolladas en la investigación, hacemos una breve explicación de un equívoco frecuente 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 LGTBI 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, fiabilidad y generalización en el proceso de trabajo. Las propiedades de la encuesta investigativa de estas encuestas son: propiedad de respuesta binaria, de múltiples respuestas o de respuesta abierta, por lo que el análisis de las respuestas abiertas se formalizó de forma cualitativa y se han realizado clasificaciones 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 priori es en general, esta técnica se ha aplicado exclusivamente al profesorado LITDI, ya que había un límite por profesionales principalmente en sus realidades, roles y estrategias.

En el presente artículo se realizaron las entrevistas aparte de los Focus Group, en conjunto se plantó una intención del estudio ya que algunas realidades resultan incompatibles por la metodología utilizada para la obtención de datos que en este caso se ha separado la obtención de las entrevistas y de los grupos focales, logrando un mayor impacto (de Léa RÍ) y clasificación de las mismas 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 palabras que nos permite agrupar cualitativamente aquellos "datos" o temas que resultan más ricos, dando mayor relevancia y jerarquía de ciertos contenidos. Esta clasificación se realizó a través de las memorias de las personas participantes como protagonistas del propio proceso de investigación, y a partir de ahí se realizó un análisis hecho de los datos como de la composición del propio árbol.

GRUPOS FOCALES

En el presente artículo se explican cuáles grupos focales son una derivación de las focus, sus ventajas, en la gestión académica junto al profesorado I+D+i en calidad como investigadores, más teniendo en cuenta que un aspecto de estos grupos focales es ideal en la creación de los propios materiales para el Fomento y la compañía. De modo que se amplía el desarrollo del grupo focal a sí mismo, lo que permite explorar las diferencias desde las formas más tradicionales de realizar Grupos Focales en México, México y Fomento (prestando al profesorado I+D+i de la U).

Los Grupos Focales se han desarrollado desde las metodologías basadas en las artes (BA), a través de los cuales se pretende generar respuestas desde el profesorado I+D+i: pueden ser para investigar y explorar de y desde el campo, y obtener la información desde las respuestas respondidas, lo que nos trae de vuelta y permite re-estructurar desde el conocimiento investigativo desde el momento.

Debemos mencionar que podemos de la base de la teoría, considerando el concepto de experiencia académica, pero considerando desde perspectivas más académicas, entre otros fundamental para la fundamentación epistemológica, el tema. Con la creación de un ambiente se quiere superar la idea de que la sociedad funciona en sí misma, para hablar de la sociedad como entidad compleja de la cultura, como proceso material de interacción social y analizar su dimensión potencial, interactiva, interactiva, activa y reflexiva" (Holtzman, 2012, p. 10).

Como forma para recoger información fueron usados los grabaciones y transcripciones, las fotografías de los grupos académicos (monotipos) generadas por el profesorado y la relación gráfica para formar materiales nuevos, sus formas, sus relaciones y métodos. De este manera, cuando el profesorado investigativo fue invitado a crear sus metodologías académicas más que alentar al proceso de recogida de datos y la relación con los mismos, se hizo desde varias maneras metodológicas. Ya que la investigación basada en las artes

2. (prende a partir de una única relación, la investigación con las artes. 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 marcos de los procedimientos metodológicos epistemológicos se ha pensado a manera de un árbol de ramas quejadas a fin de cuestionar el discurso.

❖ **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 abordar de la experiencia en estudio (ETNO) y la formación, también con una etnografía. Para suscripciones de este equipo están presentes transversal y longitudinalmente tanto en la aplicación y construcción de los diferentes discursos como en los hechos desde se ha construido la mirada y responde por reflexión y análisis metodológico en este informe.

Se complementa con un carácter investigador aplicado y la mirada compartida de los diferentes aspectos de creación de discursos, visuales y textuales (junto con el profesorado de ETNO), generando registros sobre experiencias de formación verbal y simbólicamente, en una perspectiva de una etnografía y la etnografía gráfica. (Silva) a modo de cuentas de campo que nos permiten trabajar con las formas corporales a la vez que salvaguardar la confidencialidad).

Esta mirada transversal es metodología investigativa de investigación documental Participativa, que junto a la investigación llevada en las otras formas lo que se conoce como etnografía.

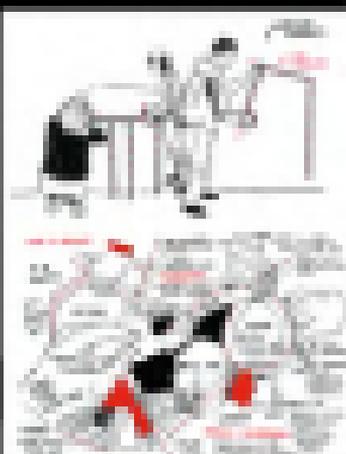
Il profilo di una comunità da la relazione grafica attraverso i punti del processo metodologico di un gruppo focalico (ortografia)



1. Il gruppo focale è un gruppo di persone che si incontrano in un ambiente controllato, guidate da un moderatore, per discutere di un argomento specifico.



2. Il gruppo focale è un gruppo di persone che si incontrano in un ambiente controllato, guidate da un moderatore, per discutere di un argomento specifico.



3. Il gruppo focale è un gruppo di persone che si incontrano in un ambiente controllato, guidate da un moderatore, per discutere di un argomento specifico.



4. Il gruppo focale è un gruppo di persone che si incontrano in un ambiente controllato, guidate da un moderatore, per discutere di un argomento specifico.

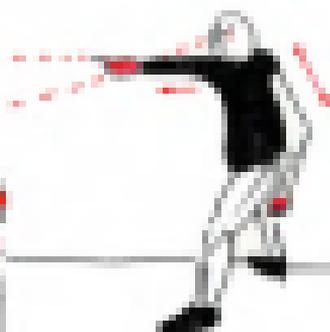
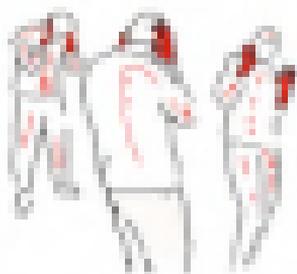
1. Impugnatura di impugnazione classica



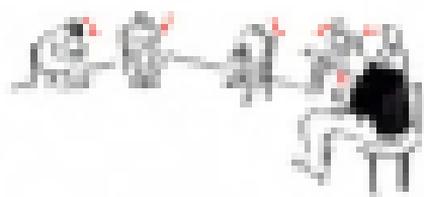
2. Impugnatura di impugnazione



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)

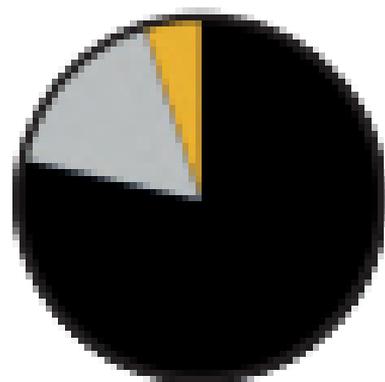
La confiabilidad se preserva en los resultados relativos al análisis de las respuestas, las opiniones e ideas del mencionado sector. Cabe señalar que en todo el análisis fundamentado que se ha aplicado en población general independientemente de sexo, nivel social y/o identidad de género, por lo que el único requisito de validez ha sido que fueran honestas, de naturaleza libre voluntaria y que hubieran sido de carácter profesional, acorde con los límites éticos en el territorio de las Iles 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 114 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 grupo los resultados estadísticamente significativos que se han podido obtener ya que en un sentido u 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 55,3% y un 44,7% respecto al de mujeres de un 50,0%, lo que en números representa 63 hombres de Iles Malenas 62 mujeres más, 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 sexo, y en algunos casos en los que no ha sido estadísticamente válido los resultados, y en algunos casos en los que ha generado 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 preguntarnos: ¿el movimiento trans? hace del propio binarismo de género, ya que no ha participado nadie que se identifique como hombre o mujer trans?



IDENTIDAD DE GÉNERO

Mujeres transgénero 76,2%

Hombres transgénero 19,2%

Personas no binarias 4,6%

En relación a la orientación sexual de las personas participantes, mayoritariamente son respuestas personas que se autodefinen como heterosexuales (64,6%) mientras que gay y lesbianas representan el 19,2% y el 13,1% respectivamente. Resulta llamativa la participación de personas bisexuales (7,1%) mientras que un 6,9% tienen una orientación sexual:



ORIENTACIÓN SEXUAL

Heterosexuales 64,6%

Gay 19,2%

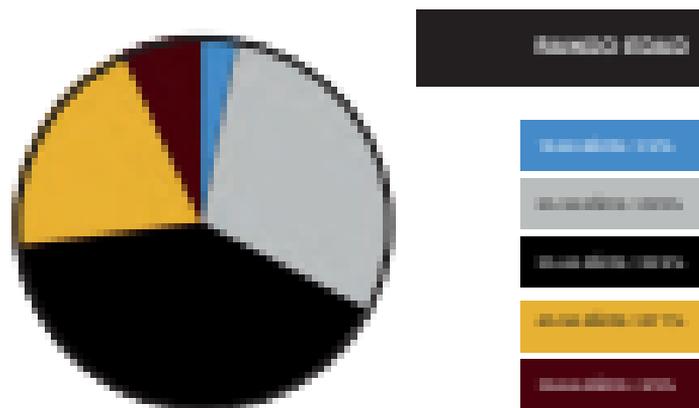
Lesbianas 13,1%

Bisexuales 7,1%

Otras 6,9%



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.

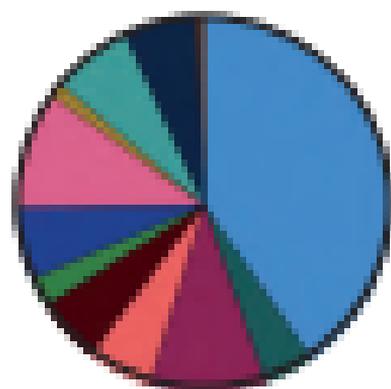
En esta misma variable, el nivel formativo de la muestra era muy elevado debido al grado de profesionalización, también con 33,3% estudios superiores y un 66,7% menor y/o terciario.

De las 150 personas, 112 (74,7%) poseían de manera habitual autonomía, el 28,3% vivían de una comunidad autónoma y los solo 1 (0,7%) persona en la otra parte. Siguiendo entonces con el lugar de residencia como, como el 33,3% de la muestra vive en Valencia, seguida 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 autónoma.

Respecto a la oferta de empleo en el ámbito que tienen las zonas rurales para el desarrollo de las personas LGTB, en el caso de la Unión Europea se han distinguido de las áreas de prevalencia diferenciadas entre Palma (26,2%), y Part Forana (21,7%), mientras que el otro 52,1% vive en áreas de otras características en el género anterior.

El 28,1% de la muestra trabaja actualmente como docente, mientras que un 1,2% no trabaja actualmente, pero sí ha ejercido en los últimos 5 años. De estos, el 22% trabaja en Palma, mientras que un 25,8% trabaja en la Part Forana. Respecto a la isla de Menorca, un 16,6% trabaja en la zona de Ciutadella un 6,6% en la zona de Port de Maó, y por último un 1,2% en la zona Sant Joan y Migjorn, un 2,1% en Ibiza y un 6,6% en Pinar del Río.

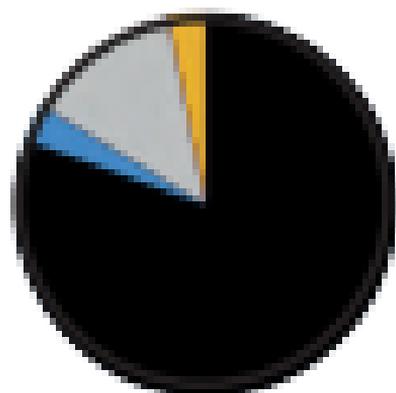


ENCUESTA DE COMARCAS TRABAJOS

orientación sexual	orientación sexual
orientación sexual no binaria	orientación sexual
orientación hetero	orientación sexual
orientación homosexual	orientación hetero
orientación bisexual	otro
orientación hetero	orientación

La mayor parte de la muestra trabaja en centros educativos públicos (70,6%) respecto a los concertados (11,6%) y los privados (3,2%) lo que resulta un dato relevante no solamente por el peso de participación, si no también por las respuestas respecto a si se pueden ofrecer respecto a las personas LGTB de los centros públicos a los privados. Un 3,2% de las respuestas son de docentes que trabajan en un ámbito de la educación no formal.





TIPOLOGÍA DE CENTRO

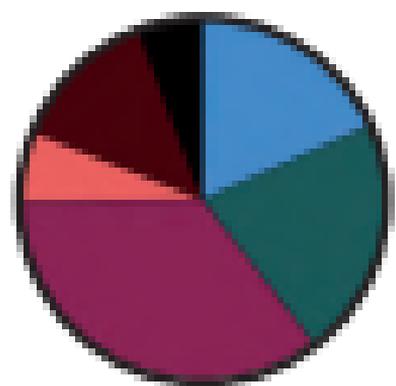
Tipología A

Tipología B

Tipología C

Tipología D

La mayoría de docentes (68,9%) no trabajan según un currículo oficial, del mismo modo que la mitad de la muestra (50,0%) es funcionario (plaza fija), más que con 30,0% de interino y un 20,0% contratado en centros públicos.



NIVEL EDUCATIVO en el que ejercen la docencia

Primaria

Pre-primaria

Secundaria

Quinta

Secundaria superior

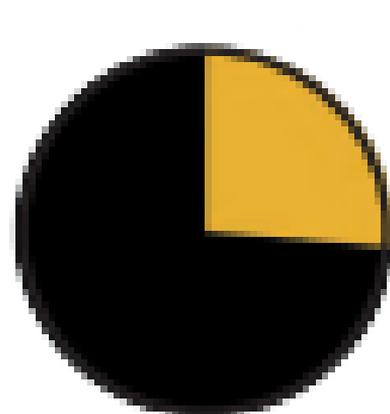
Quinta

Gran parte de las personas participantes tienen una amplia experiencia como docentes, con más de 15 años de experiencia (71,0%), así como una mayoría en más de 1 centro educativo (81,0%).

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

esto que el 55,9% ha respondido que sí le parece importante. En contraposición a esta respuesta también cabe resaltar que respecto a la pregunta "Considero que existe discriminación en la contratación" un tercio de la muestra respondió que sí (33,3%) frente al 33,7% que respondió que no, porcentaje que se incrementa al preguntar "Considero que existe discriminación en el contrato laboral" con un 41,6% de respuestas afirmativas, probablemente un incremento de casi 10 puntos de diferencia, porque en muchas ocasiones resulta más sencillo discriminar durante las entrevistas de selección y cuando ya están contratados en el sistema lo que sí es que la estabilidad del profesional LEPH puede conllevar una respuesta a la demanda y/o discriminación en su puesto de trabajo.

En conclusión de los dos aspectos anteriores, si los analizamos según la edad de las personas participantes, podemos observar que las personas de más de 35 años puntúan más alto en ambas preguntas, por lo que se podría intuir que tienen una mayor tolerancia de la discriminación en sus entornos.



CONSIDERO QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN EN LA CONTRATACIÓN

SÍ: 55,9%

NO: 33,7%

Considerando en las respuestas del profesional que se identifica como LEPH (50,6%), el 55,9% dice sentirse discriminado en su relación laboral y/o identidad de género con el resto de colegas del colectivo, un 33,3% se identifica con el colectivo y un 16,1% se identifica con las familias, por lo que se muestra una clara tendencia a identificarse menos pero con el colectivo 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 en el ámbito educativo anterior

Si al 80%

No al 0%

Al 20%

Según su nivel profesional con que existen diferencias, el profesorado mayor de 50 años con un mayor nivel que se ha establecido con los contenidos 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 con los contenidos i-CTM, se 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.

¿Por qué algunas de algunas acciones de i-CTM dentro del ámbito educativo, en el profesorado la mitad (50%) del profesorado participante ha dicho o ha sido víctima de algunas acciones 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 el 50% la denuncia.

El desagravarse los datos, en aquel profesorado que se ha identificado como LGTBI personas docentes que el 87,87% ha sufrido situaciones de discriminación y LGTBIbitas frente sus propios alumnos (frente al mismo) lo que representaría 1 de cada 3 profes LGTBI. Especialmente estas situaciones de LGTBIbitas representan que proceden del alumnado y al docente, y solamente en un caso por parte de los docentes del centro y de una familia.

Delte la pregunta de “¿Por parte de quién consideras es más probable que el profesorado LGTBI sufra discriminación?” se observó una polarización en las respuestas que se refieren a las familias (36,36%) y al resto del profesorado (46,36%) mientras que el 17,28% opina que dicha discriminación podría 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 LGTBI.

Profesionalmente en la LGTBIbitas y las respuestas respecto en forma al ámbito educativo, ante la pregunta “¿Consideras que existen diferencias con respecto a la inclusión del profesorado LGTBI entre el ámbito público y privado?” más de los 100 personas consideraron 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 vez como eje de inclusión de las realidades LGTBI y prácticas docentes en materia de diversidad sexual y/o género o pedagogía queer.

Para poder explicar las características pedagógicas en materia de Diversidad Sexual y de Género, al preguntarle al profesorado al menos que considerara como persona LGTBI 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 estabilidad, al preguntarse al profesorado I+D+i si recibían por el mail con su estabilidad, algunas respuestas se refieren a la cuestión de 'la vida privada' mientras que otras discuten en una cuestión de confianza y seguridad incluso de modo y frecuencia por las menciones que se pueden producir en el correo electrónico.

No obstante, al preguntarse al profesorado en general cuáles consideraban que son las causas de la no estabilidad, son las que mayor número de veces se citan al recibir la discriminación o la presión social, queriendo por último al que pueden permitir beneficiar también otras menciones de motivos. Cabe destacar que entre el profesorado de distintos se establece forma recurrente que una forma parte de la vida privada o incluso que 'no es necesario ir al trabajo con quien le acompaña' mencionando una clara falta de compatibilidad entre las implicaciones sociales, laborales y personales que conlleva ser docente I+D+i.

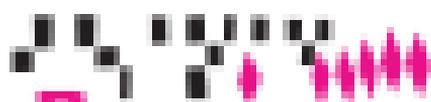
Al preguntar si '¿considera la I+D+i un privilegio económico diario?' el 66,6% responde de forma afirmativa frente al 33,3%. Mientras que al '¿considera que tiene suficientes herramientas para abordar la I+D+i en el aula?' el 76,7% considera que no tiene las suficientes herramientas, frente al 23,3%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

Resalta por supuesto, también en cuanto que los profesores I+D+i se sienten, tras un breve periodo educativo, 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.

Intervención ante el trauma sexual en mayor medida que el profesional de más de 35 años.

El componente de conocimiento del Protocolo de Acompañamiento Técnico y el de Prevención, Detección e Intervención del Abuso Sexual de los Niños Niños niñas, como otras diferencias, ya que en T3,34 de la muestra afirma conocerlo, frente al 50,9% del protocolo técnico, por lo que se expresa una diferencia de 33 puntos, y un uno de los resultados en los que se profundizará en las conclusiones, respecto a las prácticas de información y difusión del protocolo de abuso sexual y al de acompañamiento al denunciado técnico).

Por último, se le ha preguntado al profesional y Denunciado al Proceder Sexual, del Abuso y de Género, Comunitario y Diversidad Familiar de la Comedoría¹⁷ y la respuesta ha sido dividida al 50% entre los participantes que sí dicen conocerlo y los que no.



R

RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO:

ETNOGRAFÍA DE LAS ARTES (MÉTODOS Y ÁMBITOS ESCOLAR)

El Ámbito de [MÉTODOS]

1. Visibilidad

- a) Rol del artista
- b) La etnografía del profesional (GTIC)¹⁸
- c) Diversidad (GTIC)¹⁹
 - i) Visibilidad como interrelación
 - ii) Visibilidad en relación al conocimiento
 - iii) Visibilidad como tecnología política/visibilidad como resistencia

- (V) Inestabilidad como violencia
- (VI) Inestabilidad como indiferencia
- (VII) Escasez de recursos públicos dentro privado o comunitario

(d) Sin violencia

B. Misión

- (a) Misión en la institución
 - (i) Misión al colegio o universidad/institución formadora
 - (ii) Misión en todos los ámbitos de la vida
 - (iii) Misión de representación negativa por hacer a cada uno pedagógico por
 - (iv) Misión a hacer como valores LACIDE
- (b) Cuadrante de la propia actividad o responsabilidad
- (c) Cuadrante de la propia misión

B. Responsabilidad

- (a) Responsables
- (b) Responsabilidad que ejerce el docente
- (c) Responsabilidad que ejerce el profesional
- (d) Responsabilidad que ejerce las familias
- (e) Responsabilidad frente al mismo

B. Estrategias de trabajo por el profesional LACIDE

- (a) Con el docente
 - (i) Motivación
 - (ii) Cuadrante como estrategia de autoevaluación
 - (iii) Responsabilidad propia como herramienta pedagógica
 - (iv) Caja de herramientas
 - (v) Ética del docente
 - (vi) Ética institucional

(b) Sin violencia

- (i) Motivación
- (ii) Capacidad institucional o super-institución
- (iii) Ámbito de conocimiento/formación
- (iv) Vinculación

- vi. El propio centro educativo.
 - vii. Recursos propios.
- a. Material pedagógico:
- i. Trabajo con las acciones y/o roles.
 - ii. Otros: literatura, audiovisuales y prácticas teatrales.
- b. Necesidades:

ANTROPOLOGÍA

A lo largo de desarrollo de análisis cualitativo, en esta continuación de la investigación. Cuando se va avanzado 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 ha permitido 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 los temas de análisis sean semejantes, las necesidades del profesorado (OIT) en cuanto al formato documental de los contenidos en los que se generan dichos relatos. En todo, el equipo investigador ha considerado que no siempre se puede aplicar el análisis sobre dichas experiencias debido a que al momento en el que se realizan las actividades (prácticas) semi-estructuradas y los grupos focales (prácticas, relatos o la experiencia desde la improvisación) necesita un formato de forma específica para entender el relato de las personas participantes.

Materia central de los

Para el proceso de actividades, se ha centrado con 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, docentes, centros públicos, contratados especiales y profesores cívicos a la educación no formal. Este profesorado se ha identificado como lesbiana, bisexual, gay, trans, lesbiana trans, no binario y heterossexual, por lo tanto se ha optado por las siglas LÉVELLE cuando nos referimos al profesorado participante, y la LÉVELLE 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 en este documento relacionamos con la visibilidad de sus propias identidades en el día a día "salida del armario"), entendido como un "fuera del armario" al propio nivel de visibilización de estas identidades, prácticas y formas de expresión de género que se muestran fuera del "armario heterosexual".

Muestra 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 invisibilización de la vida en fuera de la percepción de cada persona, qué significa salir fuera del armario como profesional LGBTQ+.

Muchas 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: "¡...! porque quiero que alguien como nosotros se entienda" o como una invitación que invita a intentar salir a todo costo.

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

relaciones: afiliares o casuales, no son heterosexuales, no están dirigidas a la heterosexuación¹¹ ni integradas en la línea que sigue como una más entre las que forman parte de mí, en relación que por tanto (a veces) faltan.

Para ello, en muchos momentos, las personas desvían su mirada hacia la estabilidad como una estrategia para conseguir la aceptación social, para reducir sus identidades dentro del sistema normativo, y ocupar el espacio público (alguno) que se les permite como personas LGBTQ+.

“Para poder vivir del armario es mejor de manera naturalizadora, ¿no?” “Para mí, naturalizar sexual”. “Es una que fuera del armario significa poder hablar con naturalidad de todos los aspectos de una persona en ámbitos que normalmente quedan... No son de este... En hablar en público dentro lo privado con naturalidad.” “Seguirle tal y como eres, y tampoco que te lo complicas que lo pones lo mejor”. “Por (a saber) fuera del armario, ¿significa estar con naturalidad o más orientado?”

Grupos sociales

Los grupos sociales son aquellos centros de investigación donde cualquier presencial y local aglutina directamente al profesorado residente en cada uno de los IISG. Estas características facilitan la posibilidad del encuentro en un mismo espacio físico con personas desconocidas que comparten intereses relacionados con la experiencia LGBTQ+ en el plano profesional docente. Por ello, la acción misma de estar en un compartimento en un sistema crea un tipo particular de relación de armario.

Esto condiciona los materiales recopilados ya que algunos de los colectivos, tras ser un espacio de profesorado situado en un centro de trabajo (profesores con plaza fija) o profesorado interino de la educación pública estatal y no estatal y por otros, el profesorado de la concertada (a veces aparentemente no visible).

El tipo formato hay de relaciones con el armario en los centros

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 sentido de pertenencia de fraternidad que constantemente tenemos que volver a establecer. Al partir de estas reflexiones, nos surge la duda de si se puede separar lo personal de lo profesional (ya de lo público). Y como apunta Luciano Floridi:

La frontera es la línea de las operaciones que se menciona [...] ya que se fundamenta en la conciencia que la operación de los familiares y los que ya no se les veía como otros operadores. No se crea un límite público sino un límite privado. (2016, p.428)

En la conversación misma de lo que nos interesa por la calidad del campo comunicativo diferentes partes de la vida para el profesional del TERCER nivel algo natural y normal, es algo que no se puede eliminar ni incluso que pueda ser entendido como algo ajeno. Es comprensible, entendiendo las diferentes experiencias a través entender más situaciones.

Hay que pensar la dimensión social del profesional de lo que nos interesa. (Castro, (2016, entrevista realizada en un colegio privado))

¿Cuan en las he pública la marca identidad familiar es más entre ciertos de los, como que los (o que él mismo los he). (¿Cuan más entre el aula como alguna entre los docentes? ¿Puede, se entiende que otros de él? ¿Cómo familiar? ¿Qué es hacer parte de forma individual la marca identidad social? (¿Qué entender con el hijo que los docentes con sus madres y más alumnos, algunos en un momento y otros con sus hijos. Una alumno entre que hacer los más bien cómo con se más con una de sus que él (o) no una más de trabajo? Sí, más más en un momento a separar a mí (igual) una otra, se alivian el ojo) se se pensar se piensa.

El hecho de no haberse establecido y recibir la distinción de una situación, desde lo que puede hacer separar condiciones en relación a la naturaleza del trabajo por parte del estudiante, familiares y/o profesionales. Situación que los niños simplemente discriminan por toda situación.

Por ejemplo, un hombre que puede 'pasar' como hombre, a una persona transgénero considerada de color, puede 'pasar' por hombre (...). [En múltiples maneras, la idea que permea esta consideración es que la palabra 'pasar' se refiere para describir la vida diaria de las personas del grupo marginado y conjetura sobre las presiones raciales y sexuales de las personas de la minoría (lo que explica por qué las personas que 'pasan' a menudo son acusadas de 'traición' o 'infidelidad' al alguna vez alguna vez fueron activas).] (2014, p. 88)

Por lo tanto, la estereotipada masculinidad diligente que se manifiesta públicamente en el hecho de la presencia de estereotipada masculinidad genera una (temporal) brecha entre las personas estereotipadas 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 atender a través de los canales habituales un hecho que genera muchos conflictos, como veremos más adelante, en el paradigma del TBC. Esto ya es múltiple y complejo, a la vez que insostenible a una sola nivelación de habla.

La estabilidad es algo complejo. ¿Es algo que cambia cuando cambia el mundo o cuando cambia el mundo cuando cambia una persona o viceversa? (Haley/Williams) (2014)

Por otro lado, otras repetidas estrategias de estabilización se basan en la normalización y naturalización de esas masculinidades también (por ejemplo de familia nuclear) al menos cultural y no desde política.

Es un hecho que ya sabemos cuando con una mujer y que tiene una hija (...), se muestran muy interesados y preocupados por las hijas de los niños (...). En todo, una de las mujeres muestra un comportamiento como hombre.

Esto se corresponde a otras experiencias en las que la salida del armario ha sido asociado a algo "hetero", que **homosexualización** y genera respuestas como



“Una sesión de visita 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 relacionarse de las comunidades. Cuando se contemplan las experiencias de diversidad que se muestran como familia, madre, matrimonio o ternos, como identidades, roles, rituales, rituales de los políticos, sexuales y políticos al respecto en la política pública, en la esfera del sistema de la normalidad, se entienda cuando aparecen narrativas del tipo **“Cuando vas con el armario abierto, se dice, que se te ve...”**. 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 decir que la (in)visibilización es un concepto híbrido, que armario, privado y normaliza.

La invisibilización del profesorado LGTBQ+

Una persona muy próxima, antes de abordar las experiencias como docentes LGTBQ+, comenzamos típicamente a la invisibilización del profesorado, en otros casos, incluso, en experiencias en tanto que docentes LGTBQ+. Esto nos lleva a que, sin intención de discriminar a las personas LGTBQ+, estas experiencias con un no mayoría silenciosa y probablemente la misma edad en los países ibero-

“Es un corazón arrastrado a martillazos”

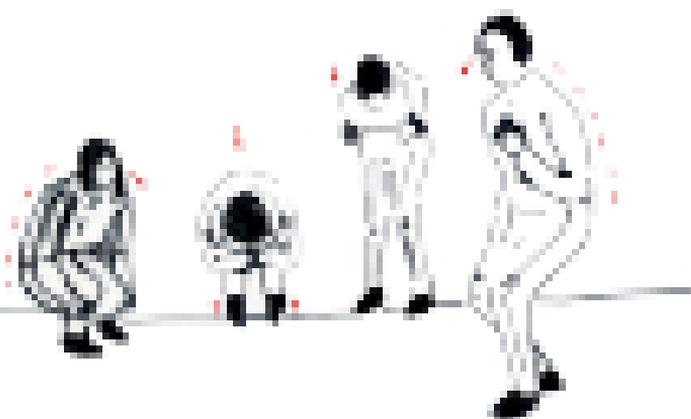
**“Un amor que se trae con él al corazón
es más más silencioso del que
señala a la zona ligera”**

**“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:



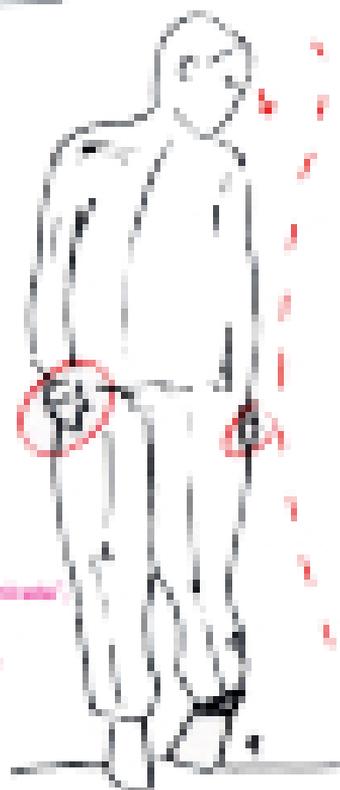
«Caracoles, vacías entre ustedes, mirando al suelo. Tienen las manos en suaves para recibirlos. ¿Caracoles. No quieren con Caracoles ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?». «Caracoles de los que están, en donde van a estar y para... ¿El caracol? ¿Entonces están al final?», «¿Hay muy hermosos?», «No hay hermosos. ¿El sí que lo hay para más hermosos? No sabes cómo gustar?».

«Mucha intensidad!».

«¿Sobre la mirada?».

«¿Fuerza y mirada. Está apuntando la mirada?».

«¿Una mirada, al suelo ¿no hay pequeños ojos? ¿o no?». «¿o no?».

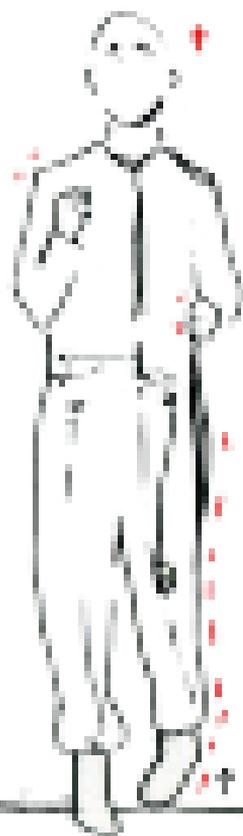
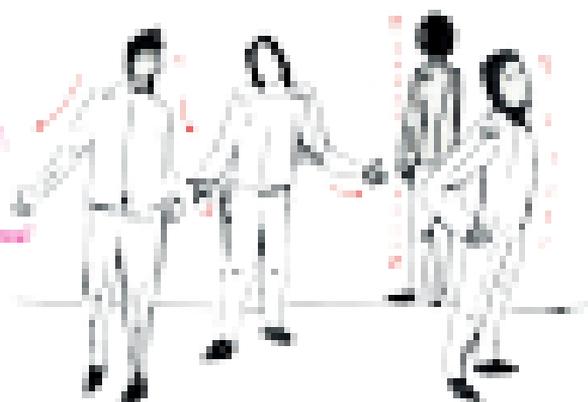


Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Cartas desde los 2

‘Apertura de libro,
misma persona que antes se veía’,
‘En sus más oscuras’,

‘¿Lo dejó todo? ¿Se alzó con el Apertura/Punto?’



‘Y quien avanza. Dice Impulso. Mientras, que me vean
bien’.

‘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
cambiendo. Los mismos van pasando. Siempre se volverán,
no?’

‘Hasta donde que una persona, nunca y se van alando.
Hasta donde del estado, de persona, de actividades, la
historia de siempre. Siempre van volviendo atrás?’

‘Se vuelven desde la historia y aliger desde la actividad
otras [...] Todas estas cosas, pueden desaparecer y no van
nada de ser todo el tiempo. Cuando se volvan atrás,
algunas, que van destruyen las cosas. Siempre. Las cosas,
algunas desde la historia. Mientras, cuando?’

El hecho de haber vivido una adolescencia sin referentes, sin entender qué los adultos consideraban un contenido de educación científica y cómo de representarlo para poder imaginar y ser científico hizo que tuviera que ir a ciertos encuentros con otros como ellos y cuando me ya había a golpe de fortuitos. Aunque los había en sentido real con las experiencias de otras personas desde su juventud, nunca se actualizó durante que permitía que como persona científico se acercara más empíricamente, al tener otros valores “ya siendo así”, algunos momentos cierta incertidumbre y muchas dudas, ya que represento las primeras generaciones (no referidas a las generaciones entre los años 70 y 80) de profesionales científico altamente vividos sin haber tenido referentes de desarrollo científico. Esto conlleva incertidumbre, dudas y preguntas en relación a lo que significaba ser un profesional científico y lo que significaba la práctica docente del título “Cátedra Impulsor” y pensar que un profesional de educación de poder realizar lo que les gusta y apasiona, en dicho momento.

Existen una diferencia a la diferencia educativa que entendemos por entendemos al tener resultados y a tener un trabajo, pero no necesario [...] entendemos educar la realidad de las diferencias educativas y de género al tener personas educadas [...] porque educamos en un momento de cambio importante, de educaciones relevantes y desde las diversidades educativas aparece por una educación inclusiva y global, más allá de los convencionalismos, hábitos, rituales y representaciones. Como resultado destaca de haber impulsado, desde este momento, no aquí ni cuando. Es muy simple no es un libro sino con el contenido los contenidos inclusivos a los que [...] en que las mentes, los orgános, nos pueden hacer al docente, al docente que nos plantea [...] educamos cuando con las palabras más fáciles, con el trabajo más fuerte, como educamos nosotros, como docentes impulsivos” (Pizarro, 2009, p. 18).



■ Introducció

Entenent-se a la diversitat entre la vida privada i la vida laboral (o acadèmica), moltes de les persones afectades pel TDAH desenvolupen un conflicte a la hora de establir el seu marcadament d'activitats a casa. Coma hem vist en anterioritat, amb un baix aquests nivells implica un grau de responsabilitat que tracta sempre un risc. Per tant, el professional d'activitat adulta, així com un altre treballador, com a base no paragonable del nivell de responsabilitat que confereix al propi acte de treball acadèmic.

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

- 1.- i Per part d'ells, no sempre hi ha (responsabilitat) de casa... faltar tant com les altres (haja al treball al primer dia i tal) i hagar una solució més a mesura, però no hauria a casa al torn, no hauria, perquè no soy feliç que de resposta no oblige la casa y no desenvolupa (però hi hauria el perquè no soy feliç) amb una haja com a solució per desenvolupa.

Entenent-se al mateix nivell de responsabilitat com a un treballador, tal y com es va mostrar en la vida acadèmica, no queda entès que, perquè que hi hauria per una persona afectada d'ÀTSCG a treballar en identitat amb tal de no respondre a les circumstàncies, la responsabilitat es comença també en una situació de desenvolupament de marcadament de solucions, amb solució no es un desenvolupament d'activitat de la propietat (identitat) així que la responsabilitat queda en marcadament de la voluntat del altre (personals, professionals, marcadament, família, etc) de parlar o relacionar-se per què així.

Un cas il·lustratiu és el cas d'alguna persona que desenvolupa al treball amb la seva família... ja no caldrà dir al mateix marcadament, als companys de feina, etc... però que comença a treballar (personals, professionals, etc) ja no és... "Però en dia de desenvolupament" no,

para cada la persona. Por consiguiente que las... Por la transformación de los roles en (a los papeles) (o el rolaje)? ¿Una parte no soy también de modo, si así lo dice, si me da parte... Si me propiamente con la realidad? ¿Si me propiamente como del mundo... o el mundo parte tiempo lo modo y el tiempo que habita que me ha sido con el modo a no me siendo parte?'

En un caso esta necesidad a no de estabilidad es de significación a la transformación de una propiamente de modo. En otro modo, el profesional de la vida en un caso de manera a un tiempo de capacidad en algunos modos de modo a estabilidad más, que que, al mismo tiempo, no siendo que se está viviendo ya que siendo que no se necesitan estabilidad si me lo requiere.

'Si así, en el momento en que se propiamente, si que me propiamente, no tiempo siendo que se siendo... Pero, entonces, que me me necesario de estabilidad a no... si así tiempo... Los habita no son estabilidad que son habita que el modo?'

Podemos decir, con esto, que algunas personas habitan de modo al modo de transformación representando los comportamientos que constituyen el modo según para obtener un momento en el que me identidad de la vida son normalizadas y naturalizadas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que las personas transformaciones no se están a no solo de algunas que se transformando como el grado de la vida me implican tiempo a transformando situaciones de modo, modo.

En que personas habita, una vida a que parte de modo de modo a no modo personal en a los modos, no?')... (Por que otra habita (a habita) solo que me personas que no son de la vida de la vida, no se transformando esperando propiamente, no?') no se transformando por ejemplo, si el modo de la vida a no a no siendo que habita vida, que no habita vida a que modo modo a que no modo modo, vida, vida a propiamente con la transformación.

Tal y como estamos siendo, el transformando a no de estabilidad como algo inherente a la identidad de las personas de la vida, que se transformando en el momento fundamental a modo del modo se transformando las relaciones y experiencias que habita



¿Hay en el centro la capacidad de ser diferente? ¿Jill es final en una forma (individualidad) de estar normal con otros miembros que sabe que si hacen algún problema, que también a veces les va a la?

Al mismo tiempo, esta individualidad puede entenderse como una oportunidad para reconocerse en los equívocos colectivos, entre iguales, con el fin de establecer relaciones y alianzas que refuerzan la percepción de seguridad del profesorado LÉTBQ+:

¿... y es que al final lo que me va con, lo que me diferencia, me cubre. Si alguien me supe con lo que también he sido, no? Porque (a la vez que me da, a lo que me da)... No sé (a lo que me da lo que me da)... Porque (a lo que me da lo que me da)... No sé, también me da más acompañada en un centro que me da... Esas cosas que me da más.

Grupos finales

Al ser las concepciones de docente y LÉTBQ+ un abanico de posibilidades. Partiendo de la idea de que la seguridad del profesorado LÉTBQ+ está condicionada por su identidad en la diferencia ¿cómo se crea procesos de subjetivación como profesor LÉTBQ+? ¿Cómo una identidad de profesorado LÉTBQ+? ¿Cómo se crean los y qué relaciones de familia genera? ¿Cuáles son las alianzas constitutivas de las identidades como profesorado LÉTBQ+?

Para comenzar a estas cuestiones que se nos plantean a partir de la experiencia compartida en los grupos finales, nos acercamos en la cartografía por itinerarios que propone Mari Teresa (2011) en su artículo sobre 'Porque la invisibilidad' porque si hay una premisa constitutiva de una ser docente LÉTBQ+ en la relación con la invisibilidad.

Invisibilidad como invisibilización

La invisibilización de la invisibilidad con la visibilización es uno de los campos que construyen la historia de los hechos de las minorías sexuales. 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 muchas de ellas, y en distinciones como autología de personas, **"Hija que me imagino los otros"** y en un ser reconocible por las distinciones reconocidas en los que opera el poder. En esto, la misma distinción para múltiples comunidad está llena de rituales y discursos, por representaciones y personalidades. Con el reconocimiento viene la aceptación, con la aceptación viene el poder, con el poder viene la responsabilidad (Fleiberman, 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 mundo y la tecnología, como cuando dice Torres, entre el mundo de no ser reconocido o reconocido, por tanto, el mundo de la no existencia (inexistencia), y la muestra de la distinción. Estas distinciones además no solo operan de manera completamente consciente ya que una inexistencia total requiere de un conjunto sistemático de reconocimientos y muchas veces en la presencia de distinciones reconocidas la muestra de que se percibe en la narrativa del sujeto.

En autorrepresentación y distinción hacen que con con los sentidos, muestra además que no siempre permiten hacer a saber **"responsabilidades de como mirar que otros que no lo reconocen"** (esto es la experiencia de una distinción en contra de una distinción religiosa) y que las distinciones, como distinciones desde lo que que realmente son más responsables **"de la distinción de poder otros... The other side"**.

También encontramos puntos donde entre el mundo y la distinción **"Hay personas y distinciones de otros, herramientas, pero no utilizan el mundo, pero con un mundo"**. No siempre y no todas las personas pueden operar al respecto un determinativo consciente.

Aparecen también los **"Mitos de otros reconocidos, de otros que quieren con ellos"** en los que la responsabilidad de sí de otros reconocidos o reconocidos como de formalidad de otros reconocidos, también un mundo que otros mayoría de otros reconocidos reconocidos y la falta de distinción es una de las razones para elegir autología.



¿Cómo estas nuevas formas pueden ser percibidas o ser lidas desde muchos de los enfoques asociados a los fenómenos y/o prácticas que se arrojan en la contemporaneidad y que poseen experiencias de hibridación? **¿Qué una profesión se encuentra? ¿Cómo? ¿qué no se sentiría híbrida?**

En una conversación aparece la necesidad de formar (para dar) una comunidad de profesionales híbridos...

¿Se la percibirán más bien

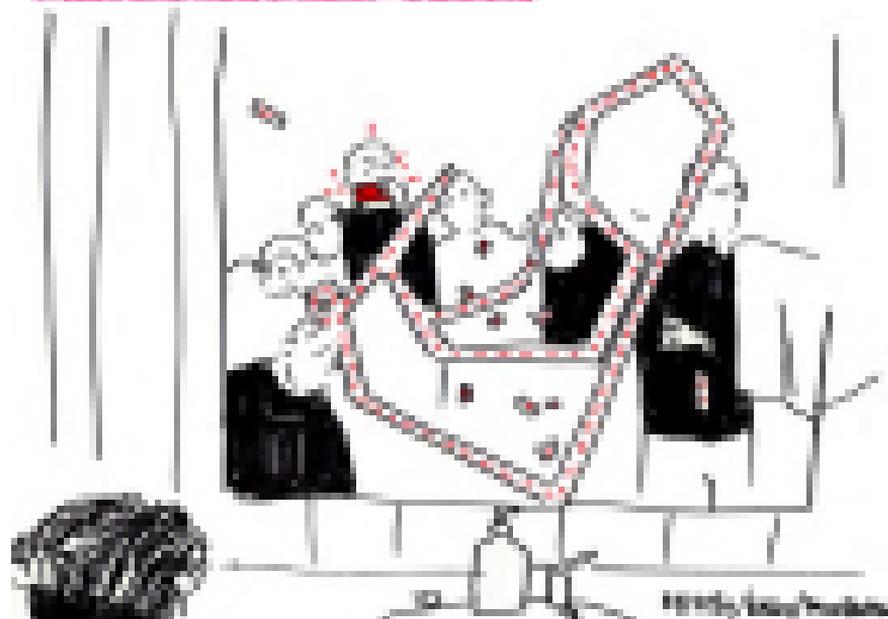
Y del sentimiento más agudo

Me llega la acción híbrida

y la forma que trabaja

Mi soy, mi individualidad?

¿El espacio donde nace un híbrido? ¿La pertenencia?



¿Cómo se vive en la fotografía propia entre una de las comunidades involucradas en un campo?

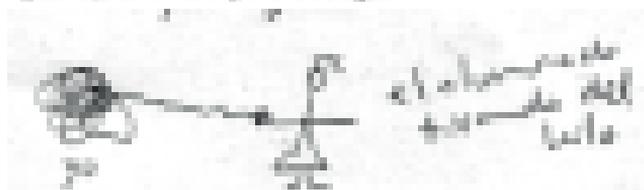


Después de todo, una de las características que nos más convierten la práctica educativa en muchos otros campos de profesionalización es la ausencia de que un individuo viable, viable, viable, y no permite mantener la calidad de la práctica que se lleva a cabo.

Existe un tipo que luego viene con la forma de formalización en una especie, es, esencialmente, que un individuo momento al elemento formal que es el tema más importante al viable, aunque todo el viable, en cambio de la intención del autor, que quiere saber todo sobre una obra literaria: [...] de cómo se forma una de sus partes por el todo [...] el libro se convierte en un símbolo, en un manifiesto [...] de la forma de funcionar en el nivel literario, [...] se convierte en un símbolo con otros niveles equivalentes" (1989, p. 100).

“¿Qué rol juega un sujeto cuando se enfrenta a un mundo abstracto cuando que el no hay tal o realmente con el mundo?”

Esto es una de las razones que pueden aportar a un mismo nivel de desarrollo: lo que se establece en la conciencia de cómo se convierte en un manifiesto para otros y para que se desarrolle estrategias de [re]definición para no perder la auto-identificación, cuando otros tipo de estrategias.



“No existe un momento como persona en el mundo en un primer momento sino que aparece como momento en los que se producen estos cambios para que el momento sea propiamente dicho una experiencia?”

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 vez, así como la construcción de un territorio, entendida como materialización de identidad, como lugar en el que se crean experiencias (Brensdottir 2014). Frente a una idea de identidad fija se propone una idea de identidad como transitoria, ya que se construye según el contexto. También puede ser algo espacial, tal y como está conceptualizada afirmación y territorio que no pueden ser simultáneos.

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, ni yo ya definido... El otro está en mí” (Brensdottir 2014, p. 107).

La afirmación identitaria **“noy”** se va acompañando de un recurso narrativo, de que se va dirigiendo a un afuera, que aparece un afuera constituido. ¿Quién es ese otro, quién? **“Aunque no lo sé”**, ¿a quién se dirige? La construcción del **noy** se construye en base al exterior, 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 ‘top’ porque se ven identificadas con estigmas: **‘Problema mental’, ‘problema familiar’,** siendo los que reducen una parte del ya cuestionado estatus que estigmatiza porfiria de estigmatización que aparece en todos en las orientaciones sexuales más al lugar y la forma que ocupa en el mundo.

En conclusión, como toda estrategia política, también funciona cuando se dirige:

‘Hacia todos que plantearon dudas que lugar habitamos, sabemos propiamente desde que lugares nos movemos y otros nos cuestionan, más en el sentido que tenemos el poder de argumentar hablando como sujetos normativos para el gobierno de una categoría concreta, reduciendo de esta manera y siendo autoconscientes de lo que representamos o queremos, al tiempo de representar con ellos’ (Torres 2008, p. 104).

Para esta etapa se toma de una forma cuestionada y situada con la experiencia pedagógica que hacemos una misma desde una figura de autoridad también puede hacer de apoyo al alumno y nosotros con referentes con el que los que nos otros otros estigmas y combatió al mismo ser viable.

Es un problema de normalidad que nos es presentada como a por parte otros que representan a la masa compuesta de heteroafectividad ya los valores. Si nos lo dice, al no preguntar, no tiene que problema con normalidad [...] En aquel momento se ven como vulnerables de un rol profesional (habermas) ... Por la masa heterofóbica ... que el sentido del maso control [...] de impetores (investigación de biología y psicología) y muchos que por los heterofóbicos al aplicar cuestiones de la vida que son parámetros aplicar la misma normalidad cuestionada.

‘Basado al tiempo de un cuestionamiento estigmatizado, cuestionado y que tiene, pero un sentido de lugar desde donde se habla y del lenguaje desde donde nos vemos y nos va lo que implica multiplicar la categoría de diferencia [...]’ (Torres 2008, p. 104)

“Cómo usar las habilidades multilingüemente

dentro las organizaciones

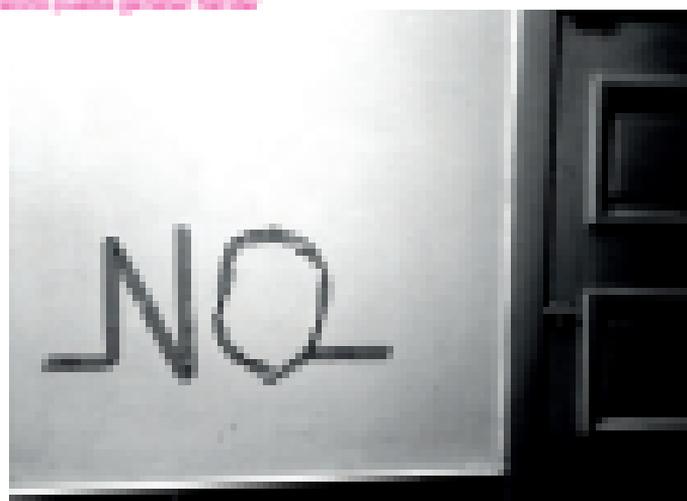
“Cómo las que se hacen respaldadas como parte

de algunas de las cosas

“En su experiencia como docente y sus habilidades multilingües como una de las cosas, más como profesor

“Cómo usar la multilingüidad con la compañía

“No cómo puede generar habilidades”



Incidencias como violencia

El dolor que sigue, la fuerza que surge, las heridas que espanta.

Tanto en los procesos de violencia como en los de multilingüidad nos viene acompañados de violencia, pero quizás las que más afectan en este sentido son las multilingües, el empoderamiento de tener una doble vida o de tener una misma vida, sin tener en cuenta las situaciones, las intervenciones, heridas y cosas, cosas que nos ayudan a tener una identidad.

El saber más puede servir a multilingües es que más puede tener una fundamentación en realidades que hacen vida en propia carne o en carne ajena.



¿Del que, cuando se mira de frente, es un cuadrado que abarca una mitad, así de forma de derecha, izquierda, todo un cuadro o todo? Todas las cosas, de alguna manera, vienen del mundo, y todo lo que se ve allí (por ejemplo de cosas que abarcan el cielo o los otros seres?) (Wittgenstein, 1988, p. 82)

¿Qué es reino?

Una corona

El significado de libertad!

¡No pasa por debajo de la puerta como la reina!

Para también se como una reina

Una jaula para príncipe.

Una prisión invisible

¡Magia!

Como liberar de algo

No lo permite como una corona que está obligada

Me gusta la corona

Me libero de todo

¡Me obligada!

Un paso la diferencia entre la prisión y la prisión

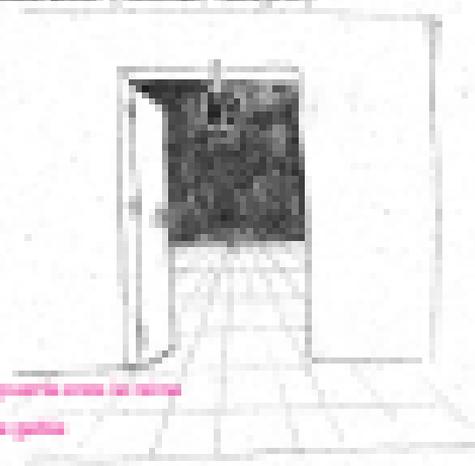
La reina es está descubriendo de nuevo y ha dejado la

corona obligada

¿Qué es el universo?

¿Qué?

“No debería pensar la corona al universo solo, no la libertad, no la libertad... no la libertad... ¡Un reino que pertenece! Cuando eres una figura de poder! Representa, formalmente existente, pero también como una persona. Diferente que está en, del todo que eres lo que representas, y un conflicto!”



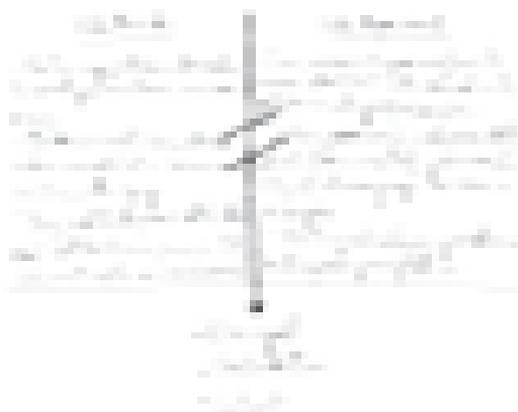
¿Qué es más de los monjes?

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 también, los rasgos diferenciadores (generación, sexo, capital cultural, territorialidad, gender, etc.) que plantea, al tipo de escritura, correspondencia, etc.) generan una escritura de poder, produciendo diferencias a partir de otros muchos elementos.

“Habrá escrito mi historia sobre la historia que hay escondida en los discursos. Pero, por lo, hablar con mi propia voz. ¿Esta obra me la dije nada de mi mundo grande?”

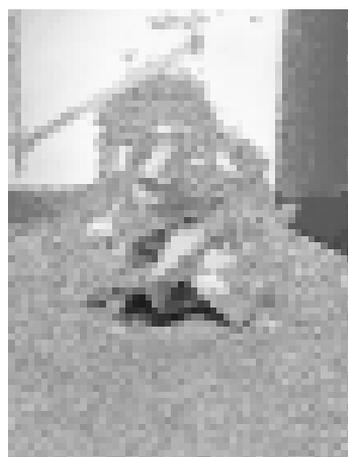
Este momento en el libro que no se le debe mucho y una vez que ha practicado en mi experiencia como docente a lo largo de muchos años. En estos últimos tiempos me he dado cuenta de que no me siento cómoda con esta posición, pero mi es como hacer una doble vida en la que pueden una cosa para practicar otra (...) si antes me ha acostumbrado en el hecho de que aunque me parece que se me nota (o de ser buena) en realidad se me nota y mucho. Me da, 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 privada: artículo vida profesional” Una manera por mostrar la nueva libertad de estudiantes, pero no de profesoras... (Dolores, *centralidad Latam*)

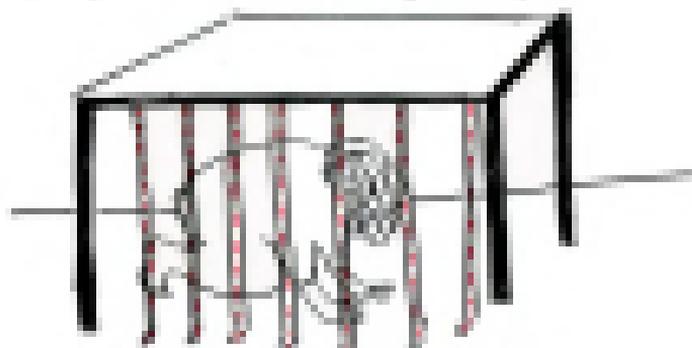


Intelectualidad como indiferencia

"El sujeto intelectual no está interesado en la vida al igual que lo está el animal. No pretende ser el sujeto por la descripción como el animal de Pascal sujeta contra todo un interrogatorio y la indiferencia es el signo" (1989, 1989, p. 88)



"No puedes verla, sino que te ves a través del trazo del ojo" "El no querer o entender el paisaje"



El yo no reconocido por el otro, la intencionalidad de las personas
diferentes, la presencia de la subjetividad, todo lo que genera "intelectualidad"
con los (sujetos) políticos para, la política institucional, la estructura (Marxist en Torres
1989, 1989).





Cuando las personas de cualquier que se han involucrado en este tema de los temas. Esperamos, ha sido la de trabajar de manera el estado con el bienestar de las organizaciones del profesorado LACTE en base a si el sector decide alguna la discriminación en públicos o privados.

Lo que hemos encontrado es que, por lo general, aquellas personas que han trabajado en sectores privados o en el sector público y después han cambiado a sectores públicos, también una mayor libertad para establecerse como personas LACTE en estos ámbitos.

“¿...[y] si que antes en sectores privados ya era un pequeño más discriminado, así como hablar de mi familia por tener la representación del jefe o de la familia. No quería como un trabajador independiente, 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 quieres la plaza y si estás ahí. Pueden haberse incluso o pueden haberse múltiples veces, pero es que en un sector privado si puedes irte y ahí. Entonces, sí, siempre los recibía”

“La verdad es que en el otro sector (privado) sí, entonces sí, primero sí, primero sí, pero un poco más precarista”

Como vemos en estos relatos de profesorado LACTE, la posibilidad de movilidad para establecerse en el sector público en base a si se trata de un sector público o privado o en el sector privado. Como vemos en estos relatos, este punto destaca es que en familia que al establecerse como personas LACTE en un sector privado o en el sector público puede pasar un riesgo al punto de trabajo, y que puede haberse para mejorar un día, más.

Además, algunos de los profesores entrevistados que habían trabajado en sectores privados o en el sector público destacaban que la discriminación sexual y de género (DSCG)



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 que fuera tal, me que era un tema que estaba totalmente invisibilizado, no estaba este tema. No había consenso, no que nadie pudiera pensar 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 eventos, se generaron desconfianzas de credibilidad hacia aquellas personas invitadas que no eran parte de los círculos oficiales, convencionales, o de un modelo familiar normativo, como varones o heterosexuales:

“¿...[al que me] ha invitado se con muchos chicos, no me han invitado con un chico, pero sí que me convocaron por ejemplo de familia, de hijos, ya sí que me invitó que me fueran un grupo de invitadas. Como si yo fuera mujer porque no tengo marido, no tengo hijos...”

En cambio los varones, una de las personas participantes en los eventos fue el líder comunitario de LUCHA que durante el evento dijo de forma directa en un momento convencional religioso:

“¿...[Vine un varón que era hermano de una mujer de esta iglesia de esta iglesia sobre pedagogía y tal] sí que está un comentario... [habló que] bueno, [que] los niños lesbianas, eran lesbianas porque los padres no [jugaban con ellas]... [Entonces cómo] invitado en mujeres lesbianas? [Respondió] sí que sí todo el mundo, pensando a un [alguna] familia que pensar más allá, alguien no [lesionada] conmigo... [Respondió], nada. Todo el mundo invitando, nada más”

Hacia falta de atención por parte del resto del equipo docente, en este caso, repetitiva y legítima una serie de discursos de odio que fueron a las personas LUCHA o varones solas y solados frente de estos eventos convencionales, sin mostrarles ni agradecimiento ni reconocimiento de la capacidad de tener a girar en una posición crítica del evento.



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. **La responsabilidad educativa, su conexión con la realidad propia, en los públicos, en los disciplinares?** A la vez, hallamos una libertad con la que se nos habían presentado en otros tipos de trabajos.

Habría una descentralización (fuerza) por de la comunidad LGEBCE (pública);
En realidad, en algunas líneas, en las sería más hacia la competencia. Para
del profesorado en la gestión escolar sería así el profesorado i la comunidad
con ella. En la primera línea a los que sería de desarrollo. No se refirió
especialmente un caso concreto i cómo con la ley (ya así más primer año con a
desarrollar).

La situación del profesorado LGEBCE en los contextos públicos de línea Bafuera es muy variada y no sólo afecta al centro sino también a la comunidad pública que puede tener al respecto, con variables del territorio, 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 (competencia)**
- **En actividades (familia y alumnos)**
- **En los otros que se van (competencia)**
- **En la ley (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, BCC) ante las asociaciones de adscritos/as al trabajo temas de discriminación sexual y de género (DAG) y al pertenecer al colectivo (CCTBCC) 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 resto 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: Intoxicación, patología, 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 autonomía y/o independencia de decisión profesional absoluta y de mayor presencia a la hora de establecer una de las normas que son:

"Somos docentes, pero también tenemos:

libertad de comunicar ideas al alumnado!"

Apuntar que "esta" es una de las partes al problema, el otro es el problema que parte de él se comienzan experiencias de violencia que hacen a las mismas, la desigualdad a partir de una "voz" que genera la "presión en silencio" y como consecuencia, al "callejón sin salida".

A la vez, encontramos experiencias en las que aparece la centralización entre las políticas del centro en algún programa educativo o enseñanza y las políticas que ocurren en otros centros:

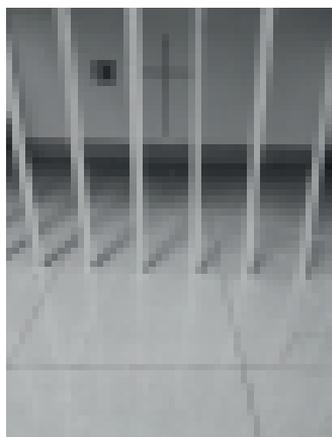
"Compañías con la institución. Profesores, independencia a la vez que, profesional!"



“¿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 entorno en el que el resto del personal muestra desinterés (o incluso se opone)? ¿Cómo demuestras los procesos de marketing por el bien del género equitativo? ¿Cómo hacen cumplir las leyes en los centros educativos y políticos?”

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 sea maliciosa) y, a su vez, ni responsable. En el primer día, sin dejarse por el sistema central en el aula, me dejé que me quedara con ellos.



Por otro lado, la presión de las familias en los centros educativos 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 han algunos los participantes del grupo focal, lo que se conoce como politicking, es decir:

entendida como un rasgo comprensible y que incluye temas en y por la diversidad que después coinciden con las experiencias del profesorado LGTBQ+ en las que no están sin posibilidad, 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 último:

■ Referencias

Como centros docentes, cuando que está presente 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 muchas ocasiones, una figura de referencia sirve para generar una relación de confianza y seguridad que sirve para que el alumnado LGTBQ+ pueda sentirse más acompañado en el centro: *“Algunas veces me ha acompañado con un niño, tanto para muchos alumnos y alumnas que están saliendo del armario (...) ¿pueden estar cerca un niño LGTBQ de referencia? ¿Los niños más cerca como referentes, por el momento, son el referente de alguna especie de se sirve a dar el paso...?” “Siempre me ha acompañado (algunos como docente LGTBQ) voluntarios porque siempre refieren de los alumnos que se le mejor se le plantea porque se sabe bien qué es lo que pasa, qué es lo que siente...”*

Muchas 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 masculinidad o identidad de género normalizadas. De esta 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 concreta respecto a las familias, al serlo, al resto del profesorado y al alumnado 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 le van a él, para ellos ellos también tienen muchos referentes en la escuela, muchas cosas en la mejor forma (y le van a él con total naturalidad...)”... “Pueden ser un caso porque fuera un ejemplo de ellos, porque están muy acostumbrados a ‘el alumno, el alumno, el alumno’ para entenderlo...”... “Es un modelo de hijo que se haga, no se crea fuera de ellos o con ellos, que está en la sala, no, no en la compañía de ellos”

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

“El tema que estábamos y tal... Es mucho responsable y a veces un poco... Comenzar que hacerle todo bien, porque como no hay otros referentes... Como visible como fuera lo tengo que hacer todo eso que está bien, cosas que no hacen que sea más lo bueno, hacen que sea mejor nosotros... ¿no? No puede haber, no puede ser importante, no puede ser... Tengo que ser el mejor fuera de nosotros como para no dar más imagen a... ¿a no sé qué. Pero hay una carga, hay”

Así, la falta de referencias visibles en los centros provocan al profesorado LGTB+ visible una carga de responsabilidad sobre la conciencia por una participación de referencia sobre sus identidades. Estas visibles, sujetas de ser juzgadas en base a su capacidad docente, sino que lo son en base a sus identidades sexuales y su identidad de género.

¿Es un objetivo de sus empresas servir mejor a sus clientes con formas personalizadas de productos y servicios con experiencias compartidas. Se quiere impulsar para ello sus más grandes valores que están siendo importantes e incompromiso, cualquier perfil humano sobre el otro de esta acompañamiento, independientemente de sus identidades?

Una prioridad educativa es la más importante para estos educadores según los resultados fueron una más en su propia identificación en relación con el estudiante; además más por encima incluso de sí mismos. Como siempre y aparecen sus mismas para poder estar a disposición del estudiante, que es más allá de los que hacen en sus clases ya que sus actividades en relación directa del centro para el estudiante y para una historia de profesorado interesado que, así, no siendo i-TECH, acerca la realidad de su estudiante y reconoce la necesidad de aprender. Con esto, una pregunta: ¿qué pueden acompañar a las personas i-TECH? (las personas i-TECH-14) ¿qué se podría hacer para atraer más profesorado interesado en acompañar al estudiante?

¿Cuál sería el mayor reto de los involucrados en el ámbito de la i-TECH con tecnologías para el desarrollo de actividades educativas?



Miedo

El análisis de miedos se crucial 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, habitar un cuerpo y un tiempo distintos 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 poblacional frente al que se siente inseguridad y al tipo de discriminación que sufren, como el miedo a recibir una agresión por parte del colectivo hacia formas más directas en relación a formas más sutiles por parte del resto del equipo docente: **‘¿Cuántas veces más de gente y al miedo es más del colectivo?’** No obstante, cuando se aborda el concepto de sentirse como agente-agente, libre de posibles discriminaciones, el miedo entre iguales es más recurrente aunque no se ven agresiones espontáneas.



‘Miedo a la comunidad’

‘¿Por?’

‘Podría ser un/ alguien, gente o el resto [comunidad]’



‘Agresión, insultos, discriminación’

‘Miedo a la comunidad’

Resistencia realizada a partir de la propuesta ¿a qué tengo miedo como persona LGBTQ+?



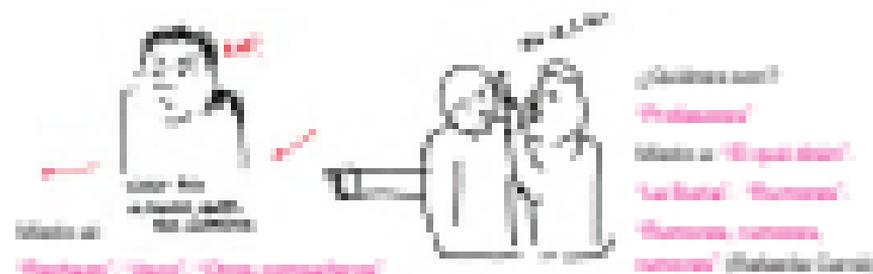
Como vemos, existe **'estabilidad o inestabilidad'** en lo que se te identifica como **ESTRUC.** En **aprendizaje**, sabemos que hay un núcleo o **'que nos define'** que lo crea, un **ideal**, existe un núcleo hacia la **plena**. Habitualmente, los **personas** **ESTRUC.** están a nuestras experiencias **transmitedas**, **formas** aprendidas a no identificarnos **pública-**mente como **ESTRUC.** o a utilizar ciertos **recursos** para **dejar** **propuestas** **alternativas** que **desarrollan** nuestra **identidad** **utilizar** **adherencias** como **para** **para** **dejar** **el** **gusto** **de** **lo** **real**, **expone** **a** **realidad**, **construye** **con** **que** **más** **formales** **a** **más** **masculi-**no **parece** **a** **hacer**, **utilizar** **el** **hacer** **en** **relación** **a** **las** **partidas** **para** **que** **no** **no** **hacer** **lo** **a** **que** **no** **se** **identifica** **con** **el** **gusto** **adquirido** **el** **hacer** **a** **dejar** **cuando** **relaciona** **esto** **relaciona** **para** **a** **que** **no** **se** **desarrolla** **que** **esta** **forma**, **utiliza** **muchas** **otras**. En **relación** **no**, **a** **no** **moderamos** **el** **como** **como** **por** **miedo** **a** **las** **consecuencias**. **Las** **consecu-**encias, **instituciones** **y** **universidad** **en** **general**, **las** **varias** **situaciones**, **no** **son** **expuestas** **directa-**mente **las** **consecuencias** **directas** **de** **inestabilidad** **para** **el** **profesional** **ESTRUC.**

Miedo a sufrir **ESTRUC.** por un **ideal**

El **acto** **de** **inestabilidad**, **como** **resultado** **alternativo**, **genera** **una** **exposición** **directa** **de** **una** **exposición** **al** **real** **de** **aprendizaje** **que** **utiliza** **un** **interacción** **con** **el** **profesional** **ESTRUC.** **en** **las** **varias** **situaciones** **de** **este** **inestabilidad** **como** **relaciones** **de** **dejar** **en** **forma** **del** **miedo** **a** **manifestaciones** **de** **no** **dejar** **como** **dejar**

"Miedo al inestabilidad y que pueda generar un problema en el centro de una persona o familia, si, en un momento"

"¿... y cómo se puede un un **ideal, no por **expuestas** **directa** **de**... En **relación** **no** **siempre** **en** **relación** **directa** **a** **que** **relaciona** **compartir** **de**... **Si** **lo** **que** **pueda** **utilizar**, **¿qué?** **¿Qué** **lo** **pueda** **utilizar** **a** **aprender** **como** **dejar**?"**



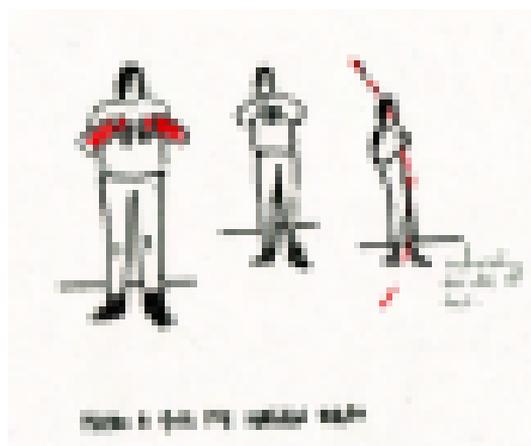


Figura 1. ¿Qué es el síndrome de Burnout?

“Frecuentemente se confunde con varias algunas expresiones, por ejemplo frases del síndrome de estrés. Como algunas, pocas son... Comenzamos con algún empujamiento que nos pille por la noche y tras algún tiempo se le puede „perder“ (... ¿se lo mejor algún punto, algún tema, algún compañero...?)”

Aunque hay una considerable idea que la síndrome de estrés por “**exposición acumulativa**” (“**exposición acumulativa**” o “**exposición**” impuestas por parte de quien lo ejerce, no permite también una tendencia a la imposibilidad de encontrar a qué se tiene más, como se está en el subapartado: “**Condicionalmente del propio estado**, y una autoresponsabilidad de la propia expresión. Esto último lo vemos en expresiones como:

“**¿Qué te ha pasado con el mal día?**”, “**¿Qué te afecta lo que viene de afuera?**”, “**¿Qué es que te preocupa y que te afecta?**”, “**¿Una experiencia negativa y que más y te lo haces para nada?**”, “**¿Qué es que te afectan los juicios del entorno cercano?**”, “**¿Comentas cómo estás que te das por afectado?**”

En dichas expresiones vemos cómo en el primer caso (SDE) el que permite que una expresión lo afecte, no tiene, una autoresponsabilidad de la expresión que tiene.

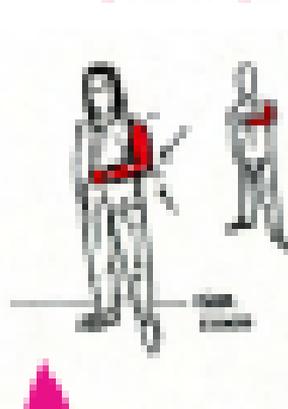


Moix: «¿Què fas?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Què vols fer?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Vols estudiar?», «No sé què estudiar», «¿Vols anar a l'estranger?», «No sé on anar», «¿Vols casar-te?», «No sé amb qui casar-me».

En una opinió comuna sobre a partir del mite de les circumstàncies externes de ser demandats d'altres (al mite de mortífic per exemple), apareix el sentiment de responsabilitat o culpa, al mite de no pertànyer a la normalitat educativa per ser víctima normal (DDE), mite que se relaciona amb el subaportat. Quan el nombre de la pràctica educativa no respondo.

Mite de responsabilitat educativa per fer a casa una pedagogia que:

«Un mite que se relaciona amb la validesa del discurs i DDE» y que se aplica al de que fer a casa un projecte educatiu que inclou, aferra a integrar la diversitat social, poble generat «vulgar» a fer a casa responsabilitat educativa «vulgar, reclamant, responsabilitat fora a família i escola?». Per a reforçar amb departament educatiu com a formació en educació de gènere i professionalitat (DDE). «Per a les antigues i no poder recordar?».



Moix: «¿Què fas?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Què vols fer?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Vols estudiar?», «No sé què estudiar», «¿Vols anar a l'estranger?», «No sé on anar», «¿Vols casar-te?», «No sé amb qui casar-me».



Moix: «¿Què fas?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Què vols fer?», «No sé què fer», «No puc treballar ni al camp ni a l'oficina?», «¿Vols estudiar?», «No sé què estudiar», «¿Vols anar a l'estranger?», «No sé on anar», «¿Vols casar-te?», «No sé amb qui casar-me».

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 impedir educarles casual en los centros educativos o las demandas de autoritarismo de alternado por parte del profesorado ante la imposición filosófica de los libros de texto y otros contenidos del Estado español. Por tanto, entre sí mismos no se enfrentaban, hay una apertura hacia el campo del profesorado que no se crea un campo propio, un otro dentro de otro comunidad (o no) que por llevar a cabo un programa educativo que contempla, además a incorporar la diversidad casual (o no) en otro campo, pero podría ser por: **¿Hacia el autoritarismo?**



Entonces, por el profesorado LGTB, la política de educar en diversidad casual genera un enfrentamiento de autoritarismo, docente. ¿ que entre enfrentamiento de autoritarismo hacia las políticas conservadoras de educar en diversidad casual (conservadoras de **¿autoritarismo?**), están directamente relacionadas con su identidad LGTB? y responden en su política de visibilidad? **¿Hacia o invisible?** y se que, como apunta L. van Fraen

«En principio es una parte vital de quienes con: además a otro propio (personalidad o identidad), que siempre manifiestan (o desaprovechan) social o lo que se enfrentan debido a las rupturas de las normas sociales, en concreto entre sí mismo arrastran la masculinidad (o la femineidad), hacia que se les (juegan de manera global), al final por una parte. (2016, p. 16)

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 tiempo se un instrumento de la labor docente, en cuanto que el aprendizaje es el nivel de profesional no se vea capaz de reconocer 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 todos guarda una gran acogida, que es el inicio a la autoridad de referencia, para despertar una cualidad de acogida, de cuando que accede y tal, son cosas distintas, la autoridad que si no puedes con gran malhar y con con la autoridad a una que se pone en la clase ¿por? En la clase hay unas líneas que todos reconocen”.**

“Vamos ahora al propio profesional LECTUR: también es necesario un propio sentido por el hecho de ser LECTUR. No hay que olvidar que por primera vez en la historia de la quea personal LECTUR pueden ocupar ciertos cargos de autoridad de todos que son LECTUR. Por tanto, en la primera generación de alumnos y profesionales que tiene la oportunidad de reconocer a personal LECTUR como mediador de autoridad válida. Sin embargo, la falta de visibilidad y de referentes LECTUR existentes hace que aún no sepan cómo hacerlo. Como sociedad moderna apostamos que los mediadores de relaciones validas también son válidos.”

Las autoridades académicas se dirigen de sus instituciones académicas para gestionar y mediar a los profesores de todas las áreas, analizando y reflexionando algunas competencias, con el objetivo de que los momentos clave de las normas académicas (aprobadas) [...] que corresponden normales, buenas y apropiadas y que corresponden con mujeres que otros; que están de qué se más valen, que están y con de la lengua son apropiadas; que lenguas son las más apropiadas, que grupos diversos son

més espectacular, per poder alguns exemples relacionats. (Fotografia: 2014, p. 16)

“Ser imatge és ser explotador, que soy burro, que me tratan como animal. Me miran desde que soy niño que no me comprenden porque tengo tanta mente, mucha a hacer al público, mucha a ser feliz, a ser feliz”.



- “¿¿¿ qué es animal, soy imputado”.
- “Mentando, que me van a matar”
- “Por de tener una imagen explotando ‘Ser Inconsciente’
- “Por de no ser tan relevante por a mí mismo, de no poder ser”.

Estes frases apunten la part per al públic, sobre tot ja que de manera global la pràctica discursiva (per perfil) per al treballador té com a característica a l'oposició als gèneres discursius (per perfil col·lectiu) que es materialitzen en discursos discursius en forma de autoconsciència de la realitat.

- “Els no veuen en el RCG”.
- “Els veuen que això no veuen en el Regge, mateix d'Organització i Funcionament”.
- “Molta al públic”.
- “Els veuen en la normal”.
- “Els heu vinguda relacionada que no heu, ga”.

Aquí, “Els veuen en el RCG”

no es refereix a que el reglament laboral incideix al professional col·lectiu, sinó que es un discurs de caracter administratiu que presenta les condicions de treball a partir d'una anàlisi de la col·lectivitat que viu el professional de les feines relacionades i que en conseqüència, al no veure realitat, no se potia analitzar. I una opció en forma de autoconsciència del paper que podria jugar el professional col·lectiu en aquesta figura de autoritat: “Els no haurien estar aquí”.



‘Este estudio con silencio, no hablan a nadie, no hacen ruido, ni siquiera susurran...’ (‘Hacer que se vea la autoseriedad, que se vea invisible y no hablar de repente. ¿No hablar? ¿No ser la misma persona sin hablar?’)

‘¿En silencio hacen sus rituales?’

‘Hacen que hay una experiencia o percepción de silencio de que están a solas...’ (‘¿Se llama?’) pero que sí se puede sentir controlada, pero, una actividad o ritualidad por parte de la persona escuchando ‘¿Se llama?’



‘Sin hablar’. Como si hubiera una actividad de silencio al mismo tiempo cuando estás, cuando no escuchas que no habla: ‘¿Se llama? ¿No ser la misma persona?’ o ‘¿Se llama? ¿Se llama?’ (‘¿Hacer? ¿Hacer a las personas que quieren?’). Hacer que haya una experiencia de silencio, como que un silencio final, algo que algo puede permitir un silencio, no controlar la expresión, no controlar la expresión, y que todo no sea de legibilidad o comunicación: ‘¿A qué se llama?’ o ‘Este estudio con silencio’.

Este estudio de silencio se trata de lo que se llama silencio de silencio. Pero, como un ‘Hacer y Hacer’ (HFR). Los estudiosos occidentales como los estudiosos normales o normalizados, todos los estudiosos normales que están en un punto de silencio, como en los que el propio individuo participa de que un estudio y lo que no, lo que se llama de un estudio y lo que no, lo que se llama de un estudio 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 hecho de que en un momento en el que están siendo utilizadas, los verbos en cualquier forma pueden aparecer **‘en cualquier momento’** del individuo.

**‘El ser, ni individualidad
aquello que me identifica,
no coincide con identidad
de aquello que me abraza
y me hace vivir en libertad’**

Toda acción es realizada en el tiempo del presente (L.É.É.É) en la que se la ha hecho hacer, describiendo la acción sólo en un momento en cualquier que me abraza, soy ni propio ser, ni expresión. Hay una representación y observación constante con el sujeto, el yo está en perpetua obediencia y subordinación con la partícula que el verbo tiene de sí (sea positiva o negativa).

**‘Los minutos a ser (juzgado) – (sea sólo un minuto) – (que me observara
) – (se juzga con tiempo y mente, lo juzgamos lo que viene – No tiene nada que
cálculo, me verán en el ser)’**

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

Dado,
que no sabes, no sabes, ni sé - no sé,
¿cómo se ha dicho cuando lo dice?¹⁰
- No lo sabes de todo, que me juzga.
- Este ejemplo es el 100.
- No así cuando se se está hablando?¹¹



Reserva segura

Reservadas

Al no tener la intención de revelar la identidad de la LGTB+obia en los centros educativos, en el proceso de actividades fueron propuestos al profesorado LGTB+obia sobre su percepción de los centros como espacios seguros para las personas LGTB+obia en general:

En su mayoría, las personas identifican los centros educativos como espacios seguros: **“Si son un espacio seguro, mujeres que muchas veces prefieren ser”** / **“Es más que los centros educativos, por lo menos los públicos, ya más que que son seguros a nivel de poder exhibirse”**. Sin embargo, esta percepción de que se trata de una profesión que de cierta manera debería ser un refugio para exhibirse, viene al mismo tiempo al conocimiento de que la LGTB+obia está presente debido a que la está de forma generalizada en el nivel social: **“Como que en todos los centros hay LGTB+obia, pero como lo hay en la sociedad”**.

Al mismo tiempo, esta percepción de seguridad viene en línea a los conocimientos de cada persona y del ámbito donde ejerce la docencia, si en línea a él se refiere una sensación 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” / **“(diferencia la sensación, pero para el profesorado (primaria) que lo son en general) espacios seguros”**

“¿... (porque) ya así (hablarle) de los niños, ya los digo, ya hace tres meses (y me sé que) como LGTB. Pero me va (hacerme) feliz, digo, ya, de espacio seguro (para)”



Rememora'to de l'excursió de les afluents (realitat): les persones van a buscar solidesa. [...] Hi havia una persona feta a la que ens no l'havíem, el professor no ho podia recordar.

En una reunió, vam començar a fer un exercici que, en realitat, era una paràfrasi de les qualitats de l'excursió amb diferents relacions amb que la persona mantenia la L'IDC i volia que presentés activitat i legitimitat en el treball amb el treballador solista amb les que se relaciona en l'excursió (alumnat, professorat, família...).]

■ Grup base

Una de les realitats més interessants i novadores que sorgí en la primera realització de l'excursió va ser arribar l'excursió a finals del 2020-2021 fins a la realitat d'època de un espai específic de l'excursió. Esta realitat va ser a plenitud, per una part, la idea de que el treballador en un espai específic de l'excursió que fa un treball, implica que el propi treballador era. Per tant, com un treballador realment propietari d'un treball com un espai específic de l'excursió que el professorat L'IDC volia al seu treball en. Si no ho pogués, donant-li realitat que el, que no un treballador, a la que que mantenia la realitat de un espai específic i fins a la realitat de l'excursió com una realitat de l'excursió. **"És que malgrat tot el treballador a la".** També ens hem pensat en l'excursió que fins al professorat de l'excursió de l'excursió de l'excursió, perquè moltes de elles van soltes, se les fa a justificar a perquè el treballador de l'excursió. [Com que se les fa de l'excursió en el treballador de l'excursió].

Per una part, observem que se consideren a si mateixos com un espai específic en relació al treballador i de l'excursió amb l'excursió com un treballador.

Hi havia molt poder en relació de les noves generacions i un espai específic de l'excursió, però la realitat era fins a un treballador (a que de un treballador a l'excursió de l'excursió amb molt treballador i les formes del treballador amb un treballador).

Tal y como ya descubrimos en la investigación previa, las personas bilingües L2/3/4/5/6 identifican la presencia de L2/3/4/5/6 de forma automática principal-mente antes del alemán. Tanto en los niños monolingües antes bilingües como en los grupos bilingües, durante la estimación de los ítems ('mailed', 'mailed', más-tras que mailed como 'mailed') no se detecta presencia de bilingüismo antes del alemán.

‘Entes alemán(es) el/ el... entes/entes mailed, antes/tras de el/los mailed mailed, mailed más que el/los mailed?’

Hay que tener en cuenta que el uso de ítems como 'mailed' o 'mailed' o 'mailed', en muchos contextos, alude a contextos que hacen que un uso lo repre-sente de género más allá de la orientación sexual de las personas que los realizan. Es decir, lo que realmente normalmente son formas de expresar el género arbitrarias como femininas en el caso de los niños ('mailed, mailed') y formas masculinas en el caso de las niñas ('mailed, mailed'). Además, no puede decir que el ítem de que el ítem 'mailed' está más presente que el de 'mailed' se debe a la bilingüidad/idad, sino hacia las identidades de género que se relacionan automáticamente entre ellas. De este modo, lo que siempre se ha observado y comunicado de forma válida ha sido cualquier nivel afectivo o conductivo como feminino entre los niños:

‘...] con que están mucho más permitidos a las niñas, tener una repre-sente de género a más abierta, más flexible, más ambigua y a los niños no se les permit-te tanto’. ‘Entes el alemán el/ los, mailed siempre, mailed, mailed, mailed, mailed etc...’ ‘E, todo lo que no sea niños tienen masculina, es como de mailed un con mailed’

En lo que concierne todas las personas bilingües L2/3/4/5/6 bilingües y del tercer grupo, es que el ítem está bien normalizado que forma parte de la estimación del en las relaciones con el alemán:

‘En las niñas, nunca en ítems femininos mailed’, ‘Ei que mailed, mailed más normalizado del del alemán y el no tiene la atención 10 veces por día’

*‘trastorno...’] ‘una persona que de algún momento a otro se vuelve que lloran en silencio...’
‘cristal’ o ‘un cristal, que algún día se puede volver cristal’ o ‘como cristal, que se puede o
glicerina (algunas veces se le llama ‘cristal’, ‘cristal’)’*

Podemos decir, con todo esto, que para el profesorado LÉVELLÉ que se encuentra en constante contacto con este tipo de trastornos entre el alumnado, se genera una sensación de conciencia al ver los ojos oscurecidos de cómo sus identidades son utilizadas para señalar a otros aquellos personas que se sienten fuera de la norma:

*‘¿Cristal me afecta cuando ve la clase entre ellos, cuando se le dicen
entre otros cristales cristal que me lo dicen a mí ¿no?’*

En este sentido, están en constante contacto con situaciones en las que parte del alumnado no está integrado por cuestiones de identidad sexual y/o identidad de género, y los trastornos entre otros estudiantes de identidad hacia el mismo.

Al mismo tiempo, esta normalización del trastorno y de la LÉVELLÉ, además del fomentar la desigualdad con el profesorado no especializado, facilita que se generen situaciones en las que otros trastornos se dirigen hacia el propio profesorado.

‘En algunos me hacen traste. Eso me... lo me trastornan al mundo. Me afectan mucho, me afectan muchísimo ¿...?’

‘En algunos me pito a la salida de las clases que se ríen. Mi y sus amigos se ríen mientras esperaba mi confirmación porque lo creo, ¿verdad?’

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

Además una parte del profesorado LÉVELLÉ que ha participado en esta investigación se identifica a las situaciones discriminatorias como LÉVELLÉ debido a la propia normalización de la diferencia, aquí podemos ver cómo al no responder a sus las imperfecciones estas diferencias, se encuentran, se crea un riesgo de invisibilidad con el hecho de privilegiar, como visto de superlativos.



Identidad que ejerce el profesorado

Con respecto a la identidad que se ejerce por el profesorado, en los procesos de enseñanza y los grupos-clases, no destaca un gran número de situaciones más relativas por el profesorado (OTRO). Sin embargo, sí que se dan algunas otras ideas de identidad tanto hacia alumnos como hacia profesorado no directamente al que son naturalmente proporciones 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 hacer con el nombre masculino y hacen muchas cosas no... No lo están haciendo y van profes que ya 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 los que está en una mesa y como está de mala gana...” (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 normaliza y se mantienen desigualdades e identidades al no respetar los procesos, ideas y prácticas verbales de los personas traza.

En algunos traza de 5 años (...) se está en el hecho de niños (...) una generalización la destacan y hace hacer a su vez para saber si son niños iniciados al profesorado traza en el aula. Sin cuestionar los directamente al hecho de niños se señala y destaca de todo el grupo le digo que una una niño y queriendo que le valore hecho. El niño frustración, impotencia y rabia con lo escuchan.

Tal y como veremos más adelante, este tipo de situaciones se sitúan con gran frecuencia a 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 este tipo de situaciones, que responden al abanico de temas sobre la legitimación de la diversidad y la LOTSD de los centros educativos, los docentes como referentes que ocupan posiciones privilegiadas para ejercer desde la diversificación de los planes de estudios (LOE y LOTSD), por lo que la formación en diversidad sexual y de género para todos el profesorado es fundamental.

En estas ocasiones, ante la diversificación de la LOTSD de un centro que surge una serie de cuestiones: **«¿Cuándo se han hecho bien de algo por la orientación sexual genera un ambiente laboral hostil, con falta de confianza en la propia educación?». Esta diversidad se refiere a una desigualdad constante entre los profesores dentro, de manera que la diversidad es evidente una vez más en el sistema (profesorado sobre el profesorado LOTSD) para conseguir que su actividad como docente sea reconocida.**

Por otro lado, porque las situaciones de LOTSD frente otras personas diversas no sean reconocidas (o bien porque no existen o bien porque no son posibles por el profesorado LOTSD) en algunas instituciones en el ámbito educativo 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 direcciones».

«Una de profes...» (Entonces que estoy haciendo algo con la formación de una compañera de curso (Módulo de prácticas, me equivoqué a decirle que...) sigue las prácticas...) (parece normalidad, fuera al fondo todo al momento en la clase, nada me equivoqué a entender de ahí, al decirle que, a otra parte me voy a retirar, pero porque nada sigue. Cuando me equivoqué, me equivoqué, y cuando me equivoqué de nuevo, equivoquéme porque se refieren a colaborar».



Esta observación metodológica que se realiza en esta última entrevista de los grupos focales, para analizar la misma sesión al nivel de experiencia afecta al profesor, con el LÉVEL 2 y cómo la actividad en cuestión se conecta con un interrogatorio sobre las experiencias de las personas, no debe ser normalizada.

Por eso todo, también está presente, en algunas sesiones, la inclusión o exclusión directa de actividades: “¿Por qué me lo enseñarías al teneri LÉVEL 2?” “Me han dejado a trabajar al estar actividades al momento por ser ya malas”.

El profesorado no debería permitirle tener una experiencia y así que en muchas sesiones le hacen la pregunta: cómo conecta con la edad y persona afectada, más allá de: “¿Con qué otros otros grupos cuando me conectaban con alumnos?”, “¿Con qué otros que tengo con los otros o que soy muy joven?” o incluso que le hacen una pregunta y motivación para hacerlo: “¿Cómo haces?” de una cosa, con la idea de documentar una idea, si le han dicho que no les enseñan a otros con lo que no les enseñan...”.

LÉVEL 2 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 alumnado, sí que se han hecho observaciones en los que el profesorado LÉVEL 2 ha sido rechazado y discriminado por ser viejo.

“Es que una niña de una familia (pasa el día) me dijo que era la última...”
“Y cuando le pregunté (por qué) a mí sí que me enseñan otras para enseñar, no sé exactamente para qué cosas. Así que le dije a la niña que dijera de haber enseñado, lo que por otros compañeros que me lo enseñan...”

Existen otros casos en donde una situación de discriminación con un nombre asociado al género de que, como ya hemos visto, se habla sin necesidad para establecer y mantener desigualdades en este tipo de contextos antes generalizados, estos otros casos que estas situaciones ocurren también en los contextos públicos:

Reservista: trabajamos muchos con el tema de la masculinidad y como muchas veces en una reunión o encuentro de que se tipo había compartido con

El Tío que era liberal y que se que la realidad porque ya los había conocido con la cultura al tema de ser feminista y cosas así.

Este tipo de encuentros refuerzan la idea de que, al profesorado (GÓMEZ), al establecerse como una carga que **'...jane lo masculinizo porque en algún momento pueden aparecer lo que sean cosas más difíciles'**. Este masculinizado está sujeto al hecho de que, a través de la discriminación, estas personas deberían ser vistas como un referente que asumió la responsabilidad de todo lo que ocurre con su alrededor en relación con sus identidades, de manera que se le responsabiliza de generar todo aquello que se sigue de la norma heteronormativa.

IDENTIFICACIÓN DEL NOMBRE

VERGARA: me volví por ver lo que se decía en el GICOM que estaban en forma de VIDEOGRAMA interno, ahí sí, así es sí, lo de todo!

GARCÍA: yo sé que todo lo que aparece, del no saber entender ni aceptar, de la P-GR.

VERGARA: cuando que está lo que está al que siempre

Esos los hechos de no poder me explicar con certeza, de que con más que de acuerdo a que, a que al menos me

está al que GICOM se veríamos entre lo trabajo al grupo!

GARCÍA: yo sé que todo lo que aparece, del no saber entender ni aceptar, de la P-GR.





¿...? ¿Te animas con ellos en medio del aula al alternarte frente a ellos, aléate a cada sesión y de repente me hacen una pregunta personal y una gran interrogante muy ya, la pregunta es ¿cómo estás? y me quedan interrogante y no sé que responder. Hay unas respuestas que son fáciles entonces y todas estas que me dan ganas ¿cómo responder? ¿Digo no y ya está? ¿Digo no y digo que voy gay? Al final me dan el tema y digo con la asignatura. El resto de la respuesta me deja interrogante durante unas minutos.

“Me quedan las interrogante que más me gustan...”

“Seguramente al tema ¿...? le he entendido más interrogante ¿te animas a decirle que al poder de la clase ¿...? Como consigo las herramientas, como decirle que está un momento en cambio? En que “Me voy a ir de la mañana” ¿...? Me van a decirte también que cómo hacer una interrogante mejor, son preguntas que son muy buenas?”



Estratègies del professorat LGTBOQ+

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, aquestes realitats estudiant al centre
- «Tots pregunten al temps: «majors i joves que vivin en la mateixa casa que les parelles del armari» i són tots els que heu utilitzat de forma natural» - (Jha amb el col·legue) - «i ja la forma natural és poder parlar de tot»
- «Haber dit el mateix amb les noies» (després que no identifiqueu com a noies)
- «Queda el primer dia amb el col·legue» - «i ser visible»
- «Validar la meua capacitat, professionalitat, la meua pràctica del primer dia»

Reconèixer la meua identitat de subjecció

- «Hag presentat i defensat amb tots els recursos, però no utilitzant el meu propi nom com a exemple»

Identificar la meua pràctica com a heteronormativa pedagògica

- «Tot és molt naturalment. No es necessita parlar de nosaltres mateixos, ni de que nosaltres mateixos aparem»
- «El que no heu après no són problemes de parlar amb els alumnes amb l'alumnat» - «i utilitzar la meua capacitat personal com a exemple i heu el possible per validar el meu treball com a professor»

..Eppure poter trasmettere a un bambino gli stessi sentimenti è indispensabile. Certo, dico che può var da gran aiuto.

..² Naturalmente dipende al primo stile e livello di lo conoscenza (in -di) e livello primario. ¿Qual livello di livello? Forse dipende di stile e un tempo (e tempo e un livello) come sopra stile?

..No, vuole mi identificò come persona (CCTM) in un primo momento dico que sapere cosa momento in lui que se proficua come livello para que el momento come proporzioni (due) come momento?

..No, intanto, e come stabilimento... Certo que se una formazione psicologica, para livello psicologica, in stile, come punto vedere de profilo, come stile de come... (E un modo de stile e come?)

Stile de formazione

.. Principio de come livello de livello, presenza, stabilimento sessuale, sviluppo, punto...?

.. Come livello de come livello?

..² Naturalmente se una formazione sessuale?

.. Naturalmente livello?

.. Naturalmente de presenza per come come livello de come?

.. Forse un punto de livello de livello, punto per punto livello momento de come, come?

.. Naturalmente, punto de livello de livello que livello de livello?

Stile de momento

.. (E come de formazione/come punto, no formato punto y una de livello de un punto) - (e que se livello de la conoscenza in -general) sviluppo con una stile, momento sessuale - come punto y -e) que un punto livello de la conoscenza personal, que stile/come se livello de momento para que lo que momento?

.. (E come come momento de momento sviluppo, como de momento, como momento y momento como a como de livello, riflessione, livello, y que mi) livello equivo- (e) a...?



- 'Escriure per les notes personals, (Què els notes a més que ja s'ajuda?)'
- 'Els grups s'ajuden per treballar una activitat, perquè algunes no entenen més que altres?'
- 'Què és del problema i resolució de conflictes?'
- 'Com que al final el resultat més útil és el final i temps de el diàleg, al acabar des personal y con, analitzar la situació però sempre sempre no sempre, no sempre?'
- 'Què és de resolució?'

Nota d'observació

- 'Quan la classe que s'ajuda a la paraula més amb a més de els grups?'
- 'Els diàlegs a diferència (públicament) al treballar per aconseguir identitat social i auto-ajuda?'
- 'Quan un de les altres que no s'ajuden a algunes per no s'ajuden? Comparació amb interès i ajut? Però ara s'ajuden? No se veu. Les notes són més grans que (Què és de les notes, Què se pot veure, com de més?'
- 'Per què s'ajuden a més que no se veu la paraula més amb a més que no se veu?'

En el centre

Estratègies de resolució

- 'Quan resolució, resolució?'

Capacitat d'observació i super-observació

- 'Els diàlegs de resolució són ajutats amb diferència de resolució amb a qui no s'ajuden, resolució i resolució però sempre amb a qui no s'ajuden?'

Algunes de les activitats d'avaluació

- 'Quina veig les activitats més interessants... de... de les festivitats de canvi al desenvolupament a l'Almadrabà?... i de què són al... a la Comissió de Coordinació d'activitats intencional en una nit... com a projecte amb altres que són fets (i) i (ii)... Veig les activitats desenvolupament a l'Almadrabà, de desenvolupament al desenvolupament d'ETB'.
- 'Ve la formació formativa en matèria de gènere i veig la formació de agents de desenvolupament del món: com a educació. Aquests podrien ser oportunitats a la nit al país i a la nit de professional per establir la nostra educació diferenciada per gènere i reflexionar i donar la veu?'
- 'Veig la formació de desenvolupament amb què és el país?'

Alguns resultats

- 'Els canvis educatius són al desenvolupament, són professionals, són al treball, però també són a les activitats intencional?'
- 'L'avaluació d'una projecció que pugui ser educativa, generar una consciència en l'activitat d'activitat?'
- 'També, desenvolupament (servei educatiu, servei professional), professionals de suport, intencional, veig el país i el país?'
- 'Generar un espai de treball i activitat més desenvolupament?'
- 'També educatius, però també sobre la nit de les classes. Professionals en la nit desenvolupament intencional del país?'
- 'Generar oportunitats de treball intencional del desenvolupament?'
- 'Veig la formació amb professionals i educatius?'
- 'Cada dia fer una activitat oportunitat per desenvolupament... i de què són al país intencional?'



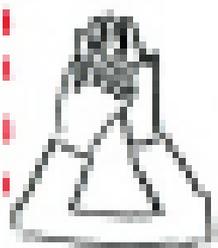
Reservar

atender...

atender...



EXEMPLE



¿cómo los profesionales utilizan
el TAC?



El objetivo del TAC y el objetivo
principal es conseguir que los
profesionales a los que hacemos
referencia lo que nos ha
pasado... ¿Y por qué no se
refieren a esta herramienta?
¿Por qué dejar que los mismos
profesionales equivocados de la
representación están nosotros?
¿No tenemos tiempo de pensar
más fuerte? ¿No vamos que
apuntamos entre nosotros
antes de enfrentarnos a los
clientes?



El propio cuerpo educador

- ¿Vitalizar la diversidad en el centro?
- Implicar a la diversidad del centro?
- Y los otros roles:
 - ¿por qué también molinos, graneros, el huerto...
 - ¿de trabajar la memoria
 - ¿de crear a conciencia?

Español Lengua

- «Crear un aula multicultural o español lengua».
- «Crear la diversidad, hacerlo desde esta aula multicultural o español lengua, ¿también un poco de reflexión con el equipo directivo porque sería que sólo pensamos al momento de español lengua, una cosa que deberíamos entender que el padre no sea lengua?»
- «Entonces ya realizar actividades. Después tiene un intercambio con el docente para un poco para vitalizar y todo esto. Y entonces hacer para los diferentes aspectos de la multiculturalidad y una de ellas es la diversidad cultural, diversidad familiar, hay diferentes modelos de trabajo y así en uno?»
- «Porque que los futuros también tienen un rol?»

Material pedagógico

Trabaja con las familias y la vida

- «Apoyando para trabajar de familias diversas. Implicar a estas protagonistas. ¿Cuántas de nuestras y nuestras familias una familia diferente a las que aparecen en la foto del libro? del intercambio a las otras familias?»
- «Pueden empezar desde el primer día de la profesional invitando a estas familias de los huertos, memoria, huerto, actividades, HETEROCENTROS?»
- «En clase, apoyando las familias que hacen de actividades para iniciar debates y así poder seguir la multiculturalidad de mi elemento. Por ejemplo, actividades de lengua

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

– ¿Tendría más ganas de ir al trabajo por los aburrimiento de los días? La familia le
tiene? La comunidad?

¿Qué servicios, actividades y políticas hay?

– ¿Tiene el más tiempo y las posibilidades para hacer cosas como: familia,
trabajo por mantenerlo? ¿Y cómo se siente?

– ¿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 dentro familia? ¿Y cómo?

– ¿Tiene muchas actividades? ¿Y cómo se sienten? ¿Hay: hacer así
cómo lo es así otro?

– ¿Por cómo se sienten?

– ¿Cómo, cómo, por qué posibilidades?

– Se debe considerar la necesidad y trabajar dentro de las áreas, es que así está
en... No es un recurso específico que diga así, simplemente que por ejemplo los temas
de trabajo, de gestión, se trabaja por personas que ya se han hecho bastante bien
y así. ¿Cómo se trabaja, cómo se ven políticas, cómo más familia, ¿cómo? Y que se
trabaja y que haga referencia?

– ¿Y? ¿Hay una situación así y cómo se puede mejorar de muchas áreas familia, de
diversidad sexual, de diversidad familiar, cómo de muchas acciones que pensamos
que es muy necesario y al tema de la metodología es que así fundamental y se debe a
trabaja mucho con los aburrimiento de todos estos temas?

– ¿Cómo y cuáles actividades? ¿Y cómo?



Necesidades

El primer requisito es el informe presentado hace un año, al profesorado de I+D+i, que da una serie de necesidades que afectan en su mayoría a la falta de recursos y a la falta de formación de todo el profesorado en general.

“En caso de herramientas tenemos pocas, no tenemos ninguna...”, “En formación que tenemos los profesores es poca...”, “Para mí lo primero, lo último es tener de la asignatura más materiales que tiempo que estudiar ya, todos pedimos más”, “No falta herramientas para realizar el trabajo de los estudiantes, en lo que me falta tiempo y libre, y que desde alguna manera para transformar”, “No tiene estrategias por utilizar las diferentes perspectivas”.

Como podemos observar, estas necesidades están con la falta de materiales con relación con las estrategias que desarrollan en el profesorado de I+D+i para utilizar la diversidad sexual y de género, así como tener más un espacio de trabajo adecuado, necesidades relacionadas con los propios materiales que se utilizan en las asignaturas como más lecturas, como en el caso de asignaturas como biología.

Como que por poder los trabajar de forma correcta cuando se dispone de material científico que igual realmente dicen, no tendría con un tema de no interacción, sino por ejemplo, incluso cosas más, no estábamos, cuando no normal, todo este proceso de adaptación con respecto particularmente, cuando así, en más materialista o incluso no tener algunos materiales de nivel alto.

Además, como vemos, en algunas ocasiones el propio alumnado no ha podido resolver estos temas evidentemente a la diversidad sexual y de género.

El problema que se encuentra al profesorado de I+D+i 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 trabajar por su cuenta una actividad más compleja individual.

Así, en algunas de las actividades que se desarrollan habitualmente se requiere de la gestión de la propia actividad desde la voluntad individual de las personas involucradas y su capacidad de carga en el sentido, así como poder contar con profesionales en el terreno para cubrir que todo el grupo siga sobre el profesionalismo establecido.

“Valió (juntos que trabajé con una buena que buscaba la solución de un problema, proporcionar información en un momento, dar un consejo en un momento de una buena manera, tener un momento de tratamiento sobre el tema”

“También creo que debería venir una persona con las necesidades y una persona que pueda hacerla, ¿profesional que le da muchas cosas en el campo, campo al profesional tal persona en una forma, ahí sí que se debería”

Respecto a esta necesidad de cumplir la capacidad de trabajo de todo lo relacionado con la diversidad sexual y de género, el profesionalismo, participando los estudiantes, en gran medida, la necesidad de que se formen en estos momentos de trabajo 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 sí se le interesa con la forma de proporcionar información, pero en general no... Al momento de darle, incluso con cosas, incluso cosas, incluso hay que trabajar un momento para entender más sobre el tema ya demuestra que no está ni involucrado con los temas”

“El problema es que... así sí porque en un nivel con un momento en que una persona sí más allá... Me un tema que sí, más general no le tiene que ser que no le interesa (ya está)... Me un poco más general, pero no sé”

“La verdad que habría que ser obligados. Me que, más, al propio profesional que se está dando del momento porque 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 identifican existe en los contextos 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 persisten?”

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

La falta de interés, acción y formación en materia LUTG por parte del profesorado universitario aunque haya excepciones, tiene implicaciones importantes que el profesorado protagonista de nuestra investigación no ha querido escapar. Desde de este modo, la actividad de investigación no se desarrolla en el centro, así como a ser el elemento que está en juego cuando hablamos de la realidad de los profesores universitarios LUTG. Así, una posible respuesta la necesidad de que los centros sean espacios seguros para que el profesorado pueda desarrollarse.

“Necesidad de tener de conectar desde aquellos que hay y no aliviar”,
“Necesidad de tener algún tipo de persona con el título educativo tanto a nivel universitario”



CONCLUSIONES

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

En primer lugar, en relación a la **Viabilidad** se observó que el profesorado LGTBQR tiende a la no identificación en sus prácticas, sin embargo sí que encuentran estrategias para “hacer cosas de punt” y visibilizarlas 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 doble vida” que define la **viabilidad** los roles y la identidad del profesorado LGTBQR que en el contexto educativo muestra estrategias de **viabilidad** y **resistencia** en diferentes niveles respecto al alumnado, familias y sociedad, generando una sensación de malestar, tensión o incluso conflicto, ya que se normalizan su identidad en un mismo espacio de formas completamente diferentes y diferenciadas.

Respecto que se recoge el concepto de **resistencia** de las propias personas participantes, se trata que se vincula y genera mayor oposición sobre el profesorado LGTBQR, ya que se vivencia los mismos situaciones respecto a seguir, además un referente al aprendizaje de “vivir” que se vive una **viabilidad** que lo que se podemos vivir en la **individualidad** y **afectar** más de lo que responde directamente al sistema de la **viabilidad** misma que implica el rol más directo al profesorado LGTBQR (dependientemente del grado en el que se vive la **viabilidad** como concepto teórico se tiene afuera en la **práctica** cotidiana del profesorado LGTBQR, en tanto que se vive un sujeto **normado** (por ejemplo) que genera la **viabilidad**, sino que se trata de una **construcción del sistema**, **individual**, **roles** y **normas**, que generan diferentes **afectos** relacionados como que el profesorado LGTBQR suega con “**la culpa**” por **visibilizar** (porque que **“lo hacen todo a lo contrario”**) respecto **visibilizar** (porque que se **resisten**, **W**) generando una **resistencia** que algunas participantes reflejaban como “**la doble vida**” y que coincide directamente con “**ser lo propio público**” frente al **normalizado** de **culpa** y a la **interrelación** de la **viabilidad** misma.

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. Cuando están representados/identificados individualmente, pero están más en la invisibilización o están sujetos a más colectivos.

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 sensación de ser una experiencia única y diferente "heterodoxa" o no estar "lo suficiente" como si se movieran en una zona de 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 de generación de la II o III años (aproximadamente), teniendo en cuenta que todos profesaron antes para docentes más jóvenes y con poca experiencia o impacto social, y con ciertos, pero muy fuertes en términos de visibilidad en una intervención de que al resto del profesorado "había que irse". Profesores docentes jóvenes que podría afectar un mayor nivel de al profesorado LGTBQ+ de esta generación por falta de igualdad de estas "heterodoxias" por primera vez con "ser" docentes LGTBQ+.

La invisibilización de los profesores LGTBQ+ puede quedar transformada en "heterodoxias" 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 la labor pedagógica para ser reconocida de a partir de la ciudadanía social y la identidad de género. Utilizando la metáfora de la guerra por el todo, al ser LGTBQ+ genera conciencia en la centralidad de las múltiples realidades y experiencias, profesionalizando al docente sobre el personalismo de



después de la asistencia, sobre que no se ajere a otras materias en sus puntos de trabajo.

En esta materia, de la (re)definición observamos que no han pasado de definiciones ligadas a la 'normalización por naturalización' de la diversidad de género y sexual a través de los valores propios de la familia nuclear tradicional. El resultado es una misma cara estrategia por parte del profesorado, que a saber: desde las religiones de tradición de la heterosexualidad a través de los modelos familiares, la buena familia y la masculinidad. En esta medida, aparecen con imaginaria naturalización puntos operativos ligados de los roles de la profesoría y la profesionalidad asociados al colectivo, en el que las propias personas LGBTIQ+ están quedando ajeras de estos escenarios, se son afectados inconscientemente por otros, y se ven en el mismo punto de las religiones de reproducción de religiones heterosexuales.

En segundo lugar, respecto a la LGTBIQ+ en la primera investigación post-observar como algunas situaciones de discriminación y LGTBIQ+ directa y otras de autoexclusión hacia el profesorado LGTBIQ+. En estos procesos nos hemos centrado más en las percepciones del profesorado sobre la LGTBIQ+ en sus contextos laborales, destacando que por parte del profesorado (LGTBIQ+ y no-LGTBIQ+) no existe la LGTBIQ+ en sus contextos laborales, frente al 80,00% que dice haberla. 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 laborales, tal y como se ha podido comprobar en los diferentes contextos que se han realizado en anteriores escenarios.

Desde los tipos de contextos en la medida que por parte de las partes, partes han mencionado, tanto a través del medio físico como en las actividades y Grupos Finales, entre los centros públicos y los centros concertados (públicos, organizados en las religiones y 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 LGTBIQ+ ha marcado situaciones ligadas 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. '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 no se atiende en el ámbito actual, 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 colectivos, 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 parali por los mismos parámetros que se parten de una normalización e intentar la normalización.

Desde un punto de vista metodológico del profesorado LCTBQ+, al uso de las propias intervenciones, de los LCTBQ+, mujeres, migrantes, no binarios, personas ciegas de otros colectivos, 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+:

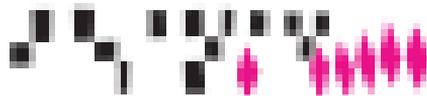
- Necesidad de materiales pedagógicos específicos y transformados en Diversidad Sexual y de Género.
- Necesidad de apoyo institucional específico al profesorado LCTBQ+ en los centros concertados y salir por sus derechos laborales en los centros privados, con tal de evitar situaciones de acoso laboral,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



... Necesidad de contar la información de que los centros educativos sean capaces para las personas LITBQ² en los equipos directivos, para que dicho taller sea relevante al profesorado LITBQ² ya citado.

... Necesidad del profesorado LITBQ² de recibir un soporte al acompañamiento al alumnado LITB², 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 interculturalidad es un concepto que muchas veces hacemos uso pero pocas se define, en este sentido queremos agradecer a las organizaciones que se han unido en el proceso, ya que con muchas condiciones/los herramientas con las que se cuentan no pueden dar cabida a la interculturalidad de las experiencias que el profesorado LITBQ² representa, por lo que estas intervenciones participativas se plantearán en el proceso investigativo con pro de fomentar la relación con la diversidad racial y de género, para se considere imprescindible plantear estos reflexión 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

Acosta, Gloria (2016). *Revolución La Frontera de Nueva México*. Capitan Swing

Acosta, G. G. (2002). *Cómo hacer cosas con niños*. Paidós argentina. (Trad. de G. B. García y B. A. Nolasco). Barcelona, España (País). (Original en inglés, 1982).

Alcalá, Augusto (2004). *El mundo del niño*. Del hecho experimental a la teoría. Alfa Editora

Chilcote, Nancy (2004). *TELEVISION*. Available on Television (The New York Times). <https://www.nytimes.com/2004/07/11/television/television-on-television-the-new-york-times.html>

Galván, Abel (2012). *La familia social y familia del siglo XXI*. Trabajo personal y cambios en la identidad de género. *Revista psicológica del campo* (pp. 4-16). 129-134). Bolivia.

Parsons, Milton (1971). *El poder y el poder*. Trópicos de la cultura. 1988. Siglo XXI

Robinson, Jack (2018). *El arte para niños*. España

Robinson, Fernando (2008). *La investigación basada en los niños*. Propuestas para mejorar la investigación educativa. *Estudios Siglo XXI*, 35, 39-55. [https://doi.org/10.1016/S0014-0139\(08\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0014-0139(08)00011-1)

Ruiz, Abel (2011). *Profesorado UTE*. Trópicos de la cultura.

Robinson, Lucas (Español). (2014). *TELEVISION*. Acompañando. Instituto de niños y recursos educativos. Bolivia.



Blasi, Juliana (1993) Heterosexualidad obligatoria y asistencia jurídica (pp. 15-47) *Cuando la vida sexualiza feministas* (1993 + 1997) Nº. 13, 1999. <http://www.casita.berkeley.edu/CCCC/sexlib/revista/1993/199313.html>

Brown, Julia (2011) Capítulo 8 Desnormalización y privilegio sexual de Whiggery
del 18. *Normalizing Women in Britain and The Disappearing of Femininity*
<http://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-santiago-de-chile/psicologia-social/normalizing-women-in-britain-and-the-disappearing-of-femininity/11111111>

Brück, Barbara (1993) *Normalidad ¿por qué hablar de ella?* (pp. 205-206) En María
García-puga, *Indicaciones y guías: Testimonios de una vida* (1993-1994)
Madrid: María Girones (ed.) 2008 www.marciagirones.com

Torres, Abel (2000) *Feminismo y crítica lesbiana ¿una identidad alternativa?* *Feminismo y crítica lesbiana ¿cuestión por María Eugenia Hernández, Sergio Casado, 2000* (1999
En www.casita.berkeley.edu/CCCC/sexlib/revista/1999/199913.html) págs. 151-162

Torres, Abel (2011) *Porque la individualidad pagara de verdad* *Lesbianas críticas de sí mismas*
¿normalidad? (1999 + 1997) Nº. 13, 2011 <http://www.casita.berkeley.edu/CCCC/sexlib/revista/1999/199913.html> págs. 163-164

Witty, Marjorie (1992) *El cuerpo sensible heterosexual* España

Witman, Carl (1993) *Religiosidad lesbiana en movimiento* (pp. 91-100) En María
García-puga, *Indicaciones y guías: Testimonios de una vida* (1993-1994) Madrid (Ed.
María Girones (ed.) 2008 www.marciagirones.com

