



VOL.22, Nº3 (Julio-Septiembre, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

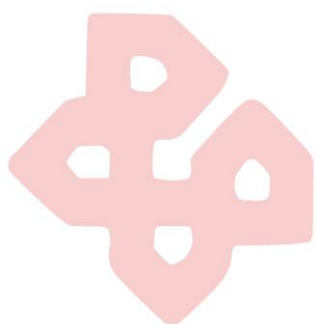
DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8009

Fecha de recepción: 27/09/2016

Fecha de aceptación: 17/02/2017

LAS FAMILIAS DEL MISMO SEXO Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. UN ESTUDIO CUALITATIVO

Same sex families and Spanish education system. A qualitative study



Gloria Alvarez Bernardo

Ana Belén García-Berbén

Nuria Romo-Avilés

Universidad de Granada

E-mail: gloab@ugr.es; berben@ugr.es; nromo@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-6023>

Resumen:

Las familias encabezadas por parejas del mismo sexo tienen que hacer frente al modelo hegemónico de familia representado por la pareja heterosexual que prevalece en el sistema educativo. Esta hegemonía se refleja a distintos niveles, desde los materiales empleados en el aula hasta la propia formación del profesorado. El objetivo de este trabajo es conocer la percepción y relación que tienen las familias del mismo sexo con el sistema educativo. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa con 21 familias españolas formadas por parejas del mismo sexo. Los resultados reflejan que en la escuela prevalecen prácticas y discursos que reproducen el modelo de familia heterosexual en detrimento del resto de estructuras familiares que están presentes en las aulas, entre ellos el formado por las parejas del mismo sexo. Se concluye que es necesario adoptar medidas específicas así como corregir prácticas existentes para hacer del sistema educativo un espacio inclusivo.

Palabras clave: *discriminación, familias mismo sexo, inclusión, sistema educativo*

Abstract:

Same-sex families have to fight the hegemonic family model composed of heterosexual partners that it prevails in the education system. The main objective is to know the perception and relationship between same sex families and the education system. This article is a qualitative study with 21 Spanish same sex families. The results show that there are discourses and practices that reproduce the same sex family model. This situation generates discrimination against same sex families. In this sense, it is important to adopt specific measures and correct some practices to make the school an inclusive space.

Key Words: *discrimination, same sex families, inclusion, education system*

1. Introducción

La escuela ocupa una posición destacada dentro de las vivencias cotidianas de las familias del mismo sexo con hijas e hijos en edad escolar. Las investigaciones que se han preocupado por analizar la situación de estas familias en el sistema educativo son escasas (Russell, McGuive, Lee, Larriva y Laub, 2008) y no aportan unos resultados concluyentes acerca de si la escuela es o no un espacio homófobo. En este sentido, algunos trabajos desarrollados en el contexto educativo estadounidense señalan que estas familias no perciben un trato diferenciado en comparación a sus homólogas heterosexuales (Goldberg, 2014; Goldberg y Smith, 2014; Mercier y Harold, 2003). En contraposición, otros estudios (Kintner-Duffy, Vardell, Lower y Cassidy, 2012; Kosciw y Díaz, 2008) sugieren que las escuelas son espacios que generan desigualdad entre quienes no proceden de un entorno heterosexual. Catherine Nixon (2011) desarrolló su trabajo con familias del mismo sexo residentes en el noreste de Inglaterra. Estas familias tenían una percepción negativa de las escuelas de sus hijos e hijas por ello consideraban que era necesario contar con herramientas para poder “sobrevivir” en ese espacio hostil (p.94). La inoperancia del sistema educativo en esta materia obligaba a las familias a dotarles de las estrategias necesarias para lograr su integración, entre ellas: inculcarles los valores de igualdad, respeto y aceptación de la diversidad sexual así como otras específicas para combatir el acoso escolar.

En lo que respecta al contexto español, son escasas las investigaciones que han abordado la respuesta que ofrece el sistema educativo hacia la diversidad familiar y, en particular, hacia las familias del mismo sexo (Oliva y Arranz, 2011). Dentro de los distintos agentes que intervienen en el sistema educativo, son más numerosos los estudios que se han centrado en el punto de vista del profesorado (e.g. Benítez, 2016; Díaz de Greño, Anguita y Torre, 2013; García, Sala, Rodríguez y Sabuco i Cantó, 2013; Morgado, Jiménez y González, 2009), y del alumnado (Benítez, 2016; Generelo y Pichardo, 2005; Generelo, Pichardo, Galofré, 2006; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero, 2007; Santoro, Gabriel y Conde, 2010), que aquellos que han abordado esta realidad atendiendo a las vivencias de las propias familias (Ceballos, 2009). En términos generales, unas y otras investigaciones han

subrayado el marcado carácter homófobo del sistema educativo español (e.g. Benítez, 2016; Generelo et al., 2006; Morgado et al., 2009).

Por todo lo expuesto, estas familias deben contemplar una serie de supuestos en sus interacciones con los centros escolares, siendo uno de ellos el tipo de centro al que enviarán a sus hijos e hijas para prevenir posibles casos de discriminación asociados a su modelo familiar. Se ha constatado que en la toma de esa decisión sobre el futuro colegio, las familias valoran de forma positiva el grado de aceptación que existe no sólo hacia la diversidad sexo-afectiva sino también hacia otras expresiones culturales y étnicas (Donoso, 2013; Gartrell et al., 1999; Goldberg y Smith, 2014; Kosciw y Díaz, 2008; Mercier y Harold, 2003; Perlesz, Brown, McNair, Lindsay, Pitts y de Vauss, 2006).

Tras la elección del centro, se sucede otra etapa que está relacionada con decidir si hacer pública o no la estructura familiar ante la comunidad educativa. Hasta ese momento, es posible que su modelo familiar hubiese pasado inadvertido ante el grueso de la sociedad, pero la escolarización de las hijas e hijos obliga a las familias a replantearse este punto (Goldberg, 2014; Lindsay et al., 2006). En estrecha relación con lo expuesto, la investigación conducida por Amaryll Perlesz et al. (2006) con 20 familias australianas encabezadas por parejas de mujeres puso de manifiesto las distintas estrategias que siguen estas familias para hablar sobre su estructura familiar con la comunidad educativa. La mayor parte de estas familias optaron por un estrategia “selectiva”, es decir, en función del grado de sensibilidad de la escuela hacia la diversidad, éstas hablaban más o menos sobre su modelo familiar. A pesar de sus esfuerzos, las familias entrevistadas indicaban que no era sencillo encontrar un colegio tolerante y respetuoso. Así mismo, en esta investigación Perlesz y su equipo constataron que el propio proceso de construcción familiar (*de novo* o recompuesto) también influía en las estrategias de apertura que seguían, en este casos, sus hijos e hijas. De este modo, entre las familias recompuestas eran mayores los índices de privacidad que entre quienes procedían de una familia *de novo*. Para las autoras, esta respuesta diferenciada se asocia con el grado de aceptación de la propia unidad familiar que es vista como algo “normal” (p.61) para quienes han nacido y se han criado desde sus inicios dentro de esta estructura. Otras investigadoras como Abbie Goldberg (2014) apuntan a factores internos y personales como los principales inhibidores para hablar en público acerca del modelo familiar. En su estudio con 154 familias, la autora encontró que las familias formadas por hombres eran las que hacían más visible su modelo familiar en la escuela de sus hijos e hijas. Así mismo, aquellas familias que habían decidido ocultarlo esgrimían argumentos del siguiente tipo: la obviedad de su estructura familiar, la percepción de que no era pertinente hablar sobre este asunto o la propia homofobia interna de las y los informantes. Junto con las experiencias y vivencias personales, otras investigaciones (Lindsay et al., 2006) han señalado ciertos factores externos que alientan a las familias a visibilizar su modelo en el contexto escolar como puede ser: vivir en un área urbana, multicultural y con población no heterosexual identificada abiertamente. A pesar de lo expuesto, la mayoría de las investigaciones (Bower y Klecka, 2009; Donoso, 2013; Kosciw y Díaz, 2008; Lindsay et al., 2006; Perlesz et al., 2006) indican que el grado

de apertura de las familias en el entorno educativo es elevado, siendo un porcentaje reducido quienes deciden ocultarlo o no hablar a este respecto.

Aunque cada vez son más numerosas y visibles las familias del mismo sexo, la escuela continúa siendo un entorno en el cual prevalece y se reproduce la imagen de familia tradicional encabezada por un padre y una madre (Bower y Klecka, 2009; Burt, Gelman y Klinger, 2010; DePalma y Atkinson, 2010; Goldberg, 2014). Para combatir esta situación, algunas familias han visto la necesidad de implementar medidas que les permitan visibilizarse así como denunciar aquellas actuaciones que, por acción y omisión, menoscaban sus derechos. En este sentido, la visibilidad se convierte en el primer paso para “normalizar” la estructura familiar ante la comunidad educativa (Brown et al., 2009; Ceballos, 2009; Kosciw y Díaz, 2008; Pichardo, 2008; Sobocam, 2011). Uno de los caminos para visibilizarse consiste en ser parte activa de la vida escolar lo que implica involucrarse en las distintas actividades que se organizan en las escuelas de sus hijas e hijos (Kosciw y Díaz, 2008; Mercier y Harold, 2003). A su vez, la implicación conlleva ejercer un control sobre aquellas actuaciones que no tienen en cuenta la diversidad familiar (Burt et al., 2010; Ceballos, 2009; Goldberg, 2014; Lindsay et al., 2006; López, Díez, Morgado y González, 2008; Mercier y Harold, 2003; Pichardo, 2008). Uno de los aspectos que ha preocupado a las familias tiene que ver con la formación del profesorado en materia de diversidad sexo-afectiva al considerar que existe un déficit a este respecto (Díaz de Greño et al., 2013; García et al., Payne y Smith, 2011; Russell et al., 2008) y también un escaso compromiso e involucración por aplicar estos contenidos en el aula (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011).

A partir de todo lo expuesto, se plantea la necesidad de avanzar en el estudio de las familias del mismo sexo y su relación con el sistema educativo, un tema que apenas ha sido abordado en el contexto español (Ceballos, 2009) pero que reviste interés si se tiene en cuenta que las familias son parte activa de la vida escolar. Por ello, se plantea como objetivo del presente trabajo “conocer la percepción y relación que tienen las familias del mismo sexo con el sistema educativo”.

2. Metodología

Este trabajo cualitativo contó con una muestra intencional formada por 20 familias españolas encabezadas por una pareja del mismo sexo. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para seleccionar a estas familias fueron los siguientes: identificarse como una persona no heterosexual; que, al menos, uno de los miembros de la pareja tuviese hijos o hijas; y que la decisión de ser madre o padre hubiese sido parte de un proyecto de pareja aunque en el momento de realización de la entrevista no tuviese o fuese distinta a aquella con la que se forjó dicho proyecto. Excepcionalmente, se seleccionó a una pareja que estaba en proceso de adopción internacional. Las características y peculiaridades de este procedimiento fueron los detonantes que motivaron esta decisión.

Para contactar con las y los futuros informantes se siguieron dos estrategias: en primer lugar, se recurrió a la red de contactos personales de las investigadoras y, a continuación, se escribió un correo electrónico a distintas organizaciones y asociaciones LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales) para solicitar la participación entre sus socias y socios. El resto de la muestra se consolidó mediante el procedimiento de “bola de nieve”, es decir, algunas de las personas entrevistadas proporcionaron datos de susceptibles informantes. El tamaño final de la muestra se determinó por saturación teórica (Ruiz, 2012; Valles, 2007). El perfil sociodemográfico fue homogéneo en lo que se refiere al nivel de estudios e ingresos económicos (Tabla 1). No obstante, sí hubo diferencias en lo relativo a la composición genérica siendo más numerosas las parejas de mujeres (75%; N=15). En relación a su estructura, fueron mayoritarias las familias de reproducción asistida (55%; N=11), en comparación a las de adopción (25%; N=5), recomposición (20%; N=4), o acogimiento (5%; N=1).

Tabla 1
Perfil sociodemográfico de la muestra.

Nombre	Edad	Estudios	Profesión	Ingresos	Hijo/a	Familia
Diego	D: 44	D: D.	D: Maestro	3001-4500	2 hijos	R.
Rodrigo	R: 52	R: D.	R: Administrativo			
Olga	O: 49	O: E.B.	O: Transporte	1801-2400	1 hijo	R.
Tamara	T: 45	T: F.P.	T: Administrativa		1 hija	
Jesús	J: 68	J: L.	J: Jubilado	3001-4500	1 hijo	AC.
Raquel	R: 33	R: L.	R: Funcionaria	3001-4500	1 hijo	TRA
Rosa	R: 41	R: L.	R: Funcionaria			
Fátima	F: 42	F: L.	F: Funcionaria	2401-3000	1 hija	TRA
Natalia	N: 44	N: F.P.	N: Operaria		1 hijo	
Lorena	L: 59	L: D.	L: Administrativa	1801-2400	1 hijo	TRA y R.
Diana	D: 54	D: L.	D: Psicóloga			
Enrique	E: 28	E: F.P.	E: Administrativo	3001-4500	1 hija	R
Simón	S: -	S: -	S: -			
Victoria	V: 35	V: L.	V: Dependienta	1201-1800	1 hija	TRA
Rocío	R: 38	R: B.	R: Dependienta			
Gemma	G: 41	G: B.	G: Empresaria	1801-2400	1 hija	TRA
Mónica	M: 32	M: B.	M: Desempleada			
Patricia	P: 38	P: L.	P: Administrativa	1801-2400	1 hija	TRA
Tania	T: 31	T: L.	T: Técnico ONG			
Nerea	N. 60	N: L.	N: Autónoma	1201-1800	1 hija 1 hijo	TRA
Verónica	V: 32	V: L.	V: Profesora	1801-2400	1 hija	TRA
Miriam	M: 37	M: L.	M: Profesora			
Darío	D: 42	D: B.	D: Funcionario	1201-1800	1 hijo	A.N.
Nicolás	N: 34	N: L.	N: Celador			
Rebeca	R: 50	R: D.	R: Funcionaria	1801-2400	2 hijas	A.N.

Sara	S: 38	S: D.	S: Empresaria			
Teresa	T: 44	T: D.	T: Desempleada	601-900	1 hijo	TRA
Virginia	V: 57	V: F.P.	V: Funcionaria	2401-3000	1 hija	R.
Dolores	D: 45	D: L.	D: Funcionaria		1 hijo	
Lucía	L: 34	L: B.	L: Funcionaria	1201-1800	1 hija	TRA
Amelia	A: 34	A: D.	A: Funcionaria			
Blanca	B: 38	B: F.P.	B: Auxiliar	1201-1800	1 hija	TRA
Marta	M: 38	M: E.B.	M: Autónoma			
Cristina	C: 53	C: F.P.	C: Funcionaria	1801-2400	1 hijo	A.N.
Alba	A: 51	A: E.B.	A: Funcionaria		1 hija	
Germán	G: 47	G: B.	G: Empresario	2401-3000	1 hijo	A.N.
Ernesto	E: 43	E: D.	E: Funcionario		1 hija	

Nota: Estudios: E.B.=Estudios básicos; F.P.=Formación profesional; B.=Bachillerato; D.=Diplomatura; L.=Licenciatura. Familia: R.=Reconstituida; AC.=Acogida; A.N.=Adopción nacional; A.I.=Adopción internacional; T.R.A.=Técnicas reproducción asistida; - : sin datos.

La naturaleza cualitativa de la investigación permitió una aproximación directa a los y las informantes lo que redundó, a su vez, en la riqueza de los datos recopilados (Gilgum, 2012). Se empleó como principal técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada. Para ello, se partió de un guión previo en el que se planteaban los principales temas de estudio que iban de lo general a lo particular. Las primeras preguntas tenían que ver con aspectos de la biografía de cada integrante de la pareja, mientras que las específicas versaban sobre cuestiones concretas de su trayectoria en tanto que familia del mismo sexo y, entre ellas figuraba su percepción sobre el sistema educativo. Para favorecer la operatividad del procedimiento, se optó por entrevistar de forma conjunta a ambos miembros de la pareja, generando un espacio proclive para la reflexión sobre aquellos asuntos que estaban siendo abordados (Bjornholt y Farstad, 2012). Antes de iniciar el proceso, se solicitó el consentimiento verbal para la grabación sonora de la entrevista.

Las grabaciones favorecieron la transcripción del contenido para su posterior análisis. Este se realizó desde una perspectiva fenomenológica lo que supuso conocer el significado que las y los informantes tenían sobre el fenómeno objeto de estudio. Como explica Michael Patton (2002), la fenomenología implica que

No hay una realidad separada (u objetiva) para las personas. Sólo hay lo que estas personas conocen sobre lo que su experiencia es y significa. Esta experiencia subjetiva incorpora el aspecto objetivo y llega a ser la realidad de la persona, entonces el foco está en dar significado a la esencia de la experiencia humana (p.106).

A partir de la propuesta de Richard H. Hycner (1985) y Linda Finlay (2014), el análisis fenomenológico se articuló en una *reducción* continua de la información recopilada para identificar las principales *unidades de significado*. Esta primera etapa es un proceso que se caracteriza porque “los datos son transformados en significados” (Finlay, 2004: p.125). Para ello se empleó el programa informático N-Vivo, versión 10, lo que favoreció la sistematización de los criterios para definir e

identificar las unidades de significado. La siguiente etapa del análisis consistió en buscar relaciones de significado entre las unidades para, a partir de ahí, *agruparlas* en conjuntos temáticos más amplios e integradores. A continuación se pasan a exponer algunos de los resultados más destacados.

3. Resultados

3.1. “Somos las dos madres y traemos a la niña”. Estrategias para la selección del centro y la visibilidad del modelo familiar

La escolarización de las hijas e hijos procedentes de familias del mismo sexo tiene una serie de implicaciones en sus respectivas trayectorias familiares. Es un momento en el que la opción sexual de las y los progenitores se visibiliza y, por tanto, es necesario tomar decisiones relativas a cómo este hecho puede afectar, o no, a sus trayectorias vitales. El primer paso en este camino se inicia con la selección del centro educativo al que enviarán a sus hijos e hijas. En términos generales, la mayoría de las familias entrevistadas comentaron que la selección del centro escolar no respondió a unos criterios específicos sino que tuvieron en cuenta aspectos prácticos como la proximidad del centro al domicilio familiar. Sin embargo, otras familias sí barajaron ciertas cuestiones para decantarse por un centro u otro. Uno de esos criterios tuvo que ver con el modelo educativo de la escuela. Como explicaba una de las informantes:

Es un proyecto que no tiene nada que ver con la escuela homologada y convencional. O sea, está homologado, no tiene nada que ver con la escuela convencional, y ellos tienen un sistema, una metodología distinta. Se basan en valores, en no competitividad, en su filosofía de vida, un poco ácrata. Es un proyecto distinto (...) No hubo ningún problema. Se trataba de ver el proyecto y cómo encajarían en el proyecto pero no en plan de: “tú eres tal, eres cual, estás casado o no”. (Rebeca, 50 años)

Esta madre consideraba que la estructura y funcionamiento de la escuela de sus hijas, alejada de las pautas convencionales del sistema educativo, favorecía un clima de mayor tolerancia y respeto hacia la diversidad. Ella valoraba que en este entorno sus hijas no tendrían problemas de integración ni serían discriminadas por ser parte de una familia del mismo sexo.

Otras informantes basaron la elección del centro en el tipo de actividades que se desarrollaban en el mismo. En concreto, Amelia y Lucía comentaban que enviarían a su hijo a una escuela en la que se realizan juegos encaminados a visibilizar los distintos modelos familiares, entre ellos las familias constituidas por parejas del mismo sexo. Estos juegos consisten en la representación y puesta en escena de los roles familiares ante el conjunto de la clase. De este modo, estas madres sentían que su hijo iba a verse reflejado en el aula y, al mismo tiempo, su modelo familiar iba a “normalizarse” ante sus compañeros y compañeras.

Un tercer tipo de estrategia consistía en la búsqueda de un centro con diversidad entre el alumnado, en concreto la existencia de personas con discapacidad, procedentes de diferentes países o pertenecientes a minorías étnicas, entre otros. Para estas familias, la diversidad se convertía en una herramienta positiva que favorecía la inclusión y el respeto de sus hijos e hijas por parte del conjunto de la comunidad educativa. En este ambiente diverso, las familias también presuponían que el profesorado tenía una mayor sensibilidad para abordar su realidad familiar específica en el aula; así como solucionar los posibles problemas que pudieran suceder a este respecto. En definitiva, asociaban la diversidad del alumnado con la existencia de un clima de mayor seguridad para sus hijos e hijas.

Tras la selección del centro, las familias se enfrentan a otra decisión que es hacer pública o no su estructura familiar. La mayoría de las y los informantes señalaron que no tuvieron ningún tipo de problema para abordar este asunto con el equipo docente. Así mismo, valoraron que habían recibido una respuesta positiva en la mayoría de las ocasiones. En estos casos, las familias comentaban que el profesorado había reaccionado de forma “normal”, es decir, que no se habían sorprendido ni alarmado ante la noticia. En este sentido, una de las informantes explicaba lo siguiente:

Nosotras fuimos a la guardería, les dijimos: “somos las dos madres y traemos a la niña”. Y ya está. Como, ¿sabes? No nos dijeron: “Ay, pero esto, ¿hay que hacerlo de algún modo?” Nada. “Toma su bebida a tal, cuanto... Los pañales los tiene aquí”. Ninguna diferencia. (Gemma, 41 años)

Frente a las familias que hablaron de forma abierta acerca de su estructura, se encuentran aquellas que optaron por no mencionar este hecho. En concreto, quienes no revelaron su condición eran aquellas familias recompuestas en las que los hijos e hijas eran adolescentes y estaban en un nivel de educación secundaria o superior. En estos casos, justificaban su decisión haciendo alusión a que se trataba de una etapa educativa en la que la interacción de la familia con el centro era escasa y, por tanto, no era preciso hacer visible su modelo familiar. No obstante, mencionaban que cuando había que solucionar algún asunto, eran los progenitores biológicos quienes se encargaban de acudir al centro y hablar con el equipo docente. En este sentido, las y los co-progenitores no tenían un rol activo ni público en la vida académica al considerar que debían ser los padres o madres biológicas quienes se involucrasen de forma exclusiva en este tipo de tareas. A este respecto, uno de los padres biológicos explicaba que en las reuniones del colegio de su hija se presentaba como padre divorciado, obviando su actual relación de pareja con otro hombre. Para este informante, eran él y la madre de la niña, y no sus respectivas parejas.

En cuanto al tema del colegio, realmente, los que tenemos que ver es la madre y yo, entonces, Simón se mantiene un poco al margen (...) [Nos presentamos] como padres separados y ya está, lo único. Eso sí. Pero no de que yo sea gay ni...En cuanto al tema de, de mi situación de pareja, de

matrimonio con un chico, no. No es algo que considere necesario. (Enrique, 28 años)

3.2. “Nosotros somos unos padres más”. Percepción sobre la aceptación de las familias del mismo sexo en los centros educativos

Los resultados de las entrevistas revelan que las familias experimentaron situaciones diferentes en lo que se refiere al grado de aceptación e integración en el centro educativo de sus hijas e hijos. Quienes vivieron una experiencia positiva valoraban la actitud integradora del profesorado respecto a su modelo familiar. Incluso, algunas familias se habían sorprendido de forma grata por esa respuesta atendiendo a las características del centro. Este fue el caso de Nicolás y Darío que valoraron enviar a su hijo a una escuela próxima a su hogar. Antes de formalizar la matrícula concertaron una cita con el director para aclarar algunas dudas sobre el procedimiento. En el transcurso de la entrevista vieron que en su despacho había un crucifijo y, en ese momento, se dieron cuenta de que se trataba de un colegio religioso. Durante la entrevista, ambos informantes le hablaron sobre su modelo familiar y no percibieron ningún tipo de rechazo por parte de la dirección del centro. Por tanto, decidieron seguir adelante con la matrícula ya que consideraron que si desde el colegio no se planteaba ningún problema para aceptar su modelo familiar, ellos tampoco iban a plantearlo. En el segundo curso decidieron volver a matricular a su hijo en el mismo centro ya que durante todo ese tiempo habían contado con el apoyo del profesorado, sin que se hubiese producido ninguna situación discriminatoria.

La situación descrita contrasta con la de aquellas otras familias que sintieron rechazo o discriminación por parte de la comunidad educativa. En estos casos, sus experiencias se pueden clasificar en formas explícitas o implícitas de discriminación. En el primer caso, se encuentran aquellas acciones en las que se cuestiona o rechaza de forma abierta el modelo familiar del alumnado. El caso más extremo fue el del hijo de Nerea a quien su maestra le impidió participar en un debate sobre familias al considerar que su familia no era normal:

En el colegio, hace seis meses, se levantó porque iban a hablar de las familias y, otras veces que han hablado sobre la familia, le han dicho que no, que la familia, que la suya no. Porque, claro, era una familia que no era normal. Y se levantó y dijo que él no iba a participar en el debate porque para él su familia sí era normal. (Nerea, 60 años)

En este caso se constata que hay un rechazo frontal por parte de la maestra para abordar la diversidad familiar en el aula. De igual modo, en su ideario prevalece una imagen fija de lo que debe ser una familia “normal” que, se intuye, debe ser la encabezada por un padre y una madre.

Junto con estas formas explícitas de discriminación prevalecen otras que entran en el campo de lo implícito y que están relacionadas con omitir o no trabajar la pluralidad de modelos familiares que coexisten en la sociedad. Una de las

informantes, Blanca, explicaba que había llevado a la maestra de su hija un libro sobre diversidad familiar para trabajar en clase. A pesar de que la maestra recibió el libro, la actividad no llegó a desarrollarse lo que Blanca interpretaba como una falta de interés en este asunto.

Algunas de las familias de la muestra aún no habían escolarizado a sus hijos e hijas pero estaban igualmente preocupadas porque su estructura familiar no estuviese representada en las escuelas. La falta de referentes y el modo en cómo ese hecho podía afectar al bienestar de los y las menores era recurrente en sus discursos. Así lo explicaba una de las madres:

Me preocupa que mi hija no se reconozca en un modelo familiar cuando empiece su etapa educativa o me preocupa que mi hija vaya a sufrir ataques porque su familia no es todavía como el modelo que, mayoritariamente, aparece tanto en los libros como en cuentos, como en cine, como en tele, como en todos sitios (...) Sobre todo por nuestros hijos y nuestras hijas que, quizás, lo que afecta a nuestras libertades está una buena parte del camino andada, pero las suyas no. Y su primera libertad es no reconocerse cuando empieza el cole que es su primer paso en la socialización. (Tania, 31 años)

3.3. “Nosotras siempre lo hablamos, hay que tratar de cambiar las cosas”. Activismo y reivindicaciones en el entorno escolar

Una parte de las familias entrevistadas decidió involucrarse de forma activa en las distintas actividades desarrolladas en las escuelas de sus hijos e hijas. Consideraban que, de este modo, eran capaces de hacer más visible su modelo familiar y también combatir los prejuicios y estereotipos que la comunidad educativa pudiese tener a este respecto. Los canales de participación fueron diversos y algunas familias como la formada por Ernesto y Germán vieron en la lectura de cuentos una estrategia para “normalizar” su modelo familiar ante las compañeras y compañeros de clase de su hijo. Esta iniciativa surgió de una propuesta que Ernesto hizo a la maestra y que permitió que el resto de familias también acudiesen a contar un cuento en la clase de sus hijas e hijos. No obstante, como señalaban los propios informantes, su compromiso era mayor ya que ellos solían acudir con más frecuencia que las otras familias.

Otra parte de las familias de la muestra optó por formar parte de la asociación de madres y padres (A.M.P.A.) de sus respectivos centros escolares. Consideraban que la asociación era un medio a través del cual poder canalizar todas sus necesidades y reivindicaciones y, al mismo tiempo, ser visible e interactuar con los distintos agentes de la comunidad educativa. Así era como lo explicaba Fátima:

Me he metido en el A.M.P.A., ¿no? Soy la presidente del A.M.P.A. del cole, entonces, crea más...Claro, y además la posibilidad de ir siempre llegando

a, que es otra de las cosas que hay que hacer, ¿no? Nosotras siempre lo hablamos. Hay que tratar de cambiar las cosas siempre. (Fátima, 42 años)

A pesar de sus esfuerzos por hacer de las escuelas espacios más inclusivos, algunas familias opinaban que aún perduraban prácticas que reforzaban el modelo de familia heterosexual en detrimento del resto de modelos que están presentes en la sociedad y, de forma particular, en las aulas. Algunas de estas prácticas estaban relacionadas con un uso discriminatorio del lenguaje, en concreto expresiones como “padre y madre” aún están presentes en buena parte de la documentación académica oficial. Estas situaciones generaban mucho malestar entre las familias que veían, año tras año, que el impreso de matrículas o las autorizaciones continuaban reproduciendo el modelo de familia tradicional. En estos casos, las reacciones de las familias eran diversas y algunas habían decidido interponer una reclamación ante la Consejería de Educación de su comunidad autónoma, o ante la dirección del centro, solicitando la adecuación de la documentación oficial a la diversidad de modelos familiares mediante el empleo de fórmulas genéricas (tutor, tutora, progenitor, etc.). Otras familias “adaptaban” los impresos tachando aquellos términos que no se adecuaban a su realidad. Fátima acompañaba el tachón de una nota en la que expresaba su malestar ante este hecho y la necesidad de que en el futuro adoptasen las medidas necesarias para que esto no volviese a reproducirse.

La hegemonía del modelo de familia heterosexual no sólo está presente en el lenguaje sino también en algunos programas informáticos que se encargan de gestionar las matrículas y el resto de trámites administrativos que afectan al alumnado. Como consecuencia de ese modelo binario (madre-padre), Marta quedó encasillada en el apartado de “otros” familiares. A pesar de los múltiples intentos de la secretaria del centro por subsanar esta situación, fue imposible alterar la configuración del programa y la posición que éste asignaba a Marta. Así lo explicaba Blanca:

El programa que tienen para meter los datos, pues, claro, pone padre y madre. Y, entonces, claro Marta no se llama Marta, se llama Cristal Marta. Entonces, claro, la pusieron como el padre. Que la secretaria me dijo: “me sienta esto fatal porque esto de padre y madre lo tienen que quitar ya. Pero, claro, es que no puedo hacer otra cosa. Pero es que, encima, meto a Marta en el puesto del padre y, claro, me dice el ordenador que Marta no es nombre masculino. Luego, claro, tuve un problema. Metí Cristal y que eso no era nombre. Entonces, al final, Marta está en el apartado de otros”. (Blanca, 38 años)

Junto con el lenguaje, otra de las reivindicaciones de las familias tiene que ver con la supresión de ciertas celebraciones como son el Día de la Madre o del Padre. Para las familias entrevistadas, este tipo de celebraciones están reforzando el modelo de familia tradicional lo que discrimina al resto de familias que se alejan del mismo. De igual modo, opinaban que estos días provocaban malestar y disgusto entre sus hijos e hijas que no se veían representadas en las actividades que se conmemoraban. Otras familias se sentían mal porque desde la escuela no les habían

llamado para preguntarles cómo se podía adaptar esta actividad a su realidad concreta. En estos casos, no parecía que se mostrasen tan críticos con la celebración sino con el modo en cómo ésta se había desarrollado:

El tema del día del padre y el día de la madre. Simplemente, la tontería de, o sea, preguntarnos: “Oye, a vosotros ¿qué os gustaría hacer? ¿cómo lo hago? ¿qué hacemos?”. Eso me habría parecido un detalle, ¿no? Simplemente, el día del padre ha venido que pone: “Te quiero papá”. Que digo, mira yo le habría dicho simplemente que hubiera dicho: “mira, o haz dos o pon: os quiero papás”. Y ya está, en plural y ya está. (Darío, 42 años)

Una tercera reivindicación está relacionada con el tipo de materiales y recursos pedagógicos que se empleaban en las aulas. En este sentido, las y los informantes coincidían en indicar que la mayoría de estos recursos estaban protagonizados por familias en las que la pareja heterosexual tenía una posición central. La necesidad de incluir libros y cuentos en los que se reflejase la diversidad en sus múltiples matices era una fórmula necesaria para superar ese discurso hegemónico. Opinaban que llevar al aula este tipo de materiales tenía un objetivo doble: visibilizar el carácter diverso de la sociedad y sensibilizar al alumnado ante esa realidad para prevenir futuras situaciones de discriminación. A pesar de que muchas asociaciones contaban con material elaborado de este tipo aún prevalecían actitudes de rechazo por parte de ciertos sectores de profesorado para aplicarlos en las aulas. En relación con lo expuesto, Teresa explicaba cómo la maestra de Infantil de su hijo le mostró su rechazo a hablar sobre la diversidad familiar en el aula por el “miedo” de que el resto de familias se sintiesen molestas y ofendidas. Teresa interpretaba esa decisión como una vulneración de sus derechos en tanto que familia del mismo sexo ya que su hijo estaba siendo excluido de los discursos hegemónicos que prevalecían en el aula. Para esta informante era inadmisibles que en un centro público ocurriesen situaciones de este tipo, de ahí que demandaba la necesidad de medidas legislativas que favoreciesen la protección hacia la diversidad familiar y sexo-afectiva.

Un último aspecto que pusieron de relieve estas familias tuvo que ver con la necesidad de incluir el contenido de la diversidad tanto de forma transversal como específica en el currículum académico. En relación a este último punto, las familias destacaban el papel crucial que había tenido la extinta asignatura de Educación para la Ciudadanía ya que, en su opinión, en esta materia se abordaban cuestiones que estaban relacionadas con la diversidad sexo-afectiva, en general, como con la diversidad familiar, en particular. Para las y los informantes, retomar esta asignatura dentro del currículum formativo de Educación Secundaria sería un paso trascendental para alcanzar un escenario de igualdad y respeto. No obstante, también apuntaban que era preciso comenzar con la formación y sensibilización en esta materia en edades tempranas (Educación Infantil y Primaria) para evitar la aparición de prejuicios y estereotipos asociados a la diversidad.

4. Discusión y conclusiones

Las familias entrevistadas en esta investigación coinciden en señalar la importancia que tiene el sistema educativo en sus vidas. Atendiendo a los criterios de selección del centro escolar, la mayoría de estas familias optaron por aquellos centros próximos a su domicilio familiar. En cambio, otras familias barajaron otros criterios en este proceso selectivo, entre ellos: el modelo educativo, la diversidad sociocultural del alumnado y la realización de actividades específicas para visibilizar el modelo familiar. Estos últimos casos se relacionan con los resultados de otros estudios precedentes (Donoso, 2013; Gartrell et al., 1999; Kosciw y Díaz, 2008; Mercier y Harold, 2003) que ponen de manifiesto que la selección del centro escolar es un asunto muy planificado dentro de la unidad familiar. Por ello, a la hora de buscar un colegio se valora tanto la variabilidad cultural y étnica del alumnado como el respeto hacia la diversidad sexo-afectiva (Goldberg y Smith, 2014).

En lo relativo a la visibilidad, una buena parte de las familias con hijas e hijos en edad escolar acudieron al colegio para hablar con el tutor o tutora acerca de su modelo familiar (e.g. Bower y Klecka, 2009; Donoso, 2013; Kosciw y Díaz, 2008). Sin embargo, esta estrategia no fue seguida por las familias recompuestas basando su decisión en que se trataba de un asunto irrelevante ya que eran los progenitores biológicos quienes asumían el peso de la educación de sus hijos e hijas. De este modo, las y los co-progenitores se sitúan en los márgenes de las labores educativas y se invisibilizan ante la comunidad educativa. Esta tendencia a desvelar la estructura familiar en función del propio proceso de constitución también se ha contemplado en otros estudios (Perlesz et al., 2006). A diferencia de otras investigaciones (Goldberg, 2014) no se han constatado diferencias entre las parejas formadas por mujeres y las formadas por hombres a la hora de rebelar su modelo familiar ante la comunidad educativa. Junto con el proceso de formación, el clima de tolerancia y respeto hacia la diversidad también se ha visto como un factor motivador para hablar sobre este asunto (Donoso, 2013; Goldberg, 2014; Kosciw y Díaz, 2008; Lindsay et al., 2006).

La falta de representatividad y visibilidad es una de las principales críticas formuladas por las parejas entrevistadas. Consideran que su modelo familiar no está representado en el discurso mayoritario que prevalece en los centros educativos. Una de esas ausencias tiene que ver con la inadecuación terminológica que se emplea en la documentación oficial, en concreto: el uso de términos como “padre” y “madre”. En este sentido, las familias reivindican el uso de una terminología más inclusiva que no discrimine a ninguno de los modelos familiares que puedan convivir en las aulas (Burt et al., 2010; Ceballos, 2009; Goldberg, 2014; Lindsay et al., 2006; López et al., 2008). Otra de las formas de exclusión tiene que ver con la celebración de determinadas efemérides como el Día de la Madre y del Padre. Una vez más, las familias entrevistadas coinciden en señalar que este tipo de actos refuerzan un modelo concreto de familia y provoca que sus hijos e hijas se sientan discriminadas (Burt et al., 2010; López et al., 2008; Pichardo, 2008). Un último aspecto que estas familias denuncian está relacionado con el tipo de materiales y recursos pedagógicos que se emplean en las clases. Desde su punto de vista, estos materiales obvian a las

familias del mismo sexo por lo que reivindican la necesidad de emplear materiales específicos como cuentos o pósteres en los que sus hijas e hijos puedan verse reflejados (e.g. Ceballos, 2009; Goldberg, 2014; López et al., 2008).

Ante estos déficits, las familias de la presente investigación han optado por asumir un rol activo en la vida escolar con el fin de hacer ver cuáles son sus necesidades y reivindicaciones. Una de sus principales luchas es la formación específica del profesorado en materia de diversidad sexo-afectiva. Para las y los informantes, esta formación es una garantía de que las circunstancias descritas sobre invisibilidad y discriminación no sucedan. Distintos estudios (Díaz de Greño et al., 2013; García et al., 2013; Payne y Smith, 2011; Russell et al., 2008) han desvelado las carencias que tiene el profesorado en esta materia. Así mismo, también se ha constatado que recibir formación específica contribuye a mejorar el modo en cómo se abordan estos temas con el alumnado. En concreto, Victoria Kintner-Duffy y su equipo (2012), con profesorado en formación, señala que quienes recibieron esta formación fueron conscientes de los prejuicios que tenían que afrontar las personas no heterosexuales y también la negación de los derechos a las familias del mismo sexo. Unas conclusiones similares alcanzaron Elizabeth Payne y Melissa Smith (2010) para quienes la formación específica también contribuye a la incorporación de este contenido en las asignaturas impartidas. En el contexto español, la investigación conducida por Rafael García y su equipo (2013) con alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla destaca que la formación transversal en materia de género y homofobia tuvo un impacto positivo en su nivel de conocimiento y metacognición sobre estas materias. Así mismo, los autores relacionan este hecho con una reducción de las actitudes prejuiciosas y estereotipadas hacia la diversidad de quienes serán futuros y futuras maestras.

A pesar de sus reivindicaciones, algunas de las familias entrevistadas han encontrado que el grado de involucración del personal docente no siempre es tan elevado como se esperaría. Algunas y algunos docentes consideran que trabajar la diversidad familiar y sexo-afectiva en el aula puede conllevar un riesgo o amenaza que no están en disposición de asumir (Díaz de Greño et al., 2013; Kintner-Duffy, et al., 2012; Lindsay et al., 2006; Payne y Smith, 2011; Rebollo et al., 2011).

Para concluir, es preciso señalar que en el sistema educativo se reproduce con frecuencia el modelo de familia tradicional representado por la pareja heterosexual a través del discurso, prácticas y materiales empleados. No obstante, su potencial transformador puede subvertir la situación a través de distintas estrategias que promuevan la aceptación e integración de la diversidad en nuestra sociedad, entre ellas: la sexo-afectiva.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en el marco de becas de Formación de Profesorado Universitario (F.P.U.) del Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

- Benítez, E. (coord.). (2016). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?*. Madrid: COGAM.
- Bower, L. y Klecka, C. (2009). Lesbian mothers' bids for normalcy in their children's schools. *The Educational Forum*, 73(3), 230-239. DOI: 10.1080/00131720902991293
- Brown, S., Smalling, S., Groza, V. y Ryan, S. (2009). The experiences of gay men and lesbians in becoming and being adoptive parents. *Adoption Quarterly*, 12(3-4), 229-246. DOI: 10.1080/10926750903313294
- Burt, T., Gelman, A. y Klinger, L. (2010). Creating welcoming and inclusive environments for lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) families in early childhood settings. *Young Children*, 65(1), 97-102.
- Ceballos, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 37(1), 67-78.
- De Palma, R. y Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teachong and teacher education*, 26(8), 1669-1676. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.018
- Díaz de Greño, S., Anguita, R. y Torrego, L.M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 112-127.
- Donoso, S. (2013). *La familia lesboparental: ¿Reinvención de la familia?* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 121-141. DOI: 0.1080/14780887.2013 .807899
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., Sabuco, I. y Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- Gartrell, N. et al. (1999). The national lesbian family study: 2. Interviews with mothers of toddlers. *American Journal of Orthopsyciatry*, 69(3), 362-369. DOI: 10.1037/h0080410
- Generelo, J. y Pichardo, J.I. (2005). Conclusiones: Fuera los elefantes de nuestras aulas. En J. Generelo y J.I. Pichardo (coords.) *Homofobia en el sistema educativo* (pp.112-116). Madrid: COGAM.

- Generelo, J., Pichardo, J.I. y Galofré, G. (2006). Conclusiones. En J. Generelo, J.I. Pichardo y G. Galofré (coords.) *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusion* (pp. 83-86). Madrid: COGAM.
- Gilgun, J. (2012). Enduring themes of qualitative family research. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 80-95. DOI: 10.1111/j.1756-2589.2012.00118.x
- Goldberg, A. (2014). Lesbian, gay and heterosexual adoptive parents' experiences in preschool environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 669-681. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.008
- Goldberg, A. y Smith, J.A. (2014). Preschool selection considerations and experiences of school mistreatment among lesbian, gay and heterosexual adoptive parents. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 64-75. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.09.006
- Hycner, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of the interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Kintner-Duffy, V., Vardell, R., Lower, J. y Cassidy, D. (2012). The changers and the changed: Preparing early childhood teachers to work with lesbian, gay, bisexual and transgender families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 208-233. DOI: 10.1080/10901027.2012.705806
- Kosciw, J. y Díaz, E. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation's K-12 schools*. New York: GLSEN.
- Lindsay, J., Perlesz, A., Brown, R., McNair, R., De Vaus, D. y Pitts, M. (2006). Stigma or respect: lesbian-parented families negotiating school settings. *Sociology*, 40(6), 1059-1077. DOI: 10.1177/0038038506069845
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M.M. (2008). Maternidad a solas por elección. Primera aproximación. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(4), 441-452.
- Mercier, L. y Harold, R. (2003). At the interface: lesbian-parent families and their children's schools. *Children & Schools*, 25(1), 35-47. DOI: 10.1093/cs/25.1.35
- Morgado, B., Jiménez, I. y González, M.M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 22(4), 441-452.
- Nixon, C.A. (2011). Working-class lesbian parents' emotional engagement with their children's education: intersections of class and sexuality. *Sexualities*, 14(1), 79-99. DOI: 10.1177/1363460710390564
- Oliva, A. y Arranz, E. (2011). *Nuevas familias y bienestar infantil*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.
- Payne, E. y Smith, M. (2011). The reduction of stigma in schools: a new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 174-200. DOI: 10.1080/19361653.2011.563183
- Perlesz, A., Brown, R., Lindsay, J., McNair, R., deVaus, D. y Pitts, M. (2006). Family in transition: parents, children and grandparents in lesbian families give meaning to “doing family”. *Journal of Family Therapy*, 28, 175-199. DOI: 10.1111/j.1467- 6427.2006.00345.x
- Pichardo, J.I. (2008). *Opciones sexuales y nuevos modelos familiares* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Pichardo, J.I., Molinuevo, B. y Riley, R. (2009). Achieving real equality: a work in progress for LGBT youth in Spain. *Journal of LGBT Youth*, 6(2-3), 272-287. DOI: 10.1080/19361650902897581
- Pichardo, J.I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.
- Rebollo, M.A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035
- Russell, S., McGuive, J., Lee, S., Larriva, J. y Laub, C. (2008). Adolescent perceptions of school safety for students with lesbian, gay, bisexual and transgender parents. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 11-27. DOI: 10.1080/19361650802222880
- Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
- Sobocan, A.M. (2011). Female same-sex families in the dialectics of marginality and conformity. *Journal of lesbian studies*, 15(3), 384-405. DOI: 0.1080/10894160.2011.530157

Cómo citar el artículo:

Álvarez Bernardo, G., García-Berbén, A.B. y Romo-Avilés, N. (2018). Las familias del mismo sexo y el sistema educativo español. Un estudio cualitativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 415-431. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8009