



Universidad
de Huelva

DEPARTAMENTO
DE EDUCACIÓN
2015

FAMILIAS HOMOPARENTALES EN LA ESCUELA PÚBLICA:

Estudio de caso de la intervención escolar sobre la diversidad familiar



TESIS DOCTORAL

TESIS DOCTORAL

Jose Antonio Rodríguez Mena

Directora

Dra. Emilia Moreno Sánchez

**Familias homoparentales en la escuela pública:
Estudio de caso de la intervención escolar
sobre la diversidad familiar**

**Tesis Doctoral
José Antonio Rodríguez Mena**

**Directora
Emilia Moreno Sánchez**



**Universidad
de Huelva**

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2015

Familias homoparentales en la escuela pública: Estudio de caso de la intervención
escolar sobre la diversidad familiar

Tesis Doctoral

José Antonio Rodríguez Mena

Directora: Dra. Emilia Moreno Sánchez

Departamento Educación

Universidad de Huelva

Universidad de Huelva, 2015

A mi familia

Agradecimientos

*Este trabajo ha supuesto recorrer un camino,
lo importante no ha sido llegar a su fin,
sino el caminar.*

*Agradezco al CEIP Ágora que me haya abierto la verja
para emprender este viaje.*

A Emilia Moreno, el faro que orientó mis pasos.

*A José Manuel Coronel y a Ramón Ignacio Correa,
por proporcionarme la brújula y el mapa
para explorar el estudio de caso y el análisis de los libros de texto.*

*A María Ángeles Triviño por prestarme sus botas
con las que hace poco recorrió este sendero.*

A mi compañero de viaje, él y yo somos uno.

A Ruth, mi sherpa,

y a Silvia, el pan y el vino.

Índice de contenidos

Introducción.....	18
BLOQUE I. Marco teórico del estudio	
Capítulo 1. La familia, el reto de la diversidad	24
1. De la familia a las familias	24
1.1. Concepto.....	25
1.2. Tipos	27
1.3. Funciones	29
2. Hitos en la evolución de la familia.....	31
3. La familia desde finales del siglo XX hasta nuestra actualidad	36
3.1. La incorporación de la mujer al mundo laboral	38
3.2. Incidencia del movimiento feminista en la transformación de la familia	40
3.3. Influencia de los factores demográficos en la diversidad familiar	44
3.3.1. Estructura de los hogares	44
3.3.2. Nupcialidad-Matrimonio.....	48
3.3.3. Separación y Divorcio.....	50
3.3.4. Natalidad y fecundidad	52
4. Cambios en el marco legal de la familia española	59
4.1. Reformas en la legislación civil	59
4.1.1. Igualdad en el matrimonio.....	59
4.1.2. Igualdad entre los/as hijos/as.....	60
4.1.3. La disolución del matrimonio.....	61
4.1.4. Parejas de hecho	63
4.2. Reformas Penales	63
4.2.1. Anticoncepción y aborto	63
4.2.2. Reproducción asistida	65
4.3. El proceso legislativo en el reconocimiento de los derechos de las familias homoparentales	66
Capítulo 2. Familia y Escuela	72
1. Familia y escuela: dos agentes educativos llamados a entenderse	72
2. Evolución de la relación familia y escuela a través de la normativa educativa española	76
3. Diversidad familiar: una realidad en la escuela	84
3.1. Diversidad e inclusión escolar	84
3.2. Situación actual de la diversidad familiar en la escuela	87

Capítulo 3. La familia homoparental	89
1. Ajuste psicosocial de los chicos y chicas de familias homoparentales	90
1.1. Temores y prejuicios	90
1.2. Evidencias científicas sobre el ajuste psicosocial	90
1.3. Manifestaciones institucionales	94
2. La escuela como enfoque del análisis sobre el modelo familiar homoparental.....	95
2.1. Aceptación e integración social	95
2.2. Actitudes sobre la familia homoparental.....	98
3. Dinámica y estructura familiar	100
3.1. Principios y pautas educativas	100
3.2. Preocupaciones y demandas de la familia	101
3.3. Roles desempeñados en el hogar y relaciones de sus miembros	103
4. Representación de la familia en los recursos didácticos	105
BLOQUE II. La investigación	
Capítulo 4. El proceso de investigación	110
1. Justificación.....	110
2. Objetivos del estudio	115
3. Aproximación a la investigación cualitativa	119
4. Fases del proceso de investigación	123
5. El estudio de caso	127
5.1. Justificación	127
5.2. Criterios para la selección del caso	130
5.3. El caso estudiado	135
5.4. El papel del investigador.....	140
5.5. Acceso al campo, estancia y negociación	143
5.6. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos.....	146
5.7. El análisis de datos	172
5.8. El rigor de la investigación.....	181
BLOQUE III. Análisis de resultados	
Capítulo 5. Estudio exploratorio sobre las limitaciones y dificultades escolares señaladas por las familias homoparentales.....	191
1. Actividades.....	192
2. Recursos didácticos	195
3. Diseño del currículo	196
4. Formación	197
5. Ideas preconcebidas.....	198
6. Aceptación social	200

7. Discriminación	201
8. Síntesis y conclusiones	203
Capítulo 6. El estudio de caso: CEIP Ágora	205
1. Cultura escolar	207
1.1. Participación de la familia.....	208
1.2. Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa	215
1.3. Conocimiento de la estructura familiar	220
1.4. Lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas.....	223
1.5. Concepto de familia	225
1.6. Síntesis y conclusiones.....	230
2. Medidas del Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar.....	232
2.1. Principios, finalidades y objetivos del centro.....	233
2.2. Objetivos y contenidos de área	235
2.3. Tratamiento de la transversalidad	243
2.4. El Plan de igualdad	245
2.5. El Plan de Convivencia	248
2.6. Plan de orientación y acción tutorial	250
2.7. El Plan de Atención a la Diversidad	252
2.8. Síntesis y conclusiones.....	254
3. Práctica escolar	256
3.1. Actividades	257
3.2. Metodología	275
3.3. Importancia de la diversidad familiar	279
3.4. Formación	284
3.5. Síntesis y conclusiones.....	287
4. Libros de texto	289
4.1. Modelos familiares	290
4.2. Relación con el contenido	292
4.3. Síntesis y conclusiones.....	321
5. Dificultades percibidas por el profesorado	323
5.1. Dificultades	324
5.2. Síntesis y conclusiones.....	330
6. Actitud sobre la familia homoparental	332
6.1. Matrimonio homosexual	332
6.2. Crianza y educación	334
6.3. Ajuste psicológico	336
6.4. Orientación sexual	338
6.5. Aceptación social	340
6.6. Síntesis y conclusiones.....	344

7. Discriminación escolar	345
7.1. Conflictividad	345
7.2. Episodios de discriminación	347
7.3. Respuesta a las discriminaciones	354
7.4. Síntesis y conclusiones.....	357
BLOQUE IV. Conclusiones, discusión y planteamientos finales	
Capítulo 7. Conclusiones y discusión	360
1. Conclusiones y discusión de resultados	360
Capítulo 8. Planteamientos finales.....	377
1. Limitaciones.....	377
2. Principales propuestas de intervención	378
3. Líneas futuras de investigación.....	381
Bibliografía.....	385
Anexos	
Anexo 1. Carta para la participación del centro en el estudio	
Anexo 2. Guiones de entrevistas	
Anexo 3. Carta participación Fundación Triángulo	
Anexo 4. Transcripciones de las entrevistas y codificación	
Anexo 5. Diario de campo	
Anexo 6. Documentos del centro	
Anexo 7. Carteles, anuncios, murales, etc.	
Anexo 8. Rejillas de codificación por categorías	
Anexo 9. Compromisos familiares	
Anexo 10. Imágenes libros de texto	

Índice de cuadros

CUADRO 1. Tipologías familiares según el parentesco.....	27
CUADRO 2. Tipologías familiares según el número de matrimonios	28
CUADRO 3. Tipologías familiares sin parentesco	28
CUADRO 4. Tipologías familiares según situación jurídica.....	28
CUADRO 5. Tipologías familiares según la orientación sexual de la pareja.....	29
CUADRO 6. Número de miembros por hogar	45
CUADRO 7. Número de hogares según su tamaño	46
CUADRO 8. Tipos de hogar más frecuentes.....	46
CUADRO 9. Distribución de la población de parejas por sexo y forma legal	47
CUADRO 10. Núcleo según tipo de pareja (mismo sexo o distinto sexo).....	48
CUADRO 11. Evolución de la nupcialidad.....	48
CUADRO 12. Matrimonios homosexuales.....	49
CUADRO 13. Nulidades, separaciones y divorcios.	
Valores absolutos y variaciones interanuales.....	51
CUADRO 14. Tasa Bruta de Natalidad. Nacidos por cada 1000 habitantes	52
CUADRO 15. Índice Sistemático de Fecundidad.....	53
CUADRO 16. Conocimiento de métodos anticonceptivos	
por la mujeres en edad fértil	54
CUADRO 17. Prácticas anticonceptivas según edad y estado civil (%).....	55
CUADRO 18. Mujeres que han tenido menos hijos de los deseados	
según el motivo	56
CUADRO 19. Mujeres que han tenido al menos un aborto provocado.....	57
CUADRO 20. Tasa de abortos por cada 100 mujeres entre 15 y 44 años	57
CUADRO 21. Abortos Voluntarios según motivos de la interrupción	58
CUADRO 22. Abortos Voluntarios según motivos de la interrupción	59
CUADRO 23. Elementos diferenciadores de la familia y la escuela	73
CUADRO 24. Listado de problemas y demandas.....	102
CUADRO 25. Dimensiones, objetivos y preguntas de investigación.....	117
CUADRO 26. Listado de familias interesadas en participar en el estudio.....	132
CUADRO 27. Centros de escolarización de las familias interesadas	
en participar en el estudio	133
CUADRO 28. Distribución de la jornada escolar	139
CUADRO 29. Listado de guiones de entrevistas	154
CUADRO 30. Preguntas formuladas en los guiones, según	
las dimensiones y objetivos del estudio	154
CUADRO 31. Tipos de preguntas formuladas.....	160
CUADRO 32. Familias que ha participado en la entrevista grupal	162

CUADRO 33. Alumnas universitarias en prácticas que han participado en el estudio.....	163
CUADRO 34. Características de la muestra de docentes	164
CUADRO 35. Características de la muestra de familias	165
CUADRO 36. Dimensiones, categorías, subcategorías y codificación.....	173
CUADRO 37. Términos de rigurosidad racionalistas y naturalistas.....	182
CUADRO 38. Identificación de los sujetos que han participado en el estudio	189
CUADRO 39. Dimensión 1: Limitaciones y dificultades escolares	191
CUADRO 40. Relación de códigos de la categoría: Actividades.....	192
CUADRO 41. Relación de códigos de la categoría: Recursos didácticos.....	195
CUADRO 42. Relación de códigos de la categoría: Diseño curricular	196
CUADRO 43. Relación de códigos de la categoría: Formación	197
CUADRO 44. Relación de códigos de la categoría: Ideas preconcebidas.....	198
CUADRO 45. Relación de códigos de la categoría: Aceptación social	200
CUADRO 46. Relación de códigos de la categoría: Discriminaciones	201
CUADRO 47. Dimensión 2: Cultura escolar	207
CUADRO 48. Relación de códigos de la categoría: participación de la familia	208
CUADRO 49. Relación de códigos de la categoría: relaciones	215
CUADRO 50. Relación de códigos de la categoría: participación de la familia	220
CUADRO 51. Relación de códigos de la categoría: lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas	223
CUADRO 52. Relación de códigos de la categoría: concepto de familia	225
CUADRO 53. Dimensión 3: Medidas PEC.....	232
CUADRO 54. Relación de códigos de la categoría: Principios, finalidades y objetivos.....	233
CUADRO 55. Relación de códigos de la categoría: Objetivos y contenidos de área	235
CUADRO 56. Objetivos relacionados con la diversidad familiar por área	238
CUADRO 57. Contenidos relacionados con la diversidad familiar por ciclo	239
CUADRO 58. Objetivos relacionados con la diversidad familiar por área de referencia.....	240
CUADRO 59. Contenidos relacionados con la diversidad familiar por área	242
CUADRO 60. Relación de códigos de la categoría: tratamiento de la transversalidad.....	243
CUADRO 61. Temas transversales.....	244
CUADRO 62. Relación de códigos de la categoría: Plan de Igualdad	245
CUADRO 63. Relación de códigos de la categoría: Plan de Convivencia	248
CUADRO 64. Relación de códigos de la categoría: Plan de orientación y acción tutorial.....	250

CUADRO 65. Relación de códigos de la categoría: Plan de atención a la diversidad	252
CUADRO 66. Dimensión 4: Práctica escolar	256
CUADRO 67. Relación de códigos de la categoría: Actividades.....	257
CUADRO 68. Relación de códigos de la categoría: Metodología	275
CUADRO 69. Relación de códigos de la categoría: Importancia de la diversidad familiar	279
CUADRO 70. Relación de códigos de la categoría: Formación	284
CUADRO 71. Dimensión 5: Libros de texto.....	289
CUADRO 72. Frecuencia de imágenes relacionadas con la familia según el curso escolar	290
CUADRO 73. Relación de códigos de la categoría: Roles y tareas	290
CUADRO 74. Localización de imágenes relacionas con la familia.....	291
CUADRO 75. Imágenes relacionadas con el modelo familiar nuclear	291
CUADRO 76. Imágenes relacionadas con el modelo familiar nuclear extenso	292
CUADRO 77. Relación de códigos de la categoría: Relación con el contenido	293
CUADRO 78. Dimensión 6: Dificultades percibidas por el profesorado.....	323
CUADRO 79. Dimensión 7: Actitud sobre la familia homoparental.....	332
CUADRO 80. Relación de códigos de la categoría: Matrimonio Homosexual	332
CUADRO 81. Relación de códigos de la categoría: Crianza y educación.....	334
CUADRO 82. Relación de códigos de la categoría: Ajuste psicológico.....	336
CUADRO 83. Relación de códigos de la categoría: Ajuste psicológico.....	338
CUADRO 84. Relación de códigos de la categoría: Aceptación social	340
CUADRO 85. Dimensión 8: Discriminación escolar	345
CUADRO 86. Relación de códigos de la categoría: Conflictividad	345
CUADRO 87. Relación de códigos de la categoría: Episodios de discriminación.....	348
CUADRO 88. Relación de códigos de la categoría: Respuestas a las discriminaciones	354

Índice de figuras

Figura 1. Tipos de diversidad presentes en la escuela inclusiva .	86
Figura 2. Fases y etapas de la investigación	124
Figura 3. Acciones llevadas a cabo durante el proceso de investigación	127
Figura 4. Ejemplificación de los códigos utilizados en las entrevistas	189
Figura 5. Dimensiones del estudio.	206
Figura 6. Datos familiares del contrato de compromiso de convivencia.	224
Figura 7. Datos familiares del contrato de compromiso de educativo.	225
Figura 8. Pie de firma del contrato de compromiso de convivencia.	225
Figura 9. Pie de firma del contrato de compromiso de educativo.	225
Figura 10. Repetición de las palabras empleadas en la definición de la familia.	226
Figura 11. Celebración del día del padre	261
Figura 12. Ficha para colorear I.	261
Figura 13. Ficha para colorear II	261
Figura 14. Mi mayor tesoro es mi familia	271
Figura 15. La familia es para siempre	271
Figura 16. Lo importante de la familia no es vivir juntos sino estar juntos	271
Figura 17. Hay muchas maneras diferentes de ser una familia	271
Figura 18. Algunas familias son pequeñas	271
Figura 19. Algunas familias son grandes	271
Figura 20. En algunas familias todos son de colores diferentes	272
Figura 21. En algunas familias todos se parecen	272
Figura 22. Algunas familias tienen dos madres o dos padres	272
Figura 23. Algunas familias tienen solo padre o solo madre.	272
Figura 24. Algunas familias adoptan hijos	272
Figura 25. Algunas familias comparten sus casas con otras familias	272
Figura 26. Yo amo a mi familia.	273
Figura 27. En algunas familias todos son del mismo color.	273
Figura 28. Algunas familias tienen solo padre o solo madre.	273
Figura 29. En algunas familias todos son de colores diferentes	274
Figura 30. Algunas familias adoptan hijos	274
Figura 31. Algunas familias tienen dos madres o dos padres	274
Figura 32. Algunas familias tienen madrastra o padrastro, hermanas o hermanos postizos.	274

Figura 33. Algunas familias son pequeñas	274
Figura 34. Algunas familias son grandes	274
Figura 35. En algunas familias unos viven lejos de otros	275
Figura 36. Identificación de tareas	294
Figura 37. ¿Qué debe hacer Bruno?	295
Figura 38. Reparto de tareas domésticas	296
Figura 39. Actividades y tiempo compartido con la familia durante el verano	297
Figura 40. Identificación de objetos y personajes.....	298
Figura 41. Árbol genealógico I.....	299
Figura 42. Árbol genealógico II	300
Figura 43. Ordenar por edad los miembros de la unidad familiar	301
Figura 44. Identificación de la fiesta de navidad y dependencias de la casa	303
Figura 45. Uso adecuado de las dependencias del hogar	304
Figura 46. Identificación de personajes, consejos sanitarios y normas de comportamiento en centros de salud.....	305
Figura 47. Identificación de sentidos y hábitos alimentarios saludables.....	306
Figura 48. Hábitos de conductas saludables	307
Figura 49. Contaminación y cuidado del medio ambiente	308
Figura 50. Identificación de los animales del bosque.....	309
Figura 51. Identificación de elementos del paisaje y de la contaminación.....	310
Figura 52. Mural: Familia y hogar.....	311
Figura 53. Retrato de una familia.....	312
Figura 54. Ficha 3: La familia de Pol	313
Figura 55. Fotografía: Todos tenemos una familia	314
Figura 56. Información de la unidad para la familia	315
Figura 57. Conversar sobre los personajes de la lámina I	316
Figura 58. Conversar sobre los personajes de la lámina II.....	317
Figura 59. Dramatización "Nuestra casa"	318
Figura 60. Identificación de las máquinas del hogar	319
Figura 61. Ponerse en el lugar de otra persona	320
Figura 62. Normas básicas de educación vial	321

Introducción

La familia, la primera escuela, un tema inagotable, eje de estudios, películas, cuadros, novelas, obras de teatro. Hermanos/as y nietos/as adoptados/as, padres y madres solteros/as, niños/as criados por sus abuelos/as, hijos/as con padres y madres homosexuales. Cambios como la reproducción asistida, los vientres de alquiler, la regulación del matrimonio homosexual. Estas nuevas formas de vida familiar han superado ya a la familia tradicional y trascienden a los vínculos de parentesco o la consanguinidad.

La escuela, la segunda familia, tan necesitada de *justicia curricular* (Torres Santomé, 2011), encargada de la educación formal, comprometida con el desarrollo de los/as menores y el apoyo a las familias, en el gran cometido que es la educación.

Escuela y familia, son dos instituciones llamadas a entenderse, con objetivos compartidos y con roles diferenciados. La importancia de cultivar una relación de mutuo beneficio ha sido tradicionalmente reconocida. La interconexión, el conocimiento y la confianza recíproca, entre estos dos agentes educativos, resulta fundamental para alcanzar la calidad de la educación. Esto solo será posible si la escuela es capaz de acoger la diversidad familiar. Si los chicos y chicas ven reflejado su propio modelo familiar en la escuela, se sentirán más seguros e identificados. Al mismo tiempo, si la escuela muestra el universo familiar en sus contenidos, actividades y proyectos, el alumnado se encontrará mucho más abierto y tolerante a estas diferencias y las vivirá como un aspecto positivo y enriquecedor.

En esta tesis doctoral, se describen y analizan los factores que favorecen y obstaculizan la intervención escolar sobre la diversidad familiar. Desde un enfoque cualitativo, se estudiará el caso de un centro público de educación infantil y primaria en el que se encuentran escolarizados/as chicos/as de familias homoparentales. El interés particular en profundizar en la realidad escolar de las familias formadas por parejas del mismo sexo, se debe a la eclosión de este modelo familiar en nuestra sociedad. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005e), el número de matrimonios homosexuales, desde su aprobación en el año 2005, sigue una tendencia progresiva al alza e inversa al de matrimonio heterosexuales. Además, el número de hogares formados por parejas homosexuales se ha incrementado un 80,5% entre el año 2001 y 2011 (INE, 2015a). Por otra parte, se debe tener en cuenta que a pesar de los cambios normativos que equiparan los derechos de estas familias con otros modelos familiares, sigue existiendo un sector conservador en nuestra sociedad, anclado en la heteronormatividad, que no reconoce e incluso repudia a estas familias. Durante la realización de este estudio se han recopilado algunas noticias que pone de relieve este rechazo:

- El obispo de Málaga compara el matrimonio gay con la unión de un hombre y un perro (La Vanguardia, 2014);
- una madre propone en el colegio de su hijo que se utilicen cuentos que traten la diversidad familiar y la profesora le responde “creo que es mejor no trabajarlo, porque en el cole no tenemos ningún problema con eso” (20minutos, 2014);
- el director de un centro se niega a escolarizar el hijo de una pareja gay (El País, 2014);
- el PP lleva un experto al senado que afirma que ser gay es una enfermedad (El País, 2005);
- el diseñador Domenico Dolce, califica como “sintéticos” a los niños nacidos por fecundación in vitro y arremete contra el matrimonio homosexual (EFE: Estilo, 2015);
- la Confederación Española LGTB Colegas, condena la inclusión de las familias homoparentales dentro del epígrafe “familias con problemas” del Plan Integral de Apoyo a la Familia (Lainformación.com, 2015).

¿En qué medida las escuelas son reproductoras de este canon tradicional de familia?, ¿Qué factores favorecen y obstaculizan la intervención escolar sobre la diversidad familiar? Para responder a estas preguntas, en este trabajo se analiza, desde una perspectiva general de la diversidad familiar, algunos

elementos de la cultura escolar¹ relacionados con la familia; las medidas contempladas en el Proyecto Educativo de Centro; las actividades vinculadas con la familia y los procedimientos metodológicos empleados; la importancia que la comunidad educativa confiere a estas prácticas educativas; las necesidades formativas del profesorado; y los modelos familiares incluidos en los libros de texto. Y por otra parte, de forma específica, se aborda la realidad escolar de las familias homoparentales; es decir, se indaga en las dificultades percibidas por el profesorado en la inclusión escolar del modelo familiar homoparental; la actitud de la comunidad educativa sobre estas familias; las discriminaciones, burlas o rechazos vividos por estos/as menores y las respuestas del centro a estos incidentes.

Con los hallazgos se pretende obtener un mayor conocimiento del tratamiento de la diversidad familiar en las escuelas, y de la realidad escolar de las familias homoparentales, con la intención de poder intervenir en aquellos aspectos necesarios para alcanzar la calidad e inclusión educativa. Como expresa Valcarce (2011), la escuela no llegará a ser inclusiva si sigue dando la espalda a la diversidad familiar, si continúa obviando o incluso negando esta realidad.

La estructura del trabajo se distribuye en los siguientes apartados:

En un primer bloque, estructurado en tres capítulos, se recogen los aspectos teóricos que tratan de ayudar a contextualizar y profundizar en el análisis de la diversidad familiar, centrándose de forma especial en la familia homoparental. En el primer capítulo partimos del análisis conceptual de la familia, se exponen los principales hitos en la evolución de la institución familiar, se profundiza en las principales características de la familia del siglo XX hasta nuestra actualidad, y por último se aportan los principales cambios en el marco legal que se han ido produciendo hasta llegar al reconocimiento de las familias de gays y lesbianas. En el segundo capítulo, se analiza la relación entre la familia y la escuela. Se destaca la importancia de la interconexión entre estos dos agentes educativos y se realiza una descripción de la concreción de esta relación en las principales leyes educativas de nuestro país. Este capítulo finaliza aportando una visión general del tratamiento actual de la diversidad familiar en la escuela. En el tercer y último capítulo, se revisan las

¹Los elementos de la cultura escolar que se analizaron son: las relaciones, la participación, el concepto de familia, el lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a la familia y el conocimiento de la estructura familiar del alumnado.

principales investigaciones que enfocan su objeto de estudio en la homoparentalidad, poniendo nuestro punto de mira en el ámbito educativo y escolar.

Una vez contextualizado el marco teórico, en el segundo bloque (Capítulo 4) se fundamentan y describen los objetivos marcados en este estudio. Además, se detalla el proceso llevado a cabo en esta investigación, mediante un enfoque cualitativo basado en el estudio de caso. Se han utilizado una gran variedad de instrumentos como entrevistas en profundidad, observaciones participantes, análisis de documentos y el diario de campo. Por último, se hace referencia al proceso de categorización y codificación establecido para analizar la gran cantidad de información recabada, y los mecanismos establecidos para cumplir los parámetros de rigurosidad que exigen un estudio científico.

En el tercer bloque (Capítulo 5), se exponen los resultados obtenidos en el estudio exploratorio. Este primer análisis se realizó dentro de la fase preparatoria, con objeto de recabar información que pudiera resultar relevante en el diseño de este estudio y en la exploración inicial de la fase de campo. Los/as informantes que participaron en la entrevista grupal, con hijos/as en edad escolar, pertenecen a la Asociación de Familias de Gais y Lesbianas de la Fundación Triángulo de Huelva. En el Capítulo 6, se aportan los resultados obtenidos en el caso estudiado en función de las dimensiones trazadas en esta investigación.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones que derivan de esta tesis doctoral, estableciéndose una discusión con los principales resultados obtenidos en otros estudios realizados en este campo (Capítulo 7). Por otra parte se plantean las limitaciones de este trabajo, las medidas de intervención que podrían adoptarse para mejorar la atención sobre la diversidad familiar y algunas líneas de investigación que se deberían explorar, y por la que pretendemos continuar en los próximos años (Capítulo 8).



BLOQUE I. Marco teórico del estudio

Capítulo 1. La familia, el reto de la diversidad

La familia ha sido objeto de números debates que continúan en la actualidad, si bien la mayoría de opiniones convergen en reconocer la importancia de las funciones reproductivas, económicas, sociales y culturales que desempeña en la sociedad.

La familia es una institución dinámica que ha vivido numerosas transformaciones, adaptando su estructura y formas de relación a las demandas políticas, sociales, económicas, morales, religiosas y culturales. Además, los fenómenos acontecidos en las últimas décadas como la baja natalidad, la pérdida de la jerarquía masculina, la legalización del divorcio, el matrimonio entre personas del mismo sexo, o los avances técnicos en reproducción asistida, entre otros, han propiciado la aparición de nuevos modelos familiares.

Pese a que determinados colectivos abogan por la crisis o decadencia de la familia, la institución familiar sigue siendo fundamental en la protección y el desarrollo integral del individuo cuyas funciones afectivas y emocionales no pueden ser remplazadas por ninguna otra institución.

En este capítulo, se analizará el concepto de familia, sus tipologías y funciones. En los siguientes apartados, con objeto de comprender los factores que han desencadenado la diversidad familiar, se describen los principales hitos en la evolución de la familia, profundizando en los acontecimientos desde finales del siglo XX hasta nuestra actualidad. Por último, se exponen los principales cambios legislativos que se han ido produciendo en nuestro país hasta llegar al reconocimiento de la familia homoparental.

1. De la familia a las familias

La familia es una institución social presente en todas las culturas de nuestro planeta. Donati (2003), subraya el papel transcendental que ha desempeñado en la historia de la humanidad, por ser un elemento esencial en el origen y desarrollo de la sociedad, del proceso de civilización y de la humanización de las personas. Su importancia ha sido recogida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (art. 16.3, Declaración Universal de los Derechos Humanos) y en la Constitución Española de 1978, asegurándose por parte del poder público la

“protección social, económica y jurídica de la familia” (art. 39.1), la “protección integral de los hijos” (art. 39.2), la “asistencia de los padres a sus hijos/as” (art. 39.3) y la “protección prevista en los acuerdos internacionales” (art. 39.4).

Más allá de las declaraciones institucionales, es un hecho que la convivencia en familia está presente en la mayoría de los hogares españoles, siendo una de las instituciones mejores valoradas por la población. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (2014), la familia y la pareja son los aspectos de mayor satisfacción. Por detrás, y en orden decreciente de importancia, aparecen los amigos, la división del cuidado de las criaturas, el reparto de las tareas del hogar, el tiempo libre, el trabajo y los ingresos.

1.1. Concepto

El concepto de familia en el que se basa este trabajo tiene un carácter múltiple e inclusivo. Se deben resaltar dos aspectos fundamentales:

1. Las funciones, estructuras y formas de organización familiar, han cambiado a lo largo de la historia. En opinión de Loyácano (2002), la familia es una institución social influida por los cambios sociales que permiten el surgimiento de nuevas prácticas familiares y la configuración de nuevas estructuras y formas de funcionamiento (tradicionales, transicionales y posmodernas), con características propias y sin que signifique que sean disfuncionales.
2. Las diferentes formas de entender y sentir la familia según la cultura.

En este contexto de pluralidad, parecen equivocadas las aproximaciones realizadas en algunos trabajos (León, 2000; Ribeiro, 2000) en los que se define a la familia como un agrupamiento nuclear formado por un hombre y una mujer, unidos por el matrimonio y con descendientes a su cargo. Este tipo de definiciones responden a un modelo familiar nuclear, y se sustentan en las relaciones de poder del patriarcado y la heteronormatividad. La triada madre, padre e hijo/a, no representa la realidad actual de la diversidad familiar. Carballeda (2001, p.67), afirma en este sentido que “la familia es una realidad no homogénea en relación a la comprensión y explicación del mundo, intereses, proyectos, etc., de cada uno de sus integrantes”. En este escenario, parece más apropiado que hablemos de las familias de forma plural, en lugar de la familia como un concepto unívoco.

Desde una perspectiva globalizadora y no reduccionista, encontramos varias definiciones que pueden ayudarnos a entender mejor la diversidad familiar. Alberdi (1999, p.60), evita realizar cualquier tipo de alusión a la consanguinidad y orientación sexual de sus miembros: “la familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana”. En la aproximación realizada por Rodrigo López y Palacios (2005), se añade el sentimiento de pertenencia y la intensidad de las relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia de sus miembros. García-Roca, J. (2008), apunta como un aspecto clave en el análisis de este concepto, la percepción que se tiene sobre aquellas personas a quienes se considera parte de ella, en un sentido próximo, más allá del tiempo, la distancia y, de la consanguinidad.

Otros autores/as, se han centrado en el papel educativo y socializador. Vidal (2014), señala a la familia como el lugar donde se construye la cultura y se transmite el valor moral y la vinculación social. Lujan (2000), hace referencia al proyecto relacional que se establece entre sus miembros, que se desenvuelven en un contexto de aprendizaje, en conexión con los valores socialmente aceptados. Es decir, la familia constituye un elemento fundamental en el proceso de enculturación, mediante el que se transmiten los valores colectivos necesarios para la adaptación y el desarrollo de las personas.

La sociología y la antropología, han destacado el relevante papel desempeñado por este agente educativo en el funcionamiento de la mayoría de los procesos sociales, y muy especialmente, en la transmisión de la cultura y la conformación de la personalidad de los individuos.

En definitiva, el concepto tradicional de familia basado en la consanguinidad, los vínculos legales o la estructura familiar, no refleja la diversidad familiar presente en nuestra sociedad. Como menciona Terradellas (2007, p.43), debemos buscar un nuevo concepto que se debe caracterizar por “la voluntad y el compromiso de sus miembros de vivir juntos, hacerlo con un proyecto de vida que quiere ser perdurable en el tiempo, por los vínculos afectivos que unen a los diferentes miembros y por el establecimiento de unas relaciones de reciprocidad y dependencia entre todas las personas que la integran”.

1.2. Tipos

Resulta complicado realizar una clasificación de los diferentes modelos de familia, teniendo en cuenta que se han descrito más de sesenta tipologías familiares (Terradellas, 2007). Las clasificaciones centradas en el parentesco presentan la limitación de la variable cultural, pues dependiendo de cada cultura se aceptará como miembro de la familia a determinadas personas. Además, cuando se habla de familia próxima y familia en sentido amplio, también se establecen ciertas diferencias entre las personas que se consideran parte de cada grupo, sin necesidad de que el criterio seguido esté vinculado al parentesco o la convivencia en el mismo hogar. Igualmente, se han realizado otras clasificaciones en función de los lazos biológicos, vínculos psicosociológicos o la estructura familiar, con un resultado poco integrador de la diversidad familiar.

Con objeto de exponer la diversidad de modelos familiares, sin olvidar las dificultades y limitaciones mencionadas anteriormente, se proponen las siguientes reagrupaciones (Cuadros 1 a 5):

CUADRO 1
Tipologías familiares según el parentesco

Tipo	Características
Nuclear	Hombre y mujer con descendencia
Reconstruida (binuclear)	Pareja con hijos/as de una relación anterior
Monoparental	Padre o madre con hijos/as
Extensa	Padre y madre con hijos/as, más otras personas con o sin parentesco (extensa compuesta)
Extensa ascendente	Pareja que viven en la casa del padre y/o madre
Extensa descendente	Padre y/o madre que viven en la casa de alguno/a de sus hijos o hijas
Extensa colateral	Núcleo/pareja que vive en la casa de algún familiar
No parental	Familiares con vínculo de parentesco que realizan funciones o roles de cuidadores/as sin la presencia de los progenitores.
Monofilial	Hijos/as adultos/as que viven con el padre y/o madre por causas económicas, de salud o por comodidad

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 2
Tipologías familiares según el número de matrimonios

Tipo	Características
Polígama	Persona con varias parejas unidas por el matrimonio, o el derecho consuetudinario. Poliginia, en el caso de un solo hombre y varias mujeres y Poliandria cuando es una sola mujer unida a varios hombres.
Monógama	Pareja con una relación afectivo-sexual basada en un ideal de exclusividad.

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 3
Tipologías familiares sin parentesco

Tipo	Características
Comunal	Personas sin vínculo de parentesco que realizan funciones o roles familiares: Grupo de amigos/as, estudiantes, personas que por cuestiones económicas necesitan compartir la vivienda,...
De acogida	Pareja o núcleo con uno o varios menores con medidas de protección por desamparo.
Adoptiva	Pareja con uno o varios menores adoptados.

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 4
Tipologías familiares según situación jurídica

Tipo	Características
Cohabitante	Pareja que vive en un mismo hogar sin formalizar la relación, con o sin hijos/as.
De hecho	Pareja que vive en un mismo hogar, no casadas pero inscritas en el registro civil, con o sin hijos/as.
Separada o divorciada	Menores con padres y/o madres separados/as o divorciados/as. No podemos considerar que sean familias monoparentales ya que la custodia puede ser compartida.
Casada	Parejas unidas en matrimonio con o sin hijos/as.

Fuente: Elaboración propia

CUADRO 5
Tipologías familiares según la orientación sexual de la pareja

Tipo	Características
Heteroparental	Familias formadas por parejas de distinto sexo.
Homoparental	Familias formadas por parejas del mismo sexo. Matrifocal, formadas por lesbianas o patrifocal, formadas por gays.
Transgénero	Familias donde uno o ambos padres y/o madres su sexo mental o identidad de género, es diferente al sexo con el que nació.

Fuente: Elaboración propia

1.3. Funciones

Las funciones familiares han sido estudiadas por disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. La sociología tradicional ha diferenciado dos tipos de funciones, las básicas o institucionales (biológica, económica, protectora, educativa, afectiva y emocional) y, las personales o humanizadoras (personalización y socialización). La antropología ha puesto de manifiesto que las funciones familiares en la mayoría de las culturas, se organizan en base al desarrollo personal y la socialización. Para la psicología, es el primer espacio donde el individuo desarrolla los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, se establecen las primeras relaciones, se inicia la imagen de sí mismo, y del mundo que le rodea.

Algunos organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas, han resaltado su importancia en la sociedad. Según el informe de Naciones Unidas (1988), las tareas y funciones de la familia son imprescindibles para el desarrollo de sus miembros y el funcionamiento de la sociedad. Entre las funciones propuestas por este organismo se señalan:

- a) Desarrollar y socializar a los hijos/as.
- b) Proporcionar cuidado, amor alimento.
- c) Satisfacer sus necesidades.
- d) Ofrecer un medio intelectual, emocional e interpersonal adecuado para favorecer su bienestar psicosocial.
- e) Inculcar sistemas educativos de aprendizaje emocional, de hábitos, de disciplina y de resolución de problemas.
- f) Transmitir la cultura, las normas y los valores, modificando aquellos que no se ajusten a la realidad.

Las funciones de la familia han ido cambiando a lo largo de la historia y, se han ido reduciendo por la intervención del estado en la salud, atención y cuidado de personas mayores, educación, protección familiar, etc.

Los cambios acontecidos en los últimos años, han contribuido a la aparición de nuevas estructuras familiares, originando una *metamorfosis* de las funciones, dinámicas y roles tradicionales. Valdivia (2001), ha resaltado las consecuencias de la transformación del subsistema conyugal (cambio en los roles de la pareja, funciones y relaciones conyugales), parental (cambio del binomio padre portador de la autoridad y madre portadora del amor y el afecto), fraternal (cambio de la familia numerosa en la que se producía una importante socialización entre hermanos/as y la necesidad de compartir, a las familias con un solo hijo/a en las que los amigos tiene un importante papel en la socialización) y filial (consideración del hijo por los padres como un igual). Estos cambios han conducido a la modificación de las pautas educativas, valores y funciones de la familia.

Por otra parte, según Valdivia (2001), las funciones de la familia están vinculadas a su composición, estructura, valores, visiones, cultura y roles ejercidos por sus miembros. Desde este planteamiento las vivencias personales, las experiencias y el aprendizaje, serán diferentes según las características propias de cada familia. Para otros autores y autoras, como Rodríguez Serrano, del Barrio y Carrasco (2011), la estructura familiar no tiene una exclusividad en la determinación de las funciones familiares y, aunque podría inferir parcialmente, es mucho más relevante analizar si estas funciones permiten a los miembros de la unidad familiar afrontar los desafíos físicos, emocionales, sociales y profesionales.

Pueden distinguirse dos tipos de funciones familiares según estén dirigidas a todos los miembros de la familia o al menor. En relación a los miembros de la familia, Rodrigo López y Palacios (2005) mencionan cuatro funciones:

- a) Construcción de personas adultas.
- b) Preparación para la vida.
- c) Punto de encuentro entre generaciones.
- d) Sostén en los momentos de crisis personal.

Respecto a las funciones dirigidas al menor, algunos autores y autoras (López Sánchez, 2008; Rodrigo López y Palacios, 2005; Musitu y Cava, 2001), coinciden en cinco aspectos básicos:

- a) Supervivencia, crecimiento y socialización.
- b) Afecto, apoyo y aceptación.
- c) Facilitación de contextos estimulantes para el desarrollo psicosocial.
- d) Control de las emociones.
- e) Participación en otros contextos educativos fuera de la familia.

Además de las funciones básicas de crianza (salud, alimentación y afecto), García-Roca (2008) subraya las funciones relacionadas con el desarrollo personal de sus miembros, la incorporación activa al entorno social y el mantenimiento de la propia identidad y cohesión familiar. Para García-Roca (2008) es necesario armonizar la identidad familiar y personal, puesto que el desarrollo de la identidad personal, juega un importante papel en el desarrollo del individuo y, en ocasiones, constituye una problemática cuando no se corresponde con la identidad familiar.

2. Hitos en la evolución de la familia

La adaptación al medio de la humanidad en la prehistoria, estuvo mediada por el desarrollo de la inteligencia que permitió el desarrollo de utensilios y armas o el descubrimiento del fuego. En el primer periodo del paleolítico nos encontramos con un ser nómada que se alimenta de la caza y la recolección, que vivía en clanes donde la jerarquía máxima estaba representada por el macho dominante que controlaba a las hembras y que incluso mataba o expulsaba a sus criaturas, en caso que tuviera que imponer su dominancia. En el paleolítico superior se empieza a vivir en cavernas y a dominar la naturaleza, cuestión que vemos representada en el arte rupestre (Gomes, 2010).

El punto de inicio de la evolución de la familia puede situarse en el periodo neolítico, con la aparición de una serie de cambios como la obtención de alimentos, la transición del nomadismo al sedentarismo o, la construcción de viviendas en poblados (Parada, 2010). En trabajos como Gomes (2010) y Laviosa (2003), se reseña que la primera organización familiar fue la comunidad primitiva; es decir, el clan formado por un grupo de personas con una vida en común, relacionados por los lazos familiares y, que obedecían a un jefe que representaba la autoridad.

Según Morgan (1971) la familia no es estacionaria y ha ido evolucionado según los cambios que se han producido en la sociedad. Las etapas de la familia descritas por Morgan (1971) fueron retomadas por Engels (1980). Este autor, afirma que en un primer momento predominó la interacción sexual sin reglas; es decir, cada hombre pertenecía a una mujer y cada mujer a un hom-

bre. Debido al tabú del incesto apareció la familia consanguínea, que se caracterizaba por la exclusión de las relaciones sexuales entre padres e hijos, pero no entre hermanos y hermanas. Este tipo de sociedad seguía siendo promiscua y los grupos conyugales se clasificaban por generaciones. De esta manera, la generación de abuelos y abuelas mantenían relaciones sexuales entre sí, al igual que los padres y madres y, los hijos e hijas.

La familia punalúa supuso un progreso en la organización familiar. Apareció como resultado de la ampliación del tabú hacia la promiscuidad de las relaciones entre hermanos y hermanas. Posteriormente, sobrevino la familia sindiásmica. En este tipo de familia, la infidelidad y la poligamia eran un derecho del hombre pero no de la mujer; el adulterio se llegó incluso a castigar duramente con la muerte. Fue un sistema familiar de dominio del hombre y sometimiento de la mujer, del que surgió posteriormente el matrimonio monógamo.

Para Engels (1980), el matrimonio monógamo constituyó la cuarta forma familiar que acabó con la promiscuidad primitiva de los sexos. Su aparición fue consecuencia del surgimiento de la propiedad privada, como modo de transmisión del patrimonio.

Una de las conclusiones de Morgan (1877, cit. en Engels, 1980), es la consideración de la familia como un producto del sistema social al ser un fenómeno social históricamente variable.

Si se reconoce el hecho de que la familia ha atravesado sucesivamente por cuatro formas y se encuentra en la quinta actualmente, plantéese la cuestión de saber si esta forma puede ser duradera en el futuro. Lo único que puede responderse es que debe progresar a medida que progrese la sociedad, que debe modificarse a medida que la sociedad se modifique; lo mismo que ha sucedido antes. Es producto del sistema social y reflejará su estado de cultura. Habiéndose mejorado la familia monógama desde los comienzos de la civilización, y de una manera muy notable en los tiempos modernos, lícito es, por lo menos, suponerla capaz de seguir perfeccionándose hasta que llegue a la igualdad entre los dos sexos. (Morgan 1877, cit. en Engels, 1980, p.84)

La monogamia se expandió en la sociedad griega con la peculiaridad de ser exclusiva de la mujer. Es decir, el hombre mantenía relaciones de concubinato con otras mujeres esclavas y su esposa debía serle fiel. Los hijos nacidos del concubinato pasaban a ser hombres libres, recibiendo parte del patrimonio paterno. En cambio, las hijas no tenían derecho a este legado.

Otro de los modelos familiares que surge en distintas culturas es la familia polígama. Esta estructura familiar se define por la pluralidad de cónyuges y se manifiesta en tres alternativas: matrimonio en grupo (varios hombres y mujeres mantiene relaciones matrimoniales en grupo), la poliandria (varios esposos comparten una sola esposa) y la poliginia (un solo esposo comparte varias esposas). De las diferentes formas de poligamia, la poliginia es la más extendida. Se trata de un modelo muy primitivo que surgió en sociedades agrícolas con la intención de reducir la carga de trabajo.

En la sociedad romana la familia patriarcal fue el modelo más popular. En este tipo de estructura familiar, el padre, o en su falta el varón de mayor edad, es la autoridad de referencia de cualquier miembro de la familia. La familia patriarcal romana era además una unidad religiosa, legal, económica y educativa, regida según el derecho romano por el *paterfamilias*. Según Knibiehler (1996), el *pater* tenía poder absoluto para autoproclamarse padre de una criatura, sin necesidad de haber sido engendrada por él.

La aparición del cristianismo trajo nuevos valores a la sociedad romana como la castidad, la virginidad, la inmoralidad del concubinato y el desprecio a la adopción. La familia se convirtió en el fundamento cristiano para la paternidad. Dejó de ser un derecho del hombre y pasó a convertirse en una voluntad de Dios.

En la Edad Media, a partir del siglo XI, aparecieron tres nuevos modelos familiares, (Knibiehler, 1997):

- El modelo aristocrático, basado en el linaje. La herencia, los títulos, los privilegios, el honor, la gloria o el poder eran traspasados a la descendencia. El linaje constituía en la educación un papel tan importante como el del padre. “El hijo de nobles, dotado de fuertes raíces, se encuentra proyectado hacia el futuro por el solo efecto de su herencia; el padre inserta sin problemas a su hijo en una historia que los supera a todos. Solo son los eslabones de una cadena lo que queda bien reflejado en la herencia del nombre de pila” (Knibiehler, 1997, p.124). La mujer ocupaba un papel secundario y se mantenía sumisa a las decisiones del hombre.
- En el modelo campesino, que era el más extendido, el patrimonio se reducía a la tierra. Las funciones de crianzas eran compartidas en función del sexo; es decir, las hijas se encargaban de ayudar a sus madres en las tareas domésticas, y los hijos, una vez que estaban preparados, ayudaban en las labores del campo. Era una educación por y para el trabajo. “Trabajad, haced esfuerzos, es el capital que menos falta, dice

el labriego de La Fontaine. La violencia forma parte de la identidad viril, no se ahorra a los niños los golpes ni los gritos” (Knibiehler, 1997, p.127).

- Por último, en el modelo de los habitantes de las ciudades, se transmitía el oficio de padre a hijo, y las hijas habitualmente eran casadas con algunos de sus pupilos. El padre era un maestro, a diferencia del padre “patrón” del modelo campesino. Según la mayoría de los historiadores, con la aparición de este modelo familiar se empieza a estrechar las relaciones entre el padre y sus hijos/as (Knibiehler, Y. 1997).

En la Edad Moderna, aparecieron nuevos cambios en la familia como consecuencia del debilitamiento del linaje y la indivisión del patrimonio. Según Ariés (1987), es en esta época, entre los siglos XV-XVI, cuando aparece el modelo de familia conyugal moderna. En este momento, la familia se desvincula del sentimiento de linaje anterior y se convierte en célula social.

La educación de las criaturas en la Edad Media, se desarrollaba junto a las personas adultas hasta la edad de los siete años. Una vez llegada esa edad, los hijos eran enviados a otras familias, con la finalidad del aprendizaje de los modales de un caballero o de un oficio. La familia era una realidad moral y social más que sentimental (Ariés, 1987).

A partir del siglo XV se produce el despegue de la escuela. Pasa de ser un espacio reservado a los clérigos a una institución socializadora. Este fenómeno se relaciona con el interés por parte de las familias por estar más cerca de sus hijos/as. Según Ariés, (1987) el aumento de la escolarización constituye un hecho esencial que marca el cambio entre la familia de la Edad Media y la Edad Moderna. Parece que la familia moderna naciera al mismo tiempo que la costumbre de educar a la juventud en la escuela. No obstante la escolarización no se generalizó de forma inmediata, ni benefició a toda la población, puesto que hubo gran parte de la población que siguió con las prácticas anteriores. En este sentido, las chicas no tuvieron un lugar en la escuela hasta finales del siglo XII y principios del XVIII. En resumen, el éxito de la escuela en esta etapa histórica estuvo marcado por la necesidad de una educación teórica y de no alejar a la prole del hogar familiar, lo que supuso un aumento de las relaciones afectivas de la familia.

La edad contemporánea vino acompañada de nuevos acontecimientos que lentamente fueron mermando el poder del padre y potenciaron el de la madre. Según Knibiehler (1997), los factores principales que promovieron este cambio fueron de tipo político y económico:

- Entre los factores de tipo político se encuentra el auge de los derechos del menor, en vísperas de la revolución francesa. Los derechos del padre pasaron a ser deberes educativos, hasta que los/as hijos/as cumplieran la mayoría de edad. Otros cambios fueron la fijación de la mayoría de edad a los veintiún años, momento en el que el padre perdía toda autoridad sobre la prole; el reparto igualitario de la herencia; o la escolarización universal.
- La revolución industrial trajo importantes cambios económicos y sociales que afectaron a las relaciones familiares. El taller artesanal desapareció por la competencia feroz del capitalismo. A partir de este momento, el hombre tuvo que salir fuera de su casa en busca de un salario que le permitiera el sustento familiar y su desarrollo profesional. Este hecho derivó en una pérdida de las responsabilidades educativas que pasaron a ser asumidas por las madres.

Según Roudinesco (2002) a finales del siglo XIX y principios del XX se producen una serie de cambios que transformaron el contexto familiar. Estos son: la evolución de la afectividad, la responsabilidad materna y la desvinculación del deseo sexual de la procreación.

La revolución de la afectividad, que exige cada vez más la asociación del matrimonio burgués al sentimiento amoroso y la expansión de la sexualidad masculina y femenina; el lugar preponderante asignado al niño, cuyo efecto es la “maternalización” de la célula familiar; y la práctica sistémica de una contracepción espontánea, que disocia el deseo sexual de la procreación y da origen, entonces, a una organización más individualista de la familia. (Roudinesco, 2002, p.105)

La maternidad se convirtió en un hecho deseado y planificado, repercutiendo en el descenso del índice de natalidad. Siguiendo a Reher (2004), durante el siglo XX se producen cuatro acontecimientos que influyen de manera determinante en la transformación de la familia española. Estos son:

1. El cambio demográfico, surgido de la evolución en el pensamiento reproductivo de la familia. Se pasa de una primera etapa de gran dedicación y esfuerzo sobre las funciones reproductivas y de crianza, a una segunda etapa donde la caída de la fecundidad y la mortalidad tuvo importantes consecuencias, transformando a la sociedad y las familias españolas.
2. La incorporación de la mujer al mundo laboral. Este fenómeno supuso el desplazamiento de la mujer de la esfera privada a la esfera pública. Además, deja de ser el referente fundamental en el cuidado de la familia.

3. La actuación por parte del Estado frente a la socialización, el cuidado o la educación de las criaturas, espacios que hasta ese momento eran de dominio familiar. Se creó una gran red de escuelas públicas y gratuitas, hospitales, centros de salud y un importante sistema de pensiones.

El siglo XX fue un periodo de enormes cambios. Se evolucionó de una España con una economía rural y autosuficiente, con altos niveles de mortalidad, fecundidad y analfabetismo, a un país democrático, con una población mayoritariamente urbana, una economía más fuerte, un mayor nivel de educación y, una reducción drástica de la fecundidad y la mortalidad. Como consecuencia de esta evolución social, económica y demográfica, se produjo una transformación del modelo familiar tradicional.

A finales del siglo XX, los avances técnicos y legislativos permitieron por primera vez la reproducción asistida, mediante técnicas como la inseminación artificial o la fecundación in vitro. Estos cambios, junto al progreso en materia de igualdad introducido por la Constitución de 1978, producen una ruptura con el modelo monolítico de familia. Se empieza a configurar un nuevo modelo pluralista que suprime la marginación y la persecución de las formas familiares no convencionales. Es en este momento se produce la eclosión de la diversidad de modelos familiares.

3. La familia desde finales del siglo XX hasta nuestra actualidad

A partir del año 1975, surgen en España una serie de cambios que interfieren en la hegemonía del modelo tradicional de familia. Cuando hablamos del modelo tradicional de familia nos referimos a tres variantes:

- La familia nuclear, constituida por una pareja heterosexual unida por el matrimonio. Conviven en un mismo hogar junto con su descendencia. En este tipo de familia, los roles quedan claramente diferenciados. El hombre se desenvuelve en la esfera pública y la mujer queda circunscrita a la esfera privada.
- La familia troncal, en la que se repite el mismo patrón que en la familia nuclear, pero en la que conviven además los progenitores paternos y/o maternos.
- La familia extensa, en la que se suman los parientes cercanos.

Una vez aclarado lo que entendemos por modelo familiar tradicional y volviendo a la idea inicial de este párrafo, se debe considerar que el modelo de familia nuclear, tal como ha quedado definido, no se corresponde con el sentir y las vivencias familiares que la población española experimenta a partir de finales del siglo pasado.

Resulta interesante el análisis que realizan Rodrigo López y Palacios (2005) indicando una serie de factores para ejemplificar la relatividad del modelo nuclear en este momento histórico. Estos factores son: la creación de familias de uniones no matrimoniales; la ausencia de uno de los progenitores, como es el caso de las familias monoparentales; la adopción y la reproducción asistida; la dedicación de la madre al trabajo remunerado; la dedicación del padre al cuidado y dedicación de las criaturas; la reducción de número de hijos/as; la disolución del núcleo familiar por separación o divorcio; y la reconstitución de nuevas familias con hijos/as de matrimonios anteriores. Debe añadirse además que la legalización del matrimonio homosexual en España en julio de 2005, normaliza la situación de las familias homoparentales. Todos estos factores, han disuelto el concepto tradicional de familia nuclear por lo que se hace necesaria una redefinición que se ajuste a la realidad de la diversidad familiar.

Según Rodrigo López y Palacios (2005), el núcleo fundamental del concepto de familia podría definirse de la siguiente forma:

Lo que a nuestro entender queda como núcleo básico del concepto de familia, es que se trata de la unión de personas que comparten un mismo proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (Rodrigo López y Palacios, 2005, p.33)

En los siguientes apartados, se presentan una serie acontecimientos que han surgido en nuestro país desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Estos cambios han propiciado la expresión de la diversidad familiar.

3.1. La incorporación de la mujer al mundo laboral

El acceso de la mujer al mercado de trabajo, ha supuesto uno de los acontecimientos más importantes de las últimas décadas en nuestra sociedad. Este fenómeno ha tenido consecuencias directas en la transformación del sistema familiar que ha tenido que asumir, para hacer frente a esta realidad, diferentes cambios en los roles, actitudes y comportamientos de sus miembros. Entre otras consecuencias, destacan la reducción del índice de natalidad, por la falta de políticas sociales que concilien la vida laboral y familiar; el reparto de tareas en el hogar; o la equiparación de poderes dentro del núcleo familiar.

Sobre la incorporación de la mujer al mundo laboral, deben resaltarse dos cuestiones fundamentales: su progresión a lo largo de las últimas tres décadas y, la mejora de las condiciones laborales. Tal como afirma Iglesias de Ussel (1997), las mujeres han experimentado paulatinamente una mejora de las condiciones laborales. En un primer momento, el acceso al trabajo tenía la finalidad de obtener unos ingresos extras para el sustento familiar, accediendo a los puestos de peor remuneración. En los últimos años, estas condiciones han sido de mayor calidad, puesto que esta incorporación se produce con un mejor nivel de estudios y cualificación, accediendo a puestos de mejor categoría y suponiendo una motivación para su desarrollo profesional.

La conciliación familiar y laboral, como equilibrio que permite la compatibilización entre las tareas familiares y la dedicación al trabajo, ha propiciado un debate social y político que está en primer orden del día. La familia no puede permanecer en soledad en esta travesía, y por tanto, es imprescindible el apoyo del gobierno. Se deben tomar las medidas necesarias para la transformación de las instituciones y de la legislación vigente, acorde a las necesidades familiares y laborales.

En el estudio realizado por Gómez López-Egea y Martí (2004), se realiza un análisis de las implicaciones personales, familiares y profesionales de la incorporación de la mujer al mercado laboral, así como de las medidas estructurales tomadas en relación a la conciliación trabajo-familia. Se relacionaron los datos estadísticos a nivel nacional y europeo, procedente de fuentes oficiales como el INE, la EPA o Eurostat, con los obtenidos mediante la realización de una encuesta a más de 300 mujeres, con responsabilidades familiares y con trabajo remunerado. En las siguientes líneas se exponen las principales conclusiones que emanan de este estudio (Gómez López-Egea y Martí, 2004, pp.41-43), por la luz que arrojan sobre esta problemática, tan poco estudiada y ensombrecida:

1. La evolución progresiva de la incorporación de la mujer al mercado laboral ha producido algunos cambios como:
 - a. Retraso en la edad de la maternidad. Se ha pasado de una media de maternidad de 28,90 años en 1990, a 30.80 en el 2003. Además el 49% de las mujeres encuestadas retrasaron el embarazo de su primer hijo.
 - b. Descenso del número de hijos/as. España es el país europeo con menor índice de natalidad, en el año 2002 la tasa era de 1,26 frente a una media europea de 1,46. El 39 % de las encuestadas manifestaron su deseo de tener más descendientes y que descartaron por motivos laborales (52 %) y la situación económica (48 %).
 - c. Impacto en el matrimonio. Entre las consecuencias que la incorporación al mercado laboral tiene en el matrimonio se señala el aumento de la independencia económica y psicológica, y el aumento de las rupturas matrimoniales.
 - d. Implicaciones en el ámbito familiar. Según la estimación de las mujeres encuestadas, su pareja (hombre) dedica un 3,6 % del tiempo semanal a su hijo/a y, un 26 % en compañía suya. Las redes sociales (amistades, vecindario,...) y parentales (abuelos/as, hermanos/as,...) suponen una gran ayuda en la atención de los/as hijos/as que dedican un tercio del tiempo semanal. Además se manifiesta la poca o muy poca implicación de las madres (38 %) en la participación escolar.
 - e. Implicaciones laborales en las mujeres con criaturas. El 47% considera que la maternidad le ha afectado negativamente en su carrera profesional y un 31% opina que la empresa no le ha aportado opciones que le hayan facilitado la maternidad.

2. Aunque la empresa, se ha visto obligada a establecer medidas concretas de flexibilidad, servicios, políticas de apoyo y beneficios adicionales se observa que:
 - a. Hay un alto grado de desconocimiento de las políticas de flexibilidad y conciliación.
 - b. No existe una flexibilidad en el desarrollo de la relación laboral, que favorezca la formación, la polivalencia, la movilidad, la adaptación de la jornada y la incorporación del cumplimiento de objetivos en la retribución.

- c. Las medidas de flexibilidad y conciliación que ofrecen las empresas no se llevan en la mayoría de casos a la realidad por las trabas, obstáculos y consecuencias que suponen acogerse a ellas. De este modo, aunque un 49,8% de mujeres afirman que se le ha planteado la posibilidad de cambiar su jornada a un tiempo parcial, solo un 29% la aceptaría debido a la reducción de su salario (68%) o por el problema que supondría para su promoción profesional (27%).
- d. No existe una estrategia proactiva por parte de la empresa que impulse, informe e implemente, las medidas de conciliación.
- e. La contratación flexible y a tiempo parcial, supone en muchos casos una penalización que impide que estas medidas de conciliación sean eficaces.

En definitiva, los autores de este estudio (Gómez López-Egea y Martí, 2004), concluyen que las medidas de conciliación tomadas por el gobierno, asumidas obligatoriamente por las empresas, no permiten compaginar la maternidad con el trabajo y la mujer se ve obligada a renunciar a su desarrollo profesional.

Por otra parte, resulta interesante el análisis realizado por Moreno (2004) en el que se reflexiona sobre la situación laboral de las mujeres en la sociedad actual y, las barreras culturales, sociales y educativas que impiden su desarrollo profesional. En esta investigación, se pone de manifiesto que las mujeres se responsabilizan de las tareas propias de la esfera privada en mayor medida que los hombres. Esta situación, supone un hándicap en su desarrollo profesional y, repercute en la remuneración, las actividades que ejercen y el ascenso a los puestos de responsabilidad. No obstante, a pesar que estas barreras limitan sus posibilidades laborales, no son reconocidas explícitamente por ellas.

3.2. Incidencia del movimiento feminista en la transformación de la familia

El periodo de transición democrático vivido en España viene acompañado de la reivindicación por parte del pueblo español de las libertades, como la crítica a la autoridad de la familia patriarcal abordada por primera vez en nuestro país por los movimientos feministas. Los distintos grupos políticos que se constituyeron una vez finalizada la dictadura, se presentaron a las

primeras elecciones democráticas con la incertidumbre de los resultados que podrían obtener. Esto hizo posible la apertura a las demandas de las reivindicaciones de las mujeres y la florescencia del movimiento feminista. Los cambios introducidos en la Constitución de 1978, sobre la igualdad entre hombres y mujeres, son en gran medida una consecuencia de la importante presión ejercida por el movimiento feminista (Alberdi, 2003).

Las teorías feministas rondan alrededor de tres conceptos: la diferencia, la desigualdad y la opresión. Las teorías de las diferencias se centran en explicar cómo la desigualdad psicológica entre hombres y mujeres median en sus relaciones, experiencias, intereses e identidades. Las teorías de la desigualdad tratan de conocer el origen y las causas de la misma y, se utiliza para justificar como la sociedad ofrece oportunidades, recursos y posiciones sociales desiguales a hombres y mujeres (Amorós, 1997). Por último, las teorías de la opresión explican cómo el hombre saca partido a la situación de inferioridad y dependencia de las mujeres, como es el caso del patriarcado.

La familia siempre ha estado en el punto de mira de la corriente feminista, por ser el lugar donde se construye la identidad personal. Según la teoría feminista de la desigualdad, la familia es el lugar donde se construyen las primeras diferencias entre hombres y mujeres, mediante las relaciones que mantienen sus miembros, el reparto de tareas en función del sexo o, la manera de ejercer la paternidad y la maternidad.

La crítica al patriarcado alude a las relaciones de dominación y desigualdad entre hombres y mujeres. Se trata de una relación con una estructura jerárquica que favorece al género masculino. El sistema patriarcal diferencia los espacios sociales para delimitar la posición social de cada género. El espacio público se reserva al hombre facilitando su relación con el poder, el trabajo, la política o el reconocimiento profesional. La mujer, queda adscrita en la esfera privada a la que pertenece el cuidado personal y de la familia. Por todo ello, la teoría feminista ha valorado la familia como un espacio donde se configuran las identidades masculinas y femeninas, y se reproduce el sistema social patriarcal (Alberdi, 2003).

El matrimonio ha sido valorado por el movimiento feminista, desde la perspectiva histórica, como una forma de dominación del patriarcado, puesto que en determinadas épocas de la historia el casamiento supuso la pérdida de todos los derechos civiles y patrimoniales para la mujer. Las sufragistas que lucharon por el derecho al voto a principios del siglo XX, fueron las primeras en realizar críticas, pidiendo no su disolución, sino una redefinición que lo hiciera más igualitario (Alberdi, 2003).

Según Millet (1971), la familia patriarcal se organiza de forma jerárquica y autoritaria en base al padre o cabeza de familia, por debajo del cual se encuentra la mujer y las criaturas. Para Alberdi (2003), este sistema ata a la mujer y a los/as hijos/as a la dependencia económica, psicológica e ideológica del hombre. El matrimonio sella esta relación, en la que el hombre a cambio del sustento económico solicita a la mujer su entrega personal y su disposición sexual. La sutileza del patriarcado, hace invisible e inconsciente el aprendizaje de la cultura patriarcal.

La ideología patriarcal se inserta en lo más profundo de la psicología individual haciendo muy frecuentemente pasar por “naturales” diferencias aprendidas tan profunda y tempranamente que solo con dificultad pueden entenderse como diferencias culturales. De este modo se entiende que la distribución de los roles que se asigna a cada género no necesita ser impuesta por la fuerza ya que el sistema de valores está interiorizado en los individuos que, en la mayoría de los casos, desempeñan su roles de género espontáneamente. (Alberdi, 2003, p.42)

El modelo de mujer entregada al cuidado de la familia y las labores del hogar, recibe una crítica frontal del movimiento feminista. Friedan (1965), pone de manifiesto el retroceso que supone el ideal de mujer americana, una mujer que a pesar de haber finalizado unos estudios profesionales y/o universitarios prefiere como medio de vida dedicarse a su hogar, equipado con todo tipo de electrodomésticos que la tecnología ponía a su alcance. El Movimiento por la Liberación de la Mujer, que surge en los EEUU en los años sesenta y poco después en gran parte de los países europeos, aborda por primera vez la lucha contra el patriarcado e inicia una crítica sobre el matrimonio y la familia.

A las críticas realizadas sobre la relación de poder que el hombre establece en la familia mediante el matrimonio, se suman aquellas que denuncian una microeconomía familiar encubierta y desvalorada, donde la mujer se hace cargo de unas tareas no remuneradas y auto impuestas. Como alternativa a esta situación, las feministas promueven el reparto de tareas domésticas y la incorporación de la mujer al trabajo. Sin embargo, para la liberación e independencia de la mujer, la sociedad debía asumir una gran cantidad de tareas que formaban parte de la economía sumergida (Benston, 1972).

Las mayores críticas de la teoría feminista se centraron en el modelo de familia nuclear descrito por Parsons (1976). Este autor, defiende la funcionalidad de los roles diferenciados entre géneros para el éxito del sistema social. Según Parsons (1976), los hombres deben desarrollar el *rol instrumental*; es decir, todas aquellas tareas relacionadas con lo político y económico como las relaciones con los demás o el sustento familiar. En cambio, las mujeres deben

desarrollar su *rol expresivo* inherente a su naturaleza materna, por lo que debe permanecer atenta al cuidado y atención personal y emocional de los miembros de la familia.

El movimiento feminista, mediante su lucha contra la familia tradicional y nuclear, ha influido en la liberación de la mujer transformando las relaciones familiares, la maternidad, el trabajo doméstico y los roles de género (Humm, 1995). Como alternativa se trató de defender la maternidad voluntaria y su incorporación a la esfera pública, lo que derivó en una conquista social de la mujer. En las últimas décadas, para un gran sector de la población, el matrimonio y la maternidad son una opción y no un deber. Un gran aliado en esta lucha ha sido los cambios sociales, económicos y tecnológicos. El desarrollo económico permitió la mejora de la vida en los hogares, y la investigación médica, el desarrollo de métodos anticonceptivos que hizo posible la generación de los programas de planificación familiar. Por otra parte, la reducción del número de hijos/as y el desarrollo de los servicios sociales, como hospitales, guarderías, geriátricos, etc., han disminuido las responsabilidades del hogar, facilitando la incorporación de la mujer al trabajo remunerado (Alberdi, 2003). En este sentido, el cambio social no surge de la gravedad de los problemas, sino cuando la presión de la acción colectiva viene acompañada de las oportunidades políticas y los recursos necesarios para el cambio (Tarrow, 1997).

Uno de los aspectos más interesantes que aporta la teoría feminista en la transformación de la familia, es su crítica a la familia como una unidad natural sumida en los valores del patriarcado. La corriente feminista de los años sesenta, superó el reduccionismo de la corriente histórica, poniendo su punto de mira en la institución familiar como contexto primario de la opresión de las mujeres (Millet, 1971).

La pacífica revolución feminista, ha cambiado el panorama político y social en la mayoría de los países occidentales, ha generado un nuevo contexto en las relaciones entre hombres y mujeres que ahora gozan de mayores cuotas de igualdad y libertad. Aunque son muchas las corrientes feministas en la actualidad, parece ser que hay un gran consenso en torno a que el objeto de la lucha feminista no debe centrarse en acabar con la familia sino en transformarla (Benhabib y Cornell, 1990).

3.3. Influencia de los factores demográficos en la diversidad familiar

A partir de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, ocurren una serie de cambios que han sido denominados como la Segunda Transición Demográfica. Estos cambios, se manifiestan en un crecimiento progresivo del número de hogares; la reducción del número de miembros; la caída de la fecundidad, la natalidad y la nupcialidad; el aumento de las separaciones y divorcios; y la proliferación de la diversidad familiar. A continuación se presentan algunos de los factores demográficos que forman parte de esta Segunda Transición Demográfica.

3.3.1. Estructura de los hogares

El desarrollo de este apartado se sustenta en los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que desde el año 1900 viene realizando una estadística exhaustiva del censo de la población cada diez años. A partir de 1950, se incorpora además los datos de viviendas. La realización de manera conjunta del censo de población y de viviendas, ha permitido conocer el número de habitantes, viviendas y edificios existentes, y relacionar las características de los habitantes con las de las viviendas que ocupan.

Popularmente el concepto de familia ha estado íntimamente relacionado con el de hogar, siendo empleado de forma análoga. Sin embargo, las formas de convivencia se distancian cada vez más de las tradicionales. Para evitar cualquier confusión en la interpretación de los datos que a continuación se exponen (base de datos del INE), es necesario realizar algunas aclaraciones. El INE, define la familia basándose en el concepto sociológico de este término; es decir, un grupo de personas (dos o más) que forman parte de un hogar y están vinculadas por lazos de parentesco, ya sean de sangre o políticos, independientemente de su grado. Por otra parte, se considera el hogar como el conjunto de personas (una o varias) que residen habitualmente en la misma vivienda familiar. De esta manera, el número de hogares coincide con el número de viviendas principales, puesto que estadísticamente son sinónimos. Por último, se utiliza el concepto de núcleo familiar como una restricción al de familia que permite expresar los vínculos de parentescos más estrechos: pareja sin hijo/a, pareja con hijo/a, madre con hijos/as, padre con hijos/as. Dentro de este parámetro no se computan los/as hijos/as solteros/as, no emparejados/as y sin hijos/as, ya que en tal caso podrían formar un núcleo familiar propio.

Una de las características más notable de la población española en los últimos 40 años, ha sido el aumento del número de hogares y la reducción del número de miembros por hogar. Según los datos consultados en el Censo de Población y Vivienda del INE (INE, 2015a), desde 1970 hasta el 2011, el número de hogares ha aumentado un 51%. Además a partir del año 1970, se ha producido un aumento progresivo de los hogares de dos o menos miembros, se ha mantenido estable los de tres y, han disminuido los de cuatro o más (Cuadro 6).

CUADRO 6
Número de miembros por hogar

	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis y más
1970	7,5	18,0	19,2	21,8	35,5*	-
1981	10,3	21,5	19,8	22,4	13,8	12,6
1991	13,4	22,2	20,5	23,7	12,1	8,1
2001	20,2	25,2	21,1	21,4	7,7	4,0
2011	23,1	30,0	21,6	18,5	4,7	1,7

*Cinco o más personas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de INE (2015a)

En cumplimiento de lo establecido en el Real Decreto 1017/2013 de 20 de diciembre, por el que se aprueba el Programa Anual 2014 del Plan Estadístico Nacional 2013-2016, el INE pone en marcha un nuevo instrumento estadístico denominado Encuesta Continua de Hogares (ECH). Esta encuesta anual, recaba información sobre variables sociales y demográficas de los hogares, de forma análoga a los censos de población y viviendas, pero con una frecuencia anual en lugar de decenal y, a un nivel más agregado.

Según la ECH, el número de hogares en España sigue aumentando de forma progresiva, alcanzando un valor medio en el año 2014 de 18.303.100 hogares, lo que supone un incremento respecto a la ECH realizada en el año 2013 de 85.800 hogares. Los hogares más frecuentes son los que están formados por dos personas (30,5% del total), seguidos de los unipersonales (24,7%). En cambio, los de cinco o más personas, solo suman el 5,8% del total (Cuadro 7).

CUADRO 7
Número de hogares según su tamaño (2014)

	Hogares	%		Hogares	%
1 persona	4.535.100	24,7%	4 personas	3.247.100	17,7%
2 personas	5.593.000	30,5%	5 o más personas	1.074.100	5,8%
3 personas	3.853.800	21%			
Total	18.303.100				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015b)

Por otra parte, tal como se muestra en el Cuadro 8, el tipo de hogar más frecuente es el constituido por una pareja con hijos/as que conviven el mismo hogar (34,6%), seguido de los hogares unipersonales (24,8%) y de las parejas sin hijos/as (21,7%).

CUADRO 8
Tipos de hogar más frecuentes (2014)

Hogar unipersonal	4.535.100	24,8%
Pareja sin hijos/as que convivan en el hogar	3.978.600	21,7%
Pareja con hijos/as que convivan en el hogar	6.333.800	34,6%
Con 1 hijo/a	2.946.300	16,1%
Con 2 hijos/as	2.792.600	15,2%
Con tres hijos/as o más	594.900	3,2%
Hogar monoparental	1.754.700	9,5%
Núcleo familiar con otras personas que no forman núcleo familiar	786.500	4,3%
Personas que no forman ningún núcleo familiar entre sí	545.100	2,9%
Dos o más núcleos familiares	369.400	2%
Total	18.303.100	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015b)

Como se muestra en el Cuadro 9, del total de parejas (11.402.000), el 85,9% son parejas de derecho y, el 14,1% parejas de hecho. Los hogares formados por parejas del mismo sexo constituyen el 0,8% (58,4% de hombres y 41,6% de mujeres). Respecto al año 2013 el número de parejas homosexuales han aumentado un 9,9%.

CUADRO 9
Distribución de la población de parejas por sexo y forma legal (2014)

Distinto sexo	11.310.100	99,2%
Mismo sexo	91.900	0,8%
Parejas de derecho	9.799.100	85,9%
Parejas de hecho	1.602.900	14,1%
Total	11.402.000	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015b)

Respecto a la evolución del núcleo familiar según la orientación sexual de las parejas, se ha producido un notable incremento de las parejas homosexuales entre los censos del año 2001 y 2011 (no hemos podido recabar datos anteriores al 2001 ya que este indicador se incorpora al censo por primera vez en ese año). Se ha pasado del 0,02% de parejas formadas por mujeres en el año 2001 al 0,12% en el año 2011 y en el caso de los hombres del 0,05% al 0,27%. Pueden parecer valores poco significativos respecto a la proporción total de parejas, pero si se comparan con el incremento que se ha producido respecto a su propio grupo, 81,5% en el caso de los hombres y 79,6% en el caso de las mujeres, estos datos son mucho más reveladores. Por otra parte, el número de parejas ha aumentado un 6,3%, mientras que han disminuido el número de parejas heterosexuales (-2,2%) y han aumentado considerablemente los núcleos formados por personas no emparejadas (Cuadro 10).

CUADRO 10
Núcleo según tipo de pareja (mismo sexo o distinto sexo)/ (2001-2011)

	2001	%	2011	%	I*
Pareja de distinto sexo	11.162.937	87,03	11.418.614	83,38	-2,2 %
Pareja del mismo sexo (mujeres)	3.478	0,02	17.067	0,12	79,6 %
Pareja del mismo sexo (hombres)	6.996	0,05	37853	0,27	81,5 %
Núcleo que no es pareja	1.652.120	12,88	2.220.718	16,21	25,6 %
Total	12.825.531	100	13.694.252	100	6,3 %

*Incremento porcentual entre el 2001 y el 2011

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015a)

3.3.2. Nupcialidad-Matrimonio

Según los datos aportados en la estadística sobre el Movimiento Natural de la Población (INE, 2015e), la nupcialidad ha experimentado una caída constante a partir del año 1970 hasta el año 2013² (Cuadro 11).

CUADRO 11
Evolución de la nupcialidad 1970-2012

	1970	1980	1990	2000	2010	2012	2013
Matrimonios	247.492	220.674	220.533	216.451	170.440	168.556	153.375

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015e)

Este fenómeno, según Del Campo y Rodríguez-Brioso (2002), ha estado mediado por factores sociales, económicos, religiosos y culturales, que se han traducido en un cambio de actitud de los jóvenes.

El común denominador de los cambios operados en nuestro país en este ámbito comprende una liberación de las conductas, una permisividad de las transgresiones de las normas y pautas anteriores, y un aumento del escepticismo y el relativismo con los que se encaran las instituciones de matrimonio y del noviazgo, así como las ceremonias, los compromisos, la virginidad y las relaciones sexuales, los factores económicos en la elección del cónyuge y otros aspectos de la relación. Todo esto afecta principalmente a los jóvenes, pero de alguna forma

² Último dato oficial disponible a fecha de 27 de septiembre de 2015.

también a la sociedad entera. Parece como si las normas morales que regían las relaciones de pareja se hubieran flexibilizado para poder cumplir las funciones que han de desempeñar en las sociedades actuales, [...]. (Del Campo y Rodríguez-Brioso, 2002, pp.118-119)

Sin embargo, los matrimonios entre parejas del mismo sexo, sigue una progresión inversa a la tendencia general de la nupcialidad. Desde la aprobación de la Ley 13/2005 por la que modificó el código civil permitiendo el matrimonio entre personas del mismo sexo, se ha incrementado o mantenido anualmente el número de lazos matrimoniales, llegando a celebrarse un total de 25.239 matrimonios de los que 16.053 han sido entre hombre (63,6%) y 9.169 entre mujeres (36,4%). Aunque el número de matrimonios entre hombres es mayor al de mujeres, en los últimos años esta cifra viene equilibrándose (Cuadro 12).

CUADRO 12
Matrimonios homosexuales (2013)

Año	Hombres	Mujeres	Total
2005*	914	355	1.269
2006	3.000	1.313	4.313
2007	2.141	1.052	3.193
2008	2.051	1.143	3.194
2009	1.984	1.098	3.082
2010	1.955	1.238	3.193
2011	2.073	1.467	3.540
2012	1.935	1.520	3.455
2013	1.648	1.423	3.071
Total	17.701	10.609	28.310

* A partir del 3 de julio del 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015e)

3.3.3. Separación y Divorcio

El análisis del divorcio suele ser bastante polémico, puesto que al ser un registro de un acto judicial está sujeto a la legislación vigente. Además, si se pretende analizar la ruptura matrimonial como fenómeno de desorganización familiar, además de los actos judiciales registrados por divorcio hay que considerar los abandonos familiares que se producen en aquellas familias que no pueden enfrentarse a un proceso que en determinadas ocasiones ha sido largo y costoso (Iglesias de Ussel, 1994).

Con anterioridad a la Constitución de 1978, la única regulación sobre el divorcio desarrollada en nuestro país fue durante la II República. La ley de divorcio, del 24 de febrero de 1932, no tuvo demasiado éxito ya que su periodo de vigencia fue muy corto (1932-1939) y se originaron pocos divorcios. No obstante, esta ley fue un gran paso en la liberación de la mujer. La Constitución de 1931 recogía en su artículo 43, del Capítulo II denominado *Familia, economía y cultura*, la disolución del matrimonio por desacuerdo mutuo o de una de las partes, “La familia está bajo la salvaguardia especial del Estado. El matrimonio se funda en la igualdad de derechos para ambos sexos, y podrá disolverse por mutuo disenso o a petición de cualquiera de los cónyuges, con alegación en este caso de justa causa” (art. 43 de la Constitución Española de 1931). Posteriormente, con la entrada del régimen franquista, se aprueba la Ley del 5 de octubre de 1939, Relativa al Divorcio, que derogó la ley republicana.

La aprobación de la Constitución Española de 1978 y de la Ley 30/1981, 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio, tuvo un importante efecto en la sociedad española. En un primer momento, tal como podemos ver en el Cuadro 13, se produce un incremento notable de los divorcios a causa de la regularización de las parejas que no tuvieron la posibilidad legal de materializar su ruptura matrimonial hasta entonces. A partir del año 1983, se produce un punto de inflexión en las tasas de separaciones y divorcios, aumentando la tasa de separación por encima de la de divorcios. Este incremento se mantiene progresivamente hasta el año 2005, momento en el que empieza a decrecer la tasa de separaciones. Esta reducción se ve reflejada igualmente en las tasas de divorcios producidos entre el 2007 y el 2013.

CUADRO 13
Nulidades, separaciones y divorcios. Valores absolutos y variaciones interanuales (%) (1981-2013)

	Separaciones		Divorcios	
	Valores Absolutos	Variación Interanual (%)	Valores absolutos	Variación Interanual (%)
1981	6880	-	9483	-
1982	17445	61	21463	56
1983	19651	11	19306	-11
1984	22224	12	17656	-9
1985	25046	11	18291	3
1986	27553	9	19234	5
1987	31153	12	21326	10
1988	33240	6	22449	5
1989	34672	4	23063	3
1990	36272	4	23191	1
1991	39758	9	27224	15
1992	39918	0	26783	-2
1993	43491	8	28854	7
1994	47546	9	31522	8
1995	49374	4	33104	5
1996	51317	4	32571	-2
1997	54728	6	34147	5
1998	56928	4	35834	5
1999	58137	2	36101	1
2000	61617	6	37743	5
2001	66144	7	39242	4
2002	73567	11	41621	6
2003	76520	4	45448	9
2004	81618	7	50974	12
2005	64028	-22	72848	43
2006	18793	-71	126952	74
2007	11583	-38	125777	-1

2008	8761	-24	110036	-13
2009	7680	-12	98359	-11
2010	7248	-6	102933	5
2011	6915	-5	103604	1
2012	6369	-8	104262	1
2013	4900	-23	95427	-8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015d)

3.3.4. Natalidad y fecundidad

La tasa de natalidad es el indicador demográfico que más se ha reducido en las últimas décadas (Cuadro14). La tasa bruta de natalidad, definida por el INE (2015d) como el total de nacimientos de madres con residencia en España en el año estudiado por cada 1.000 habitantes, ha ido mermando desde el año 1975 (18,73) a 1998 (9,17), a partir del cual empieza a remontar tímidamente hasta el 2008 (11,28), momento en el que empieza a bajar nuevamente hasta el año 2013 (9,1).

CUADRO 14
Tasa Bruta de Natalidad (1975/2012). Nacidos por cada 1000 habitantes

1975	18,73	1984	12,35	1993	9,84	2002	10,08	2011	10,07
1976	18,74	1985	11,87	1994	9,40	2003	10,44	2012	9,69
1977	17,93	1986	11,37	1995	9,23	2004	10,57	2013	9,1
1978	17,20	1987	11,04	1996	9,17	2005	10,65		
1979	16,13	1988	10,81	1997	9,31	2006	10,85		
1980	15,21	1989	10,52	1998	9,17	2007	10,86		
1981	14,11	1990	10,32	1999	9,50	2008	11,28		
1982	13,58	1991	10,16	2000	9,85	2009	10,65		
1983	12,72	1992	10,15	2001	9,95	2010	10,42		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015d)

Para Iglesias de Ussel (1998/2005), las causas que han provocado este descenso son la reducción de la nupcialidad, del número de parejas y de hijos por familia. Además, apunta otras causas como la incorporación de la mujer a la vida laboral y, la falta de apoyo de políticas de conciliación que faciliten armonizar la vida laboral y familiar.

El indicador que muestra con mayor claridad esta tendencia, es el Índice Sistemático de Fecundidad (Cuadro 15). Este indicador mide el número medio de hijos/as por mujer que hubiese tenido una generación, en el caso de seguir la pauta de fecundidad de las mujeres en el año observado. Al igual que la Tasa Bruta de Natalidad, el número medio de hijos/as por mujer se ha reducido desde el año 1975 (2,80) hasta 1998 (1,15), produciéndose un ascenso entre el 1999 (1,19) y el 2008 (1,44) y, volviendo a caer hasta el 2013 (1,27).

CUADRO 15
Índice Sistemático de Fecundidad (1975-2013)

1975	2,80	1984	1,73	1993	1,27	2002	1,25	2011	1,34
1976	2,80	1985	1,64	1994	1,20	2003	1,30	2012	1,32
1977	2,67	1986	1,56	1995	1,17	2004	1,32	2013	1,27
1978	2,55	1987	1,49	1996	1,16	2005	1,33		
1979	2,37	1988	1,45	1997	1,17	2006	1,36		
1980	2,21	1989	1,40	1998	1,15	2007	1,38		
1981	2,03	1990	1,36	1999	1,19	2008	1,44		
1982	1,94	1991	1,33	2000	1,23	2009	1,38		
1983	1,80	1992	1,32	2001	1,24	2010	1,37		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015d)

Otro instrumento de especial interés es la Encuesta de Fecundidad realizada por el INE (2015c), puesto que ofrece información sobre las características demográficas de las mujeres en edad fértil (de 15 a 49 años), del entorno social y familiar, y de los factores que influyen en la fecundidad.

Según la Encuesta de Fecundidad de 1977, 1985 y 1999, la mayoría de las mujeres (91% en 1977; 99% en 1985 y 1999) conocen al menos un método anticonceptivo. El conocimiento de los diferentes métodos ha ido aumentando a lo largo de los años. En la encuesta de 1977, los métodos más conocidos eran la píldora (95%), el coitus interruptus (76%) y el preservativo (73%).

En las posteriores encuestas, el conocimiento de los distintos métodos aumenta considerablemente destacando como determinados métodos (vasectomía, píldora del día después, ligadura de trompas), que no son ni siquiera recogidos en la encuesta de 1997, se hace progresivamente cada vez más popular (Cuadro 16).

CUADRO 16
Conocimiento de métodos anticonceptivos por la mujeres en edad fértil

	1977 (%)	1985 (%)	1999 (%)
No conoce ningún método	7	0,9	0,8
Conoce al menos uno pero no eficaz	2	0,4	0,0
Conoce al menos un método eficaz	91	99	99
Conoce la píldora	95	98	99
Conoce DIU	32	81	91
Conoce diafragma, tampón y esponja vaginal	21	57	78
Conoce abstinencia	-	70	81
Conoce preservativo o condón	73	94	99
Conoce ritmo y temperatura basal	57	75	58
Conoce coitus interruptus	76	88	82
Conoce lavado vaginal	38	48	59
Conoce cremas anticonceptivas	38	47	64
Conoce lactancia prolongada	36	48	46
Conoce inyección	-	62	52
Conoce píldora del día siguiente	-	25	69
Conoce ligadura de trompas	-	93	94
Conoce vasectomía	-	78	92
Conoce otros métodos	10	1	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015c)

Respecto a las prácticas anticonceptivas utilizadas por las mujeres en edad fértil (Cuadro17), el 53,17% utiliza un método eficaz frente al 43,72% que no utiliza ninguno. De este último grupo de mujeres, el 27,44% jamás utilizaron un método anticonceptivo y el 16,28% aunque lo utilizaron en algún momento dejaron de hacerlo. Los intervalos de edades de 15 a 19 años

(79,76%) y de 20 a 24 años (16,28%), son los que más destacan por no utilizar este tipo de métodos, siendo las mujeres entre 30 y 34 años (67,28%) las que más lo utilizan. También parece indicativo que las mujeres casadas (66,91%), son las que mayormente ponen medidas para no quedar embarazadas, mientras que las mujeres solteras (51,34%), son las que menos medidas ponen.

CUADRO 17
Prácticas anticonceptivas según edad y estado civil (%)

	Jamás ha utilizado método	Ha utilizado antes, pero no actualmente	Utiliza actualmente un método eficaz	Utiliza actualmente un método ineficaz
Total	27,44	16,28	53,17	3,11
15 a 19 años	79,76	2,89	16,93	0,41
20 a 24 años	41,14	10,11	47,23	1,52
25 a 29 años	21,43	17,86	58,51	2,21
30 a 34 años	10,72	18,84	67,28	3,16
35 a 39 años	11,76	18,38	65,9	3,96
40 a 44 años	11,69	18,47	65,21	4,63
45 a 49 años	18,93	28,49	46,03	6,54
Solteras	51,34	9,34	38,30	1,02
Casadas	8,82	19,26	66,91	5,01
Viudas	15,98	58,23	20,35	5,44
Separadas o divorciadas	6,75	47,04	45,32	0,89

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015c)

En la Encuesta de Fecundidad elaborada en 1999, la media de hijos nacidos vivos fue de 1,7, un número considerablemente bajo que no manifiesta el ideal de hijos esperados. Los principales motivos expresados por estas mujeres fueron (Cuadro 18) no haber alcanzado aún el tamaño de familia ideal (36%), la insuficiencia de recursos económicos (31%), los problemas de salud (17%) y el deseo o necesidad de trabajar fuera de casa (14%).

CUADRO 18
Mujeres que han tenido menos hijos de los deseados según el motivo

	%
Deseo de seguir estudiando	1,17
Problemas o molestias de salud	17,08
Los embarazos, partos y cuidado de los hijos/as son duros para la mujer	5,68
Demasiada edad para tener hijos/as	9,38
Deseo o necesidad de trabajar fuera de casa	14,06
Insuficiencia de recursos económicos	30,82
Vivienda pequeña	5,93
Exceso de trabajo en el hogar	2,94
Carencia o carestía de guarderías o jardines de infancia	3,00
A causa de mi estado civil	5,13
A causa del estado civil de mi pareja	0,39
Por situación de paro (propia o de la pareja)	6,76
Temor a que el hijo/a nazca con problemas de salud	4,35
Porque supone perder libertad y no tener tiempo para realizar otras actividades	1,49
Por las preocupaciones y problemas que entraña criar a los hijos/as	9,78
Porque hasta la fecha no ha completado el tamaño de familia deseado	36,42

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015c)

En cambio, respecto a los motivos que aducen aquellas mujeres que han tenido más hijos de los deseados, están el fallo del método anticonceptivo utilizado (62%) y el desconocimiento de estos métodos (20%).

Respecto a la interrupción voluntaria del embarazo el mayor número se produce entre los 30 y 34 años de edad (37.169), pero si atendemos al número de abortos, el grupo de edad de mujeres que utilizaron esta medida en dos o más ocasiones es el de 25 a 29 años (5.209). El número total de abortos registrados en la Encuesta de Fecundidad de 1999 fue de 168.369 (Cuadro 19).

CUADRO 19
Mujeres que han tenido al menos un aborto provocado

Edad actual (años)	Total	Uno	Dos y más
15 a 19 años	4.432	4.432	---
20 a 24 años	13.492	12.973	519
25 a 29 años	22.708	17.499	5.209
30 a 34 años	37.169	36.127	1.042
35 a 39 años	36.942	32.113	4.829
40 a 44 años	23.813	20.023	3.790
45 a 49 años	29.813	24.922	4.892
Total	168.369	148.088	20.281

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015c)

Según los datos facilitados por el INE (2015f) (Cuadro 20), la tasa de abortos, indicador que mide el número de abortos por cada 1.000 mujeres entre 15 y 44 años, ha ido creciendo paulatinamente a lo largo de los años, pasando del 5,10 en el año 1992 al 12,44 en el año 2011.

CUADRO 20
Tasa de abortos por cada 100 mujeres entre 15 y 44 años (1992-2012)

1992	5,10	1998	6,00	2004	8,94	2010	11,49
1993	5,15	1999	6,52	2005	9,60	2011	12,44
1994	5,38	2000	7,14	2006	10,62	2012	12,01
1995	5,53	2001	7,66	2007	11,49		
1996	5,69	2002	8,46	2008	11,78		
1997	5,52	2003	8,77	2009	11,41		

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015f)

El motivo que más citan las mujeres que interrumpieron su embarazo de forma voluntaria es la salud materna, siempre por encima del 96% entre los años 1992 y 2010. Le sigue el riesgo fetal, con un valor mínimo del 1,46% en el año 1992 y un máximo de 3,16 el año 2005 (Cuadro 21).

CUADRO 21
Abortos Voluntarios según motivos de la interrupción

	Salud materna	Riesgo Fetal	Violación	Varios motivos	No consta
1992	98,40	1,46	0,02	0,04	0,07
1993	98,27	1,58	0,03	0,04	0,07
1994	98,19	1,59	0,02	0,07	0,13
1995	97,91	1,64	0,01	0,10	0,33
1996	97,83	2,05	0,02	0,03	0,06
1997	97,79	2,08	0,03	0,03	0,07
1998	97,32	2,27	0,03	0,28	0,10
1999	97,22	2,47	0,04	0,19	0,09
2000	97,16	2,57	0,05	0,14	0,06
2001	97,16	2,53	0,09	0,22	0,00
2002	96,81	3,03	0,03	0,13	0,00
2003	96,89	2,83	0,02	0,26	0,00
2004	96,70	3,06	0,02	0,22	0,00
2005	96,68	3,16	0,01	0,15	0,00
2006	96,68	2,83	0,01	0,18	0,00
2007	96,93	2,91	0,01	0,15	0,00
2008	96,96	2,86	0,02	0,16	0,00
2009	96,74	2,98	0,02	0,27	0,00
2010*	50,07	1,53	0,01	0,13	0,00

* Datos hasta el 4 de julio del 2010

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015f)

En el Cuadro 21, se han reflejado los valores referidos a los motivos de interrupción en las fechas comprendidas entre el 1 de enero de 1992 y el 4 de julio de 2010, basándose en los motivos de interrupción reflejados en la Ley Orgánica 9/1985. A partir del 5 de julio de 2010, se siguen los nuevos criterios descritos en la Ley Orgánica 2/2010, que se muestran en el Cuadro 22.

CUADRO 22
Abortos Voluntarios según motivos de la interrupción

	2010*	2011
A petición de la mujer	42,88	89,58
Grave riesgo para la salud de la embarazada	3,91	7,30
Riesgo de graves anomalías en el feto	1,44	2,73
Anomalías fetales incompatibles con la vida o enfermedad extremadamente grave e incurable	...	0,30
Varios motivos	0,03	0,09
No consta	0,00	0,00

*Datos correspondientes a la fecha comprendida entre las fechas del 05-07-2010 y el 31-12-2010

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2015f)

4. Cambios en el marco legal de la familia española

La familia además de ser una institución social es una institución jurídica, teniendo en cuenta que las relaciones de sus miembros han sido reguladas por el derecho. La legislación que regula la familia responde, o trata de responder, a los cambios sociales. Desde este nuevo ángulo, en este apartado se revisarán las principales leyes que en España han regulado los derechos de la familia en las últimas décadas. En el primer epígrafe, se recogen las reformas relacionadas con la legislación civil, en el segundo, las relacionadas con la legislación penal, y en un tercero, por el interés que tiene para este estudio, se describe la travesía legal en el reconocimiento de los derechos de las familias homoparentales.

4.1. Reformas en la legislación civil

4.1.1. Igualdad en el matrimonio

La Constitución del 9 de diciembre de 1931, manifiesta la aconfesionalidad del Estado de la II República e implanta el matrimonio civil mediante la Ley de 28 de junio de 1932. Esta ley fue derogada en la etapa franquista y sustituida por la Ley de 12 de marzo de 1938. El sistema matrimonial se somete a la confesionalidad de un Estado Católico. Durante la dictadura de Franco, solo era posible contraer matrimonio de forma religiosa o canónica, y adquiriría efecto una vez inscrito en el Registro Civil. El matrimonio exclusi-

vamente civil, solo era permitido en el caso que ninguno de los contrayentes profesase la religión católica, lo que en la práctica se producía en contadas ocasiones.

Previamente a la Constitución de 1978, se gestaron los primeros cambios legislativos en la Ley 14/1975, de 2 de mayo, por la que se reforma determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio respecto a la situación jurídica de la mujer casada y de los derechos y deberes de los cónyuges. Esta ley elimina las restricciones sobre la capacidad de actuar de la mujer casada y proclama su legitimación para realizar negocios y actos, aunque se sigue reservando el derecho del marido a la dirección de la sociedad de gananciales y a la titularidad de la patria potestad.

Tras la aprobación de la Constitución del 6 de diciembre de 1978, el Estado se proclama laico y aconfesional. En la década de los ochenta, aparecen numerosos cambios normativos que procuran adaptar las leyes a los principios de igualdad expresados en la Carta Magna. Recordemos que la Constitución de 1978 recoge en el artículo 14, la igualdad de todos los españoles ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Además, en el artículo 32, se describe el derecho del hombre y de la mujer a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica.

La primera legislación que se produce es la Ley 11/1981, de 13 de mayo, que modifica el Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio. Se elimina la exclusividad del hombre sobre la patria potestad y de la dirección de la sociedad de gananciales que pasa a estar compartida con su mujer en igualdad de condiciones.

4.1.2. Igualdad entre los/as hijos/as

El principio de igualdad recogido en la Constitución vigente, determina nuevos cambios legislativos que transfieren este principio tanto a la descendencia biológica nacida en el matrimonio, como a la no matrimonial y por adopción. En este sentido, la Ley 11/1981, de 13 de mayo, reconoce la obligación de los padres y las madres de velar por el bienestar de sus criaturas, cualquiera que sea la relación jurídica que los vincule en el momento de la concepción y del nacimiento. Con esta ley se trata de dar cobertura al artículo 39 de la Constitución Española de 1978.

Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

1. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
2. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
3. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. (art. 39, Constitución Española de 1978)

La Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, introduce nuevos cambios en la adopción de menores. La citada ley, equipara los derechos de los menores adoptados con la descendencia biológica y, considera la adopción como una medida irrevocable que rompe todos los vínculos legales entre el menor y la familia biológica. Se introduce además la figura del acogimiento, como un recurso social y temporal que proporciona al menor una familia alternativa hasta que la familia biológica pueda hacerse cargo de él. A diferencia de la adopción, el acogimiento permite la relación con la familia biológica, siempre que se acuerde conveniente, pero en ningún caso, supone la ruptura legal y personal como ocurre en la adopción.

4.1.3. La disolución del matrimonio

La ley 30/1981, de 7 de julio, intentó regular el matrimonio en el Código Civil y determinó el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. El objeto de esta ley, es implementar en nuestro ordenamiento jurídico el artículo 32.2 de la Constitución, “La ley regulará las formas de matrimonio, la edad y capacidad para contraerlo, los derechos y deberes de los cónyuges, las causas de separación y disolución y sus efectos” (art. 32.2 de la Constitución Española de 1978). De esta manera, se pone fin a las únicas posibilidades que ofrecía el ordenamiento jurídico anterior en la disolución del matrimonio, circunscritas a la separación y la nulidad. Esta nueva ley establece en su artículo 86, cinco causas para poder divorciarse y cuya decisión debía ser tomada por un juez.

Artículo 86. Son causas de divorcio:

1. El cese efectivo de la convivencia conyugal durante al menos un año ininterrumpido desde la interposición de la demanda de separación formulada por ambos cónyuges o por uno de ellos con el consentimiento del otro, cuando aquélla se hubiera interpuesto una vez transcurrido un año desde la celebración del matrimonio.
2. El cese efectivo de la convivencia conyugal durante al menos un año ininterrumpido desde la interposición de la demanda de separación personal, a petición del demandante o de quien hubiere formulado reconvencción conforme a lo establecido en el artículo 82, una vez firme la resolución estimatoria de la demanda de separación o, si transcurrido el expresado plazo, no hubiera recaído resolución en la primera instancia.
3. El cese efectivo de la convivencia conyugal durante al menos dos años ininterrumpidos:
 - a) Desde que se consienta libremente por ambos cónyuges la separación de hecho o desde la firmeza de la resolución judicial, o desde la declaración de ausencia legal de alguno de los cónyuges, a petición de cualquiera de ellos.
 - b) Cuando quien pide el divorcio acredite que, al iniciarse la separación de hecho, el otro estaba incurso en causa de separación.
4. El cese efectivo de la convivencia conyugal durante el transcurso de al menos cinco años, a petición de cualquiera de los cónyuges.
5. La condena en sentencia firme por atentar contra la vida del cónyuge, sus ascendientes o descendientes.

Quando el divorcio sea solicitado por ambos o por uno con el consentimiento del otro, deberá necesariamente acompañarse a la demanda o al escrito inicial la propuesta convenio regulador de sus efectos, conforme a los artículos 90 y 103 de este Código.

(Art. 86, ley 30/1981, de 7 de julio)

La ley 30/1981, de 7 de julio, facilitó las separaciones pero no tanto el divorcio. Por una parte, suponía un largo camino al imponer determinados plazos que debían iniciarse en la mayoría de los casos con la separación, y por otro lado, era un derecho que no estaba al alcance económico de todas las parejas.

La ley 15/2005, de 8 de julio, modificó el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, pretendiendo ampliar la libertad de los cónyuges en la disolución del matrimonio. De esta manera, se eliminó la demostración de cualquier causa que no fuese otra que la voluntad expresada en la solicitud. La necesidad de la separación previa para poder obtener el divorcio, suponía según la exposición de motivos de esta ley, un

doble procedimiento. Con esta medida se trató de ahorrar costes económicos y personales a las partes implicadas. No obstante, se mantiene la separación como una opción independiente en el caso que sea la voluntad de las partes.

4.1.4. Parejas de hecho

El número de parejas de hecho³ ha ido creciendo progresivamente en nuestro país. Pese a la presencia de este tipo de uniones, estas parejas han padecido un vacío legal que continúa en la actualidad. Ni la Constitución Española, ni el Código Civil, hacen referencia a las uniones de hecho como alternativa al matrimonio. Han sido las Comunidades Autónomas quienes han visto la necesidad de regular este tipo de convivencia, ante la desprotección de las criaturas nacidas de estas uniones. Sin embargo, las diferentes regulaciones establecidas en las comunidades autónomas, pone en entredicho el principio de igualdad recogido en la Constitución, puesto que los derechos de estas parejas y de sus hijos/as (fallecimiento, representación, tutela, herencia,...), quedan sujetos a los derechos legislados por cada comunidad.

4.2. Reformas Penales

4.2.1. Anticoncepción y aborto

La supresión en 1977 del artículo 316 del Código Penal de 1944⁴, despenaliza la venta y difusión del conocimiento sobre los métodos anticonceptivos. De forma paralela a esta medida, aparecen los Centros de Planificación Familiar con objeto de facilitar orientación, información y asistencia médica en materia de sexualidad y anticoncepción.

El aborto ha sido y sigue siendo, uno de los temas que más debates ha creado en nuestra sociedad. Si se realiza un análisis de la legislación relacionada con la interrupción voluntaria del embarazo, se encontrarán leyes que penalizan el aborto, otras que lo despenalizan y, por último, aquellas que solo lo penalizan en ciertos supuestos.

³Uniones no matrimoniales basadas en la convivencia estable entre dos personas en el marco de una relación afectiva análoga a la matrimonial.

⁴ Esta ley estuvo vigente tras numerosas reformas hasta 1995.

Durante la Segunda República, el aborto no fue regulado hasta 1937, momento en el que se despenaliza y permite su práctica hasta los tres primeros meses del feto. Esta normativa tendría poco bagaje, puesto que tras el triunfo del bando nacional sería derogada por Franco.

La Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio de 1985, de reforma del artículo 417 bis del Código Penal, introduce un sistema mixto de indicadores y plazos de forma que el aborto se despenaliza en tres supuestos: cuando hay riesgo grave para la salud física o psíquica de la madre (en cualquier momento del embarazo), cuando es consecuencia de una violación (dentro de las doce primeras semanas), o cuando el feto tenga malformaciones físicas o psíquicas (dentro de las veintidós primeras semanas). En cualquier otro caso, se establecían distintas penas de prisión tanto para la madre como para la persona que lo practicara.

La Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo de 2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, declara en su Preámbulo I, la protección y garantía de los derechos relativos a la salud sexual y reproductiva de manera integral. Esta ley despenaliza la interrupción voluntaria del embarazo y, trata de respetar los acuerdos establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Los artículos 13, 14 y 15, del Título II, concretan la posibilidad de interrumpir el embarazo sin la intervención de terceros dentro de las primeras catorce semanas, que se amplía hasta las primeras veintidós semanas, en el caso de que constituya un grave riesgo para la vida o la salud de la madre o el feto. A partir de este plazo, solo se admite interrumpir la gestación en los supuestos que se detecten anomalías en el feto incompatibles con la vida, o una enfermedad extremadamente grave e incurable. Uno de los aspectos más polémicos fue la incorporación de las jóvenes de 16 y 17 años a los grupos con este derecho, sin la necesidad de autorización de sus padres.

Finalmente, se debe hacer mención a la nueva propuesta de reforma de la ley del aborto. El anteproyecto de ley propuesto por el ministro Alberto Ruiz-Gallardón, ha provocado un enorme debate social y le ha costado su dimisión. La ley de protección de la vida del concebido y de los derechos de la mujer embarazada, tenía previsto eliminar el supuesto de malformación incluido en la actual ley y, permitir la objeción de conciencia de todos los médicos que participen en el proceso de interrupción del embarazo.

4.2.2. Reproducción asistida

El aumento de los problemas de fertilidad, la proliferación del número de mujeres que deciden emprender la maternidad en soledad y el aumento de madres lesbianas, han propiciado la aplicación de las técnicas de reproducción asistida.

Este tipo de técnicas fueron reguladas por primera vez mediante la Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre técnicas de reproducción asistida. Se basó en las recomendaciones realizadas por una comisión creada en 1984 para el estudio de la fertilización y posteriormente sería derogada por la entrada en vigor de la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. Las técnicas de reproducción que se regulan en ambas leyes son: la inseminación artificial (IA), fecundación in vitro (FIV), transferencia de embriones (TE), y transferencia intratubárica de gametos (TIG). La finalidad que persiguen es la regulación de la actuación médica ante la esterilidad humana y la facilitación de la procreación, siempre que se hayan descartado otras terapias por inadecuadas o ineficaces. Además, la Ley 35/1998, de 22 de noviembre, prohíbe en el artículo 3, del capítulo II, la fecundación de óvulos humanos que no tengan el fin de la procreación humana. La gestación por sustitución o subrogación sería prohibida en ambas leyes (art.10, del Capítulo III, de la Ley 35/1998 y art. 10, del capítulo II, de la Ley 14/2006).

Artículo 10. Gestación por sustitución

1. Será nulo de pleno derecho el contrato por el que se convenga la gestación, con o sin precio, a cargo de una mujer que renuncia a la filiación materna a favor del contratante o de un tercero.
2. La filiación de los hijos nacidos por gestación de sustitución será determinada por el parto.
3. Queda a salvo la posible acción de reclamación de la paternidad respecto del padre biológico, conforme a las reglas generales.

(Art. 10 de la Ley 35/1998 y 14/2006)

Durante el mandato de la ex ministra de Sanidad, Ana Mato, se ha vetado en la sanidad pública la reproducción asistida a las parejas lesbianas, mujeres solteras y personas que se hayan sometido voluntariamente a una vasectomía o una ligadura de trompas. Con esta decisión, se ha limitado este derecho a las mujeres menores de 40 años y hombres menores de 55, que no tengan hijos/as comunes o sanos y sean estériles. Algunos grupos políticos y sociales, han acusado al gobierno de favorecer la maternidad del modelo familiar tradicional. En cambio, el Ministerio de Sanidad ha alegado que los motivos de esta decisión han sido económicos y no ideológicos.

4.3. El proceso legislativo en el reconocimiento de los derechos de las familias homoparentales

Aunque el principio de igualdad y no discriminación fue recogido en el artículo 14 de la actual Constitución, el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo no ha sido reconocido hasta el año 2005, en la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modificó el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio. La travesía legal en el reconocimiento de los derechos de las familias homoparentales ha sido larga y complicada. Durante muchos años estas familias han tenido un vacío legal que le ha excluido del derecho a la herencia, la subrogación de vivienda, la adopción, la filiación o el matrimonio, entre otros.

La homosexualidad fue perseguida y recogida como un acto delictivo en el código penal español desde mediados del siglo pasado. La Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933, fue modificada el 15 de julio de 1954 por el régimen franquista, incorporando la homosexualidad a los grupos delictivos especificados inicialmente (rufianes, proxenetas y mendigos). Esta Ley sería sustituida por la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social, de 6 de agosto de 1970. La nueva ley modificaría “la homosexualidad” por “los que realicen actos de homosexualidad” y endurecería las penas con hasta 5 años de cárcel o manicomio en el caso de los homosexuales. En 1979, ya en periodo constitucional, serían eliminados los actos de homosexualidad. Aunque puede parecer sorprendente, esta ley estuvo vigente hasta el 23 de noviembre de 1995. El indulto de 1975 y la amnistía de 1976 ofrecida a los presos políticos tras la muerte de Franco, no incluyó a los homosexuales que habían sido privados de su libertad por esta ley.

Entrado el periodo constitucional, fueron sucediéndose una serie de avances que paulatinamente permitieron la eliminación de la criminalización y la represión legal de las personas homosexuales. Estos avances, supondrían la conquista de los derechos de igualdad expresados en la constitución, de los que durante muchos años fueron excluidas estas personas. A continuación, trataremos de resumir los principales progresos legales acontecidos, hasta que se reconociera en la Ley 13/2005, el matrimonio y la adopción a las personas del mismo sexo.

1. Eliminación de los delitos tipificados en el Código Penal como de “escándalo público” (art. 431, 432 y 433) que fue utilizada sistemáticamente en la represión de la homosexualidad y su modificación (LO 5/1988, de 9 de junio) por el de “exhibicionismo y provocación sexual” (art. 185 y 186).
2. La aprobación de determinadas leyes como: la Ley 35/1988, de 22 de noviembre y su posterior modificación en la Ley 45/2003, de 21 de noviembre, sobre técnicas de reproducción asistida; y la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Aunque no fueran creadas con una finalidad aperturista o para la mejora y el progreso de los derechos de las mujeres lesbianas, supusieron un resquicio legal que aprovecharon muchas parejas lesbianas, con el inconveniente del reconocimiento del derecho de filiación que solo era otorgado a la madre biológica o adoptiva.
3. Ley Orgánica 3/1989, de 21 de junio, de actualización del Código Penal. Esta ley incluye en el Código Penal los “delitos contra la libertad sexual” (Título IX del Libro II del Código Penal). Esta medida protegió a las personas homosexuales de las vejaciones de las que eran víctimas.
4. Ley 11/1990, de 15 de octubre, sobre reforma del Código Civil, en aplicación del principio de no discriminación por razón de sexo. Tal como se expresa en el Preámbulo, con esta ley se pretende eliminar de la legislación civil (Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio; Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio; Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción) las discriminaciones por razón de sexo y perfeccionar el desarrollo normativo según el principio constitucional de igualdad.
5. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal que incorpora la “orientación sexual” como delito de discriminación (art. 510) y como una circunstancia que agrava la responsabilidad criminal (art. 22.4).

6. Ley 35/1995, de 11 de diciembre, de ayudas y asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual. Se incluye como beneficiarias de estas ayudas a las personas que hubieran venido conviviendo con el fallecido de forma permanente, con análoga relación de afectividad a la del cónyuge, con independencia de su orientación sexual. Además se incluye a la descendencia aun no siéndola del fallecido, siempre que dependieran económicamente de aquél.
7. Las primeras uniones de hecho entre parejas del mismo sexo empezaron a celebrarse en los Registros de uniones civiles a finales de los años 90, amparados en las normativas de las comunidades autónomas. Cataluña fue la comunidad pionera (1998) a la que le siguieron Aragón (1999), Navarra (2000), Comunidad Valenciana (2001), Baleares (2001), Madrid (2001), Principado de Asturias (2002), Andalucía (2002), Canarias (2003), Extremadura (2003), País Vasco (2003), Cantabria (2005) y Galicia (2007). Los derechos jurídicos de estas uniones fueron y continúan siendo muy restringidos y desiguales respecto a la adopción, el acogimiento, la sucesión o la liquidación de bienes, dependiendo de la legislación autonómica de la comunidad. La ley Andaluza (Ley 5/2002, de 6 de diciembre, de parejas de hecho) equipara las parejas de hecho con el matrimonio en las relaciones jurídicas, en la función pública, fiscal y tributaria que pueden mantener con la Administración Autónoma de Andalucía. Además permite el acogimiento familiar, el derecho a la herencia y establecer el régimen económico que más le convenga durante la relación y así como a su término.

Todos estos acontecimientos jurídicos que permitieron el progreso de los derechos de las personas homosexuales en el contexto español, estuvieron mediados por las decisiones tomadas en el marco del Consejo de Europa⁵ y de la Unión Europea. A continuación realizamos una descripción de los principales sucesos que influyeron con mayor determinación:

1. En 1979 una de las Comisiones del Consejo de Europa, realiza una propuesta de protección moral y jurídica sobre las personas homosexuales. Además, se realiza un conjunto de recomendaciones a los 47 estados miembros⁶. Una de estas recomendaciones es la modificación del artículo 14 de la Convención Europea de los derechos Humanos,

⁵ Organismo constituido el 5 de mayo de 1949 mediante el Tratado de Londres.

⁶ Todos los países del continente europeo excepto Bielorrusia, Kazajistán y Ciudad del Vaticano.

relativo a la prohibición de la discriminación, para que se añada la orientación sexual a las proscipciones descritas en este artículo (sexo, raza, color, lengua, religión, opinión, origen, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación).

2. En 1981, la Resolución 756 y la Recomendación 924, en las que se condenan la discriminación contra la homosexualidad, fue acogida por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.
3. En 1993 se acuerda que todo país que pertenezca o quiera integrarse en el Consejo de Europa, debe despenalizar la homosexualidad de acuerdo al Convenio Europeo de los Derechos Humanos.
4. La Resolución sobre la igualdad de derechos de los gais y de las lesbianas en la Comunidad Europea⁷, aprobada por el Parlamento Europeo, establece una serie de peticiones a los estados miembros, entre las que se encuentran:
 - a. La supresión de todas las disposiciones jurídicas que criminalizan y discriminan a los homosexuales.
 - b. Poner fin al trato desigual de las personas homosexuales en las disposiciones jurídicas y administrativas.
 - c. La cooperación con las organizaciones de gais y lesbianas, para adoptar medidas y realizar campañas en contra de las agresiones o cualquier tipo de discriminación social.
 - d. Que se adopten medidas para que las organizaciones de gais y lesbianas puedan concurrir, en igualdad de condiciones que el resto de organizaciones, a los fondos nacionales que promueven estas actividades.

Además, se establecen una serie de mínimos que estas recomendaciones debería recoger, para tratar de poner fin a cuestiones como la prohibición a contraer matrimonio, a ser padre/madre, a adoptar o cuidar criaturas.

5. En 1997, el Tratado de Ámsterdam se convirtió en el nuevo marco normativo de la Unión Europea, sustituyendo al Tratado de Maastricht de 1992. En este nuevo tratado se recoge la lucha contra la discriminación la orientación sexual.

⁷Resolución A-0028/94, del 8 de febrero de 1994, D.O.C. 28.02.94.

6. Posteriormente el Tratado de Lisboa, en el año 2009, incorpora en su artículo 6, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en la que en su artículo 21 se prohíbe toda discriminación por la orientación sexual.
7. En el año 2001, la Comisión de Libertades y Derechos de los Ciudadanos, Justicia y Asuntos Internos, de la Unión Europea, elabora un informe en el que se realiza una serie de recomendaciones a los Estados Miembros. Entre estas recomendaciones se incluye el reconocimiento legal de los matrimonios homosexuales.

Tras ganar las elecciones el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), en marzo de 2004, y en cumplimiento de lo prometido en su programa electoral, el gobierno presentó en el Congreso de los Diputados el proyecto de ley que pretendía reconocer el derecho al matrimonio a las personas homosexuales. El proyecto sería votado y aprobado el 21 de abril de 2005 con 183 votos a favor, 136 en contra y tres abstenciones. Pese a su aprobación en el Congreso de los Diputados, las trabas continuaron una vez remitido al Senado. Los votos en contra del Partido Popular (PP), que tenía una mayoría de senadores (126 votos), junto a los de Unió (4 votos) y el Partido Aragonés (1 voto), impedirían su aprobación. La ley fue enviada nuevamente al Congreso de los Diputados, donde sería aprobada con una mayoría absoluta⁸. La obtención de la mayoría absoluta evitó enviar nuevamente la ley al Senado, tal como recoge las reglas de nuestra democracia. Finalmente la Ley 13/2005, por la que se modifica el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio, sería aprobada el día 1 de julio de 2005.

La entrada en vigor de la Ley 13/2005, hizo posible el matrimonio entre personas del mismo sexo, con plenitud e igualdad de derechos y obligaciones que el resto de matrimonios. Tal como se expresa en la Exposición de motivos de la citada Ley, los efectos del matrimonio serán únicos en todos los ámbitos, con independencia del sexo de los contrayentes, tanto los referidos a derechos y prestaciones sociales, como la posibilidad de ser parte en procedimientos de adopción (filiación conjunta). De esta manera, España se convertiría en el primer país con una Ley de matrimonio libre que reconocía la

⁸187 votos a favor (PSOE, ERC, PNV, Izquierda Unida-Los Verdes, Nafarroa Bai, Coalición Canaria, BNG, CHA, así como dos votos de CiU y uno del PP), 147 en contra (PP y CIU) y 4 abstenciones.

adopción con unas condiciones jurídicas únicas, ya sean parejas homosexuales o heterosexuales⁹.

En la Exposición de motivos de la Ley, se reconoce como el matrimonio se ha configurado como una institución con una relación jurídica que ha sido limitada entre personas de distinto sexo basándose en los fundamentos del derecho del Estado y del derecho canónico. Además, se expresa la evolución de la sociedad en el modo de conformar y reconocer los diversos modelos de convivencia, siendo la realidad actual de la sociedad española mucho más rica, plural y dinámica que la sociedad que surge del Código Civil de 1889, por lo que se debe actuar en consecuencia evitando la quiebra entre el Derecho y los valores de la sociedad. Se admite, que la convivencia entre parejas del mismo sexo ha sido objeto de un creciente reconocimiento y aceptación social, superándose los arraigados prejuicios y estigmatizaciones basados en la orientación sexual y que a lo largo de la historia han discriminado a este colectivo. Por otra parte, se enuncia que esta percepción no solo se produce en la sociedad española sino también en el ámbito comunitario, aludiéndose a la Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de febrero de 1994¹⁰.

⁹Cuando se aprueba la Ley 13/2005 solo dos países, los Países Bajos y Bélgica, habían regulado el derecho a contraer matrimonio entre personas del mismo sexo.

¹⁰En esta Resolución se solicita a la Comisión Europea que presente una propuesta de recomendación a los efectos de poner fin a la prohibición de contraer matrimonio a las parejas del mismo sexo, y garantizarles los plenos derechos y beneficios del matrimonio.

Capítulo 2. Familia y Escuela

Lo que es nuclear e imprescindible en una familia es una persona con capacidad de cuidar una cría (niño o niña) y que esta cría se vincule, se apegue a quien le cuida. (López Sánchez, 2009, p.23)

1. Familia y escuela: dos agentes educativos llamados a entenderse

La colaboración de la familia en la escuela se hace necesaria cuando se pretende alcanzar la calidad educativa. En opinión de Vázquez, Sarramona y Vera (2004), la educación es tan importante para la sociedad que implica el compromiso y la responsabilidad de todas las personas e instituciones en la tarea educativa. La familia y la escuela son dos sistemas interdependientes que no deben actuar por separado. La participación de la familia en la escuela, debe considerarse por tanto, como una garantía de calidad y como un derecho democrático. En este sentido, Castro y García-Ruiz (2013), señalan la comunidad educativa y la participación como dos elementos clave en la configuración de las escuelas de calidad. Estas autoras, definen la comunidad educativa como una “asociación de personas que se unen libremente y defienden unos mismos principios y metas educativas y el compromiso de compartir la acción educadora de forma responsable” (Castro y García-Ruiz, 2013, p.74). Desde esta perspectiva la familia, el profesorado y el alumnado, adquieren un papel conjunto en la realización de los fines educativos. Para Marina (2004), la consecución de estos fines no sería posible sin la implicación de la familia, la escuela y la sociedad en general.

Los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. (...). Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: Para educar a un niño hace falta la tribu entera. (Marina, 2004, pp.8-9)

Las escuelas requieren de las familias para poder dar respuestas a las necesidades educativas del alumnado y las familias requieren de las escuelas para poder educar a sus hijos/as. Como subrayan Hernández Prados y López (2006), familia y escuela son las dos caras de una misma moneda.

Para la teoría sistémica, el sistema familiar y escolar están interconectados; cualquier cambio producido en alguno de los sistemas terminará afectando al otro (Baeza, 2003). Según Oliva y Palacios (2005), cuando no existe una conexión entre los procesos educativos que se desarrollan en la familia y la escuela, el desarrollo del/la menor puede verse afectado, ante la incongruencia y la independencia de las experiencias, valores y normas vividas en los dos sistemas.

Escuela y familia comparten ciertas funciones, pero con algunas características que les diferencian. En la familia, se desarrollan procesos educativos informales que surgen en la interacción cotidiana, sin intencionalidad, ni planificación. En cambio, la escuela se desenvuelve en un contexto educativo formal, planificado y centrado en objetivos. Domínguez y Fernández (2004), han citado una serie de elementos en los que se asemejan y diferencian estos dos sistemas. Respecto a las semejanzas señalan la búsqueda de valores, principios y capacidades; el cuidado y protección de los niños y niñas; y la promoción del desarrollo integral. Las diferencias se muestran en el Cuadro 23.

CUADRO 23
Elementos diferenciadores de la familia y la escuela

Elementos	Familia	Escuela
Actividades	Actividades relacionadas con la vida cotidiana, sin intencionalidad ni planificación	Actividades planificadas según objetivos educativos
Relaciones	Estables y duraderas	Menor interacción Se fomenta el aprendizaje social y las normas de convivencia
Comunicación y aprendizaje	Mediante la observación y la imitación del adulto	Intercambio verbal, ampliación del vocabulario y la estructura del discurso
Desarrollo cognitivo y afectivo	Interacciones con carga afectivas	Interacciones con menor carga afectiva y basadas en lo intelectual

Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez y Fernández (2004)

Para mejorar la relación familia-escuela, debemos centrarnos en los puntos de encuentro, e intentar salvar las diferencias que existen entre estas dos instituciones (García Sanz, Gomáriz, Hernández y Parra, 2010). Parellada (2008), ha descrito algunas actitudes que favorecen esta relación; estas son: la escucha activa, el reconocimiento, la confianza y la gratitud. Se plantea así, la necesidad de establecer entre la escuela y la familia, un marco de empatía y comunicación; de reconocimiento de las competencias educativas; de valoración y respeto; de implicación en la educación y de trabajo compartido. Para que se den estas condiciones, es necesario que las familias se sientan representadas en el ideario educativo del centro y se reconozca su diversidad, aspecto que trataremos en el próximo apartado.

En base al planteamiento de algunos autores (Torío, 2004; García et al., 2010; De la Guardia, 2003), se recogen las siguientes propuestas para facilitar los procesos de participación:

1. Crear espacios de conocimiento, aprecio y confianza mutua.
2. Revisar las funciones y competencias de la familia y la escuela.
3. Fomentar la formación para la participación.
4. Establecer canales de información adecuados.
5. Emplear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como un medio más en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones.
6. Desarrollar proyectos conjuntos.
7. Realizar encuentros escolares y extraescolares.
8. Hacer partícipe a las familias de los problemas escolares y proponer soluciones basadas en el consenso.
9. Fomentar las relaciones desde el respeto y la empatía.

Otra de las cuestiones que hay que considerar en la mejora de las relaciones de la familia y la escuela, es el conocimiento de las demandas que la familia formula a la escuela y viceversa. Torío (2004, pp.41-46) ha realizado un exhaustivo análisis de estos requerimientos que exponemos a continuación.

Demandas de la escuela a la familia:

1. Mayor contacto con el centro: comunicación y participación en las actividades.
2. Socializar al menor para la cultura escolar: socialización primaria que capacite al menor su entrada en el contexto escolar.
3. Motivar en el empeño de aprender: despertar en la familia el interés y el deseo del saber.

4. Crear las condiciones necesarias para el aprendizaje: crear un clima apropiado y hábitos de trabajo.
5. Prestar atención al tiempo de ocio de sus criaturas: compartir el tiempo libre, disfrutar del juego como medio de desarrollo de las capacidades sociales, cognitivas y emocionales.
6. Aprendizaje de normas: aprender a asumir responsabilidades, pactar normas de convivencia.
7. Atender la orientación personal y la educación sexual del menor.
8. Prestar atención a la educación en valores: aprendizaje de los valores, creencias, actitudes y hábitos de conducta.

Demandas de la familia a la escuela

1. Preparación de calidad que ayude a sus hijos a identificar y resolver problemas, a desarrollar hábitos de trabajo intelectual y fomentar capacidades como la observación y la clasificación.
2. Proporcionar referentes para interpretar la realidad y tener ideas claras ante la vida.
3. Formación en valores: fomentar la disciplina, el diálogo, la convivencia, la tolerancia y el respeto a la diversidad.
4. Empleo de medios tecnológicos y responsabilidad de su utilización.
5. Atención a las diferencias individuales.
6. Garantizar la seguridad, protección y el clima educativo del centro.
7. Conexión de la escuela con el mundo laboral: desarrollo de las cualidades y habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo laboral (iniciativa, creatividad, trabajo en equipo, ...)

En definitiva, la familia y la escuela están llamadas a entenderse para poder desempeñar debidamente sus funciones y tareas. La clave del éxito podría estar en la corresponsabilidad de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa sobre el esfuerzo, el compromiso, los valores, la prestación de apoyos, las metas educativas y los principios educativos implicados en los procesos educativos. La sociedad demanda la construcción de nuevos puentes que comuniquen y acerquen a estas dos instituciones (Torío, 2004).

2. Evolución de la relación familia y escuela a través de la normativa educativa española

Con objeto de contextualizar y fundamentar la situación actual de las relaciones entre la familia y la escuela, en este apartado se analizan las referencias realizadas en la normativa educativa de nuestro país. Se examinará la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1957 (ley Moyano); Ley Orgánica General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa de 1970 (LGE); Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE); Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE); Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE); Ley Orgánica sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1985 (LOPEG); ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE); Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE); y por último, la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE).

Las leyes, son fruto de las demandas sociales, del ideario político y de un contexto histórico determinado; por tanto, su análisis ayudará a entender la situación actual de la familia y la escuela.

Las Siete Partidas de Alfonso X, es el primer texto legislativo sobre la educación en España que fue promulgado a finales del siglo XVIII. En la segunda partida, dedicada a la educación, se omite cualquier alusión a la familia, quedando la educación relegada a una cuestión referente al alumnado y el profesorado.

Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes, y hay dos maneras de él: la una es la que dicen estudio general, en que hay maestros de las artes, así como de gramática y de lógica y de retórica y de aritmética y de geometría y de música y de astronomía, y otrosí en que hay maestros de decretos y señores de leyes; y este estudio debe ser establecido por mandato del papa o del emperador o del rey. La segunda manera es la que dicen estudio particular, que quiere tanto decir como cuanto algún maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; y tal como este puede mandar hacer prelado o consejo de algún lugar. (Ley 1 del Título 31 de la Segunda Partida de Alfonso X)

La revolución industrial y la expansión del capitalismo en Europa plantearon nuevas necesidades educativas. La industrialización necesitaba de mano de obra especializada, en una sociedad donde el 90 % de las personas eran analfabetas. Estas circunstancias permitieron establecer un gran acuerdo entre progresistas y moderados en materia de educación, que tuvo como

resultado la aprobación de la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1957, popularmente conocida como Ley Moyano.

La única referencia a las familias en este texto aparece en el artículo 281, en el que se detalla la composición de las Juntas de Instrucción Pública.

En cada capital de provincia habrá una Junta de Instrucción Pública, compuesta del Gobernador, Presidente; de un Diputado provincial, un consejero provincial, un individuo de la Comisión Provincial de Estadística, un Catedrático de Instituto, un individuo del ayuntamiento, el Inspector de Escuelas de la Provincia, un Eclesiástico delegado del Diocesano, y dos ó más padres de familia. (art. 281 de la Ley de Instrucción Pública de 1957)

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, del 4 de agosto de 1970 (LGE), fue la respuesta a las nuevas necesidades educativas planteadas en nuestro país. España, participa cada vez más en los mercados internacionales, la clase media es cada vez mayor y se produciéndose un aumento notable de la natalidad, fenómeno conocido como baby boom. El objeto fundamental de esta ley fue la universalización de la enseñanza, y según Jerez (2000), integrar las dos corrientes ideológicas enfrentadas desde siglos atrás, el nacionalcatolicismo conservador y el liberalismo reformista.

La LGE introduce dos innovaciones en sistema educativo, en relación a la familia (Garreta, 2008):

- a) El desarrollo de programas de educación familiar, con objeto de facilitar los conocimientos y orientaciones necesarias para la educación familiar y la cooperación con la escuela.
- b) El compromiso de estimular la constitución de asociaciones de padres y madres.

Aunque, el Decreto de 8 de enero de 1931 se anticipa a la LGE, reconociendo el derecho de la familia a intervenir en la vida de los centros docentes, no será hasta 1964, con la aparición de la Ley de Asociaciones, de 24 de diciembre, cuando se impulse realmente su participación y surjan las primeras asociaciones de padres y madres. Sin embargo, la posibilidad de crear asociaciones educativas se vio frenada por la propia norma, que consideraba que eran fines ilícitos: los contrarios a los Principios Fundamentales del Movimiento y demás leyes fundamentales; los sancionados por la leyes penales; los que atenten contra la moral, el orden público y cualesquiera que impliquen un peligro para la unidad política y social (art. 1.3 de la Ley de Asociaciones de 1964).

Tras el final de la dictadura, tienen acontecimiento dos hechos de gran relevancia para la ciudadanía española: la celebración en 1977 de las primeras elecciones democráticas y, la proclamación de la Constitución de 1978. La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), publicada en el BOE el 27 de enero de 1980, fue aprobada por el gobierno de UCD. El objeto fundamental de esta ley fue desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española, que defiende el derecho a la educación y lo considera uno de los derechos fundamentales y libertades públicas.

La LOECE promueve el derecho de toda la ciudadanía a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita, incluyendo la educación infantil; el pleno desarrollo de la personalidad; la formación humana e integral del alumnado; los principios fundamentales de convivencia; y los derechos y libertades fundamentales expresadas en la Constitución. Respecto a las familias, se considera el derecho a la elección de centro según el tipo de educación que crean más adecuada.

Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos y pupilos y a que esos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y a enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones. (Artículo 5 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980)

La LOECE introduce nuevas mejoras en la participación de las familias en la escuela. Por un lado, hace obligatoria la existencia del Consejo de Dirección, y por otro, le atribuye nuevas funciones. En este nuevo Consejo de Dirección, se encuentran representadas las familias con cuatro miembros elegidos por el APA. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as, ven reconocido su papel al considerarse de obligada existencia en el centro; recordemos que en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa solo establecía el derecho de asociación.

En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos en la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo. Reglamentariamente se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro. (Artículo 18.1 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980)

El PSOE recurrió esta ley ante el Tribunal Constitucional, por no respetar el espíritu y la letra de la Constitución, quien le dio la razón en bastantes de sus objeciones. Este hecho, junto con el triunfo electoral del PSOE en 1982 impidió que la LOECE nunca entrara en vigor.

Con la entrada del nuevo gobierno socialista, se lleva a cabo una contra reforma del sistema educativo a través de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Con esta ley se crean los cimientos de la participación de la familia en la escuela. Las leyes que han sido aprobadas posteriormente, no han hecho más que ahondar o especificar algunos de los aspectos señalados en esta norma (Garreta, 2008). En el Preámbulo, se incluyen dos principios fundamentales sobre la relación familia y escuela: la “igualdad de oportunidades” y la “convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo” (Preámbulo de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

La creación en 1982 de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), supuso un impulso muy importante para la LODE, puesto que defendió la participación total de las familias en la escuela y, reivindicó el papel de los padres y madres en la gestión de los centros educativos al mismo nivel que el profesorado y el alumnado.

Uno de los cambios más significativos de esta ley fue la inclusión definitiva de las familias en la escuela, permitiendo la libertad plena para formar asociaciones, el aumento de las funciones del Consejo Escolar y, la participación de las familias en el centro. El artículo 19, recoge el principio de participación que debe regir la actividad educativa de los centros.

En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta Ley. (art. 19 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985)

La creación del Consejo Escolar¹¹, supone un hito en la participación de las familias en las escuelas, por el importante papel que se atribuye a éstas en el control y gestión de los centros. Con la aprobación de este órgano, las familias pasarán a ser consideradas coprotagonistas reales de la vida de los centros.

¹¹Este órgano sustituye al antiguo Consejo Asesor (LGE) y al Consejo de Dirección (LOECE).

El gobierno socialista, siguiendo adelante con su espíritu reformista, aprueba el 3 de octubre de 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con objeto de regular la estructura del sistema educativo y adaptarlo a los requisitos de homologación de Europa. Aunque esta normativa se centra en la reorganización de la educación, también se recoge en su Preámbulo, la importancia que tienen las familias en la vida escolar.

Ninguna Reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. Todos estos sectores le corresponden igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad. (Preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990).

Como señala Garreta (2008), la LOGSE introdujo numerosos cambios técnicos exigidos por el marco europeo; aunque, es cierto que en relación a la participación de las familias, esta norma no aportó demasiadas novedades.

La Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG), aprobada en 1995 por el mismo gobierno socialista, fue el primer texto legislativo donde se desarrolló con mayor exhaustividad las relaciones familia y escuela. La LOPEG coincide con la LOGSE, en la implicación de la familia como uno de los ejes vertebradores en la mejora de la enseñanza. La responsabilidad de los padres y de las madres, se sitúa al mismo nivel que se demanda al profesorado y al alumnado. Se dotó a los centros docentes de mayor autonomía en la gestión organizativa y pedagógica, que debía ser recogida en el Proyecto Educativo de Centro. Desde un punto de vista general, esta ley retoma la participación de las familias como un elemento de mejora en el funcionamiento de los centros (Garreta, 2008).

La Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), del 23 de diciembre de 2002, aprobada por el Partido Popular, considera la participación de la familia como uno de los principios fundamentales para valorar la calidad de los centros educativos (Rivas, 2007). En el artículo 3, denominado "Padres", del Capítulo II "De los derechos y deberes de padres y alumnos", se recogen los siguientes derechos:

- a. A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

- b. A la libre elección del centro.
- c. A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- d. A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.
- e. A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes, y
- f. A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

Un aspecto importante de la LOCE es la eliminación de la competencia del Consejo Escolar para aprobar la Programación Anual de Centro; aunque, se mantienen sus funciones en el Proyecto Educativo de Centro y en el Reglamento de Régimen Interno.

Esta ley, al igual que la LOECE, nunca llegaría a aplicarse por la paralización por parte del Gobierno Socialista, tras ganar las elecciones del año 2004.

El 3 de mayo del año 2006, entraría en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE), que deroga la LGE, LOGSE, LOPEG y LOCE y modifica parte de la LODE. La calidad, la equidad y el esfuerzo, son los tres grandes principios fundamentales por los que aboga en esta normativa, implicando a la familia como corresponsable en su consecución.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. (...) Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. (...) El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes (...). (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006)

Dos de las grandes propuestas que realiza la LOE, directamente relacionadas con este estudio, son: la valoración crítica que realiza sobre las desigualdades para superar cualquier tipo de comportamiento sexista, y la necesidad de una educación activa que atienda a la diversidad, según las competencias básicas y el principio de inclusión.

La implicación de la familia en la vida del centro, queda reflejada en distintos apartados de este texto legislativo. En el Capítulo I “Principios y fines de la Educación”, se recoge en el artículo 1, uno de los principios que rige esta ley “La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes” (art. 1 de la ley Orgánica de Educación de 2006).

La familia deja de ser una simple colaboradora y se convierte en corresponsable de la educación de sus hijos/as. Como recoge el Título V, en su art. 118.3, “Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos” (art. 118.3 de la ley Orgánica de Educación de 2006), y 118.4, “A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela” (art. 118.4 de la ley Orgánica de Educación de 2006).

La actual ley que rige el sistema educativo español, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha sido aprobada por el Partido Popular, generando un fuerte debate social que ha provocado numerosas manifestaciones en contra de su aprobación.

En el Preámbulo, se describe que la LOMCE surge ante la necesidad de responder a la equidad social y la competitividad del país, estableciéndose como principales objetivos: “reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” (Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

En relación a las familias, existen escasas referencias y no se han introducido modificaciones importantes. En el Preámbulo, se recogen los números cambios experimentados en el ámbito familiar y en su relación con la educa-

ción. Además, se especifica la necesidad de establecer “canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, alumnas, familias y escuelas” (Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Por otra parte, en un artículo único, se modifican los principios generales del sistema educativo establecidos en el art. 1 de la LOE. Se añaden dos nuevos párrafo, relacionados con la responsabilidad educativa de los padres, madres y tutores/as, “El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos” (art. único h. bis de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), y su derecho a elegir el tipo de educación y el centro, “La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales” (art. único q. de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Antes de cerrar este apartado hay que resaltar que los números cambios, innovaciones y reformas introducidas en las distintas leyes que han regido el sistema educativo, solo suponen un marco de referencia en el análisis de las relaciones entre las familias y los centros educativos. Como afirma Rivas (2007), los mecanismos legales por sí solos no cambian las actitudes y las prácticas familiares.

3. Diversidad familiar: una realidad en la escuela

La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas.
(Alegre, 2000, p.17)

En este apartado se realiza una reflexión sobre el estado actual en el que se encuentran las escuelas, en relación a la diversidad familiar. Antes de entrar en profundidad en este tema, se describen dos conceptos fundamentales: diversidad e inclusión escolar.

3.1. Diversidad e inclusión escolar

Tradicionalmente, el concepto de diversidad se ha utilizado en el ámbito educativo, en referencia a las necesidades de apoyo específico. En la actualidad, se emplea además para aludir las diferencias del alumnado en cuanto a su grupo cultural, género, clase social, capacidades u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2011). No obstante, pese a la pluralidad de modelos familiares en la escuela, la diversidad familiar ha sido un tema poco tratado en las investigaciones, prácticas educativas, reflexiones, normativa, etc.

El concepto de diversidad proviene del latín *diversitas*, y según la Real Academia Española, se vincula a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la desemejanza. Es un concepto con un profundo carácter ecológico. La diversidad está presente en todas las especies y tiene una gran importancia en la funcionalidad de los ecosistemas.

Para algunos autores y autoras, la diversidad es un concepto polisémico (Margalef, 2000; Essomba, 2006; Sánchez y Pulido, 2007). Las definiciones realizadas sobre este término en el ámbito educativo, pueden ser clasificadas en dos conjuntos, según la relacionan con el grupo cultural o con las capacidades. Existe además una doble perspectiva: las que abogan por el estudio de la diversidad según el ámbito (cultura, género, capacidades,...), y las que se posicionan a favor de trabajar la diversidad de forma integral; es decir, considerando la particularidad de cada miembro y reconociendo sus diferencias como una potencialidad para el resto de personas (Lumby y Morrison, 2010). De cualquier modo, este concepto se ha instalado exitosamente en el ámbito escolar, hasta tal punto que según Lumby y Morrison (2010), se ha convertido en un término omnipresente.

Desde la opinión de Muntaner (2000a), el término diversidad responde a la heterogeneidad de las personas y ha sido utilizado de forma polivalente en el contexto social y escolar. Según este autor, en ocasiones, esta heterogeneidad ha sido considerada un lastre en el desarrollo de la labor educativa. No obstante, la diversidad es una realidad presente en la escuela y, en la sociedad en general, y por tanto, el respeto a las diferencias debe potenciarse y promoverse.

Por otra parte, la inclusión es un concepto que habitualmente es utilizado en relación al término diversidad. Hace referencia al valor positivo de las diferencias por su contribución al desarrollo de las personas. Según expresa Lindqvist (2002), en un informe redactado para la UNESCO, la inclusión es el proceso mediante el que se identifica y responde a la diversidad, introduciendo cambios y modificaciones en los contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias escolares. En este sentido, para Muntaner (2010b) la escuela inclusiva será posible si se producen cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actitudes del profesorado, la administración educativa y las familias.

El respeto a las diferencias, debe ser un principio básico que guíe a las instituciones educativas, en defensa de la democracia, convivencia y humanización (López Melero, 2004). La inclusión es garantía de una educación equitativa y de calidad, porque garantiza a todo el alumnado el acceso, la participación y el aprendizaje, independientemente de sus diferencias personales, procedencia social y cultural (Murillo y Hernández, 2011).

La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de exclusión. (Murillo y Hernández, 2011, p.17)

La inclusión educativa es una forma de dar respuesta a la diversidad. Es un concepto más amplio que el de integración, ya que implica el aprendizaje comunitario independientemente de las diferencias personales, sociales, familiares, culturales, etc. El principio fundamental en el que se basa la inclusión, trata de realizar cambios en el sistema escolar para dar respuesta a la diversidad, en lugar de llevar a cabo acciones específicas destinadas a una determinada persona, con la finalidad de integrarla en el sistema escolar (Bisquerra, 2011).

Una de las mayores trabas en el proceso de inclusión educativa es romper con la tradición homogenizadora de la escuela, mediante la que se ha pretendido conseguir modelos de conducta, conocimiento y pensamiento, similares entre sus estudiantes (Santos Guerra, 2011). Como subraya Torres Santomé (2011) las instituciones escolares tienen dificultades para acoplar la diversidad del alumnado.

La diversidad del alumnado actual no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformar y para imponer un canon cultural que pocas personas acostumbran a poner en cuestión, entre otras cosas, porque tampoco, este tipo de debates son estimulados por las Administraciones Educativas de turno. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se ubican, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado. (Torres Santomé, 2011, p.212)

Para Valcarce (2011), cualquier propuesta inclusiva debe tener en cuenta cuatro dimensiones de la diversidad: la familiar, la personal, la educativa y la sociocultural. Estos cuatro elementos se pueden ver en el esquema (Figura 1) propuesto por esta autora.

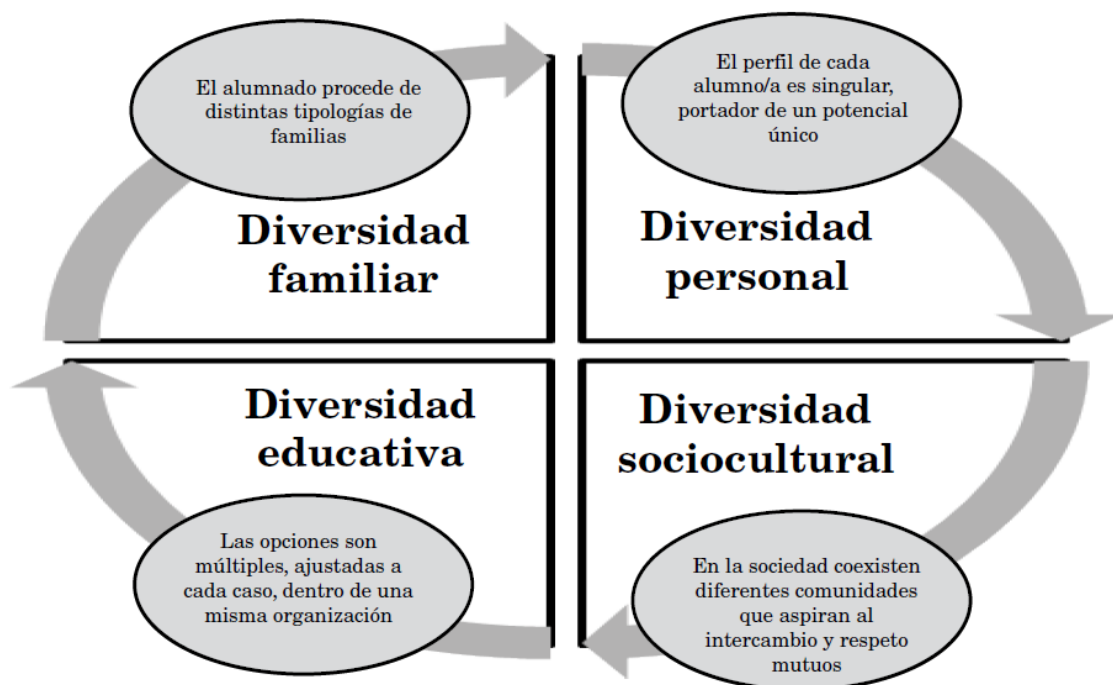


Figura 1.Tipos de diversidad presentes en la escuela inclusiva (Valcarce, 2011, p.127).

En definitiva, la sociedad es diversa. Entre las múltiples diferencias que podemos observar se encuentran las familiares. La escuela no llegará a ser inclusiva si sigue dando la espalda a la diversidad familiar, si continúa obviando o incluso negando esta realidad. Cuando los chicos y chicas vean reflejado su propio modelo familiar en la escuela, se sentirán más seguros e identificados, al mismo tiempo, cuando la escuela muestre en sus contenidos, actividades, proyectos,... la multiplicidad de modelos familiares, el alumnado será mucho más tolerante frente a la diversidad y reconocerá sus diferencias como un valor para los demás.

3.2. Situación actual de la diversidad familiar en la escuela

Como se ha descrito anteriormente, la escuela de hoy se caracteriza por la diversidad de modelos familiares que conviven en ella. Los cambios sociales, económicos y políticos que se han producido en nuestro país en las últimas tres décadas, han incorporado nuevas estructuras familiares, nuevos roles, relaciones y dinámicas familiares. Ante esta situación, no parece lógico que la escuela siga manteniendo un ideario basado en el patriarcado, donde solo se concibe la posibilidad de un modelo familiar, representado por el hogar formado por un hombre, una mujer y su descendencia. Nos encontramos en una situación en la que hemos pasado de la familia modelo a los modelos de familia (López Sánchez et al., 2008). En este sentido, como afirma López Sánchez (2006), la escuela puede actuar como una institución reproductora del orden social o, de acuerdo con los principios y valores de la diversidad familiar.

Según López Sánchez et al. (2008), la escuela ha mantenido frente a la diversidad familiar una doble actitud. Por un lado, ha mostrado su indiferencia y obviedad, al igual que se ha posicionado frente a la diversidad cultural o religiosa. Aunque es cierto que la familia se ha incorporado al currículum escolar, los diferentes modelos de familia no aparecen representados en los materiales, actividades y contenidos escolares. La homogeneidad con la que se ha tratado a las familias se ve incluso reflejada en las comunicaciones dirigidas a las familias, los carteles, los folletos y algunos elementos simbólicos del centro. Por otro lado, la escuela ha manifestado ciertos prejuicios en relación a determinados modelos familiares, como han mostrado algunos estudios (Ramírez, Moliner y Vicente, 2007; Morgado, Jiménez-Lagares y González, 2009; Ros, 2012; Frías, Pascual y Monterde, 2003) en los que se profundizarán en el Capítulo 3. La mayoría de los centros escolares han reivindicado el valor de la diversidad, pero la mayoría de ellos siguen silenciando determinados modelos familiares como el homoparental (López Sánchez, 2006).

El reto educativo para afrontar la diversidad familiar, según Generelo, Pichardo y Galofré (2008), supone un cambio en los tres pilares en los que se sustenta la actividad educativa: los temas seleccionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material educativo y el profesorado.

Los padres gais y madres lesbianas, según Generelo et al. (2008), demandan a la escuela que en sus aulas se trabajen los temas relacionados con la diversidad familiar, indiferentemente que en el centro haya o no familias homoparentales, puesto que el trabajo repercutirá en todo el alumnado desarrollando actitudes más positivas hacia las diferencias. En este sentido, González Rodríguez y López Sánchez (2009), citando el trabajo de Koerner y Hulsebosch (1996), afirman que la escuela debe ser *espejo y ventana* de la diversidad familiar. Estamos de acuerdo con estas autoras ya que creemos que la escuela debe ser un espejo, es decir, un lugar en el que los chicos y chicas vean reflejada a su familia, y una ventana, puesto que además debe mostrar la diversidad familiar de nuestra sociedad, independientemente de los modelos familiares presentes en el aula.

Como se describe en el siguiente capítulo de este trabajo, una de las mayores preocupaciones que perciben los padres gais y madres lesbianas, son las posibles discriminaciones que pueden vivir sus criaturas en el contexto escolar. Como menciona Pichardo (2011), esta preocupación puede estar motivada por la presencia hegemónica en las aulas del modelo familiar nuclear heterosexual. Cuando la realidad familiar presentada en la escuela es unívoca, el resto de familias se sienten no representadas y respetadas dando lugar a posibles discriminaciones. En otras ocasiones, como señala este mismo autor, ante el conocimiento de la presencia de familias homoparentales en el centro, es habitual la propuesta de intervenciones específicas con estos chicos/as, olvidando al resto de compañeros y compañeras. Es decir, se ha llevado a cabo un proceso de integración que no compartimos, pues apostamos por la inclusión educativa como proceso que pone en valor las diferencias personales, sociales, culturales, familiares y educativas.

Capítulo 3. La familia homoparental

No podemos decir que en nuestro país se hayan realizado un gran número de investigaciones sobre las familias LGBT, hecho contrario a lo que ha sucedido en el contexto anglosajón. La mayor producción de investigaciones relacionadas con esta temática se encuentra en los Estados Unidos y el Reino Unido, aunque también destacan otros países como Bélgica, Dinamarca o Canadá. Los primeros estudios surgen a finales de los años setenta, con objeto de dar respuesta a las preocupaciones y prejuicios sociales sobre los hijos e hijas de gays y lesbianas. Estas investigaciones se centraron en el nivel de funcionamiento emocional, cognitivo, social y sexual de estos/as menores; sin detectar diferencias significativas con respecto a las criaturas de familias heterosexuales. En una de las declaraciones institucionales de la Asociación Americana de Psiquiatría (2002), se manifiesta, para dejar claro su posicionamiento ante el debate creado en torno a la familia homoparental, que el desarrollo óptimo de las criaturas no depende de la orientación sexual de los progenitores, sino de los vínculos estables de compromiso y crianza por parte de los adultos. Posteriormente, empiezan a surgir nuevas líneas de investigación, relacionadas con la aceptación y la integración escolar, la dinámica familiar, las preocupaciones y demandas familiares o, la representación en los recursos didácticos.

En este capítulo se aporta una revisión de las principales investigaciones que enfocan su objeto en la homoparentalidad, poniendo nuestro punto de mira en el ámbito educativo y escolar. En el primer apartado, se responde a los prejuicios y preocupaciones señaladas por los detractores de la homoparentalidad, mediante la exposición de los resultados obtenidos en algunos de los estudios que han medido el nivel de funcionamiento emocional, cognitivo, social y sexual. En los siguientes apartados, se profundiza en el ámbito educativo y escolar, con el propósito de explorar los principales estudios realizados en el contexto de esta investigación.

1. Ajuste psicosocial de los chicos y chicas de familias homoparentales

1.1. Temores y prejuicios

Algunas instituciones como la Iglesia Católica, el Foro Español de la Familia y determinados sectores de partidos políticos como el PP o CIU, se han posicionado en contra del matrimonio homosexual. Se ha llegado incluso a ofrecer por grupos religiosos protestantes y católicos cursos para curar la homosexualidad, considerándola una enfermedad que tiene tratamiento. También es conocida la postura contraria que han mostrado algunos medios de comunicación como el periódico La Razón, la cadena de radio COPE, y medios digitales como Libertad Digital. Entre los argumentos, temores y prejuicios de quienes se posicionan en contra de la homoparentalidad, se encuentran los siguientes:

- a) El desajuste psicológico de estos/as menores.
- b) El padecimiento de trastornos de identidad sexual (juicio cognitivo de identificación con un determinado sexo) y de tipificación sexual (proceso por el que aprendemos a clasificar lo masculino y lo femenino).
- c) La transferencia de la orientación sexual a sus hijos/as.
- d) Mayores dificultades en sus relaciones sociales, baja autoestima y rechazo social.
- e) El aumento del riesgo a sufrir abusos sexuales por su entorno.

1.2. Evidencias científicas sobre el ajuste psicosocial

Al margen de estas creencias y preocupaciones, se han realizado una serie de estudios que han probado que no existen diferencias significativas, en los aspectos derivados de la crianza, entre familias homoparentales y heteroparentales. Según las conclusiones del estudio realizado por Bos, Van Balen y Van den Boom (2005), los/as menores con madres lesbianas tienen un equilibrio emocional y social similar a los/as chicos/as de familias heterosexuales. Además, los/as jóvenes estudiados/as no reaccionaron negativamente cuando fueron plenamente conscientes de la orientación sexual de sus progenitoras (Bos et al., 2005). En otro de sus estudios, Bos et al. (2007), afirman que el ajuste psicosocial de estos chicos y chicas no está asociado al tipo de estructura familiar, pero sí al estilo educativo, la preocupación de las madres y la satisfacción de la relación en la pareja (Bos et al., 2007).

En la misma línea Golombok et al. (2003), en una de las investigaciones más citadas por su carácter longitudinal, analizaron la calidad de las relaciones familiares y el desarrollo socioemocional y sexual, en niños/as con madres lesbianas. Los resultados mostraron que en estas familias se daban relaciones seguras y equilibradas, sin encontrarse conflictos en el desarrollo sexual de estos chicos y chicas. El análisis de regresión múltiple realizado, indicó que la orientación sexual de las madres lesbianas tenía poco impacto sobre el ajuste psicológico de sus criaturas. Igualmente, la información recabada mediante el cuestionario aplicado al profesorado, no reveló ninguna evidencia que indicara mayores problemas psicológicos en los chicos y chicas de madres lesbianas respecto a sus iguales, confirmándose los resultados obtenidos en la entrevista realizada a las madres.

En el contexto de nuestro país, González Rodríguez, Morcillo, Sánchez, Chacón y Gómez (2004), han estudiado el ajuste psicológico y la integración social de niños y niñas de 3 a 16 años, en 28 familias homoparentales. Los resultados alcanzados, indicaron que los chicos y chicas de madres lesbianas y padres gais, obtuvieron de media una aceptable competencia académica, una competencia social en sus niveles promedio, un buen ajuste emocional y una autoestima con un valor medio alto; sin encontrarse diferencias significativas entre los grupos comparados. Igualmente, se obtuvieron valores medios respecto a la integración social, en la valoración realizada por sus compañeros/as y, por su propia experiencia sobre la amistad (González Rodríguez et al., 2004).

Para Agustín (2013), un factor clave en la integración de estos/as chicas/as, es el contacto con otros/as menores de familias homoparentales. En este estudio, el 90 % de los/as menores con padres/madres homosexuales, tenían contacto con iguales de familias homoparentales. Estas relaciones fueron facilitadas a través de los movimientos asociativos (Agustín, 2013). Según Boss y Van Balen (2008), la relación con otros niños y niñas de familias homoparentales, supone un beneficio para la identificación y el desarrollo personal.

Las familias de gais y lesbianas, por lo general, se sienten integradas y cubren las necesidades de sus criaturas; tal como expone Agustín (2013) en las conclusiones de una reciente investigación realizada en España, con 71 familias de 9 comunidades autónomas: 52 familias de madres lesbianas y 19 de padres gais. Los resultados obtenidos pueden parecer esperanzadores, aunque los/as participantes describieron algunos episodios de discrimina-

ción vividos en el ámbito administrativo, laboral, social, escolar y familiar (familia de origen).

Para Antolín, Oliva y Arranz (2009), la estructura familiar homoparental no es a priori un factor de riesgo en la conducta antisocial infantil. Los autores y autora de este estudio concluyen que una vez controlado los efectos que podrían ocasionar terceras variables, no existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de conducta antisocial manifestadas por los chicos y chicas de estas familias.

Según la opinión de Greenfeld (2005), basada en una amplia revisión de estudios, los niños y niñas de las parejas homosexuales no tienen más probabilidades de convertirse en homosexual y no son sensiblemente diferentes a los/as criados/as por padres heterosexuales, en términos de desarrollo psicológico y de identidad sexual. Es decir, no hay una vinculación directa entre los factores de riesgo familiar y la orientación sexual del padre o de la madre (Tasker, 2005). Además, en el trabajo realizado por Bos y Sandfort (2010), se muestra como estos/as menores sienten una menor presión que los chicos/as de familias heterosexuales, para ajustar su comportamiento a los estereotipos de género. Igualmente, no se encontraron asociaciones entre la estructura familiar y el ajuste psicosocial.

Desde 1986 en los EE.UU, la Nacional Longitudinal Lesbian Family Study (NLLFS), ha estado siguiendo a modo de observatorio a una cohorte de familias lesbianas, con niños y niñas concebidos mediante la inseminación artificial. La NLLFS examina el desarrollo social, psicológico y emocional de estos niños y niñas, así como la dinámica de las familias de lesbianas que forman parte de este proyecto. En el estudio realizado por Gartrell et al. (2010), mediante los datos aportados por la NLLFS, se expone que ninguno de los adolescentes de la NLLFS mostró abuso físico o sexual por parte de alguna de sus madres. Una posible explicación que dan las autoras, es que el abuso sexual de niños y niñas es perpetrado principalmente por hombres heterosexuales adultos, tal y como concluyen varios estudios realizados en este contexto (Balsam, Levahot, Beadnell y Circo 2010; Turner, Finkelhor y Ormrod, 2007; Peter, 2009; Zink, Klesges, Stevens, y Decker, 2009). Tampoco se encontró una tendencia homosexual de la orientación sexual.

En uno de los estudios realizados con mayor amplitud de la muestra (Wainright et al., 2004), los chicos y chicas de parejas del mismo sexo alcanzaron resultados similares, en las variables relacionadas con la escuela y la adaptación personal, que el grupo de referencia, formado por chicos y chicas de parejas heterosexuales (Wainright et al., 2004).

Respecto a los conflictos, la satisfacción, el apoyo social percibido, la estabilidad y las variables que predicen la calidad de la relación en las familias homoparentales, Kurdek (2005) destaca que estas parejas tienden a asignar las tareas del hogar de manera más justa y, resolver los conflictos de manera más constructiva. Los factores que predicen la calidad de la relación suelen ser los mismos para las parejas homosexuales y heterosexuales. El nivel de satisfacción en la comunicación, la expresión de sentimientos y las estrategias de resolución de problemas, también fueron similares en los dos grupos (Kurdek, 2005). En este sentido, Biblarz y Savci (2010) afirman que en las familias homoparentales se desarrolla un alto nivel del trabajo compartido y de la dedicación a la crianza. Para Dunne (2000), las madres lesbianas representan un desafío radical a las normas y roles heterosexuales de crianza. Según esta autora, las parejas de lesbianas fomentan la negociación y el reparto más igualitario en la crianza y las tareas del hogar, rompiéndose las divisiones convencionales de los roles establecidos en las parejas heterosexuales.

Otro de los aspectos estudiados ha sido las redes de apoyo social de estas familias. Los resultados obtenidos por González Rodríguez y Sánchez (2003), ponen de relieve que las familias homoparentales disponen de una red amplia de apoyo social, formada tanto por amigos, como familiares y personas de distinta orientación sexual. Pero además de esta amplitud, los padres gays y madres lesbianas reconocen que esta red les aporta una gran satisfacción, por el apoyo emocional e instrumental que les proporcionan. Asimismo, el análisis de los datos indicó que la gran mayoría de las familias que participaron en el estudio, mantenían relaciones frecuentes y cálidas con los miembros de sus familias de origen.

Los resultados del estudio de Agustín (2013) indican igualmente que estas parejas se sintieron apoyadas por sus familiares ante la decisión de formar una familia. A pesar de ello, un 40,9 % de los/as participantes expresó el rechazo de su orientación sexual por parte de algún miembro de su familia de origen. Esta situación generó, en un 8,5% de los casos, la ruptura de las relaciones con sus parientes (Agustín, 2013).

En el trabajo de Patterson (2000) se plantea que estas redes de apoyo son incluso más amplias que en las familias heteroparentales. En cambio, los resultados obtenidos en el contexto de otros países parecen algo diferentes. En este sentido, para Green y Mitchell (2008), la mayor fuente de apoyo social proviene de otras personas con la misma orientación sexual, al sentirse especialmente identificadas con ellas. Además, según Kurdek (2004) sus re-

des sociales cuentan con menos miembros de su familia de origen. Esta situación constituye un factor de estrés, junto a la falta de apoyo jurídico, social, político, económico y religioso.

1.3. Manifestaciones institucionales

Al margen de estos estudios, varias asociaciones de gran reputación en el campo de la psicología y la psiquiatría, han avalado que los niños y niñas criados y adoptados en familias homoparentales, tienen un desarrollo psico-social equiparable a los chicos y chicas criados o adoptados por familias heteroparentales. Es el caso de la declaración institucional publicada por la American Psychiatry Association (2002), fundamentada en los estudios realizados en las últimas tres décadas. En esta declaración se pone de manifiesto la equidad en el funcionamiento emocional, cognitivo, social y sexual de los niños y niñas criadas en familias homoparentales y heteroparentales. Además, en esta declaración se indica, que el desarrollo óptimo de las criaturas no se ve influenciado por orientación sexual del padre o de la madre, sino más bien, por el compromiso de éstos en la crianza. Finalmente, se apoya el reconocimiento legal de las uniones del mismo sexo y las iniciativas que permitan la adopción y la crianza en las parejas del mismo sexo.

En un comunicado de prensa publicado por la American Psychological Association (2004), se justifica que las parejas del mismo sexo son notablemente similares a las parejas heterosexuales, y que la eficacia de la crianza, la adaptación, el desarrollo y el bienestar psicológico de los niños y niñas, no está relacionada con la orientación sexual de los padres. En un nuevo comunicado, la American Psychological Association (2013), ha subrayado la falta de base científica de los estudios que argumentan, que los padres gays y madres lesbianas son menos aptos o capaces que los padres heterosexuales y que sus hijos e hijas tienen mayores problemas de adaptación.

En la misma línea, la American Pediatric Association (2002), ha puesto como evidencia las investigaciones realizadas en los últimos años, para argumentar que no hay ninguna diferencia entre en la salud emocional, las habilidades y las actitudes de los niños y niñas criadas por familias homoparentales y heteroparentales.

Es cierto, tal como afirman Predreira, Rodríguez-Piedra y Seoane (2005), que existen algunos estudios con un planteamiento contrario a la crianza en familias homoparentales. No obstante, se han verificado que en estos estudios existen algunos errores de praxis y ética científica. Los trabajos más re-

ferenciados por los grupos contrarios a la homoparentalidad son los realizados por Cameron (2002 y 2006). Sin embargo, estos trabajos son puestos como ejemplo de la mala praxis científica, por este motivo la American Psychological Association y la American Sociological Association, han terminado expulsando a Cameron de su organización (Pedreira et al. 2005).

En definitiva, las conclusiones de los estudios citados anteriormente y las declaraciones institucionales de organizaciones de alta reputación científica¹² muestran que el desarrollo emocional, cognitivo, social y sexual de los niños y niñas criadas en familias homoparentales, es similar al de los chicos y chicas que se crían en familias heteroparentales; las creencias, preocupaciones y argumentos contrarios a la paternidad/maternidad homosexual no tienen fundamento científico; y que en las familias homoparentales se dan relaciones seguras y equilibradas, con un alto nivel de trabajo compartido y de compromiso en la crianza, contando con redes de apoyo social amplias y de calidad.

2. La escuela como enfoque del análisis sobre el modelo familiar homoparental

2.1. Aceptación e integración social

En el estudio realizado por González Rodríguez et al. (2004), se plantea si los hijos e hijas de familias homoparentales disfrutaban de aceptación e integración social. Los resultados obtenidos por los chicos/as de familias homoparentales fueron comparados con dos muestras de compañeros y compañeras de clase de familias heteroparentales. El análisis de los datos mostró que estos/as menores están dentro de los valores medios alcanzados por el grupo, por lo que parecen estar integrados socialmente. El nivel de satisfacción sobre la experiencia de amistad fue además muy alto; tanto en el caso de los chicos y chicas de familias homoparentales, como en el resto (González Rodríguez et al. 2004).

Agustín (2013), en uno de los estudios con mayor número de familias homoparentales entrevistadas hasta hoy en España, pone de relieve que en el contexto español se producen un mayor número de discriminaciones en el

¹²American Psychological Association; American Sociological Association; American Pediatric Association; American Psychiatry Association.

ámbito familiar que social. Según los datos obtenidos, el 12,7 % de las familias entrevistadas expresaron haber recibido comentarios ofensivos o agresiones verbales por otros adultos, y el 40,9 % habían sufrido discriminación por parte de algunos de sus parientes. El 20,1% de los/las participantes mencionaron insultos y comentarios ofensivos a sus hijos/as en el entorno escolar, referidos a su estructura familiar. Las dificultades y discriminaciones vividas por las criaturas de estas familias eran mayores conforme se aumentaba la etapa escolar. El 75 % de las familias con hijos adolescentes mencionaron alguna discriminación vivida por su hijo/a, mientras que en la educación primaria solo fue descrita en un 9,1 % de los casos (Agustín, 2013).

En el contexto de los EEUU, los resultados obtenidos son algo diferentes. El informe realizado por Dispenza (1999), sobre el Grupo de Trabajo de Atención a Niños y Niñas de Lesbianas y Gais (Lesbian and Gay Child Care Task Force), subraya la homofobia sufrida por estos/as chicos/as en la escuela. El análisis de las entrevistas realizadas a padres gais, madres lesbianas y al profesorado, pone de relieve el rechazo de las escuelas a aceptar la educación de estos/as menores, las actitudes sesgadas del alumnado cuando se refieren a estas familias y, la falta de concienciación sobre los problemas a los que se exponen estos chicos/as y sus familias.

Ray y Gregory (2001), investigaron los incidentes experimentados y las discriminaciones vividas en la escuela por los/as hijos/as de parejas homosexuales. Se plantearon tres objetivos: comprobar si los niños y niñas de primaria y secundaria se sentían discriminados por pertenecer a una familia homoparental; recoger los incidentes experimentados; y conocer las estrategias utilizadas, por la familia y la escuela, para tratar estos incidentes. La muestra estaba comprendida por 48 niños/as de 5 a 18 años, y 117 padres/madres. Para la recogida de datos se pasó un cuestionario a las familias y otro a sus hijos/as, que participaron además en entrevistas y grupos de discusión. Los resultados de los cuestionarios pasados a las familias, mostraron su preocupación por los futuros problemas a los que podrían enfrentarse sus hijos e hijas, como consecuencia de las actitudes negativas sobre su orientación sexual. La preocupación más común para todas las familias fue la ridiculización o la intimidación de sus hijos (73%), seguida de la preocupación por que no se incluyera su modelo familiar en el plan de estudios (62%) y que sus hijos e hijas tendrían que contestar preguntas difíciles (56%). Resulta interesante que el miedo principal descrito por las familias consistiera en la intimidación o ridiculización a sus criaturas, aunque este problema solo fue valorado por un tercio de de los sujetos. En relación a los incidentes experimentados en la escuela, el 36% de las familias con menores escolarizados en la edu-

cación primaria, y el 67% en el caso de educación secundaria, describieron que sus hijos/as se habían sentido en el algún momento aislado o diferente. El 28% de las familias, indicaron que sus hijos/as habían experimentado burlas o intimidaciones. El 17% de estas intimidaciones o burlas habían sido realizadas por el profesorado. Las principales conclusiones de las entrevistas y los grupos de discusión, mostraron como los chicos y chicas más jóvenes presentaban frustraciones por no tener referentes en su escuela sobre su familia. Además, la mayoría de estos/as chicos/as se sentían inseguros/as y no tenían confianza en las competencias del profesorado para solucionar las situaciones homofóbicas. El alumnado de primaria expresó que a menudo era interrogado sobre su familia. A los chicos y chicas de cinco a ocho años, no parecían importarles responder a estas preguntas, sin embargo, a medida que se aumentó la edad se expresaron mayores frustraciones por la reiteración de estas interrogaciones. Un 39 % de estudiantes respondieron que habían decidido no comentar a nadie que sus familias eran homoparentales, para no ser intimidados/as o para no recibir burlas (Ray y Gregory, 2001).

En la misma línea de investigación que el estudio anterior Russell, McGuire, Lee, Larriva y Laub (2008), analizaron la seguridad experimentada en las escuelas por el alumnado de las familias de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB). Para ello, se examinó la influencia de las características personales y del entorno escolar, en las percepciones de 2.302 estudiantes del 6º al 12º grado (secundaria y bachillerato) del Estado Federal de California. Los resultados revelaron que en comparación con el alumnado que se definió con una orientación heterosexual, los chicos y chicas de familias homoparentales percibían sus escuelas poco seguras (Russell et al., 2008).

Los/as menores de las parejas lesbianas, según el estudio de Boss y Van Balen (2008), muestran un nivel bajo de estigma; no obstante, se describieron algunos episodios de discriminación. En el caso de los chicos expresaron sentirse excluido por algunos/as compañeros/as. En cambio, las chicas aludieron a los chismorreos sobre el hecho de que tuvieran dos madres.

Desde la Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)¹³, Kosciw y Diaz (2008) llevaron a cabo una investigación que pretendía examinar las experiencias escolares de familias LGBT. Los resultados indicaron que las familias LGBT suelen colaborar y participar en la vida de la escuela más acti-

¹³La GLSEN es una organización de los EEUU que trata de garantizar la seguridad de los hijos e hijas de familias LGBT en los centros escolares.

vamente que los demás padres y madres. Estos hallazgos sugieren que estas familias se sienten comprometidas y preocupadas por la calidad de la educación de sus hijos/as y de la escuela de la que forman parte. Se recogieron numerosas experiencias de exclusión y discriminación realizadas por otros miembros de la comunidad escolar, especialmente por otros padres y madres. Según Ray y Gregory (2001), las acciones del profesorado ante las burlas e intimidaciones, son percibidas como poco efectivas por los niños y niñas de familias homoparentales.

2.2. Actitudes sobre la familia homoparental

Ramírez et al. (2007), realizaron un análisis descriptivo de las actitudes que sobre la familia homoparental muestra, en general, la sociedad, y la comunidad escolar, en particular. Se recabaron mediante un cuestionario de baja inferencia, las actitudes manifestadas sobre estas familias por un total de 406 personas, entre las que se encontraban estudiantes de magisterio, maestros en activo, padres, abuelos y otros miembros de la comunidad escolar. Mediante las conclusiones descritas en este estudio, podríamos establecer un perfil de las personas que tienen actitudes más favorables frente a las familias homoparentales, que sería el siguiente: Mujeres jóvenes, sin descendencia y con estudios superiores, ya que parece ser que se dan actitudes menos favorables sobre la homoparentalidad a mayor edad de los sujetos, cuando se trata de hombres, personas con hijos y/o hijas, sin estudios o con estudios primarios. Respecto al alumnado de magisterio, se afirma que tienen unas actitudes más favorables frente a la homoparentalidad que los maestros en activo u otros colectivos (Ramírez et al., 2007).

Bliss y Haris (1999) estudiaron las percepciones que tiene el profesorado (muestra de 83 maestras y 24 maestros) sobre los/as hijos/as de familias homoparentales, centrándose en cuatro elementos: el conocimiento general sobre la homosexualidad; las actitudes hacia gays y lesbianas; la interacción con familias homoparentales, incluyendo la práctica y la política escolar; y las creencias acerca de los problemas que pueden experimentar. Los resultados arrojaron que la mayoría del profesorado conocía algunas parejas gays y lesbianas, aunque tenían un conocimiento muy limitado sobre la homosexualidad y, unas actitudes moderadamente tolerantes hacia ellas. El aspecto que nos resulta más interesante, es la opinión generalizada de estos docentes sobre los/as menores de familias homoparentales, considerando que tendrían mayores problemas en la interacción social; aunque, por otro lado, se perciben como más maduros, tolerantes e independientes que los demás alum-

nos/as. Además, se halló que los profesores estaban significativamente más de acuerdo que las profesoras, en alentar a su alumnado a mantener en secreto la homosexualidad de sus progenitores, porque podrían sentirse incómodos desvelando esta información (Bliss y Haris, 1999).

En otro de los trabajos descriptivos realizado por Morgado et al. (2009), se profundiza en las ideas que el profesorado de primaria tiene sobre la diversidad familiar. Se elaboró por el propio equipo de investigación, un cuestionario para la indagación en las ideas del profesorado denominado "Cuestionario de Ideas acerca de la Diversidad Familiar". Este cuestionario fue cumplimentado por 108 docentes tutores/as de Educación Primaria, de distintas zonas escolares de la provincia de Sevilla. Casi la totalidad del profesorado (90,5%), estuvo de acuerdo con el Ítem 6 sobre la dinámica familiar (lo importante para el niño/a no es con quién vive sino lo feliz que se siente en ese hogar); sin embargo, surgieron algunos prejuicios dependiendo del tipo de modelo familiar. Sobre la estructura familiar homoparental, el 42 % de la muestra manifestó su posición contraria sobre la adopción, puesto que estos/as menores tendrían mayores problemas en su desarrollo. Esta situación encaja con la creencia, de una proporción muy similar de profesores y profesoras, que los/as hijos de homosexuales no son iguales a los de las parejas heterosexuales. La ausencia de respuestas a los Ítems 8 y 15 (hijos e hijas de gais y lesbianas no se diferencian en nada de los hijos e hijas de padres y madres heterosexuales; Niños y niñas que viven con gais y lesbianas necesariamente sufren rechazo social), parece indicar la ignorancia que el profesorado tiene sobre el modelo homoparental. Las autoras concluyen que el profesorado de primaria estudiado no tiene una opinión equitativa de los distintos modelos familiares. Los modelos más aceptados fueron los formados por familias adoptivas, heteroparentales o monomarentales, mientras que las familias homoparentales y monoparentales, se encontrarían en la posición contraria (Morgado et al., 2009). En esta línea, Ros (2012) afirma que la educación afectivo-sexual, la transexualidad, la homoparentalidad y la bisexualidad suelen ser un tema tabú en las aulas.

En opinión de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Valencia, según el estudio realizado por Frías et al. (2003), la familia homoparental no es el contexto más idóneo para la crianza, por las burlas y el rechazo social que pueden sufrir estos/as niño/as. Aunque la orientación homosexual no es considerada como un trastorno psicológico y, se reconoce sus derechos y prestaciones sociales, los/las participantes en esta investigación manifestaron el rechazo que pueden vivir estos/as menores criados por parejas homosexuales. La autora y autores de este estudio invitan a reflexionar sobre si las

dificultades que podrían sobrevenir a estos chicos y chicas estarían causadas por la orientación sexual de sus progenitores o, por la percepción social a la que se enfrentan, puesto que, a menudo se vincula la paternidad y la maternidad homosexual con el desajuste psicosocial del menor (Frías et al., 2003).

3. Dinámica y estructura familiar

Existe un grupo de investigaciones que han ahondado en el conocimiento de la dinámica familiar homoparental, analizando los aspectos ligados a sus experiencias, preocupaciones y demandas, el desarrollo de su función educadora, y la organización en las tareas del hogar. Estas investigaciones nos acercan a una realidad familiar poco conocida, nos permiten comprender y empatizar con sus vivencias y, poner en valor las relaciones que se dan en ellas.

3.1. Principios y pautas educativas

Según las conclusiones del estudio realizado por González Rodríguez y López Sánchez (2005), la estructura familiar homoparental presenta, entre otras, las siguientes características: capacidades educativas adecuadas, dinámica familiar saludable, vida cotidiana estable y rica en experiencias, apoyo social suficiente, aprendizaje de roles de género igualitarios, menor presión para vivir la sexualidad de forma libre y una educación basada en la tolerancia. Los padres y madres que participaron en la investigación, revelaron el conocimiento de las pautas educativas necesarias para el desarrollo de los menores y un estilo educativo basado en el afecto y la comunicación, el establecimiento de normas consensuadas y la exigencia de responsabilidades. En la dinámica familiar se daban relaciones sanas y armónicas, con escaso conflicto entre sus miembros. El relato de los/as menores mostró en la misma línea, la aceptación y la afectividad de sus padres y madres (González Rodríguez y López Sánchez, 2005).

En la investigación realizada por Ceballos (2012a), se profundizó en los principios, prioridades y pautas educativas que las familias de gays y lesbianas desarrollan en la crianza y la educación de los/as menores; mediante un diseño cualitativo basado en la organización de entrevistas en profundidad. Según las familias homoparentales que participaron en este estudio, la calidad de las relaciones en el hogar es el factor más importante para el buen desarrollo de los menores, por encima del tipo de estructura familiar.

Además, entre los valores utilizados en la educación de sus hijos e hijas, se destacaron la tolerancia y el respeto a la diversidad. Según las creencias de estas parejas, la orientación sexual no supone un valor añadido en sus funciones educadoras, aunque se señala que debido a su experiencia vital, hay una mayor concienciación en la educación de principios y valores que permiten la aceptación de la diversidad familiar y de la orientación sexual.

Debido al rechazo, la exclusión y las discriminaciones que podrían vivir sus propios hijos/as, estas familias recurren habitualmente a tratar con ellos/as determinados temas de un modo preventivo (Ceballos, 2012a). En el estudio realizado por Agustín (2013), las familias participantes manifestaron que era muy habitual que tuvieran conversaciones con sus criaturas, sobre las posibles respuestas ante preguntas, agresiones o insultos que pudieran sufrir por pertenecer a una familia homoparental, cuestión sobre la que destacaron la necesidad de recibir información al respecto.

Para Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín (2010), la estructura familiar no influye en la calidad del contexto familiar. Según los datos obtenidos, de una muestra formada por 214 familias con hijos/as de 3 a 10 años de distintos modelos familiares, no se obtuvieron diferencias significativas en el estilo educativo parental. Las familias homoparentales que participaron en esta investigación, alcanzaron las puntuaciones más altas en: el nivel educativo, la organización del cuidado sustituto, la necesidad de apoyo social y, la utilización del estilo democrático en la educación de sus hijos/as.

Entre las ventajas destacadas por los padres gais y madres lesbianas, sobre la educación de sus hijos/as, se señaló el hecho de que han sido hijos/as muy deseados, lo que les llevó a tener una mayor implicación en su educación (Arranz, Martín, Oliva y Parra et al., 2010), y el desarrollo dentro de un modelo más igualitario, puesto que en sus hogares conviven ejerciendo sus roles sin establecer divisiones en función del género (Ceballos, 2012a; Arranz, Martín et al., 2010).

3.2. Preocupaciones y demandas de la familia

Para conocer cuáles son las principales preocupaciones y demandas de las diferentes estructuras familiares, Arranz, Martín et al. (2010) plantearon a una muestra de 214 familias que valoran de 1 a 6, una lista de preocupaciones y demandas seleccionadas por el equipo de investigación de este estudio (Cuadro 24).

CUADRO 24
Listado de problemas y demandas

Preocupaciones	Demandas
Problemas económicos	Apoyo económico
Dudas ante dificultades cotidianas	Orientaciones educativas
Miedo al padecimiento de enfermedades	Apoyo en el cuidado sustituto
Miedo a la inadaptación escolar	Guarderías de calidad
Miedo a que no hagan amigos	Consulta psicológica gratuita
Miedo al rechazo por parte de los compañeros	Encuentro con las familias
Miedo al rechazo por parte de la propia familia	en situación similar
Miedo al rechazo por parte de los hermanos	
Duda sobre la propia capacidad como educadores	
Dudas sobre criterios educativos	

Fuente: Elaboración propia a partir de Arranz, Martín et al. (2010)

El análisis de los datos mostró un alto nivel de preocupación de las familias homoparentales por la aceptación del menor por su familia de origen, en comparación al resto de estructuras familiares. El miedo a la inadaptación escolar fue seleccionado en segundo lugar, mientras el problema que menos parecía preocuparles era la normalidad del desarrollo psicológico de sus hijos e hijas. En general, las familias homoparentales obtuvieron la puntuación más baja en el nivel de preocupación total sobre los problemas que se le plantearon. Respecto a los servicios demandados, fueron las familias que más valoraron la necesidad de mantener relaciones con otras familias en su misma situación, y de manera global, las que menos requirieron el apoyo de estos servicios (Arranz, Martín et al. 2010).

Además en el trabajo de Arranz, Martín et al. (2010), se describe según la valoración realizada por las parejas de gays y lesbianas, que la mayoría de sus familias de origen (86,7%) habían aceptado su maternidad. El 93 % de las familias afirmaron que el centro escolar tenía conocimiento de su configuración familiar, sobre lo que pensaban que no tendría ningún tipo de repercusión negativa entre el profesorado y el alumnado. El análisis realizado de estos datos pone de relieve que la decisión de comunicar a la escuela la orientación sexual, puede venir determinada por el interés de estas familias en prevenir el rechazo y el acoso (Arranz, Martín et al. 2010).

Para Agustín (2013), uno de los aspectos más demandados por las familias en la escolarización de sus hijos e hijas, es que el centro tenga un ideario inclusivo respecto a la diversidad familiar, soliendo descartar la opción de la enseñanza privada religiosa. Además, estas familias creen necesario realizar cambios en los elementos decorativos de los centros, los asuntos administrativos y los materiales usados, para que sus hijos e hijas se sientan representados (Agustín, 2013).

3.3. Roles desempeñados en el hogar y relaciones de sus miembros

Con intención de analizar la corresponsabilidad en las familias biparentales, González Rodríguez, Díez, Martínez, Morgado y López Sánchez (2011), entrevistaron a 20 familias heteroparentales y 20 homoparentales, en el marco del proyecto DIVERSIA¹⁴. Se planteó la comparación de la estructura familiar homoparental y heteroparental, tratando de buscar diferencias en el reparto de las tareas y la satisfacción respecto a las tareas relacionadas con la crianza y la distribución de las tareas del hogar. No se encontraron diferencias entre estas estructuras familiares en el cuidado de sus criaturas en situaciones extraordinarias y en el reparto de tareas, aunque se hallaron diferencias sustanciales en la realización de tareas relacionadas con el cuidado de los/las menores en el día a día. Estas diferencias posicionaron a la familia homoparental dentro de un contexto más igualitario. El análisis del nivel de satisfacción sobre las tareas domésticas, reveló un mayor grado de satisfacción de las familias de gays y lesbianas frente a las familias formadas por parejas de diferente sexo (González Rodríguez et al. 2011). En esta misma línea, en el análisis realizado por Kurdek (2007), sobre la asignación de tareas en hogares homoparentales, se halló que la satisfacción sobre la división de tareas suponía un factor directamente relacionado con la calidad y estabilidad de la relación.

La negociación y distribución de las tareas domésticas y su valoración por parte de las familias homoparentales, han sido también estudiadas por Ceballos (2012b), incluyendo entre los elementos analizados, la participación de los/as menores en ellas. Las parejas entrevistadas, al igual que en el estudio de González Rodríguez et al. (2011), mostraron su satisfacción en el re-

¹⁴Estudio sobre la conciliación de la vida laboral, familiar y personal, que tiene en cuenta como variable la diversidad familiar.

parto de las labores del hogar, considerándolas equitativas. Además, se señaló que el repartió de tareas no es habitual que constituya un motivo de conflicto, ya que su organización se acuerda de forma conjunta y reflexiva utilizándose criterios de flexibilidad. Otra de las cuestiones resaltadas, al igual que se hace en el estudio de Arranz, Martin et al. (2010), es la implementación de roles paritarios que incitan a los menores a la realización de las tareas sin establecer una contraposición de lo masculino y lo femenino. Según Ceballos (2012b, p.101) “estas pautas educativas tendrán repercusiones socioeducativas en el crecimiento y desarrollo de los menores, generando hábitos y actitudes de igualdad y responsabilidad compartida”.

González Rodríguez y López Sánchez (2005) hallaron ciertas características genuinas en las familias homoparentales que pueden ser enriquecedoras para el resto de familias. Entre estas peculiaridades se cita la equidad de las relaciones en el reparto de tareas del hogar y el cuidado de los/las menores; una mayor flexibilidad de estos niños y niñas sobre los roles de género; y una actitud de apertura y respeto sobre la diversidad familiar y la orientación sexual. Una de las características en la que coincidieron la mayoría de las familias, fue el desarrollo de una educación basada en el respeto a los demás y en la tolerancia (González Rodríguez y López Sánchez, 2005).

Los resultados anteriores parece también confirmarse en otros países europeos, así lo muestra las conclusiones del estudio de Bos, Van Ballen y Van Den Boom (2004). Los datos obtenidos no indicaron una mayor dificultad en las tareas derivadas de la crianza, de las madres lesbianas frente a las parejas heterosexuales. El nivel de apoyo social y el desarrollo autónomo de sus criaturas fue muy similar en los dos grupos familiares. Sin embargo, se encontraron algunos aspectos positivos y diferenciadores en las familias de lesbianas. Por una parte, en las parejas heterosexuales, la mayor dedicación de la mujer a las tareas del hogar les suponía cierta insatisfacción. En cambio, en las parejas de lesbianas el reparto era más equitativo y tenían una mayor complacencia. Otro de los aspectos positivos de estas parejas que se señalan en este estudio, es el tratamiento de la sexualidad. Las familias homomarentales trataban este aspecto con mayor naturalidad y comodidad, aceptándose la libertad de la orientación sexual de sus hijos e hijas.

4. Representación de la familia en los recursos didácticos

La escuela, no es una institución permeable a las actitudes, prácticas, expectativas y creencias de una sociedad basada en la heteronormatividad. En los materiales escolares, libros de textos, cuentos, carteles, comunicación verbal y escrita, etc., se reproduce mediante el denominado *currículum oculto* (Torres Santomé, 1991; Santos Guerra, 1996) el modelo familiar hegemónico, actualmente representado por la familia nuclear heteroparental. Este proceso convierte en invisible la diversidad familiar presente en nuestra sociedad e impide que los chicos y chicas de las familias no convencionales, se sientan identificados y respetados. Con este enfoque, se han realizado algunos estudios que han revisado la representación de la familia homoparental en los materiales y contenidos escolares.

Según Rowell (2007), los docentes deben reflexionar detenidamente sobre los contenidos de los materiales que utilizan en el aula. Los libros tienen el poder de llegar al corazón y a la mente del lector, sea cual sea su edad (Chapman, 1999 cit. en Rowell, 2007). Muchas de las colecciones dedicadas a los/as menores incluyen contenidos relacionados con sus propias características, amigos/as y familias. Sin embargo, son escasas las editoriales que integran en sus materiales a las familias homoparentales. La inclusión de las familias de gais y lesbianas en los contenidos e ilustraciones de los materiales escolares mejoraría el currículo y contribuiría al desarrollo del alumnado. Las familias compuestas por padres del mismo sexo, así como sus familiares y amigos, se sentirán más cerca e identificados con los materiales utilizados en la escuela de su hijo o de su hija, y los niños y niñas de otras estructuras familiares podrán comprender y apreciar la riqueza de la diversidad, lo que contribuirá a prevenir y poner fin a la estigmatización y el acoso que sufren algunos y algunas menores. Finalmente, Rowell (2007) afirma que si hoy día la mayoría de las escuelas cuenta con una gran variedad de libros que tratan la diversidad cultural, el siguiente paso debe ser que estos materiales también reflejen la diversidad familiar, puesto que los chicos y chicas se sentirán más identificados y, podrán aprender de familias diferentes a las suyas.

Jennings y Macgillivray (2011), analizaron el contenido de los manuales educativos sobre diversidad dirigidos al profesorado. En el proceso de análisis se identificaron las entradas en los índices y tablas que tenían relación con los temas LGBT y posteriormente fueron explorados página por página, para localizar el contenido que no hubiese sido citado en los índices y tablas. Una vez que se identificaron las ilustraciones y secciones de texto, fueron codifi-

cadras y agrupadas por categorías temáticas. En una de las categorías definidas se agruparon los contenidos relacionados con la familia LGBT. Según los resultados obtenidos para esta categoría en algunos de los manuales se mencionaba a las familias LGBT, pero no se incluían fotografías de familias con hijos/as. Solo en uno de los materiales analizados se hallaron referencias a las barreras sociales a las que se enfrenta la familia. Un aspecto que resulta llamativo, es que estos temas se incluyeron dentro o junto a apartados en los que se trataban temas como el abuso de drogas, el SIDA, la violencia, la depresión y el suicidio (Macgillivray y Jennings, 2008).

Según las conclusiones del trabajo realizado por Agustín (2013), es necesario que en los materiales y contenidos escolares se incluyan a los modelos familiares no convencionales: Familias LGBT, madres y padres solteros, familias con hijos/as de matrimonios anteriores,... (Agustín, 2013). Igualmente, los resultados del estudio de Ros (2012), indican que en los libros de textos y de lecturas analizados los modelos familiares más ausentes fueron las familias de acogida, adoptiva, homoparental y divorciadas. Tampoco se localizaron en estos textos ilustraciones o contenidos referentes a personas homosexuales. Se revisaron las comunicaciones del centro a las familias y, se comprobó que se utiliza habitualmente las palabras “padre/madre” que no representa la realidad de la familia homoparental. Esta necesidad, es demandada igualmente, por los padres gays y madres lesbianas en el estudio realizado por Ray y Gregory (2001), que describieron la ausencia de publicaciones y materiales que contemplaran su modelo familiar.

Los padres y madres de familias formadas por parejas del mismo sexo, creen que los materiales escolares no reflejan la diversidad familiar presente en nuestra sociedad, tal como se afirma entre las conclusiones del estudio realizado por Ceballos (2009). Las parejas que formaron parte de este estudio pusieron de manifiesto la invisibilidad de su modelo familiar y el de otras tipologías familiares no convencionales en los libros educativos. Cuando se abordan temáticas relacionadas con la familia, el profesorado y los materiales didácticos hacen una continua referencia a la figura materna (Ceballos, 2009).



BLOQUE II. La investigación

Capítulo 4. El proceso de investigación

Una vez realizada la revisión de la literatura, en la que hemos profundizado en los aspectos teóricos relacionados con el tópico principal de este estudio, en este tercer bloque se presenta el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico que adopta esta investigación.

1. Justificación

Hay un dicho popular que dice que “la escuela es la segunda casa, pero la familia es la primera escuela”. Los centros educativos fueron creados para favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en el gran cometido que es su educación. Cuando se plantea la relación entre ambas instituciones educativas, se señala la colaboración y coordinación que debe haber entre la acción de la familia y los centros. Pero para que este intercambio sea fructífero, resulta fundamental el conocimiento y confianza mutua entre estos dos agentes educativos, y esto solo será posible, si la escuela es capaz de acoger a los nuevos modelos familiares que han aparecido en los últimos años en nuestra sociedad.

Desde nuestro punto de vista, tres son los motivos por los que se debe estudiar la intervención que realiza los centros educativos sobre la diversidad familiar: los cambios producidos en los modelos familiares que conforman nuestra sociedad, la importancia que tiene la inclusión de la diversidad familiar en la colaboración entre la familia y la escuela, y la falta de investigaciones realizadas sobre este tema.

Hay que considerar a las familias como la base de la organización social, y es la evolución de la sociedad, la que permite el crecimiento de modelos familiares que acompaña la dinámica de las relaciones sociales de un país. Debemos tener en cuenta, que uno de los cambios más llamativo que se ha producido en nuestra sociedad en las últimas décadas, ha sido la transformación de la familia. Podemos decir, que se ha pasado de un modelo nuclear y hegemónico, a una diversidad de estructuras familiares.

Un indicador que muestra con claridad esta evolución, es la legislación promulgada en España en las últimas décadas, mediante la que se ha tratado de dar respuesta a las nuevas demandas familiares. Tras la apertura de la democracia y la aprobación de la Constitución, empezaron a aparecer las

primeras reivindicaciones de algunos grupos que reclamaban una nueva ley del matrimonio. El 7 de julio de 1981 se aprobaría la Ley 30¹⁵, que modificó la regulación del matrimonio en el Código Civil y permitió la nulidad, la separación y el divorcio. Con esta nueva normativa, se regularizó la situación de muchas familias uniparentales (un solo progenitor al cargo de los hijos/as), y surgieron nuevos modelos familiares como el binuclear (pareja separada o divorciada con custodia compartida) y las familias ensambladas (familias con hijos/as de una unión anterior).

Los cambios continuaron, y en 1988, se aprobó la Ley 35¹⁶ que permitió la utilización de las técnicas de reproducción asistida. La regulación de estas técnicas hizo posible que las mujeres pudieran plantearse ser madres en solitario. Además, gracias a esta ley, muchas mujeres lesbianas que querían ser madres vieron su sueño cumplido. En cambio, los hombres homosexuales la única alternativa que tienen a su disposición para ser padres es la adopción, que fue regulada por primera vez en 1987 mediante la Ley 21¹⁷. Actualmente, el colectivo de gais, entre otros grupos, viene reivindicando la regulación de la subrogación (vientre de alquiler) en nuestro país. Muchos de ellos ya han formado una familia mediante esta opción, para lo que han tenido que viajar a otros países en los que está permitido, como es el caso de los Estados Unidos.

Por último, en el 2005 se aprobaría la ley 13¹⁸ que ha legitimado la unión entre homosexuales y ha propiciado la emersión de un nuevo modelo familiar, la familia homoparental. Según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas, las familias formadas por parejas del mismo sexo, son el grupo familiar de mayor auge en los últimos años. Respecto al número de matrimonios, desde la aprobación de la Ley 13/2005 hasta el 2013, se han celebrado un total de 28.310 enlaces, siguiendo una tendencia progresiva al alza e inversa al de matrimonios heterosexuales (INE, 2015e). Además, el

¹⁵Ley 30/1981, 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio.

¹⁶Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida. Esta Ley es posteriormente derogada por la entrada en vigor de la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida.

¹⁷Ley 21/1987, de 11 de noviembre, mediante la que se modificó el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.

¹⁸Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

número de hogares formados por parejas del mismo sexo se ha incrementado un 80,5% entre el año 2001 y 2011, mientras que el de parejas heterosexuales se ha reducido un 2,2% (INE, 2015a). Estos datos ponen de relieve que este grupo familiar tiene cada vez mayor representación en nuestra sociedad, y por tanto, en nuestras escuelas.

En definitiva, si tuviéramos que poner énfasis en alguna de las características de la familia en la actualidad, sería sin duda en su diversidad. Como afirma López Sánchez, Díez, Morgado y González (2008) hemos pasado de la familia modelo a los modelos de familia. Ante esta realidad, la escuela debe abrir los ojos y ser consciente del significado de estas transformaciones. El reconocimiento de la diversidad familiar presente en nuestra sociedad facilitará la inclusión en su trabajo educativo.

El tratamiento educativo de la diversidad, ha estado enfocado en un primer momento en las necesidades de apoyo específico a la educación, y posteriormente se ha ampliado para aludir las diferencias del alumnado en cuanto a su grupo cultural, género, clase social, capacidades u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2011). En este sentido, manifestamos nuestro convencimiento de la necesidad de incorporar el tratamiento de la diversidad familiar en las escuelas, si ésta pretende aspirar a ser inclusiva. Cuando los chicos y chicas vean reflejado su propio modelo familiar en la escuela, se sentirán más seguros e identificados. Al mismo tiempo, cuando la escuela muestre la multiplicidad de modelos familiares en sus contenidos, actividades y proyectos, el alumnado será mucho más tolerante frente a la diversidad y reconocerá sus diferencias como un valor para otras personas. Según Koerner y Hulsebosch (1996), la escuela debe ser un *espejo*; es decir, los niños y niñas deben ver reflejado en ella sus propios modelos familiares, lo que tiene una especial importancia en la configuración de su identidad y en su reafirmación familiar. Además debe ser una *ventana* de la diversidad, aportando una visión general no solo de la realidad familiar concreta de sus alumnos/as, sino del conjunto de modelos familiares presentes en nuestra sociedad.

Para que las familias se sientan reconocidas y acogidas por la escuela, es imprescindible que ésta reconozca su diversidad. La meta que debe alcanzarse es que nuestras escuelas sean inclusivas, dando cabida a la diversidad de modelos familiares que conviven en ellas. “Esta actitud tendrá beneficios indudables no solo para el alumnado y sus familias, que obtendrán así reconocimiento y aprecio, sino también para las propias escuelas, que se enriquecerán con la variedad de sus experiencias y, en último término, para la sociedad, más capaz de apreciar así la diversidad y la pluralidad que la inte-

gra”(González Rodríguez, 2009, p.388). Sin embargo, como subraya Santos Guerra (2010), las organizaciones escolares proyectan una realidad uniforme, “se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo” (Santos Guerra, 2010, p.183).

Por otra parte, respecto a la tercera de las razones apuntadas que justifican la elección de la temática de esta investigación, debemos decir que en nuestro país, no se han realizado un gran número de investigaciones que aborden la diversidad familiar (González Rodríguez et al., 2004; Agustín, 2013; Morgado et al., 2009), siendo excepcionales los estudios que ponen su punto de mira en la familia homoparental. La mayor producción científica relacionada con las familias de gays y lesbianas, se ha desarrollado en el contexto anglosajón, fundamentalmente en Estados Unidos y el Reino Unido (Morgado et al., 2009).

Los primeros estudios realizados en la década de los años setenta¹⁹, trataron de dar respuesta a las preocupaciones y prejuicios sociales surgidos en la sociedad ante el incremento de familias homoparentales. Estas investigaciones se han centrado en el nivel de funcionamiento emocional, cognitivo, social y sexual de los hijos e hijas de las parejas homosexuales, coincidiendo en sus conclusiones que no existen diferencias significativas respecto a los chicos y chicas criados en familias heteroparentales (Bos, Van Balen y Van den Boom, 2007; Boss y Van Balen, 2008; Golombok et al., 2003; González Rodríguez et al., 2004; Agustín, 2013; Greenfeld, 2005; Tasker, 2005; Bos y Sandfort, 2010; Gartrell, Bos y Goldberg, 2010; Wainright, Russell y Patterson, 2004; Kurdek, 2005; Biblarz y Savci, 2010; Dunne, 2000; González Rodríguez y Sánchez, 2003; Patterson, 2000; Green y Mitchell, 2008).

Respecto a las investigaciones desarrolladas en el contexto educativo y escolar, se han elaborado algunos trabajos relacionados con la aceptación e integración social de estas familias y de sus hijos e hijas (González Rodríguez et al., 2004; Agustín, 2013; Ray y Gregory, 2001; Russell et al., 2008; Boss y Van Balen, 2008; Kosciw y Diaz, 2008); las actitudes mostradas por la comunidad escolar y la sociedad en general (Ramírez et al., 2007; Morgado et al., 2009; Ros, 2012; Frías et al., 2003); los principios y pautas educativas desempeñadas en este grupo familiar (González Rodríguez y López Sánchez, 2005; Ceballos, 2012a; Arranz, Oliva et al., 2010); sus preocupaciones y de-

¹⁹ Véase la revisión de la literatura científica realizada por Tasker (2005).

mandas educativas (Arranz, Martín y et al., 2010; Agustín, 2013); los roles y relaciones entre sus miembros (González Rodríguez et al., 2011; Kurdek, 2007; Ceballos, 2012b; González Rodríguez y López Sánchez, 2005; Bos, Van Ballen y Van Den Boom, 2004); y su representación en los recursos didácticos (Rowell, 2007; Jennings y Macgillivray, 2011; Agustín, 2013; Ros, 2012; Ray y Gregory, 2001; Ceballos, 2009).

En definitiva, pensamos que la escuela, como garante de la calidad y la inclusión educativa, tiene la responsabilidad de acoger la diversidad familiar que existe en estos momentos en nuestra sociedad. Como afirma Torres Santomé (2015, p.24), “si no existe el compromiso con la diversidad no podemos hablar con propiedad de políticas de equidad, de modelos educativos justos, de justicia curricular”. Se debe reconocer que la diversidad familiar es un fenómeno emergente que irrumpe de forma generalizada en los centros educativos, siendo cada vez mayor el número de niños y niñas que pertenecen a modelos familiares diferentes. Esta temática actualmente parece que no es preocupante, y ello no es debido a que su tratamiento no sea necesario como ponen de manifiesto los estudios anteriormente citados, sino porque, puede ser, que por cuestiones ideológicas se oculte. Parece sorprendente, que la diversidad familiar que caracteriza nuestra sociedad pase desapercibida en nuestras aulas. Esta ceguera social podría ser descrita con la expresión anglosajona *a elephant in the room*, que hace referencia a los problemas de gran magnitud que tenemos frente a nosotros/as pero que no queremos ver. El reconocimiento y el tratamiento de las diferencias familiares en la escuela supone una oportunidad para el desarrollo de la identidad del menor, que se sentirá más seguro al ver representado su modelo familiar. Además, el despliegue de valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias será vivido como un aspecto positivo y enriquecedor.

2. Objetivos del estudio

El tópico principal en el que se centra esta Tesis Doctoral es la intervención escolar ante la diversidad familiar, centrándonos en el análisis de las familias homoparentales; es decir, los núcleos familiares formados por parejas del mismo sexo. El objetivo general de este estudio es **describir y analizar los factores que favorecen y obstaculizan la intervención escolar sobre la diversidad familiar, estudiando el caso de un centro público de educación infantil y primaria en el que se encuentran escolarizados/s chicos/as de familias homoparentales**. Entendemos por intervención escolar, todas aquellas medidas y acciones llevadas a cabo por el centro para facilitar la inclusión de la diversidad familiar. Los resultados esperados pretenden favorecer la inclusión de la diversidad familiar en las escuelas. Partiendo de este objetivo general, nos planteamos los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales?
2. ¿Qué medidas del Proyecto Educativo de Centro están relacionadas con la diversidad familiar?
3. ¿Qué actividades y contenidos relacionados con la familia se abordan en las distintas áreas de conocimiento?
4. ¿Qué conocimiento tiene el profesorado de los modelos familiares presentes en el centro?
5. ¿Qué opinión tienen los maestros y maestras sobre la diversidad familiar?; ¿Qué predisposición tienen para incluir prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar?
6. ¿Cuál es la actitud de la comunidad educativa ante la diversidad familiar en general y sobre la familia homoparental en particular?
7. ¿Se han dado en el centro experiencias de discriminación, burlas o rechazos, por pertenecer a un modelo familiar no convencional?
8. ¿Cómo se responde a las discriminaciones?
9. ¿Qué dificultades manifiesta el profesorado en el tratamiento de la atención a la diversidad familiar?
10. ¿Qué formación tiene el profesorado en relación a la diversidad?; ¿Qué importancia le confiere?
11. ¿Qué modelos familiares se representan en los libros de textos utilizados en el centro?; ¿En relación a qué contenidos se incluyen?
12. ¿Qué modelos familiares se representan en los murales, carteles, comunicaciones y notas, expuestas en los tablones de anuncios?
13. ¿En qué actividades participan las familias en el centro?

14. ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa?
15. ¿Qué significa la familia para las personas que forman parte de la comunidad educativa?

Para tratar de dar respuesta a estos interrogantes se han articulado los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar y describir, antes de acceder al campo de estudio, las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva, con hijos/as en edad escolar.
2. Describir los elementos de la cultura escolar relacionados con la diversidad familiar: relaciones, participación, concepto de familia, lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a la familia, conocimiento de la estructura familiar del alumnado.
3. Identificar y describir las medidas relacionadas con la diversidad familiar contempladas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC).
4. Describir las actividades relacionadas con la familia y los procedimientos metodológicos empleados.
5. Conocer la importancia que la comunidad educativa confiere a las prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar.
6. Conocer las necesidades formativas manifestadas por el profesorado, y la importancia que tiene para éstos la formación, en el cambio de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad familiar.
7. Analizar las imágenes incluidas en los libros de texto, de conocimiento del medio, vinculadas con la familia.
8. Exponer las dificultades percibidas por el profesorado en la inclusión escolar de la diversidad familiar; centrándonos en el caso de las familias homoparentales.
9. Describir la actitud de la comunidad educativa sobre las familias homoparentales.
10. Conocer y describir las discriminaciones vividas por las familias homoparentales y las respuestas del centro a estos incidentes.

Siguiendo la propuesta de Pozuelos (2000) y Gómez Hurtado (2012), indicamos en el Cuadro 25, la relación entre los objetivos, las dimensiones de análisis y los interrogantes que guían nuestra investigación.

CUADRO 25

Dimensiones, objetivos y preguntas de investigación

Dimensión 1: Limitaciones y dificultades escolares	
Limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva.	
Objetivos	Preguntas de investigación
Explorar y describir, antes de acceder al campo de estudio, las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva, con hijos/as en edad escolar.	- ¿Cuáles son las limitaciones y dificultades escolares percibidas por estas familias?
Dimensión 2: Cultura escolar	
Factores de la cultura escolar de interés para el estudio	
Objetivos	Preguntas de investigación
Describir los elementos de la cultura escolar relacionados con la diversidad familiar: relaciones, participación, concepto de familia, lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a la familia, conocimiento de la estructura familiar del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo participan las familias en el centro? - ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa? - ¿Qué significado tiene la familia para los miembros de la comunidad educativa? - ¿Qué modelos familiares se representan en los murales, carteles, comunicaciones y notas, expuestas en los tableros de anuncios? - ¿Qué conocimiento tiene el profesorado de los modelos familiares presentes en el centro? - ¿Se utiliza un lenguaje inclusivo en las comunicaciones escritas dirigidas a las familias?
Dimensión 3: Medidas PEC	
Medidas establecidas en el Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar.	
Objetivos	Preguntas de investigación
Identificar y describir las medidas relacionadas con la diversidad familiar contempladas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué medidas del Proyecto de Educativo de Centro están relacionadas con la diversidad familiar? - ¿Contemplan los planes y proyectos educativos la diversidad familiar? - ¿Qué objetivos y contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento se vinculan con la familia?

Dimensión 4: Práctica Escolar

La diversidad familiar en la práctica escolar.

Objetivos	Preguntas de investigación
Describir las actividades relacionadas con la familia y los procedimientos metodológicos empleados.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué actividades relacionadas con la familia se realizan en el aula? - ¿Cuáles son los procedimientos metodológicos que sigue el profesorado para tratar los contenidos relacionados con la familia?
Conocer la importancia que la comunidad educativa confiere a las prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué importancia confiere la comunidad educativa a las prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar?
Conocer las necesidades formativas manifestadas por el profesorado, y la importancia que tiene para éstos la formación, en el cambio de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se siente el profesorado preparado para abordar este tema? - ¿Qué importancia tiene la formación en el tratamiento escolar de la diversidad familiar?

Dimensión 5: Libros de texto

Imágenes incluidas en los libros de textos relacionadas con la familia.

Objetivos	Preguntas de investigación
Analizar las imágenes incluidas en los libros de texto, de conocimiento del medio, vinculadas con la familia.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué modelos familiares se representan en los libros de textos utilizados en el centro? - ¿En relación a qué contenidos se incluyen?

Dimensión 6: Dificultades percibidas por el profesorado

Relación de factores mencionados por el profesorado que dificultan la inclusión de la diversidad familiar; centrándonos en las limitaciones señaladas sobre la familia homoparental.

Objetivos	Preguntas de investigación
Exponer las dificultades percibidas por el profesorado en la inclusión escolar de la diversidad familiar; centrándonos en el caso de las familias homoparentales.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los factores señalados por el profesorado que dificultan la inclusión escolar de la diversidad familiar?

Dimensión 7: Actitud sobre las familias homoparentales

Actitud de la comunidad educativa sobre las familias de gais y lesbianas.

Objetivos	Preguntas de investigación
Describir la actitud de la comunidad educativa sobre las familias homoparentales.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están a favor o en contra del matrimonio homosexual? - ¿Qué opinan sobre la crianza y educación de los menores en familias homoparentales? - ¿Cómo se considera el ajuste psicológico de estos/as menores? - ¿Puede la orientación sexual de sus padres o madres, influir en la identidad sexual de estos menores? - ¿Creen que estos/as niños/as serán rechazados por la sociedad?

Dimensión 8: Discriminación escolar

Discriminación de los/as menores de familias homoparentales.

Objetivos	Preguntas de investigación
Conocer y describir las discriminaciones vividas por las familias homoparentales y las respuestas del centro a estos incidentes.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el grado de conflictividad del centro? - ¿Qué experiencias de discriminación, burlas o rechazos se describen en relación a las familias homoparentales? - ¿Cómo responde el centro a estas discriminaciones?

Fuente: Elaboración propia

3. Aproximación a la investigación cualitativa

El acercamiento al objeto de estudio se ha realizado desde un enfoque metodológico cualitativo y naturalista. No entraremos en el tradicional debate establecido en torno a la eficacia de los métodos cualitativos y cuantitativos, ya que creemos que la utilización de unos u otros, o de la combinación de los mismos, dependerá del acercamiento que se decida realizar sobre el objeto de estudio, como afirma Ruiz Olabuénaga (2012, p.17) “La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada”. Podemos ejemplificarlo con la

metáfora del jugador del golf que con la intención de hacer hoyo estudia el tipo de terreno, la pendiente, la dirección del aire, etc. y toma la decisión de utilizar uno o varios hierros para conseguir su objetivo.

Siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) respecto a los niveles de análisis de la investigación cualitativa, podemos considerar que a nivel ontológico entendemos que la realidad en la que indagaremos es dinámica, global y construida mediante su interacción. Desde el punto de vista epistemológico, este estudio tiene una direccionalidad claramente inductiva, centrándose en una realidad concreta y aspirando a aportar información descriptiva que permita la construcción de nuevas teorías. En el plano metodológico, adopta un carácter abierto y emergente, permitiendo la introducción de cambios en función de los nuevos hallazgos. Además, no tratamos de realizar una incursión puntual y explicativa de nuestro objeto de estudio, sino que nos planteamos como última finalidad la mejora de la diversidad familiar mediante la descripción de los factores necesarios en los que se debe intervenir.

Autores como Lincoln y Guba (1985), Taylor y Bogdan (1986), Cohen y Manion (1990) y Stake (1998), destacan las siguientes características de la investigación cualitativa:

- a) Inductiva: el investigador construye los conceptos a partir de los datos recabados, sin pretender comprobar modelos, hipótesis o teorías predefinidas. El diseño de investigación es flexible ya que se puede ir modificando según los datos obtenidos.
- b) Holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino que se consideran como un todo, abarcando el fenómeno en su conjunto.
- c) Interactiva y humanista: los sujetos interaccionan entre sí en un determinado contexto. En este sentido, los investigadores son conscientes de los efectos que pueden causar en el grupo de estudio y tratan de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- d) Contextualizada y abierta: trata de comprender e interpretar los hechos dentro de un marco de referencia político, cultural, temporal, económico y social.

Además, Taylor y Bogdan (1986, p.20) añaden las siguientes características:

- a) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas y todas las personas y escenarios son digno de estudio.
- b) Los métodos cualitativos son humanistas, tratando de comprender a la persona en su totalidad y a experimentar lo que ellas sienten.
- c) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.
- d) La investigación cualitativa es un arte. El investigador no sigue reglas ni protocolos, sino orientaciones mediante las que configura su propio método.

Las investigaciones desarrolladas bajo el paradigma cualitativo se interesan por estudiar, describir y analizar conductas sociales colectivas e individuales (McMillan y Schumacher, 2005), tratando de describir de forma detallada las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, e incluyendo en sus informes lo que sus participantes dicen, creen, piensan y reflexionan.

Según Ruíz Bolívar (2011, p.31), este tipo de metodología “enfatisa el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones involucrados en distintos contextos socioculturales. [...] obteniendo información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla”.

Pretendemos acercarnos a una realidad educativa compleja y cambiante, poniendo nuestra mirada en las relaciones de las personas que forman parte de ella, en sus opiniones, experiencias y estrategias adoptadas para atender la diversidad familiar. Para ello nos basaremos en los principios de la investigación naturalistas descritos por Miles y Huberman (1994, pp.5-8) que nos permitirán:

- a) Establecer un contacto intenso y prolongado con el campo de estudio, acercándonos a las situaciones cotidianas vividas en la escuela.
- b) Alcanzar una visión holística sobre la atención a la diversidad familiar.
- c) Recopilar información sobre las percepciones de las familias y los profesionales de la educación desde dentro, mediante la observación y la comprensión empática.

- d) Explicar cómo las personas que ha participado en este estudio comprenden, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.

Los diseños metodológicos utilizados en la investigación cualitativa son muy variados y en ocasiones han supuesto un motivo de controversia en la comunidad científica. Pese a su diversidad Gibbs (2012, pp.23-28) ha descrito una serie de características que comparten y que citamos a continuación:

- a) Descripción rica. Tratan de comprender el fenómeno estudiado mediante la descripción detallada de lo que está sucediendo poniendo su énfasis en las intenciones y estrategias de las personas involucradas.
- b) Inducción y deducción. Para encontrar patrones y producir explicaciones utiliza tanto la inducción como la deducción. La inducción permite la generalización mediante la recopilación de hechos particulares similares, en cambio, la deducción supone una lógica opuesta a la inducción al realizarse una afirmación general sobre las circunstancias particulares. Aunque la mayoría de investigaciones cualitativas se basan en una lógica inductiva, puesto que tratan de generar explicaciones y teorías mediante el análisis de hechos particulares, el investigador cualitativo no puede rehuir de las referencias teóricas previas. Es decir, podría decirse que sus observaciones parten de la deducción de un marco teórico de referencia.
- c) Lo nomotético y lo ideográfico. El enfoque nomotético se centra en los aspectos generales que comparten las personas, acontecimientos, entorno, etc., mientras que el enfoque ideográfico lo estudia como un caso único poniendo su interés en las características específicas. Tanto el enfoque nomotético como ideográfico son habituales en la investigación cualitativa. Lo ideográfico se manifiesta en la utilización de determinadas técnicas, como la narrativa o la biografía, y metodologías como el estudio de casos. Lo nomotético se expresa en la búsqueda de diferencias y semejanzas entre varios casos lo que proporciona la sustancia para justificar enunciados de tipo nomotético.
- d) Realismo e idealismo/constructivismo. La corriente realista se basa en que existe un mundo material y físico, con carácter y estructura, independientemente de nosotros y nuestras vidas. En contraposición a la corriente realista, el idealismo afirma que las percepciones y experiencias están influenciadas por nuestros constructos e ideas. El constructivismo es una forma de idealismo, que define al mundo que experimentamos desde realidades diferentes construidas socialmente. La mayor parte de las investigaciones cualitativas se basan en la corriente realista e idealista conjuntamente. Por una parte se trata de preci-

sar de forma fiel los hechos, opiniones, experiencias, etc., y por otra se reconoce el carácter interpretativo del investigador que supone desde el construccionismo una interacción de las construcciones del participante y el investigador/a.

- e) Ética. Las cuestiones éticas afectan de forma especial a la investigación cualitativa por su naturaleza individual y personal. Debe prestarse especial atención a la fase de planificación y de recogida de datos, asegurándose el anonimato de los participantes e informándose del tratamiento que realizaremos de los datos proporcionados, una vez finalizada la investigación.

4. Fases del proceso de investigación

El proceso de investigación que se ha seguido en este estudio se basa en el modelo de investigación cualitativa propuesto por Rodríguez Gómez, Gil y García (1996, p.64). Según este modelo existen cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Estas fases se dividen a su vez en las diferentes etapas que aparecen en la Figura 2. Para facilitar la descripción de las diferentes fases y etapas se representan de forma lineal, aunque en la práctica interactúan entre sí y se solapan en el tiempo.

a) Fase preparatoria

Esta primera fase queda integrada por la etapa reflexiva y de diseño. En la etapa reflexiva tratamos de fundamentar conceptualmente la investigación mediante la revisión de la literatura. Se han analizado libros, artículos e informes de investigación. Además, hemos revisado algunas noticias de interés producidas en nuestra sociedad, que manifiestan la actualidad y la relevancia del problema de investigación.

Esta tarea, supuso un proceso de concreción y acercamiento a nuestro tópico de investigación: la intervención escolar ante la diversidad familiar, centrándonos en las familias homoparentales. Partimos de un marco conceptual de la familia, aportando una visión general de los diferentes modelos familiares. Posteriormente, se describe la evolución de la institución familiar a lo largo de la historia y la relación de su transformación con los cambios demográficos, legislativos, políticos y sociales, producidos en nuestra sociedad. Esta primera profundización, desde distintos planos de análisis, permite obtener una panorámica general que ayuda a comprender la diversidad fami-

liar presente en la sociedad actual. En las siguientes revisiones, se pone el punto de mira en la relación familia-escuela, se analiza su alusión en la normativa educativa y se describen algunos conceptos fundamentales en la investigación. Finalmente, se examinan los principales estudios realizados en el contexto educativo sobre las familias formadas por parejas del mismo sexo.

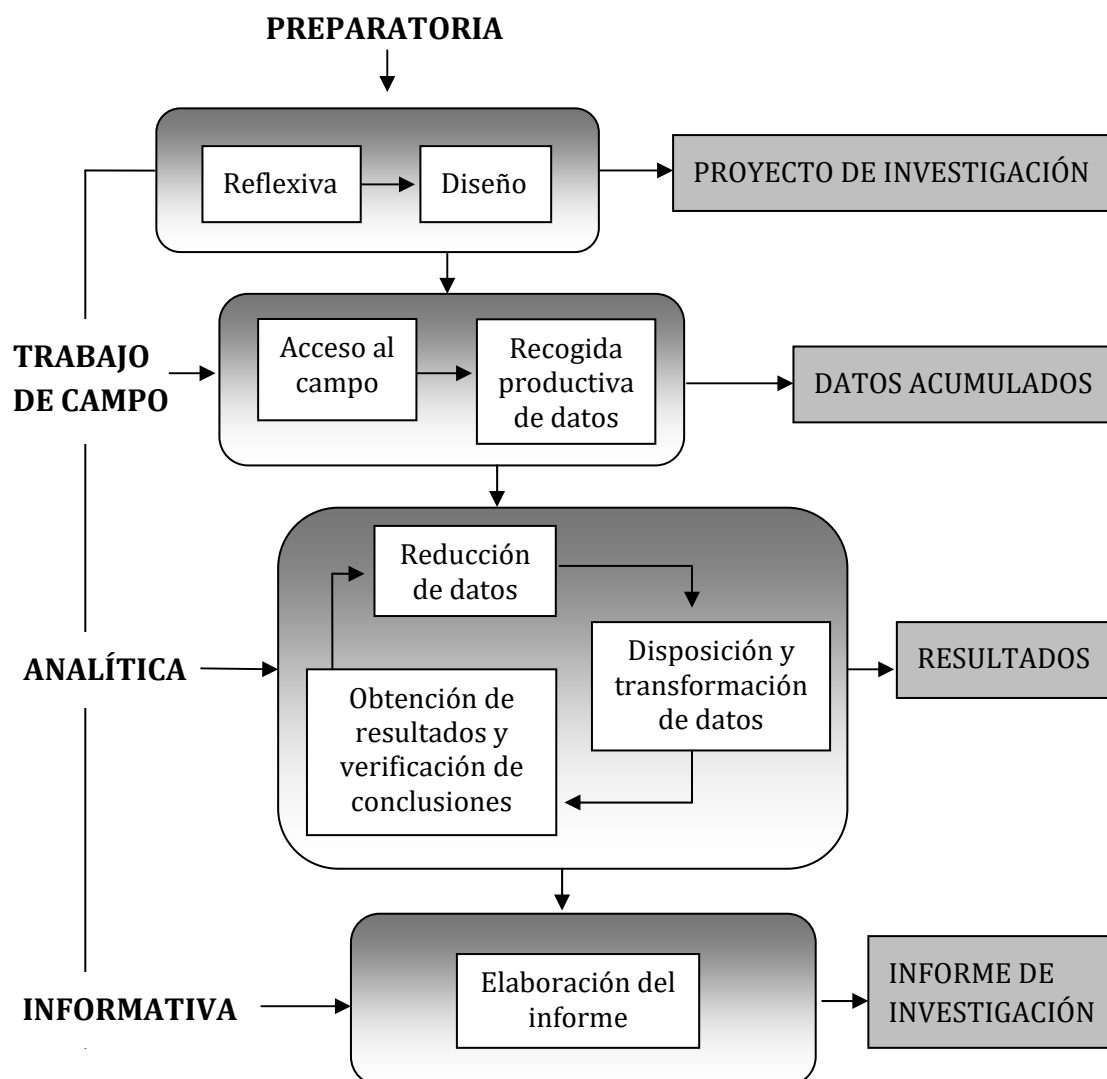


Figura 2. Fases y etapas de la investigación, adaptación de Rodríguez Gómez et al. (1996, p.64)

En la etapa de diseño se concreta la metodología; la población y la muestra; y las técnicas para recoger y analizar los datos. Debido a su naturaleza cualitativa, esta investigación tiene un diseño flexible que ha permitido introducir algunas modificaciones en función de la retroalimentación de los resultados obtenidos.

De la variedad de enfoques metodológicos que se ofrecen desde la perspectiva cualitativa, se ha decidido emplear el estudio de caso. Tal como se describe en el siguiente apartado, esta decisión ha sido tomada por el interés en profundizar y obtener una visión holística de la atención a la diversidad familiar llevada a cabo en un centro educativo de educación infantil y primaria. Se requería, por tanto, de una metodología que permitiera el acercamiento a las personas implicadas de manera natural para conocer sus opiniones, creencias, vivencias y supuestos.

Una de las decisiones tomadas en esta fase, fue la realización un estudio exploratorio de las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales. Este primer análisis se ha incluido en la fase preparatoria, puesto que las familias entrevistadas no forman parte del caso estudiado y, el objeto que se perseguía era recabar información que pudiera resultar relevante en el diseño de este estudio, antes de comenzar con la fase de campo. Para ello, contactamos con la Asociación de Familias de Gais y Lesbianas de la Fundación Triángulo de Huelva²⁰ y realizamos una entrevista a un grupo de familias con hijos/as en edad escolar.

b) Trabajo de campo

Al tratarse de un estudio de caso, en esta fase se tomaron las decisiones previas para el acceso al campo y la negociación. Durante este periodo se llevó a cabo la recogida productiva de datos. Para el análisis de la información recabada seguimos un proceso de triangulación. Es cierto, que no se ha podido realizar una triangulación metodológica, pero se han utilizado una gran variedad de fuentes de información y de instrumentos, que ha permitido la confrontación de los datos obtenidos. Se ha recogido el testimonio de las familias, el profesorado, el equipo directivo, del personal no docente y del alumnado en prácticas. Además, se han analizado los documentos del centro y los libros texto. Las técnicas utilizadas han sido la observación narrativa y

²⁰Esta Fundación forma parte de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales.

participante, la entrevista abierta, el diario de campo y el análisis de documentos, empleadas habitualmente en los estudios de casos. El gran volumen de datos obtenidos mediante estas técnicas, requirió un gran esfuerzo en la organización y ordenación de la información.

c) Fase analítica

El análisis de la información se ha llevado a cabo durante toda la estancia en el campo. Se ha seguido el proceso cíclico característico de los estudios cualitativos (reducción de datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de conclusiones), que ha llevado a una continua profundización en el objeto de estudio mediante la retroalimentación constante que permite este proceso.

Para analizar los datos obtenidos de la aplicación de las técnicas citadas, se ha empleado un proceso de categorización y codificación. El sistema de categorías inicial, se ha reconstruido en distintas ocasiones durante la fase de campo, en función de los nuevos hallazgos producidos en la interacción con el contexto de investigación.

d) Fase informativa

En esta fase se elaboró el informe de investigación que fue presentado y revisado por las personas que han participado en este estudio. Es un momento clave y esencial en todo proceso de investigación. Como subrayan Jiménez Hernández y García Cabrero (2009), es indispensable presentar los resultados obtenidos de forma clara, precisa y sin ambigüedades, resumiendo los datos recolectados y los resultados del análisis realizado.

El proceso seguido puede resumirse en el siguiente esquema: *análisis-construcción-reflexión-reconstrucción*. Es decir, el análisis de los datos llevó a la realización de un primer informe que fue presentado a las personas que participaron en el estudio. Una vez revisado, se incluyeron las modificaciones que fueron debidamente consensuadas con el investigador y se elaboró el informe final. Se contempló, en el caso que no se llegase a un acuerdo, incluir los requerimientos demandados en un apartado específico del informe, aclarando los motivos de la falta de consenso. Sin embargo, esto no fue necesario puesto que las modificaciones se pactaron sin desavenencias.

En la Figura 3, se representa las principales acciones llevadas a cabo durante el proceso de investigación.

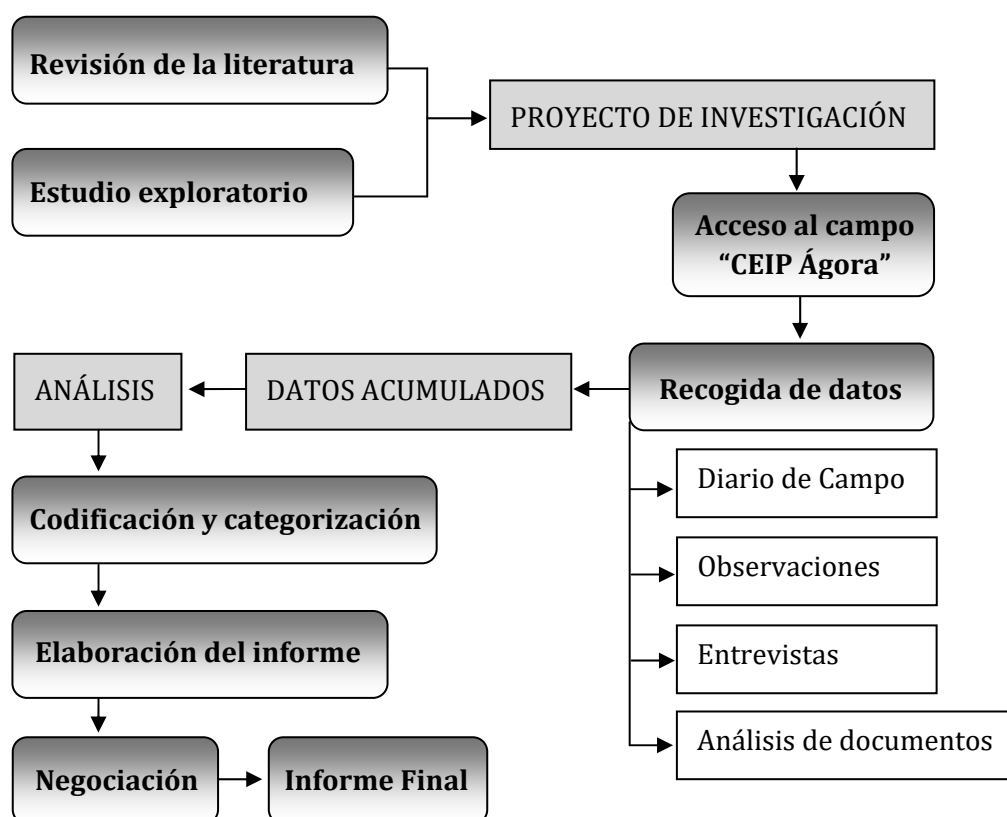


Figura 3. Acciones llevadas a cabo durante el proceso de investigación

5. El estudio de caso

5.1. Justificación

El enfoque metodológico que hemos empleado en la exploración y análisis de nuestro objeto de investigación ha sido el estudio de caso. Este tipo de método nos ha ofrecido la posibilidad de realizar descripciones detalladas de los escenarios, las vivencias y las estrategias de las personas que han formado parte del caso, y por ende, obtener una visión holística, completa e intensa de la atención a la diversidad familiar.

Con el empleo del estudio de casos como método de investigación, tratamos de profundizar en lo particular, lo singular, lo exclusivo, mediante la descripción y comprensión de los acontecimientos, las circunstancias y la posición de las personas implicadas en él (Simons, 2011). Su uso en el ámbito de la investigación educativa ha demostrado ser útil para el fortalecimiento, cre-

cimiento e incluso el surgimiento de nuevas teorías acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez Pérez, 2005; Martínez Carazo, 2006).

Pensamos que esta modalidad metodológica es la más adecuada para ahondar en el análisis del comportamiento, las actitudes, las relaciones y la gestión de las instituciones educativas. Como afirma Johnson y Christensen (2004), el estudio de caso permite superar el reduccionismo positivista al producir una información más significativa, relevante y exhaustiva, sobre situaciones y contextos particulares mediante la profundización de la observación.

Aunque existen diferentes posiciones sobre la conceptualización del estudio de caso (MacDonald y Walker, 1975; Patton, 1980; Yin 1994; Stake, 1998; Simons, 2011), según García Jiménez (1991) la mayoría de ellas tienen en común en presentar este método como un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad. Simons (2011) señala además los diferentes puntos de vista sobre la amplitud del caso que puede ser una persona, un aula, un centro, un programa educativo, una política o incluso un sistema.

Nuestro posicionamiento conceptual sobre este método de investigación, se basa en los enfoques utilizados por Yin (1994); Stake (1998); y Simons (2011).

Para Yin (1994), el estudio de caso es un tipo de investigación exhaustiva que trata de estudiar los fenómenos en su contexto natural, haciendo referencia a la dificultad que representa en ciertas ocasiones distinguir el fenómeno y el contexto en el que se produce. “El estudio de casos es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p.13).

La posición de Stake (1998) se basa en la metodología de investigación naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica y biográfica, distinguiendo este tipo de estudio de caso de los que tienen una finalidad cuantitativa o un propósito instructivo. Desde este enfoque cualitativo, Stake (1998, p.11) afirma que “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Por último, estamos de acuerdo con Simons (2011) en su afirmación sobre la idoneidad de este método para el desarrollo de tesis doctorales. En la definición propuesta por esta autora se resaltan además ciertas característi-

cas como la exhaustividad, la complejidad y la unicidad; el estudio del fenómeno o situación en su contexto real; la finalidad y el centro de atención de la investigación.

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por la pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p.42)

La decisión de elegir el estudio de caso como método de investigación, ha estado motivada por la finalidad que perseguimos en este trabajo. Pretendemos comprender de forma intensa y completa los factores que potencian y limitan la inclusión de la diversidad familiar en un centro educativo de educación infantil y primaria, en el que se encuentran escolarizados/as chicos/as de familias homoparentales. Con este cometido, indagaremos en las preocupaciones, necesidades y propuestas de las familias homoparentales; en la gestión de la diversidad familiar realizada por la escuela mediante el análisis del Plan de Centro; en las actitudes e importancia que el profesorado confiere al tratamiento de la diversidad familiar; y en el análisis de los materiales utilizados por el centro.

En definitiva, nuestro interés es conocer, describir, interpretar y comprender una realidad educativa compleja; en la que resulta complicado separar las variables del fenómeno de su contexto (Pérez Serrano, 1994). No pretendemos llegar a conclusiones que nos permitan la generalización de los resultados. Como afirma Stake (1998, p.20), “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace”.

Si establecemos como criterio de clasificación el número de casos estudiados, podemos decir que se trata de un estudio de caso único (Rodríguez Gómez et al., 1996; Yin, 1994). Además, siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1998) se trata de un caso instrumental, puesto que no tenemos un interés intrínseco²¹ en el caso, sino más bien, la necesidad de comprender el fenómeno de la diversidad familiar en el ámbito escolar; es decir, nuestro

²¹Para Stake (1998) un caso es intrínseco cuando se estudia por su interés particular.

caso constituye un instrumento para profundizar y obtener un mayor conocimiento de nuestro tema de estudio.

La utilización del estudio de caso único se justifica según Yin (1984) por su carácter crítico, extremo y/o revelador²². Como se ha mencionado anteriormente, la diversidad familiar es una realidad en nuestra sociedad actual. Desde la aprobación de la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modificó el Código Civil permitiendo el matrimonio entre personas del mismo sexo, la homoparentalidad ha pasado a convertirse en el modelo familiar de mayor auge en nuestro país. Podemos decir que es un fenómeno emergente que ha irrumpido con fuerza en los últimos años en las escuelas y que ha sido poco estudiado (carácter revelador). Este estudio supone además, una oportunidad para ampliar el conocimiento sobre el tratamiento de la diversidad familiar en los centros educativos; y particularmente sobre la inclusión del modelo familiar homoparental (carácter crítico).

Atendiendo al objeto de la investigación, según la clasificación propuesta por Yin (1994), presentamos un estudio de caso de tipo descriptivo, ya que nuestro interés se centra en el estudio de la diversidad familiar, desde una perspectiva naturalista, estando fuera de nuestra intención realizar conjeturas o hipótesis previas.

5.2. Criterios para la selección del caso

Para seleccionar el caso, hemos seguido dos criterios que distintos autores y autoras recogen en sus estudios (Stake, 1998; Rodríguez Gómez et al., 1996; Simons, 2011); estos son, la relevancia para el tema de investigación y la accesibilidad al caso.

Siguiendo el criterio de relevancia, que Stake (1998) denomina como *oportunidad para aprender*, pusimos nuestro punto de mira en aquellos centros en los que hubiera alumnos/as con padres gais o madres lesbianas. Somos conscientes de que la diversidad familiar podría ser estudiada en cualquier centro educativo, indiferentemente de la representación de modelos familiares que haya en ellos. La escuela tiene el deber de visibilizar la diver-

²²El caso tiene un carácter crítico, cuando permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio; un carácter extremo, cuando es único, irreplicable y peculiar; y revelador, cuando se trata de un fenómeno, situación, sujeto o hecho anteriormente inaccesible o que ha surgido recientemente (Rodríguez Gómez et al., 1996).

sidad familiar que hay en nuestra sociedad; es decir, que no existan familias homoparentales no supone un impedimento para hablar de las personas homosexuales y de sus familias. Sin embargo, teníamos además interés en conocer, si la escuela sirve de *espejo* a estos chicos y chicas; si se aportan los elementos necesarios para que vean reflejado su propio modelo familiar; las vivencias escolares de estas familias; y sus percepciones y demandas.

Por otra parte, el criterio de accesibilidad condicionó el procedimiento que seguimos en la selección de los centros que potencialmente podrían interesarnos. Éramos conscientes del inconveniente que supondría conseguir datos sobre la estructura familiar del alumnado que nos permitiesen seleccionar un centro en el que hubiese alguna familia homoparental. Pensamos en solicitar esta información a la administración educativa o, a los propios centros educativos, pero descartamos esta posibilidad por la privacidad²³ a la que están sometidos estos datos. Además, por cuestiones logísticas resultaría complicado, ya que el Portal Séneca²⁴ de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, no permite filtrar esta información. En definitiva, la localización de centros en el conviviesen este tipo de familias, resultaba una tarea compleja; con mayor gravamen si tenemos en cuenta la posibilidad de que aún legando a localizar alguno, nos encontrásemos con la negativa de las familias a participar en la investigación.

¿Qué alternativa podíamos tomar para localizar estas escuelas y obtener la confianza de estas familias? Esta situación nos llevó a invertir la fórmula; es decir, en primer lugar trataríamos de localizar a familias de gays y lesbianas para proponerles participar en nuestro estudio, y posteriormente solicitaríamos la participación de los centros en los que encontraba escolarizados sus hijos/as.

Teníamos conocimiento de la existencia de determinados movimientos asociativos de este tipo de familias en otras provincias y comunidades autónomas; amparados por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales. Con el propósito de conocer si en nuestra ciudad existía un grupo organizado de familias, nos acercamos a la Fundación Triángulo de Huel-

²³Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal; Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

²⁴En este portal se recoge información de la familia del alumno/a (Tutor 1 y 2), sin especificarse el sexo.

va, donde nos informaron que recientemente se había creado uno. La Fundación nos facilitó los medios para poder contactar con la coordinadora, y nos días más tarde, pudimos reunirnos con ella para presentarle nuestro proyecto de investigación; mostrándonos en todo momento un gran interés y motivación en participar. Finalmente, mediante este procedimiento conseguimos a 12 madres y 2 padres, con hijos/as en edad escolar, interesados/as en participar en el estudio. En el Cuadro 26, se muestra las características generales de estas familias.

CUADRO 26
Listado de familias interesadas en participar en el estudio

	Tipo de familia	Número de hijos/as	Edad	Tipo de centro ²⁵
Familia 1	Homoparental	1 hijo	6	CEIP
Familia 2	Homomarental	1 hijo	4	CEIP
		1 hija	4	CEIP
Familia 3	Homomarental	1 hija	12	IES
		1 hija	9	CEIP
Familia 4	Homomarental	2 hijos	4	EEI
		2 hijas	2	EEI
Familia 5	Homomarental	1 hijo	7	CEIP
Familia 6	Homomarental	1 hijo	3	CEIP
Familia 7	Homomarental	1 hija	3	CEIP

Fuente: Asociación de Familias de la Fundación Triángulo de Huelva

Contábamos con un total de 7 familias, repartidas en 6 centros educativos (Cuadro 27), todos ellos de titularidad pública. La mayor parte eran Centros de Educación Infantil y Primaria, excepto en el caso de las Familias 3 y 4. La Familia 4, tenía a sus hijos/as en una Escuela Pública de Educación Infantil. En la Familia 3, una de sus hijas se encontraba realizando la Educación Secundaria Obligatoria; aunque en el periodo de la educación primaria, estuvo escolarizada en el mismo centro en el que se encontraba actualmente su hermana menor (Centro B).

²⁵CEIP (Centro Público de Educación Infantil y Primaria); IES (Instituto de Enseñanza Secundaria); EEI (Escuela Pública de Educación Infantil).

CUADRO 27
*Centros de escolarización de las familias interesadas
en participar en el estudio*

Nombre	Tipo	Familias por centro	Localidad
Centro A	CEIP	Familia 1	Huelva
Centro B	CEIP	Familia 2 y 3	Huelva
Centro C	IES	Familia 3	Huelva
Centro D	EEI	Familia 4	Huelva
Centro E	CEIP	Familia 5 y 6	Huelva
Centro F	CEIP	Familia 7	Palos de la Frontera /Huelva

Fuente: Asociación de Familias de la Fundación Triángulo de Huelva

Siguiendo con el criterio de relevancia, descartamos seleccionar el Centro C (Instituto de enseñanza Secundaria), ya que estábamos interesados en enfocar nuestro análisis en la etapa de educación infantil y primaria. La etapa infantil supone el primer momento de escolarización, podríamos analizar los miedos de los/as progenitores/as; sus preocupaciones; si afrontaron con incertidumbre la escolarización; los criterios que siguieron en la selección del centro; y que decisiones tomaron en su relación con la escuela. Además, en estas dos primeras etapas educativas juega un importante papel la atención a la diversidad familiar en la configuración de la identidad de los/as menores.

También descartamos el Centro D (Escuela Pública de Educación Infantil), por la ventaja que suponía estudiar las dos etapas escolares en un solo centro. No atender a este criterio supondría estudiar dos organizaciones con sus matices y diferencias, y esta situación nos llevaría a realizar un diseño de caso múltiple.

Siguiendo el criterio de accesibilidad descartamos al Centro F, ya que se trataba de un centro situado en Palos de la Frontera, a unos 20 Km de Huelva. La distancia a priori puede parecer que no era demasiada, pero tuvimos en cuenta que queríamos acudir al centro el mayor número de días a la semana, durante un periodo prolongado de tiempo. Además, consideramos la particularidad de este municipio que tiene una población aproximada de unos 10.000 habitantes y un importante porcentaje de personas extranjeras que se dedican a los trabajos agrarios. Estas particularidades aportaban a este centro un carácter singular, y aunque podrían ser interesantes de analizar, estaban fuera de los intereses de nuestro estudio.

Un factor que podría influir en las vivencias de estos padres y madres en su relación con los centros educativos, podría ser el número de años que llevase su hijo/a escolarizado/a. Por este motivo, creímos conveniente incorporar al conjunto de criterios establecidos, el bagaje de las relaciones de estas familias con la escuela. Dirigimos nuestra atención hacia aquellos centros donde hubiera la mayor variedad en la edad de los chicos/as de las familias de referencia. Este criterio nos llevó a descartar el Centro A, en el que solo había un chico de 6 años.

Según el proceso seguido, el número de centros disponibles se vio considerablemente reducido; nos quedaba el Centro B y el Centro E. En el Centro B se encontraba la Familia 2, con un hijo y una hija en Educación Infantil de 4 años; y la Familia 3, con una hija en 4º curso de Educación Primaria. La Familia 3, tenía además una hija con 12 años que se encontraba realizando la Educación Secundaria en otro centro; aunque, había realizado la Educación Infantil y Primaria en el Centro B. En el Centro E estaba la Familia 5, con un hijo en 2º curso de Educación Primaria; y la familia 6, con un hijo en Educación Infantil de 3 años. El número de chicos/as era mayor en el Centro B (3) que en el Centro E (2), aunque la diversidad de cursos era muy similar. Un aspecto que resultaba interesante era que la hija mayor de Familia 3, había pasado por todo el periodo de escolarización en el Centro B, lo que suponía un valor añadido.

Para terminar de concretar el centro que definitivamente estudiaríamos, y antes de descartar cualquiera de los dos opciones que nos quedaban disponibles, consideramos la necesidad de que cumpliera las condiciones propuestas por Rodríguez Gómez et al. (1996, p.99); es decir, "... que exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; se pueda establecer una buena relación con los informantes; el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario; y se asegure la calidad y credibilidad del estudio".

Para poder comprobar estas condiciones, nos pusimos en contacto con la dirección de ambas escuelas. Acudimos con una carta en la que le explicamos los motivos de nuestro estudio y, tratamos de observar el clima y el nivel de colaboración. Finalmente, siguiendo todos los criterios mencionados anteriormente, decidimos decantarnos por el Centro B, que en adelante llamaremos CEIP Ágora.

5.3. El caso estudiado

El Centro de Educación Infantil y Primaria “Ágora”, es de titularidad pública y se encuentra situado en el distrito 4º de la capital onubense. Este distrito colinda con el centro de la ciudad y tiene una población de 18.007 habitantes; el 12% de la población de esta ciudad, según el padrón municipal de habitantes de 2014. Tal como se especifica en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) en esta zona “habita un importante número de personas mayores, pero en los últimos años se ha visto cómo su población se volvía heterogénea en todos los sentidos: edad, procedencia, niveles socioeconómicos, etc. Se ha constituido como un colegio de referencia para las personas residentes en el centro histórico de la ciudad, en el popular barrio de Isla Chica o en el nuevo barrio conocido como Nueva Huelva. Esto confiere una gran diversidad en el alumnado atendido”.

La mayoría del alumnado procede de familias con una situación socioeconómica y cultural media/alta. El índice socioeconómico y cultural asignado por la evaluación de diagnóstico del curso 2008/2009 es de 0,57 y coloca al centro en un nivel superior con respecto al nivel medio del alumnado de Andalucía (PEC)²⁶. Es de destacar también que, aunque levemente aún, cada año va creciendo el número y diversidad de familias de otras nacionalidades. Ante la convivencia de alumnos/as con diferentes lenguas, nacionalidad y religión, en el PEC se contempla aportar a este alumnado, los recursos y elementos con los que lograr una entidad propia, ajustada al entorno en el que viven y con posibilidades de apreciar su identidad cultural en el respeto a la diversidad existente; y experiencias reales y conscientes con la que poner de manifiesto el respeto a la diversidad de lengua, raza, nacionalidad sexo o religión. Para lo que se plantean las siguientes finalidades:

- a) Desarrollar un conocimiento adecuado de Andalucía: su folklore, tradiciones, cultura, modalidades lingüísticas..., y preparar al alumnado para participar activamente en la vida social y cultural de Andalucía.
- b) Fomentar una educación no discriminatoria, respetando la diversidad lingüística de raza, religión y de cultura; promoviendo actitudes tendientes a una convivencia en paz.

²⁶En adelante se utilizará la sigla PEC para hacer referencia a los datos recogidos en el Proyecto Educativo del Centro.

- c) Educar para vivir en democracia sabiendo respetar opiniones discrepantes, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos e implicándose activamente en las actividades del grupo.

En relación a las familias, se establece la importancia de favorecer su relación con el centro, y conseguir mayores logros en convivencia y aprovechamiento de los recursos. Para lo que se proponen las siguientes finalidades:

- a) Potenciar actividades que impliquen la participación conjunta y global de toda la comunidad educativa y favorecer la participación activa del profesorado, alumnado, familias y personal no docente en el funcionamiento y organización de las actividades del colegio, consecuentemente con las responsabilidades que competen a cada sector.
- b) Colaborar con las familias en la construcción de un entorno que proporcione un estilo de vida saludable basado en la higiene y alimentación adecuadas, haciéndoles adquirir hábitos de autonomía y análisis crítico de situaciones de consumo y promoviendo una adecuada utilización del ocio, ofertándole diversidad de actividades lúdicas y recreativas.

Cabe señalar que es un centro bastante antiguo que fue creado en 1971. Ante su deterioro actualmente se está reformando los aseos y algunas de las zonas comunes. El edificio principal tiene seis plantas en forma de uve y tres zonas de recreo. Al entrar en el colegio nos encontramos con la primera zona de recreo que utiliza el alumnado de infantil de cuatro y cinco años; desde él se accede a la puerta del edificio principal. Cuando llegamos al centro, este patio se utilizaba como almacén de los materiales de la obra que se estaba realizando. Por este motivo, durante el proceso de reforma el alumnado que habitualmente utilizaba este patio fue trasladado temporalmente al patio principal.

Al entrar en el edificio principal hay un pasillo en el que se ubica la conserjería, dos aulas de audición y lenguaje, el despacho de la AMPA y el aula de 3ºA. Suele ser un pasillo muy frecuentado en el horario no lectivo ya que en esta planta está también el aula matinal y el comedor escolar. Además, algunas de las actividades extraescolares suelen realizarse en estas dependencias.

En la segunda planta hay dos patios; el patio principal, que se utiliza para el recreo del alumnado de primaria y las clases de educación física; y el patio de infantil de 3 años, que comunica directamente con sus tres aulas. El patio principal tiene algunas limitaciones para poder impartir las clases de educación física, puesto que no existe una zona cubierta, ni un almacén adecuado

para el material deportivo. En cursos anteriores se ha utilizado algunas instalaciones deportivas municipales, mediante un convenio firmado con el ayuntamiento. Ante la subida de las tasas, el centro ha decidido no seguir haciendo uso de estas instalaciones. La zona en la que están las tres aulas de infantil permanece blindada por una puerta cerrada con llave. El pasillo de infantil es el más alegre del centro, su decoración se fue transformando a lo largo de nuestra estancia en el centro, con motivo de la entrada de cada una de las estaciones del año. Cada una de las aulas se comunica por una puerta con el pasillo, y por otra, con un pequeño patio de recreo. En esta planta está también el despacho de la orientadora del EOE, que viene al centro los lunes y los miércoles en el horario lectivo. El despacho tiene un cierto olor añejo por la antigüedad del mobiliario.

En la tercera planta localizamos el despacho de dirección y administración, por el que habitualmente pasa el profesorado a realizar consultas, las familias del centro y los alumnos que atiende el jefe de estudios. Seguidamente encontramos la sala de profesores, que suele ser un lugar bastante concurrido a primera hora de la mañana y el recreo. En esta dependencia hay una gran mesa que ocupa la mayor parte del espacio, una máquina de café, dos fotocopadoras y dos ordenadores. Si continuamos caminando por este pasillo nos encontramos con el aula de música y de 3º B.

En la cuarta planta hay un gran número de aulas que se corresponden con las tres líneas de infantil de cuatro y cinco años. Además, está la clase de 2º A, 2º B y pedagogía terapéutica.

En la quinta planta, están las tres líneas del primer curso de primaria, el aula de informática, la biblioteca y un aula de audición y lenguaje. El aula de informática tiene equipos muy obsoletos que dan problemas continuamente. La biblioteca tiene un gran número de ejemplares adecuadamente catalogado, aunque permanecen inaccesibles reguardados bajo un plástico, para evitar su deterioro a causa de las obras.

En la última planta nos encontramos con las tres líneas de cuarto y sexto curso, además de 5º A, 5º B y un aula de audición y lenguaje. La escalera que comunica la sexta planta con la planta baja es algo estrecha, por lo que requiere de una gran organización del alumnado en la entrada y salida de clase y del recreo.

Todas las plantas tienen aseos para el alumnado y el profesorado. Han sido reformados durante el presente curso escolar. Por cuestiones presupuestarias la obra no ha podido posponerse al periodo de vacaciones de verano.

Esto ha supuesto una gran incomodidad para el personal del centro que ha sufrido los ruidos, y en algunos casos, el traslado temporal de determinadas aulas a otros espacios por razones de seguridad e higiene.

Algo que llama la atención, es el gran número de aulas de audición y lenguaje, ya que durante un gran periodo de tiempo ha sido un Centro Preferente para Personas Sordas, acogiendo a un gran número de alumnos/as con esta necesidad educativa, procedentes de la ciudad de Huelva y de algunas poblaciones cercanas. Ha llegado a tener hasta cuatro especialistas, aunque en la actualidad cuenta solo con dos de manera continuada, y un tercero que viene algunos días de la semana. En el curso escolar 2014/15, hay matriculados nueve niños sordos y unos 30 con necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con el lenguaje (DC: 29/01/2015)²⁷. Desde este punto de vista, en el PEC se defiende la necesidad de realizar un tratamiento diversificado de los procesos de enseñanza, partiendo de las necesidades de cada uno de los escolares y, colaborando así en la posibilidad de disminución del índice de fracaso escolar. Para ello, se establecen las siguientes finalidades:

- a) Alentar el desarrollo armónico de todas las potencialidades del ser en su entorno, la preparación para la vida, así como la integración del alumnado con discapacidad fomentando para ello la coordinación del profesorado y de la familia.
- b) Desarrollar un espíritu crítico, procurando la tolerancia en la exposición de ideas.
- c) Favorecer la convivencia escolar, los hábitos y conocimientos para el trato recíproco con los que lo rodean. Fomentar la solidaridad y compartir el trabajo así como propiciar la tolerancia, la comprensión y las actitudes de respeto y ayuda mutua.

El modelo de horario regular del centro corresponde al de 5 mañanas de atención directa al alumnado y una tarde, dedicada a la realización por parte del profesorado de tareas relacionadas con la práctica docente. La jornada matinal se estructura en 5 sesiones; tres sesiones de una hora y dos de 45 minutos, distribuidas conforme se muestra en el Cuadro 28.

²⁷La sigla DC hace referencia al Diario de Campo, después de los dos puntos se incluye la fecha en la que se recogió la anotación.

CUADRO 28
Distribución de la jornada escolar

Sesión	Hora inicio	Hora fin
1 ^a	9.00	10.00
2 ^a	10.00	11.00
3 ^a	11.00	13.00
Recreo	12.00	12.30
4 ^a	12.30	13.15
5 ^a	13.15	14.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del PEC.

Además, el colegio ofrece una serie de servicios complementarios como el aula matinal de 7.30 h. a 9.00 h.; el comedor escolar de 14.00 h. a 16.00 h.; y actividades extraescolares de lunes a jueves de 16.00 a 18.00 h. El número de usuarios/as del aula matinal es variable (entre 100 y 120 personas), ya que se puede hacer uso de este servicio días aislados. Para su funcionamiento el centro ha puesto a disposición de la empresa concesionaria los espacios que se han considerado adecuados en la primera planta del centro. El comedor escolar atiende a unos 350 alumnos/as y su supervisión está a cargo del equipo directivo. La contratación de los/as monitoras/es corresponde a la empresa que lo gestiona. En el PEC se señala la importancia de considerar a este personal como parte integrante de todos/as los profesionales que trabajan en el centro, y por ello se especifica que se mantendrá un contacto directo con este personal, a través de reuniones periódicas y el registro de incidencias. Respecto a las actividades extraescolares, el centro oferta clases de inglés, baile, fútbol sala, multideportiva y multivoley.

El actual equipo directivo, lleva realizando sus funciones desde el curso 2012/2013. La plantilla docente está formada por 34 profesoras y 3 profesores: 9 profesoras de educación infantil, 15 tutores/as de educación primaria, la orientadora escolar, dos profesoras de religión y diez especialistas (un profesor de educación física, una profesora de música, tres profesoras de audición y lenguaje, tres profesoras de inglés, y dos de pedagogía terapéutica). Una de las peculiaridades del centro es que a pesar del gran número de docentes solo 18 docentes tienen una plaza permanente.

Según los datos facilitados por la dirección, actualmente hay matriculados/as un total de 590 alumnos/as; 378 de Educación Primaria y 212 de Educación Infantil. En el año 2.000 desaparece la Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque el número de alumnos/as se ha mantenido estable (DC: 29/01/2015). Existen tres líneas, una de ellas incompleta, distribuidas en nueve unidades de educación infantil y quince de educación primaria; además de cinco aulas específicas. La situación actual de la convivencia en la escuela es buena y satisfactoria, según se describe en la evaluación realizada en el Plan de Convivencia (PCV). Los tipos de conflictos más frecuentes son:

- a) Interrupciones en el aula: hablar a destiempo, levantarse sin permiso, hablar con los compañeros y compañeras...
- b) Distracción y falta de atención.
- c) Olvido del material para el desarrollo de la clase.
- d) Pérdida de respeto entre iguales o a menores durante el recreo.
- e) Desobediencia a las órdenes educativas-formativas del profesorado/familia.
- f) Falta de respeto a veces entre iguales.

Otra de las características del alumnado, es que entre el 80 y el 90%²⁸ eligieron la opción de religión. El número de estudiantes de la asignatura alternativa es tan pequeño que el centro ha decidido reagruparlos en un solo aula por curso escolar.

5.4. El papel del investigador

Con objeto de clarificar el proceso que hemos seguido en la investigación, definiremos en este apartado el posicionamiento adoptado por el investigador; tal como menciona Medina Moya (2003, p.18), “hacer inteligible el problema de investigación es narrar su proceso haciendo audible la voz del investigador. La pregunta que todo problema de investigación contiene es fruto siempre de una experiencia dialogante y resultado de una escucha de sí...”.

Durante la fase de campo se ha tratado de empatizar con los sujetos investigados, intentando entender y comprender su posición. Algunos autores como Maykut y Morehouse (1999) utilizan el concepto “indwelling”, que podríamos traducir como “vivir entre y dentro”, para referirse a la postura

²⁸Según la estadística que el centro envía al obispado. La horquilla corresponde al diferencial de alumnos/as matriculados/as en los últimos cinco cursos escolares.

que el investigador cualitativo debe adoptar en el campo de estudio. La posición empática ha permitido ganar, paulatinamente, la confianza de las personas que han participado en el estudio.

Los primeros días en el centro, tuvimos presente la extrañeza que podríamos suscitar en la población; para nosotros también era una situación novedosa a la que tratamos de adaptarnos. El proceso de adaptación requirió grandes dosis de paciencia, tratando de evitar la búsqueda de resultados inmediatos. Nuestro interés, en un primer momento, se centró en establecer relaciones con la población, ganar confianza, conocer los espacios y las rutinas diarias del centro.

Esta actitud de empatía ha permanecido presente durante toda la fase de campo; aunque, con un mayor énfasis en los primeros meses de estancia. Día a día fuimos forjando relaciones de confianza mutua con los miembros de la comunidad escolar. Con el paso del tiempo estas relaciones fueron tomando mayor intensidad, hasta llegar a tal punto que fue motivo de alarma, puesto que no queríamos que esta situación pudiera afectar a nuestra imparcialidad. Como afirma Stake (1998, p.49), a veces ocurre que “nos hacemos nativos” y adoptamos las costumbres, los puntos de vista y los valores de los participantes. Para evitar este peligro²⁹, tratamos de diferenciar la empatía de la amistad y de no olvidar nuestro rol en el escenario. No obstante, la subjetividad forma parte de la investigación cualitativa y no se debe considerar “un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1998, p.48).

El campo base se situó en el despacho de dirección, por ofrecimiento de la propia directora y ante la falta de espacios disponibles por las reformas que se acometían en el centro. Esta ubicación facilitó el acceso a cierta información de gran utilidad para la investigación. El despacho de dirección es un lugar bastante frecuentado por los docentes, que acuden para plantear problemas cotidianos; por las familias, que vienen a recoger a sus hijos/as; por el alumnado, cuyo comportamiento no ha sido el deseable, recibiendo la llamada de atención del Jefe de Estudios. También se producen llamadas telefónicas; conversaciones informales en los momentos de distensión y comentarios sobre la actitud del personal del centro. Nuestra actitud fue siempre de escucha activa, intentando pasar desapercibido y sin interferir en estos sucesos.

²⁹En dos ocasiones una por parte de una familia y otra por parte una profesora recibí la invitación para asistir a determinadas actividades personales, en las que excusé mi asistencia, tratando de diferenciar las buenas relaciones de la amistad.

He solicitado a la Directora un espacio para poder trabajar. Ante la falta de espacios disponibles, debido las obras que actualmente se acometen en el centro, me ha ofrecido amablemente la mesa de reuniones que hay en su despacho. Le he agradecido este gesto; aunque no quisiera que mi presencia continuada le cause incomodidad. Ella insiste y acepto encantado. (DC: 10/12/2015)

El despacho de dirección es un lugar muy visitado. Hay un vaivén de maestras que acuden por cuestiones muy variadas: para informar que se ha derramado agua en clase; quejarse de las molestias de la obra; preguntar cuándo estarán disponibles los servicios; buscar algún material,... Hoy parece un día bastante intenso; la Delegación de Educación ha solicitado un listado con el alumnado que tenga algún tipo de enfermedad crónica. Esta actividad mantiene ocupado/a, durante toda la mañana y con cierta tensión, a la Directora y al Jefe de Estudios. (DC: 17/12/2015)

Con cierta rutina, tratando de no anclarnos en nuestro campo base, abandonábamos el despacho de dirección para vagabundear por otros espacios del centro, como la sala de profesores/as, el patio de recreos e incluso los propios pasillos. Observamos que un factor muy importante a tener en cuenta a la hora de acudir a estos espacios, es conocer su tiempo de uso, estar en el momento adecuado. A primera hora de la mañana o en los recreos, la sala de profesores/as era un lugar muy frecuentado; el ambiente ideal para relacionarnos con naturalidad mientras tomábamos un café. Sin embargo, en otros momentos del día, solo acudía determinados docentes con alguna hora libre; esta situación nos permitía mantener con ellos/as un contacto más personal y confidencial.

En definitiva, hemos tratado de acercarnos a la realidad educativa del CEIP Ágora, confirmando una especial importancia a la palabra y los argumentos de las personas que han participado en el estudio. La comprensión y el conocimiento de esta realidad, ha sido posible gracias al proceso continuo de reflexión que hemos mantenido sobre los valores y significados que las personas implicadas en el caso han manifestado en relación al objeto de estudio. Nos situamos como aprendices y utilizamos la escucha activa, con intención de obtener la información necesaria para analizar, interpretar y llegar a comprender esta realidad.

5.5. Acceso al campo, estancia y negociación

En esta apartado describiremos el proceso que se ha llevado a cabo tener acceso a la información. Consideramos esta etapa de gran importancia y relevancia en la obtención de resultados; con mayor particularidad en los estudios de caso.

Para abordar el acceso al campo, diseñamos un plan estratégico que nos permitiera por un lado, tomar decisiones en el acceso *físico*: con quién contactar, a través de qué medios, cómo obtener permiso, etc. Y por otro, crear las sinergias necesarias para generar relaciones de confianza con las personas del centro. Como plantean Rodríguez Gómez et al. (1996, p.105) “el acceso al campo es algo más que un problema físico y llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes en un proceso educativo solo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a los demás”. Desde esta perspectiva, consideramos que la directora podría ser la persona con el poder necesario para facilitarnos el acceso físico al centro, pero sin la confianza de los/as docentes difícilmente podríamos realizar observaciones en sus aulas y acceder a su opinión.

El primer contacto con el CEIP Ágora se realizó mediante una llamada telefónica³⁰. Acordamos una cita con la Directora para presentarle personalmente nuestro proyecto. En la conversación telefónica que mantuvimos, nos comentó que en el curso pasado participaron en una investigación con la universidad y habían tenido que cumplimentar unos cuestionarios muy complicados que les llevó mucho tiempo. No obstante, no puso impedimento en acordar una cita con nosotros. Acudimos a este primer encuentro en el que explicamos la finalidad del estudio, y nuestras demandas y compromisos, que entregamos por escrito en una carta firmada por el investigador (ANEXO 1). Manifestamos nuestro interés en asistir al centro durante un periodo de tiempo indeterminado, que previsiblemente abarcaría todo el curso escolar; conocer la opinión del profesorado, las familias y el personal no docente, en relación a nuestra temática de estudio; acceder a la documentación oficial del centro; revisar algunos materiales como los libros de textos o la literatura infantil; y conocer la dinámica organizativa del centro. Además, nos comprometimos a respetar la confidencialidad de las personas participantes; presen-

³⁰Realizamos la llamada el día 19 de septiembre de 2014, y acordamos la cita para día 24 del mismo mes.

tar el informe final de la investigación para su revisión³¹; interferir lo menos posible en su trabajo; y no realizar ninguna actuación fuera de lo negociado sin la autorización previa.

Por otra parte, expusimos que uno de los motivos que nos había llevado a seleccionar este centro era nuestro conocimiento de la existencia de varias familias homoparentales, con las que previamente habíamos contactado y habían manifestado su interés por participar en el estudio.

Durante la conversación nos posicionamos con una actitud empática y abierta a la negociación, considerando la importancia que este primer encuentro tendría en el acceso y las posteriores relaciones de campo. Finalmente, aunque la directora nos indicó no tener inconveniente para dar su permiso, quería tener el respaldo y la aprobación del Consejo Escolar, en el que presentaría nuestro escrito. El próximo consejo estaba convocado para mediados del mes de octubre, después de las elecciones de representantes de padres/madres para este órgano de participación. Acordamos que una vez que tuvieran la decisión tomada me informaría por teléfono. Recibí la llamada la tercera semana de octubre, con el visto bueno para iniciar nuestro trabajo de campo y la aceptación de los requerimientos y compromisos anteriormente mencionados.

Los primeros días en el centro, situamos nuestro campo base³² e iniciamos un proceso de vagabundeo con intención de conocer los espacios, familiarizarnos con los participantes, establecer relaciones informales, conocer sus rutinas, los lugares en los que se encuentran, características, funciones, etc. En este primer periodo, el objetivo principal fue el contacto y la habituación al centro (Goetz y Lecompte, 1988). La información obtenida mediante las observaciones realizadas durante el vagabundeo, nos permitió construir un mapa físico, realizar una representación de la población o mapa social, empatizar y ganar confianza, y establecer las estrategias que seguiríamos en la secuencia de entrevistas que más adelante desarrollaríamos.

³¹En la revisión del informe se acordó que se recogerían las modificaciones consensuadas entre el investigador y las personas participantes. Cuando no se llegase a un acuerdo estas modificaciones se contemplarían en un apartado específico del informe, aclarando los motivos de la falta de consenso.

³²Como hemos mencionado en el apartado anterior, situamos nuestro campo base en el despacho de la dirección, por iniciativa de la Directora y ante la falta de espacios disponibles por las reformas que se acometían en el centro.

Es una mañana muy fría, aunque el despacho de dirección y de la secretaria es una auténtica sauna. La directora está ocupada con sus tareas diarias, pero cuando llego las abandona por un tiempo para saludarme amablemente. Hablamos de la bajada de la temperatura; la confortabilidad del despacho; los planes que tenemos para este fin de semana. Le he planteado si podría enseñarme las instalaciones del centro; necesito ubicarme y poder seguir hablando con ella informalmente. Ella acepta sin inconveniente. (DC: 11/12/2014)

Llego al centro son las 8.30 horas... Observo que la sala de profesores es un buen lugar para establecer relaciones. A primera hora de la mañana, es un espacio bastante concurrido. Mientras esperan el inicio de la jornada, unos leen el periódico y otros toman café y hablan de temas cotidianos. Aprovecho para hablar con algunas profesoras, integrándome en sus temas de conversación con naturalidad; sin tratar de acaparar el diálogo para dirigirlo a mi terreno. (DC: 16/12/2014)

El periodo de vagabundeo nos facilitó la adaptación progresiva a los distintos escenarios. Los primeros días, a pesar de poner nuestra mejor intención en actuar con naturalidad, la situación no dejaba de ser novedosa y en ocasiones incómoda. Este sentimiento fue desapareciendo a medida que con el paso del tiempo nos fuimos familiarizando con las personas y los espacios.

Voy diariamente a la dirección para trabajar y el sentimiento de invasión del espacio que sentía la semana pasada va desapareciendo. Percibo además ahora esta situación como una ventaja. Esta ubicación me permite obtener información muy útil y establecer relaciones informales diarias con el equipo de dirección y las personas que se acercan hasta este lugar. (DC: 17/12/2014)

Durante nuestros paseos, tomamos imágenes de los carteles y comunicaciones publicadas en los tablones de anuncios; tratando siempre de ser discretos en el momento de tomar los datos.

Otra de las vías que utilizamos para familiarizarnos con la realidad educativa del CEIP Ágora fue el análisis de la documentación. Revisamos el Proyecto Educativo de Centro; Plan de Atención a la Diversidad; Plan de Convivencia; Reglamento de Organización y Funcionamiento; Plan de Convivencia; y el Proyecto de Gestión. Este análisis nos aportó un marco general del centro y la posibilidad de contrastar esta información con los datos obtenidos mediante otras técnicas.

Una vez transcurridos los tres primeros meses en el campo, las relaciones se tornaron cada vez más naturales y espontáneas; fuimos pasando de ser extrañados a ser conocidos y reconocidos. En una ocasión una profesora necesitaba resolver un asunto administrativo con la universidad de forma urgente, y nos demandó nuestra ayuda. A partir de este momento esta profesora

ra estrechó su relación con nosotros y nos entregó su confianza. Además, durante la estancia se incorporaron un grupo de alumnos/as del Practicum I y II de Educación Infantil y Primaria. Como profesor de la Universidad, con carga docente en esta asignatura, me ofrecí para ayudar a resolver cualquier duda y aportar la información que pudieran demandar. Este hecho me posicionó como una figura clave en la intermediación con la Universidad, revirtiendo en mayores facilidades para el profesorado y la dirección.

Una pasado el tiempo de habituación y la adaptación, iniciamos la secuencia de entrevistas. Este proceso se extendió durante el resto de la fase de campo y se alternó con las observaciones y el análisis de los libros de textos. Durante las entrevistas preguntamos si utilizaban libros de textos y el nombre de las editoriales. Al finalizar, solicitamos a los/as entrevistados/as la posibilidad de analizar estos materiales en su aula, ante la inexistencia de otros ejemplares a disposición del centro. De esta manera, acudimos al aula para realizar esta revisión y aprovechamos la oportunidad para seguir realizando observaciones.

Cuando la información recogida en las entrevistas empezó a repetirse, dejó de ser relevante y útil para la aplicación de nuevas pruebas. A partir de entonces, decidimos parar el proceso de entrevistas, atendiendo al principio de saturación teórica descrito por Taylor y Bogdan (1986). La fase de campo duró 7 meses.

En la fase final de campo se entregó el informe de investigación a las personas que participaron en el estudio para que pudieran revisarlo. Tal como se acordó previamente, se incluyeron todas las modificaciones que fueron debidamente consensuadas con el investigador.

5.6. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos

Los instrumentos aplicados en esta investigación fueron elegidos teniendo en cuenta que la información que pudieran reportarnos, nos permitiese profundizar con exhaustividad en el objeto de análisis que nos marcamos en este estudio. Además, optamos por su diversidad, con el propósito de poder cruzar posteriormente los datos obtenidos a través de ellos. Entre las técnicas empleadas se encuentran la entrevista en profundidad, la observación narrativa y participante, el cuaderno de campo, la revisión de documentos y el análisis de contenido.

4.6.1. La observación

Utilizamos la observación por ser una técnica que permitía responder a los interrogantes que fueron surgiendo. Se ha considerado apropiada su utilización para recoger datos de los fenómenos observados, tal como suceden, con la intención de examinarlos, interpretarlos y obtener conclusiones sobre ellos (Martínez González, 2007). La observación nos aportó información de los hechos y acontecimientos que fueron sucediendo en el campo de una forma natural. Esta técnica ha resultado de gran utilidad para complementar y cotejar la información obtenida en las entrevistas y el análisis de documentos.

Como plantea Albert (2006), conviene distinguir la observación como método, de la observación como técnica. Como método, además de la descripción de los fenómenos y acontecimientos se propone realizar explicaciones y establecer relaciones. En nuestro caso, emplearemos la observación como una técnica; es decir, como una estrategia para obtener un tipo de información que será complementada con otros instrumentos como la entrevista.

Simons (2011, p.86) señala cinco argumentos para utilizar la observación como una estrategia complementaria a la entrevista en los estudios de casos:

- a) Para componer una imagen completa del escenario que no puede conseguirse solo hablando con las personas.
- b) Aporta descripciones detalladas que son fundamentales para el análisis.
- c) Permite descubrir las normas y valores de la cultura institucional y organizativa.
- d) Capta la experiencia de quienes menos tiene la oportunidad de expresarse.
- e) Ofrece un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

La observación puede entenderse como un continuo entre lo formal y lo no formal (Campos y Lule, 2012), de lo estructurado a lo no estructurado (Simons, 2011, p.87), con un alto nivel de participación a una escasa participación (García Llamas, González y Ballesteros, 2001). Dentro de este continuo decidimos realizar observaciones no estructuradas que no estuvieran centradas en objetivos o categorías previas. El grado de participación e implicación fue diferente según el momento y el contexto de la observación.

La observación no participante ha sido empleada principalmente en los primeros meses de la entrada al campo. Mediante esta técnica, durante los momentos de vagabundeo, recogimos el día a día del CEIP Ágora, conocimos los espacios y las relaciones que se daban en ellos, las rutinas de la Dirección, la organización del centro, etc. Este tipo de observación se redujo a contemplar los acontecimientos, minimizando cualquier interacción e intrusión. Entendemos la observación no participante como un tipo de observación en el que el grado de participación es muy bajo pero no nulo; resulta complicado permanecer aislado de cualquier influencia que pudiéramos causar en los escenarios observados. Como afirma Goetz y LeCompte (1988), el simple hecho de estar presentes en una escena, aunque no haya una interacción verbal, nos convierte en cierta medida en participantes.

El modo de observación más utilizado ha sido el participante, propio de la corriente naturalista y etnográfica. La observación participante tiene algunas ventajas sobre la observación no participante, puesto que “permite al investigador captar significados y procesos implícitos y profundos no observables que se dan en la situación de análisis, que ayudan a interpretar mejor lo que sucede y a establecer conclusiones más precisas sobre lo que se está investigando” (Martínez González, 2007, p.67). Para Martínez González (2007), los datos obtenidos mediante este procedimiento tienen un gran valor, por la información que reportan sobre los significados e interpretaciones y, por permitir el acercamiento a la realidad educativa de una forma natural.

De las diferentes opciones para registrar la observación, seguimos un sistema narrativo, con el propósito de describir los fenómenos observados de forma detallada y en su contexto natural. Es decir, fuimos tomando notas en el cuaderno de campo de nuestras percepciones sobre los hechos observados; las actividades diarias de los/as participantes; los acontecimientos y anécdotas; las conversaciones con personas y grupos, etc. Para que la observación se desarrollase con naturalidad, pasamos el mayor tiempo posible en el campo intentando adaptarnos a la dinámica, las normas y las costumbres. Además, como hemos comentado anteriormente, buscamos integrarnos en el escenario creando relaciones de confianza y sin perder nuestra posición de investigador.

Cuando iniciamos el registro de las observaciones participantes nos sentimos perdidos; en algunas ocasiones, por anotar todos los sucesos que acontecían sin saber lo que realmente era importante para nuestro estudio; y en otras, por tener la sensación de “dejarnos algo en el tintero”. Sin embargo, esta sensación fue disminuyendo cuando comprendimos que “el flujo interac-

cional es demasiado complejo y sutil para ser captado completamente, incluso para un equipo de observadores” (Goetz y LeCompte, 1988, p.128); y solo podríamos distinguir lo que era fundamental de lo que no era, después de observaciones repetidas (Angrosino, 2012)

Las primeras observaciones se realizaron teniendo en cuenta el marco conceptual y teórico abordado en la primera fase de este trabajo, el objeto de estudio y las dimensiones de análisis. Conforme fue transcurriendo nuestra estancia en el campo, enfocamos nuestras observaciones sobre determinados núcleos de interés, que se establecieron según los acontecimientos que iban sucediendo y la relación con los/as participantes. Como menciona Angrosino (2012, pp.61-62) “Gradualmente, a medida que el investigador adquiere más experiencia en el emplazamiento de campo, puede comenzar a diferenciar asuntos que parecen ser importantes y a concentrarse en ellos, mientras que presta proporcionalmente menos atención a cosas que tienen una significación menor”. Con esta acción no se pretendía estructurar y sistematizar la observación, sino más bien, concentrar la atención de forma estratégica en función de los hallazgos obtenidos y el interés para el estudio. Se ha tratado de evitar el peligro mencionado por Simons (2011, p.95), cuando se establecen categorías para guiar las observaciones.

Al no saber muy bien en qué centrarnos, optamos por categorías reconocibles para documentar lo que vemos, con el peligro ya señalado de no captar lo que hay en un determinado escenario, o de representar erróneamente lo que haya. Para evitarlo, nos debemos preparar conscientemente para observar, pero al mismo tiempo seguir abiertos a lo inesperado. (Simons, 2011, p.95)

Por tanto, aunque realizamos un proceso de observación selectiva, no dejamos de estar atentos a los sucesos que de forma espontánea e inesperada fueron aconteciendo. Pensamos que si centrábamos nuestra mirada en un solo punto perderíamos la globalidad de los hechos. Como subraya Sanger (1996, p.5), uno de los principales errores que se cometen en la observación, es que “buscamos donde esperamos encontrar, en lugar de abrirnos a cualquier posibilidad que se pueda presentar”.

En el proceso de observación se han seguido estrategias inductivas y deductivas. Es decir, empezamos registrando, con un marco de referencia amplio sobre el objeto de estudio, todo lo que nos parecía interesante. A partir de los datos recabados, se incorporaron nuevos núcleos de análisis más específicos, sobre los que continuamos realizando observaciones. Guiados por este proceso podríamos distinguir las siguientes etapas:

1. Etapa exploratoria. Esta etapa coincide con la fase inicial de adaptación al campo. En ella, iniciamos las observaciones no participantes, en la que nos dedicamos a observar sin hacer preguntas, registramos las rutinas del centro, exploramos los espacios y sus usos, conocimos la organización y nos familiarizamos con sus normas y costumbres.
2. Etapa interactiva. Esta etapa coincide con la fase final de adaptación al campo, en la que tratamos de acercarnos y empatizar con los/as participantes. Comenzamos con las primeras observaciones participantes registrando nuestras percepciones, las conversaciones mantenidas, las actividades llevadas a cabo, el comportamiento de los sujetos, etc.
3. Etapa indagatoria. Una vez adaptados al centro y aceptados por la comunidad, seguimos profundizando con mayor detalle en determinadas unidades de interés, seleccionadas en función de los datos recabados en las etapas anteriores. Para no perder la globalidad de los fenómenos observados, empleamos con cierta rutina el vagabundeo.

Ha sido un proceso de composición y recomposición, en el que algunos de los datos recabados no tuvieron sentido hasta el momento final. Como dice Stake (1998, p.61) “La historia suele empezar a cobrar forma durante la investigación, a veces no aparece hasta el momento en que se junta las transcripciones de diversas observaciones”.

Antes de finalizar este apartado, queremos aclarar que pensamos que este tipo de observación puede sesgar la investigación, como ha descrito Monahan y Fisher (2010). El investigador observador percibe los fenómenos en función de determinados filtros. En unas ocasiones, este filtro es parte del proceso de investigación; los conceptos de los se parten, las teorías en las que se apoya, el marco analítico que se propone, etc. Y en otras ocasiones, simplemente una expresión de quienes somos; es decir, las ideas preconcebidas que acompañan a nuestro entorno social y cultural, nuestro género, nuestra edad, etc. El observador puede tratar de minimizar estos factores pero no puede eliminarlos por completo (Angrosino, 2012). Por esta razón, hemos empleado la observación junto a otras técnicas como las entrevistas, la revisión de documentos y el análisis de los libros de textos. En este sentido, ha resultado ser un complemento muy útil en la exploración de los datos recabados mediante estas técnicas.

4.6.2. La entrevista

Nuestro interés por conocer las opiniones, experiencias y actitudes de las distintas personas del centro investigado, nos llevó a utilizar la entrevista como principal medio para acceder a esta información.

Podríamos definir la entrevista como una técnica interactiva (Goezt y Le-Compte, 1988), en la que una persona solicita información a otra persona o grupo (Rodríguez et al., 1996), mediante una conversación profesional (Ruiz Olabuénaga, 2012), con el fin de obtener información relevante para la investigación y enfocada sobre el contenido especificado en los objetivos de descripción, de predicción o de explicación sistemática (Cohen y Manion, 1990). Según Stake (1998, p.63), “es el cauce principal para llegar a realidades múltiples”.

Albert (2006, p.122) señala las siguientes ventajas e inconvenientes de la entrevista como instrumento de recogida de datos:

Ventajas:

1. Se establecen relaciones personales que pueden favorecer la empatía.
2. Flexibilidad del investigador para adaptarse sobre la marcha a las necesidades del entrevistado.
3. Posibilidad de observar el comportamiento del entrevistado.
4. Producción de grandes cantidades de información.
5. Permite acceder a un tipo de información personal difícil de acceder por otros medios.

Inconvenientes:

1. Coste elevado de tiempo y esfuerzo.
2. Interferencia de sesgo tanto por parte del entrevistador como del entrevistado

Existe una abrumadora cantidad de información en los textos de investigación cualitativa sobre los diferentes tipos de entrevistas, su estructura y finalidad (Patton, 1987; Rodríguez et al., 1996; Taylor y Bogdan, 1986; Kvale, 2011). Una vez revisada esta información, llegamos a las siguientes conclusiones: a) de una forma muy generalizada es considerada como el principal instrumento de la investigación cualitativa; b) tiene unas características muy variables. En las siguientes líneas, exponemos el enfoque que se ha empleado sobre esta técnica, entre las diferentes variantes aludidas en estos textos.

La finalidad que hemos perseguido con su utilización ha sido recabar información que nos permitiera acercarnos a las ideas, creencias, vivencias y supuestos de las personas que forman parte del CEIP Ágora; sin pretender contrastarlas con la de otras personas ajenas a este caso (Rodríguez et al., 1996; Cohen y Manion, 1990). Se ha buscado desarrollar la mayor interactividad posible con los/as entrevistados/as, mediante conversaciones guiadas, de manera informal y amigable, cediendo la palabra prioritariamente a los/as informantes (Patton, 1980; Kvale, 2011; Simons, 2011). Como apunta Kvale (2011, pp.20-21) “En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social”.

El grado de estructuración de las entrevistas, puede ser representado como un continuo entre las muy estructuradas y las nada estructuradas. Definiremos el nivel de estructuración adoptado, en base a tres de los componentes señalados por Albert (2006, p.122):

- Estructuración de las preguntas.

Se refiere al grado de libertad que tiene el entrevistador para realizar las preguntas. No hemos realizado un solo tipo de entrevista, por lo que diferenciaremos diferentes niveles de estructura en las preguntas formuladas. En determinadas ocasiones las entrevistas fueron más bien charlas o conversaciones, con un nivel de estructuración prácticamente nulo. Por otra parte, también se puso en marcha un grupo de entrevistas semiestructuradas, para las que se elaboró un guión en el que se incluyeron preguntas relacionadas con las principales dimensiones trazadas en este estudio.

- Estructuración de las respuestas.

Es decir, el grado de libertad del entrevistado para responder a las preguntas. En todas las variantes de las entrevistas realizadas hemos tratado que las preguntas formuladas permitiera la libertad de respuestas de los/as informantes. Por este motivo, se seleccionaron preguntas abiertas y semiabiertas, intentando favorecer la comunicación y la reflexión sobre determinados temas.

- Estructuración de las secuencias.

Hace referencia a la libertad del entrevistador para modificar, cambiar de lugar, omitir o proponer nuevas preguntas en función de la dinámica de la entrevista. En nuestro caso, el guión de entrevista se aplicó con flexibilidad, por lo que se modificaron e incluyeron nuevas preguntas en función de las respuestas y el interés para el estudio.

Atendiendo al número de personas que han participado en una misma entrevista, cabe decir que en la mayoría de las ocasiones se han llevado a cabo de manera individual, aunque en ocasiones también recurrimos a un formato grupal.

En definitiva, en este estudio la entrevista ha tenido un papel protagonista en el acceso a la información y, ha sido determinante para conocer las ideas, creencias, vivencias y supuestos de las personas que han participado en él. El tipo de entrevistas que se ha empleado ha sido muy variado. Se han desarrollado entrevistas tanto grupales como individuales, con un bajo nivel de estructuración de las preguntas, respuestas y secuencias. Se ha enfatizado la interacción como medio fundamental en las entrevistas de estilo conversacional y en profundidad que se han practicado. Este hecho, no ha supuesto un impedimento para la creación de un guión que ha orientado las preguntas hacia los objetivos.

A) Fases de la entrevista

En este apartado describiremos el procedimiento llevado a cabo en las entrevistas, siguiendo las etapas propuestas por Carrasco Macías (2002) y Gómez Hurtado (2012).

- Preparación o planificación

La primera actividad consistió en elaborar una guía o esquema que asegurase que las dimensiones trazadas en la investigación serían tratadas; tal como recomiendan Taylor y Bogdan (1986); Patton (1980); Simons (2011); Ruiz Olabuénaga (2012); y Albert (2006). Para su elaboración seguimos la revisión bibliográfica realizada, los objetivos y dimensiones en los que se centra este estudio, y la forma en la que pretendíamos conseguirlos. Como resultado final surgieron varios guiones (Cuadro 29) según el grupo de personas a quienes iban dirigidas (ANEXO 2).

CUADRO 29
Listado de guiones de entrevistas

Grupo al que va dirigido	Identificación
Dirección	1
Profesorado	2
Orientadora	3
Personal no docente	4
Alumnado en prácticas	5
Familias homomarentales del centro	6
Otras familias del centro	7
Familias homoparentales de Fundación Triángulo	8

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 30, mostramos la concatenación de las preguntas formuladas en los diferentes guiones, con los objetivos y dimensiones del estudio. Las cuestiones planteadas aparecen acompañadas del número de identificación del guión en el que se incluye. Algunos interrogantes se incluyeron en más de un guión, con el propósito de contrastar las fuentes de información.

CUADRO 30
Preguntas formuladas en los guiones, según las dimensiones y objetivos del estudio

Limitaciones y dificultades escolares: Limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva.

Objetivos	Preguntas
Explorar y describir, antes de acceder al campo de estudio, las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva, con hijos/as en edad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - [8] En relación a vuestro modelo familiar ¿Cuáles son las limitaciones y dificultades escolares? (actividades, recursos didácticos, formación del profesorado,...) - [8] ¿Qué cambios se deberían realizar en la escuela?

Cultura escolar: Factores de la cultura escolar de interés para el estudio

Objetivos	Preguntas
<p>Describir los elementos de la cultura escolar relacionados con la diversidad familiar: relaciones, participación, concepto de familia, lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a la familia, conocimiento de la estructura familiar del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [1] [2] [3] [4] [5] ¿En qué actividades suelen participar las familias en el centro? - [1] [2] [3] [4] ¿Con qué motivos suelen acercarse las familias al centro? - [6] ¿Participáis en las actividades del centro?; ¿En cuáles?; ¿Os habéis sentido en algún momento rechazados?; ¿Te gustaría que el centro te propusiese participar en más actividades? - [7] ¿Crees que el centro fomenta la participación y la relación con las familias? - [7] ¿Participáis en las actividades del centro?; ¿En cuáles?; ¿Te gustaría que el centro te propusiese participar en más actividades? - [1] [2] [3] [4] [5] ¿Crees que existe un buen clima en el centro donde se dan relaciones fluidas entre sus miembros? (entre el profesorado/ del centro con la familia/ del tutor o tutora con las familias/ del profesorado con el personal no docente) - [6] ¿Cómo es vuestra relación con las demás familias del centro?; ¿te has sentido en algún momento rechazada (burlas, cuchicheos)?; ¿y con la tutora? - [6] ¿Has puesto en conocimiento del centro que tu hijo/as tienes dos madres?; ¿Cuándo lo hiciste?; ¿por qué motivo?; ¿Cuál fue la respuesta de la persona a quién se contaste? - [6] ¿Utiliza el centro un lenguaje no discriminatorio en sus formularios y en las comunicaciones que os envía? - [1] [2] [3] [4] [6] [7] ¿qué es para ti la familia? - [1] ¿Tiene el centro conocimiento de la estructura familiar de su alumnado?; ¿Se recoge en el Séneca esta información? - [2] [3] ¿Conoces la estructura familiar de su alumnado?; ¿ha tenido entre sus alumnos alguna familia homoparental?; ¿Cómo se lo comunicaron?

Medidas PEC: Medidas establecidas en el Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar.

Objetivos	Preguntas
Identificar y describir las medidas relacionadas con la diversidad familiar contempladas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC)	<ul style="list-style-type: none"> - [1] He visto que entre las finalidades educativas del centro se encuentra: Fomentar una educación no discriminatoria, respetando la diversidad; promoviendo actitudes tendentes a una convivencia en paz: ¿Qué acciones y medidas ha puesto el centro en marcha? - [1] En la documentación del centro se menciona que para garantizar la igualdad de oportunidades se tratará de: Facilitar mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades y la no discriminación en actividades del centro por razones de tipo económico, cultural social, de sexo o minusvalía física o psíquica de cualquier género: ¿Qué mecanismos se han puesto en marcha? - [1] [2] En el Plan de Centro se hace referencia al trabajo de la educación en valores (educación sexual, para la igualdad y para la paz) de forma transversal: ¿Cómo se planifica y gestiona?; ¿qué actividades se realiza? - [1] ¿Qué acciones se llevan a cabo desde el Plan de Coeducación?

Práctica Escolar: La diversidad familiar en la práctica escolar.

Objetivos	Preguntas
Describir las actividades relacionadas con la familia y los procedimientos metodológicos empleados.	<ul style="list-style-type: none"> - [3] Uno de los objetivos contemplado en el PAT es respetar la diversidad de características personales, creencias, opiniones, culturas y formas de vida, desarrollando actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos: ¿Qué actividades y contenidos se abordan en relación a la diversidad en general?; ¿De estas actividades hay alguna relacionada con la diversidad familiar?; ¿Se realizan desde una perspectiva inclusiva? - [2] [5] ¿Qué actividades llevas a cabo en tu aula para atender la diversidad?; ¿Te resulta complicado? - [1] A nivel de centro: ¿Se realizan actividades para poner en valor la diversidad familiar?

- [1] [2] [3] ¿Se celebra en el centro el día del padre y de la madre? (solo se hizo una vez); ¿cree que esto puede suponer un conflicto para las familias que no hay padre o madre, o tienen dos padres o dos madres?; ¿qué te parece sustituirlo por el día de la familia?
- [7] ¿Qué le parecería si se suprimiese la celebración del día del padre y de la madre por el día de la familia?
- [5] ¿Se ha celebrado el día del padre en vuestra clase?; ¿Qué actividad se hizo?; ¿se hizo referencia a la diversidad familiar?; ¿crees que esto puede suponer un conflicto para estos/as niños/as?
- [2] He visto que entre los contenidos del área de Conocimiento del Entorno del Medio Físico, Natural, Social y Cultural, en 2º de educación infantil, se encuentra: la vida en sociedad y cultura (Distintos tipos de estructura familiar; Respeto por la diversidad de sexos, roles, profesiones, edades, etc.): ¿Qué actividades se realizan en relación a estos contenidos y como se abordan? (solo a la profesora de infantil)
- [2] [5] ¿Qué contenidos de los que se trabaja en clase están relacionados con la familia?; ¿qué actividades realiza?
- [1] [2] [3] ¿Qué opinión tiene sobre la posibilidad de incluir la diversidad familiar como un contenido transversal?; ¿y unidades didácticas específicas en las que se trabajen los contenidos relacionados con la diversidad familiar?
- [6] ¿Cree que el centro tiene en consideración su estructura familiar en el desarrollo de actividades como la celebración del día del padre y de la madre?

Conocer la importancia que la comunidad educativa confiere a las prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar.

- [1] [2] [3] ¿Cree que es necesario trabajar la diversidad familiar en el aula? y ¿en el centro?
- [6] ¿Creéis necesario que la escuela realice actividades y acciones dirigidas a la atención a la diversidad familiar?
- [7] ¿Te parece importante que el profesorado hable abiertamente de los diferentes modelos familiares como el de las parejas de gays y lesbianas?

Conocer las necesidades formativas manifestadas por el profesorado, y la importancia que tiene para éstos la formación, en el cambio de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - [1] ¿Qué acciones de formación demanda el profesorado? - [1] [3] ¿Cree que sería necesario formar previamente al profesorado para poder llevar a cabo acciones relacionadas con la diversidad familiar? - [2] [3] ¿Tiene alguna formación sobre cómo atender la diversidad? - [2] [3] ¿Se siente preparado para trabajar la diversidad familiar o le resultaría útil alguna formación (Materiales, actividades, metodología) o apoyo? - [6] ¿Cuál creéis que es el nivel de preparación de los docentes sobre los temas relacionados con la diversidad familiar?
--	--

Libros de textos: Imágenes incluidas en los libros de textos relacionadas con la familia.

Objetivos	Preguntas
Analizar las imágenes incluidas en los libros de texto, de conocimiento del medio, vinculadas con la familia.	<ul style="list-style-type: none"> - [2] ¿Utiliza libro texto?; ¿Cuál es la editorial? - [6] ¿Cree que en los materiales escolares se ve representado su modelo familiar?

Dificultades percibidas por el profesorado: Relación de factores mencionados por el profesorado que dificultan la inclusión de la diversidad familiar; centrándonos en las limitaciones señaladas sobre la familia homoparental.

Objetivos	Preguntas
Exponer las dificultades percibidas por el profesorado en la inclusión escolar de la diversidad familiar; centrándonos en el caso de las familias homoparentales.	<ul style="list-style-type: none"> - [1] [2] [3] ¿Qué factores cree que puede dificultar llevar a cabo acciones relacionadas con la diversidad familiar? - [1] [2] [3] ¿Crees que algún compañero/a por su posición ideológica podría oponerse a tratar la diversidad familiar?

Actitud sobre las familias homoparentales: Actitud de la comunidad educativa sobre las familias de gays y lesbianas.

Objetivos	Preguntas
Describir la actitud de la comunidad educativa sobre las familias homoparentales.	<ul style="list-style-type: none"> - [1] [2] [3] [4] [7] ¿Estás a favor del matrimonio homosexual?; ¿y a que tengan hijos/as? - [1] [2] [3] [4] [7] ¿Cree que la falta del referente materno o paterno puede provocar un desajuste psicológico?

- [1] [2] [3] [4] [7] ¿Piensa que estos/as chicos/as pueden padecer trastornos de identidad sexual (juicio cognitivo de identificación con un determinado sexo)?
- [1] [2] [3] [4] [7] ¿y de tipificación sexual (proceso por el que aprendemos a clasificar lo masculino y lo femenino)?
- [1] [2] [3] [4] [7] ¿La crianza por gays y lesbianas puede propiciar una tendencia similar en la orientación sexual de sus hijos/as?
- [1] [2] [3] [4] [7] ¿Cree que estos chicos pueden tener mayores dificultades en sus relaciones sociales, baja autoestima y rechazo social?
- [1] [2] [3] [4] [7] ¿Cree que los hijos e hijas de familias homoparentales disfrutan de aceptación e integración social?

Discriminación escolar: Discriminación de los/as menores de familias homoparentales.

Objetivos	Preguntas
Conocer y describir las discriminaciones vividas por las familias homoparentales y las respuestas del centro a estos incidentes.	<ul style="list-style-type: none"> - [1] [2] [3] [4] ¿Tiene conocimiento de alguna experiencia de discriminación, burla o rechazo que se haya producido entre los alumnos/as del centro?; ¿Alguna por pertenecer a un modelo familiar no convencional? - [1] [2] [3] ¿Cómo se responde a estas discriminaciones?; ¿qué medidas toma? - [6] ¿Has vivido algún episodio de discriminación, burla o rechazo (cuchicheo) por parte de las personas del centro (maestros/as, familias, PAS?; ¿y su hijo/a?; ¿cómo actuaste? - [6] ¿Tiene o ha tenido miedo en algún momento a que su hijo sea discriminado en el entorno escolar?

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas fueron elaboradas según la clasificación propuesta por Patton (1980). Entre las opciones propuestas por este autor, se eligieron las preguntas demográficas, para conocer las características personales y profesionales de los/as entrevistados/as; de experiencias, para acercarnos a sus prácticas, vivencias y sucesos; de sentimientos, para recoger sus emociones sobre algunas situaciones; de conocimiento, para obtener información del entrevistado sobre nuestro objeto de estudio; y de opinión, para explorar sus valores y actitudes ante determinados temas. En el Cuadro 31 mostramos algunos ejemplos.

CUADRO 31
Tipos de preguntas formuladas

Tipo	Pregunta
Demográfica	¿Cuántos años llevas ejerciendo? ¿Desde cuándo trabajas en este centro?
Experiencia	¿Tiene conocimiento de alguna experiencia de discriminación, burla o rechazo que se haya producido entre los alumnos/as del centro? ¿Cómo se responde a estas discriminaciones?
Sentimientos	¿Cuáles son vuestras preocupaciones sobre la escuela? ¿Tiene o ha tenido miedo en algún momento a que su hijo/a sea discriminado en el entorno escolar?
Conocimiento	¿Qué factores cree que puede dificultar llevar a cabo acciones relacionadas con la diversidad familiar? ¿Qué contenidos de los que se trabaja en clase están relacionados con la familia?
Opinión	¿Estás a favor del matrimonio homosexual? ¿En su opinión como se aborda la diversidad familiar su centro?

Fuente: Elaboración propia a partir de Patton (1980)

Antes de finalizar este apartado, cabe mencionar que los diferentes guiones de entrevistas fueron validados mediante el análisis de una experta en la materia³³ y la revisión por parte de un miembro del equipo directivo³⁴. Mediante este procedimiento se recogieron las observaciones, sugerencias y modificaciones que se consideraron oportunas.

³³ Realizada por mi directora de tesis la Profesora Dra. Emilia Moreno Sánchez.

³⁴ Realizada por la Directora del CEIP Ágora.

- Desarrollo de las entrevistas

Las entrevistas se iniciaron una vez finalizado el periodo de adaptación al campo. En este momento consideramos que habíamos obtenido la confianza de las personas participantes y estábamos preparados para comenzar a desarrollar esta técnica.

Las primeras entrevistas fueron más bien charlas; es decir, las preguntas se realizaron en el contexto de una conversación informal, de manera natural y espontánea. Aprovechamos los temas de conversación que iban surgiendo para realizar algunas preguntas; sin perder de vista, el interés para el estudio. Esta relación de comunicación nos permitió seguir ganando la confianza de las personas participantes.

Posteriormente, comenzamos con las entrevistas semiestructuradas, que habían sido diseñadas teniendo en cuenta las dimensiones establecidas en la investigación. Para su aplicación se elaboraron los guiones anteriormente mencionados, con la intención de evitar dejar de cubrir los objetivos básicos del estudio (Taylor y Bogdan, 1986; Patton, 1980; Simons, 2011; Ruiz Olabuénaga, 2012; Albert, 2006)³⁵. Como dice Ruiz Olabuénaga (2012, p.168) “una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca”.

El guión de entrevista se aplicó con la flexibilidad suficiente que nos permitiera formular nuevas preguntas en función de las respuestas aportadas. Además, conforme las entrevistas fueron desarrollándose, nos aportó nuevos datos que plantearon la necesidad de modificar y ajustar el guión; con objeto de indagar y explorar otros caminos. Estas entrevistas tuvieron una duración media de unos 45 minutos.

Para su implementación seguimos un orden descendente; es decir, en primer lugar entrevistamos a la Directora, la Secretaria y al Jefe de Estudios. La información recabada fue contrastada con la documentación del centro y los datos obtenidos durante el periodo de vagabundeo. El análisis de estas entrevistas, nos aportó una visión general de la realidad del centro; un mapa sobre el que actuar. Posteriormente, seguimos profundizando en los núcleos

³⁵Estos autores señalan como a menudo los investigadores con poca experiencia, dejan de cubrir algunos objetivos básicos de la investigación cuando se enfrentan a este tipo de entrevistas.

de interés marcados, mediante nuevas entrevistas realizadas al profesorado, a las familias, al personal no docente y el alumnado en prácticas.

En dos ocasiones optamos por la entrevista grupal; con las familias de gais y lesbianas asociadas a la Fundación Triángulo de Huelva, y con el alumnado universitario que se encontraba en el centro realizando prácticas. En el primer caso, por petición de las propias familias, y en el segundo, por decisión propia. Este tipo de entrevistas nos ha permitido ahorrar tiempo y contrastar el grado de consenso sobre determinados temas; aunque, como dice Simons (2011, p.79) “hay que estar prevenidos contra la opinión de grupo o de las personas dominantes que se imponen en la entrevista e impiden que las respuestas sean variadas”.

El propósito de la entrevista realizada al grupo de familias de gais y lesbianas, fue acercarnos a la realidad de estas familias, antes de iniciar el proceso de entrevistas programadas en el CEIP Ágora. Esta información ha sido sustancial en las primeras decisiones tomadas en la fase de campo y ha tenido un carácter exploratorio. Para su ejecución nos pusimos en contacto con la coordinadora de este grupo y realizamos una breve descripción de la investigación. Al final de este encuentro, le entregamos una carta (ANEXO 3) en la que solicitamos la participación de estas familias en la entrevista. A la cita acudieron cinco madres y un padre, todos/as ellos/as con hijos/as en edad escolar (Cuadro 32).

CUADRO 32			
<i>Familias que ha participado en la entrevista grupal</i>			
	Tipo de familia	Número de hijos/as	Edad
Familia 1	Homomarental	2 hijas	3
Familia 2	Homomarental	1 hija	3
Familia 3	Homomarental	1 hijo	6
Familia 4	Homoparental	1 hijo	6
Familia 5	Homomarental	2 hijos	5
		2 hijas	3

Fuente: Elaboración propia

La entrevista realizada al alumnado universitario que se encontraba en el centro realizando prácticas, se centró en conocer sus opiniones y vivencias sobre determinados temas de interés. Su participación resultó útil para obtener otro punto de vista del caso estudiado, por personas ajenas al él y en contacto diario con sus rutinas. La entrevista se llevó a cabo en la última semana del mes de abril, en la fase final del periodo de prácticas. Participaron cuatro alumnas, del cuarto curso del Grado de Educación Infantil, que realizaban su segundo año de prácticas (Cuadro 33). Dos de estas alumnas habían estado en el curso anterior realizando su primera fase de prácticas en este mismo centro, por lo que su conocimiento y experiencia resultó relevante en este estudio.

CUADRO 33
Alumnas universitarias en prácticas que han participado en el estudio

	Edad	Curso académico	Especialidad
Alumna 1	23	4º	Educación Infantil
Alumna 2	24	4º	Educación Infantil
Alumna 3	23	4º	Educación Infantil
Alumna 4	22	4º	Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

Por otra parte, se entrevistó a los miembros del equipo directivo, al profesorado de infantil y primaria, a las familias y al personal de administración y servicio. Se realizaron 28 entrevistas grabadas y un número indeterminado de entrevistas conversacionales que tomamos nota en el diario de campo.

En el equipo directivo participaron todos sus miembros: directora, secretaria y jefe de estudios. Se enfatizó las preguntas relacionadas con la gestión del centro, aunque también se exploraron otras dimensiones: cultura escolar, práctica escolar, actitudes sobre la familia homoparental, limitaciones y barreras sobre la diversidad familiar y discriminaciones. Estas entrevistas fueron las primeras en realizarse y tuvieron una finalidad exploratoria.

Respecto al profesorado, participaron dos maestras de Educación Infantil; un tutor y cuatro tutoras de Educación Primaria; una maestra de Educación Especial; una de las maestras de Religión; la Orientadora Escolar; y el profesor de Educación Física. En este grupo, prestamos un especial interés a las entrevistas realizadas a las maestras con niños/as de familias homoma-

rentales. Concretamente eran dos maestras de Educación Infantil (3 y 4 años), y de dos tutoras de Educación Primaria, de segundo y cuarto curso. En estos cuatro casos, las entrevistas se llevaron a cabo con una mayor profundidad, por el interés que tenía para el estudio.

En total se entrevistaron a 12 docentes, diez con una vinculación permanente y dos con un emplazamiento temporal. Teniendo en cuenta que hay 18 docentes que ocupan un puesto estructural, podemos decir que se ha entrevistado al 55 % del profesorado con una plaza fija en el centro. No obstante, para la selección de las personas entrevistadas nos guiamos por otros criterios independientes de la proporcionalidad. Estos son, la representación de todos los ciclos educativos; la experiencia profesional; los años en el centro; la representación de hombres y mujeres; que tuvieran alumnos/as de familias homoparentales. Estos criterios no fueron excluyentes cuando se trataban de docentes con familias homoparentales; por ejemplo, se seleccionó a una profesora que tenía a una alumna con dos mamás, pero que llevaba solo un año en el centro. En el Cuadro 34 mostramos las características del profesorado que ha participado en las entrevistas. Para garantizar la máxima confidencialidad, no se especifica las funciones y cargos desempeñados.

CUADRO 34
Características de la muestra de docentes

	Identificador	Sexo	Edad	Años en ejercicio	Años en el centro
Docente 1	P1	Mujer	34	9	1
Docente 2	P3	Mujer	57	30	3
Docente 3	P5	Mujer	56	35	28
Docente 4	P6	Mujer	58	34	1
Docente 5	P7	Mujer	48	27	8
Docente 6	P8	Hombre	55	26	17
Docente 7	P10	Mujer	50	28	2
Docente 8	P11	Mujer	50	38	17
Docente 9	P13	Mujer	38	11	1
Docente 10	P14	Hombre	59	36	1
Docente 11	P15	Mujer	56	22	16
Docente 12	P16	Mujer	46	17	17

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

En las entrevistas realizadas a las familias del CEIP Ágora, diferenciamos los objetivos que nos trazamos en las familias homomarentales del resto de familias. En el primer caso, nos centramos en conocer las posibles preocupaciones que tenían sobre la escolarización de sus hijos/as y, las demandas realizadas a la escuela. En el segundo, tratamos de explorar las actitudes mostradas sobre el tratamiento en la escuela de la diversidad familiar. No obstante, en ambas grupos nos propusimos conocer sus relaciones con el centro. En total se entrevistaron a 12 familias con hijos/as en diferente edad escolar. En el Cuadro 35 recogemos las características principales de la muestra de familias.

CUADRO 35
Características de la muestra de familias

	Edad	Nº de hijos/as	Nº de hijos/as en el centro	Curso	Características de la estructura familiar
Madre 1	44	2	1	6º	Nuclear
Madre 2	43	1	1	4º	Divorciada con custodia compartida
Madre 3	33	1	1	INF. 4	Reconstruida
Madre 4	45	3	1	6º	Nuclear
Madre 5	33	1	1	INF. 3	Cohabitante
Madre 6	32	1	1	3º	Nuclear
Madre 7	36	1	1	1º	Nuclear
Padre 8	40	1	1	2º	Nuclear
Padre 9	45	1	1	5º	Nuclear
Madre 10	32	2	2	INF. 4	Homoparental
Madre 11	30	1	1	INF. 3	Homoparental con un hijo de una relación heterosexual anterior
Madre 12	47	2	1	4º	Homoparental

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

Entre el personal no docente se entrevistó a la persona de mayor trayectoria laboral de este grupo de referencia. Las preguntas se centraron en conocer su opinión sobre las relaciones del centro, la participación de las familias, los incidentes de discriminación y, la actitud sobre la diversidad familiar y la homoparentalidad.

En el caso de los sujetos que se mostraron más abiertos a colaborar en el estudio, a los que determinamos como informantes clave o confidentes (Stake, 1998), se aplicaron entrevistas con mayor profundidad. Para Stake (1998, p.65) “encontrar un informador facilita mucho la comprensión del caso. En las películas, un informador, un confidente, es una especie de traidor, pero en sociología, un informador es simplemente alguien que sabe mucho sobre el caso y tiene ganas de hablar”. Esto nos llevó a tener encuentros sucesivos y reiterados (Taylor y Bogdan, 1986), en los que profundizamos o aclaramos algunas de las cuestiones comentadas en las entrevistas o conversaciones anteriores. Estas entrevistas reiteradas fueron charlas privadas que se registraron en el diario de campo sin ser grabadas. En otros casos, no podemos decir que fueran entrevistas en profundidad, puesto que se desarrollaron en un solo momento. La información que se obtuvo, resultó igualmente interesante para contrastar las opiniones, experiencias y creencias, entre los miembros de la comunidad educativa investigada.

Los encuentros se realizaron en diferentes estancias, procurando siempre que cumplieran las condiciones ambientales y de infraestructura. Por ello, elegimos espacios silenciosos, con buena iluminación, que permitieran mantener la intimidad, con sillas cómodas y al menos una mesa donde poner la grabadora.

Al comienzo de cada sesión se comunicó el objeto de la investigación mediante una breve descripción. Solicitamos permiso para grabar la conversación y se garantizó el anonimato y confidencialidad de la información. Además, nos comprometimos a entregarles una copia de la transcripción por si creían conveniente incluir algún matiz.

Una vez iniciada la entrevista, escuchamos de forma activa a la persona entrevistada, centrando nuestra atención tanto en la información verbal, como no verbal. La escucha activa fue determinante a la hora de realizar segundas preguntas fuera de nuestro guión. Esta actitud facilitó la exploración, aclaración y profundización de algunos temas de interés para el estudio; como dice Kvale (2011, p.91), tratamos de “seguir la pista”.

Podemos establecer quizá aquí una analogía con el ajedrez, donde cada movimiento del oponente cambia la estructura del tablero y el jugador tiene que considerar las múltiples implicaciones del movimiento de su oponente antes de hacer su movimiento siguiente, anticipando los movimientos futuros del otro, y así sucesivamente. (Kvale, 2011, p.91)

Intentamos evitar las respuestas cortas formulando preguntas abiertas y semiabiertas, que invitaran a la reflexión y a entrar en detalles. No queríamos cometer uno de los principales errores señalado por Simons (2011, p.76), “intervenir demasiado pronto, cortar a los entrevistados antes de que lleguen al núcleo de su historia”.

El registro de las entrevistas se realizó, en unos casos, mediante grabadora digital, y en otros, a través de anotaciones en el diario de campo. En las entrevistas que fueron grabadas se solicitó el permiso de los/as entrevistados/as, que aceptaron sin poner trabas. Autores como Taylor y Bogdan (1986); Rodríguez et al (1996); y Simons (2011), destacan el aumento de la precisión y la veracidad del informe cuando se utiliza este tipo de medio. La mayor ventaja que ha proporcionado la grabación ha sido que nos ha liberado de estar continuamente tomando notas; y esto nos ha permitido, utilizar la escucha activa y, estar más atentos al lenguaje no verbal. Sin embargo, Erickson (1989), ha señalado algunos inconvenientes en la utilización de este medio, como el retraimiento y la intimidación. En nuestro caso, las personas entrevistadas se familiarizaron rápidamente con la grabadora y no supuso ningún inconveniente³⁶. Las entrevistas conversacionales o charlas, no fueron grabadas, para propiciar su naturalidad. Esto nos llevó a hacer uso de nuestra memoria. Para evitar posibles pérdidas de información, registramos rápidamente y en privacidad, los aspectos de interés en el diario de campo.

- Preparación de los datos

Esta etapa se ha simultaneado con el desarrollo de las entrevistas; es decir, el proceso de transcripción (ANEXO 4), se efectuó rápidamente tras la finalización de las entrevistas, con la finalidad de recordar el lenguaje no verbal utilizado, y facilitar el proceso de análisis continuo que ha retroalimentado la fase de campo.

³⁶Una estrategia que se utilizó para que las personas se sintieran cómodas en la grabación fue hablar de ello. También aclaramos que la finalidad de la grabación era facilitar la transcripción y en ningún momento se utilizaría por tercera personas.

4.6.3. El diario o cuaderno de campo

El diario de campo es considerado un instrumento fundamental para la investigación. Algunos/as autores/as (Clandinin y Connelly, 2000; Martínez Covarrubias, 2003; Gibbs, 2012) han destacado su utilización para recoger las observaciones, reflexiones, preocupaciones, dudas, sentimientos, pensamientos, logros, etc. La importancia del diario, se enfatiza con la utilización de la observación participante, con la que llegó a mantener una relación simbiótica; es decir, por una parte el diario se nutrió de las observaciones, y por otra, recurrimos continuamente a este instrumento para reflexionar y reorientar las observaciones. Como plantean Taylor y Bogdan (1986), las notas de campo constituyen la *materia prima* de la observación participante.

En nuestro caso, hemos empleado esta técnica para registrar las observaciones, las conversaciones o entrevistas que no fueron grabadas, y las reflexiones del propio investigador. Además, ha resultado muy útil para anotar las condiciones y acontecimientos³⁷ que tuvieron lugar antes, durante y después de las entrevistas grabadas (ANEXO 5).

- a) Antes: predisposición de los sujetos a ser entrevistados/as, programación de las citas, tiempo disponible, orientaciones para la entrevista (Bell, 1993), etc.
- b) Durante: lugar del encuentro, condiciones ambientales, estado del entrevistado/a, irrupciones, expresión no verbal, etc.
- c) Después: información revelada una vez apagada la grabadora (Gibbs, 2012), reflexiones del investigador sobre el transcurso de la entrevista.

³⁷Gibbs (2012), describe la utilidad que tiene para los/as investigadores/as tomar notas durante las entrevistas. “A menudo, estos investigadores toman notas sobre su experiencia de recogida de datos. Por ejemplo, los que hacen entrevistas pueden recoger notas sobre las condiciones de la sesión (quién estaba allí además del entrevistador y el entrevistado, dónde tuvo lugar el encuentro, si la persona estaba relajada o por alguna razón tenía prisa o estaba distraída) así como apuntar cualquier interrupción (la irrupción de unos niños, el sonido de una alarma contra incendios, llamadas de teléfono, etc.). Algunos investigadores no acaban de fiarse de sus grabadoras y toman notas sobre lo que se dijo y cualquier otra información destacada (gestos, lenguaje corporal, expresiones, comportamiento). Una experiencia común de los investigadores que graban entrevistas en cinta es que los entrevistados ofrecen mucha más información, en ocasiones confidencial y reveladora, cuando la grabadora se ha apagado” (Gibbs, 2012, pp.51).

En este sentido, al igual que en el estudio realizado por Gómez Hurtado (2012), el diario de campo ha sido empleado como una herramienta *transversal*, ya que se han incluido los datos recabados mediante otras técnicas como la entrevista y la observación. Independientemente de este tratamiento transversal, ha constituido una técnica propia en la investigación, mediante la que se ha recogido y organizado todos aquellos hechos susceptibles de ser interpretados.

Las notas de campo se registraron en el diario de manera inmediata, mientras estábamos en el centro, o nada más salir de él, con la intención de recordar el máximo número de detalles. Para evitar que los/as participantes se sintieran evaluados/as, las anotaciones fueron redactadas en un lugar donde pudiéramos estar solos. En ocasiones, cuando disponíamos de poco tiempo, simplemente escribimos algunos conceptos que nos permitiesen recordar estos acontecimientos, para describirlos posteriormente con más detalle.

Se ha utilizado un estilo narrativo para describir tanto los hechos o acontecimientos observados (datos primarios), como las preguntas o reflexiones del investigador. Algunos/as investigadores/as como Clandinin y Connelly (2000), Martínez Covarrubias (2003) y DeMunck y Sobo (1998), prefieren separar los datos primarios, de las reflexiones y comentarios realizados sobre ellos; incluso llegando a proponer (Martínez Covarrubias, 2003), el uso de dos diarios independientes: el diario de investigación y el diario de campo. A pesar de tener presente esta distinción, reconocemos que el análisis descriptivo es fruto de la interpretación de los hechos por parte del investigador/a; y por tanto, como afirma Gibbs (2012, p.52) “las notas de campo no están libres de valores e incorporan sesgos, perspectivas y teorías que reflejan la visión del mundo del autor del análisis”.

Respecto a cómo fueron tomadas estas notas, seguimos la propuesta realizada por Schensul, Schensul y LeCompte (1999). Es decir, tratamos de usar citas exactas para relatar los acontecimientos; emplear pseudónimos para proteger la confidencialidad; describir las actividades con un orden cronológico; realizar las descripciones sin inferir el significado; incluir detalles sobre el escenario que permitieran ubicar los acontecimientos; diferenciar las reflexiones y pensamientos de lo observado; recoger datos identificativos como fecha, hora y lugar. Además consideramos las siguientes propuestas realizadas Gibbs (2012, pp.53-54):

- a) Realizar las composiciones con sinceridad.
- b) Describir los acontecimientos y actividades con las propias palabras y diálogos de los informantes.
- c) Utilizar un orden cronológico en la redacción.
- d) Reconstruir las acciones y diálogos en forma de relato.
- e) Decidir la distancia respecto a los informantes.
- f) Elegir un punto de vista para contar las historias (en primera persona, en tercera persona, o ambas)
- g) Incluir las emociones y sentimientos del investigador/a sobre los acontecimientos o la investigación en general.

En definitiva, el diario de campo se ha erigido como una herramienta primordial en este estudio, en cuanto que ha permitido recoger una variada información derivada de otras técnicas, como la entrevista o la observación; acopiar las reflexiones y diálogos del investigador; y plasmar las decisiones tomadas durante la investigación, convirtiéndose en una “expresión diacrónica” (Vázquez y Angulo, 2003) de la investigación.

4.6.4. Análisis de documentos

Otra de las estrategias utilizadas en la recogida de información, junto a la entrevista, la observación y el diario de campo, ha sido el análisis de documentos.

Se trata de una técnica no interactiva (Goetz y LeCompte, 1988) que consiste en la revisión y evaluación de documentos. La palabra documento debe entender en un sentido amplio, puede ser de tipo textual o visual, incluyéndose tanto los documentos formales y registros oficiales, como cualquier texto de elaboración propia (Simons, 2011). Para Ruiz Olabuénaga (2012, p.193) “un texto escrito es un testimonio mudo que permanece físicamente, conserva su contenido a lo largo del tiempo y con él, sin embargo, se puede efectuar una entrevista. No se puede hablar directamente con él, pero puede ser interpretado”. Las imágenes, son también una fuente de información muy importante para analizar la cultura de las organizaciones y, examinar los valores, creencias y actitudes de las personas que las integran (Prosser, 2000).

McCulloch (2004); Prior (2004); y Plummer (2001), han argumentado el interés de emplear este tipo de técnica en la investigación social, y otros autores como Stake (1998) y Simons (2011), han resaltado su utilidad en el estudio de caso.

En esta investigación se han analizado tres tipos de documentos: a) documentos oficiales del centro; b) Carteles, murales, comunicaciones, notas, etc.; c) libros de texto.

- a) Documentos oficiales (ANEXO 6). Realizamos un revisión del Proyecto Educativo de Centro; Plan de Atención a la Diversidad; Plan de Convivencia; Reglamento de Organización y Funcionamiento; Plan de Convivencia; y Proyecto de Gestión. El Proyecto Educativo, nos facilitó información sobre las características del centro y de su entorno; los objetivos y contenidos de educación infantil y primaria; las líneas generales de actuación pedagógica; el tratamiento transversal en las áreas; las medidas de atención a la diversidad; el Plan de Acción Tutorial; y el Plan de Convivencia. Mediante el Reglamento de Organización y Funcionamiento, tuvimos conocimiento de los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa; las normas del centro; y la organización de los espacios, instalaciones y recursos. Por último, revisamos el Proyecto de Gestión aunque la información recabada fue de menor interés para nuestro estudio.

Accedimos a esta información sin que el centro nos pusiera ningún tipo de trabas. Su revisión nos permitió conocer las particularidades del CEIP Ágora; obtener un marco general del caso, sobre el que centrar las observaciones y entrevistas; y contrastar este análisis con los datos obtenidos mediante otras técnicas. Como dice Simons (2011, p.98) “el análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación”.

- b) Carteles, murales, comunicaciones, notas, etc. (ANEXO 7). Analizamos los murales realizados por el alumnado, que solían exponer en los pasillos; las notificaciones y comunicaciones publicadas en los tablones de anuncios; los carteles. Esta información era reciclada cada cierto tiempo, por tanto, decidimos recoger estos datos de forma rutinaria.
- c) Los libros de textos. El libro de texto es uno de los materiales curriculares más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, hemos querido analizar las diferentes editoriales utilizadas en el centro. Seleccionamos el área de conocimiento del medio, por la vinculación con los contenidos relacionados con la familia. El análisis se ha centrado en los modelos familiares representados en las imágenes y su relación con las actividades, contenidos y objetivos propuestos.

5.7. El análisis de datos

Uno de los principales retos que hemos tenido que afrontar en este estudio, ha sido analizar el gran volumen de datos que se han obtenido. Para afrontar esta tarea, tal como proponen Taylor y Bogdan (1986), fuimos organizando, estructurando y secuenciando la información durante todo el proceso de investigación. Es decir, nuestra estrategia fue analizar los datos que íbamos obteniendo de forma permanente, mediante un proceso cíclico e interactivo (Miles y Huberman, 1994); lo que nos permitió reducir el número de datos, organizarlos y tomar nuevas decisiones durante la fase de campo.

En uno de los trabajos cualitativos más citados, Miles y Huberman (1994) proponen la elaboración de categorías para analizar los datos cualitativos. La categorización es uno de los procesos más utilizados por los investigadores (Goetz y LeCompte, 1988; Torres Carrillo, 1998; Strauss y Corbin, 2002) para ordenar y sistematizar la información obtenida mediante las diversas técnicas cualitativas. Por tanto, nuestra fórmula elegida fue realizar un análisis por categorías, que se fueron generando mediante procedimientos tanto deductivos como inductivos. Es decir, como afirma Torres Carrillo (1998, p.173):

La categorización puede realizarse de dos formas distintas pero complementarias: deductiva o inductivamente... En el primer caso las categorías se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el investigador. Este procedimiento es propio de las investigaciones cuantitativas las cuales se definen previamente las variables e indicadores; sin embargo, en estudios cualitativos también es frecuente este tipo de categorización... la categorización es inductiva cuando las categorías emergen de los datos con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos; claro está que la expresión *emergen* no deben asumirse como una segregación naturalista de la realidad sino una decisión del investigador que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. (Torres Carrillo, 1998, p.173)

De esta manera, tras la revisión de la literatura, elaboramos las primeras categorías (deducción). Posteriormente, el sistema de categorías inicial se fue reconstruyendo, en función de las nuevas categorías y relaciones que surgieron del análisis de la información obtenida en las entrevistas, observaciones y documentos (inducción).

A continuación, en el Cuadro 36, presentamos el sistema de categorías que ha resultado una vez finalizado este procedimiento.

CUADRO 36
Dimensiones, categorías, subcategorías y codificación

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD) Limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva.	Actividades (ACT)	Limitaciones y dificultades relacionadas con las actividades realizadas en el centro.	LYDACT
	Recursos didácticos (REC)	Limitaciones y dificultades referidas a los recursos didácticos empleados.	LYDREC
	Diseño curricular (CUR)	Limitaciones y dificultades relacionadas con la Prescripción curricular de la diversidad familiar.	LYDCUR
	Formación (FOR)	Limitaciones y dificultades relacionadas con la preparación del profesorado.	LYDFOR
	Ideas preconcebidas (IDE)	Limitaciones y dificultades relacionadas con las ideas preconcebidas sobre la familia.	LYDIDE
	Aceptación social (ACE)	Limitaciones y dificultades vinculadas con la aceptación social de las familias homoparentales.	LYDACE
	Discriminación (DIS)	Limitaciones y dificultades referidas a las discriminaciones producidas en el entorno escolar.	LYDDIS

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Cultura escolar (CUL) Factores de la cultura escolar de interés para el estudio.	Participación de la familia (PAR) Participación de las familias en el centro.	Centro (CEN) A nivel de centro.	CULPARCEN
		Aula (AUL) A nivel de aula.	CULPARAUL
		AMPA (AMP) Participación del AMPA.	CULPARAMP
	Relaciones (REL) Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.		CULREL
	Conocimiento de la estructura familiar (CEF) Conocimiento de la estructura familiar del alumnado.		CULCEF
	Lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas (LUC) Lenguaje empleado en las comunicaciones escritas dirigidas a las familias.		CULLUC
	Concepto de familia (CON) Significado de la familia para los miembros de la comunidad educativa.		CULCON
Medidas PEC (MED) Medidas establecidas en el Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar.	Principios, finalidades y objetivos (PFO) Medidas incluidas en las finalidades educativas, objetivos de ámbito pedagógico y líneas generales de actuación pedagógica.		MEDPFO

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Objetivos y contenidos de área (OCA) Objetivos y contenidos curriculares de área relacionados con la diversidad familiar.	LOE (LOE) En la legislación que articula la LOE.	MEDOCALOE
		LOMCE (LOM) En la legislación que articula la LOMCE.	MEDOCALOM
	Tratamiento de la Transversalidad (TRA) La diversidad familiar en el tratamiento transversal en las áreas y la educación en valores.		MEDTRA
	Plan de Igualdad (PIG) Medidas establecidas en el Plan de Igualdad.		MEDPIG
	Plan de Convivencia (CON) Medidas establecidas en el Plan de Convivencia.		MEDCON
	Plan de Orientación y Acción Tutorial (PO-AT) Medidas establecidas en el POAT.		MEDPOAT
	Plan de Atención a la Diversidad (PAD) Medidas establecidas en el Plan de Atención a la Diversidad.		MEDPAD

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA) La diversidad familiar en la práctica escolar.	Actividades (ACT) Actividades realizadas en el aula relacionadas con la familia.	Características generales (GEN) Descripción general de las actividades relacionadas con la familia.	PRAACTGEN
		El día del padre/madre (DIA) Argumentos a favor y en contra de la celebración del día del padre y de la madre (profesorado, familias homoparentales y otras familias del centro).	PRAACTDIA
		Día de la familia (FAM) Análisis de las actividades realizadas en el día de la familia.	PRAACTFAM
	Metodología (MET) Estrategias metodológicas empleadas para abordar la diversidad familiar.	Características generales (GEN) Descripción general de las estrategias metodológicas empleadas por el profesorado para tratar la diversidad familiar.	PRAMETGEN
		Transversalidad vs. Unidades Didácticas (TVU) Opinión del profesorado sobre cómo abordar la diversidad familiar.	PRAMETTVU

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA)	Importancia de la diversidad familiar (IMP) Importancia de trabajar la diversidad familiar.	Profesorado (PRO) Según la opinión del profesorado.	PRAIMPPRO
		Familias homoparentales (HOM) Según la opinión de las familias homoparentales.	PRAIMPHOM
		Otras familias (OFA) Según la opinión de otras familias del centro.	PRAIMPOFA
	Formación (FOR) Necesidades formativas del profesorado en relación a la diversidad familiar.		PRAFOR
Libros de textos (TEX) Imágenes incluidas en los libros de textos, de conocimiento del medio, relacionadas con la familia.	Modelos familiares (MOD) Modelos familiares representados en las imágenes.		TEXMOD
		Relación con el contenido (REL) Relación de las imágenes con el contenido que les acompaña.	TEXRELROL
	Miembros de la familia (MIE) Imágenes relacionadas con la identificación de los miembros de la familia.		TEXRELMIE

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Libros de textos (TEX)	Relación con el contenido (REL)	Estancias (EST) Imágenes referidas a la identificación de las estancias de la casa.	TEXRELEST
		Salud (SAL) Imágenes vinculadas con la salud.	TEXRELSAL
		Medio Ambiente (AMB) Imágenes relacionadas con el cuidado del medio ambiente.	TEXRELAMB
		La casa y la familia (GLO) Imágenes relacionadas con actividades y contenidos globalizados, sobre los centros de interés: la casa y la familia.	TEXRELGLO
		Otros temas (OTR) Imágenes vinculadas a otros temas.	TEXRELOTR
Dificultades percibidas por el profesorado (DIF) Relación de factores mencionados por el profesorado que dificultan la inclusión de la diversidad familiar. Centrándonos en las limitaciones señaladas sobre la familia homoparental.		Ideología y creencias del profesorado (IDE)	DIFIDE
		Implicación del profesorado (IMP)	DIFIMP
		Prejuicios sobre la familia homoparental (PRE)	DIFPRE
		Desajuste escuela, familia y sociedad (DES)	DIFDES
		Oposición de las familias (FAM)	DIFFAM
		El diseño curricular (CUR)	DIFCUR

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Actitud sobre las familias homoparentales (ACT) Actitud de la comunidad educativa sobre las familias formadas por gais y lesbianas.	Matrimonio homosexual (MAT) Sobre el matrimonio homosexual.		ACTMAT
	Crianza y educación (CRI) Sobre la crianza y educación de los/as hijos/as.		ACTCRI
	Ajuste psicológico (AJU) Sobre el ajuste psicológico de estos/as menores.		ACTAJU
	Orientación sexual (ORI) Sobre la influencia en la orientación sexual.		ACTORI
	Aceptación social (ACE) Sobre la aceptación social de estos/as menores.		ACTACE
Discriminación escolar (DIS) Discriminación de los/as menores de familias homoparentales.	Conflictividad (CON) Percepción de la conflictividad en el centro.		DISCOM
	Episodios de discriminación (EPI) Episodios de discriminación relatados.	Homofobia (HOM) Discriminaciones homofóbicas.	DISEPIHOM
		Otras familias (FAM) Discriminaciones realizadas por otras familias.	DISEPIFAM
		Círculo familiar homoparental (CFH) Discriminaciones en círculo familiar homoparental.	DISEPICFH

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Códigos
Discriminación escolar (DIS)	Episodios de discriminación (EPI)	Compañeros/as (COM) Discriminaciones realizadas por otros compañeros.	DISEPICOM
	Respuestas a las discriminaciones (RES) Procedimientos seguidos para responder a las discriminaciones.		DISRES

Fuente: Elaboración propia.

Como describen en sus investigaciones Latorre (2003), González Falcón (2006) y Gómez Hurtado (2012), el procesamiento y análisis de la información se realizó artesanalmente, mediante el siguiente procedimiento:

- 1) Elaboración de un sistema de categorías inicial, según el marco teórico y los objetivos trazados en la investigación.
- 2) Asignación de códigos. Se identificó cada categoría con un código y un color (Cuadro 36).
- 3) Compilación de datos. Reunimos los datos recogidos en el diario (observaciones y entrevistas conversacionales), las transcripciones de las entrevistas y el análisis de los documentos.
- 4) Lectura detenida y comprensiva. Esta lectura se realizó varias veces para localizar y relacionar los contenidos del texto con el sistema de categorías.
- 5) Codificación. Consistió en indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él (Gibbs, 2012). Para ello, subrayamos con el color correspondiente, los segmentos del texto relacionados con cada concepto (categoría/subcategoría).
- 6) Clasificación y organización en parrillas (ANEXO 8). Se extrajeron y compilamos los segmentos correspondientes a cada categoría. Este proceso facilitó la organización y reducción de los datos, y poder analizarlos de una manera estructurada.
- 7) Búsqueda de relaciones. Se establecieron relaciones entre subcategorías y categorías, buscando afinidades y contrastes. Finalmente, se agruparon en dimensiones relacionadas con los objetivos de la investigación.

- 8) Relectura de todo el material, poniendo especial énfasis en las partes sin marcar.
- 9) Identificación de nuevas categorías y subcategorías, marcando los segmentos correspondientes.
- 10) Reconstrucción del sistema categorial, incorporando las nuevas categorías identificadas.

Este procedimiento nos permitió establecer relaciones entre las subcategorías y categorías, y seguidamente, entre las dimensiones y los objetivos de la investigación; es decir, realizamos según Flick (2004, p.198) una “codificación axial”. “La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas” (Flick, 2004, p.198).

Por otra parte, debemos también señalar que este recorrido, nos facilitó la posibilidad de organizar el informe de investigación, en base a las dimensiones que resultaron de este análisis. Las dimensiones marcadas se han incluido en Cuadro 36.

Una vez elaborado el primer informe de investigación, fue presentado y revisado por las personas que participaron en este estudio. Respecto a la revisión, se acordó que se recogerían las modificaciones consensuadas entre el investigador y las personas participantes. Cuando no se llegase a un consenso, estas modificaciones se contemplarían en un apartado específico, aclarando los motivos de la falta de acuerdo.

5.8. El rigor de la investigación

Para Guba (1989) hay cuatro criterios que deben ser cumplidos para que una investigación pueda ser considerada científica: el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Los procesos utilizados para alcanzar estos criterios son muy diferentes dependiendo de la posición epistemológica y metodológica que adopte la investigación (Medina Moya, 2005). Para obtener estos estándares de rigurosidad, la corriente racionalista, o positivista, ha empleado los términos de validez interna, validez externa, objetividad y fiabilidad; en cambio, la corriente naturalista, ha preferido hablar de la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Cuadro 37).

CUADRO 37
Términos de rigurosidad racionalistas y naturalistas

Criterios de rigurosidad	Término Racionalista	Término Naturalista
Valor de la verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Elaboración propia

Para los/as defensores/as de la corriente positivista o racionalista, en la investigación cualitativa la interacción con el medio investigado, supone una seria amenaza para la fiabilidad y la validez de la investigación. Sin embargo, para Santos Guerra (2000) “no es acertado pensar que la investigación cualitativa carezca de credibilidad científica y de capacidad de reformulación de teorías” (Santos Guerra, 2000, p.253). En este sentido, Simons (2000) trata de desmitificar algunas de las afirmaciones que tradicionalmente se han vertido sobre los estudios de casos, “son mitos proclamados de diversas formas, a menudo con desdén, por ejemplo cuando se dice que los estudios de casos son demasiados subjetivos; no se puede generalizar a partir de un estudio de caso; en la investigación con estudio de caso no se puede generar teorías; los estudios de casos no son útiles para definir políticas. Este tipo de juicios a veces tienen su origen en un intento de justificar el sistema de estudio de caso con criterios que son más propios de investigaciones de tradición positivista. Otras veces, son consecuencia de una errónea concepción de los preceptos fundamentales de la investigación con estudio de caso” (Simons, 2000, p.224).

En cualquier caso, es importante no descuidar los procesos que otorgan credibilidad y rigor a la investigación cualitativa. En las siguientes líneas, describiremos los parámetros de rigurosidad de nuestra investigación, apoyándonos en las estrategias propuestas por autores/as como Goetz y LeCompte (1988); Pérez Serrano (1994); Santos Guerra (2000); Licoln y Guba (1985); Guba (1989).

El valor de la verdad (validez interna o credibilidad). Este criterio hace referencia al grado en que los resultados coinciden con la realidad estudiada. La credibilidad aumenta a medida que se prolonga el tiempo de estancia del investigador/a en el campo de estudio (Guba, 1989), puesto que una realidad tan compleja no puede ser captada en un espacio corto de tiempo (Santos

Guerra, 1990). Para alcanzar mayor credibilidad, Guba (1989), propone la utilización de la observación continuada y persistente; la triangulación de informantes, fuentes y métodos; y, la negociación del informe de investigación. Respecto a este criterio hemos seguido las siguientes estrategias:

- 1) Tiempo prolongado en el campo de estudio. Consideramos poner fin a nuestra estancia cuando se llegó a la saturación de los datos; es decir, una vez que la información recabada no aportaba nada nuevo. Esto supuso nuestra estancia en el campo durante siete meses.
- 2) Observación continuada y persistente. Se realizaron observaciones durante toda la fase de campo; al principio, durante el periodo de adaptación, utilizamos la observación no participante; posteriormente, una vez que los sujetos investigados se habituaron a nuestra presencia, realizamos observaciones participantes.
- 3) Triangulación. Esta estrategia consiste en obtener información de diferentes fuentes, técnicas y métodos para evitar los sesgos que puede introducir el investigador. Además, permite contrastar los datos, recoger otros nuevos y debatir colectivamente sobre los mismos (Fernández Sierra, 1996). Siguiendo a Santos Guerra (2000), el proceso de triangulación se ha desarrollado durante toda la investigación, utilizándose diferentes variantes como la triangulación de técnicas (entrevistas, observaciones, análisis de documentos y diario de campo); la triangulación de fuentes de información personal (profesorado, personal no docente, familias, alumnos en práctica, agentes externos,...) y documental (documentos oficiales del centro, libros de textos, documentos no oficiales,...); la triangulación de sujetos (en las entrevistas grabadas mediante la revisión de las transcripciones, y en las observaciones, análisis de documentos y entrevistas conversacionales mediante la indagación del significado entre los/as informantes); y la triangulación en el tiempo, analizándose determinados hechos en momentos diferentes de la fase de campo.
- 4) Negociación del informe de investigación. Según García Jiménez (1994) es necesario compartir las descripciones e interpretaciones con los sujetos investigados y otros agentes externos. En nuestro caso, el informe de investigación elaborado fue entregado para su revisión a las personas que participaron en el estudio y a una agente externa³⁸.

³⁸ La directora de esta tesis doctoral.

La aplicabilidad (validez externa o transferibilidad). El criterio de aplicabilidad hace referencia a la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en otros contextos. En la investigación cualitativa, la aplicabilidad la determina el lector/a del informe, estudiando la posibilidad de transferir los resultados a su contexto de estudio. Siguiendo las recomendaciones de Guba (1989), se ha realizado una descripción detallada del caso estudiado, para facilitar a los/as lectores/as de este informe en qué contextos es posible transferir los hallazgos obtenidos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en la investigación cualitativa las condiciones son cambiantes; es decir, como menciona Santos Guerra y Moreno (2004, p.927) “cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro programa se moverá en otras coordenadas y otro ambiente distinto”.

Consistencia (fiabilidad o dependencia). Según este criterio, cualquier investigador/a debe obtener los mismos resultados cuando estudien el mismo contexto y sigan los mismos procedimientos metodológicos. Es decir, la consistencia hace referencia a la estabilidad de los datos obtenidos en la investigación (Guba, 1989). La fiabilidad plantea algunas limitaciones en el estudio de caso, puesto que “no es posible repetir una investigación de este tipo, dadas las circunstancias cambiantes de los escenarios naturales y la irrepetibilidad de las historias personales” (Santos, 2000, p.253). No obstante, en esta investigación se ha seguido las recomendaciones realizadas por Goetz y Le-compte (1988), ofreciendo una descripción detallada de los procesos que lo han orientado; esto es, de los objetivos que se han perseguido; el rol que ha desempeñado el investigador; las técnicas utilizadas para recoger los datos; las características del contexto investigado; y los procedimientos seguidos en la recogida y análisis de los datos.

Por último, el criterio de neutralidad (objetividad o confirmabilidad), implica mantener la distancia entre el investigador/a y la persona investigada, con la intención de minimizar cualquier influencia, “equivale a captar la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares” (Palacios Vicario, Sánchez y Gutiérrez, 2013, p.584). Con este propósito consensuamos el informe de investigación con las personas que han participado en el estudio, y se llevó a cabo una triangulación de fuentes, de técnicas y de sujetos, como ya hemos descrito anteriormente. Además, durante la estancia en el campo se trató de buscar en todo momento explicaciones alternativas, orientándonos por la repetición y el contraste de los datos obtenidos mediante la aplicación de las distintas técnicas.



BLOQUE III. Análisis de resultados

El informe de resultados

El informe de resultados que se expone a continuación, se ha elaborado desde una perspectiva descriptiva. Se han seguido las pautas mencionadas por Gurdían-Fernández (2007, p.228), “la forma de presentar los datos cualitativos es simplemente descriptiva, tal y como fueron expresados por las y los sujetos actuantes o como se encontraron en las diversas fuentes de información. Los datos nos llevan de la mano, a nosotras y nosotros como investigadores y a las lectoras y lectores de un informe, al mismo lugar de los hechos”. Además, esta autora enfatiza la importancia de presentar los datos de forma “muy exhaustiva y muy clara, sin expresar juicios de valor acerca de si lo ocurrido fue bueno o malo o si fue apropiado o inapropiado o ninguna otra valoración. Los datos, simplemente, describen lo que ocurrió: son una fotografía hablada de la situación o fenómeno” (Gurdían-Fernández, 2007, p.228).

En el primer capítulo de este bloque (Capítulo 5), se exponen los resultados obtenidos en el estudio exploratorio realizado en la fase preparatoria. El objetivo que nos planteamos fue explorar y describir, antes de acceder al campo de estudio, las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva, con hijos/as en edad escolar. Este estudio ha tenido una finalidad exploratoria, y nos ha permitido obtener una información muy valiosa para la toma de decisiones previas al acceso al campo.

En el segundo capítulo (Capítulo 6), se exponen los resultados obtenidos en el caso estudiado. Los datos se han estructurado en función de las dimensiones trazadas en esta investigación.

En la narración del informe se referencia la información recabada mediante los distintos instrumentos con la siguiente nomenclatura:

- a) Diario de campo: Para referirnos al diario de campo utilizaremos las siglas DC y a continuación se especificará la fecha de registro de la información referenciada. Por ejemplo, DC: 10/02/2015.
- b) Observaciones: Las observaciones realizadas se registraron en el diario de campo; por tanto, para referenciarlas utilizaremos la misma nomenclatura (DC), seguida de la fecha en la que se realizó la observación. Por ejemplo, DC: 16/01/2015.

- c) Entrevistas: Para las entrevistas individuales se ha empleado el código E, y para las grupales EG. A continuación se incluye el grupo de referencia (Profesorado=P; personal no docente=PND; alumnado universitario en prácticas=AP; familias homoparentales=FH; otras familias=F), seguido del identificador de la persona entrevistada.

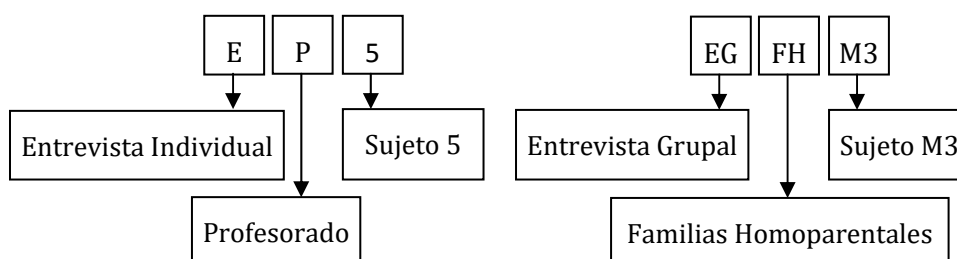


Figura 4. Ejemplificación de los códigos utilizados en las entrevistas individuales y grupales.

- d) Documentos del centro: Los documentos del centro serán citados mediante las siguientes siglas: Proyecto educativo de centro= PEC; Plan de Igualdad=PIG; Plan de convivencia=PCV; Plan de orientación y acción tutorial=POAT; Plan de atención a la diversidad=PAD.

Para mantener la confidencialidad de las personas que han participado en esta investigación, nos referiremos a ellas por su código de identificación. En el Cuadro 38 mostramos los códigos de identificación de los sujetos que han participado en el estudio, según su grupo de referencia³⁹.

CUADRO 38
Identificación de los sujetos que han participado en el estudio

Grupo	Id.	Sexo
Familias homoparentales (Fase primera)	FH-M1	Mujer
	FH-M2	Mujer
	FH-M3	Mujer
	FH-P4	Hombre
	FH-M5	Mujer

³⁹Las características particulares de cada sujeto han sido anteriormente descritas en el diseño del estudio.

Grupo	Id.	Sexo
Profesorado	P1	Mujer
	P3	Mujer
	P5	Mujer
	P6	Mujer
	P7	Mujer
	P8	Hombre
	P10	Mujer
	P11	Mujer
	P13	Mujer
	P14	Hombre
	P15	Mujer
	P16	Mujer
	Familias homoparentales del centro	FH1
FH2		Mujer
FH3		Mujer
Otras familias del centro	F1	Mujer
	F2	Mujer
	F3	Mujer
	F4	Mujer
	F5	Mujer
	F6	Mujer
	F7	Mujer
	F8	Hombre
	F9	Hombre
Personal no docente	PND	Hombre
Alumnas universitarias en prácticas	AP-A1	Mujer
	AP-A2	Mujer
	AP-A3	Mujer
	AP-A4	Mujer
Fuente: Elaboración propia		

Capítulo 5. Estudio exploratorio sobre las limitaciones y dificultades escolares señaladas por las familias homoparentales

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en el estudio exploratorio. Con objeto de conocer las limitaciones y dificultades escolares señaladas por las familias homoparentales, se realizó una entrevista grupal a 4 madres lesbianas y un padre gay, de la Asociación de Familias Gais y Lesbianas de la Fundación Triángulo de Huelva. Los datos obtenidos, se han agrupado según las principales limitaciones y dificultades señaladas en relación a la inclusión escolar de su modelo familiar. Estos resultados, junto con la revisión de la literatura, nos permitieron tomar algunas decisiones en el diseño de este estudio y en la exploración inicial de la fase de campo.

CUADRO 39

Dimensión 1: Limitaciones y dificultades escolares

OBJETIVO: Explorar y describir, antes de acceder al campo de estudio, las limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva, con hijos/as en edad escolar.

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Actividades (ACT)	LYDACT
	Recursos didácticos (REC)	LYDREC
	Diseño curricular (CUR)	LYDCUR
	Formación (FOR)	LYDFOR
	Ideas preconcebidas (IDE)	LYDIDE
	Aceptación social (ACE)	LYDACE
	Discriminación (DIS)	LYDDIS

Fuente: Elaboración propia.

1. Actividades (LYDACT)

En código LYDACT hace referencia a las limitaciones y dificultades relacionadas con las actividades realizadas por los centros educativos para trabajar la diversidad familiar.

CUADRO 40
Relación de códigos de la categoría: Actividades

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Actividades (ACT)	LYDACT

Fuente: Elaboración propia.

En general, se valora de forma muy deficitaria las actividades educativas vinculadas con la diversidad familiar. El único padre que participó en la entrevista (EGFH-P1), expresa taxativamente que este tipo de actividades no se realizan en la escuela. Además, dos madres (EGFH-M1; EGFH-M2), que son profesoras de educación primaria, señalan que en los centros educativos se trabajan temas muy relacionados como la educación en valores, pero la diversidad familiar aún no se aborda y depende de la voluntad del profesorado.

EGFH-P1: Yo creo que no.

EGFH-M1: En primaria los maestros somos más cercanos y trabajamos más los valores y hay muchas fichas y mucho material curricular para trabajarlo, pero la diversidad familiar es un tema que está ahí todavía sin trabajar y sin formarnos. Se basa en la buena voluntad de cada uno.

EGFH-M2: Bueno yo he trabajado en una pública y la teoría está muy bien, que tenemos que educar en valores y uno de los valores puede ser este el respeto a la diversidad, ¿hasta qué punto se trabaja o no?, pues ya depende del profesorado, que se implique más, que lo lleve dentro.

EGFH-M4: Claro, es tu criterio personal, imagínate que tú eres de ultraderecha, racista y te dicen que hables de la diversidad familiar.

Según la opinión de otras personas (EGFH-M3; EGFH-M1), habría que hacer más actividades en las que se mostrasen los diferentes modelos familiares y se tratara el tema con naturalidad.

EGFH-M3: Yo creo que lo que habría que hacer es más talleres tipo cuentos, que sé que hay cuentos ya muy bien estudiados, como otro cuento cualquiera más que tratar, y no como un tema específico, sino leer un cuento y tratarlo con naturalidad.

EGFH-M3: No pueden dibujar siempre el papá y la mamá.

EGFH-M1: Yo creo que aparte de celebrar el día de la familia, cuando toque dar la familia, se tiene que enseñar todos los tipos de familias, no pueden saltárselos.

Un aspecto que destaca, es la disposición de algunas madres (EGFH-M5; EGFH-M3) para participar en estas actividades, ofreciéndose a contar cuentos y facilitar recursos didácticos.

EGFH-M5: El año que viene tengo a mis cuatro hijos en el mismo centro y entonces me parece muy importante ofrecerles material, cuentos que ya tengo, posters de todos los tipos de familias. Es decir, ofrecerme por si necesitan hablar algo. Son niños muy pequeños y entonces no requiere mucha dificultad, serían cosas fáciles como dibujos, asumiendo la edad que hay.

EGFH-M3: Nosotras también lo habíamos pensado, lo que pasa que por falta de tiempo no lo hemos hecho. Ir hablar con la profesora y con las madres por si acaso les molestaba a algunas, ya sabes ahora con el whatsapp se pregunta algo y todas contestan. Yo esperaba que nadie dijera que le importaba, de ir algún día a leer algunos de esos cuentos o hacer algo de eso pero al final nos hemos dejado ir la verdad, y yo sé que a la profesora no le hubiera importado ni a ninguna de las madres. Ahora ya en primaria es un poco más complicado, antes en infantil están las madres más encima haciendo talleres.

En relación a este último comentario (EGFH-M3), una de las participantes (EGFH-M2) se pregunta qué ocurriría si algunas de las familias del centro se opusieran a que se realicen este tipo de dinámicas. Este interrogante generó un debate en el grupo de entrevistados/as.

EGFH-M2: ¿Y si una madre dice que si le importa?

EGFH-M4. Pues como no está en lo que dice la enseñanza curricular te tienes que resignar.

EGFH-M5. Pues lo que decida la maestra.

EGFH-M4. Pues la maestra por evitar esos temas y lo que se le puede liar...

(Continúa)

(...) EGFH-M1. Hombre si el matrimonio entre personas del mismo sexo es oficial, esto a la fuerza tienen que admitirlo.

EGFH-M3. Ha ido un padre a explicar informática un día, y a mí no me han preguntado, porque es una cosa muy normal y muy común, y yo no he dicho nada...

Respecto a la celebración del día del padre, una de las actividades que habitualmente se llevan a cabo en los centros educativos, una madre (EGFH-M5) relata una experiencia que pone de manifiesto el desmán que supuso para ella que sus hijos/as llegasen a casa con un regalo para un padre inexistente.

EGFH (M5): Yo iba todos los días a llevar los niños y mi pareja a recogerlos, y todo muy bien. Rellenas la solicitud como dos madres, te hace la entrevista el educador de la guardería, todo perfecto, dos madres, mamá y mami. La profesora nos conocía de ir a llevarlos todos los días; y luego, el día del padre llegan mis dos hijos con un teléfono móvil plastificado con su foto y ponía "felicidades papa". Esto me chocó y me rayó muchísimo. Con lo que más me enfadé es con la falta de capacidad de trabajo que tuvo esa guardería que hizo todos los regalos iguales, porque realmente el regalo lo hicieron ellos porque mis hijos en ese momento no sabían ni escribir. No tuvieron el detalle de pensar en que mi hijo no tenía padre sino dos madres. Me dolió más el no trabajar y el no caer. Al día siguiente me presento con el niño con un careto y no me atrevía ni hablar porque es que me iba a comer a la guardería entera porque me sentó fatal la falta de consideración. Y nada fui a hablar, vamos le mandé un correo electrónico al director porque cara a cara me sentía aún muy dolida para hacerlo. Me reuní con ellos una mañana, llamaron a la profesora y ella me dijo que no sabía que mi hijo tenía dos madres porque no tenía mi ficha, y yo le dije (ríe), pero si no sabes mis datos, los puedes tener en cualquier momento, porque la guardería era conocedora de mi situación, además ella debía saberlo. Me dijeron que lo habían hecho sin intención alguna, yo le dije que hombre ya por supuesto, pero hay que caer creo en esas cosas y entonces me dijeron que lo iban a tener en cuenta que el día del libro que si quería participar en alguna actividad, si yo tenía algún cuento o algún material y me ofrecieron participar, lo que pasa es que yo estaba un poco enfadada.

Esta anécdota, originó algunos comentarios relacionados con la necesidad de buscar una alternativa, como la sustitución por el día de la familia; y la gravedad del error cometido por el centro ante la falta de concienciación del profesorado.

EGFH-M2: Buscar una alternativa, desde luego el día del padre es algo social, algo histórico y está ahí y también la educadora pensaría bueno como voy a tener a todos los niños trabajando y a estos dos los voy a tener ahí si hacer nada, pues no, buscar una alternativa como por ejemplo esa trabajar el móvil sin ponerle nada.

EGFH-M1: Hay otros colegios que están trabajando el día de la familia y elimina el día del padre y el día de la madre.

EGFH-M2: Para ellos también es un papel, tener que abordar este tipo de situación.

EGFH-M5: Para ellos fue un papelón yo le vi a ellos las caras y hablando conmigo no sabían cómo pedirme perdón.

EGFH-M3: Pero no debía de serlo digo yo. La sociedad es así antes podía ser a lo mejor un papelón tener un niño negro o árabe, pues no debe serlo.

EGFH-M2: Pero que hay que abordarlo digo.

EGFH-M5: El papelón era porque se habían dado cuenta del error tan gordo que habían cometido viendo lo fácil que era evitarlo.

EGFH-M2: Pues la idea esa del día de la familia está muy bien.

2. Recursos didácticos (LYDREC)

En la codificación LYDREC se incluyen las limitaciones y dificultades vinculadas con los recursos didácticos utilizados por el centro.

CUADRO 41
Relación de códigos de la categoría: Recursos didácticos

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Recursos didácticos (REC)	LYDREC

Fuente: Elaboración propia.

Una de las madres (EGFH-M1), con experiencia docente, menciona que a pesar de la mejora de los aspectos coeducativos, los libros de texto siguen mostrando la familia nuclear y heteroparental como el modelo familiar hegemónico.

EGFH-M1: En los libros vienen el padre y la madre, ha mejorado el tema de la coeducación ahora aparece el padre fregando los platos pero nuestro tema no aparece todavía, estamos un poquito por detrás.

Desde esta perspectiva se considera necesario (EGFH-M5), que se publiquen y se distribuyan por los centros educativos, materiales en los que aparezcan los diferentes modelos familiares que existen en nuestra sociedad.

EGFH-M5: Yo creo que es necesario que se divulgue más material para distribuir por los coles, formar a los profesores, que haya charlas o presentarles alguna actividad, por lo menos los que estén interesados lo van hacer, creo que hay muchos profesores interesados. El hecho de ser profesor es ya una garantía, porque si te gustan los niños y te preocupas por ellos, querrás integrarlos.

3. Diseño del currículo (LYDCUR)

En esta categoría se han recogido las limitaciones y dificultades relacionadas con el diseño curricular de la enseñanza.

CUADRO 42
Relación de códigos de la categoría: Diseño curricular

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Diseño curricular (CUR)	LYDCUR

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha descrito en el apartado anterior, el tratamiento de la diversidad familiar depende de la voluntad del profesorado (EGFH-M1; EGFH-M2; EGFH-M4). Las personas entrevistadas opinan, por unanimidad, que esta situación se produce debido a que estos contenidos no están lo suficientemente reglados en el currículo.

EGFH-M4: Yo creo que la dificultad viene cuando no hay una prescripción en el currículum (Nota: todos coinciden), no está reglado. Todavía en los colegios públicos ni la sexualidad..., pues imagínate ya el tema homoparental que ya ni por encima, entonces queda a nivel del profesor, el que lo quiere trabajar bien y el que no pues nada.

EGFH-M1: Yo creo que hasta que desde arriba no se imponga igual que se ha impuesto una ley de coeducación no se va a tratar seriamente.

EGFH-M1: En mi colegio la diversidad se trabaja pero no de la familia, se trabaja sobre la inmigración, de raza, de niños pobres o más pudientes, pero de familias no. Pero como a nivel curricular no hay nada escrito que se hable de este tipo de familias va a depender mucho del maestro o la maestra que dé la clase. Entonces en mi colegio hay buena predisposición, bueno yo lo veo en mis compañeros, bueno lo noto, pero tiene que ser predisposición del docente, pero aun así se pillan los dedos, a veces por evitar problemas no habla de que hay familias de dos padres y de dos madres. Yo sí lo digo en mi clase, no tengo miedo, pero yo sé que hay compañeros que no hablan de estos temas por este motivo.

En un debate que se produce alrededor de este tema, se resalta el respaldo y la seguridad que percibirían estas familias con esta prescripción normativa.

EGFH-M3: ¿Pero si el profesor no quiere? Pues no se hace, no nos respalda desde arriba unas leyes.

EGFH-M1: Que esté respaldado, que aunque puedas hacer cosas desde abajo esté respaldado desde arriba.

EGFH-M3: ¡Claro! que si vas y el profesor te dice que no, tú puedas decirle que tiene la obligación.

EGFH-M1: Que lo hagas con la seguridad de que puedas hacerlo, y quien diga que no, que sea el que no participe.

EGFH-M2: Que no pueda decir que no, porque la ley está ahí y por tanto no se puede decir que no.

4. Formación (LYDFOR)

En el código LYDFOR se agrupan las limitaciones y dificultades vinculadas con la preparación del profesorado para atender la diversidad familiar.

CUADRO 43
Relación de códigos de la categoría: Formación

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Formación (FOR)	LYDFOR

Fuente: Elaboración propia.

La formación se considera (EGFH-M2) un factor determinante en la concienciación del profesorado. En este sentido, se afirma que los/as docentes no están lo suficientemente preparados/as para abordar este tema.

EGFH-M2. En estos temas salvo el orientador/a y los colaboradores externos, no hay un profesorado experto; es decir, a mí me dan una fichita para que la trabaje en tutoría, toma mañana trata este tema en clase “diversidad familiar”, entonces suspiro y si está en mí, como buena tutora pues me busco un video, material, etc. Pero yo no soy experta, no he recibido formación sobre como lo tengo que abordar hasta donde llego y hasta donde no, dependiendo de la edad del alumnado.

Según uno de los sujetos (EGFH-M2), la colaboración externa de entidades como la Fundación Triángulo, podría contribuir a la mejora del tratamiento de la diversidad familiar.

EGFH-M2: Para esas personas que por edad o por convicción no están tan predisuestas, la colaboración externa como la vuestra (Triangulo) es fundamental, porque visitar los centros educativos también paliaría el problema.

Una de estas madres (EGFH-M5), cree que sería necesario programar acciones formativas dirigidas al profesorado; confiando en su predisposición a participar en estas actividades.

EGFH-M5: Yo creo que es necesario que se divulgue más material para distribuir por los coles, formar a los profesores, que haya charlas o presentarles alguna actividad, por lo menos los que estén interesados lo van hacer, creo que hay muchos profesores interesados. El hecho de ser profesor es una garantía, porque si te gustan los niños y te preocupas por ellos, querrás integrarlos.

5. Ideas preconcebidas (LYDIDE)

En esta categoría se recogen las limitaciones y dificultades referidas a las ideas preconcebidas sobre la familia.

CUADRO 44
Relación de códigos de la categoría: Ideas preconcebidas

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Ideas preconcebidas (IDE)	LYDIDE

Fuente: Elaboración propia.

Otras de las limitaciones señaladas son las ideas preconcebidas sobre la familia; es decir, el concepto de familia nuclear y heteroparental está muy arraigado en nuestra sociedad y, genera una imagen estandarizada de la familia. Una de las madres entrevistadas (EGFH-M5), nos describe una anécdota para ejemplificar esta situación.

EGFH-M5: Volviendo a la pregunta, yo una limitación que veo es que de partida siempre la familia es padre y madre. Por ejemplo, este año el día del padre, el día de San José, que también es el día de mi padre, montando a todos los niños en el coche, una mujer que pasaba que no conocía de nada, le dice a mi hijo: ¡Ay que le llevas un regalo a papi!, es muy bonito ¿lo has hecho en el cole? Mi hijo la miraba y como no le contestaba, ella insistía, ¡sí a papi no! Y ya le dice mi hijo, ¡que yo no tengo papi!, ¡que yo tengo dos mami! En ese momento me puse muy contenta y pensé ¡ole y ole! que yo no le contesté y le contestó mi hijo. Y eso es una limitación, que de partida la familia tiene que ser padre y madre, ¡con la cantidad de familias que hay diferentes! Es decir que la mente tiene que estar de partida más abierta, por ejemplo antes de decir tu padre, decir tu familia utilizar un lenguaje más inclusivo.

A pesar de la dificultad que supone cambiar esta percepción normalizada de la familia (EGFH-M2), hay una visión optimista sobre la transformación social (EGFH-M1) que se está produciendo.

EGFH-M2: Pero eso cuesta, es una tradición histórica difícil de romper.

EGFH-M5: Pero yo creo que hay que ir cambiando todo eso.

EGFH-M1: Pero yo creo que poco a poco eso va a cambiar, porque es tan novedoso que sin querer el problema que ha contado antes M5 le ha desbordado a la maestra, no lo ha tenido en cuenta porque es algo muy nuevo. A mis tías mayores les resulta rarísimo que mi otro hijo y ellas se llamen hermanos, porque se creían que eran primos. Yo le explicaba no tita nosotras estamos casadas son hermanos, pera ella no lo entiende, entonces hay que dar tiempo y ser positivos.

6. Aceptación social (LYDACE)

En el código LYDACE se agrupan las limitaciones y dificultades relacionadas con la aceptación social de las familias homoparentales.

CUADRO 45
Relación de códigos de la categoría: Aceptación social

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Aceptación Social (ACE)	LYDACE

Fuente: Elaboración propia.

Los prejuicios sobre las familias homoparentales influyen negativamente en su aceptación social. Los dos principales factores sobre los que habría que incidir para generar el cambio de estos estereotipos son: la educación familiar y la visibilidad en los medios de comunicación (EGFH-M1; EGFH-M2; EGFH-M3; EGFH-M4; EGFH-M5).

Según algunas personas entrevistadas (EGFH-M1; EGFH-M2), hay familias que no aceptan la homoparentalidad y generan conflictos. Los/as menores criados por estas parejas, actúan en consecuencia a los valores y principios en los que son educados. En este sentido, la educación familiar se apunta como un elemento crucial en la normalización de la homoparentalidad.

EGFH-M1: Determinadas tipos de familias que te llevan al conflicto.

EGFH-M2: Sí, que la aceptación no está generalizada a todas las familias.

EGFH-M1: Sí hay personas que no lo aceptan y discuten, e insultan incluso.

EGFH-M2: Y el niño lo aprende y lo transmite y actúa en consecuencia, lo mismo de alguna manera inconsciente, sin saber por qué pero lo hacen, pero claro conseguir esa aceptación generalizada cuesta tiempo y trabajo.

EGFH-M2: Yo creo que un factor muy importante que va a influir en que esto sea normal, es la familia, cómo lo inculque la familia a cada uno de sus hijos, si se transmite de forma natural.

Respecto a los medios de comunicación, hay una percepción positiva del aumento de la visibilidad de las personas homosexuales. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las familias homoparentales. Desde esta perspectiva, sería necesario incluir contenidos televisivos, dirigidos tanto a niños/as como adultos, en los que aparezca este modelo familiar.

EGFH-M1: Debería aparecer más en la publicidad y en la televisión.
 EGFH-M3: Sí, el cambio de la sociedad es lo principal.
 EGFH-M4: Bueno ahora sí que aparecemos más.
 EGFH-M5: Aparecen personas homosexuales pero no familias (Nota: hablan todos de la serie de hospital central en la que aparece una familia homoparental).
 EGFH-M5: Lo que pasa que esas series no llegan a los niños; aunque es bueno para los adultos, para que lo vean con más naturalidad.
 EGFH-M3: Los canales de dibujos hay anuncios de todo tipo, pues en vez de que aparezcan el papa y la mama jugando con el niño, pues que aparezcan dos mamas o dos papas.
 EGFH-M5: Que haya dibujos de animados diversos.
 EGFH-M1: Los medios de comunicación tienen mucha fuerza.

7. Discriminación (LYDDIS)

Cerramos esta dimensión describiendo las limitaciones y dificultades referidas a las discriminaciones producidas en el entorno escolar (LYDDIS).

CUADRO 46
Relación de códigos de la categoría: Discriminaciones

Dimensión	Categorías	Códigos
Limitaciones y dificultades escolares (LYD)	Discriminaciones (DIS)	LYDDIS

Fuente: Elaboración propia.

Las madres entrevistadas con hijos/as recién escolarizados (EGFH-M1; EGFH-M2), muestran una gran preocupación por las discriminaciones que podrían sufrir sus hijos/as en la escuela. La necesidad de conocer las experiencias de otras madres que hayan pasado por esta situación, convirtió la entrevista en un grupo de apoyo.

EGFH-M1: Mis niños son muy pequeños, pero me da miedo lo que pueda pasarles por ser de una familia diferente, entonces a mí me interesa escuchar el caso de ellas, que tienen niños más grandes, y saber que experiencias han tenido.

EGFH-M2: En mi caso mi hijo es pequeño también, tiene tres años, con lo cual tampoco tengo mucha experiencia que compartir y por lo tanto estoy en la misma posición que ella. Sí tengo ese temor que a lo largo de su carrera escolar pudiera haber algún hecho perjudicial para él en algún sentido. Las dos compañeras que hemos nombrado antes que no están presentes tienen dos niñas ya mayores, por lo que tienen más experiencia ya en el colegio, pues recuerdo que me comentó algo con un chico que es compañero de la niña en el colegio y tuvo que intervenir. Ese tipo de cuestiones están ahí, tengo mi temor, a cómo afrontar este tipo de situaciones. Poco más puedo decir porque el niño tiene tres años y acaba de empezar el cole. (...)

EGFH-M2: Yo tengo miedo, incertidumbre que va a pasar; en si va a ocurrir en un momento determinado que a mi niño lo aborden otros alumnos, y le saquen el tema. He tenido experiencias en la calle con niños mayores que se han puesto a jugar con él. Mi hijo le comentó que tenía dos madres, entonces los mayores empezaron a cuchichear y le empezaron hacer preguntas. Él respondía con naturalidad y no hubo problemas porque yo estaba pendiente para intervenir cuando lo consideraba oportuno, pero y si no estoy, y si hay alguno que es más picarón o no se llámalo como quieras.

La discriminación se percibe (EGFH-M2; EGFH-M5) como un fenómeno que se acrecienta conforme aumenta la edad escolar.

EGFH-M2: (...). Los dos años que han estado en la guardería, la verdad que muy bien. Las monitoras eran conocedoras de la situación nuestra, lo mismo iba yo a recogerlos que iba mi pareja y no había ningún tipo de problema con los compañeros; yo creo que los problemas podrían surgir después en edad esco-

EGFH-M5: Yo creo que cuando llegará la hora de la verdad será a partir de los 10 añitos que empieza la crueldad de los niños por la competencia.

Para contrarrestar las posibles discriminaciones que pudieran surgir en el futuro, algunos sujetos (EGFH-M2; EGFH-M4) proponen como estrategia principal, el empoderamiento de estos menores en el entorno familiar.

EGFH-M2: La familia hace mucho, lo que vivan, lo que escuchen día a día en su casa, eso te va a marcar en lo que luego te digan el colegio o en la calle.

EGFH-M4: Estar preparado para lo que le llegue.

8. Síntesis y conclusiones

Según la opinión de las familias que participaron en la entrevista, las actividades relacionadas con la diversidad familiar son muy deficitarias. Desde este punto de vista, se demanda la puesta en marcha de un mayor número de actividades enfocadas a mostrar los diferentes modelos familiares.

La celebración del día del padre y de la madre, pone de manifiesto la imposición de un modelo familiar basado en la heteroparentalidad. En ocasiones, esta situación genera un conflicto en las familias homoparentales por el contraste con la realidad vivida por los menores criados en este entorno familiar. Para solventar esta problemática, se propone la búsqueda de nuevas alternativas, como la sustitución por el día de la familia.

En los libros de textos se muestran exclusivamente a la familia nuclear, por lo que sería necesario que se publiquen y distribuyan por los centros educativos, nuevos materiales en los que se reflejen la diversidad familiar.

Por otra parte, se demanda una mayor prescripción curricular de los contenidos relacionados con la diversidad familiar. Esto permitiría que el tratamiento de los diferentes modelos familiares en la escuela, no dependa de la voluntad del profesorado; y el aumento del respaldo y la seguridad de estas familias.

Un aspecto que se percibe como muy positivo, es la predisposición del profesorado a cambiar sus prácticas. No obstante, se considera que no están lo suficientemente formados para tratar este tema. En este sentido, sería necesaria la colaboración externa de entidades como la Fundación Triángulo, que contribuiría en la mejora de la concienciación y la formación del profesorado.

A pesar de los estereotipos e ideas preconcebidas sobre la familia, existe una percepción muy optimista sobre los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad. La educación familiar y la visibilidad en los medios de comunicación, se consideran dos factores fundamentales sobre los que habría que incidir para catalizar este proceso de cambio.

La discriminación escolar, es una de las principales preocupaciones de las familias homoparentales. El empoderamiento, es la principal estrategia empleada por estos padres y madres para que sus hijos/as afronten con autonomía los conflictos que podrían surgir en el futuro.

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos, se decidió indagar posteriormente en el estudio de caso (CEIP Ágora), en las principales limitaciones y dificultades señaladas por estas familias: Actividades relacionadas con la familia, recursos didácticos, diseño del currículo, formación del profesorado, ideas preconcebidas sobre la familia, aceptación social y discriminaciones.

Capítulo 6. El estudio de caso: CEIP Ágora

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos sobre el caso estudiado, el CEIP Ágora. Los datos se han estructurado en función de las dimensiones trazadas en esta investigación (Figura 5).

En el primer apartado, se describe la cultura escolar del centro. Se analiza las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; la participación de las familias; el conocimiento de la estructura familiar del alumnado; el lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas; y el significado de la familia para los miembros de la comunidad educativa.

A continuación, se realiza una revisión de las medidas establecidas en el Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar.

Una vez expuestos los resultados de la documentación oficial del centro, se explora el tercer nivel de concreción curricular (Práctica Escolar). Con la mirada puesta en la diversidad familiar, se realiza un análisis de las actividades implementadas en el aula; la metodología empleada; la importancia que confieren los miembros de la comunidad escolar a estas prácticas; y las necesidades formativas percibidas por el profesorado en relación a la diversidad familiar.

En los siguientes apartados, se revisan los libros de textos de conocimiento del medio utilizados en el centro, se recogen las dificultades percibidas por el profesorado en la implementación de las medidas vinculadas con la diversidad familiar, y se describen las actitudes que los miembros de la comunidad educativa muestran sobre la homoparentalidad.

Por último, se exponen los resultados obtenidos del análisis de la discriminación escolar. Se analiza la percepción de la conflictividad en el centro; los episodios de discriminación, burlas o rechazos ocurridos en el contexto escolar; y las respuestas del centro a estos incidentes (Ver Figura 5).

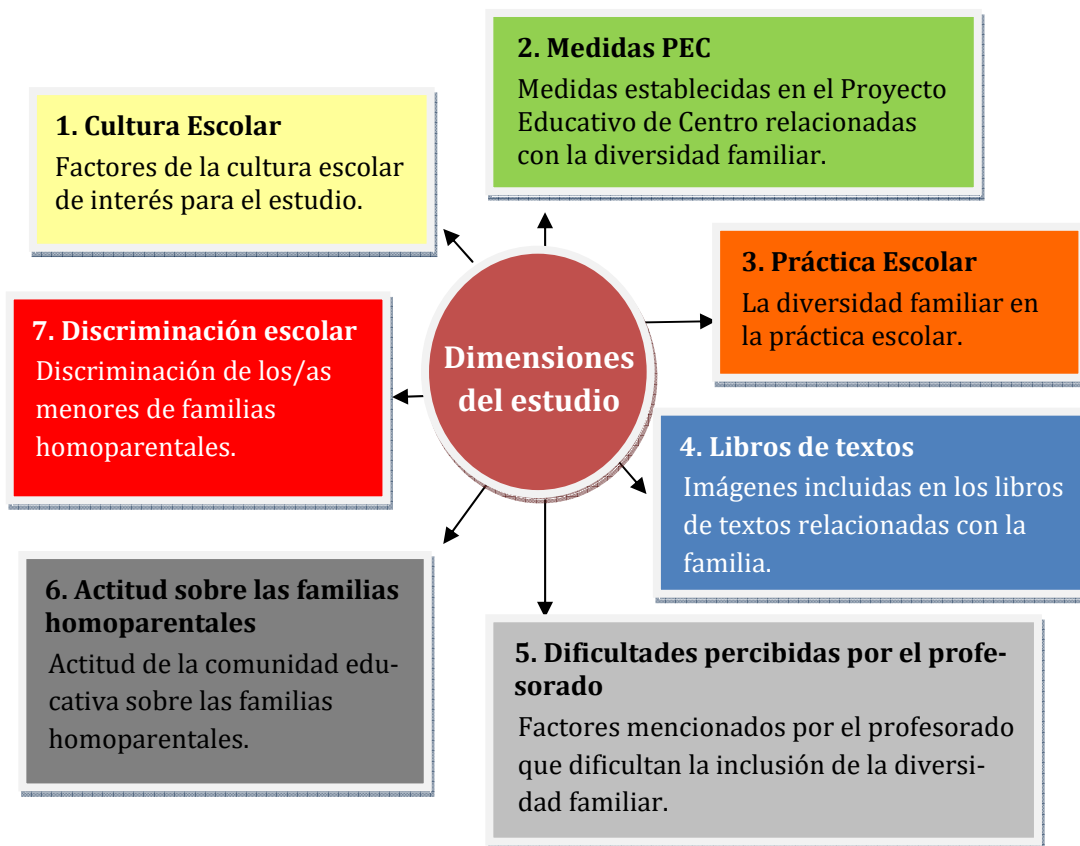


Figura 5. Dimensiones del estudio.

1. Cultura escolar (CUL)

En este primer apartado, se profundiza en la cultura escolar del centro, entendida más allá de la descripción física, estructural y organizativa⁴⁰ (Cuadro 47). Se analizará, la participación de las familias en el centro (CULPAR); las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (CULREL); el conocimiento de la estructura familiar del alumnado (CULCEF); el lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas dirigidas a las familias (CULLUC); y el significado de la familia para los miembros de la comunidad educativa (CULCOM).

CUADRO 47
Dimensión 2: Cultura escolar

OBJETIVO: Describir los elementos de la cultura escolar relacionados con la diversidad familiar: relaciones, participación de la familia, concepto de familia, lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a la familia, conocimiento de la estructura familiar del alumnado.

Dimensión	Categorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Participación de la familia (PAR)	CULPAR
	Relaciones (REL)	CULREL
	Conocimiento de la estructura familiar (CEF)	CULCDF
	Lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas (LUC)	CULLUC
	Concepto de familia (CON)	CULCON

Fuente: Elaboración propia.

⁴⁰ La descripción física, estructural y organizativa se ha realizado anteriormente en el Capítulo 4 (El caso estudiado).

1.1. Participación de la familia (CULPAR)

En esta categoría relacionada con la dimensión cultura escolar, se describe la participación de las familias en el centro (CULPARCEN) y en el aula (CULPARAUL). Además, se exponen los resultados sobre el funcionamiento y participación de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (CULPARAMP).

CUADRO 48
Relación de códigos de la categoría: participación de la familia

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Participación de la familia (PAR)	Centro (CEN)	CULPARCEN
		Aula (AUL)	CULPARAUL
		AMPA (AMP)	CULPARAMP

Fuente: Elaboración propia.

A) Participación de las familias en el centro (CULPARCEN)

Desde un punto de vista general, la participación de las familias a nivel de centro es muy baja. Este hecho, puede comprobarse en muchos de los comentarios realizados por las personas entrevistadas que analizaremos en este apartado.

Una de los aspectos principales que justifican esta escasa participación, es la ausencia de actividades organizadas conjuntamente entre la escuela y las familias (EGAP-A3; EGAP-A2; EGAP-A4; EP11).

EGAP-A3: Yo no he visto nada.

EGAP-A2: No se puede decir que se hayan hecho actividades...

EGAP-A4: Yo lo que he observado son actividades que ha realizado mi maestra con los padres, por su propia cuenta.

EP11: A nivel de centro no se hace mucho.

Las actividades que se citan, en este ámbito, se reducen al día de convivencia y las excursiones organizadas por algunos ciclos (EP3). El número de actividades es cada año más reducido; incluso, se ha dejado de organizar la tradicional verbena que se celebraba al final del curso escolar (EPND).

EP3: En las actividades extraescolares, porque aquí en el centro..., (expresa de forma no verbal la ausencia de participación de la familia a nivel de centro), bueno cuando hacemos la convivencia, o las excursiones.

EPND: Se ha dejado de celebrar las verbenas que es donde se veía más la actividad de los padres. Hay mucha distancia ahora entre el centro y los padres.

Resulta paradójico, la organización de actividades en grupos independientes, cuando tienen la finalidad de mejorar las relaciones de la comunidad educativa. Una madre (EFH1) y una profesora (EP7), nos comentaron que en el día de la convivencia escolar, la organización decidió que los/as tutores/as se dividieran por distintas zonas del parque con sus alumnos/as y familias.

EFH1: Lo único que se hace es una convivencia en el parque Moret, al final del curso; además, se dividió las clases por diferentes partes del parque, es decir, al final la convivencia la hicimos por separado, cada familia con sus hijos y la profesora de la clase.

EP7: El año pasado hicimos una convivencia, pero cada tutora la hizo con sus familias. La idea era hacer una convivencia de todo el centro, pero después se montó de una forma que cada tutora estaba con las familias de su clase. Yo no conozco a las madres de mis compañeras.

La escasa participación de las familias en las actividades de centro, también se refleja en la representación del Consejo Escolar. Ante la falta de iniciativa por parte de las familias, el profesorado ha tenido que llegar a convencer a algunas madres para que presentaran su candidatura a este órgano de gobierno (EP6).

EP6: Lo que te puedo decir es que estoy en el Consejo Escolar y ha costado trabajo que se presentaran, pero no veo problemas gordos para que ocurra esto, no veo que haya un problema para que los padres... Yo creo que a lo mejor es que no tienen ganas, no lo sé.

Los motivos que se alegan a esta baja implicación, son muy variados: la falta de una normativa clara que regule la participación (EP11), la disponibilidad de las familias por motivos laborales (EP11), la desconfianza del profesorado (EP11), o las características del centro (EFH3).

EP11: Es que no hay ninguna normativa sobre esto, entonces el colegio es un poco reticente..., porque ¿hasta dónde?

EP11: A nivel de centro no se hace mucho. Porque tampoco no se han establecido las vías de participación, la ley tampoco es muy clara y hay muchos padres que trabajan. Tampoco se quiere tener mucha participación de los padres porque no nos fiamos mucho, no sé cómo explicártelo, porque puede ser un elemento de descontrol del centro.

EFH3: Es como si no hubiese hábito, es un centro tradicional, el profesorado es muy estable y se están empezando a jubilar dos o tres por año, la mayoría tiene más de 50 años, entonces eso influye en las relaciones propias laborales, en el rol del maestro,... el centro también es de clase media alta, aunque los últimos años ha cambiado bastante, entonces algunos padres van sabiendo demasiado, metiéndose donde no le llaman y gestionar esto no es fácil.

El alejamiento de la escuela y la familia, es percibido por algunas personas (EFH3; EP13) como un grave problema social, que va en aumento y, con una compleja solución.

EFH3: El hiato entre familia y escuela es muy grande, y esto es un problema social, hay muchas sospechas de la escuela hacia la familia pero también hay mucha desconfianza de las familias hacia la escuela. Es un tema complejo esto da para otra tesis (reímos).

EP13: Últimamente noto, de forma general, que los padres van hacia un lado y la escuela hacia otro, eso me da mucho miedo, "eso lo tenía que hacer tú, no eso lo tenías que hacer tú", al final lo que teníamos que hacer los dos, nos echamos la culpa el uno al otro, por no hacerlo. En los 11 años que llevo trabajando, esto cada vez lo veo más; es decir, los padres enfrentados a la escuela, y la escuela sin ser capaz de atraer las familias al centro, quitando la fiesta de fin de curso.

B) Participación de las familias en el aula (CULPARAUL)

La participación de las familias aumenta en las actividades de aula. En general, el profesorado expresa su satisfacción por la implicación de los/as padres/madres en estas actividades (EP1; EP10). Debemos matizar, que esta participación es mayor en la etapa de infantil y, va decreciendo a lo largo de los años de la etapa de primaria (EPND; EP8).

EP1: Con las familias de mis alumnos estoy muy contenta.

EP10: Pues la verdad que he notado mucha diferencia en este centro respecto al centro anterior en el que estado. Las familias tienen un nivel de participación muy alto.

EPND: Cada vez menos, sobre todo en los últimos tiempos vienen solo para las actividades que se hacen en clase, sobre todo en infantil, para ayudar previamente en las actividades y talleres que se hace; pero cada vez menos. Por ejemplo, en carnavales, vienen y están 4 o 5 días ayudando a la maestra a realizar cualquier cosa, y después vienen ese día concreto, pero poco más.

EP8: ¡Puf!, en el aula donde más participan es en infantil, pero cuando empiezan primaria van participando cada vez menos, yo diría que prácticamente nada. Antes se participaba más pero ahora solo en contadas ocasiones.

Además, los docentes (EP10; EP14) señalan la dejadez de algunas familias en relación a las tutorías y las tareas escolares.

EP10: (...) La otra cara de la moneda es que hay familias con las que no he conseguido hablar porque jamás se han presentado en el colegio, afortunadamente son una pequeña minoría.

EP14: Sí, pero no tan bien como nos gustaría. Es decir, si haces una asamblea vienen todos, pero después no se cumplen la mayoría de responsabilidades que tienen con su hijo en las tareas escolares.

Las familias homoparentales destacan su implicación en las actividades de aula (EFH1) y de centro (EFH3). No se trata de una percepción exclusiva de estas familias, puesto que este hecho fue confirmado por el profesorado (EP7; EP11).

EFH1: Yo estoy apuntada como madre colaboradora para participar en las actividades, a mis hijos les encanta que vaya a dar clases porque se sienten protagonistas. (...). Por ejemplo en algunas unidades didácticas en las que colaboramos los padres. En las salidas que se hacen fuera del cole. También he colaborado este año yendo al aula a contar un cuento.

EFH3: Bueno nosotras hemos estado activamente en el centro hasta donde hemos podido, a veces hemos colaborado en la tutoría cuando nos han llamado para contar un cuento, en la participación normal de los padres. También hemos colaborado en el AMPA y he estado en el Consejo Escolar durante un tiempo, o sea que sí hemos estado presentes en la vida del centro.

EP7: Cada vez que se requiera, tengo un taller de cuentos montados que es sistemático en el que la familia participa voluntariamente. Esta familia participa en todo y además propone otras muchas actividades. Después también tengo otros talleres en los que participan los padres dependiendo de sus habilidades y esta familia es muy habilidosa.

EP11: Tengo una madre que me ha dicho que le gusta mucho contar cuentos, y yo le he dicho que venga contarlos cuando quiera.

Las actividades en las que participan las familias son muy variadas, entre ellas podemos citar, las aportaciones a la biblioteca de aula; la elaboración de materiales y la escenificación de cuentos en la campaña de lectura de educación infantil; o las funciones de coordinación que realizan los padres y madres delegados/as de aula (EP5; EP6).

EP5: En infantil sobre todo colaboramos muy en relación con los padres. Hacemos talleres y vienen los padres un día a la semana y hacen actividades plásticas. En tres años hacemos la campaña de lectura, se elige un cuento para cada unidad, más o menos una vez al mes, y los padres preparan el cuento, hacen el decorado y escenificación, y lo cuenta a los niños. En cuatro años cada niño prepara un cuento y viene alguien de la familia a ayudarle a contar el cuento. Por último, en cinco años, el niño lo cuenta solo.

EP6: (...) Yo tengo un padre delegado que lo llamo cada vez que necesito algo y no tengo problemas. Por ejemplo, el plan lector que tengo, que lo organicé personalmente entre tercero y cuarto, había que comprar un libro que después se intercambia. Bueno, pues lo reuní y se lo dije, y a la semana siguiente ya tenía todo el dinero de los padres. Otro tipo de colaboración es a través de la biblioteca de aula que ellos me traen libros. Es decir, que conmigo sí colabora la familia.

La coordinación entre la escuela y la familia, se subraya como un elemento fundamental en el progreso del menor. Debe existir un trabajo compartido y coherente entre estos dos agentes educativos, con mayor énfasis cuando se trabajan los hábitos, las actitudes y los valores (EP14; EP8).

EP14: Muchos problemas, porque las funciones afectivas y de valores que tiene que hacer la familia, es fundamental para donde caen después los conocimientos. Sea cual sea el tipo de familia tiene que transmitir a sus hijos el respecto, la responsabilidad en el trabajo, la puntualidad, la higiene, etc. Estas cuestiones tienen que trabajarlas las familias. Lo podemos reforzar en clase pero como en la familia no se trabaja no funciona.

EP8: La familia dentro de nuestra profesión es un pilar fundamental, de hecho a lo largo de mi experiencia he comprobado que como la familia no lleve la misma línea que el profesor, el niño difícilmente progresa. Como sean niños que tengan algún tipo de problema y no tengas a la familia contigo, les cuesta mucho ir hacia adelante, por mucho empeño que le pongamos. Te voy a poner un ejemplo, si a un niño le dices que es fundamental lavarse los dientes después de cada comida, si en su casa sus padres no están atentos, el niño viene al colegio sin lavarse los dientes, por mucho que tú se lo digas, o les regales el cepillo y la pasta. Otro ejemplo que en la escuela es fundamental, los niños se pelean, bueno pues nosotros siempre estamos diciéndole que la violencia no se arregla con violencia, es decir, le ponemos los límites y le decimos cómo tienen que hacer las cosas, pero si la familia le dice a su hijo si te pegan tú pega, entonces ya se ha acabado toda la labor que nosotros hacemos aquí. Este es un tema muy importante y yo creo que estamos fracasando en esto. La familia es un tema fundamental en la escuela y tienes que ir paralela al trabajo que hace el maestro.

C) La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (CULPARAMP)

La Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPA) está actualmente inoperativa (EP14). Al inicio del presente curso escolar se convocaron elecciones, pero la dirección desconoce el resultado y, si se ha presentado alguna candidatura (DC: 18/12/2014). Una de las dificultades que nos encontramos fue poder contactar con algún miembro de la actual directiva. Lo intentamos por varios medios, pero sin tener éxito (DC: 06/04/2015).

(DC: 06/04/2015): Uno de los problemas que me encuentro es poder entrevistar a una persona de referencia del AMPA. La Asociación está en momento de casi inactividad, no tiene tan siquiera un espacio en el centro para desarrollar su actividad. En el blog de la asociación la última entrada es de abril de 2014, por lo que parece que también está inactivo. Mediante este blog he podido conocer algunas noticias del centro y, que hay un buzón junto a la conserjería para poder comunicarse con ésta. Hoy cuando he llegado al centro he preguntado al conserje por este buzón, pero al parecer, según me ha comentado, nadie viene a recoger la información que se deposita en él.

(DC: 18/12/2014): He preguntado por la presidenta/e de la AMPA y he quedado muy sorprendido con su respuesta. Actualmente no hay representante de las familias al parecer surgieron algunas situaciones de discrepancia con la anterior directiva. A principios de este curso se han realizado elecciones pero la dirección no ha recibido noticias de su resultado.

EP14: Sí, prácticamente no existe, está en fase de renovación y no está nombrada ni siquiera la directiva.

Según nos comentó un docente (EP8), con una gran antigüedad en el centro (17 años), el nivel de participación de las familias en las actividades organizadas por el AMPA ha sido siempre muy bajo.

EP8: El AMPA aquí en el centro no ha funcionado nunca desde los 17 años que llevo aquí. Es cierto, que ha habido un pequeño grupo de personas que han intentado organizar algunas actividades, pero eran pocas. Podemos decir que había ocho personas que trataban de organizar todo y las actividades se quedaban entre estas pocas familias, que eran como mucho..., unas 20 familias.

Llegamos a conocer que años anteriores existía un AMPA constituida por un grupo de padres y madres muy formados/as y preocupados/as. Empezaron a luchar y a organizar actividades (EP5), pero con un escaso seguimiento de las familias (EP8). Las reivindicaciones de este grupo chocaron con la posición de los docentes que vieron peligrar sus roles y funciones (EP5; EP8).

EP5: El AMPA de este colegio ha sido muy especial porque se ha quemado un poco pienso yo. Teníamos una AMPA muy buena, con padres muy preparados y preocupados, algunos excesivamente. Yo creo que había personas muy críticas que se metían demasiado en nuestro trabajo y que no estaban de acuerdo, y esta actitud de choque entre ellos los ha quemado.

EP8: Qué pasó, que tuvimos nuestras diferencias, porque el AMPA puede organizar muchas cosas con el colegio, pero no puede organizar el colegio, y aquí surgió el problema, los roles se confundieron. Ellos empezaron a organizar algunas actividades que no contaban con nosotros, en definitiva no supimos entendernos, no voy a culpar a nadie. Aquí hay unos 800 padres, cuando haces la votación para el Consejo Escolar vienen 20, menos que maestros.

Una persona (EFH3), del anterior equipo directivo del AMPA, con la que conseguimos contactar, nos comentó que ha existido una falta de entendimiento con el centro. Según su testimonio, para la dirección no ha sido fácil comunicarse con un grupo de padres/madres muy críticos, y para salvaguardar su posición, se optó por poner orden y delimitar las funciones del AMPA.

EFH3: En todo el desarrollo en estos nueve últimos años, que es el tiempo que yo he estado ahí presente, ha habido un proceso de relaciones entre la familia y escuela que como todo proceso ha pasado por sus puntos altos y sus puntos bajos. Yo creo que los distintos directores que han habido han hecho lo posible, pero no ha sido fácil, porque el grupo de padres que se configuró eran padres muy potentes, muy críticos, padres “guerreros”, y ahí la comunicación no fue fácil.

EFH3: Aparte, yo creo que la actitud de la dirección ahora es "aquí hay que poner orden" porque si no esta gente se nos sube a las barbas. (...). Hay un grupo de padres que sería muy interesante organizar, porque creo que daría mucha fuerza a la escuela, pero claro, los procesos de cada uno están donde están y ahora mismo, la AMPA está parada.

1.2. Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (CULREL)

En esta categoría se agrupan los datos referidos a las relaciones de los miembros de la comunidad educativa.

CUADRO 49
Relación de códigos de la categoría: relaciones

Dimensión	Categorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Relaciones (REL)	CULREL

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre los miembros del equipo docente es autovalorada como poco fluida y deficitaria en el aspecto humano. En cambio, en el ámbito profesional la percepción mejora y se califica como buena y aceptable (EP11).

EP11: Sí, pero solo a la hora del trabajo, pero en general no las veo muy fluidas, es una opinión personal. Yo creo que a este claustro le falta calor. A nivel de trabajo somos muy correctos y funcionamos estupendamente, pero no le veo la calidez que debería tener, que sientas que trabajar con un equipo humano, le faltó unión, emoción, ilusión,... y aunque haya proyectos comunes está en los papeles, falta calor, ilusión para llevarlos a cabo.

La división de las zonas de recreo en tres patios diferentes, parece ser una de los elementos que influyen en la configuración de las relaciones. Es decir, se produce una especie de balcanización o fragmentación de los vínculos afectivos, que genera diferentes subculturas entre el profesorado (EGAP-A4; EGAP-A3; EP3).

EGAP-A4: Lo que pasa es que yo creo que es un poco por ciclo; es decir, las de infantil no suelen tener tanta relación con las de primaria. También es cierto que estamos en sitios diferentes.

EGAP-A3: Bueno además, los niños de infantil de 3 y 4 años, tienen un recreo aparte de los de cinco años, entonces las maestras de 3 y 4 años se relacionan mucho más que con las de 5.

EP3: Sí, hay una relación normal. Es un colegio que por las características tenemos tres patios y en el recreo estamos divididos, entonces tenemos pocos momentos de convivencia. Entre los lunes por la tarde que no damos abasto, de reuniones, de preparar actividades, programar tutorías, y luego en los recreos como te digo estamos muy divididos. Por lo demás bien no hay conflictos.

En el ámbito profesional, se destaca el buen ambiente de trabajo en los diferentes ciclos (EP7); aunque no todos/as comparten esta opinión (EP1). Uno de los sujetos (EP8), afirma que el trabajo desarrollado en los ciclos ha mejorado mucho en los últimos años. Ha dejado de ser una tarea individual o en pareja y se ha convertido en una acción colectiva.

EP7: Me relaciono fundamentalmente con los compañeros de mi nivel, creo que cada uno está más bien metido en su nivel y en su ciclo.

EP1: Respecto a las tareas que me resulta más complicada, este año es sin duda reunirme en ciclo. No sé si has observado que el centro no tiene un buen ambiente cooperativo, en el que haya un grupo de personas cohesionadas, al menos yo no lo veo. He estado anteriormente en otros colegios y no tiene nada que ver, es cierto que han sido centros de pueblos y no de ciudad.

EP8: El clima de trabajo en el ciclo es bueno y esto es algo que se ha conseguido en los últimos años. Antes aquí se trabajaba en pareja, como los guardias civiles, alguien hacía algo y otro le copiaba, no había un trabajo en ciclo. Hoy por hoy el clima de trabajo es bueno en los ciclos, otra cosa es el clima de trabajo en el centro que ese ha decaído muchísimo.

El profesorado (EP11; EP7; EP10), también comenta la falta de implicación de algunos compañeros en el claustro, y demandan, la implementación de actividades y proyectos conjuntos entre los distintos ciclos.

EP11: Para mí este claustro está “como muerto”, no habla nadie, porque nadie se siente implicado, ni siquiera para opinar. Yo estoy convencida de que los compañeros tienen sus opiniones y seguro que serán sumamente ricas, pero no se molestan en darlas. Eso me gusta muy poco, me da la sensación de indiferencia.

EP7: Creo que se deberían hacer más actividades entre los distintos ciclos que mueva a todo el profesorado.

EP10: Estoy muy contenta con mi ciclo y trabajo muy bien, pero no hay grandes proyectos que emanen desde el claustro.

Los vínculos afectivos se han deteriorado en los últimos años. Se han dejado de organizar encuentros informales, como comidas o barbacoas, en los que se reforzaban sus relaciones personales y, se mostraba la parte más humana. El desconocimiento llega a tal punto, que en ocasiones se ignora los aspectos más básicos de las relaciones, como el nombre de los/as compañeros/as (EPND; EP10).

EP10: Vengo de un centro que éramos muy poquitos, casi éramos una familia, y eso aquí no lo tengo. Me llevo bien con todo el mundo pero hay personas que no sé ni sus apellidos, dónde viven, si tienen familia, no sé nada de ellos.

EPND: Entre el profesorado no, no hay una relación fluida. En el tiempo que llevo aquí yo he tenido muchísima relación con determinados maestros que incluso son amigos y mantenemos una relación aunque ya no están aquí. Pero hoy es muy difícil, hay casos en los que pasan los meses y a lo mejor no sabes ni cómo se llama la maestra que ha llegado. Antes había un mejor clima entre el profesorado, incluso alguna vez al mes nos íbamos a comer juntos por ahí o hacíamos una barbacoa pero hoy eso es inviable. Ahora hay grupos, unos aquí y otros allí.

Según la opinión de una de las personas entrevistadas (EP13), la situación es bastante crítica. La antigüedad de algunos/as docentes influye negativamente en sus relaciones. Se mantienen presentes las vivencias del pasado, las rencillas y los celos profesionales.

EP13: Aquí hay mucho jaleo, y eso que yo que me entero de la misa la mitad, aquí hay mucha manteca metía, de muchos años. Hay profesores que llevan en este centro muchos años, eso puede ser bueno o malo, pero en este centro es más bien malo, porque hay muchas historias del pasado, rencillas y celos profesionales.

Por otra parte, se especifica la necesidad dinamizar las relaciones (EP10), mediante el desarrollo de talleres (EP1).

EP1: Para nada, no me parece que haya buenas relaciones entre el personal. Habría que hacer muchas cosas, primero talleres, no en plan formación.

EP10: (...). Echo de menos el equipo directivo que tenía anteriormente en el otro centro porque para cualquier cosa podía contar con él y aquí ese apoyo no lo tengo. Creo que las relaciones no se dinamizan como se debiera.

Respecto a la relación entre el profesorado y las familias, debemos destacar que para algunos/as docentes (EP15; DC: 10/12/2014) es una de las tareas más complicada a las que tienen que enfrentarse; esgrimiendo, la desconfianza que las familias sienten sobre el cuidado de sus hijos. Según el testimonio de una profesora (DC: 10/12/2014), la relación con los/as delegados/as de clase no es muy buena, puesto que solo suelen interesarse por cuestiones muy particulares y poco colectivas.

(DC: 10/12/2014): Una profesora (P14) nos comenta que la relación con los delegados de las familias no es muy buena, solo les interesa cuestiones muy particulares y poco colectivas, como el comedor escolar. Se le ha planteado algunas propuestas para facilitar los canales de información pero las han

EP15: Para mí lo más complicado es la relación con las familias porque hay como una especie de desconfianza hacia nosotros, no en el sentido educativo. Desde mi punto de vista a veces lo magnifican todo. Que si se pone la chaqueta a los niños para salir al patio, que si no se le pone, que si no se limpia a los niños los moquitos,... y cosas de esas, es decir, la desconfianza que tienen.

Las nuevas redes sociales, como whatsapp, están modificando la configuración de las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa. Es habitual que muchas familias creen sus propios grupos, en los que a veces también se incluye al tutor/a. A pesar de ser una herramienta con cierta utilidad para intercambiar información y opiniones, suele generar tensiones cuando determinadas personas publican información no contrastada (DC: 29/01/2015).

(DC: 29/01/2015): Llega la profesora (5) a la dirección y comenta un problema generado en el grupo de WhatsApp de las familias “se ponen a discutir y se suben al cerro, se creen que van a venir aquí al centro a dirigirlo”. Al parecer se encontraron hace unos días con una madre por la calle y le dijo que por el WhatsApp se estaba comentando que había dejado a los niños solos en su clase. “¿Cómo voy a dejar a los niños solos? Cuando entro en el WhatsApp veo un comentario de un Abuelo que dice que los niños se resfrían por no llevar los chaquetones cuando salen al patio, y que van a hacer una reunión para que no salgan al recreo. Esta mañana he estado a punto de escribir al grupo para decir que lo que nos es posible es que traigan a los niños malos y con mocos al centro, ¿No sé si convocar una reunión?”

La actividad de los grupos de WhatsApp es tan frenética que en un solo día se pueden recibir centenares de mensajes. Esta información a veces es relevante, pero en otras ocasiones no son más que memes y cotilleos. La situación ha llegado a ser tan problemática que los propios sindicatos están informando de la gravedad de este asunto, tratando de poner en alerta al profesorado y, advirtiéndoles de la necesidad de tomar algunas medidas (DC: 30/01/2015).

(DC: 30/01/2015): La profesora 15 comenta un correo que le ha llegado del sindicato advirtiéndole del peligro que supone la utilización de los grupos de WhatsApp entre los padres. Iniciamos una conversación sobre esta problemática en la que el profesor 14 comenta lo inapropiado que los tutores estén agregados a estos grupos.

1.3. Conocimiento de la estructura familiar (CULCEF)

En esta categoría se describe el conocimiento que tiene el centro sobre los diferentes modelos familiares de su alumnado, centrándose en el modelo familiar homoparental. Se recogen los procedimientos formales establecidos por el centro y las situaciones cotidianas mediante las que se conoce esta realidad familiar.

CUADRO 50

Relación de códigos de la categoría: participación de la familia

Dimensión	Categorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Conocimiento de la estructura familiar (CEF)	CULCDF

Fuente: Elaboración propia.

En general, los procedimientos formales establecidos para conocer la estructura familiar no resultan útiles. En el portal Séneca, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, se registran los datos facilitados por las familias cuando matriculan a sus hijos/as (DC: 30/01/2015). En la inscripción se especifica los miembros de la unidad familiar y los/as tutores/as legales. Sin embargo, algunos/as padres/madres no informan de su situación familiar (EP8), y por tanto, estos datos no reflejan las circunstancias reales de la convivencia familiar.

(DC: 30/01/2015): E: ¿Tiene el centro control de la estructura familiar de los alumnos? P15: La única herramienta con la que cuenta es la ficha que cumplimenta los padres cuando matriculan a su hijo en el centro. Estos datos son incorporados a la plataforma Séneca.

EP8: Legalmente, cuando una familia realiza la matrícula del centro especifica los miembros de la unidad familiar, aunque la mayoría no te dice nada de su situación de pareja, es decir, si está separada o divorciada no se especifica. Al final, para saber realmente la situación familiar la única fórmula es que la familia te lo cuente. Yo he tenido casos en el colegio, en el que aparece en la ficha el padre y la madre, pero eso es lo que viene en la ficha, porque en realidad el padre no está conviviendo con él sino la pareja actual de su madre que es la persona que realmente se hace cargo del niño, el que le ayuda a hacer las tareas y se preocupa por él. (...)

Según la opinión de uno de los sujetos entrevistados (EP13), esta información no es relevante para su trabajo. Sin embargo, para otros (EP10; EP5) resulta fundamental conocer los diferentes modelos familiares de su alumna- do para no herir su sensibilidad.

EP13: Yo tengo conocimiento de los alumnos que yo trato, del resto me imagino que habrá todo tipo de familia, lo doy por hecho. Yo no actúo de una manera diferente porque sea de una familia o de otra, sino por sus carencias.

EP10: Sí, sobre todo para no herir la sensibilidad, para usar un lenguaje no sexista, para tener en cuenta que toda la familia no son las familias tipo, entonces hay que tener cuidado porque los niños pueden sentirse señalados, sentir que su realidad familiar no es la que tienen los demás.

EP5: (...). Yo creo que el tutor debe saber estas cuestiones, porque lo mismo le digo a un chico que le diga algo a su padre y a lo mejor el padre no viven casa y le estoy recordando una figura que no está en su casa. (...)

Como menciona una de las personas entrevistadas (EP8), las familias homoparentales no son muy conocidas por el profesorado, puesto que dependen de que estas familias quieran abrirse y contarles su situación familiar.

EP8: Yo creo que se debe tener conocimiento, pero la familia es un tema muy íntimo de la persona. Depende de las familias que sean capaces de decirte cuál es su situación familiar. Yo creo que los tutores no tienen conocimiento de estas familias, a lo mejor algunos sí, pero en general no conocemos el número de familias que tienen esta situación.

En este sentido, todas las familias homoparentales que han participado en el estudio (EFH1; EFH2; EFH3), nos comentaron que solicitaron rápidamente una tutoría para comunicar al profesorado su particularidad familiar. Los motivos que les llevaron a tomar esta decisión fue su preocupación por las relaciones de sus hijos/as con los demás compañeros/as (EFH2), y la prevención de situaciones incómodas (EFH1).

EFH1: El primer día de cole se lo dije a la profesora, llegamos las dos y le contamos que éramos dos mamas, que a mí me llamaba mama y a ella mami, para cuando le hablaran de nosotras supiera a quien se refería y para que ella pudiera referirse a nosotras. No queríamos que se dieran situaciones extrañas como que le preguntasen a los niños por su papa. Yo cada vez que voy a una actividad, al fútbol o a la piscina, yo siempre se lo digo, para que los profesores lo sepan vaya ser que les pregunten por su padre.

EFH2: A la maestra sí, porque quería saber cómo mi hijo se desenvolvía en la clase, como lo llevaba con los demás compañeros. Le expliqué mi situación y ella me dijo que era un niño como todos.

EFH3: Bueno la reunión la tuvimos con el director y los distintos tutores, y nosotras pues actuamos con normalidad. Después ya pedimos una tutoría y le dijimos a la profesora donde estábamos y a partir de ahí...

Los docentes (EP5, EP6; EP7; EP1) corroboran la iniciativa de las madres lesbianas en tratar este asunto, y señalan la tutoría, como el medio principal en el que se revela esta información.

EP5: (...). Después como vamos teniendo tutorías con cada uno, normalmente son los padres los que te explican estas cosas.

EP6: Yo me enteré en clase, en la primera reunión con las madres, bueno no recuerdo si me lo comentó anteriormente el compañero que las tuvo en el curso anterior. Normalmente esto se hace para comentar si algún niño necesita refuerzo, y esto es también una particularidad que se debe poner en conocimiento. Pero me lo dijo su madre en la reunión que hacemos al principio de curso con las familias. Se acercó a mí y me lo dijo.

EP7: Sí, desde el minuto uno. Me vinieron a ver a tutoría y me lo hicieron saber...

EP1: A través de la tutoría, yo no sabía nada.

Algunos sujetos (EP10; EP16), destacan que cuando estos menores promocionan al siguiente curso escolar, se suele poner en conocimiento del nuevo tutor/a estas particularidades familiares.

EP10: Me lo comunicó la tutora del año anterior.

EP16: No, me lo comunicó la tutora, para que cuando fuera a la clase tratara de encauzar los temas y tener en cuenta esos pequeños detalles.

Otras fuentes de información son: el propio alumnado, que expresa con naturalidad las relaciones familiares cuando surge este tema en clase (EP3; EP11); y las observaciones realizadas por el profesorado sobre los vínculos familiares (EP3).

EP11: Sí, las madres te la cuenta en tutoría y si no los propios niños. (...)

EP3: (...). Entonces lo primero que se estudia es la familia y ahí te das cuenta de si el padre trabajaba o no trabaja, quién los cuida. Además, tú ves en la puerta del colegio quien viene a recogerlos.

1.4. Lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas (CULLUC)

En esta categoría, se analiza si el centro utiliza un lenguaje inclusivo en las comunicaciones dirigidas a las familias. Para ello, se recoge el testimonio de las madres lesbianas y se aportan algunos vestigios documentales recabados en el centro.

CUADRO 51
Relación de códigos de la categoría: lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas

Dimensión	Categorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas (LUC)	CULLUC

Fuente: Elaboración propia.

Las familias homoparentales (EFH1; EFH3) afirman que en las comunicaciones que reciben y las solicitudes que deben cumplimentar, no se utiliza un lenguaje inclusivo. Las fórmulas empleadas habitualmente son: queridos padres, queridos padres y madres.

EFH1: Como a todo el mundo; es decir, por escrito y en un lenguaje genérico, por ejemplo "queridos padres" es lo habitual. Cuando tengo que cumplimentar cualquier documentación que pone padre y madre, suelo tachar padre y pongo madre y madre. Esto es habitual que te ocurra en muchos sitios, por ejemplo cuando me casé o en la carta del bautismo.

EFH3: Habitualmente ponen estimados padres y madres.

Estas madres (EFH1; EFH3), manifiestan abiertamente su disconformidad y suelen tachar en las solicitudes el apartado destinado a la firma del padre, para hacer constar su realidad familiar.

EFH1: Yo en mi documentación tuve que tachar el apartado del padre y puse madre 1 y madre 2, para que vayan viendo que mis hijos tienen dos madres.

EFH3: No me acuerdo yo en ese momento que pusimos, si ya puse yo el nombre de las dos o solamente mi nombre, la verdad que no lo recuerdo. Pero sí que recuerdo el gesto que en todas las solicitudes donde ponía padre y madre tachábamos padre y poníamos madre y madre, o tutor uno y tutor dos.

Incluso una de estas personas (EFH3), ha propuesto en el Consejo Escolar que en las comunicaciones se utilice la fórmula “estimadas familias”, y en la designación de los tutores/as se dejara “tutor/a 1 y tutor/a 2”.

EFH3: Lo que sí que he hecho alguna vez es alguna propuesta con la designación de los tutores, es decir que se dejara tutor/a uno y tutor/a dos, que en la citación se pusiera estimadas familias en lugar de padre y madre.

En los vestigios documentales localizados en el centro⁴¹ (Figura 6 y 7), comprobamos que se utiliza un lenguaje dirigido únicamente a las familias heteroparentales; es decir, se incluye dos apartados para reseñar los datos del padre y de la madre. Además, en el pie de firma de estos documentos (ANEXO 9), se hace un uso discriminatorio del lenguaje y, se pone de relieve la heteronormatividad familiar (Figura 8; Figura 9).

CEIP PRÁCTICAS	<u>CONTRATO: COMPROMISO DE CONVIVENCIA.</u>
D. _____ como padre y/o D ^a _____ como madre de mi hijo/a _____ aceptamos y nos comprometemos a:	

Figura 6. Datos familiares del contrato de compromiso de convivencia.

⁴¹ ANEXO 9. Contrato de compromiso de convivencia y educativo.

C.E.I.P. PRÁCTICAS	<u>CONTRATO: COMPROMISO EDUCATIVO.</u>
D. _____ como padre y/o D ^a _____ como madre de mi hijo/a _____ aceptamos y nos comprometemos a:	

Figura 7. Datos familiares del contrato de compromiso de educativo.

Firmamos el presente COMPROMISO DE CONVIVENCIA EN FORMA de contrato conociendo y aceptando todas las condiciones y obligaciones que en él se subscriben.	
En Huelva, a _____ de _____ de _____.	
LOS PADRES.	EL CENTRO.

Figura 8. Pie de firma del contrato de compromiso de convivencia.

Firmamos el presente COMPROMISO EDUCATIVO EN FORMA de contrato conociendo y aceptando todas las condiciones y obligaciones que en él se subscriben.	
En Huelva, a _____ de _____ de _____.	
LOS PADRES.	EL CENTRO.

Figura 9. Pie de firma del contrato de compromiso de educativo.

1.5. Concepto de familia (CULCON)

En esta categoría se recopilan los datos obtenidos tras preguntar al profesorado, a las familias y al personal no docente, por el significado que tiene para ellos/as el concepto de familia.

CUADRO 52		
<i>Relación de códigos de la categoría: concepto de familia</i>		
Dimensión	Categorías	Códigos
Cultura escolar (CUL)	Concepto de familia (CON)	CULCON

Fuente: Elaboración propia.

Las definiciones realizadas, sobre este agente educativo, contienen elementos comunes y diferenciadores. Para ofrecer una idea general de los conceptos referenciados, aportamos la siguiente nube de conceptos (Figura 10), donde se representan según el tamaño de cada palabra su repetición en el texto.



Figura 10. Repetición de las palabras empleadas en la definición de la familia.

La idea que aparece con mayor frecuencia, es la importancia que tiene la familia en la vida de las personas entrevistadas; valorándose como un pilar fundamental (EF2; EF8; EF9; EFH2; EP11). La familia se concibe como una importante fuente de protección, cuidado, apoyo, afectividad y educación para los menores. Además, se señala el significativo papel que juega en el equilibrio psicológico de sus miembros y, la ayuda que ofrece para superar los problemas.

EF2: La familia para mí es muy importante, sobre todo en los momentos en los que estás mal y necesitas apoyo. Ahora con todo esto de la separación mis hermanos son un pilar fundamental.

EF8: La familia es un pilar fundamental en la vida. La familia es quien te protege y te cuida.

EF9: Yo creo que es lo más importante en la vida, si tienes la protección de tu familia todos los problemas se superan.

EFH2: Para mí la familia es ley de vida, es que no sé qué decirte. La familia es quien te quiere te educa y te protege.

EP11: Yo creo que cuando un niño tiene una unidad familiar fuerte, donde se le da cariño, tiene sustento económico, el niño se siente reforzado, protegido; es decir, para mí la unidad familiar en el equilibrio psicológico es muy importante. Un niño que tiene una familia fuerte detrás, es un niño que supera mucho mejor todos sus problemas escolares y afectivos.

Para algunos sujetos (EP3), se está produciendo una pérdida de las funciones familiares; es decir, las responsabilidades familiares están siendo delegadas a otras personas que no pertenecen a la red familiar.

EP3: (...). Hace unos años si los padres trabajaban el niño se quedaba con el abuelo, ahora lo que hacen es dejar a su hijo con otras personas. Es decir, cuando llegan a casa ya se encuentran a su hijo “cenadito”, duchado y listo para ir a la cama. Se ha perdido la educación de la familia, el trabajo y las funciones que anteriormente realizaba la familia. Hemos aprendido a que nuestro hijo lo eduquen otras personas, o que se “autoeduquen”.

Respecto a la estructura familiar, se hace referencia a modelos familiares muy diferentes. La posición más conservadora, la encontramos en la definición aportada por dos docentes (EP3; EP11), en las que se expresa una idea familiar exclusivamente heteroparental. Además, una de estas profesoras (EP11), realza los valores del modelo familiar tradicional de la dictadura.

EP3: Es el núcleo principal donde el niño se educa, pienso que mientras más extensa sea la familia es mucho mejor porque el niño tiene más modelos. El núcleo familiar formado solo por un padre y una madre es un problema cuando los dos trabajan, que es lo habitual hoy en día.

EP11: Yo vengo de una generación donde la familia es muy importante, la dictadura y la unidad familiar estaban muy unidas. Yo estoy educada en esa cultura y entonces esos valores familiares para mí siguen siendo muy importantes.

Otras de las características que se destaca (EP7) es la consanguinidad de los miembros de la unidad familiar.

EP7: Es todo, es tus raíces, de donde tú vienes, eres un poquito de cada miembro de tu familia y esto se lo intentó transmitir a mis alumnos.

Sin embargo, encontramos a otro grupo de sujetos (EP10; EP14; EP16; EF3) que en sus descripciones no reflejan la consanguinidad, el parentesco o el número de miembros. Estas definiciones, son mucho más integradoras y muestran una mayor sensibilidad con la diversidad familiar. Para estas personas, la familia es un proyecto común de vida (EP14), formado por una serie de personas que permanecen unidas por unos lazos afectivos (EP10; EP16), y cuya finalidad es el crecimiento y el desarrollo de sus miembros (EP16). Desde esta perspectiva, se acentúa el papel de la convivencia familiar por encima de la consanguinidad (EF3).

EP10: Es un grupo de personas, con unos lazos afectivos más fuertes que una simple amistad, que conviven y que dependen unos de otros.

EP14: Es el sostén, un proyecto de vida de una o varias personas en común como unidad de futuro.

EP16: Una serie de miembros que están muy unidos, que se quieren muchísimo y que proporcionan a sus hijos todo lo necesario para que crezcan

EF3: Las personas que viven juntas, en el mismo núcleo familiar. En mi caso el padre de mi hija vive en otro lugar y yo convivo con otra pareja, entonces los dos que vivimos con ella somos su familia.

Para las familias homoparentales (EFH1; EFH3), la posición tradicional que algunas personas mantienen sobre el concepto de familia, genera cierta conflictividad a sus hijos/as; es decir, a los/as menores que viven estos ideales les resulta muy complicado encajar en su esquema de referencia a otros modelos familiares. En este sentido, son habituales las escenas en las que estos/as menores interpelan a sus hijos/as ante su incredulidad. Como ejemplo, incluimos la siguiente anécdota que nos cuenta una madre (EH1) sobre la conversación que mantiene su hija con una conocida.

EFH1: Hace unos días me harté de reír, porque le dice una niña a mi hija “¿tú no tienes padre?” y ella le responde: no, yo tengo dos madres; y la niña le dice “eso es imposible”. Mi hija vuelve a responderle “no es imposible, hay niños que tienen dos mamas, hay niños que tienen dos papas, hay niños que tienen un papa solo o una mama sola, y niños que no tienen ni papa ni mamá”. Entonces la chica le responde, dos mamas puede ser, pero dos papas es imposible (reímos). Y me mira a mí como diciendo ¿a que sí?, y yo le digo pues no (reímos).

EFH1: La verdad cuando le doy una explicación a un niño estoy pendiente, me corto un poco, vaya ser que esté el padre al lado y me diga algo. Por lo menos que sepan que existen, no inculcarle que si está bien o mal, simplemente que existe. Tú puedes ser racista pero los negros existen, le puedes meter a tu hijo en la cabeza lo que quieras pero existen. Y como existe, puedes tener tu opinión, pero la escuela no puede negar esa realidad.

EFH3: Lo máximo que ha llegado a decirme es que le dijera a un amigo que ella tenía dos mamás que no se lo creía. No en un sentido negativo, sino como cuestionando.

Las madres del centro suelen acercarse a las familias homoparentales para que les orienten sobre cómo abordar el tema con sus hijos/as. Ellas (EFH1, EFH3), suelen restar importancia a este asunto porque están convencidas de que sus hijos/as se encuentran preparados/as para abordar estas situaciones. En este sentido, una de estas madres (EFH3) afirma que el empoderamiento de los/as hijos/as resulta determinante a la hora de afrontar estos temas.

EFH1: Lo que sí noto que las madres a veces no sabe cómo afrontar el tema; es decir, te suelen decir que si les preguntan sus hijas que hacen. Yo les digo que su misma hija se lo puede explicar. Una vez una madre me dijo que su hija le había contado que existían varios tipos de familias y ella me decía que se había quedado con la boca abierta.

EFH3: Sí eso sí, a lo mejor me han dicho ayer vino diciendo mi hija que tal... pero llegó tu hija y ella se lo contó todo; entonces entre ellas se arreglan. Si a tus hijos los empoderas entonces ellos lo viven con mucha normalidad.

1.6. Síntesis y conclusiones

Las peculiaridades de la cultura escolar del CEIP Ágora le confieren una identidad propia. Con la descripción y profundización de estas características se ha perseguido aumentar la consistencia (fiabilidad o dependencia) de esta investigación; aunque, somos conscientes de las limitaciones que plantea la fiabilidad en los diseños metodológicos de estudio de casos. Para analizar la cultura escolar nos hemos centrado en los siguientes elementos: participación de la familia en el centro, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, conocimiento de la estructura familiar, lenguaje utilizado en las comunicaciones escritas, concepción de la familia.

Las actividades organizadas con las familias a nivel de centro son muy reducidas, lo que explica su baja participación. El alejamiento de la escuela y la familia se percibe como un grave problema social con una compleja solución. Algunos indicadores que describen esta situación en el centro son: la ausencia de la iniciativa de las familias en el consejo escolar y la inactividad de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as. Según el personal docente, las principales causas de esta problemática están relacionadas con la inexistencia de una normativa clara que regule la participación; la falta de disponibilidad de las familias por motivos laborales; la desconfianza del profesorado; y las características propias del centro. En cambio, la participación de las familias aumenta en las actividades de aula, pero va decreciendo conforme se progresa en el curso escolar. Un dato que destaca, es la alta implicación de las familias homoparentales, tanto en las actividades de centro, como de aula.

Las relaciones entre los docentes son satisfactorias en el ámbito profesional, pero muy deficitarias en el aspecto personal; es decir, en los últimos años se ha mejorado el trabajo y la coordinación entre los ciclos educativos, sin embargo, se han deteriorado los vínculos afectivos y las relaciones personales. La relación con las familias se describe como una de las tareas más complicadas de su función docente. Las redes sociales como whatsapp, utilizadas por los padres y madres del centro, han agravado este problema.

La opinión del profesorado sobre la importancia de conocer el modelo familiar del alumnado se encuentra dividida; es decir, mientras para unos resulta una información fundamental, para no herir la sensibilidad de sus alumnos/as, para otros no es relevante para su trabajo.

Los procedimientos oficiales empleados en el centro para conocer la estructura familiar de su alumnado no son eficaces. El principal instrumento utilizado es el portal Séneca de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. En este sistema se registran los tutores legales del menor, pero esta información no refleja las circunstancias reales de la convivencia familiar. La fuente de información más fiable es el propio alumnado, que suele hablar con toda naturalidad de su realidad familiar. La tutoría y los/as compañeros/as, constituyen otras fuentes de información alternativas.

Las familias homoparentales, preocupadas por las relaciones de sus hijos/as y la prevención de situaciones incómodas, suelen poner en conocimiento del tutor/a su característica familiar.

En las comunicaciones escritas dirigidas a las familias no se utiliza un lenguaje inclusivo. Las madres lesbianas muestran su disconformidad rectificando las solicitudes y formularios que deben cumplimentar. Además, han propuesto algunas alternativas en el Consejo Escolar.

La familia se concibe como un pilar fundamental de la vida, una fuente de protección, cuidado, apoyo, afectividad y educación. Juega un papel muy importante en el equilibrio psicológico del menor y ayuda a superar los problemas. A pesar de esta visión compartida sobre el concepto de familia existen algunos rasgos diferenciados. Por una parte, se expresa una idea hegemónica de familia heteroparental basada en la consanguinidad. En algún caso, incluso se realza la importancia de los valores del modelo familiar franquista. Por otro lado, hay otro grupo de definiciones en las que se realza el papel de la convivencia de sus miembros sin establecer límites por la consanguinidad o el parentesco. Este concepto de familia nuclear y heteroparental, genera algunas limitaciones y conflictos a los menores que desarrollan esta imagen de la familia.

2. Medidas del Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar (MED)

El Proyecto Educativo de Centro es un documento de carácter pedagógico elaborado por la Comunidad Educativa. En él se expresan los rasgos de identidad del centro y las peculiaridades que lo singularizan; se recogen los planes y proyectos educativos; y se establecen las concreciones curriculares. En esta dimensión del estudio, revisaremos esta documentación con la intención de conocer las medidas establecidas relacionadas con la diversidad familiar. Para llevar a cabo esta tarea se han analizado los siguientes elementos: los principios, finalidades y objetivos del centro (MEPFO); los objetivos y contenidos de área (MEDOCA); el Plan de Convivencia (MEDCON); el Plan de Igualdad (MEDPIG); el Plan de Orientación y Acción Tutorial (MEDPOAT); y el Plan de Atención a la Diversidad (MEDPAD). Este análisis se completa con la información obtenida mediante las entrevistas realizadas, que nos ha ayudado a leer entre líneas estos documentos y conocer el compromiso real de la comunidad educativa con los principios y medidas establecidas.

CUADRO 53
Dimensión 3: Medidas PEC

OBJETIVO: Identificar y describir las medidas relacionadas con la diversidad familiar contempladas en el Proyecto Educativo del Centro.

Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Principios, finalidades y objetivos (PFO)	MEDPFO
	Objetivos y contenidos de área (OCA)	MEDOCA
	Tratamiento de la Transversalidad (TRA)	MEDTRA
	Plan de Igualdad (PIG)	MEDPIG
	Plan de Convivencia (CON)	MEDCON
	Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)	MEDPOAT
	Plan de Atención a la Diversidad (PAD)	MEDPAD

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Principios, finalidades y objetivos del centro (MEDPFO)

En esta categoría se describe la relación de la diversidad familiar con las finalidades educativas, los objetivos de ámbito pedagógico y las líneas generales de actuación pedagógica.

CUADRO 54

Relación de códigos de la categoría: Principios, finalidades y objetivos

Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Principios, finalidades y objetivos (PFO)	MEDPFO

Fuente: Elaboración propia.

En las finalidades educativas establecidas, se aprecia la importancia que el centro confiere a la atención de la diversidad. Se hace referencia a la diversidad del alumnado de distinta nacionalidad, lengua y religión. En relación a estas diferencias se plantea fomentar una educación no discriminatoria y promover los valores democráticos.

PEC: Fomentar una educación no discriminatoria, respetando la diversidad lingüística de raza, religión y de cultura; promoviendo actitudes tendentes a una convivencia en paz.

PEC: Educar para vivir en democracia sabiendo respetar opiniones discrepantes, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos e implicándose activamente en las actividades del grupo.

Además, se describen las diferentes condiciones, necesidades y capacidades de los/as escolares. Para ello, se propone realizar un tratamiento diversificado del proceso de enseñanza, partiendo de las necesidades de cada escolar; facilitar la integración del alumnado con discapacidad; favorecer la convivencia escolar; y fomentar determinados valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, etc.

PEC: Alentar el desarrollo armónico de todas las potencialidades del ser en su entorno, la preparación para la vida, así como la integración del alumnado con discapacidad fomentando para ello la coordinación del profesorado y de la familia.

PEC: Desarrollar un espíritu crítico, procurando la tolerancia en la exposición de ideas.

PEC: Favorecer la convivencia escolar, los hábitos y conocimientos para el trato recíproco con los que lo rodean. Fomentar la solidaridad y compartir el trabajo así como propiciar la tolerancia, la comprensión y las actitudes de respeto y ayuda mutua.

Por último, se garantiza la igualdad de oportunidades en el desarrollo del currículum y en las actividades complementarias, facilitando los mecanismos que garanticen esta igualdad.

PEC: Facilitar mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades y la no discriminación en actividades del centro por razones de tipo económico, cultural, social, de sexo o minusvalía física o psíquica de cualquier género.

A pesar del énfasis que se pone sobre la necesidad de atender la diversidad, no aparecen referencias directas sobre la familia. Si se hace una interpretación amplia, podría incluirse la diversidad familiar dentro de las diferencias sociales aludidas en la garantía de la igualdad de oportunidades.

Respecto a los objetivos de ámbito pedagógico, la única correspondencia la localizamos entre los objetivos educativos y de aprendizaje.

PEC: Profundizar, mediante la acción tutorial, en el conocimiento de cada alumno/a y de sus circunstancias personales y socio-familiares.

De manera indirecta, también podría vincularse con otro de los objetivos descritos en este ámbito, en el que se indica la necesidad de respetar las diferencias ideológicas, religiosas, sociales y culturales.

PEC: Fomentar el respeto hacia las diferencias ideológicas, religiosas, sociales y culturales, para conseguir una escuela tolerante y participativa.

En relación a las líneas generales de actuación pedagógica, se incluyen algunas medidas desde las que se podrían implementar la diversidad familiar; aunque, no se detalle de manera explícita. Entre estas medidas se alude al rechazo de la discriminación; el desarrollo del respeto; la educación integral que compense cualquier desigualdad; el desarrollo de los hábitos de comportamiento democrático.

PEC: Promover la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad, desarrollando hábitos y competencias sociales que ayude al alumno /a a adquirir la capacidad de escuchar, compartir y respetar.

PEC: Favorecer un clima de coeducación, cooperación y comprensión, donde se rechace todo tipo de discriminación en razón de sexo, raza, creencias, ideologías, capacidades, minusvalías...

PEC: Desarrollar plenamente las capacidades y personalidad del alumno /a propiciando una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; compensando cualquier tipo de desigualdad social, educativa, fisiológica y psicológica.

PEC: Fomentar hábitos de comportamiento democráticos, el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico para conseguir escolares independientes, solidarios, responsables, abiertos, democráticos, creativos y sobretodo felices, que dominen con seguridad situaciones de la vida cotidiana.

2.2. Objetivos y contenidos de área (MEDOCA)

En esta categoría se analizan los objetivos y contenidos curriculares relacionados con la diversidad familiar.

CUADRO 55			
<i>Relación de códigos de la categoría: Objetivos y contenidos de área</i>			
Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Objetivos y contenidos de área (OCA)	LOE (LOE)	MEDOCALOE
		LOMCE (LOM)	MEDOCALOM

Fuente: Elaboración propia.

La implantación gradual de la nueva ley de educación⁴², mantiene a los centros educativos en una situación coyuntural que complica su funcionamiento; debido a la coexistencia de la nueva normativa con la que próximamente será derogada. De esta manera, en el curso 2014/2015, la ordenación

⁴² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

de la enseñanza en 1º, 3º y 5º curso de educación primaria, se rige según lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. En 2º, 4º y 6º curso, sigue vigente la anterior normativa, regulada en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Respecto a la Educación Infantil, la LOMCE no realiza cambios sustanciales y mantiene el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; y la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Ante este panorama, nos vemos obligado a analizar los objetivos y contenidos de las distintas áreas de conocimiento relacionados con la familia, teniendo en cuenta las distintas normativas que actualmente coexisten en el centro.

A) LOE (MEDOCALOE)

Educación Infantil: Real Decreto 1630/2006 y la Orden de 5 de agosto de 2008.

En el segundo ciclo de la educación infantil el entorno familiar toma un gran protagonismo en la configuración de la enseñanza. Las principales referencias sobre la familia se realizan en el área de conocimiento del entorno (medio físico, natural, social y cultural). Entre los objetivos encontramos:

PEC: Observar y explorar su entorno familiar, social y natural, para la planificación y la ordenación de su acción en función de la información recibida o percibida.

PEC: Iniciarse en el conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de amistad, confianza, respeto y aprecio y valorando la importancia de la vida en grupo.

PEC: Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.

Los contenidos articulados para alcanzar estos objetivos, se agrupan en el bloque denominado “vida en sociedad y cultura”. Se contemplan temas como los miembros de la unidad familiar; las relaciones de parentesco; roles y ocupaciones; los distintos tipos de estructura familiar; o el respeto por la diversidad de sexual.

PEC: La familia: miembros y lugar que ocupa, relaciones de parentesco, funciones y ocupaciones.

PEC: Distintos tipos de estructura familiar.

PEC: Respeto por la diversidad de sexos, roles, profesiones, edades...

Se debe tener en cuenta otros objetivos desde los que se podrían implementar acciones dirigidas a la diversidad familiar. En este sentido, el respeto a la diversidad y su aceptación, como una realidad enriquecedora, aparece reflejado tanto en los objetivos de las áreas de conocimiento del medio, como en el área de conocimiento de sí mismo/a y autonomía personal.

PEC: Relacionarse con los compañeros, compañeras y con los adultos de su entorno próximo, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas, y ser capaces de respetar la diversidad y desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.

PEC: Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de los demás y valorarlas sin actitudes de discriminación en relación con cualquier rasgo diferenciador e ir aceptando la diversidad como una realidad enriquecedora.

Educación Primaria: Real Decreto 1513/2006 y Orden de 10 de agosto de 2007

Entre los objetivos de las diferentes áreas de la etapa de educación primaria, no localizamos ninguna referencia directa sobre la familia. No obstante, la diversidad familiar podría ser implementada desde otros objetivos que contemplan el respeto a las diferencias individuales, el reconocimiento de la diversidad, los derechos humanos, el rechazo de la discriminación, etc. En este sentido, las principales áreas relacionadas son: educación para la ciudadanía y conocimiento del medio natural, social y cultural. En el Cuadro 56 recogemos estos objetivos según el área de referencia.

CUADRO 56
Objetivos relacionados con la diversidad familiar por área

Áreas	Objetivos
Educación para la ciudadanía	Desarrollar la autoestima la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.
	Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.
	Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución Española.
	Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales: edad, sexo, características físicas, personalidad.
	Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad de respeto a los Derechos Humanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del PEC.

Respecto a los contenidos, la materia con mayor vinculación es conocimiento del medio. La familia se incluye dentro del Bloque 4 “Personas, culturas y organización social”. Como podemos ver en el Cuadro 57, en esta área se abordan las relaciones entre los miembros de la familia; el reparto equilibrado de las tareas domésticas; la adquisición de responsabilidades; y las estructuras familiares.

CUADRO 57
Contenidos relacionados con la diversidad familiar por ciclo

Área	Ciclo	Contenidos
Conocimiento del medio	Primer ciclo	La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades.
	Segundo ciclo	Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del PEC.

En el tercer ciclo, desaparecen los temas relacionados con la familia pero se añade el rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación, y el desarrollo de la empatía con los demás.

B) LOMCE (MEDOCALOM)

Educación Primaria: Real Decreto 126/2014 y Orden de 17 de marzo de 2015.

La LOMCE realiza importantes modificaciones en la ordenación del currículo de educación primaria. Entre estas modificaciones citamos las más significativas:

- a) Organización de la etapa: desaparecen los ciclos y la educación primaria pasa a organizarse en seis cursos.
- b) Repetición: Cada curso tiene un carácter independiente, por lo que se podrá repetir en cualquiera de ellos.
- c) Nuevas competencias: Las competencias pasan a ser siete, y se agrupan en dos bloques.
 - Básicas: lingüísticas y matemáticas, ciencia y tecnología
 - Transversales - digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural.
- d) Estándares de aprendizaje: Se concretan los criterios de evaluación especificándose los objetivos que el alumno debe cumplir para promocionar.
- e) Asignaturas: Las asignaturas se organizan en troncales (lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y primera lengua extranjera), específicas y de libre configuración autonómica. Desaparece conocimiento del medio, y se divide en ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. También se elimina edu-

cación para la ciudadanía aunque en Andalucía se sigue manteniendo. El alumnado podrá escoger entre religión y valores sociales y cívicos.

Para articular esta nueva legislación se ha aprobado a nivel estatal el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y a nivel autonómico, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Entrando en la materia que nos ocupa en este apartado, debemos decir que los objetivos y contenidos relacionados con la familia han experimentado un notable retroceso. La principal causa es la desaparición de la asignatura de conocimiento del medio, en la que se incluía principalmente este tema. La división de esta asignatura en dos nuevas materias, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, ha desdeñado la importancia de los contenidos relacionados con la familia, incluidos en el Bloque 4⁴³ "Personas, culturas y organización social".

Ante esta nueva situación, la temática familiar queda dibujada en un segundo plano, entre los contenidos y objetivos incluidos en otras materias, como ciencias sociales; educación para la ciudadanía y derechos humanos; y valores sociales y cívicos (Cuadro 58 y 59).

CUADRO 58

Objetivos relacionados con la diversidad familiar por área de referencia

Áreas	Objetivos
Ciencias sociales	Conocer, valorar y respetar los derechos humanos y valores democráticos que otorgan idiosincrasia propia a los diferentes grupos humanos, poniendo en práctica habilidades y estrategias para la prevención y resolución pacífica y tolerante de conflictos en el ámbito familiar y social en los que vive y se desarrolla como persona.
Educación para la ciudadanía y derechos humanos	Reconocer las diferencias de sexo e identificar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del desarrollo de un pensamiento analítico y crítico para valorar la igualdad en la familia y en el mundo laboral y social.

⁴³Como hemos visto anteriormente en este bloque se contempla a la familia; las relaciones entre sus miembros; el reparto equilibrado de las tareas domésticas; la adquisición de responsabilidades; y las estructuras familiares.

Áreas	Objetivos
Educación para la ciudadanía y derechos humanos	<p>Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, identificando y analizando situaciones de injusticia y discriminación por motivos de género, etnia, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, respetando las diferencias, la identidad de género y rechazando las actitudes negativas, los prejuicios y estereotipos para lograr una convivencia justa e igualitaria basada en los Derechos Humanos.</p> <p>Conocer, asumir y aplicar los valores cívicos propios de la sociedad democrática en la que vivimos, reflexionando sobre la importancia y necesidad de participar con actitud comprensiva, cooperativa y responsable en sus grupos de referencia próxima (familia, escuela, barrio y localidad) y utilizando el diálogo y la mediación en la resolución de los conflictos de manera constructiva para aprender a ayudar, a compartir y a colaborar con los demás.</p>
Valores Sociales y Cívicos	<p>Identificar, conocer y reconocer valores y comportamientos que afectan a la convivencia, así como disyuntivas sociales básicas o situaciones conflictivas de la vida diaria, rechazando los estereotipos que supongan algún tipo de discriminación y/o actitudes sexistas, para contribuir a la construcción de una identidad personal y social acorde a los principios de la equidad, solidaridad, cooperación y justicia.</p> <p>Adoptar una actitud de apego a las normas que favorecen la convivencia y la paz, así como a la legalidad democrática, en un proceso de crecimiento personal basado en la autorregulación y la responsabilidad de los propios actos, y reflexionar y sensibilizarse sobre la importancia de los derechos fundamentales reconocidos en la Declaración de los Derechos Universales, en la Constitución Española y en el Estatuto de Andalucía.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014 y la Orden de 17 de marzo de 2015.</p>	

CUADRO 59

Contenidos relacionados con la diversidad familiar por área

Área	Contenidos
Ciencias sociales	<p>Bloque 1: Contenidos comunes.</p> <p>a. Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. La convivencia en Andalucía.</p> <p>b. Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.</p> <p>c. Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.</p>
Educación para la ciudadanía y derechos humanos	<p>Bloque 1: El individuo y las relaciones interpersonales y sociales.</p> <p>a. Reconocimiento de las diferencias de sexo.</p> <p>b. Identificación de desigualdades entre hombres y mujeres.</p> <p>c. Valoración de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en la familia y en mundo laboral y social.</p> <hr/> <p>Bloque 2: La vida en comunidad.</p> <p>a. Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad).</p> <p>b. Desarrollo de actitudes de comprensión, solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.</p> <p>c. El derecho y el deber de participar. Valoración de los diferentes cauces de participación.</p> <p>d. La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio.</p> <hr/> <p>Bloque 3: Vivir en sociedad.</p> <p>a. La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir. Los principios de convivencia que establece la Constitución Española.</p>

Área	Contenidos
Valores sociales y cívicos	<p>Bloque 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.</p> <p>a. Las diferencias individuales y sociales: asimilación y valoración. Los prejuicios sociales.</p> <hr/> <p>Bloque 3: La convivencia y los valores.</p> <p>a. Identificación y análisis de desigualdades sociales.</p> <p>b. Explicación y elaboración reflexiva de juicios y dilemas morales</p> <p>c. Reflexión y análisis de desigualdades sociales.</p>
Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014 y la Orden de 17 de marzo de 2015.	

2.3. Tratamiento de la transversalidad (MEDTRA)

En esta categoría se analiza la vinculación de la diversidad familiar con el tratamiento transversal en las áreas y la educación en valores.

CUADRO 60		
<i>Relación de códigos de la categoría: tratamiento de la transversalidad</i>		
Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Tratamiento de la Transversalidad (TRA)	MEDTRA
Fuente: Elaboración propia.		

En el Proyecto Educativo del Centro, se enfatiza la necesidad de trabajar la transversalidad como fuente importante para la adquisición de valores y actitudes. Además, según la información aportada en las entrevistas realizadas al profesorado⁴⁴, la transversalidad es el medio principal para tratar la diversidad familiar.

PEC: Los temas transversales tienen la finalidad de tratar determinados contenidos educativos que no forman parte de áreas concretas. Se tratan de actuaciones educativas dirigidas tanto a la adquisición de valores por parte del alumnado, como a la reflexión sobre esas cuestiones que inciden directamente en su vida a nivel personal y social.

⁴⁴Esta información se incluye en la dimensión “práctica escolar” (PRA), dentro de la categoría “metodología” (PRAMET).

Entre los contenidos temáticos se encuentran la educación para la salud; la educación sexual; la educación para el consumo; la educación vial; la educación ambiental; la educación para la paz; la educación para la prevención de drogodependencias; y la educación para la igualdad. Estos temas se agrupan en tres bloques: temas relacionados con la salud, con el medio y con la sociedad (Cuadro 61).

CUADRO 61
Temas transversales

Relacionados con La salud	Relacionados con el medio	Relacionados con la Sociedad
Educación para la salud	Educación ambiental	Educación sexual
Educación sexual	Educación para el consumo	Educación para la paz
Educación para el consumo	Educación para la paz	Educación vial
Educación vial		Educación para la igualdad
Educación ambiental		
Educación para prevención de drogodependencias		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del PEC.

Desde esta propuesta, la diversidad familiar podría relacionarse con la educación sexual, la educación para la paz y la educación para la igualdad.

Los temas transversales son trabajados desde diferentes perspectivas (PEC):

- a) Entre dos o más de dos áreas durante todo el curso escolar, durante un periodo de tiempo corto (semanas culturales) o durante un día (efemérides).
- b) Adecuando los temas transversales a contenidos disciplinares. Por ejemplo: incluyéndolo en un área que contenga contenidos específicos o mediante adecuación a partir de un objetivo "extra" que obligue esta área (Educación sexual, Ambiental y Vial en Conocimiento del Medio, Educación para el consumo en Matemáticas, Lengua y C.M.).
- c) Actividad puntual. El tema se aborda solo en un día, normalmente con ocasión de una efeméride o día conmemorativo.

La propuesta de actividades se realiza en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). El/la coordinador/a de cada ciclo informa al profesorado de los acuerdos tomados y se implementan las actividades previstas. Una profesora (EP15), nos informó que en ocasiones, a pesar de los acuerdos adoptados en el ETCP, algunos ciclos actúan de forma independiente.

EP15: Nosotros gestionamos las actividades transversales a través del ETCP donde hay un coordinador por ciclo, entonces en esa reunión se exponen todas las iniciativas que haya por parte de los ciclos, o por parte del equipo directivo, y en este equipo es donde se decide. Una vez que se ha hablado, los coordinadores van a su ciclo e informan al profesorado. A partir de ahí se pone en marcha la actividad, o no, depende, porque como tú ya sabes esto es un mundo; imagínate que la hacen en el primer y segundo ciclo, y a lo mejor el tercero no la hacen, porque ya han pensado en otra actividad.

EP11: Primero se organiza en los equipos de ciclo donde se realiza un pequeño proyecto con las actividades a realizar, de tal manera que por ejemplo primero y segundo va unificado, tercero y cuarto, y quinto y sexto. Una vez realizado el proyecto se elabora un material adecuado y después se llevan a cabo las actividades en las tutorías.

2.4. El Plan de igualdad (MEDPIG)

En el código MEDPIG se recoge la relación de las medidas establecidas en el Plan de igualdad con la diversidad familiar.

CUADRO 62
Relación de códigos de la categoría: Plan de Igualdad

Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Plan de igualdad (PIG)	MEDPIG

Fuente: Elaboración propia.

En este plan, se destaca la igualdad como un principio básico y un derecho fundamental dentro del marco europeo, la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía. En la justificación, se manifiesta que pese a los logros sociales alcanzados, aún se evidencian hechos y situaciones que denotan desequilibrios sobre los que hay que seguir trabajando para alcanzar una igualdad real. En este sentido, se menciona la importante contri-

bución que la escuela puede realizar en la formación de actitudes, en la superación de prejuicios y en la eliminación de los estereotipos sexistas.

FIG: Una contribución especialmente relevante para superar la discriminación puede provenir del sistema educativo. La escuela, en tanto que formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables. En la escuela, además, es posible contribuir a los procesos de socialización del alumnado evitando estereotipos sexistas.

El plan va dirigido a todos los sectores de la comunidad educativa: alumnos, profesores y familias. Su finalidad principal es paliar las diferencias entre hombres y mujeres, aunque tiene un diseño abierto que incluye a otros colectivos.

FIG: Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta la amplitud de los objetivos generales propuestos, los contenidos relacionados con la diversidad familiar se podrían encajar como una nueva iniciativa a abordar en este plan de igualdad.

FIG: Establecer relaciones equilibradas, solidarias y satisfactorias y adquirir pautas de convivencia, estrategias en la resolución pacífica de conflictos.

FIG: Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, obrando de acuerdo a ellas respetando los derechos humanos y el pluralismo de la sociedad democrática.

FIG: Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos.

FIG: Posibilitar la creación de un ambiente que propicie en la comunidad escolar la materialización de los valores de la tolerancia y la igualdad en la diversidad.

Incluso de manera tácita, se hace referencia al respeto de los diferentes modelos familiares y las distintas formas de convivencia.

PIG: Educar en el respeto a los diferentes tipos de familias y a las distintas formas de convivencia.

La intervención escolar sobre los aspectos relacionados con el género, son aludidos constantemente como un factor determinante en el logro de la igualdad.

PIG: Incluir en el Proyecto Curricular de Centro aspectos relacionados con la igualdad de género.

PIG: Hacer reflexionar al alumnado sobre las limitaciones que los estereotipos sexistas representan para la realización de su vida personal, profesional y laboral, mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad libre de las limitaciones de género y estableciendo las diferencias entre sexo y género.

PIG: Evitar la preponderancia de lo masculino sobre lo femenino

En cuanto a las actividades que se llevan a cabo, algunos docentes (EP1; EP15) afirman que se realiza rutinariamente (EP1), y de forma transversal en el horario de tutoría (EP15). Según la opinión de una de estas profesoras (EP15), las medidas establecidas son insuficientes y a menudo no queda constancia de ellas.

EP1: Este año he preguntado y me han dicho que todas las acciones se llevan a cabo de manera rutinaria, teniendo en cuenta que los niños y niñas realicen todo tipo de tareas, cuidando el lenguaje no sexista, poniendo ejemplos de profesiones sin hacer distinción de sexos.

EP15: Bueno en este curso, no sé si porque la Coordinadora tiene poca experiencia o si se apuntó porque no tiene un puesto definitivo y eso le da puntos, pero la verdad es que este año se está haciendo poco. Yo lo he dicho por activa y por pasiva pero parece que no queremos enterarnos. De todas formas a través de la transversalidad en todas las tutorías se trabaja. Muchas veces lo que yo les digo es que hacen cosas pero no queda constancia por escrito, hay veces que hacemos cosas muy interesantes pero no queda constancia.

2.5. El Plan de Convivencia (MEDCON)

En el código MEDCON se exponen las medidas establecidas en el Plan de convivencia relacionadas con la diversidad familiar.

CUADRO 63		
<i>Relación de códigos de la categoría: Plan de Convivencia</i>		
Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Plan de Convivencia (CON)	MEDCON

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se recoge en este plan, la escuela es un lugar de convivencia en el que se reproducen las situaciones conflictivas de la sociedad, pero también las posibilidades de superación e integración que favorecen los ambientes educativos. Es un lugar donde se aprende a convivir. Diariamente estamos escuchando en las noticias las palabras acoso, violencia, fracaso, relacionándolas con la escuela. Frente a ellas, tenemos que hablar de prevención, motivación, comunicación y mediadores, de proyectos y experiencias, de objetivos, de profesorado, alumnado, compañeros y compañeras. Las situaciones que se viven en la escuela pueden ser focos de conflictos, pero son también oportunidades para aprender (PEC). Por este motivo, el centro se plantea lograr un clima de convivencia basado en el respeto y la comunicación.

PCV: Los niños y niñas que crezcan, aprendan y maduren juntos en un ambiente educativo de sana convivencia, serán ciudadanos capaces de asumir diferencias, respetar a los otros, dialogar y convivir. Este es el objetivo primordial de nuestro centro lograr un clima de convivencia basado en el respeto y la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En los objetivos generales, se describe la necesidad de promocionar y desarrollar actuaciones para mejorar la convivencia, dirigidas a toda la comunidad educativa; y responder con eficacia en los casos de intimidación y acoso.

PCV: Promover y desarrollar actuaciones relativas al fomento de la convivencia en nuestro centro, en el que estén integrados todos los miembros de la comunidad educativa.

PCV: Dar respuesta inmediata en el caso de que hubiera casos de intimidación y acoso entre iguales.

Desde este punto de vista, este plan es un instrumento muy útil para trabajar el respeto a la diversidad familiar, y prevenir e intervenir ante los posibles casos de discriminación.

La tutoría es el principal espacio en el que se llevan a cabo estas actividades; revisadas trimestralmente en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

EP14: El plan de convivencia tiene un contenido que hay que trabajar en las tutorías y ahí viene lo que hay que hacer. Además, se hace una revisión cada trimestre en el ETCP donde se revisa y organiza el trabajo.

Es un plan muy detallado, en el que se recogen las normas de convivencia del centro, las estrategias de prevención e intervención, y el procedimiento de evaluación. Respecto a las normas de convivencia, se incluye entre las responsabilidades de las familias, la obligación de comunicar al centro la situación legal de la custodia de sus hijos/as.

PCV: Clarificar la situación legal de los padres y/o la familia en cuanto a la custodia de sus hijos, si existieran motivos para ello y en su caso aportar la documentación que la avale.

El incremento de las separaciones y divorcios, y la aparición de nuevos núcleos familiares reconstituidos, han planteado la necesidad de introducir este tipo de medidas, para evitar los conflictos que se podrían generar por la tutela del menor; aunque en ocasiones tienen poco efecto, como señala uno de los profesores entrevistados (EP8).

EP8: Si tiene la patria potestad puede venir al centro y llevarse a su hijo, aunque tenga una orden judicial en contra, nosotros no somos jueces ni policías. Es decir, si hay una sentencia de un juez donde se diga que solo puede ver a su hijo el lunes y el viernes, y viene al centro el miércoles a por su hijo, pues se lo lleva. Él es responsable de incumplir esa sentencia pero nosotros no podemos hacer nada, será el juez el que tenga que decidir.

Entre las estrategias de intervención se incluye un protocolo, muy preciso, de los procedimientos de actuación para corregir las conductas contrarias a las normas de convivencia; las conductas gravemente perjudiciales; el procedimiento general si hay reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia; las normas para la tramitación de expedientes correctivos;

las actuaciones ante una situación de posible intimidación o acoso entre iguales; y las actuaciones inmediatas de carácter urgente.

En el análisis del contexto, se valora la situación actual de la convivencia como buena y satisfactoria; aunque, se ha detectado un aumento del nivel de conflictividad. Para atajar este problema, se ha decidido desarrollar un programa para mejorar la convivencia en el centro.

EP15: A nivel de centro ahora lo que tenemos en marcha es un programa de aprender a convivir que vamos a hacer a nivel de centro con todos los niños y las niñas. Hay un trabajo de clase, un trabajo que no es individual sino colaborativo, es decir que si en la clase falla alguno, falla la clase entera. Estamos viendo que en algunas clase ahí algunos despunte de determinados niños y se está haciendo casi ya normal que la relación entre ellos sea regular. Éste programa, está basado en un reto que hacemos.

2.6. Plan de orientación y acción tutorial (MEDPOAT)

En el código MEDPOAT se incluyen las medidas establecidas en el Plan de acción tutorial relacionadas con la diversidad familiar.

CUADRO 64

Relación de códigos de la categoría: Plan de orientación y acción tutorial

Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Plan de Convivencia (CON)	MEDCON

Fuente: Elaboración propia.

Desde el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), se pretende favorecer un modelo de orientación que permita ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje a la diversidad de características y necesidades del alumnado. Para ello, se parte de las características individuales de los/as escolares, las peculiaridades del currículum, el contexto en el que se desenvuelve, y los agentes que intervienen.

POAT: La orientación, dentro de la labor educativa, es una tarea amplia y fundamental, que exige una continua revisión de presupuestos teóricos y prácticos, siempre en función del contexto y de las necesidades y realidad del momento. Queremos favorecer un modelo de orientación de carácter educativo y curricular que contribuya a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajuste a las necesidades específicas y diversificadas del alumnado, intentando dar una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto de los individuos como de los grupos. Este modelo exige tener en cuenta, no solo las características individuales de alumnos y alumnas, sino también las peculiaridades del currículo, el contexto en el que se desenvuelve y los agentes que intervienen.

Bajo este marco de referencia y, en relación a la diversidad familiar, se debe considerar como una de las características individuales del alumnado su modelo familiar. La amplitud de las medidas y los objetivos trazados, dan suficiente cobertura para la inclusión de la diversidad familiar, pero no se describen acciones concretas relacionadas con este tema.

POAT: Favorecer la adaptación del alumnado al contexto escolar y la integración del mismo en el grupo clase.

POAT: Contribuir a la equidad en la educación, potenciando la compensación de desigualdades y la inclusión social.

POAT: Impulsar medias organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica

POAT: Promover la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en el centro.

En la acción tutorial, se definen una serie de competencias agrupadas en los siguientes ámbitos: aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a aprender, y aprender a decidirse. Entre las competencias descritas que podrían vincularse con la diversidad familiar están el desarrollo personal y relacional; la convivencia escolar; la educación para la cultura de paz y no violencia; y la resolución pacífica de conflictos. Además, entre los objetivos de la tutoría se plantea el desarrollo de los valores democráticos y el respeto sobre a la diversidad de las formas de vida.

POAT: Adquirir valores de cooperación, convivencia y solidaridad, propios de una sociedad democrática, concibiendo el diálogo como herramienta fundamental para la resolución pacífica de conflictos.

POAT: Respetar la diversidad de características personales, creencias, opiniones, culturas y formas de vida, desarrollando actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos.

Según una de las personas entrevistadas (EP13), la orientación escolar tiene un papel irrelevante en la gestión de la acción tutorial. En su opinión, la acción tutorial es deficitaria, por razones organizativas ajenas al centro, que afectan en general a la enseñanza primaria. Además, las actividades propuestas en este plan se realizan sin la coordinación y la planificación adecuada.

EP13: El aspecto de la acción tutorial yo reconozco que es deficitaria, no solo aquí, es una cuestión de cómo está organizada la orientación en primaria. Yo cuando estoy en secundaria lo que menos hago es ver niños, me dedico más a la acción tutorial, a la orientación académica y profesional que también se debería hacer aquí sobre todo en el tercer ciclo, pero no puede ser.

EP13: Bueno en realidad se deberían de hacer, yo no quiero decir que no se hagan, estoy segura que muchas de las cosas que ponen ahí se hacen, pero se hace sin planificar y sin coordinar, o sin la planificación y la coordinación que debería.

2.7. El Plan de Atención a la Diversidad (MEDPAD)

En el código MEDPAD, se describen las medidas establecidas en el Plan de atención a la diversidad relacionadas con la diversidad familiar.

CUADRO 65

Relación de códigos de la categoría: Plan de atención a la diversidad

Dimensión	Categorías	Códigos
Medidas PEC (MED)	Plan de atención a la diversidad (CON)	MEDPAD

Fuente: Elaboración propia.

Según la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se rige este plan, la atención a la diversidad estará destinada principalmente al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Es decir, el alumnado con necesidades educativas especiales; que se incorporan tardíamente al sistema educativo; con dificultades graves de aprendizaje; con trastornos graves de conducta; o con altas capacidades intelectuales. Además, se incluyen otras medidas destinadas al alumnado que no haya promocionado al siguiente curso, o que, aún promocionando, no haya superado algunas de las áreas instrumentales del curso anterior; con dificultades en las áreas de Lengua, Matemáticas e Inglés; con dificultades conductuales y de convivencia; o con dificultades personales, sociales o emocionales.

Como podemos comprobar, en esta orden no aparece ninguna referencia a la diversidad familiar, ni tampoco en la extensa normativa que regula la atención la diversidad⁴⁵. Sin embargo, en la justificación de este plan se menciona que la atención a la diversidad no se debe reducir al alumnado con necesidades educativas especiales o con dificultades escolares, sino que debe ser un principio que inspire la organización y el funcionamiento del centro.

PAD: Cuando hablamos de diversidad no hablamos solamente de alumnado con necesidades educativas especiales o con dificultades escolares. Atención a la Diversidad es un principio que debe inspirar la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos, y por tanto, debe estar en la base de la planificación y organización de nuestro centro. Es un principio metodológico que debe ser una actitud de todo maestro y maestra, que exige el compromiso y la actuación conjunta y coordinada de toda la comunidad educativa.

⁴⁵En el Plan de Atención a la Diversidad se referencia la siguiente normativa básica: Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad en la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía; Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía; y Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

2.8. Síntesis y conclusiones

El análisis del Proyecto Educativo, nos ha permitido obtener un marco general de las medidas establecidas en centro relacionadas con la diversidad familiar.

Respecto a las finalidades educativas y objetivos pedagógicos, cabe señalar que se presta una especial atención a las características individuales del alumnado: nacionalidad, lengua, religión, cultura, etc. No obstante, a pesar del acento que se pone en la necesidad de atender la diversidad, en ningún momento se contempla las diferencias familiares del alumnado.

Para analizar los objetivos y contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, se ha tenido en cuenta el carácter progresivo de la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Por tanto, se ha revisado la nueva normativa que regula y ordena la enseñanza⁴⁶, y la que próximamente será derogada⁴⁷. En las etapas de educación infantil y primaria, los objetivos y contenidos vinculados con la familia se agrupan principalmente en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural. En el segundo ciclo de educación infantil, la familia, tiene un gran protagonismo en la configuración de la enseñanza. Una muestra de ello es la dedicación, a lo largo del recorrido de este ciclo, de contenidos como los miembros de la unidad familiar, las relaciones de parentesco, o los distintos tipos de estructura familiar. Respecto a la educación primaria, la entrada en vigor de la nueva ordenación de la enseñanza establecida en el Real decreto 126/2014 y la Orden de 17 de marzo de 2015, ha supuesto un notable retroceso en el tratamiento de los contenidos relacionados con la familia. La causa principal de este retroceso, ha sido la desaparición de la asignatura de conocimiento del medio, donde se abordaban las relaciones entre los miembros de la familia, el reparto equilibrado de las tareas domésticas, la adquisición de responsabilidades y las estructuras familiares⁴⁸. Ante este nuevo panorama, la familia aparece en un segundo plano, principalmente entre los objetivos y contenidos de materias como ciencias sociales, educación para la ciudadanía y derechos humanos, y valores sociales y cívicos.

⁴⁶Real Decreto 1630/2006; Orden de 5 de agosto de 2008; Real Decreto 126/2014; Orden de 17 de marzo de 2015.

⁴⁷Real Decreto 1513/2006; Orden 10 de agosto de 2007.

⁴⁸Estos contenidos se incluyen en el Bloque 4 "Personas, culturas y organización social", en el primer y segundo ciclo de educación primaria.

En el Plan de Igualdad, se destaca la equidad como un principio básico y un derecho fundamental dentro del marco europeo, la Constitución Española y Estatuto de Autonomía de Andalucía. Este plan se dirige a todos los sectores de la comunidad educativa y, su finalidad principal es atajar las diferencias entre hombres y mujeres; aunque, tiene un diseño abierto y contempla otras diferencias como las culturales o las capacidades individuales. Entre las medidas establecidas se contempla la educación en el respeto a los diferentes modelos familiares y las distintas formas de convivencia. Sin embargo, las entrevistas y observaciones realizadas, indican que esta medida es una mera declaración de intenciones que no se lleva a la práctica.

El Plan de Convivencia recoge, de forma muy detallada, las normas de convivencia del centro, las estrategias de prevención e intervención, y los procedimientos de evaluación de la convivencia escolar. La principal conclusión a la que llegamos tras su análisis, es el importante papel que tiene este instrumento en el tratamiento del respeto a la diversidad familiar, y en la prevención e intervención de la discriminación.

El modelo de orientación en el que se basa el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), pretende ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje a la diversidad de características y necesidades del alumnado. La amplitud de las mediadas y de los objetivos descritos, dan la suficiente cobertura para la inclusión de la diversidad familiar, aunque no se describen acciones concretas relacionadas con este tema. Según las entrevistas realizadas, el POAT tiene un papel irrelevante en la gestión de la acción tutorial, por razones organizativas ajenas al centro y que afectan en general a la enseñanza primaria. Además, las actividades propuestas se realizan sin la coordinación y la planificación adecuada.

Finalmente, en la justificación del Plan de Atención a la Diversidad se menciona que la atención a la diversidad no se debe reducir al alumnado con necesidades educativas especiales o con dificultades escolares, sino que debe ser un principio que inspire la organización y el funcionamiento del centro. Sin embargo, no se hace referencia a la atención diversidad familiar.

3. Práctica escolar (PRA)

Una vez revisada la documentación del centro, nos centraremos en el tercer nivel de concreción curricular. Analizaremos bajo el prisma de la diversidad familiar las prácticas escolares (PRA), centrándonos en las actividades realizadas en el aula (PRAACT); la metodología empleada (PRAMET); la importancia que confieren los miembros de la comunidad escolar a estas prácticas (PRAIMP); y las necesidades formativas percibidas por el profesorado en relación a la diversidad familiar (PRAFOR).

CUADRO 66
Dimensión 4: Práctica escolar

- OBJETIVOS:**
1. Describir las actividades relacionadas con la familia y los procedimientos metodológicos empleados.
 2. Conocer la importancia que la comunidad educativa confiere a las prácticas educativas relacionadas con la diversidad familiar.
 3. Conocer las necesidades formativas manifestadas por el profesorado, y la importancia que tiene para éstos la formación, en el cambio de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad familiar.

Dimensión	Categorías	Códigos
Práctica escolar (PRA)	Actividades (ACT)	PRAACT
	Metodología (MET)	PRAMET
	Importancia de la diversidad familiar (IMP)	PRAIMP
	Formación Profesorado (FOR)	PRAFOR

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Actividades (PRAACT)

En el código PRAACT, se presentan las características generales de las actividades realizadas en el aula relacionadas con la familia (PRAACTGEN). Además, se analiza el día del padre y de la madre (PRAACTDIA), una de las actividades más populares y tradicionales vinculadas a la familia. Por último, describimos la celebración del día de la familia (PRAACTFAM) que fue organizado por primera vez en el centro.

CUADRO 67
Relación de códigos de la categoría: Actividades

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA)	Actividades (ACT)	Características generales (GEN)	PRAACTGEN
		El día del padre/madre (DIA)	PRAACTDIA
		El día de la Familia (FAM)	PRAACTFAM

Fuente: Elaboración propia.

A) Características generales (PRAACTGEN)

La familia se suele tratar en las áreas de conocimiento del medio y en tutoría, aunque también aparece reflejada en el resto de áreas (EP10). Las actividades relacionadas con la familia tienen una notoria presencia en el segundo ciclo de educación infantil. En esta etapa educativa, existe una unidad didáctica denominada “La casa: distintos tipos de casa y distintos tipos de familias”, en la que se trabaja de manera globalizada los distintos tipos de familias (EP5).

EP10: Fundamentalmente en el área de conocimiento del medio y en tutoría, pero sale también muchas veces en lengua, matemáticas, puede aparecer en cualquier área, pero mucho más en conocimiento del medio y en tutoría.

EP5: (...). La familia tiene su unidad didáctica que se trabaja de forma globalizada con la casa, distintos tipos de casa y distintos tipos de familias.

Como afirman algunos docentes (EP6; EP7; EP16), es un tema que está presente en el día a día del aula; en las lecturas (EP6), cuando se habla de las profesiones (EP7), o en la celebración del día del padre y de la madre (EP6; EP16).

EP6: Se trata en varios momentos, empezando por la celebración del día del padre en el que se habla de la familia, y después en muchos de los libros de lectura que tenemos en el plan lector, en los que se reflejan muchas veces a las familias. La familia está presente en todas partes.

EP7: Es un tema global, aparece en cualquier situación. Cuando hablamos de las profesiones, incluso en las matemáticas, en realidad el niño es un todo global.

EP16: La familia está presente siempre, está a pie del cañón. Ahora más que viene en el día de la madre o cuando es el día del padre. La familia es un ejemplo a seguir.

Los/as escolares no olvidan a su familia cuando están en la escuela, necesitan hablar de sus seres queridos, de los acontecimientos vividos, de sus preocupaciones, de sus miedos, etc. Por este motivo, es muy habitual que estos temas surjan de forma espontánea y por iniciativa propia del alumnado (EP16; EP7; EP11).

EP16: (...). No sigo la programación para hablar de la familia, porque el mismo alumnado te da pie a que hables de la familia en cualquier momento.

EP7: (...). Cuando trabajamos con el tema de la familia hacemos más hincapié, pero en realidad la familia está presente durante todo el curso en cualquier momento. Imagínate que se muere un abuelo, entonces hablamos en la asamblea de ese tema. Cuando se habla de los roles de la familia, cuando los padres se separan.

EP11: Sí, los niños suelen hablar de sus problemas familiares, si están enfermos, si van de excursión, si sus padres se han peleado, si tienen problemas con un hermano mayor. Los niños pequeños con los tutores suelen contar estas cosas, ¡vamos! A las 9:05 ya te lo han contado. Para ellos lo más importante es su casa y el tutor es un colaborador.

A pesar de ser un tema con una gran presencia en el aula, solo dos profesoras nos comentaron actividades directamente relacionadas con la diversidad familiar. Una de estas profesoras (EP11), utiliza fichas para mostrar la diversidad de modelos familiares a sus alumnos/as; y una compañera (EP1), incluye la interculturalidad como un elemento más de la diversidad familiar, puesto que además le permite mostrar la realidad de las familias multirraciales.

EP11: Hablando de sus propias familias, o le doy fichas en las que haya distintas situaciones, como familias con dos mamás, familias adoptivas, familias con padres separados,..., familias distintas.

EP1: Por ejemplo en la Navidad es un momento muy apropiado para trabajar a la familia, yo lo he abordado desde las razas. Les presenté a familias de Huelva, de India, Chinas, familias negritas, familias de Marruecos, familias árabes. Entonces yo les dije que había muchos tipos de familias, no solo las familias de papá y mamá, sino que también había familias de dos papás y dos mamas, o de un padre y la madre solo.

Una de las personas entrevistadas (EP10), presta una especial atención al lenguaje utilizado en clase; aunque no podemos decir que sea un lenguaje inclusivo, teniendo en cuenta que su objetivo es evitar utilizar palabras como padre y madre cuando hace referencia a la familia.

EP10: Sobre todo como tengo varias familias no clásicas, pues intento que mi vocabulario, mis expresiones, mis comentarios, no vean esos niños que sus familias no son las normales entre comillas. Trato de ser muy cuidadosa cuando hablo de la familia sin especificar si tienen padres o madres.

B) El día del padre y de la madre (PRACTDIA)

Una de las actividades que tradicionalmente se celebran en los centros educativos, es el día del padre y de la madre. Este ritual, con un origen comercial, pone de manifiesto un modelo de familia tradicional y heteroparental. Además, no representa la diversidad de modelos familiares que caracteriza a la escuela de hoy. Por este motivo, decidimos recoger las opiniones y las experiencias vividas por los miembros de la comunidad educativa.

En el CEIP Ágora, la celebración del día del padre y de la madre se realiza de manera voluntaria y, según el criterio de cada docente. Es una actividad muy popular, puesto que de todo el grupo de docentes tutores/as que participaron en el estudio, tan solo dos (EP1; EP11) negaron celebrar estos días. Una de estas maestras (EP1), nos comentó que en la escuela en la que anteriormente había estado, se decidió sustituir el día del padre y de la madre por el día de la familia, y la experiencia resultó muy positiva, a pesar del recelo e incertidumbre de algunas familias del centro.

EP1: Yo no lo trabajo, porque yo soy un poco "IKEA" la república independiente (reímos). Desde el año pasado que tuve tres niños de padres separados no lo celebro. Cuando llegó el día del padre y los niños salieron sin regalo, los padres empezaron a preguntarles cómo no les habían hecho un regalo. Cuando llegó el día de la madre pasó lo mismo, las madres seguían incrédulas ante la situación. Cuando llegó el día de la familia, estaban ansiosos por saber que íbamos a hacer. Le pedimos que se hicieran una foto de familia y le hicimos unas tejas de colores con un lazo para poder colgarla. ¿Qué hice con los niños que sus padres estaban separados?, porque claro, ¿quién de los dos padres se llevaba la teja?, la solución que pensé fue hacer dos tejas. Mi sorpresa fue cuando vi que algunos padres separados se hicieron la foto juntos; es decir, que la celebración del día de la familia ayudó a que se reunieran y el niño estaba "feliz de la vida". Las madres estaban "locas", ellas no se esperaban esto.

Según conocimos, mediante el testimonio de una alumna universitaria en prácticas (EGAP-A3), esta profesora (EP1) no celebró el día del padre, contrariamente a lo que nos había informado con toda seguridad.

EGAP-A3: En mi aula, la tutora no está a favor de celebrar el día del padre y de la madre, le gusta celebrar más el día de la familia porque se dan casos en los que hay niños que no tienen padre o que tienen dos padres. Ayer a última hora me comentó que podíamos hacer para el día del padre; al final, hicimos un corazón de cartulina aunque la intención era celebrar el día de la familia.

Las actividades realizadas estos días son muy variadas pero el resultado final siempre es el mismo: un regalo para el padre o la madre.

EP7: El año pasado cuando hicimos el día del padre, este año no lo voy a hacer, hicimos unas galletas y pusimos felicidades papi.

EGAP-A1: En mi clase se hizo un calendario y una tarjeta en la que ponían, lo que más me gusta hacer con papá es..., y una mariposa con un chupachups.

En ocasiones, se decora el aula con algunos trabajos realizados por los/as estudiantes. En el aula matinal, nos encontramos con un gran mural realizado con corbatas de papel en el que figuraba escrito: felicidades papá (Figura 11).



Figura 11. Celebración del día del padre. Fotografía realizada en el aula matinal.

Entre los restos del material que se preparan para este día, localizamos en la sala de profesores algunas fichas para colorear (Figura 12; Figura 13), en la que se representan a la familia nuclear.



Figura 12. Ficha para colorear I.



Figura 13. Ficha para colorear II.

En la entrevista grupal realizada a las alumnas en prácticas, les preguntamos si sus tutoras hicieron referencia a la diversidad familiar durante este día, a lo que todas respondieron negativamente.

EGAP: (El entrevistador pregunta: Cuando se hizo la actividad del día del padre en vuestra clase ¿habló la profesora de la diversidad familiar?) Todas responde que no.

El profesorado suele realizar algunas aclaraciones durante la actividad, para tratar de amortiguar los posibles conflictos que pudieran surgir por las diferencias familiares del alumnado (EP5; EP7; EGAP-A1). Un recurso muy utilizado es especificar a los/as estudiantes que pueden entregar el regalo a

cualquier miembro de la familia, independientemente de ser el día del padre o de la madre.

EP5: Los niños que no tienen padre o madre se ven un poquito... Nosotras siempre le decimos que se lo pueden dar a su papá o a otra persona de la familia como a su abuelo o al tito. Ellos mismos muchas veces son los que te dicen que algún compañero no tiene a su papá y te preguntan que a quién se lo va a dar, yo respondo que no pasa nada que se lo puede dar a su abuelo por ejemplo.

EGAP-A1: En mi clase hay un niño que los padres están separados, y el padre no se ha hecho nunca cargo de los niños, vamos el niño dice que no tiene padre, entonces se lo regaló a su abuelo, y en este caso puso, lo que más me gusta hacer con mis abuelos es... Además, la maestra comentó que si quería regalárselo a otra persona en lugar de a su padre podrían hacerlo.

EP7: El año pasado cuando hicimos el día del padre, este año no lo voy a hacer, hicimos unas galletas y pusimos felicidades papi. A los niños que no tenían padre pusimos solamente felicidades. Les conté que el día del padre era un día especial, pero el significado de padre no era padre en sí, sino que podría ser cualquier persona que quisieran mucho en su familia, puede ser su madre, su padrino, su tito. Entonces, incluso los niños que tenían padre y madre empezaron a decir que se lo iban a regalar a su tito, o a su hermano. Ellos lo viven de una forma muy natural, pero este año lo voy a quitar, porque voy a celebrar el día de la familia.

Otras opciones empleadas son transformar el día del padre, en el día de la madre, o comentar que es un regalo para el adulto de la familia, sin especificar el parentesco.

EGAP-A4: El año pasado la intención de la tutora era celebrar el día de la familia, pero al final terminamos celebrando el día del padre. Los niños hicieron un regalo a sus papás, y los mellizos hijos de estas dos madres se lo regalaron a ellas, hicieron como si fuera el día de la madre. Yo en realidad no estoy de acuerdo con celebrar el día del padre porque puedes discriminar a ciertos niños.

EP15: Por ejemplo en el día del padre se hacen regalitos pero se dice que es un regalo para el adulto de la familia.

Según la opinión de varios docentes (EP1; EP3; EP13), a pesar de la buena intención que persiguen estas aclaraciones, la situación no deja de ser conflictiva para algunos/as niños/as que por distintos motivos no tienen padre o madre: familias homoparentales, monoparentales, ausencia del padre o de la madre por fallecimiento, o por el abandonado el hogar.

EP3: Yo desde hace ya bastantes años no lo trabajo, porque he estado en centros donde a lo mejor una madre había fallecido recientemente, o habían abandonado a su hijo, etc. Habitualmente en estos casos se les dice que se lo pueden regalar a su abuela, a su tía,..., pero aun así sigue siendo para ellos una situación conflictiva.

EP1: Este año lo he dicho en mi ciclo que no pienso celebrar el día del padre y de la madre porque tengo niños que no tienen padres por diferentes motivos. Los niños cuando están en clase están todos muy contentos por hacer un regalito ese día, pero cuando llegan a casa se encuentran con la realidad ¿dónde está mi padre?, ¿A quién le doy esto mamá?, y es muy desagradable para ellos.

EP13: Sí, pero no solo por las familias homoparentales, sino también para un niño que se le haya muerto el padre o la madre. Pero hay que tratarlo con normalidad, si se celebra el día del padre y hay algún niño que no tiene padre, pues bueno darle otro tipo de salida al día del padre o ampliarlo al día de los abuelos,... Vamos la respuesta a la pregunta no es que pueda crear conflicto, sino que crea conflicto.

Es una situación bastante desagradable para estos/as alumnos/as, que viven la incertidumbre de no saber qué hacer con el regalo (EP3; EP14). Además, el profesorado sin ser consciente de ello puede causar un sufrimiento innecesario (EP8).

EP3: Estos niños se encuentran con la situación desagradable de no saber a quién entregarle el regalo.

EP8: Muchas veces sin darnos cuenta podemos hacer sufrir a los críos, aunque lo hagas con la mejor intención. Qué pasa cuando celebras el día del padre y resulta que un niño no tiene padre, pues ese niño sufre y llora, porque los demás están haciendo un regalo a su papá y él no tiene, esto es una realidad.

EP14: Yo no soy partidario de celebrar el día del padre y el día de la madre porque si un niño vive con la madre sola, a quién le hace el regalo cuando se celebre el día del padre. No es que las familias se hayan quejado, sino que tú ves que estás discriminando a determinados niños.

Una maestra (EP11) describe el bochorno que sintió cuando un alumno, al final de la clase, le devolvió el regalo porque no sabía qué hacer con él.

EP11: Sí, yo he tenido la experiencia, desde entonces ya no hago el día del padre ni de la madre. Desde que hay tantos niños con padres separados y los padres se llevan tan mal, a veces incluso utilizan a sus hijos para chantajearse... Alguna vez que lo he celebrado me ha venido al final el niño con el regalo y me ha dicho que mejor me lo quedara yo, y eso no me ha sentado bien, así que no he vuelto a hacerlo más. Normalmente, las madres están casi siempre, así que es más fácil celebrar el día de la madre, el niño casi siempre tiene a su madre, pero el día del padre yo no lo celebro. Si celebras el día del padre tampoco puedes decirles a los niños que no tienen padre que no hagan la actividad, esa discriminación no es viable, sería de una crueldad tremenda, si haces la actividad es para todo el mundo.

Por otra parte, debemos decir que los/as docentes se mostraron muy abiertos a la posibilidad de sustituir el día del padre y de la madre, por el día de la familia (EP5; EP11; EP14). Incluso algunos/as, ya habían llevado a cabo esta iniciativa en otros centros (EP14).

EP5: Yo creo que es mejor. En realidad no estoy muy de acuerdo en celebrar el día del padre de la madre, lo que pasa que lo hacemos todos, pero no me gusta, porque encuentras a muchos niños que no viven con su padre, o no tienen relación, entonces es duro, porque aunque le des la vuelta se pueden sentir molestos. Si celebradas el día de la familia se lo puede dar a quien quieras.

EP11: Pues sí, pero eso sería ya ir en contra de los centros comerciales (reímos). El día del padre y de la madre es algo totalmente comercial.

EP11: A mí me gustaría más, porque familia tiene todo el mundo, sería más adecuado, pero eso te tendrías que pelear con el Corte Inglés (reímos), Carrefour y todo el Hoola.

EP14: En otros centros yo he celebrado el día de la familia, el 15 mayo, y he pasado por alto el día del padre y de la madre. Nos reunimos los compañeros de nivel y decidimos no celebrar el día del padre ni de la madre, sino el de la familia; los niños haría un regalo a quién conviviera con ellos.

Según argumentan algunos miembros del equipo docente (EP3; EP6; EP8), la escuela debe potenciar el concepto de familia y no la figura de un solo miembro. De esta manera, la celebración del día de la familia permitiría hablar de todas las personas que forman la unidad familiar, y el alumnado, podría sentirse más identificado.

EP3: Mucho mejor, porque te permite meter a todo el núcleo familiar y el niño se puede identificar mejor.

EP6: Mucho mejor, sería lo suyo. Lo que hay que reforzar es el concepto de familia.

EP8: Yo creo que en lugar de celebrar el día del padre y de la madre deberíamos celebrar el día de la familia, muchas veces la familia no es ni el padre ni la madre sino que son los abuelos. Cuando celebramos el día del padre o de la madre en realidad lo que pretendemos es darle importancia a la familia y no a un solo miembro, pues entonces celebramos el día de la familia que es lo que realmente importa.

En cambio, las opiniones de las familias del centro se encuentran divididas en dos posiciones. En primer lugar, hay un grupo de personas (EF2; EF5; EF3) que sin poner ningún tipo de matiz, se posicionan a favor de reemplazar el día del padre y de la madre por el día de la familia.

EF2: A mí me parecería bien, el día del padre y de la madre es puro marketing, son cosas del Corte Inglés.

EF5: Pues me parecería bien.

EF3: Sí, lo entiendo.

Por otra parte, existe otro grupo (EF4; EF6; EF9; EFH1), en el que hay una madre lesbiana, que no considera adecuado dejar de celebrar el día del padre y de la madre. Según justifica en su respuesta esta madre (EFH1), no quiere quitar el derecho a las demás familias a celebrar este día; aunque, afirma conocer a otras familias homoparentales que se indignarían muchísimo si el colegio al que van sus hijos/as celebrase el día del padre.

EF4: Yo creo que se puede seguir celebrando el día del padre y de la madre, y celebrar también el día de la familia.

EF6: El día del padre y de la madre se ha celebrado toda la vida y no creo que pase nada porque se siga celebrando. Si ahora quieren celebrar el día de la familia también, pues que se celebre pero porqué van a quitar el día del padre.

EF9: No es necesario que sustituya se podría dejar e incluir el día de la familia.

EFH1: Yo soy de las que pienso que puede haber el día de la familia, pero tampoco lucho por que desaparezca el día del padre y de la madre; es decir, yo lucho por mis derechos pero tampoco quiero quitárselo a nadie. Yo conozco a familias como la mía que se indignarían muchísimo si en el colegio que van sus hijos se celebrara el día del padre.

En este último grupo, encontramos determinados argumentos en los que se menciona que lo natural es que las criaturas tengan una familia heteroparental; y por tanto, la escuela no debe censurar la celebración de estos días (EF7). Incluso, hay un padre (EF8) que propone agrupar a este tipo de alumnos/as en un aula específica, para que realicen actividades alternativas ese día.

EF7: Yo dejaría el día del padre y de la madre, porque lo natural de la vida es que los niños tengan un padre y una madre. Entonces creo que por la evolución que hemos sufrido no tenemos por qué censurar al niño que verdaderamente tiene padre o madre. No creo que haya que quitar lo que ya existe por naturaleza. Si quieren añadir el día de la familia me parece bien. Quitar ese día a mí me daría mucha pena, es algo que he vivido desde pequeña, a mi marido también le hace mucha ilusión.

EF8: Pues no lo veo, la verdad. El día del padre y de la madre se ha celebrado siempre y no tiene que ser un problema para nadie. Si hay algún niño que no tenga padre pues se puede llevar a un aula específica con otros niños que estén en su situación y hacer cosas con ellos.

Resulta significativo que las entrevistas realizadas suscitaran el recelo de las familias del centro, ante el rumor de la desaparición de la celebración del día del padre y de la madre.

(DC: 26/05/2015): Sigo fotografiando los libros de textos y la profesora 15 me interrumpe para contarme una anécdota ocurrida en el último consejo escolar. Al parecer, una madre comentó que los padres estaban preocupados porque se estaba rumoreando que se iba a dejar de celebrar el día del padre y de la madre ¿te acuerdas el día que estuviste entrevistando a las familias?, me pregunta la profesora 15, ¡pues mira hasta donde han llegado los rumores!..

C) Día de la familia (PRAACTFAM)

Después de un periodo de ausencia en el centro⁴⁹, cuando regresamos al campo de estudio observamos que los pasillos estaban decorados con murales referidos a la familia. Una profesora (P15), nos informó que se había dedicado la jornada escolar del día 15 de mayo a la celebración del día de la familia. Esta noticia nos sorprendió, puesto que era la primera vez que se realizaba en el centro, y según nos comunicaron las personas entrevistadas, no estaba previsto hacerlo este año. Pensamos que nuestra presencia en el campo de estudio pudo influir en esta decisión.

(DC: 26/05/2015): He mantenido una conversación con la profesora 15 y le he preguntado cómo fue este día. Me ha comentado que se tomó esta decisión porque nunca se había celebrado con anterioridad. Según sus palabras, se aprovechó una coreografía que se estaba preparando en educación física para invitar a las familias a que participaran. Las familias estaban muy contentas y todo salió muy bien.

Ante esta situación, nos vimos obligados a realizar un análisis ex post facto de las actividades desarrolladas este día. Para ello, hicimos algunas entrevistas informales o conversacionales al profesorado implicado. Estas entrevistas no fueron grabadas pero sí registradas en el cuaderno de campo. Además, tomamos algunas imágenes de las actividades desarrolladas y tratamos de recopilar cualquier tipo de vestigio documental o material.

Según el testimonio de dos alumnas del practicum (AP-A1; AP-A3), se pusieron en marcha varias actividades (juegos y coreografías) a nivel de centro en las que colaboraron las familias. Les preguntamos si en alguna de estas actividades se trabajó la diversidad familiar y su respuesta fue negativa. Nos entregaron varios videos que grabaron durante este día, y dadas las circunstancias, resultó ser un material muy valioso para la investigación.

⁴⁹Permanecemos fuera del centro desde el día 21 de abril hasta el 25 de mayo, debido a las responsabilidades docentes contraídas con la Universidad de Huelva.

(DC: 27/05/2015): Durante el día de hoy he estado en la sala de profesores terminando de fotografiar los libros de texto. Hoy también he realizado el seguimiento de las alumnas del practicum y he aprovechado para hacerles algunas preguntas sobre la celebración del día de las familias. Según su testimonio durante este día algunas familias asistieron al centro para colaborar en una coreografía que se realizó con el alumnado de primaria en el patio central. Les he preguntado si observaron alguna actividad en la que se tratara la diversidad familiar y la respuesta ha sido negativa. Una de estas alumnas está en la clase de la profesora 10, que tiene una alumna de una familia homoparental. Al final de la charla que he mantenido con ellas, me han pasado varios videos de la coreografía realizada. Este material ha resultado muy valioso para la investigación.

Los videos fueron grabados desde un teléfono móvil con una calidad bastante buena. En la primera grabación, el alumnado se agrupa en varios círculos junto a sus padres y madres. Al ritmo de una canción que suena de fondo, realizan diferentes movimientos corporales. Al final del estribillo el grupo se abraza. En el segundo video, se lleva a cabo un juego con diferentes canciones. Este juego consiste en ir pasando un palo mientras bailan, a modo de patata caliente. Cuando para la canción, la persona que tiene el palo en ese momento pierde el juego. En la tercera grabación, se puede observar a las familias y a sus hijos/as bailando libremente. En el último video, se realiza en gran grupo (padres, madres y alumnado) una coreografía en el centro del patio. Durante las actividades podemos observar un buen ambiente de participación y una buena organización.

Estos juegos y coreografías fueron organizados por el profesor (8). Según la conversación que mantuvimos con él (P8), tuvieron una gran aceptación por parte de las familias, incluso, llegaron a felicitarle. La jornada se dividió en tres sesiones, con una duración aproximada de una hora y media cada una. En la primera, participó el alumnado de educación infantil, en la segunda, los de 4º, 5º y 6º curso de primaria, y en la tercera, los de 1º, 2º y 3º curso de esta misma etapa. Además, nos confirmó (P8) que no se realizaron actividades relacionadas con la diversidad familiar.

(DC: 27/05/2015): Durante el día de hoy me he dedicado exclusivamente a recabar información sobre el día de la familia. En primer lugar me he dirigido al profesor (8), uno de los protagonistas durante este día, puesto que fue el responsable de las actividades organizadas en el patio central. Mantenemos la siguiente conversación:

Investigador: Buenos días P8, he podido conocer que celebrasteis el día de la familia y que te encargaste de organizar algunas actividades.

P8: Sí, estuvo muy bien, incluso algunos padres me felicitaron.

Investigador: ¿qué actividades se realizaron?

P8: Trabajamos con diferentes juegos y bailes en los que participaron las familias. Dividimos la jornada en tres sesiones de una hora y media aproximadamente. En la primera participaron los niños de educación infantil, en la segunda los de 4º, 5º y 6º curso de primaria, y en la tercera los de 1º, 2º y 3º.

Investigador: ¿se hizo alguna actividad relacionada con la diversidad familiar?

P8: No, fueron actividades lúdicas y participativas.

Investigador: ¿Cómo fue el nivel de participación de las familias?

P8: Muy bueno, participaron muchas familias; más de lo habitual.

(Nota: nos despedimos, el profesor tiene prisa por llegar a clase)

Finalmente, llegamos a descubrir que la propuesta de celebrar el día de la familia fue realizada en el claustro por de la profesora (7). Ante esta iniciativa, el profesor (8) propuso incluir, entre las actividades organizadas este día, algunas coreografías y juegos que estaba preparando con su alumnado, e invitar a las familias a que participaran.

(DC: 3/06/2015): Después de esta conversación me he encontrado con la profesora (7) y he quedado para hablar con ella en la hora del recreo. Según la conversación que hemos mantenido, fue ella quien tomó la iniciativa de proponer en el claustro su celebración. El profesor (8) tenía previsto organizar una coreografía y algunos juegos con el alumnado, así que finalmente se decidió englobar estas actividades dentro de este día e invitar a las familias a participar en ellas. (...)

Respecto a las actividades organizadas en el aula, debemos señalar que principalmente se llevaron a cabo en la etapa infantil y solo dos profesoras (P7; P12) trataron la diversidad familiar.

(DC: 29/05/2015): Hoy me he dedicado a fotografiar las actividades realizadas durante el día de la familia. Estas actividades han sido organizadas únicamente por el alumnado de Educación Infantil.

(DC: 26/05/2015): Después del recreo me he acercado a la zona de educación infantil para pedir el libro de texto a la profesora 5. (...). Le he preguntado si este día se realizó alguna actividad para mostrar la diversidad familiar, la respuesta ha sido negativa.

(DC: 3/06/2015): (...) Respecto a las actividades organizadas la profesora (7) nos ha confirmado que solo ella y una compañera (P12) organizaron actividades en las que se puso de relieve la diversidad familiar. (...)

Entre las actividades mencionadas por los sujetos entrevistados (P5; P7; P12) se encuentran: la elaboración de un árbol genealógico; el relato de historias y anécdotas familiares mediante el apoyo de fotografías (baúl de fotografías); y la confección de murales y galardones con motivos familiares.

(DC: 3/06/2015): (...). Entre las actividades mencionadas por estas profesoras se encuentran la realización de un árbol genealógico, el relato de historias y anécdotas familiares mediante el apoyo de fotografías (baúl de fotografías). Además ambas profesoras realizaron un gran mural donde en el que representó distintos modelos familiares.

(DC: 26/05/2015): Después del recreo me he acercado a la zona de educación infantil para pedir el libro de texto a la profesora 5. Le he preguntado por la celebración del día de la familia y me ha comentado que en infantil de 3 años se invitó a los padres y las madres a la clase para que hablasen de sus familias. (...)

Los galardones elaborados, se expusieron en el pasillo de educación infantil (4 y 5 años). Contienen mensajes dedicados a la familia sin hacer referencia a la diversidad familiar. A continuación incluimos las imágenes tomadas (Figuras 13 a 15).



Figura 14. Mi mayor tesoro es mi familia.



Figura 15. La familia es para siempre.



Figura 16. Lo importante de la familia no es vivir juntos sino estar unidos.

En cambio, el mural construido por la profesora (12) incluye mensajes en los que se alude a la diversidad familiar. El mural es de grandes dimensiones y para poder fotografiarlo necesitamos tomar varias fotos. A continuación mostramos las imágenes tomadas de izquierda a derecha (Figuras 16 a 24).

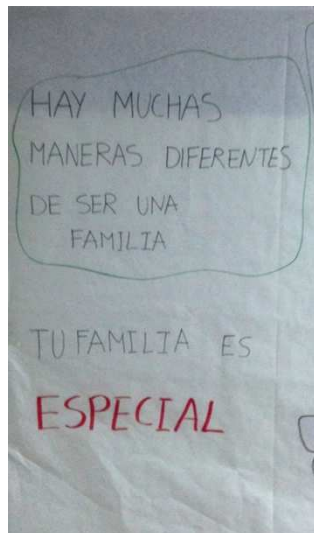


Figura 17. Hay muchas maneras diferentes de ser una familia.



Figura 18. Algunas familias son pequeñas.



Figura 19. Algunas familias son grandes.



Figura 20. En algunas familias todos son de colores diferentes.



Figura 21. En algunas familias todos se parecen.

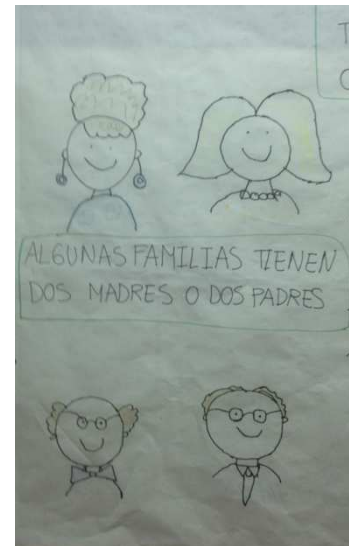


Figura 22. Algunas familias tienen dos madres o dos padres.

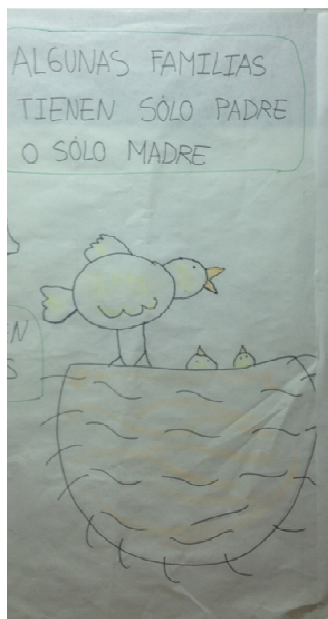


Figura 23. Algunas familias tienen solo padre o solo madre.



Figura 24. Algunas familias adoptan hijos.



Figura 25. Algunas familias comparten sus casas con otras familias.

La profesora (7) también construyó un mural (Figura 26) dedicado a la familia. En la parte superior podemos leer “Yo amo a mi familia”. A continuación, se incluyen diferentes corazones con dibujos y mensajes, algunos de ellos, referidos a la diversidad familiar.



Figura 26. Yo amo a mi familia.

Para poder observar con detalle el contenido de los elementos relacionados con la diversidad familiar, ofrecemos las siguientes imágenes parciales (Figuras 27 a 35).



Figura 28. Algunas familias tienen solo padre o solo madre.



Figura 27. En algunas familias todos son del mismo color.



Figura 30. Algunas familias adoptan hijos.



Figura 29. En algunas familias todos son de colores diferentes.

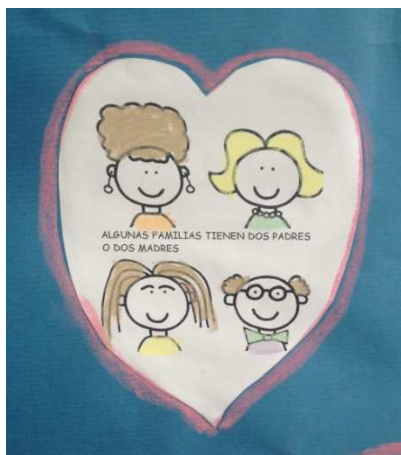


Figura 31. Algunas familias tienen dos madres o dos padres.



Figura 32. Algunas familias tienen madrastra o padrastro, hermanas o hermanos postizos.



Figura 34. Algunas familias son grandes.



Figura 33. Algunas familias son pequeñas.

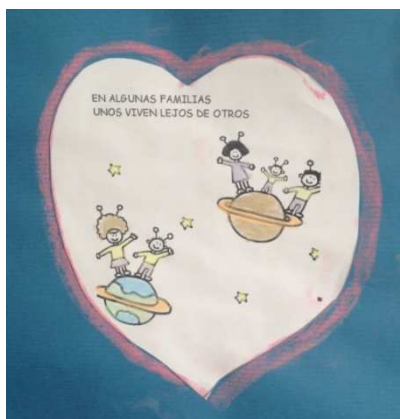


Figura 35. En algunas familias unos viven lejos de otros.

3.2. Metodología (PRAMET)

En el código PRAMET recogemos las características generales de la metodología empleada en las actividades relacionadas con la familia (PRAMET-GE). Además, se incluye la posición del profesorado ante las siguientes alternativas: trabajar la diversidad familiar desde la transversalidad, o mediante unidades didácticas específicas. (PRAMETTVU).

CUADRO 68
Relación de códigos de la categoría: Metodología

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA)	Metodología (MET)	Características generales (GEN)	PRAMETGEN
		Transversalidad Vs. Unidades didácticas (TVU)	PRAMETTVU

Fuente: Elaboración propia.

A) Características generales (PRAMETGEN)

La metodología empleada sigue un proceso lógico, de lo más cercano, a lo más lejano; es decir, del conocimiento personal se progresa al conocimiento de los grupos sociales de referencia (EP3).

EP3: En primero, empezamos con lo más cercano a los niños; es decir, que se conozcan, y eso implica conocer a sus familias. Posteriormente, nos vamos alejando del núcleo familiar.

La asamblea en educación infantil, es el medio fundamental en el que se trabaja esta temática (EGAP-A3; EP5). En este momento de la jornada escolar, se establece una comunicación entre el alumnado y la profesora, sobre temas como: las profesiones y roles familiares, la experiencias vividas con la familia, el descubrimiento de los conceptos relacionados con el parentesco, o la resolución de conflictos.

EGAP-A3: En mi clase la profesora habla habitualmente de la familia en la asamblea. Por ejemplo, le pregunta donde trabaja su padre o su madre. Además todas las semanas hay un protagonista; es decir, se lleva una ficha casa, la rellena y después se lee en clase. En esa ficha suele aparecer siempre la

EP5: En 5 años a lo mejor ya se puede hacer algo más, como escribir frases, palabras; pero en 3 y 4 años es a base de asambleas, lenguaje oral, visualización de láminas, observar, lectura de cuentos enfocados a la diversidad familiar.

Se considera un medio muy adecuado para que el alumnado exprese con toda naturalidad su vida familiar. En ciertas ocasiones, surge el rechazo de algunos/as alumnos/as cuando se pertenece a un modelo familiar no convencional (EP7).

EP7: (...). En asamblea se habla de estos temas de una forma muy natural, porque los niños lo viven así. Aunque, algunos niños son más crueles cuando hay una estructura familiar distinta.

Mediante la asamblea el profesorado conoce las particularidades de la esfera familiar. En ocasiones, para facilitar este diálogo se utilizan recursos como fotografías (EP7; EGAP-A1).

EP7: Cuando trabajamos con la familia ellos traen una foto de su familia y la analizamos. Ahí se ve si el niño tiene una mamá solo, un papá, si vive con los abuelos, o si tienen dos mamás. Entonces hablamos en asamblea de las distintas familias incluso de las familias con niños adoptados de otras culturas. Yo le hago mucho hincapié en que ninguna es mejor que otra.

EGAP-A1: Ellos te hablan a lo mejor que ese fin de semana han estado con su papá durante el día pero que durmieron con su madre en casa, porque son niños de padres separados; es decir, que te lo cuenta todo.

Una alumna universitaria en prácticas (EGAP-A2), nos relata que su tutora utiliza una mascota de clase llamada “Pocket” para conocer el entorno familiar. Semanalmente, Pocket visita la casa de algún/a alumno/a, y cuando regresa a clase se cuenta las experiencias vividas.

EGAP-A2: O cuando se llevan por ejemplo la mascota de clase a casa, en mi clase es “Pocket”. Se la lleva un niño durante la semana, y escriben cosas sobre el contexto familiar y se hacen fotos.

B) Transversalidad vs. Unidades didácticas (PRAMETTVU)

La diversidad familiar se considera (EP5; EP6; EP10; EP11; EP13) un tema que debería estar presente en el día a día del aula; por tanto, se debería trabajar transversalmente, puesto que no tendría sentido incluir estos contenidos en una unidad didáctica, y una vez dada, pasar página.

EP5: Se podría incluir. Hasta ahora no se ha planteado porque no era tan notorio, o no se había visto la necesidad. (...). En realidad son cuestiones muy similares a por ejemplo el día de la paz o la no violencia, es decir, son contenidos que tienes que trabajar transversalmente durante todo el año. No puedes trabajarlo durante una semana y después olvidarte.

EP6: Creo que debe estar presente siempre, entonces quizás de forma transversal en todos los temas, porque creo debe ser algo vivo; es decir, no dar el tema en noviembre y ya no se trabaja más.

EP10: Me parece que se debería trabajar de forma transversal, porque es algo que está en la sociedad, que es una realidad de los niños y dentro de la normalización que eso supone. No se debe insistir y machacar ese tema cuando va surgir en las distintas áreas con total normalidad.

EP11: Se puede dedicar un par de días con unos contenidos específicos, pero estos son temas que siempre están presentes en el aula. Es decir, si surge cualquier problema relacionado con la diversidad familiar no puedes dejarlo para cuando llegue ese tema que tienes programado. Eso lo puedes hacer con la energía, con los coches, o la división por dos cifras, pero con este tipo de contenidos no. Cuando surge este tipo de problemas, tienes que parar lo que estás dando y dedicarte a solucionarlo hablando con ellos.

EP13: Se podría meter yo no digo que no, pero creo que no hay la necesidad de meterlo en una unidad didáctica para que eso se tenga de trabajar. Éste tipo de contenido se debe trabajar de una manera natural, en el día a día.

EP11: No estaría mal, creo que es hasta necesario hoy en día.

EP5: A lo mejor no para trabajarlos como unidad didáctica específica, pero sí globalizándolos, o en los mayores tratarlos como un tema transversal.

Como hemos señalado anteriormente, en la programación del área de conocimiento del medio ya existe una unidad didáctica dedicada a la familia. Sin embargo, según matizan algunas maestras (EP1; EP15), en esta unidad didáctica no se refleja la diversidad familiar y el tratamiento de este tema depende de la voluntad y sensibilidad del docente.

EP1: Bueno la familia ya se recoge y se trabaja en una unidad. Además, yo siempre he trabajado los distintos tipos de familia, pero eso no se especifica, y no te puedo asegurar que mis compañeras hayan trabajado este tema aportando los distintos tipos de familia a nivel cultural y de estructura familiar.

EP15: Pues yo creo que sí, eso no viene nunca mal. El tema de la familia se trabaja incluso en el tercer ciclo, pero yo creo que aún no hemos caído en los diferentes tipos de familia. Yo creo que a la hora de programar las unidades didácticas la diversidad familiar me parece que no se incluye, y me meto yo también. En el curso pasado yo daba clases en cuarto en conocimiento del medio y teníamos un tema de la familia y a mí no se me ha ocurrido. Aunque yo estoy sensibilizada con ese tema porque a mí me parece que hay que trabajarlo pero no he caído, no sé si porque no había ninguna familia distinta, no sé si a los demás compañeros sí, pero al menos a mí no me lo han comentado. Pero creo que es buena idea la verdad.

Siguiendo la opinión de uno de los profesores entrevistados (P14), habría que priorizar las necesidades de cada aula para determinar si es necesario abordar este tema de forma transversal, o mediante unidades didácticas específicas que profundicen en el tema.

EP14: Ahí habría que priorizar. Habría que analizar la situación de cada aula, por ejemplo en la clase que yo tengo este año tan conflictiva, aquí sí que sería necesario trabajarlo, pero en otra clase donde las diferencias familiares no se dieran tanto, a lo mejor sería más prioritario trabajar otras cuestiones. Es decir, no trabajarlo simplemente porque te lo imponga el centro, que fuese más flexible, o bien, tocarlo de pasada y no profundizar..., bueno en esto último tengo algunas dudas.

Solo una persona (EP3), considera la posibilidad de trabajar la diversidad familiar mediante unidades didácticas específicas. En su testimonio se argumenta que este enfoque permitiría profundizar en los matices de la diversidad familiar.

EP3: Sí, también se podría trabajar con unidades didácticas específicas, sería un trabajo muy bonito. Se podría profundizar en todos los matices que te puedes encontrar dentro de diversidad familiar...

3.3. Importancia de la diversidad familiar (PRAIMP)

En el código PRAIMP recogemos la importancia que los miembros de la comunidad educativa confieren al tratamiento educativo de la diversidad familiar. Para ello, analizaremos la opinión del profesorado (PRAIMPPRO), de las familias homoparentales (PARIMPHOM), y de otras familias del centro (PRAIMPOFA).

CUADRO 69

Relación de códigos de la categoría: Importancia de la diversidad familiar

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA)	Importancia de la diversidad familiar (IMP)	Profesorado (PRO)	PRAIMPPRO
		Familias homoparentales (HOM)	PRAIMPHOM
		Otras familias (OFA)	PRAIMPOFA

Fuente: Elaboración propia.

A) Opinión del profesorado (PRAIMPPRO)

En general, los docentes participantes en este estudio se posicionan a favor de tratar la diversidad familiar en los centros educativos. Pero debemos matizar que hay dos profesoras (EP10; EP1) que prefieren que se aborde como un tema cotidiano, de manera espontánea, natural, sin planificar, y sin insistir específicamente en la diversidad familiar.

EP10: Más que trabajarla específicamente incluirla como algo cotidiano. No creo que haya que insistir específicamente en que haya distintos tipos de familia, si surge el tema pues se trata pero desde la más absoluta normalidad.

EP1: (...). Si todo se recoge, no dejamos margen a la naturalidad. Tendríamos que hacer actividades especiales poniendo mucho más hincapié en la familia, y la familia, y la familia... Yo creo que es mejor actuar de forma espontánea para ser más natural.

Las opiniones a favor se manifiestan con diferente grado de intensidad; es decir, para algunos sujetos la inclusión de la diversidad familiar en el dinámica escolar es una opción que se podría contemplar (EP5; EP8), mientras que para otros, es una obligación (EP7; EP14).

EP5: Sí, por supuesto. Igual que cuando trabajamos el cuerpo y vemos que podemos tener distinto color de piel o distinto tipo de pelo,..., pues cuando trabajamos la familia hay que aportar la diversidad familiar que se pueden encontrar.

EP8: Bueno ahora que me lo planteas yo creo que sí. Me parece que en las tutorías se podría trabajar con estos temas con los niños, igual que se trabaja con otros temas, como la orientación sexual, la igualdad, o las diferentes religiones.

EP7: No creo que sea necesario, es que no hay otra opción es lo que hay.

EP14: Por supuesto, cada vez esta sociedad es más diferente, está cada vez más mezclada y eso hay que tratarlo. La uniformidad está cada vez más rota, no sé si gracias a Dios.

Además, estas opiniones pueden ser clasificadas según los diferentes argumentos que se esgrimen en defensa del tratamiento escolar de la diversidad familiar. Estos son:

1. La escuela debe mostrar la diversidad que existe en nuestra sociedad. Es decir, no puede permanecer aislada de la realidad social, tiene que converger con la sociedad y acoger la diversidad familiar de su alumnado (EP11; EP1).

EP11: Una escuela que trabaje de espaldas a la diversidad familiar no tiene ningún sentido, la escuela tiene que converger con la sociedad. Veo absurdo mantener a un niño en un colegio burbuja, donde el colegio vaya por un lado y la sociedad por otro. El colegio no puede ser una secta, la vida social tiene que estar dentro de la escuela desde que el niño tiene tres años. Nosotros educamos seres sociales y la realidad social tiene que estar dentro de la escuela, pero ¡vamos!, incluso antes que esté en las leyes.

EP1: Yo creo que es fundamental, es que si no haces que el niño se sienta uno más... El niño no viene aislado, el niño viene con su bagaje ya sea familiar, económico, social, etc. Entonces si al niño no se le incluye o integra no tiene sentido.

2. Trabajar la diversidad familiar resulta determinante para romper los estereotipos sobre la familia (EP14). Estos estereotipos sitúan al modelo de familia nuclear como el modelo hegemónico y restan valor a otras formas familiares.

EP14: Por supuesto, sobre todo a la hora de romper estereotipos, es decir, hay que acabar con el concepto de familia de mamá y papá, el niño y la abuela que vive en casa. Cada vez hay más diferencias, y cada vez se producen más rápidamente. Hay muchos tipos de familias muy diversas y eso hay que mostrarlo. Cada uno de estos modelos puede hacer sus funciones perfectamente sin que tengan que darse los estereotipos que tenemos. A lo mejor, a fulanito que vive con su abuelo y su tía, le transmiten unos valores mucho mejores que en una familia tradicional. Para mí, es fundamental trabajar los diferentes modelos de familias.

3. El alumnado debe ver reflejado en la escuela su propio modelo familiar (EP3).

EP3: Trabajar con la diversidad familiar permitiría que los niños se compartimenten. Cuando a un niño se le rompe los esquemas no sabe cómo unirlos y es muy bueno que ellos estén compartimentados; es decir, que conozcan los distintos tipos de familias para que sepan dónde encajar la suya. Creo que esto es fundamental, porque de esta manera los niños pueden definirse e identificarse con una de ellas. Hay que hablarles de todos los tipos de familias, para que se sientan reflejados en un determinado modelo familiar.

4. Por la problemática que viven los/as escolares cuando se produce un cambio en la estructura familiar (EP6; EP3).

EP6: Creo que es importantísimo tratarlo y que deberíamos estar más atentos a este problema, porque es un problema que hay que orientar, porque estamos todos desorientados. Yo suelo decir, después de 34 años dando clase, que en las clases donde hay muchas separaciones, y muchos líos de este tipo, se nota que es una clase mucho más movida, más desequilibrada, y a la que tienes que prestar más atención.

EP3: Yo noto como el mal de ahora son las separaciones y muchos segundos padres. He tenido que dar las notas en ocasiones a ese segundo padre pero también al padre biológico, porque quiere seguir en contacto con su hijo. Esto que te demuestra que la relación entre padres no es todo lo buena que debe ser. Aquí no he tenido ese problema, aunque tengo niños que sus padres están separados y que se les ha notado la separación.

Además se expresa la necesidad de incluir algunas medidas relacionadas con la diversidad familiar a nivel de centro, puesto que el nivel de concienciación sobre la diversidad familiar es muy bajo y, no existen actividades que aborden esta temática a nivel global (EP6). En este sentido, un profesor (EP14) propone incluir estas actividades dentro del Plan de Convivencia para ser trabajadas conjuntamente en la tutoría.

EP6: Por supuesto, hoy en día no somos conscientes y yo creo que aquí no se hace nada, que yo sepa, llevo un curso nada más. Creo que es muy necesario.

EP14: Por supuesto, incluirlo en el plan de convivencia para que se trabajara en todas las tutoría.

B) Opinión de las familias homomarentales (PRAIMPHOM)

Una de sus principales demandas de las familias homomarentales es que se trabaje la diversidad familiar en el centro (EFH1; EFH2).

EFH1: Que traten la diversidad familiar, que mis hijos sientan que lo que yo les explicó en casa su seño también se lo transmite en la clase a sus compañeros. Sobre todo que se tramita unos valores de respeto y tolerancia.

EFH2: A mí me gustaría que se hicieran actividades relacionadas con la diversidad familiar, eso sería lo bueno, que desde pequeño se educaran en esa diversidad, y lo vieran normal y corriente. Si se les educa desde chicos con la diversidad de parejas que hay, yo creo que llegaría un momento en el que nadie lo viese raro.

En cambio, no desean que se realicen actividades específicas sobre su modelo familiar (EFH1; EFH2). Una madre (EFH1) nos cuenta que el día del autismo se decidió que el alumnado se vistiera de azul, como un gesto solidario a un chico con esta discapacidad. Desde su percepción, esta idea no fue

muy acertada, al igual que tampoco vería bien que se celebrase el día de las familias homoparentales.

EFH2: No creo que se tenga que hacer actividades dirigidas a las familias homoparentales, yo apuesto porque se trate algo normal, con naturalidad total. Lo que pasa es que lo que se hace natural tampoco se hace hincapié. Si se trabaja las diferencias sexuales y raciales, pues también se debe trabajar las diferencias familiares, pero no hay que trabajar la familia homoparentales en especial.

EFH1: Por supuesto, eso además se lo he pedido yo a la tutora personalmente, pero actividades específicas como cuando trabajan la china, no. Recuerdo que en la clase hubo un debate por un niño autista que ha habido muchos problemas porque entró en el cole sin diagnosticar. Entonces hubo un día que era el día del autismo, y propuso una madre que todos los niños fueran vestidos de celeste por este niño y salió el debate. Desde mi punto de vista este niño es uno más e intentamos que los demás no lo vean diferente. No lo veo apropiado. Tampoco me gustaría que hicieran el día de la familia Homomarental.

C) Opinión de otras familias del centro (PRAIMPOFA)

El posicionamiento de las demás familias del centro se encuentra muy segmentado. En primer lugar, encontramos a un grupo de madres (EF4; EF5; EF3; EF2; EF7) que se muestran abiertamente a favor del tratamiento de la diversidad familiar. Estas personas reseñan la importancia del respeto a las diferencias y, el conocimiento de la diversidad de modelos familiares.

EF4: Yo lo veo bien, porque todo el mundo tiene que respetar las diferencias, de esta manera el día de mañana habría menos problemas.

EF5: Claro que sí, me parece bien que los niños desde pequeños se les eduquen en esta diversidad, para que vean que es una cosa habitual en nuestra sociedad.

EF3: Sí, es más deberían hacerlo.

EF2: A mí, me encantaría.

EF7: Pues a mí me parece que es lo normal que se debería hacer.

Por otra parte, hay otros sujetos (EF6; EF8) que restan importancia a este asunto. Desde su opinión, la escuela tiene cosas más importantes que atender.

EF6: Bueno en realidad creo que hay otra cosa más importante que trabajar viendo los resultados que obtenemos en las pruebas de evaluación con respecto a otros países.

EF8: Bueno creo que hay cosas más importantes que la escuela debe enseñar.

Por último, incluimos el comentario de una madre (EF1) que acepta con cierta resignación que la escuela trabaje la diversidad familiar, puesto que no se corresponde con su forma de pensar.

EF1: Yo en ese tema me abstengo, personalmente creo que eso son formas de pensar que no se corresponden con mi caso, pero el centro es libre de hacer lo que quiera. La vida se debe aceptar antes o después, cada vez hay más personas emparejadas de una forma no tradicional.

3.4. Formación (PRAFOR)

En este código (PRAFOR), recopilamos los resultados obtenidos sobre las necesidades formativas expresadas por el profesorado, y la importancia de la formación en el cambio de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad familiar.

CUADRO 70		
<i>Relación de códigos de la categoría: Formación</i>		
Dimensión	Categorías	Códigos
Práctica Escolar (PRA)	Formación (FOR)	PRAFOR

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo como marco de referencia la diversidad, sin entrar en la particularidad de la formación relacionada con la diversidad familiar, solo dos docentes (EP3 y EP6) especificaron tener alguna formación complementaria.

EP3: He realizado algunos cursos sobre diversidad pero en ninguno de ellos hemos trabajado la diversidad familiar.

EP6: Sí, pero en concreto sobre la diversidad familiar no; nunca me lo han ofrecido si no lo hubiera hecho.

Una profesora (EP15) expresa con cierto pesimismo la desazón que manifiesta el profesorado ante las iniciativas formativas propuestas por el centro.

EP15: (...) la gente no tiene necesidades de formación, primero que no quieren perder el tiempo haciendo los cursos y cuando lo hacen muchas veces es por los sexenios, cuando ven que viene un sexenio entonces se preocupan por hacer cursos. Digo esto porque es el caso de la mayoría.

No obstante, algunas maestras (EP6; EP11; EP13), muestran sus necesidades formativas ante la novedad de este tema. Desde este punto de vista, se destaca (EP11) la importancia que tiene en la promoción del cambio y, la corresponsabilidad de la administración educativa en la dinamización de este tipo de acciones.

EP6: (...). Es un tema nuevo y lo veo importantísimo.

EP13: Yo creo que no, que necesitaría más formación.

EP11: Por supuesto, porque a nosotros desde arriba nos dicen que tenemos que ser promotores del cambio, pero dame herramientas, enséñame, ¿por qué me las tengo yo que buscar en mi tiempo libre?

EP6: Por supuesto, lo veo absolutamente necesario y nos deberían orientar e informar.

Para otros sujetos (EP8; EP3), no se requiere una formación específica para tratar la diversidad familiar. Sin embargo, demandan una mayor preparación para afrontar los problemas académicos y conductuales que emergen con la ruptura familiar.

EP8: No sé hasta qué punto, no veo el sentido a tener una formación específica para afrontar estos temas. Bueno, se podría conocer más de algunos temas, pero no de la diversidad familiar en sí, sino más bien de otros temas como la ruptura familiar. Cuando hay una ruptura en la familia el niño suele tener problemas de tipo académico y conductual, en esto sí podríamos tener un poco más de formación.

EP3: Sí, te encuentras con problemas con los padres en los que a veces te piden consejo y tienes que estar preparado para saber responder. Hay situaciones muy complicadas que se dan con las familias y tienes que estar preparado. Necesitamos una formación porque te encuentras con muchos problemas, tienes que saber cómo enfrentarte a ellos. No puedes ir directamente una persona y preguntarle qué te pasa, porque de esta manera se cierra, tienes que ir dándole muchas vueltas, hay que tener mano izquierda y tener unos conocimientos básicos.

En este sentido, determinados docentes (P5, P7, P11 y P14) consideran que la actitud y concienciación del profesorado sobre la diversidad familiar es más importante que la formación.

EP5: Yo creo que eso va más con la persona que con la formación, porque por mucho que te formen, si tú eres una persona homófoba o racista lo vas a seguir siendo, pero bueno la formación nunca está de más a veces te abre la mente un

EP7: Yo pienso que sí, pero también te digo que normalmente la formación no suele ser buena. De los cursos algo se saca pero no mucho, el cambio es más bien una cuestión de actitud.

EP11: Hombre tienes que conocer al niño, y tener conocimiento de alguna metodología, instrumentos y recursos para solucionar el problema, pero creo que aunque no tengas una formación especial puedes buscar mucha información y existen muchos recursos, en Internet, en editoriales, etc. Yo diría que es un 80% de actitud y ganas, y un 20% de recursos.

EP14: Yo creo que un profesorado concienciado sobre este tema haría muchas cosas.

E: Entiendo que según lo que me estás diciendo ¿la actitud es más importante que la formación?

P14: Sí.

3.5. Síntesis y conclusiones

El análisis del tercer nivel de concreción curricular, nos ha permitido conectar con las prácticas escolares vinculadas a la diversidad familiar.

La familia se incluye en las programaciones didácticas del área de conocimiento del medio, sin hacer referencia a los distintos modelos familiares. Por tanto, el tratamiento de la diversidad familiar depende de la voluntad y sensibilidad del profesorado por este tema. No obstante, las referencias sobre la familia surgen diariamente y de forma espontánea en el aula, habitualmente por iniciativa del propio alumnado, que siente la necesidad de hablar de sus seres queridos, de los acontecimientos vividos, de sus preocupaciones, de sus miedos, etc. En este sentido, el profesorado considera que la diversidad familiar se debería trabajar de manera transversal.

La asamblea es el principal método utilizado para abordar esta temática. La comunicación establecida, permite conocer al profesorado las particularidades de la esfera familiar de su alumnado.

Una de las actividades más populares es la celebración del día del padre y de la madre. Las propuestas didácticas que se llevan a cabo, aportan una visión reducida de la familia y se ciñen al modelo nuclear y heteroparental. Algunos/as docentes, son conscientes de los problemas que podrían surgir ante las diferencias familiares, pero no por ello, dejan de celebrar este tradicional día. Para amortiguar los posibles conflictos se realizan variantes y aclaraciones durante las actividades; sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, la situación no deja de ser problemática para los/as menores que pertenecen a otros modelos familiares.

El profesorado se muestra muy abierto a sustituir el día del padre y de la madre por el día de familia, ya que permitiría hablar de todas las personas que forman parte de la unidad familiar, y el alumnado, podría sentirse más identificado. En este sentido, la escuela debería potenciar el concepto de diversidad familiar y no la de un solo modelo familiar. En cambio, existe un sector entre las familias con una posición contraria. Para estas personas lo natural es la familia nuclear y heteroparental, y por tanto, la escuela no debe dejar de celebrar el día del padre y de la madre. Esta percepción de la familia, junto al recelo que suscitó este estudio⁵⁰ entre algunos padres y madres, plantea la

⁵⁰Un profesora (P15) nos comentó (DC: 26/05/2015) que entre las familias del centro se rumoreaba la desaparición de la celebración del día del padre y de la madre, por las preguntas realizadas en las entrevistas que realizamos.

necesidad de activar en el centro algunas medidas de sensibilización hacia la diversidad familiar.

Nuestra presencia en el campo pudo influir en la decisión de celebrar, por primera vez, el día de la familia. Las actividades implementadas tuvieron una finalidad lúdica y de convivencia. Se prestó una especial atención a realzar el valor y la importancia de la familia. Sin embargo, solo dos profesoras realizaron alguna actividad relacionada con la diversidad familiar.

En general, hay una posición abierta por parte del profesorado a tratar la diversidad familiar, aunque, con ciertos matices que manifiestan distintos grados de interés. Es decir, para algunos sujetos es una opción que se podría contemplar, y para otros, es una obligación, esgrimiendo los siguientes argumentos: la escuela debe converger con nuestra sociedad, así que debe mostrar la diversidad familiar; esta tarea resulta determinante para romper los estereotipos sobre la familia; el alumnado debe sentirse identificado con los modelos familiares mostrados en la escuela; por la problemática que viven los/as estudiantes cuando se produce un cambio en la estructura familiar. La mayor parte de docentes se sienten formados para emprender esta tarea, o consideran que la actitud y concienciación sobre la diversidad familiar es más importante que la formación.

Una de las principales demandas de las familias homoparentales es que se trabaje la diversidad familiar; sin embargo, no desean que se realicen actividades especiales sobre su modelo familiar. La posición del resto de familias del centro se encuentra muy segmentada. Por una parte, hay un grupo de personas que destacan la importancia de fomentar el respeto a la diversidad de modelos familiares. En cambio, otros sujetos restan importancia a este tema y opinan que la escuela tiene cosas más importantes que trabajar.

4. Libros de texto (TEX)

En esta dimensión (TEX) se profundiza en el análisis de los libros de texto. Decidimos centrarnos en el área de conocimiento del medio, por ser la materia con mayor vinculación con la familia. Las editoriales utilizadas en el centro para el desarrollo de esta asignatura son Edelvives (Pixépolis), en el caso de la etapa de educación primaria, y Algaida (Pompas de jabón), en la etapa de educación infantil. Para llevar a cabo el análisis revisamos las propuestas didácticas para el docente (Campuzano, 2014; Segura, 2012; Mancheño, 2012; Trébol, 2012; Escamilla, 2012), en las que se incluyen, además del material del alumnado, las sugerencias y objetivos de las actividades propuestas. El procedimiento que seguimos consistió en seleccionar las imágenes vinculadas a la familia; a continuación, se revisó los modelos familiares representados en ellas; y finalmente, se exploró su relación con el contenido que les acompañan. Los resultados obtenidos se exponen según las siguientes categorías: modelos familiares (TEXMOD) y relación con el contenido (TEXREL).

CUADRO 71
Dimensión 5: Libros de texto

OBJETIVO:	Analizar las imágenes incluidas en los libros de texto, de conocimiento del medio, vinculadas con la familia.	
Dimensión	Categorías	Códigos
Libros de texto (TEX)	Modelos familiares (MOD)	TEXMOD
	Relación con el contenido (REL)	TEXREL
Fuente: Elaboración propia.		

Antes de empezar con la exposición de los resultados, debemos decir que se seleccionó un total de 27 imágenes vinculadas con el ámbito familiar. En las siguientes páginas haremos referencia a estas imágenes, describiendo en una rejilla sus datos fundamentales (identificación; descripción y propuesta didáctica; y codificación). Si se desea visualizar con mayor claridad, pueden ser consultadas en el apartado correspondiente de los anexos de este trabajo (ANEXO 10).

Habitualmente, estas imágenes se incluyen para ilustrar las actividades y contenidos relacionados con la familia. El mayor número de ellas, se localizaron en el libro de texto de primer curso de educación primaria ($f_i=12$) (Segura, 2012), y en el de educación infantil de tres años ($f_i=5$) (Campuzano, 2014). En algunos de estos materiales no localizamos ilustraciones vinculadas con nuestro núcleo de interés (infantil de 5 años; quinto y sexto curso de primaria).

CUADRO 72
Frecuencia de imágenes relacionadas con la familia según el curso escolar

Educación Infantil		Educación Primaria			
Curso escolar	f_i	Curso escolar	f_i	Curso escolar	f_i
3 años	5	1º	12	4º	3
4 años	3	2º	2	5º	0
5 años	0	3º	2	6º	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados de las propuestas didácticas de los libros de textos de conocimiento del medio (Campuzano, 2014; Segura, 2012; Mancheño, 2012; Trébol, 2012; Escamilla, 2012).

4.1. Modelos familiares (TEXMOD)

En esta categoría (TEXMOD) se analiza los modelos familiares que se representan en las imágenes incluidas en los libros de textos que se han revisado.

CUADRO 73
Relación de códigos de la categoría: Roles y tareas

Dimensión	Categorías	Códigos
Libros de texto (TEX)	Modelos familiares (MOD)	TEXMOD

Fuente: Elaboración propia.

Las ilustraciones a las que nos referiremos en este apartado pueden ser localizadas en las siguientes páginas de este informe (Cuadro 74).

CUADRO 74
Localización de imágenes relacionadas con la familia

Fig.	p.	Fig.	p.	Fig.	p.	Fig.	p.	Fig.	p.	Fig.	p.
36	293	41	298	46	304	51	309	56	314	61	319
37	294	42	299	47	305	52	310	57	315	62	320
38	295	43	300	48	306	53	311	58	316		
39	296	44	302	49	307	54	312	59	317		
40	297	45	303	50	308	55	313	60	318		

Fuente: Elaboración propia.

La familia nuclear es el modelo que aparece con más frecuencia ($f_i=20$) en los textos revisados (Cuadro 75).

CUADRO 75
Imágenes relacionadas con el modelo familiar nuclear

Figuras	f_i
37, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62.	20

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados de las propuestas didácticas de los libros de textos de conocimiento del medio (Campuzano, 2014; Segura, 2012; Mancheño, 2012; Trébol, 2012; Escamilla, 2012).

Un dato importante es que en el libro de texto de conocimiento del medio del primer curso de educación primaria (Segura, 2012), aparece la familia de Bruno como principal protagonista en las diferentes unidades didácticas. La familia de Bruno está formada por su padre, madre y hermana; es decir, se trata de una familia nuclear, sobre la que se articulan los contenidos de esta materia. Por este motivo, el mayor número de imágenes relacionadas con la familia se ubican en este libro (Cuadro 72).

La familia nuclear extensa tiene también una relevante representación en las imágenes revisadas; es el segundo modelo familiar que aparece con más frecuencia ($f_i=7$). En las Figuras 41 y 42 aparece un árbol genealógico y no existe la suficiente información que nos permita conocer si todos sus miembros viven en el mismo hogar. No obstante, decidimos codificarlas en este apartado por el modelo extensivo de la familia que se muestra en ellas (Cuadro 76).

CUADRO 76

Imágenes relacionadas con el modelo familiar nuclear extenso

Figuras	f_i
36, 39, 41, 42, 45, 52, 60.	7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados de las propuestas didácticas de los libros de textos de conocimiento del medio (Campuzano, 2014; Segura, 2012; Mancheño, 2012; Trébol, 2012; Escamilla, 2012).

Por otra parte, hay varias imágenes en las que aparecen la figura paterna o materna (Figuras 40 y 44) acompañada de su hijo/a, pero no determinar si se tratan de familias monoparentales, puesto que el contenido relacionado con estas imágenes no hace referencia a este modelo familiar.

Finalmente, debemos subrayar que no se han localizado imágenes de otros modelos familiares, como la familia homoparental.

4.2. Relación con el contenido (TEXREL)

En esta categoría (TEXREL) se presentan los resultados del análisis realizado sobre la relación que mantienen las imágenes con el contenido que les acompaña. Para su exposición nos basaremos en las siguientes subcategorías: roles y tareas (TEXRELROL); miembros de la familia (TEXRELMIE); estancias (TEXRELEST); salud (TEXRELSAL); medio ambiente (TEXRELAMB); la casa y la familia (TEXRELGLO); otros temas (TEXRELOTR).

CUADRO 77
Relación de códigos de la categoría: Relación con el contenido

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Libros de texto (TEX)	Relación con el contenido (REL)	Roles y tareas (ROL)	TEXRELROL
		Miembros de la familia (MIE)	TEXRELMIE
		Estancias (EST)	TEXRELEST
		Salud (SAL)	TEXRELSAL
		Medio Ambiente	TEXRELAMB
		La casa y la familia (GLO)	TEXRELGLO
		Otros temas (OTR)	TEXRELOTR

Fuente: Elaboración propia.

A) Roles y tareas (TEXRELROL)

Algunas de las imágenes seleccionadas (Figuras 36, 37, 38 y 39) aparecen vinculadas a los roles y tareas del hogar (TEXRELROL). Un aspecto positivo que comparten estas imágenes, es el reparto equilibrado de las tareas, sin establecer diferencias en función del género.

Las dos primeras imágenes que comentaremos (Figuras 36 y 37) pertenecen al libro de conocimiento del medio de 1º curso de educación primaria (Segura, 2012). En la Figura 36, podemos observar a distintos miembros de la unidad familiar (madre, padre, hijo, abuelo y abuela) realizando algunas tareas domésticas. Junto a esta imagen, se incluye una actividad en la que se debe relacionar las tareas emprendidas con las personas que la realizan. El objetivo consiste en identificar las labores domésticas, y valorar la importancia de cooperar en la realización de estas tareas.

Figura 36
Identificación de tareas

	<p>IDENTIFICACIÓN</p> <p>Materia: Conocimiento del medio</p> <p>Curso: 1º</p> <p>Unidad didáctica 4: ¡Felices fiestas!</p> <p>Página: 117</p> <p>Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012</p>
<p>DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA</p>	
<p>Imagen: Ilustración de distintos miembros de la familia realizando tareas domésticas.</p>	
<p>Tipo Familia: Nuclear extensa (abuelo, padre, madre e hijo).</p>	
<p>Actividad asociada: ¿Qué hace cada uno en esta familia? Relaciona.</p>	
<p>Objetivo: Identificar las tareas que hay que hacer en casa y valorar la importancia de cooperar en la realización de estas tareas.</p>	
<p>CODIFICACIÓN: TEXRELROL</p>	

En relación a este mismo objetivo, se incluye una nueva imagen (Figura 37) estructurada en seis viñetas, en las que aparece la familia de Bruno realizando diferentes faenas. La actividad consiste en seleccionar, entre las dos últimas viñetas, la opción correcta que debe elegir Bruno.

Figura 37
¿Qué debe hacer Bruno?



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 1º

Unidad didáctica 4: ¡Felices fiestas!

Página: 121

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración con seis viñetas. En la primera, aparece Bruno junto a su padre y su madre comiendo en casa. En la segunda, su padre recoge la mesa. En la tercera, su madre barre. En la cuarta, Bruno permanece sentado solo en la mesa. En la parte inferior se presenta una actividad que consiste en señalar entre dos viñetas la correcta.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Actividad asociada: ¿Qué debe hacer Bruno? Señala.

Objetivo: Identificar las tareas que hay que hacer en casa y valorar la importancia de cooperar en la realización de estas tareas.

CODIFICACIÓN: TEXRELROL

La Figura 38, se incluye en libro de texto del tercer curso de educación primaria (Trébol, 2012). En la ilustración se representan a los miembros de una familia (padre, madre e hijo) mientras realizan algunas tareas del hogar. La actividad asociada a esta ilustración consiste en observar las tareas domésticas que realizan los personajes de este dibujo y explicar las semejanzas y diferencias con el reparto que se hace en su propio hogar. Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta actividad son: consolidar el concepto de familia y desarrollar hábitos de conducta dentro de la convivencia familiar; y reconocer las tareas domésticas y participar en ellas.

Figura 38
Reparto de tareas domésticas



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 3º

Unidad didáctica 0: ¡De nuevo con mis amigos!

Página: 49

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración de diferentes miembros de la familia realizando las tareas del hogar. El padre cocina. La madre bate huevos. El hijo pone la comida al gato.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Actividad asociada: Observa cómo se reparten las tareas domésticas en el dibujo y explica las semejanzas y diferencias con el reparto que se hace en tu casa.

Objetivo: 1. Consolidar el concepto de familia y desarrollar hábitos de conducta dentro de la convivencia familiar.
2. Reconocer las tareas domésticas y participar en ellas.

CODIFICACIÓN: TEXRELROL

En la Figura 39, aparecen los miembros de una familia realizando diferentes roles y tareas domésticas. Junto a la ilustración se describen tres actividades relacionadas con las vacaciones de verano.

Figura 39
Actividades y tiempo compartido con la familia durante el verano



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 4º

Unidad didáctica 0: Un nuevo curso

Página: 46

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración. Los miembros de una familia están realizando diferentes roles y tareas del hogar. El abuelo en primer plano riega las flores. El padre cuida de su hijo pequeño. En el porche la abuela juega con su nieto. En la terraza conversa una madre con su hija.

Tipo Familia: Familia nuclear extensa (padre, madre, abuelo, abuela e hijos/as).

- Actividad asociada:**
1. ¿Dónde has estado este verano? De todo lo que has hecho ¿qué es lo que más te ha gustado?
 2. Además de las vacaciones ¿qué otros momentos compartes con tu familia?
 3. ¿Has leído algún libro durante tu tiempo de ocio? Resúmelo brevemente.

Objetivo: Despertar el interés por la participación en la vida familiar.

CODIFICACIÓN: TEXRELROL

B) Miembros de la familia (TEXRELMIE)

En el código TEXRELMIE se han agrupado las ilustraciones relacionadas con los miembros de la unidad familiar. Localizamos tres imágenes (Figuras 40, 41 y 43) en el libro de texto de 1º curso de educación primaria (Segura, 2012), y una cuarta (Figura 42), en el 4º curso de esta misma etapa escolar (Escamilla, 2012).

En la Figura 40, se representa el inicio del curso escolar. Las familias acompañan a sus hijos/as hasta el colegio donde les espera una profesora en la puerta. En la parte inferior derecha de esta ilustración, se incluyen tres actividades relacionadas con los objetos escolares y la identificación de los protagonistas de este material, la familia de Bruno.

Figura 40
Identificación de objetos y personajes

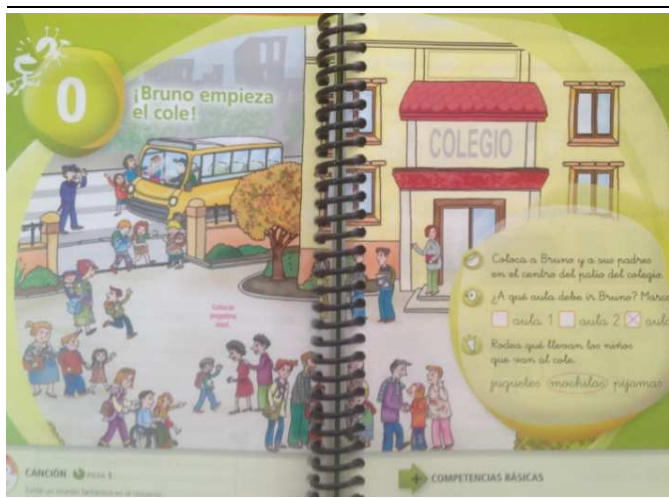
	IDENTIFICACIÓN
	Materia: C. del medio
	Curso: 1º
	Unidad didáctica 0: ¡Bruno empieza el cole!
	Páginas: 44-45
	Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012
	DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración en la que se representa el inicio del curso escolar. En la puerta del colegio una profesora espera para recibir al alumnado. Los/as estudiantes acompañados/as por sus familias llegan al colegio. Sobre la imagen aparecen tres actividades que se deben realizar.

Tipo Familia: Tres familias nucleares (padre, madre e hijo/a). Además, aparecen tres mujeres que van solas con sus hijos/as.

Actividad asociada:

1. Coloca a Bruno y a sus padres en el centro del patio del colegio.
2. ¿A qué aula debe ir Bruno?
3. Rodea que llevan los niños que van al colegio.

Objetivo:

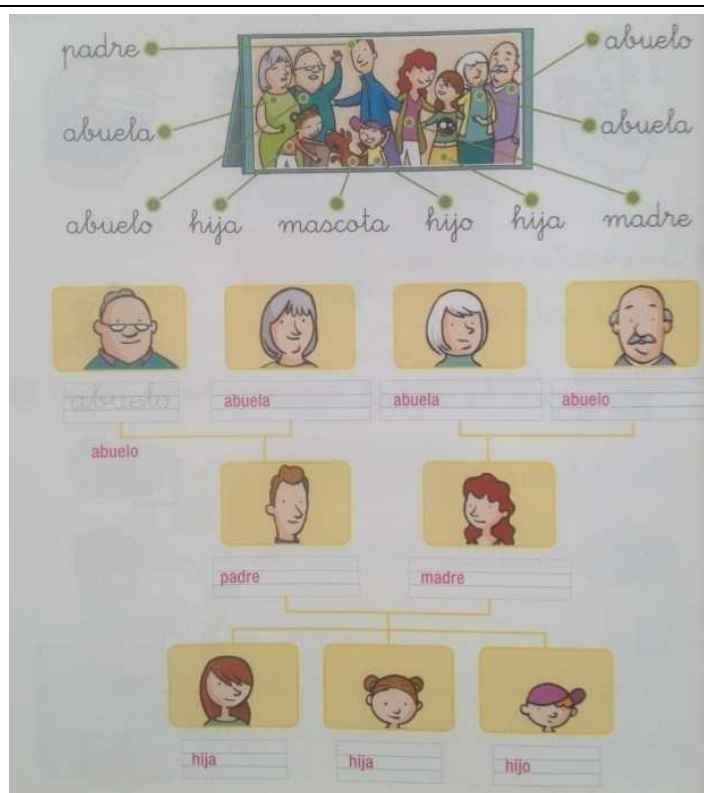
1. Relacionar objetos relacionados con su colegio.
2. Identificar a Bruno y a sus padres.

CODIFICACIÓN: TEXRELMIE

En las Figuras 41 y 42, se ilustra un árbol genealógico con diferentes generaciones. En estas imágenes se pone de manifiesto la relación sanguínea de sus miembros y la heteroparentalidad.

La primera ilustración (Figura 41), se asocia a una actividad en la que se debe completar el árbol familiar, con objeto de identificar los principales miembros de la familia.

Figura 41
Árbol genealógico I



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 1º

Unidad didáctica 4: ¡Felices fiestas!

Página: 116

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración: en la parte superior, retrato de una familia nuclear extensa y en la parte inferior, un árbol genealógico.

Tipo Familia: Nuclear extensa (abuelos/as, padre, madre e hijos/as).

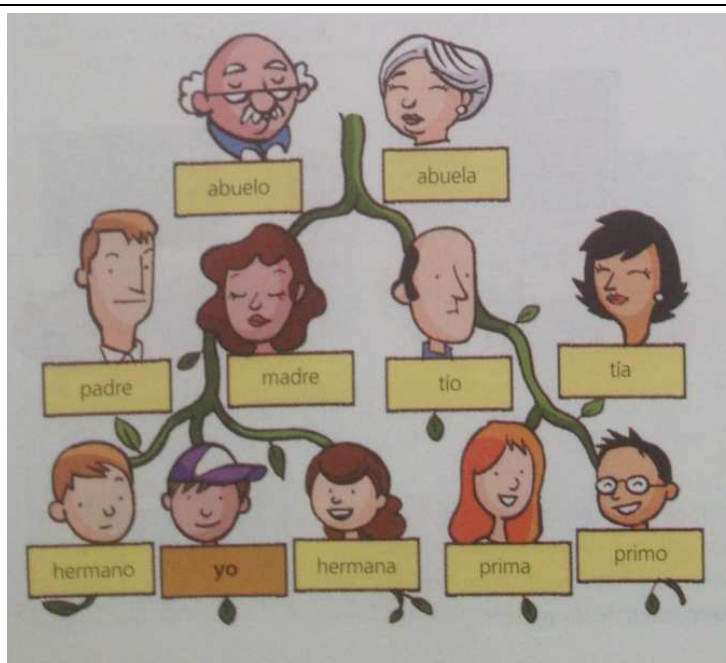
Actividad asociada: Observa y completa el árbol familiar.

Objetivo: Identificar los principales miembros de una familia y adquirir hábitos de colaboración en las tareas domésticas.

CODIFICACIÓN: TEXRELMIE

La segunda (Figura 42), se vincula con tres actividades que pretenden afianzar los grados de parentescos en las familias y aprender a realizar un árbol genealógico.

Figura 42
Árbol genealógico II



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 4º

Unidad didáctica 0: Un nuevo curso

Página: 47

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración en la que se representa un árbol genealógico con diferentes generaciones.

Tipo Familia: Nuclear extensa (padre, madre, abuelos/as, tíos/as, primos/as e hijos/as).

- Actividad asociada:**
1. Dibuja el árbol genealógico de tu familia. Utiliza todas las fotografías que tengas para completarlo.
 2. Resuelve este enigma: si el padre de mi padre es mi abuelo y la hija de mi madre es mi hermana ¿quién es el hijo de mi padre?
 3. ¿La abuela de tu prima puede ser también tu abuela? Razona tu respuesta

Objetivo: Afianzar los grados de parentescos en las familias y aprender a realizar el árbol genealógico de su familia.

CODIFICACIÓN: TEXRELMIE

Por último, en la Figura 43, se muestra una ilustración relacionada con una actividad de repaso de la unidad didáctica 4 “¡Felices fiestas!”, incluida en el libro del primer curso de educación primaria (Segura, 2012). Esta actividad consiste en ordenar los miembros de la familia de Bruno de mayor a menor edad y escribir la etapa de la vida en la que se encuentran.

Figura 43
Ordenar por edad los miembros de la unidad familiar



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio **Curso:** 1º **Unidad didáctica 4:** ¡Felices fiestas!

Página en la que aparece: 125 **Editorial:** Grupo Editorial Luis Vives, 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración con tres viñetas, en las que aparecen diferentes miembros de la familia, según diferentes generaciones: adultos, ancianos, niños/as.

Tipo Familia: Nuclear extensa (padre, madre, abuelo, abuela, hijos/as).

Actividad asociada: Ordena a los miembros de la familia de Bruno de mayor a menor edad. Y escribe la etapa de la vida en la que están.

Objetivo: Repaso de la unidad.

CODIFICACIÓN: TEXRELMIE

C) Estancias (TEXRELEST)

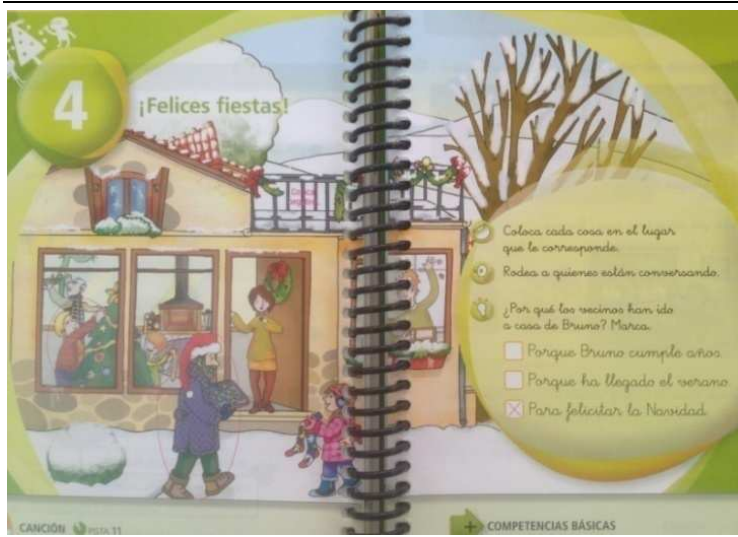
En el código TEXRELEST se han agrupado las imágenes vinculadas con la identificación de las estancias del hogar.

Localizamos dos ilustraciones (Figura 44 y 45) incluidas en el libro de texto de primer curso de educación primaria (Segura, 2012). En la Figura 44, la familia de Bruno decora su casa para las fiestas de la navidad y reciben la visita de un vecino y su hija. Sobre esta ilustración se anotan tres actividades: a) coloca cada cosa en el lugar que le corresponde; b) rodea a quienes están conversando; c) ¿por qué los vecinos han ido a la casa de Bruno? El objetivo de estas actividades es identificar la fiesta de navidad y las dependencias de la casa (Segura, 2012, pp.110-111).

Además, en la guía docente (Segura, 2012, p.110) se sugiere una canción, en la que se representa la celebración de la navidad en una familia nuclear extensa.

¡Ya está aquí la navidad!
Y la voy a celebrar
junto a toda mi familia
¡qué felicidad! (bis)
El abuelo en el salón
cuelga la decoración,
hemos colocado el árbol mi abuelita y yo.
Por el pasillo oigo cantar
un villancico de Navidad,
son mis tíos que han venido a casa a cenar.
(Estribillo)
En la cocina, mamá,
Ricas galletas hará,
Mi papá planchó el mantel, la mesa lista está.
Luego en mi cuarto puedo jugar
Con los regalos de Navidad
¡qué bien se está en casa, viendo en la calle nevar!
(Estribillo)

Figura 44
Identificación de la fiesta de navidad y dependencias de la casa

 <p>4 ¡Felices fiestas!</p> <p>Coloca cada cosa en el lugar que le corresponde.</p> <p>Rodea a quienes están conversando.</p> <p>¿Por qué los vecinos han ido a casa de Bruno? Marca.</p> <p><input type="checkbox"/> Porque Bruno cumple años.</p> <p><input type="checkbox"/> Porque ha llegado el verano.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Para felicitar la Navidad.</p> <p>CANCIÓN 11</p> <p>COMPETENCIAS BÁSICAS</p>	<p>IDENTIFICACIÓN</p> <p>Materia: Conocimiento del medio</p> <p>Curso: 1º</p> <p>Unidad didáctica 4: ¡Felices fiestas!</p> <p>Página en la que aparece: 110-111</p> <p>Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012</p>
<p>DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA</p>	
<p>Imagen: Ilustración con un motivo navideño. Un vecino acompañado de su hija visita la casa de Bruno. La familia de Bruno decora la casa para la fiesta de la navidad. Sobre la imagen se describen tres actividades.</p>	
<p>Tipo Familia: Nuclear extensa (Madre, padre, abuelo y abuela de Bruno); vecino con su hija</p>	
<p>Actividad asociada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloca cada cosa en el lugar que le corresponde. 2. Rodea a quienes están conversando. 3. ¿Por qué los vecinos han ido a la casa de Bruno? 	
<p>Objetivo: 1. Identificar la fiesta de navidad y las dependencias de una casa.</p>	
<p>CODIFICACIÓN: TEXRELEST</p>	

En otra de las ilustraciones (Figura 45), se observa a los distintos miembros de una familia realizando tareas cotidianas. Con el objetivo de conocer las diferentes estancias de una casa y su uso, se plantea una actividad en la que se debe marcar las acciones incorrectas, entre las diferentes opciones que se muestran en la ilustración.

Figura 45
Uso adecuado de las dependencias del hogar



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio **Curso:** 1º **Unidad didáctica 4:** ¡Felices fiestas!

Página en la que aparece: 115 **Editorial:** Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración de distintos miembros de la familia que aparecen realizando tareas cotidianas, de forma correcta e incorrecta.

Tipo Familia: Nuclear extensa (padre, madre, hijo, hija y abuelo).

Actividad asociada: Marca a quien se encuentre donde no debe.

Objetivo: Conocer las estancias de una casa y su uso.

CODIFICACIÓN: TEXRELEST

D) Salud (TEXRELSAL)

En esta categoría se han codificado (TEXRELSAL) las imágenes asociadas con la salud personal. Se incluyen tres ilustraciones. Las dos primeras (Figura 46 y 47) se localizaron en el libro de texto de primer curso de educación primaria (Segura, 2012), la tercera (Figura 48), en el cuarto curso de esta misma etapa escolar (Escamilla, 2012).

En la Figura 46, Bruno acompañado de su padre espera su turno en un centro de su salud. En la sala de espera hay otros personajes: personal sanitario, una mujer embarazada con su pareja, un anciano,... Sobre la ilustración se describen tres actividades que tienen como objetivo identificar el personal médico y las funciones que realizan, reconocer los consejos sanitarios y las normas de comportamiento en un centro médico.

Figura 46
Identificación de personajes, consejos sanitarios y normas de comportamiento en centros de salud

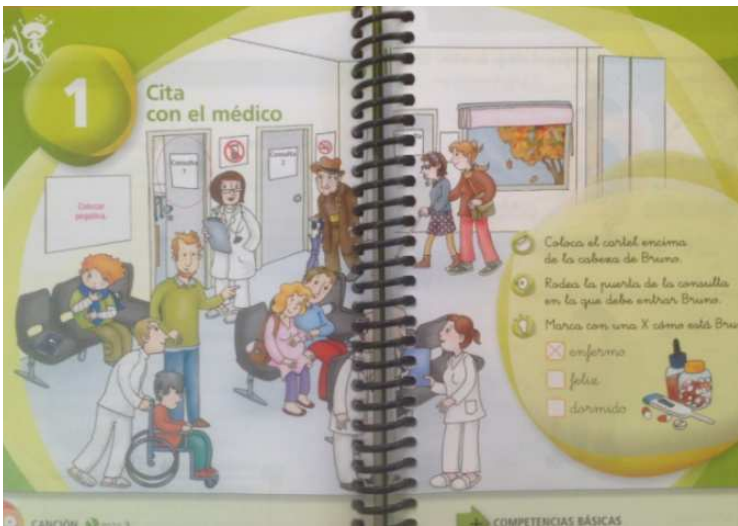
	IDENTIFICACIÓN
	Materia: Conocimiento del medio
	Curso: 1º
	Unidad didáctica 1: Cita con el médico
	Página: 67
	Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012
	DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración de diferentes personajes que se encuentran en la sala de espera de un centro de salud. Sobre la imagen se describen tres actividades.

Tipo Familia: Aparece Bruno con su padre (nuclear); una mujer embarazada con su pareja (nuclear); un anciano solo; y una mujer con su hija ciega.

Actividad asociada:

1. Coloca el cartel encima de la cabeza de Bruno.
2. Rodea la puerta de la consulta en la que debe entrar Bruno.
3. Marca con una x como está Bruno.

Objetivo:

1. Identificar el personal médico y las funciones que realiza.
2. Reconocer los consejos sanitarios y las normas de comportamiento en un centro médico.

CODIFICACIÓN: TEXRELSAL

En la Figura 47, se puede ver a Bruno paseando con su padre y su madre por un mercado navideño. Esta ilustración se asocia a dos actividades de repaso incluidas en el primer curso de educación primaria (Unidad didáctica 4 ¡Felices fiestas!): identificar a los personajes que utilizan el gusto y el olfato, y responder a la pregunta ¿Cada cuánto tiempo debes tomar los alimentos que menciona Bruno? (Segura, 2012, p.67)

Figura 47
Identificación de sentidos y hábitos alimentarios saludables



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 1º

Unidad didáctica 4:

¡Felices fiestas!

Página: 124

Editorial:

Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración: Bruno pasea por un mercado navideño junto a su madre y su padre.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Actividad asociada:

1. Rodea a las personas que utilizan alguno de los siguientes sentidos: olfato, gusto.
2. ¿Cada cuánto tiempo debes tomar los alimentos que menciona Bruno? Colorea.

Objetivo: Repaso de la unidad

CODIFICACIÓN: TEXRELSAL

Finalmente, en la Figura 48, se incluye una ilustración formada por tres secuencias en las que se muestran diferentes acciones: ver la televisión, cenar y dormir. En cada una de estas secuencias aparece un reloj en el que se especifica la hora en la que se realiza. Esta ilustración se vincula con una actividad de repaso incluida en la Unidad didáctica 4 “Lugares vivos” (Escamilla, 2012). En esta actividad se solicita al alumnado cómo debe comportarse para empezar el día con energía.

Figura 48
Hábitos de conductas saludables



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio **Curso:** 4º **Unidad didáctica 4:** Lugares vivos

Página: 125

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración con tres viñetas. En la viñeta 1, un chico ve la televisión. En la viñeta 2, un padre y una madre, y sus dos hijos, están cenando. En la viñeta 3, un chico duerme en la cama.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijos).

Actividad asociada: Observa las siguientes secuencias, ¿cómo te has tenido que comportar ayer para que hoy te hayas levantado descansado y con energía para empezar un nuevo día? Explica tu respuesta.

Objetivo: Repaso competencial.

CODIFICACIÓN: TEXRELSAL

E) Medio Ambiente (TEXRELAMB)

El código TEXRELAMB hace referencia a las ilustraciones vinculadas con el medio ambiente. Seleccionamos tres imágenes dentro de esta subcategoría (Figuras 49, 50 y 51).

La ilustración que se incluye en la Figura 49, compuesta por cuatro viñetas, se encuentra en la Unidad 5 del libro de texto de primer curso de educación primaria (Segura, 2012). En estas viñetas se describe una pesadilla de Bruno relacionada con la suciedad del río y la escasez de agua. La ilustración aparece vinculada a dos actividades: a) ¿qué le pasa al agua del río?; b) señala lo que harías tú (Segura, 2012, p.142). El objetivo marcado pretende que el alumnado aprenda a identificar las causas de la contaminación del medio ambiente y las acciones para evitarlas.

Figura 49
Contaminación y cuidado del medio ambiente



DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración con cuatro viñetas. En la viñeta 1, Bruno pasea con su padre por la orilla de un río muy sucio. En la viñeta 2, el padre de Bruno se acerca a una fuente y comprueba que no sale agua. Bruno le pregunta qué está pasando. En la viñeta 3, la madre de Bruno abre el grifo y Bruno le pregunta por qué no sale agua. En la viñeta 4, Bruno se despierta en su cama después de tener una pesadilla.

Tipo Familia: Nuclear (Padre, madre e hijo)

Actividad asociada: 1. ¿Qué le pasa al agua del río?
2. Señala lo que harías tú.

Objetivo: Identificar las causas de la contaminación del medio ambiente y las acciones para evitarlas.

CODIFICACIÓN: TEXRELAMB

En la Figura 50, Bruno pasea por el bosque con su padre y su madre. La actividad asociada a esta ilustración, plantea al profesorado que interrogue a sus alumnos/as sobre la escena representada en la imagen y los animales que aparecen en ésta.

Figura 50
Identificación de los animales del bosque



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 1º

Unidad didáctica 7: Excursión al bosque

Página: 168

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración en la que aparece Bruno en el bosque, junto a su padre y su madre.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Actividad asociada: Preguntarles a los alumnos qué hacen Bruno y sus padres y pedirles que nombren los animales que hay en la ilustración.

Objetivo: Reconocer e identificar en imágenes los sonidos que emiten algunos animales salvajes.

CODIFICACIÓN: TEXRELAMB

En la Unidad didáctica 6 “El rostro de la tierra”, del segundo curso de educación primaria (Mancheño, 2012), localizamos la Figura 51. En ella podemos observar a Bruno junto a su padre y su madre viajando en un globo aerostático. Sobre la imagen aparecen varias actividades que tienen como objetivo situar algunos elementos del paisaje; reconocer un elemento del paisaje que haya sido reconstruido por las personas; e identificar el humo como elemento de contaminación.

Figura 51
Identificación de elementos del paisaje y de la contaminación

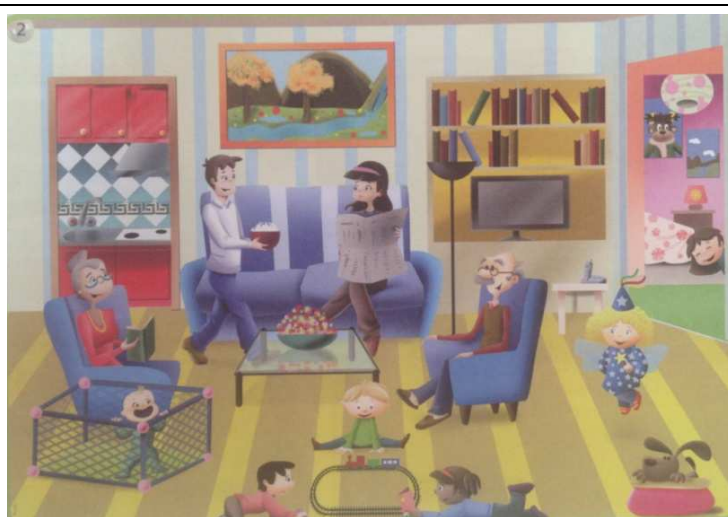
	<p>IDENTIFICACIÓN</p>
	<p>Materia: Conocimiento del medio</p> <p>Curso: 2º</p> <p>Unidad didáctica 6: El rostro de la tierra</p> <p>Página: 150-151</p> <p>Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012</p>
<p>DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA</p>	
<p>Imagen: Ilustración. Bruno, su padre y su madre, viajan en un globo aerostático. Bruno mira con sus prismáticos su ciudad. Sobre el dibujo aparecen varias actividades.</p>	
<p>Tipo Familia: Nuclear. Padre, madre e hijo.</p>	
<p>Actividad asociada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloca el pueblo cerca del río, al pie de la montaña más alta de la escena. 2. Relaciona cada ocasión con su regalo. 3. Rodea un elemento del paisaje que haya sido construido por las personas. 4. ¿Qué crees que puede ser la nube oscura que flota sobre la ciudad? 	
<p>Objetivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situar algunos elementos del paisaje. 2. Reconocer un elemento del paisaje que haya sido reconstruido por las personas. 3. Identificar el humo como elemento de contaminación. 	
<p>CODIFICACIÓN: TEXRELAMB</p>	

F) La casa y la familia (TEXRELGLO)

En esta categoría, se han codificado (TEXRELGLO) las ilustraciones que responden a contenidos globalizados relacionados con la casa y la familia. Las imágenes seleccionadas (Figuras 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 y 59) forman parte de los libros de textos de educación infantil de 3 y 4 años (Campuzano, 2014). En el libro de 5 años no se localizaron imágenes relacionadas con la familia (Campuzano, 2014).

La Figura 52, corresponde a un mural en el que se observa a una familia nuclear extensa en el salón de su casa (Campuzano, 2014). Sobre este material, la guía docente propone realizar diferentes actividades relacionadas con el centro de interés: la casa y la familia.

Figura 52
Mural: Familia y hogar



IDENTIFICACIÓN

Materia: Globalizada

Curso: Infantil 3 años

Unidad didáctica 2:
¿Con quién vive Popeta?

Página: 91

Editorial:
Algaida (Pompas de Jabón), 2014

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Se trata de un mural sobre el que se plantearán diferentes actividades. En este mural aparece una familia en el salón de su casa. La madre lee el periódico. El padre trae en sus manos un bol con palomitas de maíz. El abuelo y la abuela están sentados en el sillón. Tres chicos/as juegan con un tren. Un bebe se encuentra en un parque infantil. Una chica se asoma desde su habitación. Además aparece un perro y un personaje animado "Popeta".

Tipo Familia: Nuclear extensa.

Contenido asociado: Con este material el docente puede proponer actividades relacionadas con el centro de interés y otros contenidos que se trabajan: formular preguntas a los niños y niñas sobre elementos y personajes que aparecen (colores, formas, situación espacial de algunos de ellos, pedir que señalan un determinado objeto, etcétera).

Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.

CODIFICACIÓN: TEXRELGLO

En la imagen que se muestra en la Figura 53, aparece un retrato de una familia nuclear (madre, padre e hijo). En el texto que acompaña a esta ilustración, se describe que mediante uno de los centros de interés de la unidad didáctica 2 “¿Con quién vive Popeta? (la familia), se trabajará la igualdad entre los distintos sexos. Además, se indica que se realizarán juegos de roles para intercambiar los papeles tradicionalmente atribuidos al hombre y la mujer.

Figura 53
Retrato de una familia



IDENTIFICACIÓN

Materia: Globalizada

Curso: Infantil 3 años

Unidad didáctica 2:
¿Con quién vive Popeta?

Página: 90

Editorial:

Algaida (Pompas de Jabón), 2014

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración sobre un retrato de tres miembros de una familia (padre, madre e hijo/a)

Tipo Familia: Nuclear.


Contenido asociado: Todos somos iguales (Inteligencia interpersonal). Aprovecharemos uno de los centros de interés trabajados en esta unidad, la familia, para trabajar la igualdad entre los distintos sexos. Realizaremos juegos en los que se intercambien los papeles tradicionales atribuidos al hombre y a la mujer.

Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.

CODIFICACIÓN: TEXRELGLO

En la Figura 54, se muestra una ficha en la que aparece en primer plano el pulpo “Pol”, y al fondo, dos retratos familiares. Sobre esta ficha se plantean dos actividades: a) observar los dos cuadros y decir cuál es la familia del pulpo Pol; b) nombrar y señalar los elementos de la cara del pulpo (Campuzano, p. 95)

Figura 54
Ficha 3: La familia de Pol

	<p>IDENTIFICACIÓN</p> <p>Materia: Globalizada</p> <p>Curso: Infantil 3 años</p> <p>Unidad didáctica 2: ¿Con quién vive Popeta?</p> <p>Página: 95</p> <p>Editorial: Algaida (Pompas de Jabón), 2014</p>
	<p>DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA</p> <p>Imagen: Ficha 3. La familia de Pol. Pol es un pulpo que aparece en el centro de la imagen. A su derecha aparece el retrato de familia (padre, madre e hijo). A la izquierda hay otro retrato con diferentes personajes animados.</p> <p>Tipo Familia: Nuclear.</p> <p>Actividad asociada: 1. Observar los dos cuadros y decir cuál es la familia del pulpo Pol. 2. Nombrar y señalar los elementos de la cara del pulpo.</p> <p>Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.</p> <p>CODIFICACIÓN: TEXRELGLO</p>


En la siguiente fotografía (Figura 55) una familia (padre, madre e hijo) posa en el sofá. En el pie de la foto hay una etiqueta que dice: todos tenemos una familia (Campuzano, 2014, p.95). Junto a ésta, se incluye una actividad en la que se propone jugar a la familia, repartiendo diferentes roles (padre, madre e hijos) en grupos de cuatro niños/as.

Figura 55
Fotografía: Todos tenemos una familia

	IDENTIFICACIÓN
	Materia: Globalizada
	Curso: Infantil 3 años
	Unidad didáctica 2: ¿Con quién vive Popeta?
	Página: 95
	Editorial: Algaida (Pompas de Jabón), 2014
	DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA
	Imagen: Fotografía de una familia (madre, padre e hijos/as).
Tipo Familia: Nuclear.	
Actividad asociada: Con cuatro niños y niñas formaremos una familia. Uno hará de papá: Otro de mamá, los otros dos será los hijos. Durante un tiempo, les dejaremos jugar a la familia.	
Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.	
CODIFICACIÓN: TEXRELGLO	

La Figura 56 (madre, padre y sus dos hijos/as), se vincula con la información introductoria de la Unidad didáctica 2: ¿Con quién vive Popeta? La información se dirige a los padres y madres del alumnado. En esta ilustración, que se encuentra en el libro de texto de educación infantil de tres años (Cam-puzano, 2014), podemos ver a una familia nuclear formada por una pareja heterosexual y sus dos hijos/as.

Figura 56
Información de la unidad para la familia

	IDENTIFICACIÓN
	Materia: Globalizada Curso: Infantil 3 años Unidad didáctica 2: ¿Con quién vive Popeta? Página: 113 Editorial: Algaida (Pompas de Jabón), 2014
	DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA
	Imagen: Ilustración de una familia formada por un padre, una madre y sus dos hijos/as. Tipo Familia: Nuclear.
Contenido asociado: Información de la unidad. En esta unidad que iniciamos vamos a seguir desarrollando aspectos relacionados con los cambios que se producen en el entorno con el otoño: prendas de vestir, condiciones climatológicas y frutos de la estación. Además, los contenidos que se trabajan giran en torno a otros dos centros de interés muy cercano a vuestro hijo o hija: la casa y la familia.	
Objetivo: No se especifica. Actividad integrada dentro de los centro de interés: la casa y la familia.	
CODIFICACIÓN: TEXRELGLO	

En las Figuras 57 y 58, se incluyen dos láminas en la que se representa a diferentes personajes animados y miembros de una familia (Libro de texto de educación infantil de 4 años; Unidad didáctica 2: Un oso en la casa). Estas láminas se utilizan de forma secuenciada para contar cuentos, y conversar sobre los personajes, acciones, elementos, objetos... que aparecen en ellas.

Figura 57
Conversar sobre los personajes de la lámina I



IDENTIFICACIÓN

Materia: Globalizada

Curso: Infantil 4 años

Unidad didáctica 2:
Un oso en la casa

Página: 138

Editorial:

Algaida (Pompas de Jabón), 2014

**DESCRIPCIÓN Y
PROPUESTA DIDÁCTICA**

Imagen: Lámina. En el primer plano, junto a un árbol, una familia formada por un padre, una madre y tres chicos/as, con ellos juega un gato. Al fondo se puede ver una casa y una carpa de un circo.

Tipo Familia: Nuclear.

Actividad asociada: Observar las láminas secuenciadas del cuento de esta unidad y conversar sobre los personajes, acciones, elementos, objetos... que aparecen en ellas.

Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.

CODIFICACIÓN: TEXRELGLO

Figura 58
Conversar sobre los personajes de la lámina II



IDENTIFICACIÓN

Materia: Globalizada

Curso: Infantil 4 años

Unidad didáctica 2:

Un oso en la casa

Página: 138

Editorial:

Algaida (Pompas de Jabón), 2014

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Lámina en la que aparece una familia asiática junto a un oso panda, un gato y un payaso. La familia está formada por padre, madre y tres chicos/as.

Tipo Familia: Nuclear.


Actividad asociada: Observar las láminas secuenciadas del cuento de esta unidad y conversar sobre los personajes, acciones, elementos, objetos... que aparecen en ellas.

Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.

CODIFICACIÓN: TEXRELGL0

Por último, en la ilustración de la Figura 59, aparece una familia formada por padre, madre e hija (Escamilla, 2012). Sobre esta ilustración se plantea una actividad de dramatización “Nuestra casa. Los pajaritos viven en sus nidos, los conejitos en su madriguera y nosotros, las personas, vivimos en nuestras casas. En ellas tenemos la comida, la cama, el baño los juguetes, la ropa. Es muy importante cuidarlo todo con cariño y ayudar a mamá y a papá para tenerlo todo limpio y ordenado” (Campuzano, 2014, p.149).

Figura 59
Dramatización "Nuestra casa"

	IDENTIFICACIÓN
	Materia: Globalizada Curso: Infantil 4 años Unidad didáctica 2: Un oso en la casa Página: 149 Editorial: Algaida (Pompas de Jabón), 2014
DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA	
Imagen: Ilustración sobre una familia (padre, madre e hija).	
Tipo Familia: Nuclear.	
Actividad asociada: Dramatización "Nuestra casa". Los pajaritos viven en sus nidos, los conejitos en su madriguera y nosotros, las personas, vivimos en nuestras casas. En ellas tenemos la comida, la cama, el baño los juguetes, la ropa. Es muy importante cuidarlo todo con cariño y ayudar a mamá y a papá para tenerlo todo limpio y ordenado.	
Objetivo: No se especifica. Actividad globalizada, integrada en los centros de interés: la casa y la familia.	
CODIFICACIÓN: TEXRELGLO	

G) Otros temas (TEXRELOTR)

En el código TEXRELOTR, se ha incluido las ilustraciones relacionadas con otros temas como la educación vial, las herramientas y máquinas, la reproducción humana y la empatía.

En la Figura 60 varios miembros de una familia nuclear extensa, realizan distintas tareas domésticas. La actividad asociada a esta ilustración tiene como objetivo distinguir las máquinas de las herramientas, quién las utiliza y cómo son.

Figura 60
Identificación de las máquinas del hogar



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio **Curso:** 1º **Unidad didáctica 9:** Máquinas que nos ayudan

Página: 210

Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración de diferentes miembros de una familia realizando las tareas del hogar. De izquierda a derecha: un niño recorta un papel en la mesa. Su padre trabaja a su lado con el ordenador. La madre golpea un clavo con un martillo. La abuela y el abuelo hacen la comida.

Tipo Familia: Nuclear extensa (padre, madre, abuelo, abuela e hijo).

Actividad asociada: Observa la escena y rodea con el color adecuado. (Las máquinas deben rodearse con el color amarillo, y con el verde, las herramientas).

Objetivo: Distinguir herramientas de máquinas, quién las utiliza y cómo son.

CODIFICACIÓN: TEXRELOTR

En la Figura 61, se aporta una ilustración formada por tres viñetas con diferentes escenas (Mancheño, 2012). Bruno y su familia conocen a una nueva vecina llamada Lucía. La hija de Lucía, María, se ha roto una pierna. Bruno quería pasar la tarde jugando a la consola, pero piensa que María estará muy aburrida. Además de estas viñetas, en la ilustración aparecen otras dos escenas. En la primera, Bruno juega con la nueva vecina, y en la segunda, juega sólo con la consola. En la actividad que se vincula, se solicita que se marque la opción correcta entre las dos alternativas mostradas en las dos últimas viñetas. El objetivo que se plantea consiste en aprender a ponerse en el lugar de otra persona a la hora de tomar una decisión.

Figura 61
Ponerse en el lugar de otra persona

 <p>Hoy, Bruno y su familia han conocido a su nueva vecina Lucía.</p> <p>Lucía les cuenta que su hija, María, se ha roto una pierna.</p> <p>Bruno quería pasar la tarde jugando a la consola, pero piensa que María estará muy aburrida.</p>	<p>IDENTIFICACIÓN</p> <p>Materia: Conocimiento del medio</p> <p>Curso: 2º</p> <p>Unidad didáctica 1: Viaje al interior de tu cuerpo</p> <p>Página: 67</p> <p>Editorial: Edelvives (Pixépolis), 2012</p>
--	---

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración con seis viñetas. En la viñeta 1, Bruno y su familia conocen a una nueva vecina, Lucia. En la viñeta 2, Lucía les cuenta que su hija, María, se ha roto una pierna. En la viñeta 3, Bruno piensa que le gustaría pasar la tarde jugando a la consola, pero cree que María estará muy aburrida. En las dos siguientes viñetas se debe marcar la respuesta correcta (Jugar a la consola o acompañar a María).

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Actividad asociada: ¿Qué crees que debe hacer Bruno? Señala la opción correcta.

Objetivo: Ponerse en el lugar de otra persona a la hora de tomar una decisión.

CODIFICACIÓN: TEXRELOTR

En relación a la educación vial se muestra la Figura 62. En esta imagen aparece una familia nuclear (padre, madre, hijo e hija) caminando por la calle que ilustra el siguiente consejo de educación vial: “caminar siempre por las aceras, lejos del bordillo y no bajar a la calzada” (Trébol, 2012, p.67).

Figura 62
Normas básicas de educación vial



IDENTIFICACIÓN

Materia: Conocimiento del medio

Curso: 3º

Unidad didáctica 9:

Un lugar para vivir

Página: 215

Editorial:

Edelvives (Pixépolis), 2012

DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Imagen: Ilustración. Un padre y una madre acompañan a su hijo y a su hija al colegio.

Tipo Familia: Nuclear (padre, madre e hijo).

Contenido asociado: Caminar siempre por las aceras, lejos del bordillo y no bajar a la calzada.

Objetivo: Valorar la importancia de respetar normas básicas de educación vial.

CODIFICACIÓN: TEXRELOTR

4.3. Síntesis y conclusiones

Una de las principales conclusiones a la que llegamos, tras el análisis de las propuestas didácticas, de los libros de textos de conocimiento del medio, es la necesidad de incluir en estos materiales la diversidad de formas familiares que existen en nuestra sociedad actual. La visión de la familia que se representa, se reduce al modelo nuclear y su variante extensa. En un segundo plano, aparecen algunas ilustraciones en las que se presentan a la figura materna o paterna por separado, pero no podemos llegar a la conclusión de que se traten de familias monoparentales, puesto que el contenido que acompaña a las estas ilustraciones no hace referencia a este modelo familiar. Otras estructuras familiares, como la homoparental, están ausentes.

La familia aparece ligada a temas como los roles y tareas domésticas, los miembros de la familia, las estancias del hogar, la salud y el cuidado del medio ambiente. También localizamos algunas imágenes, en una menor proporción, relacionadas con la utilización de las máquinas y herramientas, la empatía y la educación vial.

Un aspecto positivo que contienen las ilustraciones vinculadas a los roles y tareas del hogar, y la salud, es el reparto equilibrado de estas responsabilidades, sin hacer distinción en función del género. Los objetivos de las actividades propuestas consisten en identificar las tareas, valorar la importancia de la cooperación, fomentar la participación y desarrollar hábitos de conductas dentro de la convivencia familiar.

Los contenidos relacionados con las estancias del hogar y los miembros de la unidad familiar, se centran en la familia nuclear. Un recurso empleado por la editorial Edelvives (Pixépolis), es la presentación de una familia tipo (la familia de Bruno) como hilo conductor de las diferentes unidades didácticas. Para identificar los miembros de la familia y sus generaciones, se suelen incluir ilustraciones de árboles genealógicos. Estas imágenes ponen de manifiesto la relación sanguínea de sus miembros y la heteroparentalidad.

El proyecto Pompas de Jabón de Algaida (Campuzano, 2014), presenta los contenidos de forma globalizada y entorno a los centros de interés “la casa y la familia”. En la misma línea que la editorial Edelvives, el modelo de familia nuclear es el protagonista en las ilustraciones, murales, fichas y fotografías que se incluyen. Sobre estos materiales se plantean diferentes actividades relacionadas con la identificación de los miembros de la familia, las estancias del hogar, los roles y tareas, y la igualdad de género. Las indicaciones de las propuestas didácticas y, las actividades que se proponen, hacen referencia explícita a un único modelo familiar, el nuclear.

Desde un punto de vista general, los materiales analizados presentan un diseño cerrado; es decir, no se plantean actividades abiertas que permitan su adaptación a las particularidades familiares del alumnado.

5. Dificultades percibidas por el profesorado (DIF)

En esta dimensión (DIF), se recoge la opinión del profesorado sobre las posibles barreras que podrían surgir en el centro, ante la articulación de medidas dirigidas a atender la diversidad familiar. Se pondrá el centro de atención en las limitaciones señaladas sobre la familia homoparental.

CUADRO 78

Dimensión 6: Dificultades percibidas por el profesorado

OBJETIVO: Exponer las dificultades percibidas por el profesorado en la inclusión escolar de la diversidad familiar; centrándonos en el caso de las familias homoparentales.

Dimensión	Categorías	Códigos
Dificultades percibidas por el profesorado (DIF)	Ideología y creencias del profesorado (IDE)	DIFIDE
	Implicación del profesorado. (IMP)	DIFIMP
	Prejuicios sobre la familia homoparental (PRE)	DIFPRE
	Desajuste escuela, familia y sociedad (DES)	DIFDES
	Oposición de las familias (FAM)	DIFFAM
	El diseño curricular (CUR)	DIFCUR

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar, antes de empezar a exponer las principales limitaciones señaladas, que hay un grupo de docentes (P5, P11 y P15) con una percepción muy positiva de la situación de partida. Desde esta posición, se afirma que no existirían grandes dificultades a la hora de poner en marcha este tipo de medidas.

EP15: No creo que hubiese dificultades por parte de ver profesorado ni de las familias. En otros centros sí que los podría haber, muchos además, yo he conocido algunos compañeros que piensan... vamos que da un poco de vergüenza hablar con ellos; y familias también por supuesto, que pongan algún inconveniente, por ejemplo que su hijo sea muy pequeño para hablarle de esos temas.

EP11: En este centro no creo que hubiese problemas, se podría parar la clase para hablar de estos temas y combinarlo con el currículum normal.

EP5: Yo creo y espero que ninguna o muy pocas. No sé si algún padre puede poner alguna pega, pero creo que no, por fortuna las personas van abriendo su mente y no creo que hubiese mucha dificultad. En cuanto a los niños dentro del colegio muchísimo menos, ellos lo aceptan de la forma más natural. Por parte de los profesores no creo que hubiese tampoco ninguna pega.

5.1. Dificultades

Las principales dificultades mencionadas son la ideología y las creencias del profesorado (DIFIDE); la implicación del profesorado (DIFIMP); el desajuste escuela, familia y sociedad (DIFDES); la oposición de las familias (DIF-FAM); y el diseño curricular.

A) Ideología y creencias del profesorado (DIFIDE)

Según la opinión de los propios docentes (EP1; EP3; EP7; EP14), la ideología del profesorado, podría suponer una barrera en la implementación de las acciones dirigidas a la diversidad familiar. Es decir, se reconoce que hay profesionales educativos con una actitud homófoba y contraria al matrimonio homosexual (EP1; EP3). Las leyes educativas no tienen efecto cuando las personas no están concienciadas de sus medidas. En este sentido, la prescripción curricular de la diversidad familiar no impediría que estas personas transmitieran su actitud y posición ideológica (EP14).

EP3: Sí, hay que tener en cuenta que todo el mundo no piensa igual. Ahí determinados profesores muy tradicionales y no admiten este tipo de familias.

EP1: Esto depende de la ideología del docente, porque te haces maestro, pero eso no implica que dejemos atrás la ideología. Afortunadamente nuestra sociedad está cambiando pero todavía quedan personas homófobas. Además, hay claustros muy envejecidos, con docentes que están más interesados en que el niño aprenda el número dos, que en trabajar estos temas para que el niño sea más feliz.

EP14: Seguro, sin duda, es lo que te comentaba antes, la escuela de la calle. Según como tú lo sientas, lo transmites, aunque por ley te digan que las familias son todas iguales. Ni siquiera tienen que cometer ningún acto en contra de la ley, simplemente el que se posicionen, los niños lo van a captar. Si la ley te obliga a no discriminar y tú eres un discriminador, aunque te contengas al final tu actitud la transmites a la clase.

Una profesora (EP7), afirma que todavía hay docentes que ven a la familia homoparental como una desviación. Para argumentar su opinión, nos confesó que en una ocasión un compañero relacionó el mal comportamiento de uno de sus alumnos, con las ilustraciones de diferentes modelos familiares que tenía colgadas en el aula.

EP7: Concretando en este centro no te podría decir, porque prácticamente no conozco a los compañeros, pero en otros centros sí podría haber alguien que se pudiera negar, porque todavía hay personas que ven a la familia homoparental como una desviación. En una ocasión puse fotos de distintas familias colgadas por el aula. Un día un niño tuvo un mal comportamiento y un compañero me comentó ¡claro, con las familias que tienes colgadas, no me extraña! (Nota: se refiere a unas ilustraciones con diferentes modelos familiares con las que había decorado el aula), yo rápidamente le corté y le dije que eso no tenía nada que ver.

En cambio, hay otro grupo de docentes (EP6; EP10; EP13), que no conciben la ideología del profesorado como una barrera. Es decir, se valora de forma muy positiva la conciencia social ante esta temática, sin descartar la posibilidad de que existan personas homófobas.

EP13: Profesionales homófobos no me he encontrado yo, algunos los habrá pero creo que serán los menos. (...). Yo creo que en general ha cambiado muchísimo, a mejor. Creo que hay más conciencia de las diferentes situaciones familiares de los alumnos, aunque siempre habrá alguno que le cueste entender estas diferencias.

EP10: No conozco la ideología del profesorado, no puedo opinar, te puedo hablar por mí. Puede que haya algún profesor muy ortodoxo y se niegue, eso es posible.

EP6: Entre el profesorado yo no me encontrado a nadie así, todavía; no sé si me lo voy a encontrar esta tarde (reímos). Yo creo que el profesorado está en contacto con la evolución de la sociedad y estamos siempre renovándonos.

Una de las maestras entrevistadas (P11), afirma que se debe respetar las creencias de los profesionales con una posición contraria al tratamiento de la diversidad familiar. Es decir, según su criterio no se puede obligar a hablar del matrimonio homosexual, al profesorado que por su ideología o religión se niegue a hacerlo; aunque añade, que como funcionarios deberían dejar de lado su ideología y trabajar por el orden democrático, las leyes y la sociedad.

EP11: Un elemento solo no creo que influya mucho. De cualquier manera somos muchos profesores, si hubiese cualquier profesor que por cualquier razón no quisiese, por su religión o por cualquier cosa, creo que puede asumir la labor de ese día el profesor de apoyo, el de educación física o cualquier otra persona. Yo creo que puede haber personas que estén en contra de hablar de los matrimonios de gays o lesbianas y no podemos presionarles a que den estos contenidos. Lo que pasa es que somos funcionarios y tendríamos que dejar a un lado nuestra ideología y trabajar según el orden democrático, las leyes y la sociedad. Yo personalmente no podría dar una clase en contra del aborto, aunque otra persona puede negarse, pero debe entender que es un funcionario y debe acatar la normativa. Puedes ser nacionalista pero tienes que hablar de Andalucía. Tienes que hablar de las familias y que ahora está permitido el matrimonio entre homosexuales, después en tu vida puedes hacer lo que quieras. Otra cosa es en los concertados que cuando tú entras firmas un ideario, ahí no me meto porque son empresas privadas, pero en la escuela pública no puede ser así.

B) Falta de implicación del profesorado (DIFIMP)

La implicación del profesorado, se subraya como una de las principales dificultades en la inclusión de la diversidad familiar (EP1; EP8; EP11; EP13). Las posibles causas que se aducen son: la falta de importancia prestada a este tema (EP1; EP11), la escasa concienciación del profesorado (EP8), la saturación de tareas (EP8); y el esfuerzo que supone emprender un cambio (P13).

EP1: La principal dificultad sería que todos los docentes tengan ganas de implicarse. Si no son conscientes de la importancia de la diversidad familiar, por su condición o por su ideología, no se llegará a buen puerto, se necesita que todo el mundo reme en la misma dirección.

EP8: Yo creo que aquí influye mucho el nivel de concienciación que tenga el profesorado y los padres sobre este tema, todavía aunque parezca mentira vivimos en una sociedad bastante machista, aunque nos creamos muy liberales no lo somos tanto. En otro sentido no creo que existiesen otros problemas, a lo mejor algunos profesores se podrían quejar de que están saturados de trabajo y de que todo queremos meterlo en la escuela y “el que mucho abarca poco aprieta”, pero estos son pequeños inconvenientes.

EP11: Podría haber algún profesor que no quisiera romper su programación porque este tema no le pareciera importante.

EP13: Implicar al profesorado, habría parte del profesorado que estaría dispuesto pero como eso incluiría un esfuerzo, un cambio, costaría trabajo. Después yo pienso que nada más que uno tome la iniciativa y el que esté al lado vea que ha funcionado ya se anima.

C) Prejuicios sobre la familia homoparental (DIFPRE)

Otra de las limitaciones mencionadas (EP7), son las ideas preconcebidas y los prejuicios que tienen algunas personas sobre los modelos familiares no tradicionales. Respecto a esta limitación, se hace referencia al importante papel que juega la familia en la transmisión de estos prejuicios a sus hijos/as.

EP7: Fundamentalmente las ideas preconcebidas, los prejuicios. Todavía por desgracia hay personas que no perciben que la familia ha cambiado. Algunos niños por lo que escuchan en casa, o porque no sean tan tolerantes, pueden hacer algún comentario a estos niños de familias homoparentales y herir su sensibilidad.

d) Desajuste escuela, familia y sociedad (DISDES)

El ajuste entre el mensaje de la escuela, la familia y la sociedad, se percibe como un aspecto crucial para el cambio (EP11; EP14). La escuela no va a tener éxito en el desarrollo de estos valores, si no son compartidos con la familia y, la sociedad en general (EP11). Además, se señala con cierto pesimismo, como la influencia que ejerce la sociedad en la transmisión de prejuicios y estereotipos homofóbicos, menoscaba el trabajo escolar (EP14).

EP11: Además, tendríamos que tener cuidado porque le vamos a hablar al niño de algo que cuando llegue a la familia lo va a contar, y no sabemos cuál podría ser la actitud de los padres. Es decir, nosotros podemos hablarles del matrimonio entre homosexuales como algo normal y después cuando llegue a casa y se lo cuenten a sus padres pueden pensar ¡dos maricones!, ¡qué asco! Entonces puede haber una diferencia entre lo que se le dice al niño en la escuela y los valores de la familia, escucharía una cosa por parte nuestra y otra por parte de su familia, que es muy posible que pasara, y ahí es donde creo yo que estaría el problema fundamental. En realidad, la televisión, los valores de la sociedad y el lenguaje cotidiano no ha cambiado tanto. Yo veo la televisión y maricón sigue siendo un insulto incluso en cadenas como Telecinco en la que hay muchísimos homosexuales trabajando. Es decir, que pueda haber un contraste entre los valores de la televisión, los de la familia y los de la escuela.

EP14: Es algo muy difícil de eliminar, la sociedad transmite estereotipos de discriminación hacia ciertos colectivos que están totalmente reconocidos (que van a ser discriminados cuando sean mayores, pero en cambio aceptan por ejemplo las familias homoparentales) que no quita que la discriminen los mismos alumnos. La escuela puede trabajarlo y analizarlo pero la sociedad transmite unos estereotipos difíciles de erradicar. Poco a poco se va consiguiendo algo, al menos dar claridad a la situación, estas familias han salido del armario y la ley los apoya, pero de ahí a que se consiga que los niños respeten las diferencias es difícil. La ley de matrimonio homosexual ha sido solo un paso, no se ha conseguido todo, la discriminación sigue existiendo y en los colegios se ve perfectamente como los niños desde pequeños transmiten estos estereotipos.

E) Oposición de las familias (DIFFAM)

Otras de las limitaciones indicadas por el profesorado, es la oposición de algunas familias a que se hable abiertamente del modelo familiar homoparental (EP7); debido a la falta de concienciación sobre este tema (EP8). Una profesora (EP7), pone como ejemplo la suspicacia que despertó en algunas familias, el simple hecho de poner unas litografías en clase en las que aparecían desnudos/as un niño y una niña.

EP8: Yo creo que aquí influye mucho el nivel de concienciación que tenga el profesorado y los padres sobre este tema, todavía aunque parezca mentira vivimos en una sociedad bastante machista, aunque nos creamos muy liberales no lo somos tanto.

EP7: Que los niños cuenten en casa algo que a los padres no les guste y que yo les haya dicho; es decir, la actitud de algunos padres frente a estos temas. Yo tenía puesto una litografía de un muñeco de un niño desnudo y una niña desnuda, que vienen el método, pues un padre me dijo que cómo podía tener un niño desnudo en clase. Si con esto algunos padres se alarman, imagínate con las familias de homosexuales, pero a mí eso no me importa, ellos pueden elegir médico pero el maestro no. Yo vivo en la vida y no voy a sacar el aula de la vida. Si hablamos ahora tú y yo de este tema es porque hay algo que está cambiando la sociedad, cada vez más, y eso no lo podemos obviar.

No obstante, como afirma una de las maestras entrevistadas (EP1), la escuela tiene la obligación de fomentar el respeto a la diversidad familiar, independientemente de que algunas personas no compartan este principio de igualdad.

EP1: Ellos tienen que entender que vienen a un centro y que conviven con más niños. Si el padre no se quiere enterar que el compañero su hijo que es su mejor amigo tiene una tata y una mamá, pues que se lo lleve a otro colegio. El padre puede tener su opinión, pero en el colegio hay unas normas de respeto a la diversidad.

F) Diseño curricular (DIFCUR)

La prescripción curricular de la diversidad familiar, se considera un factor clave para que el alumnado vea reflejado su modelo familiar (EP6); articular medidas relacionadas con la diversidad familiar (EP8); reconocer los diferentes modelos familiares y aceptar estas diferencias (P11); y para que la intervención escolar sobre esta temática, no dependa de la voluntad del profesorado (P13).

EP6: Me parece muy importante y creo que debe de hacerse, porque acabaría con todos estos problemas que tenemos, además los alumnos y alumnas se sienten diferentes y eso quitaría este problema.

EP8: Que se deba recoger de forma explícita en el currículum, pues sí, ¡porque no!, siempre que sirva para mejorar. Igual que existen otros protocolos de acogida, pues se podría tener algo parecido con respecto a estas familias. También se podrían recoger otras medidas como trabajarlo en la tutoría.

EP11: No estaría mal, cada vez va a ser más falta. Es decir, cada vez vamos a tener más niños con familias diferentes y es bueno que los compañeros lo conozcan y lo acepten.

EP13: Lo veo bien, si se recoge para que el trabajo con la diversidad familiar no dependa de la voluntad del profesorado. Si todos respetáramos los valores sociales no haría falta, pero como hay de todo en esta villa del señor, a lo mejor sí que haría falta.

Sin embargo, la prescripción curricular no evitaría que algunos/as docentes poco concienciados/as, aborden este tema de pasada y sin prestarle importancia (EP14).

EP14: Sí, pero bueno habría quien daría esos temas por obligación, pero lo darían de pasada y sin implicarse. Bueno actualmente en la asignatura de ciudadanía uno de los temas con el que hay que trabajar es "tipos de familias".

Para otros sujetos (EP1; EP10), el currículo actual es abierto y flexible. Desde este punto de vista, la diversidad familiar podría incluirse sin ningún inconveniente. Es decir, la igualdad se recoge como uno de los principios básicos de la enseñanza, y aunque no se especifique, esto incluye la igualdad de los diferentes modelos familiares (EP1). Además, en la normativa actual se menciona a la familia en un sentido amplio, sin circunscribirse solo al modelo nuclear tradicional (EP10); es decir, la diversidad familiar se sobreentiende y la concreción de los diferentes modelos familiares sería una redundancia.

EP1: Es que ya en el currículum viene que hay que trabajar la igualdad, y además es un objetivo general. Lo que ocurre es que no especifica la diversidad familiar, no está tan cerrado. Es cierto que la familia en el currículum aparece siempre aparte, con un articulado independiente donde se habla de la importancia de su participación y poco más, sin aludir a su diversidad.

EP10: Es que en el currículum no se dice que la familia sea papá, mamá e hijo, entonces si se habla de familia se tiene que incluir a todos los tipos de familias que existen. No veo necesario que se deba incluir porque no doy por hecho que la palabra familia incluya a la familia tipo. La familia es una realidad muy variable y muy diversa, entonces redundar en eso no es necesario, la diversidad ya está implícita en la palabra. Tampoco sería un problema incluirlo pero no lo veo necesario.

5.2. Síntesis y conclusiones

A pesar de la percepción positiva de algunos/as docentes, se especifican algunas dificultades que podrían surgir en el centro ante la intervención educativa de la diversidad familiar. Estas limitaciones se centraron en las familias homoparentales.

La ideología y las creencias del profesorado constituyen una de estas posibles barreras. Para algunos/as docentes, las familias homoparentales son una desviación social. Además, se reconoce la actitud homófoba y contraria al matrimonio homosexual. Algunas personas defienden que desde el punto de vista ético, no se puede obligar a hablar del matrimonio homosexual al profesorado con una ideología o religión contraria. En este sentido, la prescripción

curricular de la diversidad familiar, no tendría efecto sin la concienciación previa sobre estas medidas.

Otras limitaciones señaladas son la falta de implicación del profesorado y los prejuicios e ideas preconcebidas sobre la homoparentalidad. Respecto a esta última barrera, el núcleo familiar se señala como la fuente principal de transmisión de estos estereotipos. El proceso de enculturación menoscaba el trabajo escolar, produciéndose un desajuste entre los valores escolares, familiares y sociales.

La oposición de algunas familias a que se hable abiertamente de la homoparentalidad, podría suponer otro hándicap. No obstante, la escuela debe fomentar el respeto a la diversidad familiar, con independencia de que algunas personas no compartan este principio de igualdad.

Según la opinión de un sector del profesorado, un aspecto clave para catalizar este proceso de cambio, es la prescripción curricular de la diversidad familiar. La regulación de estos contenidos permitiría que el tratamiento de la diversidad familiar, no dependa de la voluntad del profesorado; la articulación de medidas relacionadas con la concienciación y el respeto a las diferencias familiares; y que el alumnado vea reflejado su modelo familiar en la escuela. En cambio, para otros/as docentes el currículo es abierto y flexible, y por tanto, la diversidad familiar podría incluirse sin ningún inconveniente. La equidad es uno de los principios generales de la enseñanza, y aunque no se especifique, se debe contemplar la igualdad de los diferentes modelos familiares. Además, como se ha mencionado anteriormente, la prescripción curricular no evitaría que el profesorado poco concienciado ningunee este tema.

6. Actitud sobre la familia homoparental (ACT)

En esta dimensión (ACT), se describen las actitudes que los miembros de la comunidad educativa muestran sobre la homoparentalidad. Concretamente exploraremos las posiciones a favor y en contra del matrimonio homosexual (ACTMAT); sobre la crianza y educación de los/as hijos/as (ACTCRI); las consecuencias que la ausencia de la figura materna/paterna puede tener en el ajuste psicológico del menor (ACTAJU); la influencia en la orientación sexual de los/as hijos/as (ACTORI); y la aceptación social de estos/as niños/as (ACTACE).

CUADRO 79
Dimensión 7: Actitud sobre la familia homoparental

OBJETIVO: Describir la actitud de la comunidad educativa sobre las familias homoparentales.

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Matrimonio homosexual (MAT)	ACTMAT
	Crianza y educación (CRI)	ACTCRI
	Ajuste psicológico (AJU)	ACTAJU
	Orientación sexual (ORI)	ACTORI
	Aceptación social (ACE)	ACTACE

Fuente: Elaboración propia.

6.1. Matrimonio homosexual (ACTMAT)

En esta categoría (ACTMAT) se describe la actitud de los miembros de la comunidad educativa sobre el matrimonio homosexual.

CUADRO 80
Relación de códigos de la categoría: Matrimonio Homosexual

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Matrimonio homosexual (MAT)	ACTMAT

Fuente: Elaboración propia.

Preguntamos a los sujetos que han participado en este estudio si estaban a favor del matrimonio homosexual. De las 18 personas que respondieron a esta pregunta, 13 se posicionaron claramente a favor (EPND; EP3; EP6; EP7; EP8; EP10; EP11; EP14; EF2; EF3; EF4; EF5; EF7). En algunos casos se respondió con una afirmación rotunda (EP3; EP6; EP7; EP10; EP11; EP14; EF2; EF3; EF5; EF7); y en otros, se añadió el derecho a la libertad sexual.

EPND: Sí claro, cada uno puede hacer con su vida lo que quiera.

EP8: Yo estoy a favor de que la gente haga lo que le dé la gana, yo no tengo que decirle a nadie con quien debe estar, es su vida.

EF4: Sí, por supuesto, cada uno es libre de hacer lo que quiera.

El resto de sujetos se abstuvieron (EF1); manifestaron ciertas dudas por sus principios religiosos (EP16); o respetaron este derecho sin aclarar su posición (EF6). Además, según los dos padres (EF8; EF9) entrevistados, el matrimonio homosexual no es natural (EF9), y no puede considerarse un matrimonio (EF8).

EF1: No estoy a favor, ni tampoco en contra, me abstengo.

EP16: ¡Vamos a ver! Matrimonio te refieres a casamiento. Yo tengo mis principios como persona católica que soy, entonces yo tengo mis dudas sobre este tema.

EF6: Sí, yo lo respeto, pero por ejemplo mi marido aunque lo respeta no lo ve bien.

EF8: Un matrimonio es la unión de un hombre y una mujer para formar una familia, entonces las personas homosexuales no cumplen con estos requisitos. No digo que no puedan vivir juntas y hagan lo que le den la gana pero no se puede llamar matrimonio.

EF9: Bueno me da igual que se casen la verdad, yo lo respeto, pero no lo veo, no es lo natural.

6.2. Crianza y educación (ACTCRI)

En el código ACTCRI se recopilan las actitudes mostradas sobre la crianza y educación en las familias homoparentales.

CUADRO 81
Relación de códigos de la categoría: Crianza y educación

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Crianza y educación (CRI)	ACTCRI

Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión, planteamos a los sujetos de este estudio, si estaban a favor o en contra de que las parejas homosexuales tengan hijos/as. De las 18 personas entrevistadas, 16 se posicionaron a favor, aportando ciertos matices que diferencian sus respuestas (EPND; EP3; EP6; EP11; EP7; EP8; EP10; EP14; EP16; EF2; EF3; EF4; EF5; EF7; EF8; EF9). En primer lugar, hay un grupo de 9 sujetos que afirman estar a favor sin añadir ningún tipo de limitación o condición (EP7; EP8; EP18; EP14; EP16; EF2; EF3; EF4; EF5; EF7). Entre éstos, hay dos personas (EP16; EF4) que proponen la adopción como un método muy adecuado en estos casos.

EP16: Por supuesto y si los adoptan mejor todavía.

EF4: Por supuesto, yo lo que digo es que si hay tantos niños que se han quedado huérfanos en la vida y tiene a alguien que lo quiera, por qué no puede ser una opción que lo adopten dos homosexuales.

Por otra parte, hay tres sujetos que se posicionaron a favor (EPND; EP6; EF8), siempre que estas parejas sepan cumplir con sus funciones paternas o maternas (EPND), y demuestren su capacidad (EF8). Respecto a esta última condición una persona (EP6) muestra ciertas dudas.

EPND: Sí también, siempre que ejerzan de padres igual que los demás.

EF8: Siempre que sean capaces de criarlos bien, yo creo que antes de que estas personas puedan tener hijos tienen que demostrar que son capaces.

EP3: Sí estoy a favor de que tengan hijos, pero la sociedad no está de acuerdo, y las trabas vienen a través de esta sociedad. La familia de homosexuales puede cuidar a su hijo tan bien como cualquier familia, pero la que hace daño es la sociedad.

Según otra de las personas entrevistadas (EP3), las familias homoparentales pueden criar a su hijo/a como cualquier otra familia, pero pueden padecer el rechazo social. Además, se esgrime que los problemas podrían surgir con el tiempo, puesto que no existen evidencias científicas que demuestren que los/as menores criados/as en este entorno familiar disfruten de un equilibrio psicológico (EP11). En esta misma línea uno de los padres afirma que estas familias causarán muchos problemas a sus hijos/as (EF9).

EP6: Sí, siempre que sepan formar una familia, porque veo algunos que no saben.

EP11: Sí, lo que no sé es el resultado, ahí tengo mis dudas, yo tengo una mente muy matemática y muy científica y me gustan las cosas comprobadas. Si los resultados son negativos que pasa damos marcha atrás, o hemos creado un montón de problemas psicológicos a estos chicos, ahora claro si no lo hacemos nunca vamos a saber si va bien.

EF9: Pues lo mismo, lo respeto, pero mi opinión es que le van a causar muchos problemas a su hijo.

No recogimos ninguna respuesta que manifestara una posición claramente contraria a la crianza y educación de las familias homoparentales. En cambio, existen algunas opiniones intermedias, poco claras, y que se sitúan tanto a favor como en contra (EF6). Además, intuimos en el comentario realizado por una madre (EF1) su desaprobación sobre este modelo familiar.

EF6: Estoy a favor pero también contra.

EF1: No sé, no veo a los niños pequeños con dos padres o dos madres.

6.3. Ajuste psicológico (ACTAJU)

En esta categoría (ACTAJU), se expone la opinión de los miembros de la comunidad educativa, sobre las consecuencias que puede tener la ausencia de la figura materna o paterna en el ajuste psicológico del menor.

CUADRO 82
Relación de códigos de la categoría: Ajuste psicológico

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Ajuste psicológico (AJU)	ACTAJU

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, encontramos a un grupo de 8 personas (EP5; EP8; EP14; EP16; EF2; EF3; EF4; EF5) que niegan la relación entre el ajuste psicológico del/la menor y la ausencia de la figura materna o paterna. Excepto un sujeto (EP14), todos aportan diferentes argumentos para justificar su posición: lo importante es el trato, el amor y el cariño que se reciba (EF5; EP5); el desajuste psicológico puede darse igualmente en una familia heterosexual (EP16; EF3); lo importante son los valores que se transmitan en el día a día (EF4; EP8); una sola persona puede asumir el rol paterno y materno (EF2); son criaturas muy deseadas y queridas (EP15).

EP14: Para nada.

EF5: Yo creo que no, lo importante es que tengan amor y cariño.

EP5: No tiene por qué, yo creo que lo que importa es el trato del padre y la madre.

EP16: Yo creo que no tiene por qué ser así, porque en una familia heterosexual puede también sufrir un desajuste psicológico.

EF3: No para nada, yo creo que hay muchas familias que tienen hijos con desajuste psicológico por otros motivos que no tienen nada que ver con la tendencia sexual de los padres.

EF4: No, los valores se van fraguando en el día a día, y un matrimonio homosexual lo puede hacer igualmente que uno heterosexual.

EP8: Depende de cómo sea la familia, no tiene por qué, dependerá de los valores que se le inculque a ese niño.

EF2: No por supuesto, yo estoy criando a mi hija sola, y hago de madre y de padre.

EP15: (...). Yo por lo que conozco esos niños y niñas son como los demás. Yo conozco a dos padres, que su ilusión por tener hijos, que tienen dos un niño y una niña, superaba seguramente la ilusión que yo tenía cuando iba a tener los míos. Ellos han sido padres mediante la subrogación, ellos fueron a Estados Unidos.

Para otros miembros de la comunidad escolar (EP7; EP13; EP6; EP3; EF1; EF9), las consecuencias negativas por la falta del referente materno o paterno, dependen de la canalización de esta situación por parte de la familia (EP7; EP13); la diferenciación y el ejercicio del rol materno y paterno en las parejas homosexuales (EP6; EP3); la crianza, el entorno y la educación (EF1); y la presión social a la que se enfrenten (EF9).

EP7: Puede influir siempre y cuando no se canalice bien.

EP13: Yo creo que depende de cómo la familia lo lleve, no solo me refiero a las parejas homosexuales, hay muchas parejas que se divorcian y no tienen referente del padre o de la madre.

EP6: Necesitan a dos personas que estén pendientes de él, y eso lo tiene que aprender las parejas de homosexuales. Tienen que asumir unos papeles, que son padre y madre, o padre y madre cada uno, pero tienen que repartirse los papeles. El niño tiene que tener una familia pero da igual que sean dos hom-

EP3: Depende de cada caso, hay niños que no, porque las madres o los padres adquieren los dos papeles, pero cuando ese niño no tiene esa figura materna o paterna entonces sí que se desequilibra.

EF1: No sé, depende de cómo lo que críen, del entorno que tenga y la educación que le den.

EF9: Podría ser, por la presión social a la que se van a enfrentar.

Sin embargo, contrariamente a la posición de estas personas, una madre (EF6) y un padre (EF8) del centro, aseguran que la falta del referente materno o paterno, puede tener efectos adversos en el ajuste psicológico de los/as menores criados/as por familias homoparentales.

EF6: Sí, eso afecta al niño. Yo creo que psicológicamente para un niño esto no es muy bueno. Yo creo que lo normal es que un niño tenga un papá y una mamá, entonces estos niños pueden sentirse mal, tardar en asimilarlo o no asimilarlo.

EF8: Yo creo que sí, el tiempo lo dirá, seguro que dentro de unos años empezaremos a ver niños con problemas.

6.4. Orientación sexual (ACTORI)

En esta categoría (ACTORI) se muestra la opinión de la comunidad educativa en relación a la siguiente cuestión: ¿Crees que los/as hijos/as de parejas homosexuales pueden desarrollar la misma orientación sexual que sus padres o madres?

CUADRO 83

Relación de códigos de la categoría: Ajuste psicológico

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Ajuste psicológico (AJU)	ACTAJU

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas realizadas localizamos cinco testimonios (EP14; EP15; EF2; EF3; EF4), en los que se niega cualquier tipo de influencia de los/las padres/madres en la orientación sexual de sus hijos/as. Además, tal como recogimos en las notas tomadas durante la entrevista, estas personas expresan una gran convicción en sus respuestas, y cierta sorpresa e indignación ante la pregunta.

EP14: Para nada (Nota: “para naaada” alarga la palabra nada mostrando absoluta convicción de su respuesta).

EP15: Yo creo que no.

EF2: Ni mucho menos (Nota: Cuando termino de plantear la pregunta sonrío).

EF3: Yo creo que no tiene nada que ver, y si así fuera no pasaría nada.

EF4: No, para nada (Nota: Muestra indignación ante la pregunta).

Esta idea, es compartida por algunas profesoras (EP16; EP6; EP7; EP13; EP10; EP11) y madres (EF5; EF6; EF7) del centro. Los argumentos que se esgrimen son los siguientes: los/as menores tienen como referente a la sociedad en general y no solo a sus padres (EP16; EP6); si fuese así, los/as hijos/as de parejas heterosexuales tendría la misma orientación sexual que sus progenitores (EP13; EP10); la orientación sexual es algo con lo que se nace (EP11; EF5; EF6; EF7).

EP16: Yo creo que tampoco tiene que ver nada. El niño tiene como referente a la sociedad en general y no solo a sus padres.

EP6: Yo no lo creo, lo que tienen que tener claro es toda la variedad que hay en la sociedad.

EP13: Yo creo que no, pero no tengo los conocimientos ni las herramientas para contestarte. Pero por esa regla de tres un hijo que se críe con una pareja heterosexual tendría que ser siempre heterosexual, y no es el caso.

EP10: No lo sé, pero no tiene por qué. Es igual que el tema de los oficios si mi padre es abogado yo no tengo por qué ser abogado. No tengo conocimiento de que haya habido algún estudio.

EP11: Yo creo que la identidad sexual no es una cosa de lo que veo, es algo que tenemos interiorizado, incluso nacemos con ella.

EF5: Yo creo que no, la orientación sexual creo que es algo con lo que se nace. Nosotros somos una familia heterosexual pero esto no impide que mi hija el día de mañana pueda ser lesbiana.

EF6: No, no tiene por qué. Yo creo que con eso se nace.

EF7: Pienso que esto no tiene nada que ver, los hijos nacen con su orientación sexual propia.

Por otro lado, hay una serie de comentarios dudosos, en los que se deja abierta la posibilidad de que esto ocurra (EF8; EF9).

EF8: No sé, a lo mejor podría ser, eso también se verá con el tiempo.

EF9: No creo, aunque no sé qué decirte, tengo dudas.

Finalmente, exponemos un grupo de opiniones que se posicionan en el extremo contrario. Es decir, se afirma que los/as hijos/as de las parejas homosexuales podrían desarrollar una orientación sexual similar (EF1) a sus padres o madres; un amaneramiento (EPND); o tener problemas con su identidad sexual en la adolescencia (EP3). Estas opiniones están presentes en los tres agentes de la comunidad educativa que hemos estudiado (familias, profesorado y personal no docente).

EF1: Yo creo que puede ser.

PND: Una tendencia sexual no creo, pero a lo mejor un amaneramiento sí, porque a lo mejor se relacione solo con mujeres o con hombres, pero no lo veo un factor determinante.

EP3: Pueden tener problemas, porque no tienen la figura del otro sexo, sobre todo en la adolescencia cuando están definiendo su identidad sexual. Cuando son pequeños no, ellos saben perfectamente si son niños o niñas, pero cuando se hacen adolescentes pueden tener problemas.

6.5. Aceptación social (ACTACE)

Cerramos esta dimensión con esta última categoría (ACTACE), en la que exponemos las opiniones de la comunidad educativa sobre la aceptación social de estos/as menores.

CUADRO 84
Relación de códigos de la categoría: Aceptación social

Dimensión	Categorías	Códigos
Actitud sobre la familia homoparental (ACT)	Aceptación social (ACE)	ACTACE

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, recogemos las valoraciones de tres docentes (EP7; EP8; EP14) y una madre (EF4), en las que se ponen de relieve la aceptación social de estos/as chicos/as. Para estos sujetos nuestro país está muy avanzado en este tema (EF4); estos/as chicos/as no son rechazados/as por el simple hecho de tener una familia diferente (EP8); en el colegio no existen este tipo de problemas (EP14); estos/as niños/as pueden sufrir el mismo rechazo que cualquier otro/a compañero/a (EP7).

EF4: Aquí en España se vive muy bien con ese tema, yo he estado muchos años en el extranjero y creo que es España está muy avanzado en este tema. Hay que estar pendiente de ese tema, y encender la alarma cuando el tema vaya más allá de la broma.

EP8: Yo creo que no. Yo veo que son niños normales con sus defectos y sus virtudes, no por el hecho de tener una familia diferente van a ser considerados

EP14: Aquí en el colegio no, te lo digo por experiencia, son observados en el patio, jugando, en los cumpleaños. No sé si después en otros contextos, barridas después se dan, pero aquí no.

EP7: Pueden tener el mismo rechazo que una persona que es gorda, fea o baja, los niños aprovechan cualquier debilidad para atacar, no creo que sea algo especial.

No obstante, la opinión más compartida es que estos/as niños/as podrían sufrir el rechazo social. Los principales motivos que se describen son la crueldad de los/as menores, con especial énfasis en la etapa adolescente (EP11; EPND; EP10; EF5; EF6); y los prejuicios y estereotipos sobre la homosexualidad (EP6; EP13; EF1; EF8; EF9).

EP11: Esto está todavía casi en fase experimental, no sabemos todavía estos niños cuando tengan 18 años que es lo que va a pasar. Hay que hacer una valoración, mediante una muestra aceptable, del grado de felicidad entre comillas y de aceptación que tienen estos niños cuando sean adolescentes y adultos. La experiencia que yo tengo es a nivel del colegio, y el colegio protege más, pero estos niños cuando vayan al Instituto se pueden encontrar con una realidad muy diferente. En el Instituto los niños suelen ser más crueles y les gusta dar donde duele, y no sé cómo lo van a superar. Es decir que todo esto está todavía en fase de experimentación.

EPND: Dependiendo de la edad creo que sí, porque los críos son muy crueles y viven al borde de la crueldad siempre. En eso sí creo que pueden sentirse un poco rechazados; basta que alguien se entere de que tiene dos padres o dos madres para que lo utilice para “machacarlo”. Yo creo que sí puede suceder porque la crueldad dependiendo de la edad la utilizan mucho los críos.

EP10: Creo que podrían surgir, porque por desgracia la sociedad con algunos aspectos es muy intransigente y hasta que no pase un periodo de tiempo suficiente como para que todo el mundo vea esta realidad como algo cotidiano puede haber personas que hieran a estos niños. Sobre todo creo que los conflictos surgirán fundamentalmente en la pubertad, porque es la época en la que todo el ideario y los conceptos se ponen patas arribas. Entonces si es complicada esa etapa para un niño de una familia tipo, quizás para estos niños de familias homoparentales pueda surgir extraordinariamente este problema; aunque no te lo puedo decir con seguridad, no tengo conocimiento de datos de estudios realizados para poder opinar. Esta es una realidad nueva y no disponemos de información de estudios que nos permitan contrastar datos.

EP11: Ahí sí que pueden tener problemas y yo casi aseguraría que los van a tener, porque hay que tener mucha fuerza para sentarse en un primero de cualquier y decir que tengo dos madres y que no le digan cualquier burrada el resto de la clase. En el aspecto psicológico creo que a estos niños debemos tenerlos muy cuidados, porque creo que en el futuro pueda haber un gran porcentaje de ellos que tengan problemas. De esto estoy casi segura.

EF5: En el colegio se pueden encontrar con el rechazo de sus compañeros.

EF6: Sin duda, los niños van a aprovechar su diferencia para hacerle daño.

EP13: Volvemos a lo de antes, yo creo que depende de cómo lo lleven en el núcleo familiar, y de las herramientas psicológicas que le den a ese niño. Pero el rechazo de la sociedad puede ocurrir, de hecho yo creo que todavía cuando se ve a una pareja de gais o de lesbianas besándose en la calle causa sorpresa.

EP6: Yo no lo creo, pero el rechazo social puede que sí, porque van a estar siempre señalados. La sociedad todavía no acepta estas cosas, pero si la familia lo forma para tener seguridad sabrá afrontarlo.

EF1: Puede ser, hay muchas veces que estos niños son rechazados porque sus padres son homosexuales.

EF8: Es que es normal que puedan ser rechazados, pero ellos no tienen la culpa, la tienen sus padres.

EF9: ¡Claro!, es que no es lo normal tener dos padres o dos madres, entonces van a ser rechazados por muchas personas.

Una madre (EF2) y una profesora (EP16), perciben la situación actual con cierto optimismo; es decir, creen que la sociedad está cambiando y se va aceptando cada vez más a este modelo familiar.

EP16: Yo pienso que años atrás puede que hubieran ocurrido este problema pero actualmente esto está cambiando. Siempre se puede encontrar de todo pero ya no tanto.

EF2: Hay rechazo social, pero la sociedad va cambiando cada vez más.

Finalizamos, con la conclusión a la que llega una madre respecto al pesimismo con el que plantean algunas personas la aceptación de estos/as menores en el contexto escolar: “Tenemos que seguir el camino de las libertades y no el de la intolerancia” (EF3).

EF3: No, y si fuese así sería muy injusto y habría que educar a las personas que lo rechazan. Sabes, a veces te dicen, es que si un niño tiene a dos padres o dos madres homosexuales en el colegio lo va a pasar muy mal, pues entonces lo que debemos hacer es educar a estas personas. Hace unos años las personas pensaban que los hijos de padres divorciados en el colegio lo iban a rechazar, ahora lo vemos como algo normal, ¡menos mal que no hicimos caso a las personas que se echaban las manos a la cabeza! Tenemos que seguir el camino de las libertades y no el de la intolerancia.

6.6. Síntesis y conclusiones

En general, los miembros de la comunidad educativa muestran una actitud abierta y respetuosa sobre la familia homoparental. Es decir, se considera que el matrimonio homosexual es un derecho y una libertad, y que los menores criados en estas familias no tienen por qué tener problemas psicológicos, educativos, de orientación sexual o aceptación social.

Con independencia de estas opiniones favorables, existen algunos comentarios en los que subyace una visión heteronormativa de la sexualidad y se manifiesta una actitud homófoba sobre la homoparentalidad. Desde este punto de vista, encontramos algunos argumentos contrarios al matrimonio entre personas del mismo sexo, basados en los principios religiosos de estas personas. Es decir, el matrimonio homosexual se considera que va en contra de lo natural y, no puede entenderse como un verdadero matrimonio. Por otra parte, la aptitud de las parejas homosexuales para la crianza y educación, se limita a su capacidad para cumplir con las funciones paternas y maternas. Existe la creencia de que a largo plazo estas familias causarán muchos problemas a sus hijos/as. Además, se reclama la necesidad de realizar estudios que analicen el equilibrio psicológico de estos/as menores, por los efectos adversos que podrían surgir. Respecto a la orientación sexual, algunos sujetos afirman que la homosexualidad de los progenitores puede influir en el desarrollo de una orientación sexual similar de sus hijo/as; un amaneramiento; o tener problemas en la adolescencia con la identidad sexual. Finalmente, se destaca el rechazo social al que se enfrenta estos/as menores ante la crueldad de los iguales, y los prejuicios y estereotipos sobre la homosexualidad.

7. Discriminación escolar (DIS)

En esta dimensión (DIS) se describe, en relación a las familias homoparentales, la percepción de la conflictividad en el centro (DISCON); los episodios de discriminación, burlas o rechazos ocurridos en el contexto escolar (DISEPI); y las respuestas del centro a estos incidentes (DISRES).

CUADRO 85
Dimensión 8: Discriminación escolar

OBJETIVO: Conocer y describir las discriminaciones vividas por las familias homoparentales y las respuestas del centro a estos incidentes.

Dimensión	Categorías	Códigos
Discriminación escolar (DIS)	Conflictividad (CON)	DISCON
	Episodios de discriminación (EPI)	DISEPI
	Respuestas a las discriminaciones (RES)	DISRES

Fuente: Elaboración propia.

7.1. Conflictividad (DISCON)

En la categoría DISCON, se analiza la conflictividad percibida por los miembros de la comunidad escolar sobre la familia homoparental.

CUADRO 86
Relación de códigos de la categoría: Conflictividad

Dimensión	Categorías	Códigos
Discriminación escolar (DIS)	Conflictividad (CON)	DISCON

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se ha descrito anteriormente, en la evaluación realizada en el Plan de Convivencia, la situación actual de la convivencia en el centro es buena y satisfactoria. Estos datos se corresponden con la baja conflictividad aludida por los sujetos entrevistados. En este sentido, algunas personas relatan como el alumnado vive con mucha más naturalidad la diversidad familiar que los adultos (EF7; EP1; EP5; EGAP-A2).

EF7: Los niños aceptan este tema con total naturalidad, somos los mayores los que tenemos prejuicios.

EP1: Los niños tienen mucha capacidad de asimilación y comprensión, a lo que tú le das muchas vueltas ellos no se la dan tanto. Tengo al ejemplo claro de mi hija, ella está en cuatro años en la clase con estos niños (se refiere a los niños de la familia homoparental). Cuando hablaba de ellos, yo le preguntaba ¿estos niños tienen papá y mamá, no?, Y mi hija me decía "tu estas chalá", ¡nooooo! tienen mamá y mamá, ¿cómo van a tener dos mamás? le respondía yo, y ella que ¡síííí! tienen dos mamás, finalmente yo le decía ¡anda qué suerte tienen! Es decir, ella lo había aceptado con una naturalidad que nosotros por ejemplo no estamos acostumbrados por nuestras experiencias vividas.

EP5: Cuando les preguntas a los niños quién vive en casa te hablan de situaciones muy diferentes, ellos responden con naturalidad y los demás lo aceptan.

EGAP-A2: No, además el otro día estuve en cuarto y una niña dijo este sábado se casa mi mamá con mi otra mamá, todo el mundo lo aceptó con normalidad, me resultó más raro a mí que a los propios niños de clase. Los niños lo ven más normal que los propios mayores.

A pesar de esta percepción positiva de la convivencia escolar, no se desestima (EFH3; EP13; EP1) que se hayan podido producir algunas discriminaciones bajo el desconocimiento del profesorado y de las familias, puesto que el maltrato se produce en situaciones privadas que dificultan su visibilidad.

EFH3: A mí nunca me ha llegado ninguna dificultad que ella tenido, no sé si no me lo ha dicho la maestra o si mi hija no me lo ha contado.

EP13: (...). Estas situaciones se dan habitualmente a espaldas del profesorado y a la vista del resto de compañeros. Por eso hablamos de las víctimas y de los agentes pasivos que ven lo que ocurre y no dicen nada. Algunos saben que lo que están viendo es malo pero tienen miedo a contarlo. Los profesores somos los últimos que nos enteramos, incluso la madre puede llegar a enterarse antes porque puede ver maratones, que su hijo no duerme, que ha dejado de comer, que no quiere ir al colegio, etc.

EP1: Yo creo que no, de mi clase te hablo.

La mayoría de las discriminaciones se sitúan en la educación secundaria (P13 y P5), por las dificultades achacadas a la adolescencia, y la crueldad con la que se utilizan las diferencias. Además, se señala (P8; P15; FH2) que la intolerancia que manifiestan algunos/as chicos/as sobre la homoparentalidad es una consecuencia de los valores transmitidos por la familia y la sociedad.

EP13: En primaria no tanto, en secundaria sí, mucho más con diferencia. La adolescencia es una etapa muy difícil y pueden llegar a machacar a un chico por ser más tímido, por tener la piel más oscura, por ser más blanco de la cuenta, por todo.

EP5: Pienso que la sociedad es cruel y los niños mayores son muy crueles también, y aprovechan cualquier diferencia para acribillar a otro. Pero en infantil eso no se nota, en primaria yo creo que tampoco, en el Instituto es diferente, porque son edades diferentes y aparecen otros niños que no conocen.

EP8: Algunos niños son muy machistas, su forma de pensar les viene de su familia, son bastante crueles y suelen machacar a quienes son diferentes.

EP15: En todo esto tiene que ver mucho las familias y también nosotros los mayores.

EFH2: Porque los niños tienen mucha maldad. Yo cuando voy a la plaza algunas veces me digo madre mía. Ellos dicen y hacen lo que escucha y ven, es una cadena.

7.2. Episodios de discriminación (DISEPI)

En esta categoría (DISEPI), recogemos los episodios de discriminación, burlas o rechazos vividos por los menores de familias homoparentales en el contexto escolar. Los sucesos que describiremos forman parte tanto del pasado como del presente, y han sido agrupados en los siguientes ámbitos: discriminaciones homofóbicas (DISEPIHOM); discriminaciones realizadas por otras familias del centro (DISEPIFAM); discriminaciones en el círculo familiar homoparental (DISEPICFH); y discriminaciones realizadas por los propios/as compañeros/as (DISEPICOM).

CUADRO 87
Relación de códigos de la categoría: Episodios de discriminación

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Códigos
Discriminación escolar (DIS)	Episodios de discriminación (EPI)	Homofobia (HOM)	DISEPIHOM
		Otras familias (FAM)	DISEPIFAM
		Círculo familiar homoparental (CFH)	DISEPICFH
		Compañeros/as (COM)	DISEPICOM

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos visto en el apartado anterior, existe una opinión muy positiva sobre la convivencia en el centro, y a menudo, se niega que estos menores sean discriminados/as. Sin embargo, pudimos conocer algunas experiencias de discriminación que contrastan con esta percepción.

Debemos tener en cuenta dos cuestiones antes de empezar a exponer los resultados obtenidos. La primera es que una de las principales preocupaciones de las familias homoparentales, es la discriminación que pueden sufrir sus hijos/as en el contexto escolar. En este sentido, una madre (EFH3) llegó incluso a cambiar los apellidos a sus hijas para evitar que tuvieran que dar explicaciones. Esta preocupación es mencionada también por algunos docentes (EP7; EP11), que relatan el especial interés de estas familias en asistir y solicitar tutorías para conocer el progreso de sus hijos/as.

EFH3: Los apellidos de mi hija mayor se los cambié, le puse mis propios apellidos pero al revés, porque todavía no estaba la ley del matrimonio ni nada, para que ella no tuviera que dar explicaciones. Eso era lo que nos preocupaba en ese momento.

EFH3: Bueno, preocupación porque no sabes, fíjate tú que le cambié los apellidos. Sabía que era una situación distinta y buscamos los mejores medios para protegerla. Así que, las preocupaciones eran cómo se podría encontrar, que le podía venir a ella, como se podía sentir de distinta.

EP7: Me vinieron a ver a tutoría y me lo hicieron saber por si en los niños notaba algo raro, que alguna vez sí ha pasado.

EP11: Sí, porque ellos piensan que pueden ser diferentes, porque esto está en un proceso que está empezando y quieren saber cómo van sus hijos, siempre están muy atentas, especialmente atentas.

La segunda cuestión hace referencia a la dificultad que nos ha supuesto acceder a estos episodios de discriminación. Por varios motivos:

1. En la mayoría de los casos estas situaciones se producen de espaldas al profesorado y a las familias.
2. La persona discriminada y los/as compañeros/as, tienen miedo a contar lo sucedido.
3. A menudo, se resta importancia a determinados hechos que son considerados como normales o "cosas de niños/as".
4. El profesorado, se ha mostrado muy reticente a hablar abiertamente sobre estas situaciones, tratando de mantener la privacidad de los hechos.
5. Las discriminaciones pasan inadvertidas cuando no se tiene una conciencia social de ellas.

En las siguientes líneas, expondremos los episodios de discriminación que llegamos a conocer gracias al testimonio del profesorado, las familias homoparentales y el personal no docente.

A) Discriminaciones homofóbicas (DISEPIHOM)

Puede parecer que hablar de la homofobia suponga alejarnos del objeto principal de nuestro estudio. Sin embargo, pensamos que esa problemática puede afectar a los menores de familias homoparentales; si se considera el estigma social sobre la orientación homosexual de sus padres o madres. Sobre las discriminaciones producidas en este ámbito (EP14; EPND), dos sujetos nos comentaron que son habituales los comentarios homofóbicos entre el alumnado (EP14) y los padres (EPND).

EPND: De padres sí, pero no porque sean familias de homosexuales, sino de padres que le han dicho a sus hijos que no se junten con tal niño porque es "maricón", afortunadamente pocos pero a mí se me ha dado el caso.

EP14: Familiar no, pero discriminar a alguien por ser gay sí. Actualmente tengo un caso de un chico que llamó "maricón" a un compañero y estoy tratándolo con la familia. Si un niño tiene unos gustos diferentes a los típicamente masculinos entonces es machacado, igual por ser gordo, tener gafas, etc.

Además, una profesora (EP16) relata cómo en una ocasión un alumno comentó, con cierto sarcasmo, que conocía a dos hombres que se habían casado. A este comentario ella no le dio importancia, puesto que desde su opinión lo importante es ser una buena persona.

EP16: Sí, pero los mayores, alguna vez me han hecho el comentario de que conocían a dos hombres que se habían casado. Además, me hizo este comentario como si fuese algo muy raro, tratando de mofarse y con cierto sarcasmo; yo creo que es por lo que han oído en sus casas. No le di importancia, para mí lo importante es que tú seas una buena persona.

B) Discriminaciones realizadas por otras familias del centro (DISEPI-FAM)

En ocasiones, las familias del centro generan ciertas discriminaciones sobre los/as hijos/as de las familias homoparentales. En este ámbito, localizamos dos episodios. En el primero, una maestra (EP3) nos cuenta que las madres del centro anterior en el que había estado, no querían que sus hijos/as se relacionaran con un chico de este modelo familiar.

EP3: Lo tuve en otro centro, con el chico que te he comentado, pero más por parte de las familias que de los niños. Los niños lo aceptaban tal como era, sin embargo las madres, no querían que sus hijos se acercaran a él.

En el segundo (EP5), se produce una discriminación doble; es decir, hacia las madres y su hijo. Las muestras de afecto de dos madres lesbianas en la puerta del colegio, producía el rechazo de los demás padres y madres. La desaprobación de la relación lésbica de esta pareja afectaba también a su hijo. Como describe esta maestra, este chico no era invitado a los cumpleaños de sus compañeros/as, ni a jugar en sus casas.

EP5: Habitualmente iba con su novia al centro a recoger a su hijo, mientras esperaban en la cancela se ponían muy cariñosas y producía mucho rechazo en las demás familias. El rechazo se producía este motivo, o quizás por su aspecto que era muy dejada y muy hippy. El hecho de que vinieran y se pusieran delante de todos los padres, a abrazarse en plan cariñoso todo el tiempo, eso llamaba mucho la atención. Yo creo que era esta actitud descarada de ella la que producía este rechazo, como diciendo tengo todo el derecho de enamorarme de quien me da la gana y si me miráis lo hago aún peor. Pero luego los niños lo veían de una manera normal y su hijo también, el rechazo era más bien por parte del resto de familias.

EP5: Por ejemplo, en los cumpleaños nunca invitaban a este niño, supongo que era para que la madre no fuese con su novia. Entonces el niño sí que pagaba un poco todo esto. Recuerdo que venía a mí, para decirme que a él no le había dado la tarjeta de invitación. Yo le decía que no se preocupara, que otro día celebraríamos otro cumpleaños y lo invitaría. Después también, a la hora de ir a casa de sus amigos tampoco lo invitaban mucho, ni el tampoco invitaba a los otros.

c) Discriminaciones en el círculo familiar homoparental (DISEPICFH)

Una de las madres entrevistadas (EFH2), se desahogó contándonos las continuas discriminaciones que sufre en el ámbito familiar. Debemos contextualizar, que su hijo es fruto de una relación heterosexual anterior. Su ex pareja, aprovecha el tiempo que pasa con su hijo para infundir su odio sobre la orientación sexual de su madre. A menudo, recibe sus amenazas y la reprobación de su relación actual, por el daño que causará a su hijo.

EFH2: Pues mi hijo cuando está con nosotras lo veo bien, pero a lo mejor cuando se va con el padre y al niño viene de otra manera. Viene diciéndome que si el padre dice que no le dé besos a ella, que me eche novio.

EFH2: Con el colegio no suelo tener demasiados problemas, el gran problema es el padre de mi hijo. Él dice que cuando pasen los años le va a decir a mi hijo que lo nuestro no es normal, para él, para mi hijo. Dice, que lo que él ha sufrido con nosotras, yo lo voy a pagar con mi hijo.

EFH2: El padre me decía que cuando el niño fuese al colegio lo iban a discriminar cuando vieses que su madre estaba con otra mujer, y eso era culpa mía.

En otro caso, con la misma situación familiar, una profesora (EP6) describe la tensión que se produce en este contexto y la repercusión que tiene para los hijos/as.

EP6: En este curso no, pero en el caso de la pareja de gays que te hablo sí, yo creo que incluso ellos no lo tenían muy claro, porque no transmitían naturalidad al niño. Como te he comentado venía de una relación heterosexual anterior y había tensiones, habría que valorar lo que la madre le transmitía. Cambiar de orientación sexual conlleva tensiones, si de principio te lo planteas así es más fácil. Esta situación en el niño repercute de otra manera.

d) Discriminaciones realizadas por los/as compañeros/as (DISEPICOM)

Según el testimonio de una maestra (EP3), los/as hijos/as de familias homoparentales suelen ser discriminados/as por sus iguales. La pertenencia a un modelo familiar diferente al tradicional, es un blanco fácil para los/as escolares que quieren herir a sus compañero/as.

EP6: En este curso no lo he visto, pero en cursos anteriores sí. Ser de un modelo familiar diferente es un motivo o una excusa que aprovechan algunos niños para ensañarse con otros. Los niños son crueles y buscan el defecto donde pueden hacer daño.

En este contexto, una madre (EFH1) nos comenta como un compañero de su hijo se mofa continuamente de él por no tener padre. Este hecho empezó a suceder al año pasado, y a pesar de haberlo puesto en conocimiento de la tutora, continúa persistiendo en la actualidad; tanto es así, que el día anterior a la entrevista sufrió la agresión de este menor.

EFH1: Ahora mi hijo está teniendo más problemas. Ellos son súper líderes, y sobre todo el niño, pero lo que pasa es que el pierde el liderazgo a la hora del cate, por ejemplo, porque no es nada pegón, no se defiende, le pegan. Entonces hay otros niños más líderes, en el sentido soy más fuerte. Entonces ese niño lleva un tiempo que para machacarle a él, pues como todo el mundo le gusta su peinado y como viste, pues ese niño le tiene cogía la forma, pegándole o diciéndole algo que le va doler. Tan pequeños y ya saben. El otro día me dice, mamá este niño se mete conmigo y me dice que no tengo padre, yo le dije ¿pero eso es meterse contigo? Traté de quitarle hierro al asunto.

EFH1: (...). Ayer tuvo una pelea y hoy no quería ir al colegio, le cogieron del cuello y le dejaron sin respirar, la hermana me lo contó llorando.

Tratamos de profundizar en este episodio, entrevistando a la profesora de este chico (EP7). En la conversación mantenida con esta profesora, reconoció que esta situación pasó inadvertida, porque habitualmente los/as menores actúan en los momentos en los que saben que no son vistos.

EP7: Ocurrió el año pasado y este año con el mismo niño. Se burló de ellos porque no tenían papá, yo no me enteré, porque habitualmente estas situaciones se dan en el recreo cuando están en corrillo y saben perfectamente que no los ve nadie. Lo hacen para atacarlo y porque saben perfectamente que les duele (continúa pág. siguiente)

EP7: (...) El año pasado, a raíz de esto, este niño tuvo una crisis, porque quería tener un papá, estaba enfadado. Estos niños no tienen deficiencias y la figura paterna cuando están con los demás niños no la echa de menos, igual le gustaría para ser igual, pero saben que son diferentes. El problema es cuando le atacan los demás niños, porque los niños son muy crueles.

Según el relato de esta maestra (EP7), este episodio provocó una crisis de identidad familiar a este menor. Su madre (EFH1), describe como a menudo lloraba y le decía que quería tener un papá.

EFH1: Mi hijo en el primer curso pasó una época mala, lloraba y decía "que quería un padre", yo le decía ¿qué quieres un padre?, ¡Pues cómpratelo! , se lo decía en broma (reímos), esta familia tiene dos mamás y es lo que hay. Mi pareja le decía pero si tener dos madres es más chuli. Después la seño yo creo, no lo sé a ciencia cierta, pero los niños dicen que explican lo que explican ellos.

Durante nuestra estancia en el centro, llegamos a conocer la existencia de una nueva familia homoparental de la que no teníamos constancia. La hija de esta pareja estaba pasando por una crisis de identidad familiar que fue detectada por su profesora (EP10) durante una actividad.

EP10: Esta niña en concreto que yo tengo todavía es muy pequeña. No sé si en su comportamiento tímido, de interioridad, de no querer compartir, de no querer salir,..., interviene que ella se vea diferente porque tenga dos mamás. No lo sé con seguridad, estoy divagando un poco. Lo que sí sé, lo que me llamó poderosamente la atención, que una vez en un trabajo de alternativa, estábamos viendo el papel y la fuerza de los deseos para conseguir lo que se quiere. La actividad consistía en describir un deseo para tus amigos, para tu familia y para el colegio. Me llamó la atención que en el deseo para la familia puso "tener una familia normal", al principio me quede un poco parada y seguí sin decirle nada. Después me di cuenta que lo borró y puso algo más convencional. Entonces yo no sé qué pensar, si esta niña interiormente ya está dándole vueltas a su realidad. Me chocó muchísimo que pusiera como deseo "tener una fa-

EP10: Yo no le dije nada, para no ahondar en el tema. Ella lo puso, yo lo di por bueno, no le dije que lo borrara, ella sabrá por qué puso "tener una familia normal" era su deseo. ¿Por qué lo borró?, pues pienso que vería que no es lo apropiado, no para ella, sino para los demás niños que lo vieran. No lo sé, es una incógnita.

Según la información que pudimos llegar a conocer (EP13), todo indica a que esta niña podría estar sufriendo acoso escolar. Actualmente, el tema se está tratando pero debido al carácter introvertido de esta menor, existe un gran desconocimiento de lo que puede estar ocurriendo.

(DC: 20/04/2015): (...). Su madre me contó que es una niña que no le gusta salir, que no es una niña alegre, no le gusta nada, ni le motiva nada y que no expresa para nada sus sentimientos. Desde por la mañana se levanta mal y no quiere ir al colegio, incluso tiene pesadillas. Tiene una amiga de su clase que es la única con la que se relaciona. No le gusta salir de casa y ahora dice que no quiere comer. La madre también me contó que se siente rechazada en clase porque no se relacionan con ella. Según su amiga es porque ella no pregunta si la dejan jugar y como los niños no la invitan entonces ella coge y se va sola. Ha empezado hacerle algunas preguntas a su madre del estilo: ¿por qué no te ca- saste con un hombre?

7.3. Respuesta a las discriminaciones (DISRES)

En esta última categoría (DISRES), exponemos los procedimientos seguidos por el profesorado para responder a estas discriminaciones.

CUADRO 88

Relación de códigos de la categoría: Respuestas a las discriminaciones

Dimensión	Categorías	Códigos
Discriminación escolar (DIS)	Respuestas a las discriminaciones (RES)	DISRES

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la documentación del centro, hemos podido comprobar que en el Plan de Convivencia se describen con mucha precisión, los procedimientos de actuación para corregir las conductas contrarias a las normas de convivencia. No obstante, para una profesora (EP3) no todos los centros actúan igual, ni de la manera más inmediata que requiere el caso, y aunque se actúe, resulta muy complicado resolver estas situaciones.

EP13: Tenemos un protocolo a seguir que está recogido por normativa; aunque, actuar en estos casos es muy complicado, porque normalmente nos enteramos tarde; es decir, cuando la cosa está bien avanzada. En el protocolo está muy bien descrito como actuar, pero después todos los centros no actúan igual, ni de la manera más inmediata que a lo mejor requiere el caso, y aunque se actúe, es complicado.

Además, debemos añadir que este protocolo de actuaciones, no se corresponde con los procedimientos utilizados en la práctica. Es decir, las estrategias empleadas dependen del criterio de cada docente y, no siguen una pauta homogénea.

Nos llamó la atención uno de los procedimientos utilizados por una profesora (EP1), en el que para atajar este problema propone “discriminar al discriminador/a”.

EP1: A lo mejor suena muy mal decirlo, pero yo hubiera dejado que los demás niños se rieran de él. Normalmente, en estos casos siempre es uno el que inicia la discriminación y los demás le siguen, muchas veces se ríen y no saben ni de qué se ríen. Cuando terminasen cogería al niño que lo inició y nos hubiéramos reído un poco de él. Después le preguntaría cómo se ha sentido y le haría entender que si a él no le gusta, a su compañero tampoco. Te puedo garantizar que ya no ocurre más. A lo mejor mi método no es el más pedagógico pero funciona, te lo puedo asegurar cien por cien. Las burlas en infantil es algo que ocurre muy habitualmente.

Con independencia del carácter particular y extremo de esta medida, la mayoría de sujetos entrevistados utilizan la asamblea (EP7; EP6; EP11) y la tutoría (EP3; EP15; EP5) para abordar estas situaciones. Las distintas estrategias seguidas consisten en analizar lo ocurrido; establecer un debate; trabajar el tema en profundidad durante varias sesiones; lectura de cuentos y otros materiales relacionados; lluvias de ideas; proyección de videos; tutoría con las familias.

EP7: Yo actúo de forma inmediata, incluso a los padres suelo decirles que si detectan algún problema con su hijo que venga a tutoría inmediatamente y no esperen a siguiente lunes. Cuando ocurrió lo de este niño, hice una asamblea y lo hablamos, lo estuve trabajando varios días. (...)

EP6: Tratar el tema tranquilamente, hay que parar la clase y hablar de ello. Hay que tratarlo en profundidad porque no se puede dejar pasar, no solo reñirle sino hacerle ver que las cosas no son así. Intento siempre utilizar la lectura y la expresión escrita porque es como mejor se llega a los alumnos. En alguna ocasión, he buscado un libro de lectura donde se trate de ese tema y lo hemos leído, pero sin que ellos sepan que yo lo he elegido; es decir, yo no les digo en ese momento que voy a buscar un libro para trabajar estos temas, sino que llamé a la editorial y le pregunto por algún libro que trate este tema y después lo leemos, pero prontito cerca de lo que ha ocurrido.

EP11: Primero parando la clase, analizamos lo que ha ocurrido y establezco un diálogo. Después obligo a levantarse el que ha ofendido e ir al pupitre de su compañero para que le pida disculpas, delante de todos los alumnos. Normalmente con los niños pequeños y con familias como las de este centro no tienes mayores problemas.

EP11: Primero parando la clase, analizamos lo que ha ocurrido y establezco un diálogo. Después obligo a levantarse el que ha ofendido e ir al pupitre de su compañero para que le pida disculpas, delante de todos los alumnos. Normalmente con los niños pequeños y con familias como las de este centro no tienes mayores problemas.

EP3: Yo tengo la costumbre de hacer tutorías con los niños cada vez que hay algún problema de este tipo. Estas tutorías las planteo para hablar con ellos, hago una lluvia de ideas y voy encauzando sus respuestas hasta llegar a lo que me interesa, entonces ya el crío se siente identificado. Ellos alguna vez me dicen ¡seño eso es lo que me pasa mí!; es decir, se van abriendo pero de una forma espontánea, no voy a él y le digo que te pasa porque entonces se me cierra. Hace falta mucho diálogo, que las cosas salgan de ellos y no que tú intentes meter las cosas. Ellos tienen que expresarse y abrirse.

EP15: Estas cuestiones se trabajan a nivel de tutoría, cuando hay cualquier conflicto la clase se para y se dedica a hablar del tema, por ejemplo si hay una discriminación de tipo racial, pues se busca un video y se trabaja con esa cuestión.

EP5: Yo no he llegado a vivir una situación extrema, pero yo creo que en este caso habría que realizar una reunión de tutoría y hablar y tratar el tema.

7.4. Síntesis y conclusiones

En la evaluación del Plan de convivencia y en las entrevistas realizadas se valora muy positivamente la convivencia escolar. No se descarta, que los/as hijos/as de familias homoparentales hayan podido sufrir algunas discriminaciones, bajo el desconocimiento del profesorado y de las familias; teniendo en cuenta que el maltrato se produce en contextos privados que dificulta su visibilidad. Este hecho, junto con el miedo que sienten los/as menores a contar lo sucedido, la poca importancia que en ocasiones se confiere a estos hechos, la privacidad que mantiene el profesorado sobre ellos, y la baja conciencia social sobre esta problemática, han dificultado el acceso a estos episodios de discriminación.

Una de las principales preocupaciones de las familias homoparentales es la discriminación que pueden sufrir sus hijos/as en la escuela. Por este motivo, las madres lesbianas suelen tomar algunas medidas preventivas y asisten regularmente a tutoría.

Entre las discriminaciones localizadas, se encuentran los insultos de carácter homofóbico que se producen en el centro. Estos comentarios pueden generar un conflicto a los/as estudiantes con padres/madres homosexuales. Por otra parte, algunas familias que desapruaban este modelo familiar, han tratado de evitar que sus hijos/as se relacionen con estos/as niños/as. La pertenencia a un modelo familiar distinto al tradicional, suele ser un blanco fácil para los/as escolares que quieren herir a sus compañeros/as. En este sentido, detectamos el acoso que sufre un chico de una familia homoparental por parte de un compañero de clase. Las continuas ridiculizaciones a las que le somete su compañero, han generado en este menor una crisis de identidad familiar. La situación pasa desapercibida para muchos docentes y no se le da la importancia que tiene este problema. Por este motivo, los protocolos y mediadas establecidas en el Plan de convivencia no se ponen en marcha. Las respuestas del centro ante estas discriminaciones dependen de cada docente y no existen pautas homogéneas. Entre las estrategias empleadas se citan la realización de asambleas para analizar lo ocurrido; el desarrollo de debates; el tratamiento en profundidad del tema durante varias sesiones; la lectura de cuentos y otros materiales relacionados; la proyección de videos; y la realización de tutorías con los padres y madres.



**BLOQUE IV. Conclusiones, discusión y
planteamientos finales**

Capítulo 7. Conclusiones y discusión

En este capítulo presentamos las principales conclusiones que pueden extraerse de esta tesis doctoral. Con ellas, daremos respuesta a los interrogantes de investigación planteados en el capítulo 4, y por tanto, a los objetivos específicos mediante los que hemos tratado de describir y analizar los factores que favorecen y obstaculizan la intervención escolar sobre la diversidad familiar. De forma paralela, estableceremos una discusión con los principales resultados obtenidos en otros estudios realizados en este campo.

1. Conclusiones y discusión de resultados

Antes de comenzar a exponer las principales conclusiones de este trabajo, se debe subrayar que en el capítulo 5 y 6 se han ido aportando los resultados parciales según las dimensiones trazadas. Corresponde ahora, sintetizar las principales ideas que derivan de este estudio, mediante la reflexión y la lectura vertical y horizontal de los anteriores hallazgos.

En el recorrido de este trabajo se ha puesto de relieve que la diversidad familiar es un fenómeno emergente en la escuela. Los cambios que se han producido en los últimos años en la sociedad española han incorporado nuevas estructuras familiares, nuevos roles, relaciones y dinámicas familiares. Como afirma López Sánchez et al. (2008) hemos pasado de la familia modelo a los modelos de familia. Ante esta situación, la escuela debe plantearse el reto de incluir esta diversidad familiar en sus principios pedagógicos, objetivos educativos y prácticas escolares. Si no se emprende este camino, es fácil que actúe como una institución reproductora del ideario tradicional de familia. Como mencionan González Rodríguez y López Sánchez (2009) citando el trabajo de Koerner y Hulsebosch (1996), la escuela debe ser *espejo y ventana* de la diversidad familiar. Es decir, un lugar en el que los chicos y chicas vean reflejada a su familia (espejo) y se muestre la diversidad familiar presente en nuestra sociedad (ventana), independientemente de los modelos familiares presentes en el aula.

1.1. Limitaciones y dificultades escolares percibidas por las familias homoparentales de la Fundación Triángulo de Huelva (Objetivo 1)

Las conclusiones que exponemos en este apartado corresponden al estudio exploratorio que se realizó en la fase preparatoria. Las limitaciones y dificultades escolares señaladas, junto con la revisión de la literatura, nos permitieron tomar algunas decisiones en la exploración inicial de la fase de campo.

Las familias que participaron en la entrevista grupal, coinciden en que los centros educativos deberían hacer un mayor esfuerzo por realizar actividades enfocadas hacia la diversidad familiar. Sería también necesario, la utilización de materiales didácticos en los que aparezcan la familia homoparental y otras tipologías familiares presentes en nuestra sociedad. Esta demanda, es compartida por las parejas homosexuales que participaron en la investigación realizada por Ceballos (2009).

Una de las actividades escolares que más conflictos genera en estas familias, es la celebración del día del padre y de la madre. Las vivencias descritas enfatizan la escasa concienciación que tienen algunos/as docentes sobre la diversidad familiar. Para evitar esta situación, se propone sustituir estas celebraciones por el día de la familia.

Otra opinión compartida por las personas entrevistadas, es que el tratamiento escolar de la diversidad familiar depende de la voluntad y el interés del profesorado sobre este tema. Por este motivo, se plantea que la prescripción curricular de estos contenidos supondría una mejora cuantitativa. Además, la regulación normativa proporcionaría un mayor respaldo en sus exigencias educativas.

Al igual que se destaca en el estudio realizado por Agustín (2013), existe una percepción muy positiva sobre la educación y las relaciones con el profesorado. No obstante, se considera que sería necesario que los profesionales de la educación tuvieran un mayor conocimiento de los temas relacionados con la diversidad familiar. La colaboración externa de entidades como la Fundación Triángulo, contribuiría en la mejora de la concienciación y la formación del profesorado.

Según las personas entrevistadas, el concepto de familia nuclear y heteroparental está muy arraigado en nuestra sociedad y genera una imagen estandarizada de la familia. A pesar de estas ideas preconcebidas sobre la familia, se valoran muy positivamente los cambios que están ocurriendo en nuestra sociedad. Dos factores sobre los que habría que incidir para catalizar este cambio serían el desarrollo de la educación familiar y el aumento de la visibi-

lidad en los medios de comunicación. Sobre el primer factor, se afirma que los menores criados en familias conservadoras actúan en consecuencia a estos principios. Este proceso de enculturación supone un hándicap en la aceptación de su modelo familiar en particular y de la diversidad familiar en general. Por este motivo, la educación familiar se considera un elemento crucial en la normalización de la homoparentalidad. Respecto al segundo factor, debe tenerse en cuenta que en los últimos años la homosexualidad ha sido incluida en los contenidos televisivos de forma no estigmatizada. Sin embargo, siguen existiendo una gran cantidad de mensajes homófobos (Agustín, 2014; Collins, 2011, Paynter, 2011) y las referencias homoparentales son anecdóticas. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de incluir nuevos contenidos televisivos, dirigidos tanto a niños/as como adultos, en los que aparezca este modelo familiar.

Por último, otra de las conclusiones que pueden extraerse de esta fase preliminar, es que una de las principales preocupaciones que muestran estas familias es la discriminación escolar; especialmente las madres de los menores recién escolarizados. Esta inquietud también ha sido descrita por otros/as autores/as (Pichardo, 2011; Arranz, Martín et al., 2010; Ray y Gregory, 2001). En este sentido, y en la misma línea que otros estudios (López Gaviño, 2014; Ceballos, 2012a; Agustín, 2013), el empoderamiento se considera una estrategia fundamental para afrontar las posibles discriminaciones que pudieran surgir en el futuro.

1.2. Cultura escolar: relaciones, participación, concepto de familia, lenguaje de las comunicaciones escritas dirigidas a las familias y conocimiento de la estructura familiar del alumnado (Objetivo 2)

La escasa participación de las familias en el centro pone de relieve el alejamiento entre estos dos agentes educativos. Las principales causas de esta problemática se achacan a la inexistencia de una normativa clara que regule la participación; la falta de disponibilidad de las familias por motivos laborales; la desconfianza del profesorado; y las características propias del centro. La participación va disminuyendo conforme se progresa en el curso escolar, sin embargo, las familias homoparentales mantienen su implicación tanto en las actividades de centro, como de aula. Este hallazgo sugiere que estas familias se sienten comprometidas y preocupadas por la calidad de la educación de sus hijos/as y de la escuela de la que forman parte. En la misma línea, Kosciw y Diaz (2008) han llegado a resultados similares, indicando en las conclu-

siones de su trabajo que las familias LGBT suelen colaborar y participar en los centros educativos más activamente que los demás padres y madres.

La participación de la familia en la escuela es una garantía de calidad y un derecho democrático (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004). Constituyen dos sistemas interdependientes que se deben marcar objetivos y estrategias comunes, especificando los roles de cada uno (Aguado, 2010). Como afirman Castro y García-Ruiz (2013), la comunidad educativa y la participación son dos elementos clave en la calidad de la educación. En este sentido, los resultados obtenidos en este trabajo evidencian una falta de entendimiento y comunicación entre estos dos agentes educativos, encontrándose en una posición muy distante de la propuesta que Castro y García-Ruiz (2013) realizan sobre la comunidad educativa “asociación de personas que se unen libremente y defienden unos mismos principios y metas educativas y el compromiso de compartir la acción educadora de forma responsable” (Castro y García-Ruiz, 2013, p.74).

Parelleda (2008) y Aguado (2010), plantean la necesidad de establecer entre la escuela y la familia, un marco de empatía y comunicación; de reconocimiento de las competencias educativas; de valoración y respeto; de implicación en la educación y de trabajo compartido. Para que se den estas condiciones, pensamos que es necesario que las familias se sientan representadas en el ideario educativo del centro y se reconozca su diversidad. Llegados a este punto nos preguntamos: ¿Conocen los centros la diversidad familiar de su alumnado?, ¿qué importancia se confiere a esta información?

En general, los procedimientos oficiales utilizados para conocer la estructura familiar no son eficaces. Existen algunos medios como el portal Séneca en el que se registran los tutores legales del menor, pero esta información no refleja las circunstancias reales de la convivencia familiar. Por este motivo, el profesorado se ve obligado a buscar otras fuentes alternativas, como son el propio alumnado, que suele hablar con toda naturalidad de su realidad familiar; las familias, cuando se les cita a tutoría; y otros profesores/as, cuando se promociona de curso o de ciclo escolar.

Algunos/as docentes restan importancia a esta información porque creen que no es significativa para la tarea escolar; en cambio, para otros/as el conocimiento de la diversidad familiar resulta un aspecto fundamental. Desde este punto de vista, sería necesario establecer algunas medidas que fomenten la concienciación del profesorado sobre la importancia que tiene el reconocimiento de la diversidad familiar (Aguado, 2010).

Las familias homoparentales suelen anticiparse y ponen en conocimiento del tutor/a sus características familiares, ante su preocupación por las relaciones que mantienen sus hijos/as en la escuela y la prevención de situaciones incómodas.

El centro reproduce una imagen uniforme y estandarizada de la familia. Esta homogeneidad puede verse reflejada en las comunicaciones dirigidas a las familias, los carteles, las solicitudes, los folletos y símbolos. Las madres lesbianas muestran su disconformidad rectificando las solicitudes y formularios que deben cumplimentar; incluso, han llegado a formular algunas propuestas alternativas en el Consejo Escolar. Pensamos que en este área hay importantes mejoras que realizar, como se concluye además en otros estudios publicados en nuestro país (FELGTB, 2013; Agustín, 2013). Es decir, los centros educativos deben emplear un lenguaje inclusivo en las comunicaciones y formularios dirigidos a las familias, para tratar de superar las propuestas heteronormativas tradicionales. Además, habría que revisar los materiales empleados y los elementos simbólicos, con el propósito de reconocer la diversidad familiar que convive en el centro (Pichardo, 2011; Aguado, 2010; López Sánchez, 2009).

El análisis del concepto de familia entre los miembros de la comunidad educativa, nos ha permitido obtener una serie de características compartidas y diferenciadoras que manifiestan la controversia de este concepto. En general, la familia se concibe como un pilar fundamental de la vida, una fuente de protección, cuidado, apoyo, afectividad y educación. También se alude al importante papel que juega en el equilibrio psicológico del menor y la ayuda a superar los problemas. A pesar de esta visión compartida, en las definiciones aportadas por un sector de la comunidad educativa se desprende una idea hegemónica de la familia que se basa en la heteroparentalidad, la consanguinidad y la nuclearidad. En cambio, en otras definiciones se pone un mayor énfasis en el papel de la convivencia de sus miembros, sin establecer límites por la consanguinidad o el parentesco. Desde este ángulo, la apertura que caracteriza a este último grupo de definiciones, facilitan la inclusión y el respeto a las diferencias familiares. Sin embargo, los conceptos basados exclusivamente en la heteroparentalidad y la nuclearidad, pueden generar algunas limitaciones y conflictos en los menores que desarrollan esta percepción de la familia.

1.3. Mediadas del Proyecto Educativo de Centro relacionadas con la diversidad familiar (Objetivo 3)

En el Proyecto Educativo de Centro⁵¹, se presta una especial atención a características individuales del alumnado, como la nacionalidad, lengua, religión, cultura, etc.; aunque no se especifican las diferencias familiares. Según Murillo y Hernández (2011), el concepto de diversidad se ha asociado tradicionalmente en el ámbito educativo, a las necesidades de apoyo específico. Actualmente se han integrado las diferencias del alumnado en cuanto a su grupo cultural, género, clase social, capacidades u orientación sexual. En cambio, pese a la pluralidad de modelos familiares que conviven en la escuela, la diversidad familiar no se recoge de forma explícita en la normativa educativa. Es cierto, como se contempla en el Proyecto Educativo de Centro, que el respeto a las diferencias es uno de los principios fundamentales del currículo, pero la ausencia de referencias sobre las diferentes tipologías familiares hace que su tratamiento dependa de la concienciación y la intencionalidad del profesorado. En este sentido, estamos de acuerdo con Valcarce (2011) en que cualquier propuesta inclusiva debe considerar cuatro dimensiones de la diversidad: la familiar (tipos de familia), la personal (singularidad del alumnado), la educativa (opciones múltiples, ajustadas a cada caso, dentro de una misma organización) y la sociocultural (diferentes comunidades culturales). La escuela no llegará a ser inclusiva si sigue dando la espalda a la diversidad familiar, si continúa obviando o incluso negando esta realidad.

En las etapas de educación infantil y primaria, los objetivos y contenidos vinculados con la familia se agrupan principalmente en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural. En la ordenación de la enseñanza del segundo ciclo de educación infantil (Real Decreto 1630/2006; Orden de 5 de agosto de 2008), aparecen reflejados algunos contenidos relacionados con la familia como los miembros de la unidad familiar, las relaciones de parentesco, o los distintos tipos de estructura familiar. Respecto a la educación primaria, la entrada en vigor de la nueva regulación establecida en el Real decreto 126/2014 y la Orden de 17 de marzo de 2015, ha supuesto un notable retroceso en el tratamiento de los contenidos relacionados con la familia. Como indicamos en las conclusiones parciales del capítulo 6, la causa principal de esta involución ha sido la desaparición de la

⁵¹Especialmente en las Finalidades educativas, Objetivos pedagógicos y Plan de Convivencia.

asignatura de conocimiento del medio, en la que se abordaban las relaciones entre los miembros de la familia, el reparto equilibrado de las tareas domésticas, la adquisición de responsabilidades y las estructuras familiares. Los nuevos cambios establecidos sitúan a la familia en un segundo plano, principalmente entre los objetivos y contenidos de materias como ciencias sociales, educación para la ciudadanía y derechos humanos, y valores sociales y cívicos.

La igualdad se recoge como un principio básico y un derecho fundamental en el Plan de Igualdad establecido en el centro. La diversidad de modelos familiares y las distintas formas de convivencia aparecen entre las medidas contempladas en este plan; aunque, como pudimos comprobar a través de las entrevistas y observaciones realizadas, esta medida no se lleva a la práctica. En este sentido, el Plan de Igualdad es un instrumento inoperativo, o cuanto menos disfuncional, carente del compromiso de la comunidad educativa, y con una funcionalidad reducida a la rendición de cuentas con la administración educativa.

Consideramos que el Plan de Convivencia es un instrumento muy adecuado para implementarla diversidad familiar. En este plan se describe, con una alta precisión, las normas de convivencia del centro, las estrategias de prevención e intervención, y los procedimientos de evaluación de la convivencia escolar. No obstante, como veremos más adelante cuando hablemos de las respuestas del centro a las discriminaciones producidas, los protocolos establecidos no se ponen en marcha cuando son necesarios, y las estrategias empleadas dependen del criterio personal de cada docente.

Por último, debemos señalar que la amplitud de las medidas y de los objetivos planteados en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, ofrecen la suficiente cobertura para tratar la diversidad familiar; aunque, como ocurre en otros planes y proyectos del centro, no se describen acciones concretas relacionadas con este tema. Además, las actividades contempladas en la acción tutorial, se realizan sin la coordinación y la planificación adecuada, por razones organizativas ajenas al centro y que afectan en general a la enseñanza primaria. El orientador/a escolar, a pesar de ser una figura clave en el proceso de planificación y coordinación, solo acude al centro dos días a la semana. Este tiempo es insuficiente para poder dedicarse a sus funciones tutoriales, y su labor escolar se reduce a la atención individualizada del alumnado y las familias.

1.4. Práctica escolar: Actividades relacionadas con la familia, procedimientos metodológicos, importancia de la diversidad familiar y formación del profesorado (Objetivos 4, 5 y 6)

La indagación realizada sobre las prácticas escolares vinculadas con la diversidad familiar, nos han acercado a la concreción de las medidas contempladas en la documentación del centro.

El alumnado no olvida a su familia cuando se encuentra en la escuela. Siente la necesidad de hablar de sus seres queridos, los acontecimientos vividos, las preocupaciones, los miedos, etc. Es decir, las referencias sobre la familia es un tema que surge con cotidianidad en el aula. No obstante, las actividades relacionadas con este tema no se enfocan a mostrar la diversidad familiar. Es cierto que la familia se incluye en las programaciones didácticas del área de conocimiento del medio, pero no se hace referencia a los distintos modelos familiares. Como afirma López Sánchez et al. (2008), aunque la familia ha sido incorporada al currículum escolar, las diferentes tipologías familiares no aparecen representadas en los materiales, actividades y contenidos escolares.

La espontaneidad con la que penetran los temas relacionados con la familia en la escuela, hace que la transversalidad sea la opción metodológica preferida para el profesorado. Estamos de acuerdo con esta idea, pero también creemos que sería conveniente, como propone Aguado (2010), incluir unidades didácticas específicas en las que se trabajen de forma complementaria los contenidos relacionados con la diversidad familiar.

Desde la práctica docente, la asamblea constituye un método muy adecuado para hablar de la familia, puesto que permite mantener una comunicación abierta y natural con el alumnado. El diálogo establecido, ayuda al profesorado a conocer las particularidades de la esfera familiar y a tratar este tema.

Determinadas actividades como la celebración del día del padre y de la madre, suponen un ritual cargado de simbolismo. Las propuestas didácticas desarrolladas aportan una visión reducida de la familia y se ciñen al modelo familiar nuclear y heteroparental. Este tipo de celebraciones contrasta con la variedad de modelos familiares presentes en el centro, y en ocasiones, genera algunos conflictos entre el alumnado y sus familias. Sin embargo, a pesar de conocerse estos inconvenientes, el carácter ritual de esta actividad perpetúa su celebración año tras año. A menudo, el profesorado suele realizar algunas variantes y aclaraciones durante las tareas desarrolladas, con la intención de

amortiguar los posibles efectos adversos, pero la situación no deja de ser extraña para los menores que pertenecen a otros modelos familiares.

Los/as docentes valoran muy positivamente la sustitución del día del padre y de la madre por el día de la familia. En cambio, algunas familias tienen una posición contraria y consideran que lo natural es la familia heteroparental. Según estas opiniones, el centro no debe dejar de celebrar estos días tan importantes. Desde nuestro punto de vista, la celebración del día de la familia permitiría a la escuela potenciar el concepto de diversidad familiar, pero habría que tomar algunas medidas previas para concienciar a los padres y madres más conservadores.

Nuestra presencia en el centro y la buena predisposición del profesorado, fue suficiente para que se celebrase por primera vez el día de la familia. Sin embargo, las actividades realizadas no se enfocaron a mostrar la diversidad familiar y se limitaron a destacar, en una jornada lúdica y de convivencia, el valor y la importancia de la familia. Esta situación pone de relieve que el simple hecho de celebrar el día de la familia no supone aceptar la diversidad familiar, si las personas que llevan a cabo este proyecto no se sienten comprometidas y reconocen estas diferencias.

Las familias y el profesorado perciben el tratamiento escolar de la diversidad familiar con diferente grado de importancia. Para algunos sujetos es una opción que podría contemplarse, manifestando en sus opiniones un escaso interés. Algunas familias incluso restan importancia a este asunto, argumentando que la escuela tiene tareas más importantes que atender. En cambio, otro sector menos conservador, plantea la necesidad de esta intervención educativa. La divergencia de opiniones refleja el pensamiento general de nuestra sociedad, y nos indica que aún queda un largo camino por recorrer hasta llegar a la aceptación social de la diversidad familiar.

En general, el profesorado se siente capacitado para abordar esta tarea, y aunque reconoce que no tiene ninguna formación previa, considera que tampoco es necesaria; puesto que desde su posición, la actitud y concienciación sobre la diversidad familiar es más importante que la formación. Es decir, como apunta Santos Guerra (2010, p.187) “el profesor aprende si se cuestiona, si se interroga, si admite las evidencias que ofrece la realidad, si dialoga con los compañeros y con los alumnos, si está abierto a recibir nuevas ideas, si está dispuesto a los cambios”. Sin embargo, siguiendo a López Sánchez (2006) los/as docentes debería tener una formación básica que elimine sus prejuicios y les permita trabajar eficazmente este tema con el alumnado y las familias. Además, como proponen otras autoras (Ceballos, 2014; Morgado et

al., 2009), sería fundamental que en la formación inicial y permanente del profesorado se incluya la diversidad familiar.

Según las conclusiones del estudio realizado por Generelo et al. (2008), las familias homoparentales demandan a la escuela que se trabajen los temas relacionados con la diversidad familiar. Estas actividades deben realizarse independientemente de que en el centro haya o no familias homoparentales, puesto que el trabajo repercutirá en todo el alumnado desarrollando actitudes más positivas hacia la diversidad. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en este estudio, aunque debemos añadir que las familias homoparentales que forman parte de nuestra muestra, mostraron un especial desinterés en la implementación de actividades específicas sobre su estructura familiar. En esta misma línea, en el estudio realizado por Smietana (2010) se pone de relieve que las familias LGTB no desean que su modelo familiar sea tratado de forma particular, sino como un tipo más dentro de la diversidad familiar.

1.5. La familia en los libros de texto (Objetivo 7)

El profesorado debe reflexionar detenidamente sobre los contenidos de los materiales que se utilizan en el aula (Jessop y Williams, 2009). Las editoriales escolares incluyen elementos relacionados con las características del alumnado, amigos/as y familias, pero las familias homoparentales están ausentes (Rowell, 2007). La escuela no es una institución permeable a las actitudes, prácticas, expectativas y creencias de una sociedad basada en la heteronormatividad. En los materiales escolares se reproduce mediante el denominado *currículum oculto* (Torres Santomé, 1991) el modelo familiar hegemónico, actualmente representado por la familia nuclear y heteroparental. Por tanto, los centros educativos deben prestar una especial atención sobre los contenidos, las imágenes y el lenguaje empleado en los recursos didácticos. Es necesario revisar los materiales escolares, “aprender a juzgarlos críticamente, a valorarlos, tratar de contrastarlos con otros y, por supuesto, a hacernos cargo de las valoraciones que hacemos y ser consecuentes con ellas” (Torres Santomé, 2010, p.28). Hoy en día la mayoría de las escuelas cuentan con una gran variedad de recursos que tratan la diversidad cultural, el siguiente paso, como afirma Rowell (2007), debe ser que estos materiales también reflejen la diversidad familiar.

En esta misma línea, los resultados de nuestro estudio indican que los modelos familiares no convencionales están ausentes en los libros de textos analizados. Como subraya Torres Santomé (2008, p.91) “los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado español, las voces y representaciones de los *otros* son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota”. La imagen de la familia que se representa se reduce al modelo nuclear y su variante extensa. En algunas ilustraciones aparece solamente la figura materna o paterna, pero no podemos llegar a la conclusión de que se traten de familias monoparentales, puesto que el contenido que se ilustra no hace referencia a este modelo familiar. Las investigaciones realizadas por Agustín (2013) y Ros (2012) coinciden con estos resultados, y muestran la necesidad de incluir en los materiales escolares la diversidad de formas familiares que existen en nuestra sociedad.

En el proyecto educativo Pixépolis, de la editorial Edelvives, la familia aparece ligada a temas como los roles y tareas domésticas, los miembros de la familia, las estancias del hogar, la salud y el cuidado del medio ambiente. Se presenta una imagen de la familia vinculada exclusivamente al modelo nuclear y heteroparental. Un ejemplo de la hegemonía con la que se incluye este tipo de familia, es la utilización recurrente de “la familia de Bruno” (familia nuclear) como hilo conductor de las diferentes unidades didácticas. Debemos reconocer que las ilustraciones vinculadas con la salud y los roles y tareas del hogar, muestran un reparto equilibrado de estas responsabilidades, sin hacer distinciones en función del sexo. Por otra parte, en las imágenes relacionadas con los miembros de la familia suelen incluirse árboles genealógicos que muestran la relación sanguínea de sus miembros y la heteroparentalidad.

El proyecto Pompas de Jabón, de la editorial Algaida, presenta los contenidos de forma globalizada y entorno a los centros de interés “la casa y la familia”. Del mismo modo, la familia nuclear es la protagonista en las ilustraciones, murales, fichas y fotografías que se incluyen. Las actividades que se plantean sobre estos materiales se relacionan con la identificación de los miembros de la familia, las estancias del hogar, los roles y tareas, y la igualdad de género.

Un aspecto que comparten los libros de textos analizados es su diseño cerrado, y esto impide al profesorado, como plantean Travé, Pozuelos y Cañal (2013), la adaptación al medio próximo del alumnado. Sería necesario disponer de materiales que contengan propuestas abiertas que permitan su adaptación a las singularidades familiares del alumnado.

En definitiva, como plantea Rowell (2007) la incorporación del modelo familiar homoparental en los contenidos e ilustraciones de los materiales escolares, mejoraría el currículo y contribuiría al desarrollo del alumnado. Las familias compuestas por parejas del mismo sexo, así como sus familiares y amigos/as, se sentirán más cerca e identificados con los materiales utilizados en la escuela de su hijo/a, y los niños y niñas de otras estructuras familiares podrán comprender y apreciar la riqueza de la diversidad, lo que contribuirá a prevenir y poner fin a la estigmatización y el acoso que sufren algunos/as menores. En este reto deben comprometerse la administración educativa, los profesionales de la educación y las editoriales escolares. Se trata de una cuestión de *justicia curricular* (Torres Santomé, 2011).

Construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad, comprometido con proyectos curriculares antidiscriminación obliga, entre otras medidas, a prestar mucha atención a las políticas de recursos didácticos, de materiales curriculares, para que no funciones cual Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior. (Torres Santomé, 2011, p.212)

1.6. Dificultades percibidas por el profesorado (Objetivo 8)

En general, existe una percepción muy positiva sobre la implantación de la diversidad familiar en la escuela. No obstante, el profesorado señala algunas barreras que podrían surgir al hablar sobre las familias formadas por parejas del mismo sexo.

En primer lugar, se cita la ideología y las creencias del profesorado como una de estas posibles barreras. En este sentido, se reconoce la actitud homófoba y contraria al matrimonio homosexual por parte de algunos/as docentes. Incluso, se defiende que desde el punto de vista ético el profesorado puede negarse a tratar este tema. Desde nuestro punto de vista, el derecho moral no debe prevalecer sobre el derecho público. Por tanto, con independencia de la ideología o credo, los profesionales que forman parte de la escuela pública tienen la obligación de defender el principio de igualdad y respeto a las diferencias familiares.

Otra de las limitaciones señaladas es la falta de implicación del profesorado, por la poca importancia prestada a este tema, la escasa concienciación, la saturación de tareas y la resistencia al cambio. Los prejuicios e ideas preconcebidas sobre la homoparentalidad también se apuntan como una posible barrera, algo que ocurre frecuentemente en el núcleo familiar. De este modo,

el proceso de enculturación menoscaba la crítica escolar, debido al desajuste que se produce entre los valores promovidos por la escuela, la familia y sociedad. Sin embargo, los centros educativos no permanecen aislados de la acomodación cultural y su función crítica depende de la actitud del profesorado y, del interés de las administraciones educativas en promover este tipo de prácticas.

Por otra parte, la oposición de algunas familias del centro a que se hable abiertamente de la homoparentalidad podría suponer otro hándicap. Como menciona López Sánchez (2009), las familias conservadoras y fundamentalistas pueden plantear algunas dificultades. Es necesario dejar claro que son estas familias las que tienen un problema (la homofobia) y no las familias homoparentales. La escuela debe fomentar el respeto a la diversidad familiar, a pesar de que algunas familias no compartan esta idea por su posición ideológica o creencias religiosas. “Las personas tienen derecho a ser conservadoras, pero no a ser fundamentalistas imponiendo sus ideas a los demás o creándoles dificultades sociales” (López Sánchez, 2009, p.24)

Para algunos/as docentes la prescripción curricular de la diversidad familiar catalizaría este proceso de cambio. Según estas opiniones, la regulación normativa permitiría que el tratamiento de este tema no dependa de la voluntad del profesorado; la articulación de medidas relacionadas con la concienciación y el respeto a las diferencias familiares; y que el alumnado vea reflejado su modelo familiar en la escuela. Esta idea es compartida por Aguado (2010), que plantea la necesidad de incluir la diversidad familiar en la legislación educativa estatal y autonómica. Sin embargo, para otro sector del profesorado esta prescripción no es necesaria, puesto que la igualdad es uno de los principios generales de la enseñanza, y aunque no se especifique, se debe contemplar la igualdad de los diferentes modelos familiares. Desde esta perspectiva, se defiende que la apertura y flexibilidad del currículo permite el tratamiento de la diversidad familiar. Este debate plantea la disyuntiva de una mayor flexibilidad o concreción curricular. Desde nuestro punto de vista, la prescripción excesiva recorta la autonomía y libertad del profesorado, como han subrayado Santos Guerra (2010) y Torres Santomé (2011), pero la apertura y flexibilidad curricular deberían ir acompañada de la formación y el compromiso docente y, el apoyo y orientación de la inspección educativa.

1.7. Actitud sobre la familia homoparental (Objetivo 9)

Los resultados obtenidos en este ámbito, indican que los miembros de la comunidad educativa muestran una actitud abierta y respetuosa sobre la familia homoparental. Es decir, opinan que el matrimonio homosexual es un derecho y una libertad, y que los menores criados en estas familias no tienen por qué tener problemas psicológicos, educativos, de orientación sexual o aceptación social.

Con independencia de estas opiniones favorables, existen algunos comentarios en los que subyace una visión heteronormativa de la sexualidad y manifiestan una actitud homófoba sobre la homoparentalidad y el matrimonio homosexual. Estas ideas se basan en los principios ideológicos y religiosos de estas personas. Ponen de relieve que el matrimonio entre personas del mismo sexo actúa contra las leyes naturales y, no puede considerarse como un verdadero matrimonio. Esta visión conservadora de la familia, releja el sentir de un sector de nuestra sociedad, si tenemos en cuenta las críticas realizadas sobre la familia homoparental por instituciones como la Iglesia Católica, el Foro Español de la Familia, determinados sectores de partidos políticos como el PP o CIU, y medios de comunicación como el periódico La Razón y la cadena de radio COPE. Se ha llegado incluso a ofrecer, por grupos religiosos protestantes y católicos, cursos para curar la homosexualidad.

Otras opiniones que debemos resaltar son la creencia de que a largo plazo estas familias causarán muchos problemas a sus hijos/as, y la referencia a la falta de evidencias científicas que demuestren que los/as menores criados/as en este entorno familiar disfrutaban de un equilibrio psicológico. La alusión a la inexistencia de estudios sobre el equilibrio psicológico de estos/as menores, es una muestra más de las falsas creencias instaladas en el profesorado, las familias y la sociedad en general. Como hemos reflejado en el marco teórico, la mayor producción científica sobre el estudio de las familias homoparentales, se ha realizado precisamente en el ámbito psicosocial. Estos estudios han demostrado que no existen diferencias significativas entre el desarrollo psicológico de los/as menores criados/as en familias homoparentales y heteroparentales (Aristegui, 2014; Green y Mitchell, 2008; Patterson, 2000; Kurdek, 2005; Dunne, 2000; Biblarz y Savci, 2010; Wainright et al., 2004; Gartrell et al., 2010; Bos y Sandfort, 2010; Tasker, 2005; Greenfeld, 2005; Antolín et al., 2009; Bos y Van Balen, 2008; Agustín, 2013; González Rodríguez et al., 2004; Golombok et al., 2003; Bos et al., 2007; Bos et al., 2005). Además, varias asociaciones de gran reputación en el campo de la psicología y la psiquiatría (American Psychiatry Association; American Pediatric Asso-

ciation; American Psychological Association) han avalado estas investigaciones y han publicado varias declaraciones institucionales (American Psychiatry Association, 2002; American Pediatric Association, 2002; American Psychological Association, 2013; American Psychological Association, 2004) en las que se describen que los niños y niñas criados y adoptados en familias homoparentales, tienen un desarrollo psicosocial equiparable a los chicos y chicas criados o adoptados por familias heteroparentales.

Existen también algunas opiniones, tanto en el profesorado, como en las familias y el personal no docente, en las que se afirma que la homosexualidad de los progenitores puede influir en el desarrollo de una orientación sexual similar de sus hijo/as; un amaneramiento; o tener problemas en la adolescencia con la identidad sexual.

La aptitud de las parejas homosexuales para la crianza y educación, en ocasiones se condiciona y limita a su capacidad para cumplir con las funciones paternas y maternas. Según este criterio, las familias homoparentales deben demostrar esta capacidad, aspecto sobre el que manifiestan ciertas dudas.

Una opinión bastante generalizada es el rechazo social al que se enfrenta estos/as menores ante la crueldad de los iguales, y los prejuicios y estereotipos sobre la homosexualidad. Estos resultados coinciden con otros estudios que han analizado la percepción del profesorado (Frías et al., 2003; Bliss y Haris, 1999). En el estudio de Frías et al. (2003), se describe que según el alumnado universitario que participó en su investigación, la familia homoparental no es el contexto más idóneo para la crianza, por las burlas y el rechazo social que pudieran sufrir estos/as niño/as. Por otra parte, Bliss y Haris (1999) ponen de relieve que existe una idea muy extendida entre el profesorado que los menores de familias homoparentales tendrían mayores problemas en la interacción social. Las expectativas que mantiene el profesorado sobre el rechazo social de estos/as chicos/as, podrían convertirse en una profecía autocumplida como ya mostraron Rosenthal y Jacobson (1968).

1.8. Discriminación escolar y respuestas del centro (Objetivo 10)

Pese a las dificultades que hemos tenido para acceder a los episodios de discriminación⁵², pudimos localizar algunos sucesos que muestran la dimensión de esta problemática. En primer lugar, debemos hacer referencia a los insultos de carácter homofóbico que se producen en el centro. Como avala algunos estudios (Ray y Gregory, 2001; Lindsay et al., 2006; Pichardo, 1 de diciembre de 2012; López Gaviño, 2014), el estigma de las parejas homosexuales puede ser transmitido a sus hijos/as en la escuela. Además, según la investigación realizada por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transsexuales y Bisexuales (FELGTB, 2013) para el Defensor del Pueblo, una de las principales causas del bullying escolar es la homofobia.

Por otra parte, pudimos conocer que algunas familias homoparentales han sufrido el comportamiento homofóbico de otras familias del centro, tratando de evitar que sus hijos/as se relacionen con estos/as menores.

Una de las principales preocupaciones de estas familias es la discriminación que pueden sufrir sus hijos/as en la escuela. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en el estudio exploratorio, y con las investigaciones realizadas por Pichardo (2011), Arranz, Martín et al. (2010) y Ray y Gregory (2001). Esta inquietud es mencionada también por algunos/as docentes, que relatan el especial interés de estas madres en asistir y solicitar tutorías para conocer el progreso de sus criaturas.

Otra característica que coincide con los resultados obtenidos en la entrevista grupal realizada a las familias homoparentales de la Fundación Triángulo, es que las madres homosexuales del centro suelen mantener conversaciones con sus hijos/as sobre determinados temas de modo preventivo (Ceballos, 2012a; Agustín, 2013; López Gaviño, 2014). Este proceso de empoderamiento que se produce en el entorno familiar, pretende aportar las estrategias necesarias para responder a las posibles preguntas, agresiones o insultos que podrían ocurrir en el futuro.

⁵²Las principales dificultades fueron: el desconocimiento del profesorado y de las familias, teniendo en cuenta que el maltrato se produce en contextos privados que dificulta su visibilidad; el miedo que sienten los/as menores a contar lo sucedido; la poca importancia que en ocasiones se confiere a estos hechos; la privacidad que mantiene el profesorado sobre ellos; y la baja conciencia social sobre esta problemática.

Pertenecer al modelo familiar homoparental suele ser un blanco fácil para los/as escolares que quieren herir a estos/as chicos/as. Como se ha expuesto anteriormente en los resultados obtenidos, localizamos varios episodios de discriminación relacionados con el acoso que sufre un menor por tener dos madres. El acoso escolar que padecen estos/as estudiantes podría provocar una crisis de identidad familiar; tal como ha sucedido en este caso y con otra cica del mismo modelo familiar.

En la mayoría de las ocasiones, el maltrato se produce a espaldas del profesorado y en contextos privados que dificultan su visibilidad. Las redes sociales constituyen uno de estos medios, como se reflejan en algunos estudios (Durán y Martínez, 2015; Avilés, 2009; Hernández Prados y Solano, 2007) que subrayan el importante impacto que están teniendo en el acoso escolar. Por este motivo, el profesorado debe permanecer atento a los cambios de comportamiento del alumnado, y fomentar el diálogo, la empatía, el respeto, la convivencia y el uso responsable de las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos indican que algunos/as docentes restan importancia a esta problemática y tienen una percepción muy positiva de la convivencia en el centro⁵³. Probablemente, esta sea la causa por la que los protocolos y medidas establecidas en el Plan de convivencia, no se han puesto en funcionamiento cuando han ocurrido estos incidentes, y las respuestas a las discriminaciones producidas dependan del criterio de cada docente. Ante esta situación, el profesorado debe plantearse “que la vida y las experiencias educativas en los centros tengan siempre como listón para evaluar su validez la capacidad para contribuir a la equidad y la sensibilización ante las numerosas forma en las que se construyen y reproducen las desigualdades y las discriminaciones” (Torres Santomé, 2015, p.23-24).

⁵³ Esta percepción positiva del profesorado sobre la convivencia escolar y las diferentes respuestas y estrategias empleadas ante las discriminaciones, también han sido descritas en la investigación realizada por Pichardo (1 de diciembre de 2012).

Capítulo 8. Planteamientos finales

En este capítulo, se describen las limitaciones de este trabajo y se plantean una serie de medidas de intervención que podrían adoptarse para mejorar la atención sobre la diversidad familiar. Finalmente, proponemos algunas líneas de investigación que se deberían explorar, y por la que pretendemos continuar en los próximos años.

1. Limitaciones

Trataremos de actuar con la mayor objetividad posible en la exposición de las principales limitaciones que se desprenden de este estudio. Somos conscientes de la dificultad que entraña esta tarea, pues no es fácil tomar distanciamiento para realizar esta autocrítica cuando se invirtieron tantas horas de esfuerzo. El objetivo que nos marcamos en este apartado, es dejar constancia de los aspectos que se podrían mejorar, y que se deben considerar a la hora de evaluar el alcance de los resultados obtenidos.

Siguiendo un orden lógico en relación al recorrido de este trabajo, la primera limitación que debemos destacar es la falta de estudios previos desarrollados en este campo. La mayor producción científica se ha desarrollado en el contexto anglosajón, fundamentalmente en Estados Unidos y el Reino Unido (Morgado et al., 2009). Las variables culturales y políticas suponen una limitación en la transferencia de estos resultados al contexto español. Las investigaciones realizadas en nuestro país son muy limitadas, siendo excepcionales los estudios desarrollados en el contexto educativo que ponen su punto de mira en el análisis de la diversidad familiar y de las familias homoparentales.

Como hemos descrito en el procedimiento llevado a cabo para la selección del caso, no fue fácil localizar un centro en el que tuviéramos la certeza de la existencia de familias homoparentales que quisieran participar en este estudio. En un primer momento, pensamos en solicitar esta información a la administración educativa o a los propios centros educativos, pero descartamos esta posibilidad por la privacidad a la que están sometidos estos datos. Para superar este hándicap tuvimos que invertir la fórmula; es decir, en primer lugar localizamos a las familias homoparentales dispuestas a participar a través de la Función Triángulo, y posteriormente seleccionamos el centro que más se adaptaba a los criterios establecidos. El acceso al campo fue compli-

cado, pues aunque contábamos con la aprobación del claustro, tuvimos que ganarnos poco a poco la confianza del profesorado.

Por otra parte, otra de las limitaciones localizadas hace referencia a la dificultad que supuso acceder a determinados datos por su carácter reservado, especialmente los relacionados con la actitud de la comunidad educativa sobre las familias homoparentales y los episodios de discriminación ocurridos en el centro.

El diseño cualitativo de este estudio, en el que se han utilizado instrumentos como la entrevista abierta, la observación participante, el diario de campo y el análisis de documentos e imágenes, ha generado una ingente cantidad de datos. Para plasmar esta información en el informe final, se ha tenido que abordar un exhaustivo proceso de reducción, corriendo el riesgo de dejar atrás información que puede resultar relevante en el conocimiento de la realidad estudiada.

Finalmente, debemos considerar las limitaciones propias de este tipo de diseño, relacionadas con la credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa), dependencia (fiabilidad) y confirmabilidad (objetividad). No obstante, estas limitaciones han tratado de ser solventadas mediante las estrategias descritas en el capítulo 4 (rigor de la investigación).

2. Principales propuestas de intervención

Llegados a este punto, plantearemos algunas estrategias y medidas educativas, relacionadas con la diversidad familiar, que se podrían incorporar en la escuela. Estas propuestas surgen de la reflexión y el análisis de la revisión de la bibliografía, especialmente de las propuestas realizadas por algunos autores y autoras (Pichardo, 2011; Aguado, 2010; López Sánchez, 2009), y de los resultados obtenidos en este estudio.

1. Incluir la diversidad familiar en el currículo, de forma explícita y en todas las etapas educativas.
2. Trabajar la diversidad familiar, desde las actividades propuestas en las distintas áreas de conocimiento, es decir, desde la transversalidad; por ejemplo, conociendo el vocabulario sobre los diferentes modelos familiares desde el área de lengua castellana y extranjera, incluyendo la diversidad familiar en los enunciados de los problemas de matemáticas, analizando desde el área de conocimiento del medio natural y

social las diferencias familiares en la historia y las culturas, o representando su familia desde el área de educación artística.

3. Elaborar unidades didácticas en las que se trabajen de forma específica los contenidos relacionados con la diversidad familiar, llevándolas a la práctica desde el respeto y sin establecer juicios o descalificaciones.
4. Revisar la decoración del centro y todos aquellos elementos que forman parte del currículo oculto: carteles, dibujos, símbolos..., tratando que aparezcan representados los distintos modelos familiares.
5. Conocer la realidad familiar del centro y proponer actividades para poner en valor su diversidad. Por ejemplo: a nivel de aula, se podría representar los diferentes modelos familiares en un mural; a nivel de centro podemos celebrar el día de la familia, en lugar del día del padre o de la madre.
6. Mostrar una especial sensibilidad en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula, respondiendo con firmeza y con el mismo criterio, a las discriminaciones, burlas o rechazos.
7. Utilizar un lenguaje inclusivo en la relación con las familias, en las comunicaciones escritas, en los formularios,...
8. Promover acciones en la formación inicial y permanente del profesorado en relación a la diversidad familiar, con el propósito de adquirir las competencias necesarias que le permitan superar los prejuicios y adquirir los conocimientos y recursos necesarios para trabajar la diversidad.
9. Revisar el tratamiento educativo de los contenidos relacionados con la familia. Se deben revisar los libros de texto y otros materiales escolares para garantizar la inclusión de la diversidad familiar. Además es necesario que los chicos y chicas reflexionen sobre la heteronormatividad con la que se representa la familia en los libros de texto y otros materiales escolares. Se puede proponer como alternativa, la elaboración de materiales que muestren la diversidad familiar: cuentos, canciones, juguetes, etc.
10. Elaborar proyectos conjuntos en los ciclos educativos para trabajar progresivamente la diversidad familiar. Por ejemplo, un proyecto relacionado con la lectoescritura a través de materiales en los que aparezcan los diferentes modelos familiares.

11. Fortalecer la relación entre la escuela y la familia. El conocimiento y la confianza mutua entre estos dos agentes educativos resulta fundamental, y esto solo será posible si la escuela es capaz de acoger la diversidad familiar. Para hacer posible esta interconexión es necesario plantear objetivos comunes y establecer roles diferenciados en el proceso educativo.
12. Facilitar la concienciación mediante la reflexión y el debate en las actividades realizadas en la AMPA, la tutoría y la orientación escolar. Organizar reuniones con las familias para conocer su posición frente a la diversidad familiar, y establecer algunas medidas de sensibilización si fuese necesario. Las Escuelas de Familias resultan también un espacio muy interesante para poner en marcha estos proyectos.
13. Implementar procesos didácticos y metodológicos que faciliten el abordaje de la diversidad y fomenten una actitud crítica frente a las discriminaciones, mediante dinámicas de grupo, la expresión corporal, el teatro, organización de debates, juego de roles, proyección de material audiovisual y reflexiones sobre noticias, documentales, series, anuncios, etc.
14. Establecer redes educativas que permitan el intercambio y el apoyo entre los agentes implicados en los procesos educativos formales y no formales: administración educativa, escuela, organismos sociales, asociaciones, etc.

Con estas medidas, se pretende responder a las nuevas necesidades que plantea la diversidad familiar. Debemos añadir además, la necesidad de crear un debate social sobre la importancia que tiene en el desarrollo de los niños y niñas, el trabajo de la diversidad familiar desde las escuelas. Como afirma Aguado (2010, p.6) “no hay escuela inclusiva sin diversidad familiar”, por tanto, se hace necesario que la escuela acepte esta diversidad y la incluya en sus principios educativos como un valor para el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas.

3. Líneas futuras de investigación

El objeto de esta tesis doctoral ha tratado de explorar una realidad hasta ahora poco estudiada. Precisamente, por este carácter exploratorio y novedoso, son múltiples las líneas de investigación que se abren. A continuación, exponemos las que desde nuestro punto de vista son prioritarias y que nos planteamos indagar a corto y medio plazo.

En primer lugar, debido al carácter contextual de esta investigación, pensamos que sería fundamental realizar nuevos estudios de casos que permitan seguir analizando en el ámbito educativo la situación particular de las familias homoparentales. Esta propuesta no pretende transferir los resultados alcanzados a otros contextos, ya que esta “experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad” (Santos Guerra y Moreno, 2004, p.927), sino más bien, como afirma Simons (2000, p.232), “estudiar en profundidad la exclusividad de otros casos, y toda su particularidad, para llegar a comprender lo universal”. Este planteamiento cualitativo no es contrario al desarrollo de otras líneas de investigación positivistas, aunque debe tenerse en cuenta que una de las principales limitaciones que tienen este tipo de diseños es la dificultad de acceder a muestras amplias, teniendo que recurrir habitualmente a técnicas de muestreo no representativas (Agustín, 2013; Schum, 2008; De Lucas et al. 2004).

Por otra parte, sería muy conveniente contar con un mayor número de trabajos en los que se analicen la realidad familiar de las parejas gais. En gran parte de los estudios realizados, entre ellos el nuestro⁵⁴, la proporción de madres lesbianas es ampliamente superior al de padres gais. Este hecho puede deberse, como comenta Agustín (2013), a que el acceso a la maternidad presenta menores trabas que la paternidad, debido a las técnicas de reproducción asistida, “pero es posible que haya también otras cuestiones culturales o incluso de género/sexuales de fondo” (Agustín, 2013, p.203-204).

El *bullying* homofóbico en las escuelas, es un fenómeno emergente que está causando un gran impacto en nuestra sociedad. Según el estudio realizado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB, 2013), el 60% del alumnado con orientación homosexual sufre acoso escolar y el 43% se ha planteado en alguna ocasión el suicidio. Ante este escenario, habría que analizar si los/as menores con familias homoparentales

⁵⁴Solo ha participado una familia formada por dos padres y fue en el estudio exploratorio.

sufren igualmente este tipo de discriminaciones, como consecuencia de la orientación sexual de sus madres/padres. Faltan estudios que arrojen luz sobre esta novedosa situación, por lo que pensamos, que sería necesario prestar un mayor esfuerzo de la comunidad educativa y científica en estudiar esta realidad. En este sentido, se debería prestar una especial atención en la etapa de educación secundaria, puesto que como ponen de relieve algunas investigaciones (Agustín, 2013; López Gaviño 2014), la adolescencia suele ser una edad sumamente conflictiva en estos casos.

Por último, también tendrían un enorme valor la evaluación de los proyectos de intervención relacionados con la diversidad familiar, que se están llevando a cabo actualmente en algunos centros educativos (Pichardo, 1 de diciembre de 2012). La evaluación de estas buenas prácticas, permitiría implementar nuevos proyectos que mejoren la atención a la diversidad familiar.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Agustín, S. (2013). *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Recuperado de <http://www.lrmcidii.org/wp-content/uploads/2013/06/2240.pdf>
- Agustín, S. (2014). *Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales. Un análisis desde la perspectiva de los padres y madres* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alberdi, I. (2003). El feminismo y la familia. Influencia del movimiento feminista en la transformación de la familia en España. *Arbor*, 174(685), 35-51.
- Albert, M. J. (2006). *Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association (2002). Adoption and co-parenting of children by same-sex couples. Recuperado de <http://www.psychiatry.org/practice/professional-interests/diversity/diversity-resources/apa-position-statements-related-to-diversity>
- American Psychological Association (2004). APA Supports Legalization of Same-Sex Civil Marriages and Opposes Discrimination against Lesbian and Gay Parents. Recuperado de <http://www.apa.org/news/press/releases/2004/07/gay-marriage.aspx>
- American Psychological Association (2013). No Scientific Basis for Prohibiting Same-Sex Marriage, Key Associations Argue. Recuperado de <http://www.apa.org/news/press/releases/2013/03/same-sex-marriage.aspx>
- American Pediatric Association (2002). Technical Report: Coparent or second-parent Adoption by same-sex Parents. Perrin, E.C., and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. *Pediatrics*, 109(2), 341-344.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 475-487.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristegui, I. (2014). Parentalidad Gay/Lésbica: Funcionamiento Emocional y Adaptación Psicológica de los Hijos de Parejas del Mismo Sexo. *Perspectivas en psicología*, 11(1), 78-85.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de psicología*, 96, 79-96. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>
- Arranz, E., Martín, J.L., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 243-251.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Baeza, S. (2003). La intervención familia-escuela. *Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 4(13). Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psico/article/view/1274>
- Balsam, K. F., Levahot, K., Beadnell, B. y Circo, E. (2010). Childhood abuse and mental health indicators among ethnically diverse lesbian, gay, and bisexual adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(4), 459-468.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. Buckingham: Open University.
- Benhabib, S. y Cornell, D. (1990). *Teoría Feminista y teoría crítica*. Valencia: Editions Alfons el Magnanim.
- Benston, M. (1972). Para una economía política de la liberación de la mujer. En S. Lugones (Trad.), *La liberación de la mujer: año cero* (pp.37-47). Buenos Aires: Granaica.
- Biblarz, T. J. y Savci, E. (2010). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families. *Journal of Marriage and Family*, (72), 480-497.

- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp.24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bliss, G. K. y Haris, M. B. (1999). Teachers' views of students with gay or lesbian parents. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 4(2), 149-171.
- Bos, H., Van Balen, F. y Van Den Boom, D. C. (2004). Experience of parenthood, couple relationship, social support, and child-rearing goals in planned lesbian mother families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 755-764.
- Bos, H., Van Balen, F. y Van Den Boom, D. C. (2005). Lesbian families and family functioning: An overview. *Patient Education and Counseling*, 59(3), 263-275.
- Bos, H., Van Balen, F., y Van Den Boom, D. C. (2007). Child adjustment and parenting in planned lesbian-parent families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(1), 38-48.
- Bos, H. y Van Balen, F. (2008). Children in planned lesbian families: Stigmatisation, psychological adjustment and protective factors. *Culture, Health & Sexuality*, 10(3), 221-236.
- Bos, H. y Sandfort, T. G. (2010). Children's gender identity in lesbian and heterosexual two-parent families. *Sex Roles*, 62(1), 114-126.
- Cameron, P., Cameron, K. (2002). Children of homosexual parents report childhood difficulties. *Psychological Reports*, 90(1), 71-82.
- Cameron, P. (2006). Children of homosexuals and transsexuals more apt to be homosexual. *Journal of Biosocial Science*, 38(3), 413-418.
- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* 7(13), 45-60.
- Campuzano, M. D. (2014). *Proyecto Pompas de Jabón*. Sevilla: Algaida.
- Carballeda, A. (2001). Las políticas sociales y la esfera de la familia: crisis de legitimidad y representación. En E. de Jong, R. Basso y M. Paira (Coord.), *La familia en los albores del milenio: Reflexiones interdisciplinarias un aporte al trabajo social* (pp.49-70). Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Carrasco Macías, M. J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), pp.73-84.
- 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.
- Ceballos, M. (2012a). Ser madres y padres en familias homoparentales: Análisis del discurso de sus percepciones sobre la educación de sus hijos e hijas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 143-158.
- Ceballos, M. (2012b). Familias homoparentales y trabajo doméstico: Implicaciones para la disciplina del Trabajo Social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (4), 85-104.
- Ceballos, M. (2014). Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 643-658.
- Centro de investigaciones Sociológicas (2014). *Barómetro marzo de 2014* (Estudio nº 3017). Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3017/es3017mar.pdf
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collins, R. L. (2011). Content analysis of gender roles in media: Where are we now and where should we go? *Sex Roles*, 64(3-4), 290-298.
- De la Guardia, R. (2003). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. La Laguna: Universidad de la laguna.
- Del Campo, S. y Rodríguez-Brioso, M. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Reis*, 100(2), 103-165.

- DeMunck, V. C. y Sobo, E. J. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dispenza, M. (1999). *Our families, our children: The lesbian and gay child care task force report on quality child care*. PS 028 103, Lesbian and Gay Child Care Task Force, Seattle, WA. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437174.pdf>
- Domínguez, E. y Fernández, L. (2004). Familia y escuela: la educación social de la infancia en la España liberal. En M. C. Benso y M. C. Pereira (Coord.), *Familia y escuela. El reto de educar en el S. XXI* (pp.109-144). Vigo: Concellería de educación del Concello de Ourense.
- Dunne, G. (2000). Opting into motherhood: lesbian blurring the boundaries and transforming the meaning of parenthood and kinship. *Gender and Society*, 14(1), 11-35.
- Durán y Martínez (2015). Cyberbullying through Mobile Phone and the Internet in Dating Relationships among Youth People. *Comunicar*, 22(44), 159-167.
- EFE: Estilo (2015). Dolce & Gabbana se disculpan por su ataque a las familias homoparentales. En EFE: Estilo, 18 de agosto de 2015. Recuperado de http://www.efeestilo.com/noticia/dolce-gabbana-disculpan-familias-homoparentales/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=dolce-gabbana-disculpan-familias-homoparentales
- El País (2005). El PP lleva un experto al senado que afirma que ser gay es una enfermedad. En El País, (online), 21 de junio de 2005. Recuperado de http://elpais.com/diario/2005/06/21/sociedad/1119304803_850215.html
- El País (2014). Imputado el director de un colegio por rechazar al hijo de una pareja gay. En El País, (online), 29 de enero de 2014. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/29/andalucia/1391026592_406731.html
- Engels, F. (1980). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. Madrid: Ayuso.
- Escamilla (2012). *Conocimiento del medio 4. Pixépolis*. Madrid: Edelvives.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- FELGTB (2013). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/2157/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/671/filename/informedefensor-17m13.pdf>
- Fernández Sierra, J. (1996). Utilidad de la evaluación naturalista para la formación MIR. En M. A. Santos Guerra y D. Prados Torres, (Comps.). *Evaluación externa de la formación de médicos residentes: el arte de mejorar a través del conocimiento*. Barcelona: FYC.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paideia.
- Frías, M. D., Pascual, J. y Monterde, H. (Febrero, 2003). *Familia y diversidad: hijos de padres homosexuales*. Comunicación presentada en el IV Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Recuperado de http://www.familieslg.org/_comun/bibliografia/pdf/frias_2003.pdf
- Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Grijalbo.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (comps.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp.343-375). Madrid: Rialp.
- García Llamas, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II. Madrid: UNED.
- García Roca, J. (2008). Composición y funciones básicas de la familia. En A. Gimeno (Ed.), *La familia: el desafío de la diversidad* (pp.33-62). Barcelona: Ariel.
- García Sanz, M. P., Gomáriz, M.A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gartrell, N., Bos, H. y Goldberg, N. (2010). US national longitudinal lesbian family study: Psychological adjustment of 17-year-old adolescents. *Pediatrics*, 126(1), 28-36.

- Generelo, J., Pichardo, J. I. y Galofré, G. (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golombok, S., Perry, B., Burston, A., Murray, C., Mooney-Somers, J., Stevens, M. y Golding, J. (2003). Children with lesbian parents: A community study. *Development Psychology*, 39(1), 20-33.
- Gómez Bengoechea, B. (2011). Los cambios en la familia española a través de las leyes. En A. Berástegui y B. Gómez (Eds.), *Horizontes de la familia ante el siglo XXI. Reflexiones con motivo del XXV aniversario del Instituto Universitario de la Familia* (pp.21-42). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Comillas.
- Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez López-Egea, S. y Martí, C. (2004). *La incorporación de la mujer al mercado laboral: Implicaciones personales, familiares y profesionales, y medidas estructurales de conciliación trabajo-familia*. Working paper, DI: 557, Cátedra SEAT de Relaciones Laborales Barcelona: IESE Business School – Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.ieseinsight.com/fichaMaterial.aspx?pk=1879&idi=1&origen=1&ar=20>.
- González Falcón, I. (2006). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González Rodríguez, M. M. (2009). Nuevas Familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389.
- González Rodríguez, M. M., Díez, M., Martínez, E., Morgado, B. y López, F. (2011). Corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidado infantil en familias heteroparentales y homoparentales: Datos preliminares del proyecto Diversia. En Vázquez, I. (coord.), *III Congreso Universitario Nacional: Investigación y Género* (pp.822-836). Sevilla: CS9 Producciones S.L.N.E.

- González Rodríguez, M. M. y López Sánchez, F. (Octubre, 2005). *¿Qué hemos aprendido de las familias homoparentales en España?*. En A. Cadoret, M. Gross, C. Mérary y B. Perrau (Comp.), *Homoparentalités. III Conférence internationale sur l'homoparentalité: Approches Scientifiques et Politiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- González Rodríguez, M. M. y López Sánchez, F. (2009). Relaciones familiares y vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays. *Cultura y Educación*, 21(4), 417-428.
- González Rodríguez, M. M., Morcillo, E., Sánchez, M. A., Chacón, F. y Gómez, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 327-343.
- González Rodríguez, M. M. y Sánchez, M. A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia*, 3, 207-220.
- Green, R. J. y Mitchell, V. (2008). Gay and lesbian couples in therapy: Minority stress, relational ambiguity, and families of choice. En A. Gurman (Ed), *Clinical handbook of couple therapy*, 4ª ed., (pp.662-680). Nueva York, USA: The Guilford Press.
- Greenfeld, D. A. (2005). Reproduction in same sex couples: Quality of parenting and child development. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, 17(3), 309-312.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 3ª ed., (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Gutiérrez Pérez, M. R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Martín Viadel (Coord.), *Investigación en educación artística* (pp.152-174). Granada: Universidades de Granada.
- Hernández Prados, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, (87), 3-26.

- Hernández Prados, M. A. y Solano (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Humm, M. (1995). *Diccionario of feminist theory*. New York: Prentice Hall.
- Iglesias de Usel, J. (1994). Familia. En M. Juárez (dir.), *V informe sociológico sobre la situación social en España* (pp.415-547). Madrid: Fundación Foessa.
- Iglesias de Usel, J. (1997). Familia y política social en España (1982-1996). *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, (74), 337-382.
- Iglesias de Usel, J. (1998/2005). La familia española en el contexto europeo. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (7ª Reimpresión, pp.91-113). Madrid: Alianza Editorial.
- INE (2015a). INEbase [en línea]. Censos de Población y Viviendas. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm
- INE (2015b). INEbase [en línea]. Encuesta Continua de Hogares. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de http://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/ech_resultados_1.htm
- INE (2015c). INEbase [en línea]. Encuesta de Fecundidad. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de <http://ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p317&file=inebase&L=0>
- INE (2015d). INEbase [en línea]. Indicadores Demográficos Básicos. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de http://www.ine.es/inebmenu/mnu_dinamicapob.htm
- INE (2015e). INEbase [en línea]. Movimiento Natural de la Población. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe302&file=inebase&L=>
- INE (2015f). INEbase [en línea]. Otros aspectos relacionados con la salud. Madrid: INE. [Consulta: 10 septiembre 2015]. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15/a044&file=inebase&L=0>

- Jennings, T., y Macgillivray, I. K. (2011). A content analysis of lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in multicultural education textbooks. *Teaching Education*, 22(1), 39-62.
- Jerez, R. (2000). Sociología del sistema educativo español. En P. Feroso y J. Pont (eds.), *Sociología de la Educación* (pp.177-196). Valencia: NauLlibres.
- Jessop, T. y Williams, A. (2009). Equivocal tales about identity, racism and the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 95-106.
- Jiménez Hernández, E. y García Cabrero, B. (2009). Reporte de investigación. En B. García Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp. 123-154). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2ªEd.). United States of America: Pearson Education.
- Knibiehler, Y. (1996). Madres y nodrizas. En S. Tubert (ed.), *Figuras de la madre* (pp.95-120). Madrid: Cátedra.
- Knibiehler, Y. (1997). Padres, patriarcado, paternidad. En S. Tubert (ed.), *Figuras del padre* (pp.117-136). Madrid: Cátedra.
- Koerner, M. E. y Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 347-354.
- Kosciw, J. G. & Diaz, E. M. (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. Recuperado de http://www.familyequality.org/_asset/5n43xf/familiesandschools.pdf
- Kurdek, L. A. (2004). Are gay and lesbian cohabiting couples *really* different from heterosexual married couples? *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 880-900.
- Kurdek, L. A. (2005). What do we know about gay and lesbian couples? *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 251-254.
- Kurdek, L. A. 2007. The allocation of household labor by partners in gay and lesbian couples. *Journal of Family Issues* 28(1), 132-148.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Lainformación (2015). Plan familia. Colegas exige al gobierno que no trate a las familias homoparentales como "familias con problemas". En Lainformación.com, (online), 15 de mayo de 2015. Recuperado de http://noticias.lainformacion.com/asuntos-sociales/matrimonio/plan-familia-colegas-exige-al-gobierno-que-no-trate-a-las-familias-homoparentales-como-familias-con-problemas_5TZ3DQf9GwiBUcKQszqAb5/
- La Vanguardia (2014). El obispo de Málaga compara el matrimonio homosexual con la unión "entre un hombre y un perro". En La Vanguardia, (online), 11 de abril de 2014. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20140411/54405721781/obispo-malaga-matrimonio-homosexual-hombre-perro.html>
- León, P. (2000). *Familia, un arte difícil*. Caracas: Fundación Venezuela Positiva.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindqvist, B. (2002). Special Rapporteur on Disability of the Comisión for Social Development. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=220>
- Lindsay, J., Perlesz, A., Brown, R., McNair, R., Vaus, D. D. y Pitts, M. (2006). Stigma or respect: Lesbian-parented families negotiating school settings. *Sociology: A Journal of the British Sociological Association*, 40(6), 1059-1077.
- López Gaviño, F. (2014). *Experiencia vital, perfil psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos con madres lesbianas o padres gays* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López Sánchez, F. (2006). *Homosexualidad y familia: Lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer*. Barcelona: Graó.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López Sánchez, F. (2009). Homosexualidad y familia en la escuela infantil. *Aula de infantil*, (47), 23-25. Recuperado de <http://www.grao.com>

/revistas/aula-infantil/047-la-clase-de-2-anos/homosexualidad-y-familia-en-la-escuela-infantil.

- López Sánchez, F., Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21(4), 453-465.
- López Sánchez, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI, Revista de educación*, 10, 111-122.
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Mancheño, R. (2012). *Conocimiento del medio 2. Pixépolis*. Madrid: Edelvives.
- Margalef, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad?. En M. Martín y L. Margalef (Ed.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp.16-41). Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.
- Martínez Covarrubias, S. G. (2003). *Estudio de casos. Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género*. Colima: Universidad de Colima.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Maykut, P. y Morehouse R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in educations. History and the social sciences*. Londres: Routledge, Falmer.
- MacDonald, B. y Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-12.
- McMillan, H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina Moya, J. L. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos

- saberes profesionales. *Educare21*, (1). Recuperado de <http://www.enfermeria21.com/revistas/educare/articulo/1021/>
- Medina Moya, J.L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza en enfermería*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Millet, K. (1971). *La politique du male*. Paris: Stock.
- Monahan, T. y Fisher, J. (2010). Benefits of observer effects: lessons from the field. *Qualitative Research*, 10(3), 357-376.
- Moreno, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI, Revista de Educación*, 6, 111-121.
- Morgado, B., Jiménez, I. y González, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*, 21(4), 441-451.
- Morgan, L. (1971). *La société archaïque*. París: Anthopos.
- Muntaner, J. J. (2000a). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad* (pp.11-95). Lleida: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Muntaner, J. J. (2000b). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(1), 17-21.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Naciones Unidas (1988). El papel de la familia en el proceso de desarrollo. Cuaderno nº 2. New York. ONU. Recuperado de <http://www.un.org/es/globalissues/family>
- Palacios Vicario, B., Sánchez, M. C. y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa: Guías o checklists. En M. Pacheco, M. Vicente y T. González (Comps.), *2º Congreso Nacional sobre Metodología*

- de la Investigación en Comunicación* (pp.581-596). Valladolid: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17- 40.
- Parellada, C. (2008). Familia y escuela: ¿se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, (378), 47-51.
- Patterson, C. J. (2000). Family relationships of lesbians and gay men. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1052-1069.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Paynter, K. C. (2011). *Gender stereotypes and representation of female characters in children's picture books* (Tesis doctoral). Liberty University, Lynchburg, Virginia.
- Pedreira, J. L., Rodríguez-Piedra, R. y Seoane, A. (2005). Parentalidad y homosexualidad. *Psicología.com*, 9. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/762/736>.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Peter, T. (2009). Exploring taboos: Comparing male- and female-perpetrated child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(7), 1111-1128.
- Pichardo, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Pichardo, J. I. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (414), 41-44.
- Pichardo, J. I. (1 de diciembre de 2012). Diversidad y convivencia en los centros educativos (Mensaje en un blog). Recuperado de [http:// presentacionidyc.blogspot.com.es/](http://presentacionidyc.blogspot.com.es/)
- Pichardo, J. I., Castañón, S., Martín, N. y Romero, M. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. *Trabajo social Hoy*, (46), 61-106.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*. London: Sage.

- Pozuelos, F. J. (2000). *El currículum integrado: un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de un caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Prior, L. (2004). Doing thing with documents. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, methods and practice* (pp.76-94). Londres: Sage.
- Prosser, J. (2000). The moral maze of image ethics. En H. Simons y R. Husher (Eds.), *Situated ethics in educational research* (pp.116-132). Londres: Routledge, Falmer.
- Ramírez, S., Moliner, V., y Vicente, L. (2007). *Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar*. Jornades de Foment de la Investigació. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/38.pdf>
- Ray, V. y Gregory, R. (2001). School experiences of the children of lesbian and gay parents. *Family Matters*, (59), 28-34. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/62192817?accountid=14549>
- Reher, D. (2004). El cambio familiar en España en el marco de la evolución histórica. *Arbor*, 178(702), 187-203.
- Ribeiro, M. (2000). *Familia y Política Social*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Rivas, M. A. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 559-574.
- Rodrigo López, M. J. y Palacios, J. (2005). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (6ª Ed.), (pp.24-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Serrano, M. A., del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2011). *El libro de la familia un G.P.S educativo*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Roudinesco, E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- Rowell, E. H. (2007). Missing!: Picture books reflecting gay and lesbian families. *Young Children*, 62(3), 24-26.

- Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *Forum de Recerca*, (17), 963-972. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77049/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-psicopedagogia-13.pdf?sequence=1>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast.: *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980).
- Ruíz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (11), 28-50.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, S. T., McGuire, J. K., Lee, S., Larriva, J. C., 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. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61886162?accountid=14549>
- Sánchez, A. y Pulido, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sanger, J. (1996). *The complete observer? A field research guide to observation*. London: The Falmer Press.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki* (42), 14-27.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 913-931.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*

- rado, 68(2), 175-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198009>.
- Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp.33-55). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Schensul, S., Schensul, J. y LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Tomo 2). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Segura, G. (2012). *Conocimiento del medio 1. Pixépolis*. Madrid: Edelvives.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smietana, M. (Julio, 2010). La sexualidad de los padres y las madres en la escuela de sus hijos/as. Trabajo presentado en el X Congreso Español de Sociología. Celebrado en Pamplona. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/x-congreso-espanol-de-sociologia/congress/10/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A. R. y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento*. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza.
- Taylor, S. G. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terradellas, M. R. (2007). Noves famílies, nous estils educatius? En CIIMU, *Refelexions jornades festival de la infancia* (pp.43-44). Barcelona: CIIMU. Recuperado de <http://www.diomira.net/cat/noticies/jornades.pdf>.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, (83), 35-52.
- Torres Carrillo, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Afán Gráfico.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf

- Torres Santomé, J. (2010). La educación de la ciudadanía en una sociedad globalizada. En F. Villalba y J. Villatoro (Coords.), *Aportaciones a la Educación Intercultural* (17-30). Málaga: Letra25.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2015). Las autoridades quieren “tontos racionales”. Entrevista a Jurjo Torres Santomé. *Revista trabajadores/as de la enseñanza*, (350), 22-25. Recuperado de http://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/46976670.
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 432, 51-53.
- Trébol, G. (2012). *Conocimiento del medio 3. Pixépolis*. Madrid: Edelvives.
- Turner, H. A., Finkelhor, D. y Ormrod, R. (2007). Family structure variations in patterns and predictors of child victimization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 282-295.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131.
- Valdivia, C. (2001). Valores y familia ante el tercer milenio. *Revista de educación*, (325), 11-23.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Vázquez, G., Sarramona, J. y Vera, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M. A. Santos y J. M. Touriñán (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp.29-87). Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Vidal, F. (2014). *El devenir de la familia*. Recuperado de <http://psicologoslaureanocuesta.org/articulos/devenir.htm>
- Wainright, J. L., Russell, S. T. y Patterson, C. J. (2004). Psychosocial Adjustment, school outcomes, and romantic relationships of adolescents with same- sex parents. *Child Development*, 75(6), 1886-1898.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zink, T., Klesges, L., Stevens, S., Decker, P. (2009). Trauma symptomatology, somatization, and alcohol abuse: Characteristics of childhood sexual abuse associated with the development of a sexual abuse severity score. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(3), 537-546.

20minutos (2014). Cuando “eso” es tu familia. En 20 minutos, (online), 6 de octubre de 2014. Recuperado de <http://blogs.20minutos.es/1-decada-10/2014/10/06/cuando-eso-es-tu-familia/>

Legislación

Siete partidas de Alfonso X. Recuperado de <http://www.vicentellop.com/TEXTOS/alfonsoXsabio/las7partidas.pdf>

Constitución Española de 1931. Publicada en Gaceta de Madrid número 344, de 10 de diciembre de 1931, pp.1578-1588.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. París. Recuperado de http://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_Universal_de_los_Derechos_Humanos

Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1957. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp.12525-12546.

Ley 14/1975, de 2 de mayo, sobre reforma de determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio sobre la situación jurídica de la mujer casada y los derechos y deberes de los cónyuges. Publicado en BOE núm. 107, de 5 de mayo de 1975, pp.9413-9419.

Constitución Española de 1978. Publicada en BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp.29313-29424.

Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980, pp.14633-14636.

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación el Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio. Publicado en BOE núm. 119, de 19 de mayo de 1981, pp.10725-10735.

- Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. Publicado en BOE núm. 172, de 20 de julio de 1981, pp.16457-16462.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación. Publicado en BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp.21015-21022.
- La Ley Orgánica 9/1985, de 5 de julio de 1985, de reforma del artículo 417 bis del Código Penal. Publicada en BOE núm. 166, de 12 de julio de 1985, pp.22041-22041.
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Publicada en BOE núm. 275, de 17 de noviembre de 1987, pp.34158- 34162.
- Ley 35/1988, de 22 de noviembre, sobre técnicas de reproducción asistida. Publicado en BOE núm. 282, de 24 de noviembre de 1988, pp.33373-33378.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. Publicado en BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp.28927-28942.
- Ley Orgánica 20-10, de la Jefatura de Estado, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. Publicado en BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp.33651-33665.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, sección 1, pp. 45188-45220.
- Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. Publicada en BOE núm. 163 de 9 de julio de 2005, pp.24458-24461.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, sección 1, pp.17158-17207.
- Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. Publicada en BOE núm. 126, de 27 de mayo de 2006, pp.19947-19956.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Publicado en BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, pp.43053-43102.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Publicado en BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp.474-482.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Publicado en BOJA núm. 156, de 8 de agosto de 2007, pp.9-15.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Publicado en BOJA núm. 171, de 30 de agosto de 2007, pp.4-23.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Publicado en BOJA núm. 164, de 19 de agosto de 2008, pp.7-12.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Publicada en BOJA núm. 169, de 26 de agosto de 2008, pp.17-53.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo de 2010, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Publicada en BOE núm. 55, de 4 de marzo de 2010, pp.21001-21014.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858- 97921.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp.19349-19420.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Publicado en BOJA núm. 50, de 13 de marzo de 2015, pp.11-22.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Publicada en BOJA núm. 60, de 27 de marzo de 2015, pp.9-696.