

# Ocultamiento, Selectividad y Orgullo: Relatos y Prácticas de Familias Lesboparentales en su Relación con la Escuela

## Concealment, Selectivity and Pride: Stories and Practices of Lesbian-Parent Families in their Relationship with School

Amelia Del Villar \* y Pablo Astudillo

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

### RESUMEN:

Este artículo pone el acento en la experiencia de familias lesboparentales desde el punto de vista de las estrategias que las madres desarrollan en su relación con la institución escolar, en consideración de la persistencia de distintas formas de discriminación, tanto abiertas como sutiles. Mediante un estudio cualitativo realizado en la Región Metropolitana ante un total de 20 mujeres autoidentificadas como lesbianas con hijos o hijas en edad escolar se logró acceder a distintas experiencias de inclusión y exclusión en las escuelas. Como lo muestran los resultados, las madres lesbianas desarrollan estrategias de visibilización de su identidad ante la escuela, que van desde el total ocultamiento, a la presentación orgullosa de sí mismas, las cuales pueden ir variando a lo largo del tiempo y entre distintas instituciones a las cuales las parejas acceden. Esta definición de estrategias, sin embargo, no es resultado de la pura iniciativa individual: depende de la lectura de un contexto complejo donde interactúan actores de la comunidad escolar y también la expectativa sobre la inclusión de sus hijos e hijas en los distintos establecimientos. Es la individualización de las decisiones la que muestra cómo la actual política de inclusión de la diversidad sexogenérica tiene aún márgenes de profundización posibles.

### DESCRIPTORES:

Chile, Discriminación, Escuela, Inclusión, Lesboparentalidad.

### ABSTRACT:

This article emphasizes the experience of lesbian-parent families from the point of view of the strategies that mothers develop in their relationship with the school institution, considering the persistence of different forms of discrimination, both overt and subtle. Through a qualitative study carried out in the Metropolitan Region with a total of 20 self-identified lesbian women with school-age children, it was possible to gain access to different experiences of inclusion and exclusion in schools. As the results show, lesbian mothers develop strategies to make their identity visible at school, ranging from total concealment to proud presentation of themselves, which may vary over time and between the different institutions to which the couples have access. This definition of strategies, however, is not the result of purely individual initiative: it depends on the reading of a complex context in which the actors of the school community interact, as well as the expectations regarding the inclusion of their sons and daughters in the different establishments. It is the individualization of decisions that shows how the current policy of inclusion of sex-generic diversity still has margins of possible deepening.

### KEYWORDS:

Chile, Discrimination, School, Inclusion, Lesboparenting.

### CÓMO CITAR:

Del Villar, A. y Astudillo, P. (2024). Ocultamiento, selectividad y orgullo: relatos y prácticas de familias lesboparentales en su relación con la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 99-114.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300099>

## 1. Introducción

En la actualidad los estudios de diversidad sexual en contextos escolares chilenos se han centrado mayoritariamente en la experiencia de estudiantes LGBTI+<sup>1</sup> (Astudillo, 2016; Barrientos et al., 2019; Bodenhofer, 2019; Galaz et al., 2016; Echagüe y Barrientos, 2018; Rojas et al., 2019) y en las actitudes y experiencias de docentes homosexuales (Astudillo, 2023; Catalán, 2018), sin considerar la experiencia específica de padres, madres y adultos cuidadores LGBTI+ que, tal como otros apoderados heterosexuales, participan de la comunidad escolar. Al igual que los estamentos ya estudiados, este grupo también se ve afectados por las normas y dinámicas cisheteronormadas que se dan en el contexto escolar. Además, visibilizar sus experiencias es importante considerando que son un agente relevante del proceso educativo, no solo por su rol socializador sino también por sus acciones de elección educacional.

En Chile el movimiento por la reivindicación de derechos de los grupos de la diversidad sexual ha crecido sostenidamente en el tiempo desde la década del 90, mediante la activación política de diferentes sujetos y la instalación de una discusión en torno al matrimonio igualitario, el reconocimiento de derechos y la no discriminación (Peña Ruiz-Tagle, 2016). Esto se ha traducido, entre otras cosas, en una Ley Antidiscriminación del año 2012, la promulgación del Acuerdo de Unión Civil en 2015, la ley de Identidad de Género de 2019 y la Ley de Matrimonio Igualitario el 2021 lo que supone, en teoría, un acercamiento de experiencias y derechos con las personas cisheterosexuales. Y en el plano escolar, si bien el país cuenta con avances institucionales en torno a la inclusión y reivindicación de derechos de personas LGTBI+ en las instituciones educativas como la “Ley de inclusión escolar” el año 2015, las Orientaciones para la inclusión de estudiantes LGBTI+ de 2016 o la circular 0812 para la inclusión de estudiantes trans del 2021, no se ha logrado aun impactar las estructuras de género dominantes, que generen transformaciones profundas en materia de reconocimiento y justicia educativa en este ámbito (Galaz et al, 2016; Rojas et al., 2019). Por esta misma razón, estos avances hacia la inclusión social de la diversidad sexogenérica en la escuela conviven todavía con formas de discriminación sutiles, que muestran la persistencia del prejuicio, pese a la modificación de protocolos y manuales de convivencia conforme a la nueva realidad (Echagüe y Barrientos, 2018).

En cualquiera de los casos, las normativas señaladas siguen apuntando a la experiencia estudiantil, dejando de lado lo que ocurre con los estamentos adultos de la escuela, cuya diversidad y experiencias de inclusión aun no son tematizadas. Esto mantiene abierta la interrogante sobre qué ocurre con aquellas personas LGBTI+ que interactúan con la escuela sin contar con dichas normativas. En particular, en este estudio pondremos el acento en la experiencia de madres lesbianas que son apoderadas y que deben enfrentar –al igual que el estudiantado y profesorado LGBTI+– las consecuencias de una organización que reproduce un canon cisheteronormativo. La particularidad, en este caso, está dada por la posición relativa de estas adultas frente a

---

<sup>1</sup> En este artículo se utilizará la sigla LGBTI+ como convención para dialogar con el acrónimo utilizado actualmente en política pública y en documentos internacionales como los emanados de UNESCO. No obstante, se reconoce su relativa arbitrariedad. En este sentido, queremos recalcar el signo + como expresión de la apertura hacia nuevas identidades sexogenéricas y su dinámica de enunciación todavía en curso.

la escuela, donde las negociaciones con la institución enfatizarán no la protección de una determinada identidad sino la posibilidad soberana de hacerla visible.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Los prejuicios hacia la homoparentalidad

En sociedades occidentales los grupos LGTBI+ han sido históricamente receptores de actitudes negativas por parte de la sociedad. Un reflejo de aquello es la violencia homofóbica o el “prejuicio sexual” que se dirige hacia personas de la diversidad sexogenérica (Barrientos, 2015). En este caso, la organización social del sistema sexo/género (Rubin, 1986) deviene en un relato de “heterosexualidad obligatoria” que podría ser definido como un efecto acumulativo de la repetición de la narrativa sobre la heterosexualidad como unión ideal y por lo tanto aquella que merece la mayor legitimidad social (Butler, 2010). En paralelo, la heterosexualidad obligatoria moldea el acercamiento de unos cuerpos con otros lo que necesariamente tiene implicancias en las distintas interacciones sociales que enfrentan los individuos (Ahmed, 2017).

Históricamente, las familias homoparentales han recibido una serie de prejuicios sobre los efectos e impactos que su configuración podría tener en la vida de los niños, niñas y adolescentes a su cargo tales como afectaciones socioafectivas, académicas y efectos en la orientación sexual de los y las menores, entre otros. Sin embargo, desde los años 70 en adelante diversos estudios han generado evidencia que rebate dichas afirmaciones (APA, 2005). La crianza en hogares homoparentales no genera consecuencias perjudiciales para el desarrollo de los y las menores que pertenecen bajo su tutela (Peter et al., 2016; Prendergast y McPhee, 2018; Wainright et al., 2004) ni afecta su bienestar, ajuste personal, ni otras variables relativas a la escuela (Wainright et al., 2004). La evidencia apunta más bien a la calidad de la relación entre cuidadores y cuidados, sin importar la orientación sexual de los primeros (Prendergast y McPhee, 2018).

Lo anterior no quiere decir que las familias homoparentales estén exentas de dificultades o de situaciones adversas y riesgosas para su desarrollo. Se ha comprobado que los hijos e hijas de estas familias están expuestos a mayores posibilidades de ser estigmatizados y discriminados por el tipo de familia al que pertenecen, incluso en grado similar a la estigmatización reciben las personas LGTBI+ (Peter et al., 2016). El prejuicio social existente lleva a que estos niños y niñas sientan mayor inseguridad, se vean en la necesidad de esconder la tendencia sexual de sus padres o madres, y que estén más propensos a ser víctimas de agresiones verbales, *bullying* y discriminación por parte de profesores, debido a la orientación sexual de sus cuidadores (Peter et al., 2016; Prendergast y MacPhee, 2018).

Es esta inseguridad la que tiene efectos en la autoestima, en el desarrollo e incluso en el rendimiento escolar. Tal como indican Abby Goldberg y Eliza Byard (2020), existe todavía escasa investigación sobre la relación entre padres y madres homosexuales y las escuelas, lo cual tiende precisamente a invisibilizar este tipo de situaciones que persisten pese al incremento de leyes igualitarias. Este fenómeno ha sido observado en países tan distintos como Ecuador (Hermosa-Bosano et al., 2021), Finlandia (Lehtonen, 2023), Francia (Stambolis-Ruhstorfer, 2020), Grecia (Tsekouras y Anagnostaki, 2023) e Italia (Cordova et al., 2023). Luego, las decisiones que tomen los padres o madres homosexuales son particularmente relevantes para enfrentar una escuela que todavía es percibida como un espacio inseguro para el grupo familiar (Prendergast y MacPhee, 2018).

Ahora bien, es importante señalar que la situación anterior no opera igual que para cualquier familia homoparental. Por una parte, y tal como lo sostienen Kath Browne (2007) y Naomi Rudoie (2010) las identidades lésbicas extrapolan una posición subordinada de lo femenino a lo masculino, siendo las mujeres homosexuales sistemáticamente más invisibles que los hombres gays en los distintos espacios sociales. Por otra parte, la orientación sexual y su visibilidad en cualquier espacio público siempre está en relación con la clase social con la que se identifica un individuo (Astudillo, 2022) lo que implica que aquellas familias con mayor capital cultural pueden ser percibidas como más discretas, o con una expresión de género más adecuada que aquellas que provienen de otros grupos sociales. Ambas cuestiones tendrán efectos específicos en la experiencia de discriminación potencial o vivida por las familias lesbopaternales.

## ***2.2. La experiencia de la discriminación: incertidumbre e incomodidad.***

En la antesala de la discriminación está la estigmatización, como operación social que posiciona a “otros estigmatizados” como peligrosos o inferiores. De acuerdo con Erving Goffman (2019), el estigma es una construcción social que defiende una normatividad que es hegemónica aun cuando no sea un atributo natural de las personas, actuando como una suerte de marca social sobre los sujetos que se alejan de dicha norma. En este caso, la persona estigmatizada incorpora el juicio del otro y sabe cuáles son las consecuencias de tener ese estigma, lo que muchas veces redundando en distintas estrategias para evitar la estigmatización, como puede ser el ocultamiento o la disimulación. En el caso de las personas homosexuales, el estigma opera por la distancia entre su comportamiento y aquel esperado para la heterosexualidad, cuestión que puede experimentar variaciones históricas conforme avanza o disminuye la comprensión de la diversidad sexual (Bozon, 2008; Connell y Pearse, 2018).

Ahora bien, la estigmatización se articula total o parcialmente con la experiencia de la discriminación. En palabras de François Dubet (2017), la discriminación es un hecho objetivo y medible que puede captarse mediante la verificación de brechas y desigualdades en función de variables como el género, la raza y otras características identitarias, pero también mediante la experiencia concreta de los sujetos en distintas interacciones sociales problemáticas. A diferencia de la estigmatización cuya existencia se constata permanentemente, la discriminación se vive como incierta puesto que la persona discriminada nunca puede saber con firmeza si frente a un hecho aparentemente discriminador hay una voluntad explícita de discriminar por parte del otro o si simplemente se activó el uso de las categorías corrientes de la vida social. Aquí las palabras o actitudes discriminadoras son inesperadas y eso deriva en que una permanente incertidumbre frente a la cual habría que tomar resguardos para no vivirla.

Esta incertidumbre convive además con otra emoción que es la incomodidad. En palabras de Sara Ahmed (2017), la incomodidad es una experiencia particular de las personas queer dentro de una sociedad en donde prima la heterosexualidad como relato hegemónico. Si, de acuerdo con la autora, quienes encarnan la norma heterosexual, viven en el mundo con una suerte de confort que viene dado por no distinguir donde termina el cuerpo y donde empieza el mundo, para los demás, la incomodidad implica un sentimiento de desorientación, una permanente sensación de estar fuera de lugar, lo que tiene expresión en una restricción de la corporalidad o una inhibición de la demostración de lo íntimo.

En este marco y en referencia específica a las madres homosexuales, Ahmed (2017) señala que aquellas pueden vivir distintas formas de incomodidad en la medida que la

labor de cuidado de las madres lesbianas implica vivir en estrecha cercanía con las culturas heterosexuales de distintas instituciones (sanitarias, educativas), con otras madres y con las comunidades locales. A juicio de la autora, la brecha entre los patrones heterosexuales y la vida concreta de estas parejas puede implicar una permanente reconstrucción del relato de la “vida familiar” para adaptarse a estas circunstancias diversas.

### ***2.3. Las posiciones frente una escuela heteronormada***

La escuela puede ser vista como un lugar privilegiado de socialización, donde toman lugar diferentes procesos de identificación, subjetivación y participación, pero también de violencia, exclusión y discriminación, aspectos todos que impactan la experiencia individual (Rojas et al., 2019). En Chile, de las 180.000 parejas homo/lesboparentales que registró la *Primera encuesta nacional de homo/lesboparentalidad* un 35 % de ellas declararon haber sido discriminadas en la institución escolar de sus hijos (MOVILH, 2021).

La evidencia permite describir la manera en que se está incluyendo la diversidad sexual en los colegios y las condiciones institucionales para aceptar e incluir a personas de la diversidad sexual en el contexto escolar nacional. En general, se constata un discurso de creciente aceptación de la diversidad sexogenérica, pero que es más bien acrítica, pues no existen instancias de reflexión sobre la naturaleza cisheteronormada de la institución escolar (Bodenhofer, 2019; Rojas et al., 2019). Luego, la diferencia real de las experiencias puede estar dada por las especificidades de una determinada cultura escolar. Lo anterior se acentúa con los altos niveles de segregación escolar existentes en el país, lo que redundaría en que los establecimientos educacionales sean más bien espacios socioculturalmente homogéneos. Pese a la ley de Inclusión Escolar del 2015, existe todavía una correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el tipo de establecimiento educacional al que asisten: estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos se concentran en escuelas municipales y aquellos de estratos altos se ubican en establecimientos particulares pagados, contando con mayores posibilidades de elegir proyectos educativos que sean mayormente abiertos a la diversidad (Mineduc, 2017).

Luego, para estudiar la relación entre las familias lesboparentales y el contexto escolar chileno, es necesario comprender su disposición como agentes frente a la institución escolar y como dicha agencia se configura en relación con un contexto dado. Si la comunidad local es más abierta con temáticas de diversidad sexual, el resultado de la interacción con la escuela podría ser mejor para familias diversas, mas no si el contexto local es conservador. Lo anterior genera un patrón diverso de “apertura o cierre” respecto de la identidad de género de la familia. En este sentido es que develar la homoparentalidad, se vuelve un tema relevante para la familia, puesto que se debe decidir “qué decir y qué no decir”, en qué casos se puede hablar o más bien si vale o no la pena mentir.

En un estudio realizado por Lindsay y cols. en el año 2006 se da cuenta de diferentes estrategias que familias lésbicas adoptan para poder relacionarse e insertarse en el contexto escolar: la privada, la selectiva y la orgullosa (Lindsay et al., 2006). La primera de ellas es una decisión firme de no exponer la orientación sexual en el contexto escolar, mientras que la segunda (la selectiva) depende del micro contexto escolar, de que tan abierto o expuesto se está al revelar la propia homosexualidad. Por último, la orgullosa implica un compromiso activo de parte de la familia por revelar la lesboparentalidad. Tal como se ha indicado, no todo es pura decisión individual, pues

depende también de la postura del establecimiento educacional que puede variar dentro de un continuo entre no aceptar la diversidad sexual, tolerar las familias homoparentales mientras estas mantengan en secreto su orientación sexual y apoyar a dichas familias favoreciendo su visibilidad en el currículo y la convivencia. Por último, es importante señalar que el mismo estudio establece que las relaciones entre familias lésbicas y contextos escolares, está fuertemente influida por variables sociales de clase, edad, etnia y ubicación geográfica, así como también por la historia familiar de cada núcleo y la edad de los menores a cargo (Lindsay et al., 2006).

### 3. Metodología

La presente investigación utiliza un enfoque exploratorio y cualitativo. En el primer caso, su carácter exploratorio está dado por su interés en un tema poco estudiado, en donde no hay mayor disponibilidad de análisis previos en torno a la temática escogida, al mismo tiempo que reconoce la condición provisional de cualquier investigación (Reiter, 2015). En el segundo caso, su enfoque cualitativo se desprende de “su apertura al enfoque del investigado” (Canales, 2006), en este caso, observando lo que observa el sujeto investigado, sus formas y percibir y ver el mundo. Esto implica prestar atención especialmente a los relatos de los individuos como fuente de análisis (Canales, 2006)

Dicho lo anterior, para este estudio, se propuso una metodología de dos fases: la primera, donde se realizaron talleres grupales para indagar y levantar experiencias de inclusión y discriminación al interior de las escuelas; y la segunda, donde se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para complementar y profundizar en los primeros hallazgos. Para efectos de la selección de casos, se hizo una primera convocatoria abierta a través de redes sociales que fue difundiendo a través de contactos y con el apoyo en difusión de la oficina de diversidad de la Municipalidad de Maipú y organizaciones LGTBIQ+ de la Región Metropolitana. En esta convocatoria se buscó llegar a mujeres con hijos o hijas en etapa escolar, que pertenecieran a la educación pública. En los talleres participó un total de 4 mujeres autoidentificadas como lesbianas entre 35 y 45 años y fueron realizados entre junio y agosto de 2023. Las sesiones utilizaron metodologías participativas que duraron una hora y media y fueron transcritas y sistematizadas para, a partir de ello, confeccionar una pauta de entrevista que sería el eje central de la segunda etapa de investigación.

En dicha etapa se entrevistó a 8 parejas de mujeres (16 personas en total) las cuales fueron contactadas mediante un muestreo tipo bola de nieve. Como criterio de inclusión se consideró que aquellas tuvieran hijos o hijas en edad escolar, y que fueran apoderadas de diferentes tipos de proyectos educativos: laicos, religiosos, públicos y privados. En las entrevistas se abordaron luego las siguientes temáticas: historia familiar, descripción de la escuela en términos de inclusión y exclusión, experiencias de incomodidad en la escuela y repertorios de acción frente a situaciones de incomodidad. De los ocho casos entrevistados, hubo dos que habitaban en comunas rurales de la Región Metropolitana (Paine) y de la Región de O'Higgins (San Fernando). Los restantes casos correspondieron a habitantes de comunas urbanas: Ñuñoa (2), Maipú (1), San Miguel (1) y Santiago Centro (2). Salvo dos casos, las mujeres entrevistadas eran apoderadas de niñas o niños que estaban en sus primeros años de educación escolar.

El análisis del material obtenido fue realizado mediante un análisis de contenido con el fin de identificar y comparar discursos y experiencias sobre la inclusión escolar y el posicionamiento resultante de las parejas en cuanto apoderadas.

Por último, en cuanto a los aspectos éticos de la investigación, estos fueron cautelados por el comité de ética de la institución del equipo de investigación. Todos los talleres y entrevistas contaron con consentimientos informados que especificaron, entre otras cosas, el uso académico de la información y la protección de la identidad de las personas participantes, la cual incluyó el anonimato de las transcripciones y el uso de seudónimos para esta publicación.

## 4. Resultados

### 4.1. Una dificultad permanente: los relatos del ocultamiento total y selectivo

Entre las mujeres entrevistadas, un grupo relata su relación con la escuela entre la selectividad y el ocultamiento. Sus narraciones daban cuenta de cómo la situación y la reacción al contexto van determinando poco a poco como ellas van decidiendo mostrar u ocultar a la escuela su configuración familiar. Estas mujeres describieron a las escuelas de sus hijos e hijas como no particularmente inclusivas o totalmente excluyentes.

La decisión y los motivos para revelar la orientación sexual de las madres, varía según los casos y responde a determinantes tanto personales, como del contexto. Algunas entrevistadas afirman no explicitar nunca su orientación sexual a la comunidad escolar y mantener una relación distante con la institucionalidad, relacionándose netamente desde lo académico y exponiéndose poco a la comunidad escolar, considerada como un ambiente hostil. Así ocurre con Valeria y Mariana. Ambas fueron madres dentro de matrimonios heterosexuales y cambiaron de orientación sexual cuando sus hijos estaban en edad escolar. Ellas prefirieron mantener oculta su homosexualidad ante la escuela. En el primer caso por proteger a la hija de cualquier situación de incomodidad o de posible discriminación en caso de que sus pares se den cuenta de que su madre tiene una pareja mujer y en el segundo, por estar en un contexto hostil en donde no se estaban los espacios para poder mostrarse con libertad.

*Yo creo que mi hija igual como que resguarda mucho, eso ya caché. Sí no, al principio sí lo dijo. Pues yo creo que algo tiene que haber pasado porque decía abiertamente que la mamá tenía una polola súper bien y después como que me dijo no, lo voy a dejar de decir mejor. (Valeria, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

*Claro. O sea, me refiero a que no existía como el ambiente, que tú te pudieras sentir absolutamente lo que eres, porque, por ejemplo, me da lo mismo, en esa época yo estaba en una época de transición siendo mamá, habiendo dejado a mi hijo con el papá, asumiendo mi lesbianismo. No sé, era muy revuelto todo y el colegio no daba en absoluto una puerta de (nada). (Mariana, Colegio excluyente)*

Por su parte, la pareja compuesta por Lorena y Laura mantuvieron una relación oculta con el jardín infantil, pero selectiva con la escuela. Ellas cuentan que tenían miedo de vivir discriminación en la primera institución y que por eso decidieron que solo una de las madres tomara el rol de apoderada. Sin embargo, después de haber mantenido una postura oculta en aquel establecimiento ellas deciden cambiar su forma de relacionarse con la escuela, para alivianar las incertidumbres relacionadas a la discriminación.

*Ellos ponen los límites cuando uno va a matricular y nosotros también pusimos nuestros límites (...) yo antes de firmar le dije a la miss, nosotros somos una familia homoparental Mía, tiene dos mamás, ¿eh? ¿Hay algún problema con eso? Porque yo dije yo no quiero pasar por problemas, no quiero pasar que mi*

*hija pase por discriminación o cosas así. (Lorena, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

En este sentido, la decisión de mostrarse como familia homoparental depende de situaciones puntuales que aparecen cuando hay situaciones de tensión y/o conflicto con otros actores del contexto escolar o con aspectos de la cultura institucional que chocan con un modelo de familia no tradicional. En estos casos prima la idea de que hay momentos en donde es necesario dar cuenta del tipo de familia, lo que implica tener que juzgar adecuadamente cuándo una situación lo amerita. Maricarmen, por ejemplo, se relaciona de forma selectiva con un establecimiento que considera excluyente, señalando que su postura es la de “no andar contando” y solo revelar que es lesbiana cuando “haya que hacerlo”.

*Mi hija estaba un poco complicada de contar que tenía dos mamás, porque como que en el colegio la mayoría de las compañeras tiene papá y mamá. Entonces como que es raro, no es algo que se hable en el colegio. Siento yo que no es un tema como que se ve natural o como que lo hablen las profes o los profesores (Maricarmen, Colegio excluyente)*

Para mujeres que desarrollan estrategias de ocultamiento o selectivas la relación con los diferentes actores de la comunidad escolar- docentes y adultos pares- está marcada por la incertidumbre, incomodidad y situaciones que se viven con dificultad, sobre todo cuando no hay claridad sobre la postura de la institución o de los apoderados respecto a la homoparentalidad y la diversidad de género. Por ejemplo, un primer tipo de situaciones complejas tiene que ver con la expresión de comentarios desafortunados por parte de otros apoderados y/o profesores, que proyectan roles de género tradicionales en las parejas lésbicas, que no se ajustan a cómo las mujeres viven y le dan sentido a su relación.

*Fuimos al paseo, fue el final de año y mi pareja hizo algo, no sé de fuerza y dije "ay, mi amor, es fantástico, es tan macho". Y escuché a una de las profes que dice: Pensé que tú eras el macho y yo (cara de sorpresa) O sea, igual estoy pensando, o sea, igual lo vi así. Está tratando de identificar que quién es el macho de la relación y entonces se le salió. (Paulina, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Las entrevistadas, dieron cuenta de una serie de hechos y situaciones específicas propias de la interacción social que ocurre en el contexto escolar que, si bien a su juicio no constituyen hechos discriminatorios de forma evidente, son experiencias vividas desde un registro emocional que fluye entre la incomodidad y el miedo. Aquí es donde aparecen las preocupaciones sobre qué puede pasar si los hijos o hijas revelan inesperadamente la orientación sexual de sus madres, lo que necesariamente genera aprehensiones permanentes.

*En el fondo es más que nada las aprehensiones, como con respecto a la pequeña, que no sé, como que a ella no le vayan a hacer algo, no le vayan a decir algo o empoderar la a ella, básicamente porque sabemos lo que existe, o sea, sabemos que hay homofobia, entonces sabemos que hay gente que no le gusta el tema, que no lo pasan, que no lo aceptan. (Mariana, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Por último, en escuelas menos inclusivas, la forma de abordar la temática familiar a través de hitos como el día del padre, el día de la madre y actividades pedagógicas en donde se pide al estudiantado a su familia frente al curso, puede desembocar en situaciones incómodas para las apoderadas, donde algunos docentes o pares pueden incluso cuestionar que un niño o una niña tenga dos madres y ningún padre.

*Por ejemplo, cuando llegó el tema del Día del Padre fue un tema, porque comenzaron en el grupo de WhatsApp las mamás diciendo ya hay que poner tanta plata para el día del padre y el regalo y cosas así. Y les dije “¿Sabes? mi*



*hija no va a participar porque no tiene a quién hacerle un regalo porque ya no tiene papá". Y me dicen "Vas a tener que conversarlo con la miss". Yo fui, lo conversé con la miss y ella me dice "es que lo va a tener, y puede regalárselo, no sé, al abuelito", y le digo "No, porque no es su papá". (Lorena y Laura, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Las entrevistadas señalan que este tipo de actividades sobre la familia, requieren de una discusión y reflexión mayor a nivel institucional para abordar estas situaciones sin generar espacios de incomodidad o invalidación a los alumnos y sus familias. Esto es relevante considerando que incluso las posturas orgullosas también enfrentan algunos problemas en la relación apoderadas-escuela.

#### **4.2. Una dificultad ambivalente: los relatos desde el orgullo**

A diferencia de los casos anteriores, hay mujeres que contaron su experiencia de relación con la escuela desde un estilo orgulloso. En este caso prima un discurso de "visibilizar y normalizar" a la familia homoparental en la comunidad escolar. En general quienes se relatan a sí mismas como "orgullosas" marcan hitos en la escuela, que permiten que los agentes escolares estén en conocimiento de su familia y estilo de vida desde los primeros encuentros. Un ejemplo de aquello es comunicar cómo es su familia en las entrevistas previas a ingresar a la escuela, solicitar entrevistas a docentes en los primeros días de clase o que la pareja participe como tal de las reuniones de apoderados, todo con el fin de conversar y hacer ver la homoparentalidad de forma cotidiana. Aquí, el poder explicitar en un primer encuentro la identidad familiar no solo significa un alivio en algunos casos, sino también una forma de evitar problemas futuros.

*Fui, solicité la directora que estuviera la directora más la inspectora más dos paradocentes y las profesoras jefas. Y ahí yo planteé la situación y todas calladas. Pues entonces yo estoy aquí para defender lo mío y ahí fue que lo planteé. ¡Pues sí! ¡yo soy homosexual! ¡soy lesbiana! si me acuesto con una mujer o un hombre, ese es un problema mío con quien yo esté, es mi decisión. Ninguna de ustedes, tiene por qué comentar mi vida personal, menos con mi hija adelante. (Jeanette, Colegio excluyente)*

*Nosotros fuimos las dos al primer día de clases, con las expresiones normales de afecto de una pareja, andar de la mano, en ningún momento nos damos besos en la calle, pero andamos de la mano como cualquier pareja heterosexual de la mano, afectivas, una relación. Y si se le incomoda o no al resto, en verdad no nos preocupaba mucho porque nos preocupaba más que mi hija se sintiera bien y esto fuera un proceso normal, en donde van sus dos mamás. (Alicia, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Si bien no todas las parejas que se categorizaron como "orgullosas" se presentan desde el activismo, sí es algo que caracteriza esta forma de relacionarse con la escuela, puesto que se trata de marcar posturas y validar una forma de familia a través de expresiones corporales, discursos y actitudes.

Ahora bien, es importante señalar que el estilo orgulloso es relatado por mujeres que, en su mayoría, pueden pagar una escuela percibida como inclusiva. Luego, el proceso de seleccionar escuela se configura como el punto inicial para definir una posición respecto a su visibilidad. En las entrevistas se constató que hubo parejas que optaron por elegir espacios que les den mayor seguridad aun si esto implica un esfuerzo económico adicional, dado que las escuelas descritas como mayormente inclusivas siempre correspondieron a instituciones privadas. Sin embargo, también hubo casos de mujeres que estaban vinculadas a escuelas percibidas como menos inclusivas y que igualmente se mostraron orgullosas frente a la escuela.

Quienes se relatan desde el orgullo, describen a sus escuelas como espacios en donde la homoparentalidad no es cuestionada y cuando es tematizada es puesta como un valor que aporta a la comunidad escolar. Se señala que la homoparentalidad “no es tema” y los temas relacionados a diversidad son abordados formalmente a través de los programas escolares. Estas escuelas son descritas por las entrevistadas como escuelas mixtas, sin ninguna tendencia religiosa, con programas educativos que ponen énfasis en métodos no tradicionales de educación, le dan relevancia a lo artístico y social, y en donde existe una diversidad visible de familias. Para acentuarlo, las entrevistadas señalaron que, en general, no eran las únicas parejas homosexuales dentro de la comunidad, evidencia de que la homoparentalidad no era cuestionada. Tal como lo señalan Ornella y Carmen, apoderadas de escuelas percibidas como inclusivas, esto permite pertenecer y ser parte de la comunidad escolar sin mayores aprehensiones.

*Había un grupo importante de apoyo entre todas. Pero te digo, o sea, ellas sabían que Alicia era mi pareja porque yo iba a actividades con ella, siempre estábamos juntas. Pero nunca fue un tema. Nunca me preguntaron nada, fueron súper respetuosos todos. Y a mi hijo tampoco. Entonces fue súper fluido todo en ese sentido. (Ornella, Colegio Inclusivo)*

*Somos tres (parejas) y pues eso es poco común (...) Nosotras quedamos impactadas porque justamente en los colegios anteriores sí habíamos sido las únicas, pero aquí son 27 niños por curso y hay tres parejas homosexuales. (Carmen, Colegio Inclusivo)*

En uno de los establecimientos la pareja de Carla y Margarita señaló que existía una “unidad de género y diversidad” y realizan talleres en donde se abordan los temas de diversidad. Además de la celebración del día de la familia (y no del padre y de la madre), ambas describieron instancias de presentación guiada ante otras personas de cada curso, mediante presentaciones con imágenes y relatos de la historia familiar que deben hacer los hijos e hijas para sus compañeros de curso y que, como en otros casos, suele ser hecha con el apoyo de las apoderadas.

*En la sala, yo que fui a la reunión (de apoderados), tienen pegadas como las fotos de la familia y toda la cuestión. Entonces es como súper transparente y abierto en ese sentido y por lo que cacho, como que la Laura le comenta a todo el mundo las cosas que hace con sus mamás y todos los compañeros saben. (Carla y Margarita, colegio inclusivo)*

Que la homoparentalidad “no sea tema” se valora por el hecho de que la propia familia no es prejuiciada, en teoría, ni de forma positiva ni de forma negativa. Simplemente es parte de una comunidad diversa de personas que convive en un espacio escolar donde hay acuerdos tácitos sobre la validez de los distintos tipos de familia. Sin embargo, hay casos donde esta aceptación puede derivar en una discriminación positiva compleja, porque supone una exposición diferente a la que una familia heterosexual podría tener, tal como lo revelan los siguientes extractos.

*Yo agradezco que (la homoparentalidad) no sea tema. Hasta ahora nunca ha sido tema. En el fondo para mí es mejor que si fuera como una exposición constante de que ¡mira! (...) cuando tú estás en colegios, así como más alternativos, ¿hay gente muy diferente? Si, hay gente que llega ahí porque de verdad cree en una educación distinta. (Paulina, Colegio Inclusivo)*

*Estas otras cosas (como) que también me hacen ruido, como que son ultra hippies- en el colegio- también siento que es como que les gusta mucho la idea de que tienen una pareja lesbiana. Como que también es como un gran “ya, sí”. (Margarita, Colegio Inclusivo)*

*En nuestro círculo no hay muchas familias homoparentales, entonces somos como casi que el chiche (...) Yo escucho, es que su familia es distinta, es que ustedes son diferentes. Claro, porque el resto, algunas personas, son homosexuales locas,*

*son fiesteras, pero ustedes uy, qué raro, ustedes si pudieron formar una familia y llevan tanto tiempo.* (Paulina, Colegio inclusivo)

En este caso el discurso inclusivo o ciertos actos de “discriminación positiva” pasan a ser incómodos para algunas mujeres, al ser tratadas de forma diferente o con un trato especial que no es deseado. La pretensión de igualdad necesariamente pasa por un adecuado reconocimiento que implica la participación de quien es incluido, de otro modo produce una ambivalencia que recuerda una vez más que la propia familia es “diferente”.

## 5. Discusión

La escuela no es una institución cerrada o que imponga normas sin recibir resistencia alguna. El ocultamiento aparece como una estrategia cuando el entorno se lee contrario a la propia expresión, mientras que el orgullo puede ocurrir cuando la escuela es elegida y la persona adopta una posición de empoderamiento. A la luz de las entrevistas, surge la pregunta si todo depende de la estrategia personal (elección de escuela, elección de estrategia personal) o si se esconde también algún factor estructural que explique también esta diferencia.

En primer lugar, se comprueban situaciones de ambigüedad respecto a la aceptación de las parejas lésbicas dentro del contexto escolar: si bien no se da cuenta de experiencias explícitas de exclusión que serían contrarias a la ley, todos los relatos dan cuenta de situaciones propias de la interacción con la escuela que recuerdan la propia “diferencia” dentro espacio cisheteronormado. Esto, ya sea porque las parejas sienten permanentemente una hostilidad que les inhibe a mostrarse como tal o porque, al contrario, una aceptación “excesiva” termina por producir una reificación de su diferencia respecto del canon tradicional.

En segundo lugar, es posible reconocer la construcción social de las emociones. Como señala Ahmed (2017), la heterosexualidad funciona no sólo como una serie de normas sino a través de las emociones que moldean los cuerpos y mundos. En este caso, las respuestas emocionales a ciertos eventos sutiles les pueden hacer recordar a las mujeres que no están del todo “adentro” del ambiente. Por un lado, la incomodidad aparece de tanto en tanto frente a prácticas comunes en los relatos: miradas extrañas, distanciamientos, comentarios desafortunados y conceptos estereotipados sobre la homosexualidad que surgen en la interacción social. Esta incomodidad se vuelve una antesala de la discriminación, una primera señal de que “algo no anda tan bien”. Aquí la posibilidad de una futura discriminación exige un posicionamiento que no ocurre con otros apoderados de la escuela. Lo complejo aquí es el hecho que no siempre se puede reconocer las verdaderas intenciones que hay detrás de estas acciones desafortunadas, lo que de algún modo da espacio a la incertidumbre como segunda emoción.

Asimismo, la incomodidad también puede aparecer en otros momentos de exposición tales como: tareas escolares sobre la familia, día del padre y de la madre y reuniones de apoderados, los cuales son espacios en donde emerge nuevamente la diferencia con una pareja heterosexual. Pero a diferencia de la incomodidad que pueden provocar los pares aquí hay otras estrategias posibles para acotar la incertidumbre. Frente a los y las docentes, existe la posibilidad de hacer aclaraciones y abordar frontalmente dicha situación, para evitar conflictos futuros y, tal como lo muestran las posturas más orgullosas, aclarar y transparentar situaciones que puedan afectar a los hijos o hijas. En este sentido se personaliza la gestión de resoluciones, sin necesariamente interpelar a la institucionalidad escolar o sus protocolos actuales. Esto es consistente con los

hallazgos de Rojas y cols. (2019) respecto a que la negociación de la visibilidad dentro de la escuela es más bien casuística y no universal.

Por último, un factor relevante es la posibilidad que tienen algunas mujeres para elegir escuelas que sean mayormente inclusivas. Muchas historias de orgullo operan dentro de un contexto escolar visto como mayormente inclusivo. Sin embargo, en el caso chileno, esos contextos requieren de recursos económicos suficientes para poder elegirlo, lo que implica de suyo que no todas las parejas de madres pueden asistir a ese tipo de establecimientos. A contrario, quienes no tuvieron la posibilidad de pagar una escuela de dichas características, son quienes optan por escuelas públicas o escuelas con currículos tradicionales, donde la forma de vincularse es selectiva e incluso de total ocultamiento de la propia orientación sexual. Aquí el “no decirlo o mostrarlo” está en directa relación con el hecho de que hay una incertidumbre aprendida de personas que han vivido discriminación por su orientación sexual y que en la escuela vuelven a experimentar la hostilidad o estigmatización social. Tal como señala Dubet (2017) los individuos discriminados se ven obligados a jugar un juego en que siempre tienen la impresión de hacerlo mal y de que sus comportamientos y palabras siempre se pueden volver contra ellos y de allí que sea posible comprender esta actitud y el rol asignado a la agencia de las parejas lesboparentales. Al mismo tiempo, es posible esperar que sus formas de presentación ante la sociedad estén también mediadas por la clase social de las mujeres, toda vez que la posición social no puede ser comprendida desde una única categoría identitaria (Collins y Bilge, 2020).

Ahora bien, siguiendo lo planteado por Lindsay y cols. (2006), los estilos oculto, selectivo y orgulloso no son posturas estáticas, sino que pueden ser móviles, lo cual evidencia una vez más el lugar que ocupa la agencia personal -o de la pareja- en la relación con la escuela. Las mujeres van decidiendo cuando abrirse o cerrarse, y en que ocasiones una misma persona puede actuar de forma oculta y en otras de forma orgullosa. No hay una condición tajante del ambiente que determina de una vez y para siempre la forma en que se relacionan las familias homoparentales con la escuela y esa misma variabilidad es la que refuerza la individualización de las decisiones.

En este estudio se observó que en contextos ni inclusivos ni excluyentes algunas mujeres podían actuar a veces de forma orgullosa, mientras que otras mujeres en contextos inclusivos podían tener un posicionamiento orgulloso, pero sin hacer activismo por considerarlo fuera de lugar. El relato que hacen estas últimas tiene que ver con poder “visibilizar y naturalizar” las expresiones de la familia y pareja homoparental, manteniendo una actitud no defensiva para mostrarse en pareja en los distintos espacios que deben frecuentar. Y si bien logran desactivar la experiencia de la discriminación inmediata, no logran frenar la incomodidad todo el tiempo. La responsabilidad que recae en las apoderadas para gestionar situaciones discriminatorias todavía no logra tener todos los resultados favorables esperados, quizás por la dificultad que todavía persiste para que estas acciones tengan un impacto profundo en la escuela. La transformación de los actuales espacios escolares inclusivos, replicando lo propuesto por Galaz y cols. (2016) y Rojas y cols. (2019), requiere todavía avances en la institucionalización de las políticas de inclusión.

## 6. Conclusiones

Este estudio indagó en las experiencias que vivieron mujeres lesbianas con hijos e hijas en su interacción con el espacio escolar. Si bien este trabajo da algunas pistas sobre cómo se vive estas experiencias, también tiene limitaciones. Una de ellas es que este trabajo no recoge la experiencia de hombres homosexuales, y personas de otras

identidades del espectro LGTBI+ que podrían ayudar a comprender mejor como operan los estigmas y las discriminaciones según el tipo de identidad sexo genérica, toda vez que la escuela no actúa de manera monolítica frente a la diversidad.

En segundo lugar, si bien la muestra contó con apoderadas de distintos tipos de establecimientos (públicos, privados, religiosos y alternativos), lo cual permitió describir cómo se elegían instituciones más o menos inclusivas, no se profundizó en la reflexión que dichas madres hacen sobre el sistema escolar en su conjunto y su propia posibilidad de elegir establecimiento. Tampoco la evidencia permite definir si hay una relación entre los tipos de escuela (religiosas, laicas, privadas o públicas) y la forma en que las familias se vinculan a ella, sin embargo se observó que en todos los casos de mujeres en donde hubo relaciones con la escuela desde el orgullo estas escuelas eran laicas y privadas. Si bien hay diversidad de puntos de vista y además experiencias positivas de inclusión, se desconoce aún si para la magnitud con la cual para las personas entrevistadas sus experiencias son generalizables dentro de todo el sistema escolar. Esto es relevante, además, porque el estudio se concentró en la Región Metropolitana y la evidencia disponible releva cómo la distancia a las grandes ciudades puede tener efecto en la manera como se traducen los contenidos sobre inclusión LGTBI+.

Por último, hay que señalar que las escuelas en sí mismas no fueron estudiadas ni observadas, y la categorización de estas en el estudio está basada en las percepciones de las mujeres entrevistadas, por lo mismo no hay un contacto directo que permita comprobar si dichas sensaciones y experiencias son fieles a los proyectos educativos de las escuelas, según estos sean confesionales o laicos, privados o públicos. Esto es relevante en la medida que los proyectos declarados y percibidos no siempre coinciden abriendo otro campo que ayuda a comprender la complejidad de la experiencia de discriminación.

Todas estas limitaciones abren sin duda posibilidades de futuras investigaciones y nuevos puntos de atención sobre la política educativa de inclusión de la diversidad sexogenérica existente en la actualidad.

## Agradecimientos

Este trabajo cuenta con financiamiento del Proyecto ANID Fondecyt Regular (Referencia: 1211012).

## Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- APA. (2005). *Lesbian and gay parenting*. American Psychological Association. Lesbian, Gay & Bisexual Concerns Office.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Astudillo, P. (2022). The changing geography of homosexuality in Santiago de Chile: Is the individual a new space for analysis? En M. Blidon y S. Brunn (Eds.), *Mapping LGBTQ spaces and places. a changing world* (pp. 263-277). Springer

- Astudillo, P. (2023). Docentes gays y lesbianas en escuela de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.6>
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. El Desconcierto.
- Barrientos, J., Echagüe, C., Matus, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean school. En J. Ingvar Kjaran y H. Sauntson (Eds.), *Schools as queer transformative spaces. global narratives on sexualities and genders* (pp. 143-157). Routledge.
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Browne, K. (2007). Lesbian geographies. *Social & Cultural Geography*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14649360701251486>
- Bozon, M. (2008). Les minorités sexuelles sont-elles l'avenir de l'humanité ? En V. Descoutures, M. Digoix, E. Fassin y W. Rault (Dir.), *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales* (pp. 190-202). Autrement.
- Butler, J. (2010). *Gender trouble. feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del Clóset: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Canales, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Collins, P. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.
- Connell, R. y Pearse, R. (2018). *Género. Desde una perspectiva global*. Universitat de València.
- Cordova, F., Selmi, G. y Sità, C. (2023) *The rhetoric of child well-being in the Italian public debate on same-sex parenting and gender equality education*. Routledge
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- Echagüe, C. y Barrientos, J. (2018). Interrogating Homophobic Violence in a Public High School in Northern Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Goffman, E. (2019). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Goldberg, A. E. y Byard, E. (2020). LGBTQ-parent families and schools. En A. E. Goldberg y K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-parent families* (pp 287-300). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_18)
- Hermosa-Bosano, C., Hidalgo-Andrade, P., Olaya-Torres, A., Duque-Romero, C., Costa, P. A. y Salinas-Quiroz, F. (2021). Predictors of Attitudes toward Lesbian and Gay Parenting in an Ecuadorian Sample. *Journal of GLBT Family Studies*, 17(4), 305-322. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2021.1935381>
- Lehtonen, J. (2023). Rainbow paradise? Sexualities and gender diversity in Finnish schools. En M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, J. y S. Kosunen (Eds.), *Finland's famous education System* (pp. 273-288). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_17)

- Lindsay, J., Perlez, A., Brown, R., McNair, R., DeVaus, D., & Pitts, M. (2006). Stigma o respect: Lesbian-parented families negotiating school settings. *Sociology*, 40(6), 1059-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038506069845>
- Mineduc. (2013). *Segregación educativa desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- MOVILH. (2020). *Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile, informe n°19*. MOVILH.
- Prendergast, S. y MacPhee, D. (2018). Family Resilience amid stigma and discrimination: A conceptual model for families headed by same-sex parents. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 67, 26-40. <https://doi.org/10.1111>
- Peña Ruiz-Tagle, J. S. (2016). *Hitos y trayectorias del movimiento de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) en Chile* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral.
- Peter T., Taylor, C. y Edkins, T. (2016). Are the kids right? The impact of school climate among students with LGBT parents. *Canadian Journal of Education*, 39(1). 1-15.
- Reiter, B. (2015). La epistemología y metodología de la investigación exploratoria en ciencias sociales: Cruzando Popper con Marcuse. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6(3), 147-168.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Rudoe, N. (2010). Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary. *Sex Education*, 10(1), 23-26. <https://doi.org/10.1080/14681810903491347>
- Stambolis-Ruhstorfer, M. (2020). Lesbian and gay families in France: results from the DEVHOM study. *International Social Science Journal*, 70, 7-11. <https://doi.org/10.1111/issj.12248>
- Tsekouras, D. y Anagnostaki, L. (2023). Lesbian-parent families in Greece: the experience of preschool and primary school teachers. *Journal of LGBT Youth*, 21(1), 115-131. <https://doi.org/10.1080/19361653.2023.2166642>
- Wainright, J., Russell, S. y Patterson, C. (2004). Psychosocial Adjustment, School Outcomes, and Romantic Relationships of adolescents with same sex parents. *Child Development*, 75(6), 1886-1898. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00823.x>

## Breve CV de la autora/autor

### Amelia Del Villar Tagle

Socióloga egresada de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en psicología social de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha desempeñado como asistente de investigación en el “Observatorio de Violencia y Cárcel” de la Universidad Diego Portales entre el año 2015 y 2017 llevando a cabo dos investigaciones aplicadas sobre violencia intrapenitenciaria en recintos penales masculinos y femeninos de la ciudad de Santiago de Chile.

También se desempeñó el año 2018 como asistente de investigación metodológica del proyecto FONDECYT de inclusión digital de la facultad de educación de la

Universidad Católica de Chile. El año 2021 inicia sus estudios de magister en la Universidad Alberto Hurtado y se titula con la tesis: “Del Orgullo y del ocultamiento: relatos y prácticas de familias mujeres lesbianas homoparentales y su relación con la escuela”. Email: [ameliadelvillar@gmail.com](mailto:ameliadelvillar@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1757-2420>

### **Pablo Astudillo Lizama**

Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, master en ciencias sociales, mención género, política y sexualidad de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y doctor en sociología por la Universidad de París V. Profesor asistente del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación e integrante del Programa de Investigación en Género y Diversidad Sexual (GEDIS) de la Universidad Alberto Hurtado. Como investigador se ha especializado en temas relativos a inclusión educativa del género y la diversidad sexual. Entre sus últimas publicaciones se cuentan el artículo “Docentes gays y lesbianas en escuelas de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica” y la edición del libro: “Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes”. Email: [pastudil@uahurtado.cl](mailto:pastudil@uahurtado.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7424-4038>