

Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada

School Time and Lone Mother Families: Unveiling an Invisibilized Experience

Lidia Carrasco Tenorio¹

Resumen

En este artículo se profundiza sobre cómo las familias monomarentales, familias con una mujer al frente, integran en su rutina diaria el proceso y acompañamiento educativo de sus hijas e hijos. Para ello, se han analizado las entrevistas de 34 mujeres de Zaragoza, madres de familias monomarentales con menores en las etapas de infantil, primaria y secundaria, en las que se preguntaba sobre el tipo de jornada, servicios utilizados, tareas y refuerzos escolares, tutorías, así como por su implicación y participación en la comunidad educativa. Aunque se constata que las familias monomarentales logran compatibilizar la vida laboral y familiar con los tiempos escolares, esto no se consigue sin sacrificios o pérdidas y se enfrentan a una fuerte dicotomía pobreza económica-pobreza temporal. Por otra parte, el tiempo de permanencia de sus hijas e hijos en el centro educativo es notablemente largo, ya que en muchos casos a las horas lectivas se les suma el tiempo de comedor, extraescolares y, en menor medida, madrugadores. Asimismo, se hace patente que la comunicación desde el sistema educativo no tiene en cuenta la realidad de las familias monomarentales. Aunque el éxito académico de los menores a cargo de estas familias se ve condicionado tanto desde el punto de vista socioeconómico como desde la comunicación escuela-familia, las madres monomarentales suplen de manera resiliente estas desventajas. Urge que el sistema educativo y los tiempos escolares se organicen teniendo en cuenta a las familias monomarentales.

Palabras clave

Monomarentalidad, educación, tiempo escolar, conciliación.

Abstract

This article delves into how single-parent families, families led by woman, integrate the educational process and support of their daughters and sons into their daily routine. To this end, the interviews of 34 women from Zaragoza, mothers of single-parent families with children in the infant, primary and secondary stages, have been analyzed, in which questions were asked about the type of day, services used, homework and school reinforcements, tutoring, as well as for their involvement and participation in the educational community. Although it is confirmed that single-parent families manage to make work and family life compatible with school time, this is not achieved without sacrifices or losses and they face a strong economic poverty-time poverty dichotomy. On the other hand, the time spent by their daughters and sons at the educational center is notably long, since in many cases, dining time, extracurricular activities and, to a lesser extent, early risers are added to teaching hours. Likewise, it is clear that communication from the educational system does not take into account the reality of single-parent families. Although the academic success of the minors in charge of these families is conditioned both from a socioeconomic and from school-family communication point of views, single-parent mothers resiliently compensate for these disadvantages. It is urgent that the educational system and school times be organized taking into account single-parent families.

Keywords

Single Motherhood, education, school time, conciliation.

Cómo citar/Citation

Carrasco Tenorio, Lidia (2024). Tiempo escolar y familias monomarentales: desvelando una experiencia invisibilizada. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (2), 169-184. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.27801>.

Recibido: 30-11-2023
Aceptado: 22-05-2024

¹ Lidia Carrasco Tenorio, Universidad de Zaragoza, lidiacarrasco@yahoo.es.

1. Introducción

En las últimas décadas, la sociedad española ha transitado desde un modelo tradicional preponderante, la familia nuclear biparental heterosexual, hacia una diversidad de tipos familiares que se han consolidado a raíz de avances sociales, legales y tecnológicos como son la legalización del divorcio, la custodia compartida, el matrimonio homosexual o la reproducción asistida. Así, el actual ecosistema familiar incorpora, además de a la familia nuclear convencional y a la familia monoparental, a familias homoparentales, polinucleares, reconstituidas y transnacionales, entre otras (Santibáñez *et al.*, 2018; Becerril, 2004). Esta irrupción de nuevas formas familiares representa una oportunidad para que la investigación social defina, analice y cuantifique la pluralidad de tipos familiares, abandonando los sesgos impuestos por el modelo dominante (Becerril, 2004).

En el caso particular de las familias monomarentales, las mencionadas transformaciones sociales han hecho que pasaran de iniciarse por causas sobrevenidas, típicamente viudedad, a tener rutas de entrada diversas como maternidad extraconyugal, rupturas matrimoniales (separación o divorcio), maternidad en solitario por elección o maternidad vinculada a situaciones sociales (Avilés, 2013; Santibáñez *et al.*, 2018). Ante esta diversidad de características de las familias monomarentales actuales, una correcta definición o conceptualización del término familia monoparental debe tener cuenta todas sus dimensiones (legal, económica y de cuidados) que la configuran, como bien han señalado diversos autores (Barrón 2002; Almeda y Di Nella 2011; Di Nella 2016). Independientemente de las dimensiones o rutas de entrada que caracterizan a las familias monomarentales, la inmensa mayoría de ellas (82 %) tiene a una mujer adulta al frente (Assiego y Ubrich, 2015), por lo que el término familia monoparental ha surgido para visibilizar esta realidad (Santibáñez *et al.*, 2018).

En este contexto social, las madres de familias monomarentales deben afrontar como principales responsables la complicada tarea del sostenimiento económico, doméstico y de cuidados de su familia. Desde hace años, las investigadoras feministas han subrayado la necesidad de adoptar una perspectiva no-androcéntrica en los estudios sobre mujeres en general y más en concreto en aquellos sobre familias monomarentales (Di Nella *et al.*, 2014). Sin esta mirada se tiende a considerar únicamente el trabajo productivo, invisibilizando el trabajo de cuidados que engloba un número importante de actividades indispensables para la reproducción y sostenibilidad de la vida, entre ellas el seguimiento del proceso educativo de las menores a cargo. En caso contrario, se omite una gran parte de la experiencia femenina y, al mismo tiempo, se oculta la segregación por género que caracteriza al trabajo de cuidados asignado a ellas por defecto. Por ello, se ha destacado la necesidad de diseñar e implementar estudios con categorías e indicadores no androcéntricos establecidos desde la propia experiencia de las mujeres (Di Nella *et al.*, 2014; Carrasco-Tenorio 2023), así como la de revisar los modelos teóricos subyacentes en las investigaciones sobre nuevas familias y educación (González 2009). Aquellos modelos que parten de la imprescindibilidad de un padre y una madre en la unidad familiar o los que prejuzgan a las familias no convencionales como entornos desfavorables para el desarrollo de menores deben ser descartados (Rujas, 2016). En este sentido, Golombok destaca que la clave para un desarrollo sano y armónico no es la estructura del hogar, sino la calidad de la vida familiar (Golombok, 2015; Díez, 2015). Por otra parte, las madres de familias monomarentales deben enfrentarse a un sistema de organización y diseño de los tiempos vitales que está primordialmente condicionado por el sistema económico y laboral que sólo contempla al modelo tradicional de familia nuclear biparental. Así, la gestión de los tiempos vitales en estas familias puede suponer otra carga añadida a la ya de por sí complicada situación que sufren. Algunas investigadoras, analizando

el reparto del uso del tiempo entre trabajo remunerado y no remunerado según el género, identifican no ya una doble presencia, sino una triple presencia-ausencia que abarca el trabajo asalariado, el trabajo doméstico y de cuidados y la participación sociopolítica que constituirían la carga total de trabajo de cualquier persona (Legarreta y Sagastizabal 2013). En este sentido, otras investigaciones han concluido que las madres de familias monomarentales dedican el mismo tiempo al cuidado de su descendencia que las madres de familias biparentales y que, en todo caso, reducen su dedicación a tareas domésticas (Hernández-Monleón 2016, Ajenjo y García 2019). Aunque las familias monomarentales demuestran una gran resiliencia, es evidente que parten con una clara desventaja a la hora de conciliar la vida laboral y familiar y, por tanto, su vulnerabilidad socioeconómica es mayor (Almeda y Batthyány, 2021; Di Nella e Ibáñez, 2020). En cualquier caso, la necesidad de documentar la experiencia vital de las familias monomarentales en su gestión y distribución del tiempo sigue vigente, en particular respecto a la integración de los tiempos escolares en su rutina diaria.

Este artículo se estructura en cuatro partes. En primer lugar, se enmarca teóricamente el objetivo de esta investigación: se fundamentará la necesidad de una perspectiva feminista y no androcéntrica en la investigación sobre familias monomarentales, no sólo sobre los procesos de vulnerabilización socioeconómica y exclusión social a las que están expuestas, sino también en su capacidad de maniobra en la gestión de los tiempos vitales. Por ello, la presente investigación pone el foco en las dificultades para compatibilizar el tiempo escolar de sus hijas e hijos con los tiempos personales, sociales y laborales de las madres de familias monomarentales. En segundo lugar, se expondrá la metodología adoptada para conocer la realidad de las familias monomarentales a la hora de compatibilizar la vida laboral con su responsabilidad de seguimiento y supervisión del proceso educativo de sus hijas e hijos y recabar información sobre rendimiento escolar, la necesidad de refuerzo académico, los apoyos formales (madrugadores, comedor, extraescolares) e informales (personas que llevan o recogen a los niños del colegio) a los que recurren. A continuación, se expondrán los principales hallazgos extraídos de las entrevistas en lo que respecta a los apartados mencionados anteriormente, presentando experiencias concretas de estas mujeres. Concluimos el texto con la constatación de que las familias monomarentales se ven expuestas, además de a una sobrecarga de las madres por la asunción de las responsabilidades económicas, domésticas y de cuidados, a procesos de invisibilización también en la organización de los tiempos escolares y se destaca la necesidad urgente de un mayor número de recursos que permitan una atención y conciliación real a estas familias.

2. Empleo del tiempo, tiempos escolares y familias monomarentales

En los últimos años, las investigaciones sobre sociología del tiempo se han concentrado en los campos del trabajo, la conciliación y el género (Durán y Rogero 2009; de Gracia-Soriano 2019). A menudo, la concepción imperante del tiempo cronológico, lineal y objetivo se acepta sin poner en tela de juicio que es un constructo de la sociedad occidental basado en los tiempos productivos del mercado y que contribuye a perpetuar las desigualdades de género también existentes en el uso y distribución del tiempo (Yopo 2016). Esta comprensión del tiempo invisibiliza al otro tiempo, el que requieren el trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados, esencial para la sostenibilidad de la vida, pero que se ve constreñido por la organización social del tiempo que atiende principalmente al mercado. Aún más, las herramientas metodológicas como las encuestas de empleo del tiempo se han diseñado frecuentemente sin considerar la perspectiva de género ni la diversidad de modelos familiares, ocultando una parte importante de la realidad que no se ajusta al modelo imperante de familia. Para paliar estas carencias y con la perspectiva de género como

foco teórico principal, algunas investigadoras feministas han analizado las encuestas sobre el empleo y distribución del tiempo (Carrasco 2005; Legarreta y Sagastizabal 2013). Las principales conclusiones de estos estudios son que el día a día se estructura asimétricamente atendiendo al género, con los hombres centrados en el trabajo remunerado y las mujeres repartiendo su tiempo entre el trabajo asalariado, las tareas domésticas y el cuidado. A pesar de que en la evolución temporal los datos de las mencionadas investigaciones muestran cierta tendencia hacia la convergencia de género, mayor por cierto en el trabajo remunerado que en el doméstico-familiar, todavía prevalece una clara segregación por género en las tareas domésticas y especialmente en el trabajo de cuidados (Legarreta y Sagastizabal 2013). Como consecuencia, las mujeres sacrifican gran parte del tiempo que podrían dedicar a actividades lúdicas, al desarrollo personal y al autocuidado (Fernández y Tobío, 2019). Ante este escenario, cabe preguntarse el impacto que puede tener la condición de madre de familia monomarental en el empleo del tiempo. Desde esta perspectiva, el análisis de la Encuesta de Población Activa no Androcéntrica de Barcelona puso el foco en la distribución del tiempo según el ciclo vital y el tipo de hogar, incluyendo, entre otros, a los hogares de familias monomarentales (Carrasco 2005). Uno de sus principales hallazgos constataba que los hogares de familias monomarentales eran los que dedicaban la mayor cantidad de tiempo al trabajo de mercado, 51,5 horas semanales. Como únicas proveedoras de ingresos económicos, las mujeres al frente de familias monomarentales se ven obligadas a asumir una dedicación intensiva al trabajo remunerado y desarrollan estrategias de conciliación como son la reorganización del tiempo, recurso a redes de apoyo o viven con personas ajenas al núcleo familiar, pero siempre sin renunciar al cuidado de su familia (Ajenjo y García 2019; Hernández-Monleón 2016, García 2018). Con toda probabilidad, esta situación les conduce a un sacrificio del tiempo libre y a un alto estrés al intentar compatibilizar las actividades principales: familia y trabajo. La otra alternativa a esta encrucijada sería desacelerar su día a día (de Gracia-Soriano 2022), optando por trabajos con horarios compatibles con el cuidado de su descendencia, por trabajar menos o incluso abandonar el mercado laboral formal, con la consiguiente reducción de ingresos y aumento de su vulnerabilidad socioeconómica y riesgo de exclusión social (Di Nella *et al.*, 2014). Todo apunta a que las madres de familias monomarentales se enfrentan a una fuerte dicotomía entre pobreza económica y pobreza temporal.

En el escenario descrito, la integración de la vida escolar dentro de la rutina de las familias monomarentales se anticipa complicada. Si los tiempos escolares marcan la vida y rutina de cualquier familia, en el caso de las monomarentales tratar de compatibilizar las obligaciones laborales con la labor de acompañamiento y supervisión de la educación de menores de edad es todavía más complicado. En particular, la atención que estas mujeres pueden dedicar al proceso educativo va a estar muy limitada por su disponibilidad de tiempo y esto —según los estudios realizados— podría comprometer el rendimiento académico de las menores. En este sentido, se ha constatado que la implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos acudiendo a reuniones, tutorías, supervisando tareas escolares, etc., es un factor significativo a la hora de garantizar el éxito académico (Vigo *et al.*, 2016). Aunque desde el punto de vista social la educación se considera uno de los pilares fundamentales que ayuda a lograr la cohesión social y compensar los efectos de la desigualdad, a menudo su planificación y organización no tiene en cuenta las circunstancias socioeconómicas de todas las familias, su disponibilidad de tiempo, su grado de implicación o los recursos personales y académicos con los que cuentan. Algunos estudios han profundizado sobre cómo las condiciones socioeconómicas familiares pueden convertirse en un factor determinante en el aprovechamiento de la experiencia escolar, llegando a desmentir el mito de la dimisión parental de

las clases populares (Alonso 2014; Martín y Gómez 2017). Resulta evidente que las situaciones laborales precarias u otros ‘factores exclusógenos’ de corte interseccional pueden llegar a afectar y condicionar seriamente la presencia de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijas y su participación en la comunidad educativa (Alonso 2014; Vercellino 2017; Legarreta y Sagastizabal 2013). Ante esta realidad, tanto las políticas públicas como las actuaciones de los propios centros educativos deberían tener presentes todos los contextos familiares, especialmente aquellos más vulnerables (como las familias monomarentales) para que la simbiosis familia-escuela, y por ende el éxito educativo, no se vean comprometidos. En particular, habría que comprobar si la escuela tiene en cuenta a las familias monomarentales en la organización de los tiempos escolares para facilitar a sus madres la labor de acompañamiento y supervisión del proceso educativo.

3. Metodología

La metodología seleccionada para desarrollar esta investigación se caracterizó por un enfoque cualitativo que permitió conocer y comprender las experiencias vitales de madres de familias monomarentales (Mora 2020), en particular en el ámbito de la educación formal. De esta manera, se adopta una perspectiva no androcéntrica, en la que las mujeres son protagonistas en la narración de su propia experiencia y fortaleciéndolas en sus demandas de derechos y medidas frente a las situaciones de vulnerabilidad que viven. Con el objetivo de contactar con potenciales informantes interesadas en participar en esta investigación, se llevó a cabo una fase de buzoneo digital solicitando colaboración a diferentes entidades y asociaciones de Zaragoza, tanto del ámbito escolar (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado, Federación Aragonesa de Padres y Madres de Alumnado y Asociaciones de Familias de Alumnado), como de la mujer (asociaciones de madres solteras, Casa de la Mujer, asociaciones de minorías étnicas, redes asociativas, ONG, Fundaciones, etc.). Finalmente, 40 mujeres, madres de familias monomarentales, fueron contactadas mediante un formulario web y posteriormente entrevistadas.

Las 40 participantes fueron informadas de la temática de la investigación, así como de los contenidos cubiertos en la entrevista y de su duración aproximada. Asimismo, antes de la entrevista, se les solicitó la firma del correspondiente consentimiento informado. La mayoría de las entrevistas se realizaron de forma telemática debido a la situación sanitaria derivada de la pandemia y de las restricciones adoptadas por las autoridades, por lo que las tecnologías de la información y la comunicación han sido una herramienta fundamental.

El guion de la entrevista constaba de varios apartados y uno de ellos se centró exclusivamente en la experiencia que las informantes y sus familias tenían en la educación formal, recabando información sobre características de su centro educativo, carga de tareas escolares, necesidad de refuerzo, rendimiento académico, relación con el centro educativo (tipo de jornada, horarios, uso de servicios, tutorías, participación, conocimiento de su condición de familia monomarental, etc.). Las entrevistas se realizaron en un periodo de algo más de un año (junio 2020 - julio 2021). Desde la transcripción literal de las entrevistas, que fueron grabadas, se procedió a la codificación utilizando el software MAXQDA y, finalmente, fueron analizadas.

4. Resultados y discusión

De las 40 entrevistas realizadas, se seleccionaron las de 34 mujeres residentes en Zaragoza o en su área metropolitana con menores a cargo matriculados en las etapas educativas de infantil, primaria y secunda-

ria. Estas mujeres se caracterizaron por perfiles diversos, apareciendo desde profesionales de los sectores sanitario y educativo, pasando por empleadas domésticas y de cuidados, mujeres en paro y/o en economía informal, mujeres extranjeras, de minorías étnicas, etc. De estas mujeres, 20 tienen dos hijas o más, mientras que 14 tienen sólo una hija o hijo. Nueve mujeres tienen a sus hijas en educación infantil, 11 en primaria, 5 en secundaria, 6 en primaria y secundaria, 2 en infantil y primaria y 1 en infantil y secundaria. Salvo en el caso de una de las informantes, todas las menores estaban matriculadas en centros públicos.

4.1. Familias monomarentales y jornada educativa

Tipo de jornada lectiva

Un aspecto que afecta a la organización del tiempo y la rutina de cualquier familia es el tipo de jornada del centro educativo, ya que no todos tienen el mismo tipo de jornada (Obiol 2021). Esto podría ser un factor condicionante de las posibilidades de interacción entre las familias monomarentales y los centros educativos. En Aragón, hasta hace pocos años la jornada escolar ha sido partida en la mayoría de los centros educativos, pero tras los procesos de elección de los últimos años, la jornada continua es la que se impuso en la mayoría de centros educativos públicos y en el curso actual (2023-2024) sólo siete colegios públicos continúan con jornada partida.

Las monomarentales entrevistadas no expresaron un posicionamiento claro a favor o en contra de un tipo de jornada. Más bien, la mayoría de ellas recalcó que se ven más condicionadas por su jornada laboral, por la edad de sus hijas, etc., y no tanto por el tipo de jornada del centro educativo. Debe notarse que para la mayoría de las niñas de estas familias la jornada escolar va más allá de la jornada lectiva, independientemente de que el centro tenga jornada partida o continua, puesto que, como se verá a continuación, hacen uso de algunos servicios para ganar tiempo. El análisis de esta sección de la entrevista corrobora la predominancia de los tiempos productivos sobre los tiempos escolares y, al mismo tiempo, la percepción por parte de las monomarentales de que su presencia es indispensable cuando sus hijas tienen ciertas edades (Obiol 2021). Así, las monomarentales se ven sometidas a la tensión entre adaptarse a los tiempos productivos y a los tiempos de cuidados, siendo estos últimos claramente dinámicos y cambiantes según la edad de las menores a cargo.

ME25: «Yo creo que la (jornada) partida no es una defensa a la pedagógica. A mí no me gusta cuando la gente dice “es mejor, o es peor”. No, ni mejor, ni peor. Encaja a unas familias una cosa y encaja a otras familias otra, depende de tus circunstancias. Yo entiendo que para todos los niños que se pueden ir a comer a su casa la jornada continua es la mejor. Los que tienen que quedarse a comedor, es mejor la partida. (...) Y que no es una cuestión de que a los niños... A los niños le sobran horas en el colegio siempre, sea una jornada o sea la otra».

Servicio de madrugadores

Las entrevistas confirmaron que el servicio de madrugadores es utilizado de manera minoritaria por las familias monomarentales. Así, sólo 5 madres de las 29 con menores de edad integrados en los niveles educativos de infantil y primaria recurrían habitualmente a este servicio. Las razones para un uso tan escaso son variadas. En primer lugar, el servicio de madrugadores era siempre de pago en ese momento y, por ello, las familias en situación económica más precaria no se lo podían permitir. En este sentido, debe comentarse que 11 de estas 29 monomarentales estaban en situación de desempleo y no

hacían uso del servicio de madrugadores. En segundo lugar, el resto de las monomarentales adaptaban su horario laboral (12 mujeres), reducían la jornada aún a pesar de la pérdida salarial (8 mujeres) y/o contaban con redes de apoyo. Aún más, algunas de las informantes expresaron que renunciaban a aquellos trabajos con horarios incompatibles con la jornada y vacaciones escolares de sus hijas. Esto confirma que, en la balanza entre incorporación al mercado laboral y cuidado de sus hijas, estas mujeres normalmente apuestan por no disminuir el tiempo de cuidado, aun a pesar de que esto suponga una pérdida de ingresos. Es interesante destacar que algunas de las monomarentales, desde una postura no adulto-céntrica, mencionan que no les gusta que sus hijas vayan a madrugadores por el esfuerzo que les supone completar jornadas de más de 8 horas fuera de casa. Aunque no es el foco principal de esta investigación, se debe comentar que durante la pandemia el servicio de madrugadores no se llegó a ofrecer en todos los centros educativos y cuando se ofrecía su precio fue elevado.

ME4: *«Mi horario es de 6:30-2:30... En principio la idea es que si no me dan el horario (del plan) Concilia, pues tendré que cogerme horas para entrar más tarde, los llevaré a madrugadores y luego iré a trabajar. Me duele en el corazón tener que dejar a los niños a las 7:30. Tendrán que estar de las 7:30 a las 5 de la tarde».*

ME10: *«Claro, Por eso era lo de (trabajar de) monitora de comedor. Cuando no hay cole, yo puedo estar con ellas. Es el único trabajo que podía compaginar».*

Servicio de comedor

Al contrario que con el servicio de madrugadores, las entrevistas realizadas confirmaron que la gran mayoría de las monomarentales hacían uso del servicio de comedor. Así, 23 de las 29 monomarentales (casi un 80 %) con hijas en infantil y primaria (en secundaria no existe este servicio) recurrían al servicio de comedor, aunque 5 de ellas interrumpieron su uso debido a la pandemia. De estas monomarentales, 7 manifestaron que disponían de beca de comedor, con el ahorro económico que conlleva, mientras que el resto hacían frente a este gasto desde el presupuesto familiar. Las entrevistas evidenciaron, por tanto, que el servicio de comedor es uno de los más útiles para las madres de familias monomarentales, ya que es gratuito o muy económico y cubre una franja de tiempo amplia e importante para la conciliación de su vida familiar y laboral. No obstante, tiene margen de mejora, ya que no siempre se ofrece la misma duración para este servicio, abarcando desde una 1 hora y media hasta 3 horas según el centro educativo. En cualquier caso, el uso de este servicio potencia las posibilidades de reorganización del tiempo o capacidad de agencia de las monomarentales (Yopo 2016).

Por otra parte, es interesante visibilizar las dificultades de familias monomarentales con hijas en etapas educativas diferentes (por ejemplo, infantil-primaria y secundaria). Así, cuando la hija menor asiste a educación infantil-primaria y puede disfrutar del servicio de comedor, la hija en secundaria, sin embargo, no tiene esta posibilidad, dificultando la conciliación. En secundaria el servicio de comedor no existe y sólo se pueden solicitar becas de material escolar y siempre dependiendo de los ingresos familiares.

Otra dificultad destacable es la imposibilidad de acceso a las becas de comedor escolar que sufren algunas monomarentales. En el caso de algunas monomarentales migrantes, por solicitarla fuera de plazo debido a traslado de ciudad dentro del territorio español. En otros casos, la concesión de las

becas de comedor no era estimada porque los ingresos económicos del año anterior superaban el límite establecido, sin importar que en el curso actual la situación económica hubiera empeorado. Es evidente que los requisitos burocráticos no se adaptan a la variabilidad vital que algunas monomarentales experimentan.

ME39: *«De comedor no me la dan. El programa no me deja ingresar porque primero piden residencia. No me lo deja, con la DGA. Entonces ahora yo llamaré para hablar con mi trabajadora social para que pueda mirar cómo me puede ayudar para los materiales escolares, no para el comedor».*

ME34: *«Como son a año vencido dio la circunstancia de que cuando yo no tenía donde caerme muerta, pues no me dieron beca porque me cogían el salario que yo había cobrado el año anterior ¿sabes? Entonces, nada. Sin derecho a beca. Y cuando ya pude pagar absolutamente todo, fue cuando tuve derecho a beca. Que dije: “¡Jo, y ahora... uf... ¿ahora cómo voy a pedir la beca si lo puedo pagar?”».*

Actividades extraescolares

En cuanto a las actividades extraescolares, 27 entrevistadas recurrían a ellas, ya sea dentro o fuera del centro educativo. Las actividades eran muy variadas: deportes, música, etc. Un aspecto que ellas resaltaban es que todas las actividades extraescolares o extracurriculares, incluidas la mayoría de las ofrecidas desde los centros educativos, son de pago y no están subvencionadas. Como única excepción estarían los proyectos de integración de espacios escolares (PIEE²) que a veces están subvencionados parcialmente, pero que deberían ser reforzados para aumentar su cobertura. Es interesante mencionar que las monomarentales recurren a las extraescolares como una forma de conciliar y ganar tiempo. Esta razón explicaría que sean tantas mujeres las que apuntan a sus hijas a extraescolares, incluso aunque su situación económica sea precaria.

ME1: *«Desearía tiempo, porque al final entre semana dejo a (Nombre hija) en madrugadores, voy a trabajar, salgo, voy a por ella... Y ya está, pero, claro, no tengo capacidad, por si me pasa algo en el trabajo o si me tengo que quedar más, no tengo borquilla, mi horario es super-ajustado. (...) Utilizo, madrugadores, extraescolares y comedor, lo uso todo. Extraescolares... Pintura una hora extra, porque esa hora extra me da un poco de juego... ir un poco más desahogada, a mí me da tranquilidad mental».*

ME19: *«Sí que lo apunté a algunas actividades, (...) porque yo, además de trabajar, estoy estudiando un ciclo de formación profesional en educación infantil... Entonces pues eso me permitía a mí sacar una horita, un par de horas a la semana de estudio, más allá de las horas nocturnas que saco».*

Como vemos, la capacidad de organización del tiempo de las madres al frente de familias monomarentales se basa, por un lado, en combinar los servicios de cuidado y las actividades extraescolares y, por otro, en renunciar al tiempo personal de descanso. Esto confirma la gran tensión a la que se ven sometidas por las dicotomías entre tiempos productivos y tiempos de cuidados y entre pobreza económica y pobreza temporal.

2 El Proyecto P.I.E.E. se desarrolla en 23 institutos de educación secundaria, 6 centros de educación infantil y primaria y 3 centros de educación especial de Zaragoza y tiene como finalidad convertirse en una alternativa educativa de ocio y tiempo libre para niños, adolescentes y jóvenes.

Apoyos

Las entrevistas confirmaron que, independientemente de su situación laboral, 14 de ellas, recibía apoyo de familiares, sobre todo de las abuelas, para llevar y/o recoger del colegio a sus hijas. Por otra parte, tres informantes recurrían a amistades para esa tarea. Debe comentarse que no todas las familias tenían redes de apoyo, especialmente aquéllas cuyas madres eran migrantes (6 mujeres). Ante la obligación de cuidar, la situación laboral socioeconómica y la ausencia de redes de apoyo informales, la única opción que les quedaba a estas últimas era recurrir a asociaciones que ofrecen un servicio de cuidado de menores, incluyendo llevarlos y traerlos del centro educativo. Finalmente, 9 mujeres con hijas en infantil y/o primaria expresaron que no recibían un apoyo habitual para llevarlas al centro educativo.

ME10: *«Las llevamos al cole, porque entran las dos a la vez, y yo tengo que ir al otro cole... Llevo a la mayor (a un centro de educación especial) y mi madre lleva a la pequeña. (...) A la mayor la recojo 10 minutos antes, que me dieron permiso en el cole, y ya me paso por la pequeña».*

ME37: *«Lo más complicado es tener que ir al trabajo y dejarlo allí, la cuidadora de (Asociación) tiene que venir a las 5:45. Ella lo lleva al cole... Pago un poco, 30-35, depende del mes».*

4.2. Familias monomarentales y tareas escolares

En cuanto al volumen de tareas escolares fuera de la jornada lectiva, trece informantes afirmaron que sus hijas no tenían deberes, siendo la mayoría alumnado de educación infantil o de los primeros cursos de primaria. En el otro extremo, 6 monomarentales manifestaron que sus hijas, ya en niveles avanzados de primaria y en secundaria, dedicaban hasta 3 horas diarias a deberes. El resto, 15 entrevistadas, indicaron que el tiempo dedicado oscilaba entre 1 y 2 horas. Es destacable que el rendimiento académico de las menores de estas familias era bueno en su gran mayoría. Sólo dos de las menores a cargo habían repetido curso y otras dos habían tenido alguna dificultad, pero sin llegar a repetir curso. Las entrevistas permiten constatar que los centros educativos, especialmente en secundaria y en los cursos más altos de primaria, asignan una carga considerable de tareas fuera del horario escolar que condiciona notablemente la vida familiar. Para las madres monomarentales, esto supone una dedicación intensiva, otra más, y una presión añadida que quedan muy por encima de su disponibilidad de tiempo y atención, ahondando su pobreza temporal o condenándolas a atender simultáneamente varias tareas (domésticas, de cuidado, escolares) con la carga añadida de estrés que esto supone.

ME11: *«(Las niñas están) En 6.º y 1.º de la ESO... Lo que son deberes 2 horas y el estudio lo que yo les marque, depende de si tienen exámenes o no, porque por ellas no estudiarían... Me metí en el primer trimestre porque la mayor lo necesitaba... Y al final dije, no me lo puedo permitir, o sea, no hay profesora particular, nos pusimos las pilas las tres y remontaron».*

ME34: *«(En Secundaria) Tiene muchos deberes, ella estudia diariamente. Lo ha pasado muy mal con matemáticas. Dos o tres horas. Tiene una profesora de mates y lengua».*

Un aspecto importante en el análisis de la carga que suponen las tareas escolares es el impacto del bilingüismo. Entre las entrevistadas, 28 mujeres tenían menores en educación bilingüe, mayoritariamente inglés y en segundo lugar francés. Muchas de estas madres se ven obligadas a recurrir a

academias o profesorado particular para ayudar a sus hijas en las materias bilingües, ya que tanto su disponibilidad de tiempo como a veces sus conocimientos del idioma, su capital cultural, son limitados (Martín y Gómez 2017):

ME10: *«(A niña 2 de 6 años) La llevo a una academia de inglés... los lunes y miércoles... , porque yo no tengo ni pajotera idea de inglés... Miré una academia que está al lado de donde llevo a (niña 1) a la fisio. Nos gustó mucho y luego es la más barata de las que he visto... al mes 66 euros».*

Una constatación interesante es que de las 34 entrevistadas, 10 monomarentales habían recurrido a clases particulares o academias para sus hijas. Este dato es significativo por el esfuerzo económico que supone para estas mujeres y denota que dan una gran importancia a la educación de sus descendientes. Aún más, una de las entrevistadas expresó, como se ha podido ver, que le gustaría llevar a sus hijas a actividades de refuerzo educativo, pero no puede permitírselo. Es evidente que las madres de familias monomarentales no dimiten de su responsabilidad en el seguimiento del proceso educativo (Martín y Gómez 2017), pero se debaten entre dedicar su tiempo o sus recursos económicos a esta tarea. Una vez más, las monomarentales se enfrentan a la dicotomía pobreza económica-pobreza temporal.

Por otro lado, se debe mencionar que algunos centros educativos, tanto de educación primaria como de secundaria, ofrecen servicios gratuitos de refuerzo para el alumnado fuera del horario lectivo, como el programa AÚNA³. Las entrevistas revelaron que una de las informantes pudo acogerse a este tipo de refuerzo.

ME12: *«Miércoles y jueves (el niño) tiene clases particulares en el instituto, que está fenomenal. No es por familia monoparental, es por salario... Al tener un solo salario entonces le dan clases en el instituto de forma gratuita. Tiene dos días una horita... Son de grupo».*

Otras entrevistadas comentaban que aprovechaban los recursos ofrecidos por entidades como Centros de Tiempo Libre y Asociaciones que, además de actividades lúdicas, brindan apoyo con los deberes escolares. Este tipo de iniciativas no están generalizadas y la gran mayoría de familias, incluidas las monomarentales, no disfruta de estos servicios que podrían jugar un papel muy importante en el proceso y aprovechamiento educativo de sus hijas. En este sentido, se ha planteado la necesidad de reforzar los mecanismos de acompañamiento al aprendizaje del alumnado más desfavorecido, especialmente después de la pandemia (Bonal y González 2021)

4.3. Familias monomarentales y relación con centro educativo

Tutorías y relación familia-centro educativo

Respecto a las tutorías ofrecidas desde los centros educativos como herramienta para el seguimiento del rendimiento del alumnado y comunicación con las familias, las entrevistas identificaron tanto casos en los que el profesorado imponía el horario de atención a familias sin tener en cuenta que alguna de ellas fuera monomarental, como otros en los que se conocía y tenía en cuenta esta situación familiar. De cualquier manera, la mayoría de las entrevistadas se adaptaba al horario ofrecido, incluso a pesar

³ El programa AÚNA (ORDEN ECU/1596/2023 del Boletín Oficial de Aragón) es un programa de ampliación del tiempo de aprendizaje del alumnado con retraso curricular, dificultades de aprendizaje o más desfavorecido socio-culturalmente.

de la incompatibilidad con su dedicación al trabajo remunerado. Estas evidencias corroboran que los tiempos educativos se diseñan con un modelo predominante de familia biparental en mente, donde uno de los progenitores, normalmente la mujer, flexibiliza su disponibilidad temporal para garantizar la relación con el profesorado y el seguimiento del rendimiento educativo de sus hijas.

ME13: *«Pues no he tenido... (tutoría) con ellos. La cuestión es que solo las hacen por las mañanas. Y claro, si estoy trabajando... Es que me parece que ni siquiera te dan la facilidad».*

ME25: *«El colegio de los niños era muy inflexible. Las tutorías son a las 12:30 los martes, es un caos porque me obliga a salir del trabajo. Yo trabajo en (pueblo de Zaragoza), viaja (...). El director se escuda en que ellos no tienen jornada partida y su horario de exclusiva es de 12:30-13:30...».*

ME21: *«Hasta ahora las profesoras que ha tenido sí que me han dicho: si no puedes por la mañana, por la tarde».*

En cuanto a si el centro educativo y el profesorado conocían y consideraban que su familia era monomarental, se encontró una realidad diversa que abarcaba desde el total desconocimiento, hasta un alto conocimiento y relación estrecha con la informante. No obstante, el tema de la monomarentalidad no se suele abordar e incluso en algún caso se detectaron prejuicios de carácter interseccional hacia ellas, en línea con lo indicado por algunos investigadores (Rujas 2016).

ME20: *«Yo pedía mi permiso y me iba a las tutorías. (...) Y cuando he ido a tutorías, les he dicho..., indicado que soy monoparental, monoparental pero de fecundación in vitro con donante, que no tienen padre y ya está».*

ME34: *«Pues cuando yo voté (para la elección de jornada), mi voto valía la mitad. Y subí a hablar con el director y le dije: “Mira, esto me parece mal. No estoy de acuerdo. ¿Por qué tiene que valer mi voto la mitad?” ¿Y sabes lo que me contestó el director? “Oye, ¿y por esto te tienes que preocupar? ¿No tendrás otras preocupaciones mayores con tu hija sola que esto?” (...) Por eso te digo que la sociedad de hoy en día, pues todos somos muy modernos, pero en realidad no, somos unos chapados a la antigua y unos carcas».*

Globalmente, no parece que exista una línea o política común en los centros educativos respecto a las relaciones con las familias y, a nuestro juicio, esto representa una gran deficiencia del sistema educativo. Así, queda a la buena voluntad del profesorado particular considerar que existen diversos tipos de familias con diferentes situaciones, posibilidades y necesidades, tanto en la organización de las actividades para el alumnado dentro del aula, como en el horario de atención a familias. A este respecto, el papel que pueden jugar los equipos de orientación educativa y profesionales del trabajo social como puente entre familias y profesorado debería fomentarse y dotarse de más efectivos y recursos.

ME12: *«Hablando sobre las familias y apoyos a las familias, en general, pues cada una dependiendo de lo que necesite. Si es familia monoparental, pues una cosa, si es familia separada otra. Lo que pasa que con el*

tema de las familias separadas, hay muchísimas, es algo que está visto, se ve más normal, pero yo creo que debería hacerse con todas las familias».

Pertenencia a las AMPAS

En cuanto a la pertenencia y participación de las monomarentales en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPAS), las entrevistas indicaron que 27 de las informantes estaban asociadas a la AMPA de su centro educativo. Entre ellas, destacan 4 mujeres con un alto grado de compromiso como miembros de la junta directiva. Como ya se mencionó, algunas investigadoras han introducido el término de triple presencia-ausencia contemplando los tiempos de trabajo remunerado, trabajo doméstico y de cuidados y participación sociopolítica en los que las mujeres dedican su tiempo (Legarreta y Sagastizabal 2013). Este es el caso de estas 4 monomarentales que, a pesar de su precaria disponibilidad de tiempo, participaban muy activamente en las AMPAS, demostrando una gran implicación en el tejido asociativo y comunitario que a veces no se valora suficientemente y se menosprecia frente a la participación sociopolítica formal. En contraposición, 12 entrevistadas expresaron que o no pertenecían a las AMPAS o no participaban en ninguna de las actividades desarrolladas por ellas. No obstante, debe resaltarse que algunas monomarentales no pertenecen a la AMPA porque les falta tiempo, porque hay que pagar cuota de pertenencia y su situación económica no se lo permite o porque se desconoce su existencia o incluso en algunos centros no hay.

M1: «Miembro de la AMPA, del Consejo Escolar, de la Comisión de igualdad, de la Comisión de patios... Me parece bonito hacer cosas para la comunidad y para el centro... Al final (las niñas) se pegan media vida ahí dentro, por lo menos que estén bien... Si hay que luchar por algo, vale (la pena) hacerlo de manera colectiva que individualizada».

ME16: «Sí estuve en la AMPA antes de que muriera mi pareja... pero luego no tenía ni tiempo, ni ganas. Al final tienes que hacer tareas y tenía que priorizar».

ME23: «Creo que me informé de esto (AMPA), y me dieron el papel, es que es con pago eso, ¿eh? Y no puedo pagar, con lo que tengo, los 600, pues ya no me llega para comer y beber».

4.4. Discusión

Las entrevistas de estas mujeres al frente de familias monomarentales han proporcionado una radiografía precisa de su dinámica, frecuentemente invisibilizada, de tiempos escolares e interacción con el centro educativo. La mayoría de las hijas de estas familias tienen un tiempo de permanencia en el centro educativo superior al de la jornada lectiva, recurriendo a servicios, normalmente de pago, como comedor y extraescolares. Por otra parte, se ha constatado que la mayoría de centros educativos asigna tareas escolares fuera del horario lectivo, lo que supone una carga considerable para estas familias. En cualquier caso, la educación de sus hijas es central para las familias monomarentales y por ella sacrifican dinero, tiempo y autocuidado y no dudan en apoyar con las tareas escolares y en recurrir a academias o profesorado particular. Si atendemos a las investigaciones que vinculan el éxito educativo con la condición socioeconómica (Alonso 2014; Vigo 2016), las monomarentales, especialmente aquellas más precarias económicamente, parten en clara desventaja con respecto a las familias biparentales (Lara *et al.*, 2022; Almeda *et al.*, 2016; Martín y Gómez 2017).

Las informantes manifestaron que acudían regularmente a las tutorías individuales y que estaban integradas en la vida del centro educativo a través de las AMPAS, afirmando que no les era posible participar más por falta de tiempo o dinero. En contraposición con el compromiso de las monomarentales con la educación, los canales de comunicación escuela-familias no se adaptan a la realidad de estas familias y no se ofrecen horarios o seguimientos adaptados a ellas. Esto sugiere que los centros educativos por lo general no parecen ser conscientes ni haber visibilizado la realidad de estas familias, denotando que asumen por defecto la familia biparental como modelo dominante (Vercellino 2017). Desde las teorías que vinculan éxito escolar con una buena comunicación con las familias, las monomarentales, una vez más, se sitúan en desventaja y posición de vulnerabilidad, especialmente en el caso de las monomarentales migrantes (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022).

5. Conclusiones

Con este estudio se ha visibilizado la realidad que viven las familias monomarentales en la integración de la jornada laboral y los tiempos escolares en su rutina diaria. Si partimos de la premisa de que el tiempo y acompañamiento dedicados por las familias al seguimiento del proceso educativo de sus hijas es un factor importante en el éxito académico, las familias monomarentales parten en clara desventaja. Aunque las madres de estas familias logran compatibilizar la vida laboral, familiar y educativa, no es sin sacrificios o pérdidas. Así, las mujeres al frente de familias monomarentales deben afrontar en solitario la misma carga (económica, doméstica, de cuidados, de seguimiento escolar, etc.) que en una familia biparental asumen dos personas adultas y se enfrentan a una dicotomía entre pobreza económica y pobreza temporal. Cuando optan por incorporarse plenamente al trabajo remunerado, sufren una carga total de trabajo, incluyendo el trabajo doméstico y de cuidados, que en otras familias soportan dos personas adultas y esto les conlleva un alto nivel de estrés. Por otra parte, estas madres de familias monomarentales ven como el tiempo del que disponen es muy limitado lo cual reduce sus posibilidades de apoyar a sus hijas con tareas escolares, así como de propiciar la comunicación y relación con el centro educativo, que muy a menudo ni ofrece facilidades ni conoce su idiosincrasia familiar. En otras ocasiones, las monomarentales optan por reducir su jornada laboral o renuncian a una mayor promoción profesional con la consiguiente pérdida económica. De esta manera, si atendemos a las investigaciones que vinculan éxito educativo y situación socioeconómica, las familias monomarentales, especialmente aquellas más precarizadas como las migrantes en situación irregular, verán comprometidas las posibilidades de éxito educativo de sus hijas.

Estos hechos refuerzan la necesidad de promover políticas, recursos y servicios gratuitos y de calidad —para todos los niveles educativos— que tengan en cuenta la realidad de las familias monomarentales y compensen esa desventaja inicial que sufren. Por otra parte, la escuela como institución social debe cuidar su papel de espacio de protección y garantía de derechos (Tarabini 2020). En este sentido, urge promover la figura de docentes que acompañen al alumnado, conociendo a sus familias y participando en sus sentimientos. Por ello, el sistema educativo y sus agentes (docentes, equipos de orientación, trabajadoras sociales, etc.) deberían ser dotados de más efectivos, recursos y formación para atender adecuadamente la realidad de las familias monomarentales, teniéndolas en cuenta en el diseño y organización de los tiempos escolares, así como en los proyectos de comunicación con familias. Si la educación es uno de los pilares para lograr la cohesión social, no tiene sentido que el sistema educativo y los tiempos escolares se organicen sin tener en cuenta a quienes padecen mayor vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

- Ajenjo, Marc y García, Núria (2019): “La distribución del tiempo en los hogares monomarentales de madre ocupada. Vivir con otros como estrategia de conciliación”. *Revista Internacional de Sociología*, 77 (3): e131. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.027>.
- Almeda Samaranch, Elisabet y Di Nella, Dino (2011): “Monoparentalidad, género y bienestar” en Elisabet Almeda Samaranch, Dino Di Nella (eds.): *Bienestar, protección social y monoparentalidad*. Colección Familias monoparentales y diversidad familiar, 11 (Las familias monomarentales a debate. Cinco volúmenes). Barcelona: Copalqui Editorial.
- Almeda, Elisabet; Camps, Clara; Di Nella, Dino y Ortiz, Rosa (2016): “Familias monomarentales, inclusión y comunidad”. *Arxius de Ciències Socials*, 34: 59-78. <http://hdl.handle.net/10550/57377>.
- Almeda, Elisabet; Vergés, Núria; Obiol, Sandra y Moreno, Almudena (2016): “Monoparentalidades y políticas públicas: prestaciones económicas y permisos parentales”. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 43-58. <http://hdl.handle.net/10550/57375>.
- Almeda, Elisabet y Batthyány, Karina (2021): “Género, desigualdades sociales y pandemia por Sars-Cov-2”. *Revista Española de Sociología*, 30 (3), a61. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.61>.
- Alonso, Carlos (2014): “Familia, escuela y clase social. Sobre los efectos perversos de la implicación familiar”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7 (2), 395-409.
- Assiego, Violeta y Ubrich, Thomas (2015). *Más solas que nunca. La pobreza infantil en familias monomarentales* (en línea). https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_solas_que_nunca.pdf.
- Avilés, Manuela (2013): “Origen del concepto de monoparentalidad. Un ejercicio de contextualización sociohistórica”. *Papers*, 98 (2), 263-285. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.459>.
- Barrón, Sara (2002). “Familias monomarentales: un ejercicio de clarificación conceptual y sociológica”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 13-30.
- Becerril, D. (2004): “Nuevas formas familiares”. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 219-230.
- Bonal, Xabier y González, Sheila (2021): “Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>.
- Carrasco, Cristina (2005): “Tiempo de trabajo, tiempo de vida. Las desigualdades de género en el uso del tiempo” en Rosario Aguirre, Cristina García y Cristina Carrasco (eds.): *El tiempo, los tiempos, una vara de desigualdad*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL.
- Carrasco, Cristina (2006): “La paradoja del cuidado: necesario pero invisible”. *Revista de Economía Crítica*, 5, 39-64.
- Carrasco-Tenorio, Lidia (2023): “Reflexiones sobre la intervención social desde la experiencia de las familias monomarentales”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36 (1), 15-24. DOI: <https://doi.org/10.5209/cuts.79402>.

- de-Gracia-Soriano, Pablo (2019): “Tiempos sociales y desigualdades: una aproximación” en Marcela Jabbar y otros (eds.): *Miradas de género. Una sociología sin barreras, cerraduras ni cerrojos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- de-Gracia-Soriano, Pablo (2022): “Sociedad y tiempo: intensidades temporales (alter)modernas” Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid (España).
- Díez, Marta (2015): “Familias de madres solas por elección como contextos para el desarrollo infantil”. Tesis Doctoral en la Universidad de Sevilla (España).
- Di Nella, Dino; Almeda, Elisabet y Ortiz, Rosa (2014): “Perspectiva no androcéntrica en los estudios sobre familias monomarentales. Reflexiones e implicaciones metodológicas”. *Athenea Digital*, 14 (4), 181-207. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1360>.
- Di Nella, Dino (2016): “Familias monomarentales y responsabilidad parental: un análisis sociojurídico”. *Arxius de sociologia*, 34, 11-28.
- Di Nella, Dino e Ibáñez, Victoria (2020): “Causas y consecuencias de la Pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas”. *Revista Derechos en Acción*, 5 (15), 415-485. DOI: <https://doi.org/10.24215/25251678e407>.
- Durán, María Ángeles y Rogero, Jesús (2009). *La investigación sobre el uso del tiempo*. Colección Cuadernos Metodológicos, 44. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández, Juan Antonio y Tobío, Constanza (2019): “Mujeres: entre el salario y el cuidado”. *ICE, Revista de Economía*, 908, 99-118. DOI: <https://doi.org/10.32796/ice.2019.908.6837>.
- García, Núria (2018): “El uso del tiempo de los hogares reconstituidos y monomarentales” Tesis Doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (España).
- Garreta-Bochaca Jordi y Llevot-Calvet, Núria (2022): “Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria”. *Educación XX1*, 25 (2), 315-335. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>.
- Golombok, Susan (2015). *Modern Families: Parents and Children in New Family Forms*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107295377>.
- González, Mar (2009): “Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación”. *Cultura y Educación*, 21 (4), 381-389. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564009790002409>.
- Hernández, Francesc Jesús (2022): “PISA da la razón a Bourdieu”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (2), 284-298. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.22027>.
- Hernández-Monleón, Andrea (2016): “Ni solas, ni en solitario. Condiciones de vida, solidaridad informal y cuidados en la monomarentalidad”. Tesis doctoral en la Universidad de Valencia (España).
- Lara, Lauren; Castellanos-Simons, Doris; Hernández, Eduardo y Bazán, Aldo (2022): “Estrategias de apoyo al aprendizaje escolar durante la pandemia por COVID-19 en familias monomarentales de jefatura femenina en dos contextos socioeducativos”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores IX*, 3 (28).

- Legarreta, Matxalen y Sagastizabal, Marina (2013). *Tiempo, ciudadanía y desigualdades. Una aproximación a los usos del tiempo diario y al 'derecho al tiempo propio'*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Martín, Enrique y Gómez, Carmuca (2017): “El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 305-325.
- Mora, Albert (2020). *Conocer para transformar. Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Obiol-Francés, Sandra (2021): “La jornada continua como un recurso para la maternidad intensiva. Una mirada desde la Comunidad Valenciana”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 291-306. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21545>.
- Rujas, Javier (2016): “Cómo juzga la escuela a las familias”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (3): 385-396.
- Santibáñez, Rosa; Flores, Natalia y Martín, Alba (2018): “Familia monomarental y riesgo de exclusión social”. *iQual: revista de género e igualdad*, 1, 123-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/iQual.307701>.
- Tarabini, Aina (2020): “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), Especial COVID-19, 145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Vercellino, Soledad (2017). “Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo”. *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 14 (2), 1-14. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1795/pdf>.
- Vigo, Begoña, Dieste, Belén, Julve, Carmen (2016): “Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (3), 320-333. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>.
- Yopo, Martina (2016): “El tiempo de las mujeres en Chile: repensar la agencia”. *Revista de Estudios Sociales*, 57, 100-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res57.2016.08>.

Nota biográfica

Lidia Carrasco Tenorio es Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Sevilla (1995) y Graduada en Trabajo Social y Máster Universitario en Relaciones de Género por la Universidad de Zaragoza (2014; 2015). Tiene una amplia experiencia profesional tanto en la administración pública como en diferentes asociaciones. Actualmente, desarrolla su investigación predoctoral sobre familias monomarentales (Programa de Relaciones de Género y Estudios Feministas; Universidad de Zaragoza).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7048-4800>.