

Prácticas educativas de familias monoparentales femeninas con hijos(as) en edad escolar: estudios de caso

Educational practices of single-parent female families with school-age children: case studies

Vivian Vera Vergara^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-9790-6869>

¹Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia: vvera@psico.uh.cu

RESUMEN

La investigación aborda el tema de las prácticas educativas familiares, las cuales se han modificado ante las demandas de un mundo cambiante, por lo que han emergido nuevas formas de guiar y orientar a los hijos(as). En el presente estudio se contextualizan las prácticas educativas en familias monoparentales de jefatura femenina, por ser una tipología familiar en aumento en Cuba, con dinámicas que implican retos significativos para las jefas de hogar, quienes deben conciliar el desempeño de su rol con la educación de la descendencia. Los resultados tributan a una caracterización de las prácticas educativas en familias monoparentales femeninas, donde subyace una amplia heterogeneidad, manifestada en diversos perfiles de monoparentalidad y sistemas de prácticas educativas, que tienden a configuraciones al entrecruzarlas con factores económicos, psicológicos y culturales de las familias. Ello permite orientar los resultados de la investigación a políticas sociales que ayuden a estas familias.

Palabras clave: prácticas educativas familiares; familias monoparentales femeninas; hijos de edad escolar.

ABSTRACT

The research addresses the issue of family educational practices, which have been modified in the face of the demands of a changing world, which is why new ways of guiding and directing children have emerged. This study contextualizes educational practices in single parent families headed by women, as this is a family typology on the rise in Cuba, with dynamics that imply significant challenges for female heads of household, who must reconcile the performance of their role with the education of their offspring. The

results contribute to a characterization of educational practices in female single-parent families, where a wide heterogeneity underlies, manifested in diverse profiles of single-parenthood and systems of educational practices; which tend to configurations when intertwined with economic, psychological and cultural factors of the families. This makes it possible to orient the results of the research to social policies that help these families.

Keywords: *family educational practices; single-parent families; female single-parent families, school-age children*

Enviado: 7/7/2023

Aprobado: 24/7/2023

INTRODUCCIÓN

El rol de la familia en la formación de la descendencia es uno de los temas recurrentes en las investigaciones con mirada transdisciplinar por su importancia e implicaciones sociales, en tanto compromete a las futuras generaciones y al funcionamiento de la sociedad en el porvenir cercano. En la familia se ejecuta y se gestiona la función educativa, de la cual forman parte las prácticas educativas.

Sin embargo, las prácticas educativas en la familia se han modificado como parte del proceso de morfogénesis de este grupo social ante un mundo cambiante. Por tanto, desde la ciencia psicológica se hace imprescindible la actualización del análisis de las prácticas educativas familiares, de sus contenidos, formas en que se desarrollan, factores que influyen en su desempeño y particularidades en un contexto familiar heterogéneo.

Una de las manifestaciones de las múltiples tendencias de cambio en la familia tradicional es el aumento de los hogares monoparentales,¹ con énfasis en las mujeres como jefas de hogar (Campoalegre, 2019), ya sea conviviendo solas con sus hijos(as) o con otros parientes.

En el presente artículo se analizan las prácticas educativas en las familias monoparentales femeninas, que tienen características peculiares en cuanto a su dinámica interna. Ser jefa de un hogar monoparental supone desempeñar varios roles: resultar las proveedoras económicas principales o únicas del núcleo, y cumplir con las tareas domésticas, de cuidado de personas dependientes y educar a los hijos(as). Además, estas tareas constituyen un reto para las mujeres, las cuales tienen que desplegar diferentes estrategias para su

desempeño. Una de estas funciones esenciales es la educación de los hijos(as), que se complejiza con su entrada a la escuela.

Además, los desafíos educativos de las familias monoparentales femeninas se expresan en un escenario de heterogeneidad social que se manifiesta en estructuras, condiciones materiales de vida y subjetividades diversas, y abren significativas brechas de equidad en las familias cubanas (Campoalegre, 2016).

En correspondencia con lo descrito, se plantea como objetivo analizar el sistema de prácticas educativas en familias monoparentales femeninas, a partir de la influencia de los factores socioeconómicos, culturales y psicológicos.

DESARROLLO

Las prácticas educativas familiares como categoría

Durante mucho tiempo el término “prácticas educativas familiares” se ha estudiado seccionado en otros como estilo educativo, comunicación, prácticas parentales, prácticas socializantes (Moreno, Sanabria, Nocua, Guzmán, Silva y Caicedo, 2019; Isaza, 2013; Botero, Salazar y Torres, 2009; Grusec, Goodnow y Kuczynski, 2007), sin realizar un análisis complejo de este. Así, se emplean indistintamente categorías como estilos de interacción parental (Isaza, 2018) o prácticas de crianza (Aguirre, 2000) para referirse a las prácticas educativas familiares, las cuales se han relacionado de manera determinista con el desarrollo del autoconcepto, las aptitudes, la inteligencia, la motivación, el desempeño emocional y social. Desde estos posicionamientos teóricos no se tiene en cuenta que el estilo educativo asumido en la familia abarca un conjunto de prácticas educativas concretas, por tanto, no pueden establecerse en un mismo nivel de análisis.

Diversos estudios (Aguirre, 2000; Isaza, 2018; Siegler, DeLoache y Eisenberg, 2019) tienen puntos en común en cuanto a la forma de concebir las prácticas educativas familiares como manifestaciones, comportamientos y verbalizaciones de los padres y madres, que se presentan de manera continua y que tienen como fin guiar a los niños y niñas hacia el alcance de la socialización. Además, apuntan que son un conjunto de acciones y repertorios conductuales aprendidos cultural y generacionalmente por la pareja parental, que pretenden conducir, controlar e inhibir las conductas de la descendencia. De estos aportes se resalta el aspecto de la reproducción de las prácticas educativas familiares, aunque también debe considerarse el carácter activo y creador de los padres/madres en su configuración.

Desde la perspectiva de Lima (2017), las prácticas educativas familiares son un entramado de significaciones que configuran la base del proceso formativo de cada sujeto en particular, que se actualiza

y, por tanto, es constante e inacabado. Dicho autor le confiere el carácter de proceso a las prácticas educativas familiares, lo que se considera positivo para su abordaje porque reconoce que se actualizan durante el ciclo vital familiar.

Según Arés (2019) las prácticas educativas se asocian a las acciones y los comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana. Por su parte Aguilar (2005) considera que las prácticas educativas familiares se desarrollan para potenciar capacidades y competencias en las personas que contribuyan a su preparación para la vida, la adquisición de habilidades para lograr una mayor autonomía, lo que favorece su integración en la dinámica de las instituciones sociales.

Según Aguirre (2000) las prácticas educativas familiares se instituyen en la propia educación vivida y ocurren a través de la imitación que los hijos(as) hacen de sus padres. Se suscribe la relevancia de esa forma de interiorización de las influencias educativas por parte de los niños, razón adicional para que los padres presten especial atención a los mensajes implícitos contenidos en sus acciones cotidianas.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que las prácticas educativas familiares poseen como característica la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los progenitores generan consecuencias sobre su descendencia, así como las acciones de los hijos(as) influyen sobre las concepciones y los actos parentales (Henaó, Ramírez y Ramírez, 2007), lo que contribuye a la configuración y actualización sistemática del proceso educativo. Ese carácter bidireccional le permite a cada uno de los miembros de la familia establecer relaciones, aprender y recrear conocimientos, incorporar hábitos y asimilar valores (Lacasa, 1997).

Las prácticas educativas presentan además la cualidad de que son exclusivas y específicas de cada familia; pero a su vez son similares a las que utilizan otras familias que comparten el mismo grupo social (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé *et al.*, 1998). Ello permite hacer determinadas generalizaciones atendiendo a las características de los grupos sociales a los que pertenezcan las familias estudiadas, sus condiciones socioeconómicas y culturales.

La singularidad de las prácticas educativas familiares radica en que deben ser adaptadas a las capacidades de desempeño de los padres y al contexto donde se desarrolla el niño, para lograr su efectividad (Gary, 2004). Otro elemento que aporta especificidad en cada familia es que el tipo de actividades y estrategias que desarrollan en su interior se corresponden con las concepciones del par parental sobre la educación, que direccionan las prácticas en función de los resultados educativos a los que aspiran (Belalcazar y Delgado, 2013). Es necesario añadir que las prácticas educativas poseen singularidad cuando se consideran las características individuales de los hijos(as) y se basan en sus habilidades, aptitudes y limitaciones.

Colomina (2001) apunta que, aunque la interacción parento-filial es el elemento nuclear de las prácticas educativas, en las actividades familiares hay diversidad de fuentes de influencia que pueden intervenir directamente en el niño como los miembros de la familia extensa, los amigos u otras personas que actúan como cuidadores. Asociada a esa idea se resalta la importancia del papel de los padres como mediadores en las relaciones y la organización de las actividades en las que participan sus hijos(as) con los “otros”.

Para el estudio de las prácticas educativas resultan de interés los indicadores propuestos por Carrasco (2007) de las acciones que las conforman: demostraciones afectivas, comentarios de temas concretos y de actualidad, rutinas en casa –que incluyan estudio, lecturas ubicadas en espacio y tiempos determinados–, clases extraescolares, visita a lugares que enriquezcan el capital cultural del niño, y el control de su conducta de una manera cooperativa.

A continuación, se presentan algunos resultados investigativos propios del contexto cubano, que constituyen avances teóricos relacionados con las prácticas educativas familiares. Castro, Castillo, Padrón, García y Gómez (2009), aunque no abordan las categorías prácticas educativas familiares, en su análisis de la función educativa explican que en cierta etapa del ciclo vital los miembros adultos tienen una actitud más o menos consciente ante el contenido, los objetivos y los métodos de las actividades que realizan en el hogar, encaminadas a la formación de la descendencia. De ello se infiere que las prácticas educativas familiares se configuran durante su ciclo vital, que se actualizan de acuerdo con las concepciones y los planes de los padres, a los cambios que se experimentan al interior del grupo familiar. Además, la forma en que se estructuran dichas prácticas está vinculada a las dimensiones del funcionamiento familiar, por lo que, en consecuencia, también están condicionadas por factores de orden psicológico.

Por su parte, Méndez (2012), con su investigación de las prácticas educativas en contextos de heterogeneidad familiar, contribuye con indicadores como el tiempo dedicado a los hijos, las charlas sobre diversos temas, la preocupación por el rendimiento escolar de los hijos, el empleo del tiempo libre, la participación en actividades extracurriculares, y la estimulación del desarrollo psíquico y el aprendizaje. También ofrece una definición de las prácticas educativas familiares donde resalta el carácter consciente y planificado de las acciones que se llevan a cabo por los adultos responsables de la educación de la descendencia. Además, en ese estudio se constató la influencia de los factores socioeconómicos y culturales en el desempeño de las prácticas educativas familiares, presupuesto que se considera esencial para el presente trabajo.

Del mismo modo, Travieso (2010), al investigar familias de bajo capital cultural-alto capital económico, verificó que no se desarrollaban prácticas educativas conscientes ni planificadas, dedicaban poco tiempo a las charlas con sus hijos(as) y a llevarlos a espacios recreativos que fomentaran su cultura, no se planificaba el tiempo con los niños; el acompañamiento en las tareas escolares y participación en la escuela

era delegada a abuelas o cuidadoras. Se constató la hiperbolización de la función económica en detrimento de la educativa, expresado en el desarrollo de las prácticas educativas familiares.

Hidalgo (2011), en su investigación sobre la subjetividad en familias de elevado capital cultural y bajo capital económico, constató que existe una relación de interdependencia e interinfluencia recíproca entre factores económicos, culturales y la subjetividad de estas familias; resultado de utilidad para el análisis de las prácticas educativas familiares.

A partir de la síntesis de las ideas expuestas en investigaciones foráneas y nacionales, se asume para este artículo que las prácticas educativas familiares son actividades y estrategias de cuidado, crianza y educación que, de manera planificada, desarrollan la madre y/o el padre –con la participación de los restantes miembros de la familia– para promover el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus hijos(as). Se configuran en correspondencia con las condiciones socioeconómicas, culturales y psicológicas de las familias. Se modifican según las etapas del desarrollo ontogenético de los hijos y del ciclo vital familiar. Son exclusivas y específicas de cada familia; aunque similares a las que utilizan otras familias del mismo grupo social.

MÉTODOS

Se empleó el enfoque cualitativo y se desarrolló una investigación de tipo explicativa, no experimental y transversal. Como método se utilizó el estudio de casos múltiples, para ahondar en el proceso de las prácticas educativas en 16 familias monoparentales femeninas desde las perspectivas individuales de sus protagonistas. La investigación se realizó en La Habana, durante 2021. Se emplearon como técnicas la observación natural, la entrevista en profundidad, el escudo de armas familiar, la planilla de redes de apoyo social y la composición con el tema “Con mi familia yo...”, esta última aplicada a los niños de las familias monoparentales estudiadas.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación develan heterogeneidad en dos sentidos, en cuanto a los perfiles de monoparentalidad, condicionados por diversos ejes configuradores, y a las prácticas educativas como tal, que se agrupan en sistemas, los cuales reflejan características distintas. Estos modelos son el resultado de la triangulación e integración de los análisis de las características de las prácticas educativas familiares bajo la influencia de factores socioeconómicos, culturales y psicológicos.

Perfiles de la monoparentalidad

Se definen dos perfiles principales de monoparentalidad: asumida como problema y como aprendizaje positivo, cuyos rasgos diferenciadores se describen a continuación:

- Monoparentalidad asumida como problema. Este perfil está configurado por diversos ejes como la maternidad en la adolescencia. Las madres carecen de la madurez psicológica para asumir las funciones de cuidado, por lo que estas se complejizan. La interrupción de los proyectos vitales genera frustración en las madres. La dependencia económica de los ingresos paternos o de la familia de origen no les permite a las mujeres autonomía como jefas de hogar;² dichos rasgos se corresponden con el patrón establecido para las madres adolescentes, ofrecido por Molina (2020). Este eje puede entrecruzarse con otro cuando ocurre el abandono paterno al inicio de la gestación, con lo cual se vivencia un mayor estado de desamparo.

La paternidad abandonica –como segundo eje configurador– provoca que se concentren en las madres jefas de hogar la totalidad de las funciones familiares, lo que refuerza la vivencia de sobrecarga que se asocia al rol materno tradicional. Las madres carecen del apoyo paterno para la crianza de los hijos, las actividades relacionadas con las tareas domésticas y de abastecimiento, la satisfacción de necesidades materiales y afectivas de la descendencia, las actividades relacionadas con los gustos e intereses culturales y recreativos de los hijos(as). Asimismo, la connotación simbólica del abandono paterno tiene un fuerte impacto en el bienestar psicológico de la descendencia y las madres (Sanín, 2013). La paternidad abandonica impone una limitación en las redes de apoyo, de quien debía constituir el soporte primario de la monoparentalidad femenina.

Los insuficientes niveles de apoyo social como eje configurador se corresponden con la disponibilidad de ayuda circunscrita a redes de apoyo informal y la presencia poco significativa de las redes institucionales gubernamentales, lo que dificulta el cumplimiento de las tareas asignadas a la jefa de hogar monoparental. Cuando tampoco existe acompañamiento por parte la familia de origen, se agudiza el malestar materno asociado a la monoparentalidad. Un apoyo restringido de los padres que no son corresponsables en la satisfacción de las necesidades de la descendencia, también profundiza los malestares de las jefas de hogar. Por otra parte, figuran los bajos ingresos, que contribuyen a asumir la monoparentalidad como problema.³ Los bajos salarios, así como los aportes económicos paternos poco significativos, imponen retos para la satisfacción de las necesidades familiares y de la descendencia, a la vez que generan inseguridad en el

desarrollo del rol como jefa de hogar. Los bajos ingresos impelen al desarrollo de estrategias de elevación, como añadido a la multiplicidad de tareas en el espacio público y privado.

Los bajos capitales culturales suponen limitaciones en los saberes científicos de las madres, así como en la posesión de títulos que avalan el nivel educativo. En consecuencia, el escaso bagaje cultural de las madres restringe las posibilidades de reproducción del capital cultural durante la socialización familiar a través de la transmisión de conocimientos (Chacón, Chacón, Alcedo y Suárez, 2015), a la vez que limita el apoyo al proceso de educación escolarizada desde el hogar.

La zona de residencia también puede contribuir a que la monoparentalidad se asuma como problema. Las familias que residen en barrios humildes tienen mayores posibilidades de que la infraestructura correspondiente a la vivienda y el hábitat sean regulares o desfavorables. Esas condiciones no coadyuvan a la realización de las actividades domésticas de las jefas de hogar. Las madres que residen en barrios de la periferia además tienen dificultades para el acceso a determinados recursos y servicios, lo cual complejiza procesos de la vida cotidiana. Por otra parte, al analizar el mesosistema, específicamente las relaciones familia-vecinos, se pueden identificar expresiones de marginalidad que influyen de manera indirecta en la situación monoparental, por resultar el barrio un espacio de socialización.

- Monoparentalidad asumida como aprendizaje positivo. La edad de la madre representa un eje de configuración de la monoparentalidad como aprendizaje positivo. Las madres que han asumido la jefatura de hogar durante la adultez poseen más recursos para configurar estrategias que respondan a las demandas como jefa de hogar monoparental de afrontamiento ante los acontecimientos devenidos de la monoparentalidad. Estos se derivan de las experiencias vitales anteriores y de las formaciones psicológicas correspondientes a la etapa del desarrollo. Pueden incluso poseer habilidades parentales desarrolladas durante la crianza y educación de los hijos mayores. La independencia psicológica y económica alcanzadas permiten mayor eficacia en su desempeño como jefas de hogar monoparental.

La corresponsabilidad paterna con altos niveles de implicación desempeña un papel esencial para vivenciar la monoparentalidad como una experiencia positiva. Los padres pueden ser un referente con el cual contrastar las decisiones; representan una fortaleza para el desarrollo del cuidado. Además, puede ofrecer posibilidades educativas más enriquecedoras para la descendencia, con la cercanía afectiva, incluso cuando se encuentran en la transnacionalidad. Los padres corresponsables realizan su aporte a la economía familiar, y, aunque su apoyo puede resultar insuficiente para la satisfacción de la totalidad de las necesidades materiales, desde lo simbólico comparte con la madre la responsabilidad de la proveeduría del hogar. Sin

embargo, debe apuntarse que los niveles de corresponsabilidad paterna no son idénticos en las familias, sino que difieren en cuanto a los niveles de interacción, accesibilidad y de participación en las diferentes tareas asociadas a la educación.

Cuando la red de apoyo informal es funcional, porque brinda soporte instrumental, afectivo y/o económico –incluso estos dos últimos desde la transnacionalidad–, las madres vivencian la experiencia monoparental con menos ansiedades. La red es más sólida si en su composición figuran miembros de la familia de origen y de la red vecinal o amigos.

La independencia económica con niveles adecuados de ingresos se añade como eje configurador de una monoparentalidad desde una lectura positiva. Este factor concede seguridad a las jefas de hogar en el desempeño de su rol, aunque los ingresos no satisfagan del todo las necesidades de la descendencia. Les permite hacer una gestión de la economía del hogar desde la autonomía, lo cual las empodera.⁴

Poseer un elevado capital cultural brinda a las madres herramientas para buscar alternativas ante las situaciones cotidianas o problemas que surjan en la vida familiar. Las jefas de hogar con mayor capital cultural incorporado cuentan con más saberes, que les permiten tener concepciones más certeras sobre la educación. Además, posibilita la reproducción de ese capital cultural, que se transmite a sus hijos durante el proceso de socialización familiar y contribuye con sus conocimientos al apoyo de la enseñanza escolarizada desde el hogar (Bourdieu, 1987), de manera que potencian el desarrollo psicológico en el niño. Las madres que han desarrollado habilidades parentales adecuadas favorecen la independencia y autonomía de la descendencia, según la etapa del desarrollo en que se encuentren, a medida que sus prácticas educativas se han ido transformando en el transcurso del ciclo vital. Ello representa una inversión y las alivia para no experimentar mayor sobrecarga en su rol como jefas de hogar. Por otro lado, un adecuado nivel de desarrollo de las habilidades parentales les permite asumir multitareas con menos agobio, planificar los proyectos de vida familiares, desarrollar reacciones adecuadas ante los problemas de la vida cotidiana (Celis, 2016).

Tras explicar los dos perfiles principales de monoparentalidad, se debe aclarar que describen regularidades, y las manifestaciones de los ejes configuradores tienden a ser estables mas no estáticas, por el propio carácter evolutivo de las familias y de los sistemas con los que interactúan.

Caracterización de los sistemas de prácticas educativas familiares

Dadas las tendencias de las manifestaciones de las prácticas educativas en las familias estudiadas, se propone agruparlas en los sistemas siguientes:

- Prácticas educativas familiares centradas en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas. Se concentran en la satisfacción de necesidades básicas desde proyectos de vida presentistas, ligados a la subsistencia, o con mayor perspectiva futura, pero vinculados al tener, desde un condicionamiento externo. Se desarrollan actividades que garantizan el cuidado y la crianza, pero no se planifican acciones para promover el desarrollo intelectual, afectivo y social de la descendencia. La comunicación no abarca temas que amplíen la cultura de la descendencia. El control de la conducta se desarrolla de manera situacional, con uso indistinto de estilos autoritarios y democráticos. El apoyo a la docencia se manifiesta en mecanismos concretos de control, mas no en estrategias que estimulen el desarrollo, que pueden provenir de personas de otros contextos socioeducativos. Resulta infrecuente la gestión de actividades extracurriculares o de ocio que promuevan el desarrollo cognitivo de los hijos(as). No ocurre una mediación activa y planificada en el uso y consumo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Prima la hiperbolización de la función económica en detrimento de la educativa.
- Prácticas educativas familiares centradas en el aprendizaje escolar. Se enfatiza en las estrategias de apoyo a la docencia y en la gestión de actividades extracurriculares para reforzar la preparación que reciben los hijos(as) desde la educación escolar, y enriquecer su currículo. Se planifican dichas estrategias para, desde la potenciación de sus aptitudes, promover el desarrollo intelectual de sus hijos(as) y/o para hacerlos más competitivos en el medio en que se inserten. Las reglas asociadas al estudio están bien definidas; sin embargo, no se establecen prácticas desarrolladoras sustentadas en una comunicación enriquecedora. La responsabilidad de supervisar el aprendizaje puede ser asignada a miembros de la red de apoyo. La mediación en el consumo de las TIC es escasa y no se potencia su uso con fines instructivos. Las actividades de ocio no se planifican para que exista equilibrio entre diversión y aprendizaje. De modo general, se pondera el aprendizaje escolar; pero se deposita fundamentalmente en contextos socioeducativos externos a la familia.
- Prácticas educativas familiares centradas en la promoción del desarrollo integral. Las familias establecen un equilibrio de manera intencional en la planificación de actividades y estrategias de educación que promuevan el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus hijos(as), sin descuidar las acciones de crianza y cuidado. Se genera una comunicación abierta, de temas variados que favorecen la socialización familiar. Se promueve intencionalmente la formación de

valores diversos. Las estrategias para el control de la conducta de los hijos(as) integran reglas y normas para los diferentes contextos socioeducativos, aunque desde una educación sexista. Las acciones destinadas a apoyar la docencia son protagonizadas por las familias. Se vinculan los hijos a actividades extracurriculares diversas y se gestionan otras de entretenimiento que generen experiencias desarrolladoras diversas. Se establecen conductas más proactivas para la mediación en el uso y consumo de las TIC, así como se favorece su utilización con fines instructivos.

Vínculo entre los perfiles de monoparentalidad y los sistemas de prácticas educativas

Al entrecruzar los ejes configuradores de los perfiles de monoparentalidad y las características de los sistemas de prácticas educativas se constata que:

- En el sistema de prácticas educativas centradas en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas confluyen varios ejes correspondientes a la monoparentalidad como problema: insuficientes niveles de apoyo, zona de residencia en barrios humildes periféricos o céntricos, y paternidad abandonica. Aquí se ubican los casos de maternidad adolescente, de bajos ingresos y bajo capital cultural. En menor medida se reflejan indicadores de la monoparentalidad como aprendizaje positivo: adecuados niveles de apoyo por parte de las redes, habilidades parentales adecuadas, corresponsabilidad parental –pero desde las limitaciones asociadas a la concepción tradicional del rol de padre–, jefas de hogar que asumieron la monoparentalidad durante la adultez.
- En el sistema de prácticas educativas centradas en el aprendizaje escolar coinciden más ejes de la monoparentalidad como aprendizaje positivo; entiéndase madres que asumieron la monoparentalidad durante la adultez, corresponsabilidad paterna –desde la transnacionalidad–, adecuados niveles de apoyo desde las redes informales, capital cultural medio/alto.⁵ No obstante, concurren con el eje de la zona de residencia en barrios humildes periféricos, correspondiente al perfil de la monoparentalidad como problema.
- En el sistema de prácticas educativas centradas en la promoción del desarrollo integral se combinan más ejes configuradores de la monoparentalidad como aprendizaje positivo: alto capital cultural incorporado –que coincide generalmente con capital institucionalizado alto–, adecuados niveles de apoyo desde las redes informales, madres que asumieron la monoparentalidad durante la adultez, habilidades parentales adecuadas. Sin embargo, se perciben casos tanto de corresponsabilidad parental –con altos niveles de implicación– como de paternidad abandonica, por lo que la

participación paterna no es determinante para la aplicación de ese sistema de prácticas familiares. Priman en ese sistema familias con niveles de ingresos medios, lo cual influye en el desempeño de prácticas educativas, pero no impide que promuevan el desarrollo integral. Como tendencia las prácticas educativas desarrolladoras se asocian a familias que residen en barrios céntricos, humildes o luminosos.

Perfiles que sintetizan las configuraciones de familias monoparentales femeninas, los perfiles de monoparentalidad y los sistemas de prácticas educativas familiares

De acuerdo con la teoría configuracional y el modelo ecológico del desarrollo humano, y atendiendo al valor teórico-metodológico para analizar la familia como microsistema dinámico de relaciones recíprocas, enmarcado en múltiples contextos de influencias en interacción (meso, macro y exosistema), se configuraron de la siguiente forma:

- Perfil 1: emerge a partir de una sinergia positiva de las condicionantes económicas (ingresos familiares medios/altos, buenas condiciones socioeconómicas, residencia en zonas luminosas de barrios humildes, redes de apoyo informal efectivas), psicológicas (subjektivación de la monoparentalidad como aprendizaje positivo, corresponsabilidad paterna, creencias y conocimientos certeros sobre la educación, capacidades y habilidades parentales, expectativas sobre los hijos hacia el ser) y culturales (elevado capital cultural incorporado e institucionalizado), lo que repercute en la configuración de prácticas educativas desarrolladoras con altas potencialidades de movilidad social ascendente en los hijos. De manera sistémica los diferentes sistemas de influencia entre monoparentalidad-prácticas educativas en este perfil producen una sintonía que se realimenta y refuerza de manera desarrolladora. A este perfil corresponden 5 de las familias estudiadas.
- Perfil 2: la relación monoparentalidad y prácticas educativas configura una realidad de vulnerabilidad y desventaja social donde, de manera sinérgica, confluyen negativamente las condicionantes económicas (ingresos familiares bajos, empleo en sectores informales mal remunerados y sin garantías, condiciones socioeconómicas regulares y malas, residencia en barrios humildes, escasa disponibilidad de las redes de apoyo informal), psicológicas (subjektivación de la monoparentalidad como problema, abandono paterno, creencias erróneas y carencia de conocimientos sobre la educación, expectativas sobre los hijos hacia el tener) y culturales (bajo capital cultural incorporado e institucionalizado). La falta de apoyos y recursos define un perfil

educativo insuficiente centrado en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas. A este perfil corresponden 3 de las familias estudiadas.

- Perfil 3: se caracteriza porque las relaciones entre los factores psicológicos, económicos y culturales no son de confluencia ni se producen sinergias positivas o negativas; sino de desbalances, desequilibrios y/o compensación, lo que repercute en la existencia de prácticas educativas desarrolladoras o no. En este perfil se ubican familias con expresión positiva de las condicionantes económicas y culturales, pero con desbalances en las condicionantes psicológicas (subjetivación de la monoparentalidad como aprendizaje positivo, corresponsabilidad paterna vs. déficit de competencias parentales, expectativas sobre los hijos asociadas a competitividad y movilidad social), que repercuten en prácticas educativas familiares, centradas en el aprendizaje escolar. Otra manifestación del perfil son aquellas familias donde la corresponsabilidad parental representa una condicionante psicológica positiva; pero está en desequilibrio con la manifestación negativa de otros factores psicológicos (subjetivación de la monoparentalidad como problema, creencias erróneas y carencia de conocimientos sobre la educación, expectativas sobre los hijos hacia el tener, manifestaciones de afecto de índole material, escaso desarrollo de las competencias parentales), de factores socioeconómicos y culturales, que influyen en prácticas educativas centradas en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas. Otro ejemplo son familias monoparentales que, pese al abandono paterno como condicionante psicológico negativo, ejecutan prácticas educativas potenciadoras del desarrollo integral, influidas por la combinación positiva de otros factores psicológicos (subjetivación de la monoparentalidad como aprendizaje positivo, creencias y conocimientos adecuados sobre la educación, las expectativas sobre los hijos hacia el ser, las capacidades parentales), socioeconómicos y culturales. A este perfil corresponden 8 de las familias estudiadas.

CONCLUSIONES

Los resultados aportan una caracterización de las prácticas educativas en familias monoparentales femeninas, donde subyace una amplia heterogeneidad, manifestada en dos perfiles principales de monoparentalidad (como problema y como aprendizaje positivo) y tres sistemas de prácticas educativas (centradas en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas, centradas en el aprendizaje escolar y centradas en la promoción del desarrollo integral). Dichas prácticas, al entrecruzarse con factores económicos, psicológicos y culturales de las familias, tienden a tres configuraciones caracterizadas por:

prácticas educativas desarrolladoras, con sinergia positiva de las diferentes condicionantes y altas potencialidades de movilidad social ascendente en los hijos; perfil educativo insuficiente centrado en la crianza y satisfacción de las necesidades básicas, con sinergia negativa de los factores de influencia y presencia de situaciones de vulnerabilidad/desventaja social; y prácticas educativas desarrolladoras o no, que dependen de la combinación entre los factores económicos, psicológicos y culturales, expresados de forma desbalanceada.

Dichos resultados apuntan hacia la necesidad de implementar políticas sociales diferenciadas y no igualitarias, con acciones y estrategias encaminadas a mejorar las condiciones sociales y consecuentemente el bienestar psicológico de las familias monoparentales de jefatura femenina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. C. (2005). *Las prácticas educativas en el ámbito familiar*. Universidad de Málaga.
- Aguirre, E. (2000). “Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana”. En Aguirre, E. & Yáñez, J. (Eds.) *Diálogos I. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. (pp. 211-223). Universidad Nacional de Colombia.
- Alfonso, J.C., Mena, M., Franco, M.C., Plana, A., Pifferrer, G., Hernández, E., *et al.* (2017). *Envejecimiento poblacional*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Álvarez, M. (2021). “Políticas para el adelanto de la mujer y con perspectiva de género en Cuba”. En Díaz, Y. & Álvarez, M. (Eds.). *Mujeres en Cuba. Una Revolución en marcha*. (pp. 3-20). La Habana: Editorial de la Mujer.
- Arés, P. (marzo de 2019). Padres nuevos para hijos nuevos: tiempos de dialogar. En M. de la Osa (Presidencia). La Habana: VII Congreso Panamericano de Salud Mental Infanto-Juvenil.
- Belalcázar, L. & Delgado, A. (2012). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Botero, P., Salazar, M. & Torres, M. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (22).
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Editorial Academia.
- Campoalegre, R. (2016). Las familias cubanas en transición. *Caudales*, 5. <http://www.cips.cu/las-familias-cubanas-en-transicion>
- Campoalegre, R. (2019). *Las familias y su reconocimiento legal en Cuba*. La Habana: IPS. <https://www.ipscuba.net/debate/las-familias-y-su-reconocimiento-legal-en->

[cuba/#:~:text=En%20Cuba%20predominan%20las%20familiares,la%20monoparental%20encabezada%20por%20mujeres](#)

- Carrasco, J. B. (2007). *Cómo personalizar la educación: Una solución de futuro*. Narcea Ediciones.
- Castro, P. L., Castillo, S. M., Padrón, A. R., García, A. & Gómez, A. L. (2009). *Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*. La Habana: Educación Cubana.
- Celis, D. P. (2016). Vínculos y coparentalidad: el compromiso de un amor compartido. En Zicavo, N. (Ed.). *Parentalidad y divorcio*. ALFEPSI Editorial Latinoamérica.
- Chacón, E., Chacón, M. A., Alcedo, Y. A., Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, 24 (1), 6-19.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. *et al.* (1998). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Colomina, R. (2001). Actividad conjunta e influencia educativa en el contexto familiar. *Educación*, (28), pp. 181-204.
- Gary, K. (2004). *Terapia ocupacional, modelo de ocupación humana*. Médica Panamericana S. A.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2007) New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-11.
- Henao, G. C., Ramírez, C. & Ramírez, L. Á. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7 (2), 233-40.
- Hidalgo, V. (2011). Estudio de la subjetividad familiar en familias de alto capital cultural y bajo capital económico [Trabajo de Diploma]. Universidad de La Habana.
- Isaza, L. (2013). Prácticas educativas de madres solteras-profesionales y su relación con el desempeño social de sus hijos. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 1 (4).
- Isaza, L. (2018). Las Prácticas Educativas Familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Revista Encuentros*, 16, 78-90.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Aprendizaje/Visor.
- Lima, E. (2017). Las familias homoparentales y sus prácticas educativas: elementos de análisis. Regional Caldas, Colombia: Ponencia en Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí Manizales en convenio con ICBF
- Méndez, O. (2012). Función educativa y heterogeneidad social. Comparación de familias con alto capital cultural y económico y familias con bajo capital cultural y económico con hijos(as) adolescentes [Trabajo de diploma]. La Habana: Universidad de La Habana.

- Molina, M. C. (2020). *Las uniones tempranas y el embarazo adolescente. Desafíos en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos*. UNFPA, CEDEM. <https://cuba.unfpa.org/es/publications/las-uniones-tempranas-y-el-embarazo-adolescente-desaf%C3%ADos-en-el-ejercicio-de-los-1>
- Moreno, I. D., Sanabria, W. A., Nocua, I., Guzmán, E. L., Silva, J., Caicedo, L. Y. (2019). Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10 (2), 399-425. [10.21501/22161201.2765](https://doi.org/10.21501/22161201.2765)
- Sanín, A. (2013). Abandono: estadio en cuestión. *Textos y Sentidos*, 7, 88-117. <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/810/770>
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (2019). *How children develop*. Macmillan.
- Travieso, D. (2010). Caracterización sociopsicológica de familias portadoras de alto capital económico y bajo capital cultural [Trabajo de diploma]. La Habana: Universidad de La Habana.
- Zabala, M. C. (2010). *Familia y pobreza en Cuba*. Estudio de casos. Acuario.

Notas aclaratorias:

¹En el caso de Cuba dicha tendencia se incrementa, tal es así que la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI) aporta el dato que el 23,2 % de los hogares son monoparentales (Alfonso, Mena, Franco, Plana, Pifferrer, Hernández, *et al.*, 2017).

²Los rasgos mencionados coinciden con algunos de los descritos por Zabala (2010) que pueden condicionar las situaciones de vulnerabilidad social en familias monoparentales femeninas.

³Los bajos ingresos, insuficientes para cubrir el costo de la canasta básica es uno de los elementos esenciales que configuran la condición de pobreza (Zabala, 2010).

⁴Evidencia las transiciones que están ocurriendo en el rol de mujer como la conquista de una mayor autonomía, el deseo de ser independiente, amarse a sí mismas, desarrollarse personal y profesionalmente (Álvarez, 2021).

⁵Que las madres de forma consciente pretenden elevar/reproducir para conquistar mayor capital simbólico.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses.