

ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411867>

Violencia de género: Respuesta escolar y participación de las familias afectadas

 Oihane Artetxe^I

 Nahia Idoiaga^{II}

 Israel Alonso^{III}

^I Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España; oihane.artetxe@ehu.eus

^{II} Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España; nahia.idoiaga@ehu.eus

^{III} Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España; israel.alonso@ehu.eus

Cómo referenciar este artículo

Artetxe, O., Idoiaga, N., & Alonso, I. (2026). Violencia de género: Respuesta escolar y participación de las familias afectadas. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e11867. <https://doi.org/10.1590/1980531411867>

Violencia de género: Respuesta escolar y participación de las familias afectadas

Resumen

Este trabajo analiza las dificultades de las familias víctimas de violencia machista en los procesos educativos. Con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 94 madres, revelando barreras como la baja implicación institucional, políticas inadecuadas y factores externos como la ausencia de conciliación laboral, redes de apoyo insuficientes y prácticas escolares rígidas, que perpetúan desigualdades. Se destaca la necesidad de evaluar el cumplimiento de las normativas de protección infantil y desarrollar políticas específicas que prevengan la desigualdad y discriminación hacia estas familias; así como de ofrecer recursos para abordar el trauma y la salud mental, con ajustes curriculares para la inclusión y promoción de una participación escolar plena y equitativa.

EDUCACIÓN • PARTICIPACIÓN • FAMILIA • VIOLENCIA DE GÉNERO

Violência de gênero: Resposta escolar e participação das famílias afetadas

Resumo

Este trabalho analisa as dificuldades das famílias vítimas da violência machista nos processos educacionais. Com uma abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestructuradas com 94 mães, revelando barreiras como o baixo envolvimento institucional, políticas inadequadas e fatores externos, como a falta de conciliação entre trabalho e vida familiar, redes de apoio insuficientes e práticas escolares rígidas, que perpetuam desigualdades. Destaca-se a necessidade de avaliar o cumprimento dos protocolos de proteção à infância e desenvolver políticas específicas que previnam a desigualdade e discriminação em relação a essas famílias, bem como oferecer recursos para enfrentar o trauma e questões de saúde mental, com ajustes curriculares voltados à inclusão e promoção de uma participação escolar plena e equitativa.

EDUCAÇÃO • PARTICIPAÇÃO • FAMÍLIA • VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Gender-based violence: School response and the participation of affected families

Abstract

This study examines the difficulties faced by families who are victims of gender-based violence within educational processes. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 94 mothers, revealing barriers such as limited institutional involvement, inadequate policies, and external factors, including difficulties in reconciling work and family life, insufficient support networks, and rigid school practices, that perpetuate inequalities. The findings highlight the need to assess compliance with child protection protocols and develop targeted policies aimed at preventing inequality and discrimination against these families, as well as to provide resources to address trauma and mental health issues, with curricular adjustments focused on inclusion and the promotion of full and equitable school participation.

EDUCATION • PARTICIPATION • FAMILY • GENDER-BASED VIOLENCE

Violence de genre : Réponse scolaire et participation des familles touchées

Résumé

Ce travail analyse les difficultés rencontrées par les familles victimes de violence de genre dans les processus éducatifs. A partir d'une approche qualitative, la recherche repose sur des entretiens semi-structurés menés auprès de 94 mères. Les résultats mettent en évidence plusieurs obstacles, notamment le faible engagement institutionnel et l'inadéquation des politiques éducatives. Ils soulignent également le rôle de facteurs externes tels que la difficulté de concilier vie professionnelle et vie familiale, l'insuffisance des réseaux de soutien et la rigidité des pratiques scolaires, l'ensemble de ces éléments contribuant à la reproduction des inégalités. L'étude met enfin en lumière la nécessité d'évaluer l'effectivité des protocoles de protection de l'enfance et de développer des politiques éducatives spécifiques visant à prévenir les inégalités et les discriminations, tout en proposant des ressources pour accompagner ces familles face aux traumatismes et aux problèmes de santé mentale, par l'ajustement des programmes scolaires afin de favoriser l'inclusion et une participation scolaire pleine et équitable.

ÉDUCATION • PARTICIPATION • FAMILLE • VIOLENCE DE GENRE

Recibido el: 25 FEBRERO 2025 | **Aprobado para publicación el:** 15 DICIEMBRE 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

En las últimas décadas, los cambios sociales, culturales y legislativos han transformado profundamente la estructura familiar, lo que ha dado lugar a una mayor diversidad de modelos familiares (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022; Ribot Igualada, 2024). Entre estas configuraciones destacan aquellas afectadas por la violencia machista, una problemática en la que, a pesar de los avances en políticas de protección y en los sistemas judiciales, persisten importantes limitaciones que perpetúan la violencia y contribuyen a la revictimización de quienes la padecen (Ávila et al., 2023). En este contexto, los hijos e hijas de las mujeres que han sufrido violencia de género se convierten también en víctimas de esta problemática, una realidad que ha comenzado a reconocerse hace relativamente poco (Ley Orgánica n. 8, 2021).

Este nuevo escenario plantea un desafío importante para diferentes sistemas, entre ellos el educativo, que deben estar preparados para intervenir de manera efectiva y brindar apoyo tanto a los menores como a sus familias. Sin embargo, las prácticas educativas actuales, al igual que el currículo y las guías didácticas, a menudo no reflejan ni incluyen la diversidad de configuraciones familiares (Abril & Peinado, 2018), lo que puede dificultar la participación activa y la inclusión de estas familias en la comunidad escolar.

La prevalencia de familias afectadas por violencia de género en España y la falta de protocolos educativos específicos subrayan la urgencia de abordar este tema. A diferencia de estudios previos que se centran en el impacto psicológico en la infancia de la violencia de género (Carracedo Cortiñas, 2015; Assiego Cruz & Bonilla Rodríguez, 2023) o que abordan la violencia institucional desde dimensiones judiciales o asistenciales (Bodelón, 2014; Ávila et al., 2023), este trabajo analiza la respuesta del sistema educativo a las necesidades específicas de estas familias.

En este sentido, la presente investigación busca explorar cómo las madres perciben la sensibilidad y el apoyo de las instituciones educativas hacia sus experiencias de violencia de género. Además, se analiza cómo estas instituciones adaptan sus prácticas para reconocer y validar las configuraciones familiares no tradicionales, identificando las barreras y los facilitadores que influyen en la participación activa en los centros educativos. Con ello, el estudio aporta una contribución original al centrarse específicamente en la intersección entre la violencia de género y los retos propios de las familias en las que son las madres quienes únicamente asumen los cuidados de los hijos, examinando cómo esta realidad repercute en la relación con la escuela y en las oportunidades de implicación educativa.

Hoy existe un consenso académico y social de que la violencia machista es un problema político y universal urgente de erradicar; este consenso se refleja en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU), específicamente en el objetivo cinco, que incluye metas como eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado. Porque garantizar un apoyo integral a las familias que la padecen o la han padecido es una responsabilidad social y educativa esencial. En este contexto, este estudio pretende contribuir al entendimiento y mejora de las respuestas institucionales hacia estas familias, promoviendo una educación más inclusiva y sensible a sus necesidades.

Fundamentación teórica

El impacto de la violencia contra la mujer en el conjunto de la familia

La violencia contra las mujeres y niñas, como fenómeno multidimensional y estructural, está profundamente vinculada al sistema patriarcal. Este sistema de poder organiza las relaciones de

género y sostiene dinámicas que no solo reproducen la violencia en las interacciones individuales, sino también en las instituciones y normas sociales, generando un ciclo persistente de desigualdades y violencias en distintos niveles (Martínez Gómez, 2022). Sus efectos se extienden más allá del daño físico e incluyen repercusiones psicológicas, económicas, sociales y culturales. La literatura ha documentado secuelas a corto y largo plazo: desde lesiones y trauma hasta un mayor riesgo de enfermedades crónicas –cardiovasculares, degenerativas o gastrointestinales– vinculadas a la exposición prolongada al estrés (Becker-Dreps et al., 2010; García-Moreno et al., 2015; “Violence against women”, 2024). Asimismo, la violencia incrementa significativamente la incidencia de depresión, ansiedad y trastornos de estrés postraumático (Calvete et al., 2008; Domínguez Fuentes et al., 2008; Sarasua et al., 2007).

En este contexto, es fundamental considerar la situación de las familias que, pese a haber sufrido violencia de género, se ven obligadas a mantener vínculos parentales mediante regímenes de visitas, custodias compartidas e incluso, en ocasiones, custodias exclusivas concedidas al padre agresor (Ávila et al., 2023). Este último escenario se produce especialmente en procesos donde se aplica el denominado síndrome de alienación parental (SAP), una práctica que en muchas ocasiones suele activarse tras una denuncia de violencia (Lapierre et al., 2026) y que coloca a mujeres y menores en situaciones de máximo riesgo.

Aunque la legislación contempla mecanismos para proteger a los menores, su aplicación sigue siendo insuficiente. El análisis del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) (2025) muestra que las suspensiones de visitas en casos de violencia de género no superan el 14,27%, mientras que las suspensiones de guarda y custodia alcanzan solo el 8,14% y las de patria potestad el 1,47%. Estos porcentajes contrastan con las posibilidades de protección recogidas en el artículo 158 del Código Civil, reformado por la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (Lopivi) (Ley Orgánica n. 8, 2021), que permite suspender cautelarmente visitas y responsabilidades parentales cuando exista riesgo para los menores. La baja aplicación de estas medidas revela una brecha considerable entre el marco normativo y su implementación, lo que mantiene a muchos niños y a sus madres expuestos a dinámicas de violencia institucionalizada.

Debido a esta insuficiente protección (Zuloaga Lojo & Alemán Salcedo, 2023; Alonso, 2023; Aizpitarte et al., 2024), solo una parte de las mujeres logra desvincularse del agresor y maternar en solitario de forma reconocida. Sin embargo, conviene señalar que muchas otras también maternan en la práctica de forma solitaria, aunque legalmente no se las considere monomarentales: la presencia del agresor no implica corresponsabilidad, sino más bien un obstáculo permanente que dificulta la crianza, genera nuevas formas de violencia y añade cargas traumáticas a la maternidad. Por ello, la monomarentalidad de facto es una realidad extendida pero estadísticamente invisible.

Cuando las mujeres sí consiguen romper formalmente el vínculo parental, lo hacen gracias a su propio esfuerzo y a la activación puntual, y desigual, de los mecanismos de protección. De ahí que el crecimiento de las maternidades en solitario derivadas de violencia sea gradual, limitado y condicionado por las barreras institucionales. Los avances normativos, el movimiento feminista y las políticas de protección a la infancia han contribuido a visibilizar estas situaciones, pero, como indica el CGPJ (2025), la respuesta judicial continúa siendo incoherente y desigual, lo que obliga a muchas familias a permanecer dentro del ciclo de violencia. Las mujeres que logran abandonar relaciones violentas y asumir la crianza de manera individual lo hacen en un contexto de grandes desafíos emocionales, económicos y sociales; uno de ellos, tratado en este trabajo, es el acompañamiento de la escolarización de estos menores. Aunque no es la única configuración dentro de las familias

monomarentales en el ámbito escolar, la derivada de violencia constituye una de las más vulnerables y complejas (Ramón Fernández, 2019).

En España, las familias monomarentales no son un fenómeno nuevo, pero sí representan el modelo familiar de mayor crecimiento (OECD, 2022). Actualmente existen alrededor de dos millones de hogares, y en el 84% de los casos están encabezados por una mujer como única figura adulta (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021). Numerosos estudios han documentado su vulnerabilidad económica y social (Gorjón & Romero, 2025; INE, 2025; Rubiales Cardenete, 2024; Fundación Adecco, 2025). A pesar de su relevancia, no es posible determinar cuántas de estas maternidades en solitario tienen su origen en la violencia de género, porque las estadísticas oficiales tratan ambos fenómenos por separado. El INE registra hogares monoparentales, mientras que el sistema VioGen (Ministerio del Interior, 2025) informa de 54.088 madres con medidas de protección activas, pero no existe un cruce entre ambas bases de datos que permita conocer su intersección.

No obstante, los estudios disponibles sugieren que la relación es significativa. En una investigación realizada en Cataluña con 300 familias monomarentales, más del 40% de las mujeres declaró haber sufrido violencia de género (Vergés Bosch et al., 2019). A nivel internacional, se estima que alrededor del 60% de las madres que maternan en solitario lo hacen como consecuencia directa de la violencia (Summers, 2022). En conjunto, estas evidencias apuntan a que una proporción considerable de la monoparentalidad femenina podría estar asociada a experiencias de violencia machista, aunque en España, como se ha comentado anteriormente, esta realidad siga siendo difícil de cuantificar debido a la falta de datos oficiales integrados.

El impacto de la violencia de género en el alumnado

Como decíamos en el anterior apartado, el impacto de la violencia machista va más allá de lo individual, ya que el ciclo de violencia y sus repercusiones en la salud y el bienestar crean un ambiente destructivo que se perpetúa, afectando no solo a la víctima directa, sino a todos aquellos que interactúan con ella. Interfiere en su capacidad para llevar una vida plena, tanto en el ámbito personal como social. Esto incluye a amigos/as y familiares y, por supuesto, a los hijos e hijas que durante mucho tiempo fueron considerados meros espectadores/as, pero han sido y son en realidad actores vulnerables que participan en la dinámica de la violencia y, por ende, experimentan sus repercusiones emocionales y psicológicas. Porque crecer en un entorno en que la desigualdad entre el hombre y la mujer se expresa de manera violenta les convierte también en víctimas (Alonso et al., 2011), pudiendo desarrollar problemas emocionales y conductuales que afectan a su desarrollo físico y psicológico (Potter et al., 2021; Holt et al., 2025). Además, este hecho ya está recogido en la legislación en el contexto español; cuando la madre es víctima de violencia machista, sus hijos e hijas también son víctimas directas (Ley Orgánica n. 8, 2021, art. 292).

Por ende, uno de los aspectos en los que pueden manifestarse estas consecuencias es en la esfera académica; la literatura señala que la exposición a situaciones adversas afecta negativamente, generando problemas de memoria, concentración y baja autoestima, lo que puede llevar al fracaso escolar (Imaz Montes & Martínez Vázquez, 2023). Si bien es cierto que, en algunos casos, los menores pueden ver la escuela como una vía de evasión, también aparecen casos en el que desarrollan cuadros de perfeccionismo y ansiedad (Carracedo Cortiñas, 2015). O, como Knous-Westfall et al. (2012) indican, también pueden manifestarse interacciones negativas con sus compañeros, reproduciendo dinámicas de victimización o agresión.

Además, según la *Macroencuesta de violencia contra la mujer – 2019* (Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2020), se estima que en España hay 1.678.959 menores directamente afectados por la violencia de género, pero en concreto en 2023 se habían dictado medidas cautelares u órdenes de protección solo para 1.816 menores (INE, 2023).

Respecto a las medidas educativas que se aplican cuando un niño, niña o adolescente es víctima de violencia machista, estas se sustentan principalmente en la Ley Orgánica n. 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y en la Llopivi (Ley Orgánica n. 8, 2021). Sobre este marco, cada comunidad autónoma desarrolla pautas específicas de actuación en el ámbito escolar.

La participación y representación de las familias en la comunidad escolar

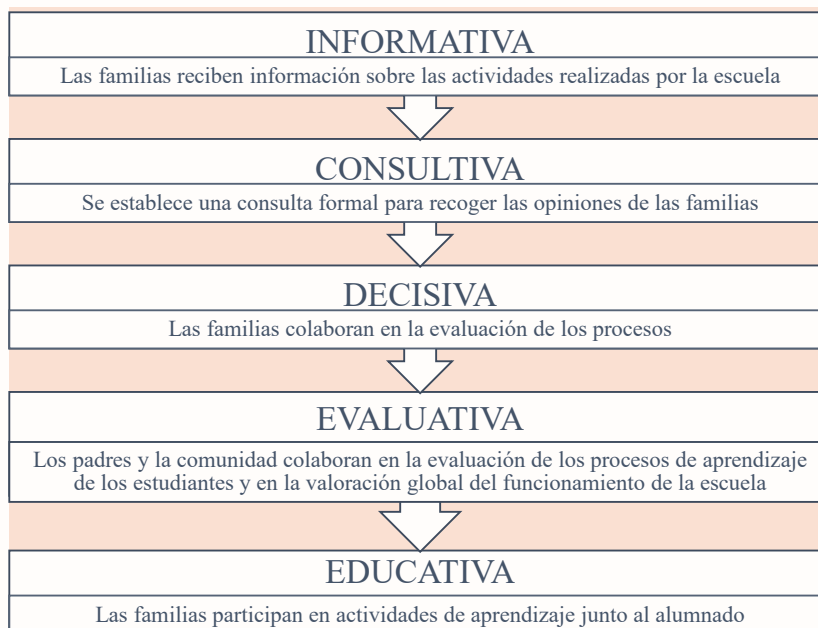
La escuela transmite aprendizajes y valores esenciales para la sociedad, lo que implica que el alumnado desarrolle sus capacidades tanto para beneficio propio como para el beneficio colectivo. Con relación a las funciones principales de la escuela, Gimeno Sacristán (2000) destaca la función integradora como una de las más relevantes. Esta función se centra en la incorporación del alumnado a la sociedad y cultura en la que vive, enseñando valores, normas y habilidades necesarias para una convivencia adecuada y una participación activa en la sociedad. Además, la escuela también ha de cumplir una función que busque contrarrestar las desigualdades a través de la educación (Carrasco Carpio & Pascual Gómez, 2023) y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de sus características (Muñoz Morán, 2019).

Para ello, la escuela no solo tiene que proporcionar conocimientos académicos, sino que también servir como un lugar donde los estudiantes interactúen, aprendan y crezcan juntos. En este sentido, como plantea Freire (1970), la educación debe ser un proceso dialógico, en el que tanto docentes como estudiantes aprenden y enseñan mutuamente. Esta visión resalta la importancia de la interacción bidireccional en el proceso educativo, lo que refuerza la idea de que, en la escuela, todos los miembros deben participar activamente en la construcción del aprendizaje. Esto implica un enfoque donde los estudiantes no son simples receptores pasivos, sino cocreadores del conocimiento junto con el resto de los agentes. Un lugar donde se busque la inclusión de todas las participantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o circunstancias personales. En este contexto, la participación activa de las familias en la vida escolar es fundamental no solo para fomentar un sentido de comunidad y pertenencia, sino también para mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Diversos estudios (Martínez-González, 1996; Epstein, 1983; Includ-Ed Consortium, 2011) han demostrado que cuando las familias se involucran en la dinámica educativa se obtienen una serie de efectos positivos que impactan a todos los actores involucrados: estudiantes, docentes y la comunidad en su conjunto. El proyecto Includ-Ed (2011) estudió cinco tipos de participación de las familias y la comunidad en el contexto escolar (Figura 1).

Figura 1

Niveles de participación familiar en la escuela



Fuente: Elaboración de los autores con base en la clasificación propuesta por Includ-Ed (2011).

De estas formas de participación, las tres últimas (decisiva, evaluativa y educativa) son las que generan los mejores resultados, ya que implican procesos de transformación que van más allá de la escuela, afectando positivamente otras esferas sociales importantes en la vida de los participantes (Aierbe-Barandiaran et al., 2023). Sin embargo, la mayoría de los centros educativos solamente practican el primer o segundo nivel de participación, el informativo o consultivo. A su vez, para asegurar la presencia, participación y representación de todas las familias, la diversidad familiar debería estar considerada e incorporada en la escuela y en el currículo educativo. Sin embargo, la realidad es diferente, ya que, como demuestran diferentes trabajos (González, 2009; Abril & Peinado, 2018), la postura de las instituciones escolares ignora la pluralidad familiar presente en su alumnado, y continúa siendo el modelo de familia nuclear el referente predominante en la mayoría de las escuelas, entre los docentes y en los materiales que estos emplean.

En este contexto, este estudio quiere identificar y profundizar un fenómeno poco estudiado, como son los mecanismos de inclusión o exclusión que enfrentan aquellas familias supervivientes de violencia de género en el ámbito escolar. Los objetivos concretos a los que quiere responder este estudio son:

- Explorar cómo las madres perciben la sensibilidad y apoyo de las instituciones educativas hacia sus experiencias de violencia de género, evaluando si estas respuestas facilitan su inclusión y la de sus hijos/as.
- Identificar, desde la perspectiva de las madres víctimas de violencia machista, cómo las instituciones educativas reconocen y adaptan sus prácticas para incluir y validar las configuraciones familiares no tradicionales.
- Analizar las barreras y facilitadores que influyen en la participación activa de estas familias en los centros educativos.

Método

El enfoque metodológico de este trabajo es cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas, a partir de las cuales se exploran las percepciones de las madres respecto a la sensibilidad y el apoyo de las instituciones educativas hacia sus experiencias. En este contexto, la investigación cualitativa resulta clave para comprender fenómenos complejos y subjetivos como el estudiado, pues permite “explorar experiencias y perspectivas humanas en su contexto, obteniendo datos ricos y profundos” (Flick, 2018).

Participantes y criterios de inclusión

La muestra de este estudio cualitativo está compuesta por 94 madres residentes en España, quienes han experimentado situaciones de violencia de género y ejercen la maternidad en solitario. A continuación, se señalan algunos datos sociodemográficos de las personas que han sido entrevistadas en el estudio (véase Tabla 1 y Tabla 2).

Se consideraron 92 madres con edad conocida (2 tenían edad desconocida).

Tabla 1

Rangos de edad de las madres

Indicador	Resultado
Edad mínima	25 años
Edad máxima	62 años
Promedio de edad	40-35 años

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 2

Distribución según el número de hijos

Número de hijos	Frecuencia	Porcentaje (%)
1 hijo/a	65	69,1%
2-3 hijos/as	27	29,0%
4 o más hijos/as	0	0,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

La gran mayoría de las participantes tiene solo un hijo/hija. Se analizaron 121 niños/as (según edades reportadas) (véase Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 3

Rangos de edad de los hijos/as

Indicado	Resultado
Edad mínima	0 años (recién nacidos)
Edad máxima	26 años
Promedio de edad	7-8 años

Fuente: Elaboración de los autores.

La distribución de edades muestra mayor concentración en edades tempranas (infancia).

Tabla 4

Tabla consolidada de violencia

Tipo de violencia	Total (n)	Porcentaje (%)
Psicológica/emocional	55	58,5%
Verbal	43	45,7%
Económica	70	74,5%
Física	60	63,8%
Sexual	54	57,4%
Social/aislamiento social	41	43,6%
Laboral	25	26,6%
Institucional	29	30,9%
Ciberviolencia	8	8,5%
Vicaria	5	5,3%
Otras	3	3,2%

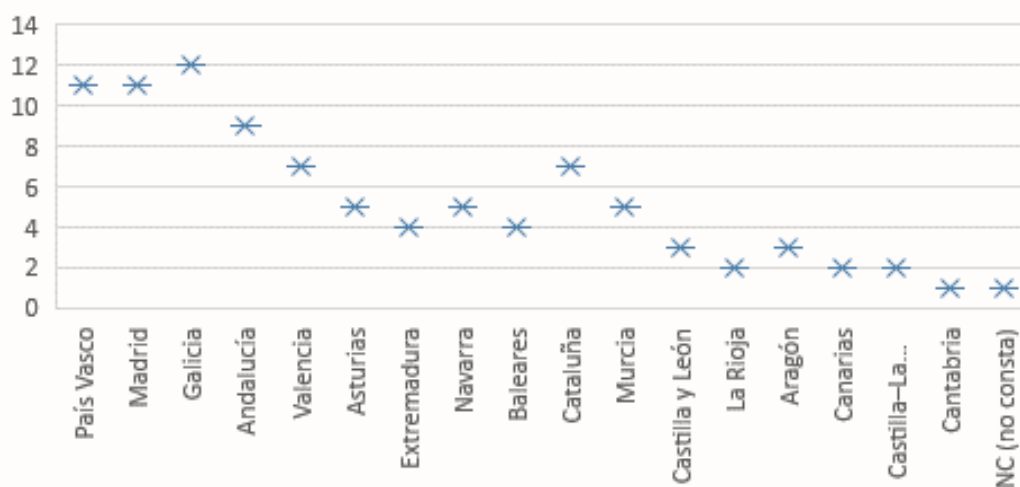
Fuente: Elaboración de los autores.

La Tabla 4 presenta una pregunta de respuesta múltiple, por lo que cada participante pudo indicar varios tipos de violencia. En consecuencia, el total de respuestas supera el tamaño muestral (N = 94). Los porcentajes representan la proporción de participantes que refirieron cada tipo de violencia, permitiendo estimar la prevalencia de cada forma de violencia en la muestra.

Por último, en el siguiente gráfico podemos ver las diferentes comunidades autónomas de procedencia de las mujeres entrevistadas (Figura 2).

Figura 2

Frecuencia de participantes según comunidad autónoma de residencia



Fuente: Elaboración de los autores basada en los datos de la investigación.

Para garantizar la relevancia de la muestra respecto a los objetivos de la investigación, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Residencia en el Estado español.
- Ser madres.
- Ser supervivientes de violencia de género.
- Ejercer la maternidad en solitario en el contexto de sus familias.

Técnica de recolección de datos

La información fue recopilada mediante entrevistas semiestructuradas. Se utilizó un guion *ad hoc*, diseñado específicamente para esta investigación. El guion organizó la conversación en torno a dimensiones clave donde se identifican potenciales procesos de exclusión e inclusión, vinculados directamente con los objetivos específicos de la investigación.

Procedimiento

Para captar a las participantes, se contó con la participación de asociaciones y grupos cerrados de madres y víctimas de violencia machista del Estado español. También se empleó un método de muestreo en cadena o “bola de nieve”, por el cual las madres participantes reclutaban a otras que cumplieran con los criterios de inclusión, facilitando el proceso de captación. Las entrevistas se realizaron en formato *online* para mejorar la accesibilidad y la comodidad de las participantes y cada sesión duró aproximadamente sesenta minutos.

Análisis de datos

Para el análisis, las entrevistas han sido transcritas y, de manera inductiva, a través de un estudio de contenido, se ha construido un sistema categorial. Este sistema se basa en dos esferas de respuesta escolar y se fundamenta en la necesidad de capturar los elementos más relevantes que influyen en la inclusión y participación de las madres monomarentales, especialmente aquellas que han experimentado violencia de género, dentro del contexto educativo. La selección de estas esferas se realizó con el propósito de asegurar un análisis estructurado de las respuestas escolares tal como puede observarse en la Tabla 5.

Tabla 5

Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de la información

Categorías	Subcategorías	Descripción
Respuesta ante situaciones de violencia contra la mujer	Sensibilidad del personal educativo. Protocolos de actuación frente a la violencia. Acceso a recursos y apoyo institucional. Inclusión de la perspectiva de género en el currículo.	Dado que la violencia de género es un factor significativo en la historia de estas familias, evaluar la sensibilidad y adaptación del sistema escolar frente a esta realidad resulta esencial. Esta categoría examina si las instituciones educativas muestran un enfoque sensible a la vulnerabilidad de las madres y sus hijos/as en este contexto, adaptando sus praxis y ofreciendo apoyos adecuados.

(Continuará)

(Continuación)

Categorías	Subcategorías	Descripción
Respuesta ante la monomarentalidad	Reconocimiento de las configuraciones familiares. Inclusión en actividades escolares. Políticas contra la discriminación familiar. Apoyo emocional y logístico a familias monoparentales.	Esta categoría permite explorar cómo las instituciones educativas interpretan y gestionan la diversidad en cuanto a las configuraciones familiares no tradicionales. Dado que la monomarentalidad puede conllevar situaciones de exclusión o invisibilidad en contextos convencionales, este enfoque permite analizar la disposición y efectividad de la institución para adaptar sus prácticas y reconocer la legitimidad de los modelos familiares no tradicionales.
Participación familiar	Barreras estructurales. Estrategias de comunicación escuela-familia. Espacios para la toma de decisiones conjunta. Adaptación de horarios y modalidades para la participación.	Esta categoría analiza el nivel de participación de las familias supervivientes de violencia de género en las actividades escolares y en el desarrollo educativo de sus hijos/as. Se analiza si las instituciones educativas promueven un entorno inclusivo que facilite la participación activa de estas familias, considerando sus contextos específicos y posibles barreras.

Fuente: Elaboración de los autores.

El Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (CEISH-UPV/EHU) ha otorgado su aprobación para la realización de la presente investigación.

Resultados

La respuesta de la institución escolar ante mujeres supervivientes de violencia machista y sus hijos/as

La Ley Orgánica n. 1/2004 del Estado español incluye dos medidas específicas en este ámbito para el contexto escolar: por un lado, la escolarización inmediata de los niños y niñas afectados por un cambio de residencia a causa de actos de violencia de género (art. 5); por otro, la formación inicial y continua del profesorado para la detección precoz de la violencia en el entorno familiar, con especial atención a la mujer y los hijos e hijas (art. 7). La más reciente Ley Orgánica n. 3/2020 reforma la Ley de Educación, destaca la prevención de la violencia de género y regula criterios de admisión priorizando situaciones como familias monomarentales, víctimas de violencia de género y cambios de residencia por movilidad forzosa. Además, especifica que las administraciones gestionarán protocolos contra violencias y acosos, asegurando protección y bienestar en todos los centros educativos.

No obstante, salvo algunas excepciones puntuales, la mayoría de nuestras participantes respondieron no tener conocimiento de la existencia de algún protocolo en las escuelas para atender situaciones de violencia de género u órdenes de protección, a pesar de que ellas mismas (las participantes) contaban actualmente con el estatus de víctima reconocida de forma oficial y en vigor en la casi totalidad de los casos. De manera aislada, alguna participante mencionó que se le había solicitado la documentación judicial para controlar las salidas y las comunicaciones, aunque indicaron que, hasta que no exista una resolución judicial firme, desconocen la existencia de medidas preventivas adicionales. En este sentido algunos testimonios al respecto son:

No han tenido en cuenta nada de violencia. Nos tratan como el resto de familias con custodia compartida, con el peligro que eso supone. (M42).

Inexistente, no hay ningún tipo de protocolo ni de reconocimiento de la situación. (M68 y M22).

También encontramos por parte de las madres entrevistadas denuncias sobre las respuestas de los centros escolares ante estas situaciones relacionadas con aspectos anteriormente citados, como el impacto negativo en los y las menores, la burocracia o el apoyo al padre maltratador:

No sé si existe protocolo. La respuesta del colegio siempre ha dejado mucho que desear. Inclusive han generado situaciones muy tensas delante del menor. (M38).

No saben cómo actuar, solo quieren papeles firmados por un juez y a veces la burocracia es tan lenta que se llega tarde. (M32).

Han seguido incorporando al padre en sus vidas siendo nefasto para ellos. (M19).

También se han recogido testimonios especialmente preocupantes que apuntan a posibles formas de violencia institucional ejercida desde el propio sistema educativo, tal como se señalaba en el marco teórico. Algunas participantes relatan situaciones de “*Desprecios, faltas de respeto y exigencias de profesores hacia nosotras por falta de comprensión ante la situación vivida*” (M14). Es decir, falta de apoyo por parte de profesionales y centros, incluso cuando eran concedores de la violencia sufrida.

Otros relatos muestran consecuencias directas en el ejercicio de la custodia y la corresponsabilidad parental, derivadas de la desinformación o la actuación del centro, que han limitado derechos básicos de participación en la vida escolar. Una de las entrevistadas explica cómo en el caso de su hijo “*la desinformación del colegio ha hecho que me prohíban ir a reuniones, fiestas, e incluso a darle un beso o verlo si tenía una visita individualizada, a petición del padre*” (M75).

También se describen situaciones donde el centro presencié episodios de violencia sin activar protocolos, sin comunicar a las autoridades ni ofrecer ayuda, incluso cuando la agresión se producía delante de menores:

Han sido testigos de la situación de violencia y no sólo no dieron parte a las autoridades, sino que ni siquiera intentaron ayudar cuando la situación se daba en la puerta del centro con los menores delante. (M16).

Finalmente, algunas madres denuncian un apoyo inexistente, la negación de su situación de violencia, e incluso la falta de acceso a recursos básicos del sistema educativo:

Apoyo nulo a pesar de conocer la situación y el acoso al que se me somete. Ser padre es un derecho; sufrir violencia de género parece que no quieren admitirlo. (M53).

No existen protocolos ni medidas que tengan en cuenta nuestra situación; ni siquiera me dan la beca de comedor. (M2)

En este último testimonio se hace referencia a la falta de medidas políticas específicas que tengan en cuenta la situación no solo de violencia por la que ha pasado la familia, sino también el hecho de que actualmente solo exista una persona adulta de referencia en el hogar, con todo lo que ello supone (Alonso et al., 2011; Ramón Fernández, 2019). La Red Estatal de Entidades de Familias Monomarentales¹ ya ha reclamado en más de una ocasión que existe una discriminación

1 <https://familiasmonomarentales.es/reefm/>

en este sentido. Por ejemplo, el INE (2023) establece que el umbral de pobreza para una familia monomarental con un menor a cargo se sitúa por debajo de los 12.395 euros anuales, y cada comunidad autónoma utiliza distintas fórmulas para calcular los baremos para las becas; por ejemplo: Murcia en los 6.779 euros al año; Extremadura en los 8.129; Castilla-La Mancha en 11.480; y Euskadi en 14.471. Sin embargo, hay que tener constancia de que los ingresos que se tienen en cuenta para las becas son los del año anterior al que se solicitan, lo que supone en muchos de los casos una denegación para la mayoría de las familias que en un tiempo inferior a un año han salido de la relación violenta. De esta manera se dificulta aún más la rehabilitación y normalización para toda la familia.

Cuando tuve la valentía de salir de la situación de violencia ahí comenzaron otra serie de problemas. . . hacer frente a los obstáculos que marca el sistema. . . el primero que me denegaron la beca de la guardería porque contabilizaban también los ingresos de marido ya que se tienen en cuenta los del año anterior y entonces convivíamos. . . pero la realidad actual era muy diferente. (MP29).

Estos resultados son similares a la investigación realizada por Summers (2022), en la que destaca que las instituciones se centran exclusivamente en la implementación de medidas destinadas a minimizar los riesgos inmediatos durante la relación violenta. Sin embargo, en este escenario se observa una carencia de políticas integrales y adecuadas para abordar las secuelas y consecuencias que enfrentan las víctimas en el período posterior a la violencia; al contrario, en algunas ocasiones son incluso prácticas discriminantes:

No existen protocolos específicos. . . y no tienen ni idea de cómo proceder, me solicitaban documentación e ingresos del padre para la beca y yo evidentemente no tenía relación con él y a los abogados no les cogía el tlf, en consecuencia, no me daban la beca. (MP40).

Si bien es cierto que también se han recogido algunos testimonios positivos de trabajadores/as que han mostrado rasgos empáticos y una praxis que favorece la protección:

Pues hace poco los informé porque el padre me denunció a mí por violencia doméstica y la verdad es que su respuesta fue muy muy favorable, hasta el punto de ofrecerse para ir a declarar si hubiera un juicio con el informe de las tutoras de los niños, de los directivos del centro y de la psicóloga del mismo. (M24).

Me informan de la evolución y tienen aviso de que si su padre aparece tienen q llamar al 112. (M12).

La respuesta de la institución escolar ante situaciones de monoparentalidad

La presente investigación, a través de los testimonios recogidos, muestra que en la actualidad la mayoría de las madres experimentan algún tipo de discriminación debido a su condición de madres solteras. Este fenómeno no solo refleja un estigma social hacia la maternidad en solitario, sino también una invisibilización y una falta de reconocimiento que persiste en diversos espacios, tal como indican otros informes previos (Federación de Asociaciones de Madres Solteras [FAMS], n.d.; Assiego Cruz & Bonilla Rodríguez, 2023), y más concretamente en el escolar. Se observa una falta de apoyo y reconocimiento hacia estas familias, lo que refuerza la exclusión y afecta el bienestar tanto de las madres como de sus hijos. Debajo recogemos algunos de los testimonios recogidos relativos a:

- Exclusión y trato discriminatorio:

Los compañeros se han burlado de mi hija en reiteradas ocasiones, le han tratado como un bicho raro por no constituir una familia tradicional y la tutora no ha sabido gestionarlo. (M1).

Discriminación frente a los modelos de familia tradicional:

... el modelo tradicional sigue primando y seguimos siendo la excepción. (M13).

Nos hemos sentido discriminados continuamente por madre soltera y madre adolescente. (M38, M23 y M14).

- Discriminación en la participación:

Hace un año tuvimos que votar para decidir sobre la implementación de un proyecto educativo integral en centro que modificaría incluso los horarios de entradas y salidas y nuestro modelo familiar contaba con la mitad de los votos que el resto de modelos familiares. (M11).

Esta discriminación también ha resultado visible en lo que al currículo escolar y a las unidades didácticas se refiere, ya que las entrevistadas consideran que no están todos los modelos familiares, incluido el modelo monomarental, adecuadamente representados y tenidos en cuenta a la hora de diseñar las actividades. Como plantean algunos testimonios, “cuando se aborda la familia solo es desde el prisma de la familia tradicional-nuclear” (M23 y M33). A continuación, vemos otros ejemplos de esta situación:

Hacen actividades sin tener en cuenta de que existen otros modelos familiares, por ejemplo: un día tenían que hacer un esquema con las labores doméstica que hacía cada uno de los progenitores para hacer la comparativa entre un sexo y otro. L@s niñ@s que no pertenecen a familias tradicionales [tuteladas, monoparentales, que viven con los abuelos, etc.] se quedaron sin poder realizar la actividad. (M20).

En la escuela se tiene en cuenta solo a la familia tradicional, tanto es así que siguen celebrando el día del padre de la madre en los centros públicos. (M11).

Estas negligencias pueden llevar a que los demás niños y niñas perciban los modelos familiares no tradicionales como deficientes, inusuales o problemáticos, reforzando estereotipos y prejuicios que limitan la comprensión y aceptación de la diversidad familiar, como plantean trabajos anteriores (Gómez-Gómez, 2023).

Esta realidad contrasta con documentos legislativos e institucionales que subrayan la relevancia de incorporar la igualdad de género y la diversidad en la educación. Por ejemplo, la Ley Orgánica n. 3/2007 del Estado español refuerza esta perspectiva al exigir que el sistema educativo promueva el respeto a los derechos fundamentales y la igualdad de género, vinculando la calidad educativa con la eliminación de obstáculos para la igualdad plena. También el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, n.d.) planteó incluir valores de tolerancia y diversidad en los currículos escolares, asegurando su cumplimiento mediante la Inspección Educativa. Y la más reciente Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (Lomloe) (Ley Orgánica n. 3, 2020) amplía estos principios al integrar la coeducación y la prevención de la violencia de género, fomentando el respeto a los derechos humanos, la diversidad y el desarrollo sostenible, a través de medidas inclusivas adaptadas a las necesidades del alumnado.

Un aspecto relevante que aparece en la respuesta de la institución escolar ante situaciones de monoparentalidad es la coordinación y trabajo en red con otros servicios y sistemas, como el judicial, servicios sociales o sanitario. Como se puede apreciar en los siguientes testimonios, es necesario un trabajo conjunto y en colaboración, que permita responder a las necesidades y demandas de estas madres y de los menores.

Mis profesionales de salud mental de sanidad pública, la mayoría, los recursos asignados a mi hijo, casi perdiendo la vida para conseguirlos. Las dificultades sin la rotación y falta de profesionales sanitarios, la falta de profesionalidad de muchos trabajadores sociales, la deshumanización de las administraciones y falta de ayudas económicas para momentos complicados y/o necesidades extraordinarias. (M54).

Hay mucho recorrido por hacer para proteger debidamente a las mujeres que sufrimos violencia machista, la conexión con los organismos [guardia civil, asistentes sociales, psicólogos, protección de los menores, etc.]. Las leyes deben de revisarse y enfocarse en lo que realmente es válido para que salgamos vivas, sanas y protegidas. (M62).

Como se puede ver, son necesidades que el sistema escolar no puede resolver, pero sí se debe implicar. Atender a estas madres y menores pasa por coordinarse y acompañarlos en aquellos servicios necesarios para un desarrollo personal y social del alumnado. Se trata de, como dice la siguiente madre, ver que “*La maternidad en solitario no es el problema. Es vivir en una sociedad y una situación que no te tiende la mano entendiendo tu situación*” (M83). La escuela como un sistema cercano a estas familias debe asumir un papel relevante ante esta realidad.

Participación familiar

Respecto a la participación, son una gran minoría las madres consultadas que refieren tener la sensación de que sí ejercen participación familiar en las escuelas de sus hijos/as. Si bien es cierto que, dentro de estas familias, casi todas señalan que la ejercen a niveles primarios, es decir, participación informativa y consultiva. La siguiente voz plantea que ha “*participado solo en reuniones y charlas como oyente*” (M34), y otra que solo se comunican “*las tutoras para conocer resultados académicos*” (M33). Otras personas entrevistadas refieren participar también en actividades concretas como festejos “*en los carnavales, navidades. . . haciendo actividades de manualidades. . .*” (M21 y M28).

En casos aislados también aparece una participación más intensa en el centro educativo siendo “*miembro del Ampa o consejo escolar*” (M7).

Los resultados de esta investigación muestran un predominio de formas básicas de participación informativa o consultiva de estas familias, lejos de los niveles decisivos, evaluativos y educativos que plantean mayores beneficios al promover procesos transformadores más allá del ámbito escolar, impactando positivamente en otras esferas escolares y sociales (Includ-Ed Consortium, 2011). Estos niveles avanzados permiten a las familias, también a las afectadas por la violencia de género, contribuir activamente en el diseño, evaluación y mejora de los procesos educativos, logrando cambios estructurales en beneficio de las instituciones y la comunidad (Aierbe-Barandiaran et al., 2023). Asimismo, una participación transformadora fortalece el tejido social, fomenta la cohesión, mejora la comunicación y eleva tanto el rendimiento académico como el entorno social (Simón Rueda & Barrios Fernández, 2019).

A partir de los testimonios recogidos podemos apreciar que los obstáculos para conseguir mayores niveles de participación se centran sobre todo en dos factores:

Falta de tiempo de las madres que *“dificulta la participación”* (M41 y M43). La siguiente entrevistada dice al respecto: *“Tengo tantas responsabilidades que no puedo dejar de lado [dos trabajos, labores del hogar, etc.] que me resulta imposible participar”* (M12).

Falta de implicación y obstáculos por parte del centro. Algunas madres cuentan como se ofrecieron *“a dar charlas sobre de cohesión de grupo, dados mis conocimientos, pero no me llamaron”* (M33). Otras entrevistadas plantean que *“Solo participamos en las reuniones informativas”* (M27, M25, M18 y M31).

Ambos factores limitan significativamente las posibilidades de establecer una colaboración efectiva entre las familias y la escuela. Por un lado, la falta de tiempo de las madres responde, en muchos casos, a la sobrecarga de responsabilidades laborales, domésticas y de cuidado familiar, que, como decíamos, reduce su disponibilidad para involucrarse en actividades escolares más profundas. En las siguientes voces se pueden ver ejemplos de estas situaciones y los efectos que tienen en este aspecto.

Mis dos días libres los empleo en citas de médicos ya que si lo hago en horario de trabajo me siento amenazada que voy a perderlo. A limpiar la casa, trámites, disfrutar del poco tiempo que me queda con mi hija y estudiar por las noches y trabajar mientras mi hija está en el colegio. (M14).

Tiempo libre inexistente, cuando está en colegio trabajo cuando no tengo que estar con él y cuando duerme me quito a veces horas de sueño para poder hacer tareas domésticas. Ese es mi tiempo libre. (M17).

Tal como mencionábamos en la justificación teórica, estas mujeres no solo lidian con las tareas cotidianas que conlleva criar en solitario, sino que también cargan con las secuelas emocionales, psicológicas (Potter et al., 2021) y, en muchos casos, económicas (Summers, 2022) de la violencia sufrida. En este sentido, el trabajo remunerado representa, para muchas de estas madres, la principal vía para mantener la estabilidad económica del hogar, lo que las obliga a asumir jornadas laborales extensas, muchas veces en condiciones precarias o en empleos que no ofrecen flexibilidad horaria (Assiego Cruz & Bonilla Rodríguez, 2023). Este compromiso laboral reduce drásticamente el tiempo disponible para atender otras áreas de sus vidas, incluyendo la participación activa en actividades escolares. A esto se suma el trabajo doméstico, que incluye desde la gestión del hogar hasta el cuidado físico y emocional de sus hijos. En el caso de las madres que crían en solitario, estas tareas recaen exclusivamente sobre ellas, en la mayoría de los casos sin contar con redes de apoyo familiares o institucionales.

La carga emocional de lidiar con los efectos de la violencia de género también implica un desgaste significativo, que puede disminuir su energía y capacidad de respuesta frente a las demandas escolares. En definitiva, todas las circunstancias mencionadas pueden configurar un contexto de sobrecarga que dificulta su involucramiento pleno en la vida escolar de sus hijos. En algunos casos, a esta situación se añaden vulnerabilidades relacionadas con la condición de mujeres migrantes o problemas de salud mental. Como se puede ver en los siguientes testimonios, estas situaciones plantean mayores dificultades y apoyo en su realidad:

Miedo a que manipule a mi hija y le afecte a su desarrollo emocional. Que beba y consuma cocaína cuando esté con ella. Que se la lleve a su país. Dificulta en la toma decisiones importantes ya que no hay buena comunicación. (M72).

Conseguí salir del país donde nos encontrábamos, con mi hija solas, una maleta y una mochila, tuve que compartir piso y una cama de 80 con mi hija, logré encontrar un trabajo el cual no estaba muy bien pagado. . . (M42).

Por otro lado, también muchas de estas madres enfrentan un sistema educativo que no siempre es comprensivo ni accesible frente a sus circunstancias.

Nos dijeron que no iban a adaptarse a nuestras circunstancias, que no iban a meter más horas para pixelar caras en las fotos, que ellos [los profesores] no tenían la culpa de nuestra situación a pesar de que les explicamos que veníamos de una situación de violencia. (M11).

En este contexto, también la comunicación con los centros escolares a menudo implica horarios poco flexibles y dinámicas que no consideran las dificultades específicas de las madres que son cabeza de familia, que trabajan largas horas o que carecen de recursos para delegar responsabilidades. La falta de implicación del centro educativo para fomentar la participación familiar constituye una pérdida significativa. Por un lado, esta falta de colaboración escuela-familia no permite mejorar el rendimiento académico al reforzar los aprendizajes en casa (Epstein, 2011), y tampoco favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes al no proporcionar un entorno de apoyo integral (Christenson & Sheridan, 2001). Asimismo, esta falta de relación sólida escuela-familia dificulta la comunicación efectiva y el enriquecimiento del entorno educativo al incluir perspectivas diversas (Henderson & Mapp, 2002). Finalmente, la motivación estudiantil también depende en gran medida de esta conexión, dado que la implicación familiar estimula el interés por el aprendizaje (Hill & Tyson, 2009) y la calidad educativa (Simón Rueda & Barrios Fernández, 2019).

Conclusiones

El presente trabajo pone de manifiesto la urgencia de abordar las barreras estructurales y contextuales que enfrentan las madres víctimas de violencia de género en su interacción con las instituciones educativas, así como la escasa investigación existente en este campo. Estas barreras sitúan a las familias en situaciones de exclusión involuntaria (Summers, 2022), limitando en muchas ocasiones su capacidad de participar activamente en los procesos escolares y de apoyar el desarrollo académico de sus hijos e hijas.

Uno de los límites de este trabajo es que la muestra no representa a todas las comunidades autónomas, quizá por esta razón, a pesar de que la normativa varía entre comunidades, apenas se observan diferencias significativas en lo que al contexto escolar se refiere; sin embargo, la ausencia de medidas específicas o de decretos que regulen este modelo familiar agrava las desigualdades socioeconómicas en determinados territorios, intensificando así la vulnerabilidad de estas familias. Factores como la falta de conciliación laboral, la ausencia de redes de apoyo y la rigidez de determinadas prácticas escolares perpetúan desigualdades y reducen las oportunidades educativas de los estudiantes en contextos de especial vulnerabilidad (Hill & Tyson, 2009). Superar estas limitaciones requiere un enfoque integral que articule políticas públicas efectivas, redes de apoyo comunitario y prácticas escolares sensibles a la diversidad familiar (Epstein, 2011).

La escuela, como espacio educativo y de participación, desempeña un papel fundamental en la construcción de una sociedad más inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). Sin embargo, la inclusión no se limita a disponer de más recursos, sino a crear una cultura escolar que valore y reconozca la pluralidad de experiencias vitales y familiares (Includ-Ed Consortium, 2011). Esto implica

promover entornos donde cada estudiante y su familia se sientan respetados y representados, integrando prácticas de corresponsabilidad educativa que permitan la participación de todas las familias, incluidas aquellas que han atravesado situaciones de violencia de género. En este sentido, la literatura y este estudio destacan la importancia de fortalecer los vínculos escuela-familia mediante estrategias de implicación basadas en la confianza, el reconocimiento y la cooperación (Aierbe-Barandiaran et al., 2023).

Es imprescindible avanzar en estrategias de participación que respondan a las características específicas de cada estudiante y de su entorno sociocultural. Ello requiere una transformación consciente tanto por parte del profesorado como del sistema en su conjunto, garantizando recursos y apoyos adecuados para las familias que enfrentan vulnerabilidades múltiples. Además, la escuela debe incorporar valores como la empatía, la igualdad y el respeto en su práctica cotidiana, incorporando en el currículo la pluralidad de realidades familiares (Abril & Peinado, 2018). La formación docente es un elemento clave: el profesorado necesita herramientas metodológicas y recursos para abordar la diversidad y para responder adecuadamente a las necesidades emocionales y educativas del alumnado que ha vivido violencia (Lareau & Horvat, 1999). Aunque la escuela no puede resolver por sí sola un fenómeno estructural como la violencia de género, sí tiene la responsabilidad de no reproducir dinámicas de revictimización, de garantizar la seguridad y el bienestar del alumnado y de facilitar procesos inclusivos de participación familiar de estas madres (Christenson & Sheridan, 2001). Al mismo tiempo, su acción es necesaria, pero solo será eficaz si forma parte de una respuesta más amplia.

En cuanto al marco normativo, aunque España ha avanzado en los últimos años en leyes y políticas orientadas a la protección de menores y víctimas de violencia de género, persisten importantes brechas entre la legislación y su aplicación real. Es necesario reforzar los protocolos de detección, comunicación y apoyo frente a la violencia, y garantizar su desarrollo práctico en los centros educativos. Este reto requiere no solo del cumplimiento de las normativas vigentes, sino también de su evaluación continua, la clarificación de roles y la creación de protocolos específicos globales o por centro que aseguren una actuación coherente. Asimismo, debe consolidarse un trabajo intersectorial entre el sistema educativo, los servicios sociales, el ámbito sanitario (incluida la salud mental), los servicios de cuidado y las políticas laborales y de empleo, garantizando que las madres y sus hijos e hijas puedan acceder a recursos que promuevan su seguridad, autonomía económica y recuperación integral (Vidal Palacios et al., 2024).

Este estudio constituye un primer paso en la reflexión sobre cómo promover la participación de todas las familias, incluidas aquellas afectadas por violencia de género, en la vida escolar, teniendo en cuenta la limitada literatura en este ámbito. Un límite de este trabajo a abordar en futuras investigaciones es incorporar también la visión de otros agentes, como docentes y equipos directivos, con el fin de enriquecer la investigación. Asimismo, es necesario profundizar en las posibles situaciones interseccionales presentes en algunas familias, como la migración, la discapacidad u otras circunstancias relevantes, con el objetivo de ofrecer un análisis más completo y ajustado a la diversidad de estas realidades familiares.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se proponen unas breves claves que sirven como recomendaciones que pueden contribuir al diseño y puesta en marcha de políticas educativas y sociales más adecuadas. Entre ellas, resulta fundamental revisar y ampliar las normas de protección a la infancia y contra violencia de género, desarrollar protocolos claros de actuación en los centros, garantizar el cumplimiento de la Lomvi (Ley Orgánica n. 8, 2021) y reforzar la formación del

profesorado en género, diversidad familiar y derechos humanos. La sensibilización sobre diversidad familiar con enfoque de género debe integrarse de manera transversal en la cultura escolar y en el currículo. Asimismo, es necesario avanzar en políticas de apoyo económico como subsidios, becas o exenciones de tasas y garantizar el acceso real a redes comunitarias de apoyo y a servicios de salud mental de calidad. En definitiva, nos encontramos ante un desafío urgente que requiere un trabajo conjunto e integral entre múltiples agentes y niveles de decisión, siempre asegurando la participación efectiva de las familias que han vivido o están viviendo estas situaciones.

Referencias

- Abril, A., & Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 159-176.
- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Family involvement and school effectiveness in primary education. *Anales de Psicología*, 39(1), 51-62. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Aizpitarte, A., Tamarit-Sumalla, J. M., Hernández-Hidalgo, P., & Arantegui Arràez, L. (2024). The impact of intimate partner violence on women in criminal courts: Beyond the victim-survivor dichotomy. *Victims & Offenders*, 19(6), 1066-1083. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2159904>
- Alonso, E. A., Orjuela López, L., Román González, Y. (Coords.). (2011). *En la violencia de género no hay una sola víctima: Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_de_genero_victima.pdf
- Alonso, T. (2023, 27 abril). Mujeres víctimas de violencia de género: ¿Cómo afecta el paso por el sistema judicial a su autoestima? *UOC – Universitat Oberta de Catalunya*. <https://www.uoc.edu/es/news/2023/101-violencia-genero-justicia>
- Assiego Cruz, V., & Bonilla Rodríguez, H. (2023). *Aproximación a la monomarentalidad derivada de la violencia de género*. Federación de Asociaciones de Familias Monoparentales (FAMS). <https://familiasmonoparentales.es/wp-content/uploads/2024/03/Estudio-FAMS-Aproximacion-a-la-Monomarentalidad-2023.pdf>
- Ávila, D., Franzé, A., Peñaranda, M. C., Pérez, M., & González Prado, P. (2023). *Violencia institucional contra las madres y la infancia: Aplicación del falso síndrome de alienación parental en España*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Violencia_institucional_madres_infancia_SAP.pdf
- Becker-Dreps, S., Morgan, D., Peña, R., Cortes, L., Martin, C. F., & Valladares, E. (2010). Association between intimate partner violence and irritable bowel syndrome: A population-based study in Nicaragua. *Violence Against Women*, 16(7), 832-845. <https://doi.org/10.1177/1077801210374816>
- Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 48, 131-155. <https://ddd.uab.cat/record/181634>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Calvete, E., Corral, S., & Estévez, A. (2008). Coping as a mediator and moderator between intimate partner violence and symptoms of anxiety and depression. *Violence Against Women*, 14(8), 886-904. <https://doi.org/10.1177/1077801208320907>
- Carracedo Cortiñas, S. (2015). *Menores testigos de violencia entre sus progenitores: Repercusiones a nivel psicoemocional* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.

- Carrasco Carpio, C., & Pascual Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela: Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32(2), Artículo a166. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford.
- Consejo General del Poder Judicial (CGPJ). (2025). Informes de violencia doméstica y de género. *Poder Judicial Español*. Recuperado el 16 de marzo de 2026, de <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica-y-de-genero/?filtroAnio=2025>
- Domínguez Fuentes, J. M., García Leiva, P., & Cuberos Casado, I. (2008). Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico: Consecuencias sobre la salud psicosocial. *Anales de Psicología*, 24(1), 115-120. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31881>
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Vol. 4, pp. 101-128). JAI.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Federación de Asociaciones de Madres Solteras (FAMS). (n.d.). *Las familias monoparentales en España*. Ministerio de Igualdad; Secretaria de Estado de Igualdad y Contra la Violencia de Género; Instituto de las Mujeres. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Familias_monoparentales_en_Espana.pdf
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Adecco. (2025). *13º informe monoparentalidad y empleo* [Informe]. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2025/10/291025NDP-MONOPARENTALIDAD-Y-EMPLEO-002-NACIONAL-1.pdf>
- García-Moreno, C., Zimmerman, C., Morris-Gehring, A., Heise, L., Amin, A., Abrahams, N., Montoya, O., Bhate-Deosthali, P., Kilonzo, N., & Watts, C. (2015). Addressing violence against women: A call to action. *The Lancet*, 385(9978), 1685-1695. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61830-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61830-4)
- Jimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Morata.
- Gómez-Gómez, M. I. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.368>
- González, M. (2009). Nuevas familias: Nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389.
- Gorjón, L., & Romero, G. (2025). *Cuentas que no salen: Radiografía de la pobreza laboral en los hogares de España*. Save the Children España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8904
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Holt, S., Gregory, S., Elliffe, R., Parkes, A., & James-Hanman, D. (2025). *Exploring how victim-survivors of domestic violence and abuse experience navigating the Irish family law system in guardianship, custody and access* [Research Report]. Women's Aid and School of Social Work & Social Policy; The University of Dublin; Trinity College Dublin. <https://hdl.handle.net/2262/111839>

- Imaz Montes, M. del M., & Martínez Vázquez, L. (2023). El menor como víctima de violencia de género: Un enfoque multidisciplinar. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 8(1), 25-46. <https://doi.org/10.20318/femeris.2023.7460>
- Includ-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios Create, 9). Ministerio de Educación. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). *Encuesta continua de hogares: Año 2020*. INE. Recuperado em 16 de março de 2026, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género (EVDVG)*. INE.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2025). *Encuesta de condiciones de vida (ECV)*. INE. Recuperado em 16 de março de 2026, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=resultados&idp=1254735976608#_tabs-1254736194793
- Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., Macdonell, K. W., & Cohen, P. (2012). Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 754-766. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9528-2>
- Lapierre, S., Ladouceur, P., Abrahams, N., Vincent, A., & Frenette, M. (2026). Abused women as “alienating” mothers and violent men as “good” fathers: Double standards in child protection and child custody proceedings. *Child & Family Social Work*, 31(1), 129-140. <https://doi.org/10.1111/cfs.13260>
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Ley Orgánica n. 1, de 28 de diciembre de 2004. (2004). Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, (313). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica n. 3, de 22 de marzo de 2007. (2007). Para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, (71), pp. 12611-12645. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica n. 3, de 29 de diciembre de 2020. (2020). Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica n. 8, de 4 de junio de 2021. (2021). De Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia Frente a la Violencia. *Boletín Oficial del Estado*, (134). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Martínez Gómez, C. (2022). La estructura patriarcal y la constante violencia contra las mujeres en México. *Ciencia Jurídica*, 11(21), 87-105. <https://doi.org/10.15174/cj.v11i21.404>
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (n.d.). *Documento refundido de medidas del pacto de estado en materia de violencia de género*. Congreso + Senado. Gobierno de España; Secretaria de Estado de Igualdad; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Documento_Refundido_PEVG.pdf
- Ministerio del Interior. (2025). *Sistema de seguimiento integral en los casos de violencia de género (Sistema VioGén): Datos estadísticos*. Gobierno de España; Secretaria de Estado de Seguridad.

- <https://sistemaviogen.ses.mir.es/publico/viogen/dam/jcr:8a4e1e8d-c081-4d7a-8a24-d68633b0007d/Datos%20Estad%C3%ADsticos%20Sistema%20VioG%C3%A9n%20a%2031-10-2025.pdf>
- Muñoz Morán, C. A. (2019). Educación inclusiva en El Salvador: Una reflexión desde las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100021>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Evolving family models in Spain: A new national framework for improved support and protection for families* [Report]. OECD. <https://doi.org/10.1787/c27e63ab-en>
- Potter, L. C., Morris, R., Hegarty, K., García-Moreno, C., & Feder, G. (2021). Categories and health impacts of intimate partner violence in the World Health Organization multi-country study on women's health and domestic violence. *International Journal of Epidemiology*, 50(2), 652-662. <http://dx.doi.org/10.1093/ije/dyaa220>
- Ramón Fernández, F. (2019). La monoparentalidad derivada de la violencia de género: Análisis de la cuestión. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (16), 14-28. <https://doi.org/10.4995/reinad.2019.10844>
- Ribot Igualada, J. (2024). El reconocimiento de la diversidad de modelos familiares en el proyecto de Ley de Familias. *Anuario de Derecho Civil*, 77(1), 217-250. <https://doi.org/10.53054/adc.v77i1.10423>
- Rubiales Cardenete, C. (2024). *Acceso y mantenimiento de la vivienda en familias monoparentales* [Análisis, 17]. Federación de Asociaciones de Madres Solteras (FAMS). <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE2058.pdf>
- Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E., & Corral, P. de. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19(3), 459-466. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719316.pdf>
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género). (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer - 2019*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaencifras/macroencuesta/macroencuesta2019/>
- Summers, A. (2022). *The choice: Violence or poverty*. University of Technology Sydney.
- Vergés Bosch, N., Morero Beltrán, A., Erviti Erice, J., & Almeda Samaranch, E. (2019). Intimate partner violence in female-headed one-parent households: Generating data on prevalence, consequences and support. *Women's Studies International Forum*, 72, 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.12.007>
- Vidal Palacios, C., Ares Blanco, S., Gómez Bravo, R., Alonso Fernández, M., Aretio Romero, M. A., & Fernández Alonso, M. del C. (2024). Impacto de la violencia de género en las niñas y las adolescentes. *Atención Primaria*, 56(11), Artículo e102972. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2024.102972>
- Violence against women. (2024, 25 march). *World Health Organization*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Zuloaga Lojo, L., & Alemán Salcedo, E. (2023). Judicialización de los casos de violencia de género y construcción del sentido de justicia: Factores y agentes institucionales intervinientes. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 20(2), Artículo e695. <https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.695>

Nota sobre la autoría

Oihane Artetxe – conceptualización; curación y análisis de datos; investigación; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Nahia Idoiaga – metodología; gestión del proyecto; supervisión; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Israel Alonso – metodología; gestión del proyecto; supervisión; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Editores a cargo

 Rodnei Pereira

 Thais Gava