

Seis Lecciones Globales

sobre cómo el compromiso familiar, escuela y comunidad puede transformar la educación

Por **Emily Markovich Morris** y **Laura Nórা**

Con **Richaa Hoysala**, **Max Lieblich**, **Sophie Partington** y **Rebecca Winthrop**

Junio de 2024



Seis Lecciones Globales

sobre cómo el compromiso familia, escuela
y comunidad puede transformar la educación

Por Emily Markovich Morris y Laura Nóra

Con Richaa Hoysala, Max Lieblich, Sophie Partington y Rebecca Winthrop

Junio de 2024

Cita sugerida: Morris, E.M. y Nóra, L. (2024). *Seis Lecciones Globales sobre cómo el compromiso familia, escuela y comunidad puede transformar la educación*. [Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education]. Brookings Institution.

©The Brookings Institution, 2024 All Rights Reserved.

Contenido

Términos clave	1
Descripción general	3
Evidencia sobre cómo construir alianzas más sólidas	10
Acerca de las Herramientas para Iniciar Conversaciones	12
El Enfoque Participativo	16
Sitios de Investigación	21
Datos Demográficos	29
Seis Lecciones Globales	37
Lección Global 1: Comenzar por las creencias	40
Lección Global 2: Posicionar a las familias como aliados	81
Lección Global 3: Derribar barreras colectivamente	94
Lección Global 4: Construir a la velocidad de la confianza	107
Lección Global 5: Hacer del compromiso familia, escuela y comunidad una prioridad	123
Lección Global 6: Romper las dinámicas de poder garantizando la participación de toda la comunidad	142
Conclusiones	163
Referencias	166
Agradecimientos	186
Anexo I. Acerca de las Organizaciones Colaboradoras	188
Anexo II. Revisión Bibliográfica	192

Términos clave

Educación obligatoria	Los grados y las actividades obligatorias determinados por cada sistema y política educativa. La educación obligatoria incluye la “amplia gama de actividades educativas, que se llevan a cabo en diversos entornos, que tienen como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje según se define en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, s.f.). Aunque la educación obligatoria puede cubrir varias actividades educativas (formales, no formales e informales), en el contexto de este estudio se utiliza para registrar el requisito mínimo de la política para la educación formal determinada por los países colaboradores.
Comunidad	Personas, grupos, organizaciones y otras entidades públicas y privadas que brindan apoyo a las escuelas, los estudiantes y las familias.
Equipo de Herramienta para Iniciar Conversaciones (Conversation Starter Tool, CST)	Familias, educadores y miembros de la comunidad que trabajan juntos para utilizar las Herramientas para iniciar conversaciones (CST) y las alianzas y compromiso familia, escuela y comunidad.
Educadores	En el presente informe, nos referimos a educadores escolares. Todo el personal que trabaja en una escuela o institución de aprendizaje (incluidos los entornos no formales) que ayuda a los niños(as) a aprender, como profesores(as), asistentes de enseñanza, administradores, personal escolar y especialistas. Si bien las familias también son educadoras, en este informe este término es específico para quienes cumplen una función especializada en una escuela o una institución de aprendizaje, por motivos de traducción y simplicidad. Los profesores son las personas cuya vocación es instruir y orientar a los niños(as) en el aula o el centro de aprendizaje. Los líderes escolares son individuos responsables del bienestar y el funcionamiento de las escuelas, incluidos directores, autoridades, catedráticos, rectores, directores de escuela y líderes auxiliares.
Sistemas educativos	La estructura de la gobernanza, los recursos, la tecnología de la información y la comunicación, y otros componentes que guían las instituciones y oportunidades de aprendizaje en un determinado país o contexto (Banco Mundial, s.f.; Barton et al., 2021). Los sistemas educativos están compuestos por un amplio ecosistema de actores del gobierno, la sociedad civil, el sector privado y las esferas familiares y comunitarias involucradas en un contexto particular para apoyar un camino de aprendizaje intencional para niños(as) y jóvenes (Robinson y Winthrop, 2016). Un sistema educativo puede ser un sistema educativo nacional o subnacional, una red de escuelas o un aula (Faul y Savage, 2023; Robinson y Winthrop, 2016) e incluye creencias, valores y perspectivas de los diferentes actores del ecosistema (Midgley, 2006).

Transformación de los sistemas educativos	Un enfoque para el cambio del sistema educativo que va más allá de buscar cambiar los elementos concretos o visibles de un sistema educativo (p. ej., presupuestos, dotación de personal, plan de estudios, cronogramas) para buscar también cambiar los elementos invisibles como las mentalidades, valores y creencias que lo guían (Meadows, 2008; Munro et al., 2002; Winthrop et al., 2021b). Este enfoque es distinto de un enfoque de fortalecimiento del sistema educativo, que busca hacer que el sistema existente funcione mejor. Un enfoque de transformación de sistemas educativos busca reflexionar sobre cosas como el propósito y los objetivos del sistema, que debe ser un proceso que involucre una amplia gama de voces, especialmente aquellas dentro del sistema en sí, desde familias y comunidades hasta educadores y estudiantes (Fuller y Kim, 2022; Meadows, 2008; Sengeh y Winthrop, 2022).
Familias	Personas que desempeñan un papel protagonista en el cuidado y educación de los niños(as), incluidos cuidadores, tutores y miembros de la familia extendida, desde abuelos hasta tíos/ tías o primos. La familia incluye a quienes participan en el cuidado de un niño(a) más allá de las relaciones biológicas.
Involucramiento familiar	Las diferentes formas en que las familias intervienen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, como a través de las actividades escolares o la comunicación con la escuela. A diferencia del compromiso, el involucramiento no se centra necesariamente en el desarrollo de alianzas sostenidas entre la familia, escuela y comunidad, y a menudo se inicia desde el lado de la escuela, como el envío de información a las familias.
Compromiso familia, escuela y comunidad	Las diferentes formas en que las familias, los educadores y los grupos comunitarios trabajan juntos para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y apoyar a las escuelas para que prosperen. El compromiso familia, escuela y comunidad varía en función del contexto, pero la intención es apoyar mayores colaboraciones y alianzas que garanticen que la enseñanza y el aprendizaje sean equitativos, inclusivos, de alta calidad y pertinentes.
Escuelas	Entornos estructurados de enseñanza y aprendizaje. El término “escuela” se utiliza en todo este documento para referirse a instituciones de aprendizaje formales y no formales. En las distintas jurisdicciones del mundo, los términos para referirse a instituciones de aprendizaje variarán.
Estudiantes	Niños(as), jóvenes y estudiantes adultos(as) de todos los niveles y edades que estudian en escuelas o instituciones educativas.

Visión General

**“Las escuelas no están solas.
Pertenecen a la comunidad;
son la comunidad”.**

Foday Kalokoh, investigador principal de EducAid, Sierra Leona

Seis Lecciones Globales sobre cómo el compromiso familia, escuela y comunidad puede transformar la educación (“Seis Lecciones Globales”) es el resultado de la colaboración de cientos de estudiantes, familias, educadores escolares e investigadores que dedicaron su tiempo y energía a investigar el papel fundamental que desempeñan las familias y las comunidades en garantizar que los estudiantes y las escuelas puedan prosperar. Es la culminación de más de dos años de investigación colaborativa y cientos de conversaciones en seis continentes. Si bien hubo hallazgos únicos en cada escuela, distrito y país, seis poderosas lecciones se destacan en todas las geografías y contextos. Este informe de investigación profundiza en estas lecciones y en cómo construir alianzas más fuertes entre la familia, la escuela y la comunidad desde el punto de vista de las familias, los educadores y los estudiantes que compartieron sus creencias, experiencias y confianza en las escuelas.

Después de aventurarse en las escuelas públicas en los distritos rurales y urbanos de Sierra Leona para organizar las conversaciones con las familias y las comunidades, uno de los principales investigadores, Foday Kalokoh, observó que existe una relación crucial y simbiótica entre las escuelas, las familias y las comunidades que a menudo pasamos por alto. Las escuelas son tanto un reflejo de nuestras comunidades como un pilar fundamental para el desarrollo de nuestras comunidades (Dewey, 1953; Freire, 1974; Perry, 2020; Serpell, 1993; Strike, 2004), un denominador común a lo largo de este informe de investigación. Algo que la pandemia global de COVID-19 y las crisis actuales en todo el mundo han enseñado al sector educativo es que las escuelas, las familias y las comunidades dependen unas de otras para apoyar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, y que la transformación de los sistemas educativos debe involucrar a las familias. El propósito de esta investigación impulsada por la comunidad es promover la evidencia global sobre el compromiso familia, escuela y comunidad con la intención de apoyar mayores colaboraciones y alianzas para garantizar que los estudiantes tengan una educación equitativa, inclusiva, de alta calidad y relevante. La audiencia prevista son líderes educativos, legisladores, educadores, organizaciones familiares y comunitarias,

investigadores y otras personas interesadas en apoyar la transformación de los sistemas educativos.

El vínculo entre las familias, las comunidades y la transformación de los sistemas educativos

El compromiso familia, escuela y comunidad engloba las diferentes formas en que las familias, los educadores y los grupos comunitarios trabajan juntos para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y apoyar a las escuelas para que prosperen. Aunque las formas de compromiso de los padres/madres/cuidadores varían según el contexto, las familias apoyan el cuidado y el aprendizaje en el hogar, se comunican con las escuelas y los educadores, participan en las actividades escolares y apoyan la toma de decisiones, por nombrar algunos ejemplos (Epstein et al., 2018). Alianzas más sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad ayudan a garantizar que la confianza relacional esté en la base de las escuelas, y que todos los actores puedan trabajar juntos para lograr una visión compartida de la educación en sus comunidades.

El compromiso familia, escuela y comunidad es fundamental para la transformación de los sistemas educativos, ya que las familias son actores fundamentales en los sistemas educativos, desde el nivel de la escuela y el distrito hasta el nivel regional, estatal y nacional. La transformación de los sistemas educativos incluye todas las formas en que los actores clave, incluidas las familias, estudiantes, profesores(as), líderes educativos, responsables de la toma de decisiones y entidades comunitarias, trabajan juntos para construir una visión compartida en torno al propósito de la educación y posicionar todos los componentes de un sistema educativo para apoyar esta visión (Sengeh y Winthrop, 2022). Algunos componentes de los sistemas educativos son visibles para todos los actores, como los planes de estudio oficiales de la escuela utilizados para facilitar el aprendizaje, pero también hay componentes menos visibles, como el apoyo al aprendizaje que se lleva a cabo en el hogar. Los componentes altamente visibles pueden ser más fáciles de cambiar, cómo modificar los recursos en los presupuestos, cambiar las prácticas de contratación y dotación de personal, y adoptar nuevas formas de medir el progreso. Los componentes menos visibles a menudo son más difíciles de cambiar y, cuando no se abordan de manera intencional, pueden enlentecer o inhibir los esfuerzos de transformación de los sistemas educativos. Estos componentes menos visibles varían según el contexto, pero incluyen las diferentes creencias y valores que tienen los actores dentro del sistema, sus respectivas visiones de cuál es el propósito de la escuela y las mentalidades predominantes sobre lo que debería cambiar en los sistemas educativos (Gersick, 1991; Heracleous y Barrett, 2001; Munro et al., 2002). Como se analiza en profundidad en este informe de investigación, la labor de las familias en el apoyo a la educación a menudo es menos visible, pero esencial, para la transformación de los sistemas educativos. También es esencial explorar y mapear intencionalmente las creencias sobre la educación en el proceso de determinar lo que debe cambiar en un sistema. Identificar las creencias y hacer visibles las contribuciones de las familias a los sistemas educativos es otro denominador común a lo largo de este informe de investigación.

La necesidad de transformar los sistemas educativos es urgente. Las escuelas deben responder a las demandas de la sociedad y a cómo preparar a los estudiantes para su futuro en un mundo en evolución. También están luchando para mantenerse al día con

la gran cantidad de problemas y desafíos que las comunidades están experimentando, desde los efectos del cambio climático y los desastres naturales hasta los conflictos humanos, el aumento de la migración y el crecimiento de las desigualdades económicas. Estas dificultades y desafíos repercuten en los estudiantes y sus familias, y afectan su aprendizaje y bienestar (Burns y Köster, 2016). Los estudiantes y los jóvenes están exigiendo la transformación de los sistemas educativos, como lo hicieron en la *Declaración de la Juventud* en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre la Transformación de la Educación de 2022, que exige que la educación sea más relevante para sus vidas y los ecosistemas cambiantes (United Nations, 2022). Una encuesta global sobre las perspectivas de los jóvenes en 150 países reveló que cuando los estudiantes tienen las habilidades y el espacio necesarios para contribuir a mejorar sus sistemas educativos, tienen un mayor sentido de agencia para realizar cambios en sus escuelas (World's Largest Lesson, 2023). Como señaló un joven que participó en esta investigación en Sudáfrica, el propósito de la escuela es “mantener las habilidades necesarias para mantenerse al día con el cambio que está ocurriendo en el mundo”.

Seis Lecciones Globales responde a esta exigencia y urgencia y ayuda a plantear la pregunta de si los sistemas educativos están cumpliendo con los propósitos y la visión de la escuela y están satisfaciendo la amplitud y profundidad de las necesidades actuales de los estudiantes y las escuelas. Más específicamente, este informe de investigación analiza cómo las familias y las comunidades deben estar en el centro y no la periferia de la construcción e implementación de una visión compartida de la transformación de los sistemas educativos; sus contribuciones deben ser visibles e intencionadas. Desarrollar una visión compartida hace posible forjar pasos comunes hacia el cambio y la transformación educativa, y traslada el poder de la toma de decisiones de los líderes educativos en solitario al grupo más amplio de educadores, familias y estudiantes. La investigación de *Seis Lecciones Globales* muestra que la intención, el compromiso y los recursos invertidos en las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad ayudan a los estudiantes y las escuelas a crecer y transformarse. Esta investigación también contribuye a los esfuerzos del Center for Universal Education (CUE) de otorgar a las familias y comunidades un papel intencional en la transformación de los sistemas educativos (Sengeh y Winthrop, 2022; Winthrop et al., 2021a).

Bases de las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad

Además de centrar a las familias en los esfuerzos de transformación de los sistemas educativos, *Seis Lecciones Globales* promueve el conocimiento y el aprendizaje sobre los elementos fundamentales para crear alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad para apoyar a los estudiantes en su trayectoria de aprendizaje. Para que se desarrollen y mantengan alianzas sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad, hay una serie de fundamentos críticos, que se enmarcan en este informe como las cuatro C: coherencia, cohesión, cuidado (confianza relacional) y contacto (según Strike, 2004). La **Coherencia** es la visión y el lenguaje compartidos sobre el proyecto educativo superior; es una comprensión común del rol y el propósito de la escuela incluso cuando las creencias y las experiencias con la educación difieran. Por ejemplo, una comunidad escolar puede tener una visión compartida de que el propósito principal de la escuela es preparar a

los jóvenes para prosperar social y emocionalmente, al mismo tiempo que reconoce y honra el papel de la escuela en la formación de miembros activos de la comunidad. La **Cohesión** es el sentido de comunidad desarrollado a medida que las familias, los educadores y los estudiantes siguen una visión compartida, y la forma que se refleja en las diferentes actividades y prácticas en las que participan a lo largo del camino. Esto incluye no solo el plan de estudios y la enseñanza en las aulas, sino también las actividades dentro y fuera de la escuela. La cohesión se construye a través del **cuidado**, que en esta investigación es un componente de la confianza relacional. La confianza relacional es la consideración y el respeto por los demás miembros de la comunidad escolar que se manifiesta a través del trato mutuo inclusivo, íntegro y como miembros competentes e igualmente importantes del colectivo (la inclusión de confianza relacional en este marco proviene de Bryk y Schneider, 2002). La comunidad también se organiza a través del **contacto**, las interacciones cotidianas y la comunicación entre familias, estudiantes y educadores a medida que se relacionan entre sí y desarrollan alianzas.

Figura 1

Las Cuatro C's para las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad



Nota: Adaptado de Strike (2004).

A pesar de los avances realizados para poner el compromiso familia, escuela y comunidad en la investigación global y la agenda legislativa, desarrollar y mantener una visión compartida para las alianzas sigue siendo un gran desafío y necesidad. Las escuelas a menudo carecen de **datos, diálogos y direcciones** para implementar prácticas y políticas de compromiso familia, escuela y comunidad receptivas, inclusivas y centradas en la equidad. Las Herramientas para Iniciar Conversaciones (Conversation Starter Tools, CST) y esta investigación responden a esta necesidad.

La [metodología de las Herramientas para Iniciar Conversaciones](#) es un enfoque participativo diseñado para ser utilizado por escuelas y organizaciones comunitarias para comprender las creencias sobre la educación, identificar los tipos de compromiso familia, escuela y comunidad, así como las barreras, y medir la confianza relacional entre las familias, los educadores y los estudiantes (Morris et al., 2024b). A través de encuestas y conversaciones, las escuelas y las comunidades examinan las Cuatro C's en la práctica. Al pasar por los desacuerdos y las tensiones, así como al encontrar puntos de alineación, pueden desarrollar un lenguaje coherente y una visión compartida para el propósito de la escuela.

Los Objetivos de la Investigación

Seis Lecciones Globales tiene tres objetivos principales:

1. **Promover la investigación.** Ampliar los datos e investigaciones globales sobre la familia, la escuela y la comunidad en comunidades que experimentan algunas de las mayores desigualdades y donde hay una falta de investigación exhaustiva, especialmente en el Sur Global,¹ que exige más fondos y atención de investigación.
2. **Informar la práctica.** Presentar y discutir lecciones clave que apoyen a los líderes educativos, educadores, grupos y organizaciones familiares y comunitarias, instituciones internacionales y legisladores sobre el desarrollo de estrategias de compromiso familia, escuela y comunidad más basadas en la evidencia y centradas en la equidad.
3. **Elevar las perspectivas y estrategias de la comunidad.** Demostrar cómo centrar las perspectivas de las familias, los educadores escolares y los estudiantes sobre la educación y elevar sus estrategias y soluciones a través de un enfoque de investigación participativa impulsado por las comunidades.

Una investigación más receptiva e impulsada por la comunidad ayuda a avanzar en el campo más amplio del compromiso familia, escuela y comunidad, y fomenta una mayor colaboración y aprendizaje entre los sistemas educativos y las comunidades. Una investigación más equitativa e inclusiva sobre el compromiso familia, escuela y comunidad también garantiza que las escuelas, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos de toma de decisiones tengan acceso a evidencia que promueva sus esfuerzos y profundice la confianza relacional y las alianzas entre las familias y las escuelas.

¹ El "Sur Global" y el "Norte Global" son términos que denotan estructuras de poder global y distribución desigual de comercio, riqueza y recursos en lugar de ubicaciones geográficas (Dados y Connell, 2012; Dicken, 2007; Randall, 2004). El Sur Global se refiere a lugares y personas que experimentaron colonización y que actualmente se ven desproporcionadamente afectados por los procesos y dificultades globales (Clarke, 2018).

Investigación de las Herramientas para Iniciar Conversaciones

A principios de 2022, un grupo diverso de escuelas, comunidades y equipos gubernamentales en 16 países (Australia, Bangladés, Brasil, Colombia, Ghana, India [Maharashtra y Tripura], Hungría, Kazajistán, Kenia, los Países Bajos, Sierra Leona, Sudáfrica, Tanzania [Zanzíbar], Uganda, el Reino Unido [Inglaterra], y los Estados Unidos [California]) emprendió una misión de co-desarrollar con el CUE un enfoque y un kit de herramientas comprehensivo de investigación participativa y de diálogo, llamados Herramientas para Iniciar Conversaciones (Conversation Starter Tools, CST). Las CST representan un proceso de investigación impulsado por la comunidad mediante el cual el equipo de CST que lidera la investigación trabaja en estrecha colaboración con escuelas y organizaciones comunitarias.

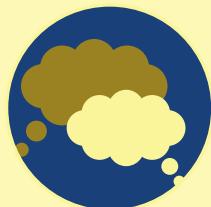
El enfoque de las CST integra **datos, diálogos y direcciones** sobre cómo apoyar alianzas más sólidas entre familias, escuelas y comunidades. Los **datos** sobre las creencias y experiencias de las familias, educadores y estudiantes en sus comunidades se recopilan a través de encuestas exploratorias y de bajo riesgo. Los datos de la encuesta no se utilizan para generalizar o sacar conclusiones, sino que sirven como base para los diálogos sobre creencias y experiencias. Los **diálogos** no solo generan confianza entre las familias, los educadores y los estudiantes, sino que también sirven como una oportunidad vital para generar estrategias y nuevas **direcciones** para apoyar un mayor compromiso familia, escuela y comunidad.

Entre 2022 y 2024, los equipos de las CST recabaron puntos de vista de 9.473 familias, 2.726 educadores y 9.963 estudiantes en 235 escuelas con respecto a sus creencias y experiencias con la escuela, y la confianza relacional. A través de estos datos y diálogos entre las comunidades escolares, surgieron seis lecciones globales y correspondientes conclusiones.

Organización de las Seis Lecciones Globales

Este informe comienza con una revisión general de la evidencia sobre la creación de alianzas más sólidas, seguida de una descripción los esfuerzos de la iniciativa compromiso familia, escuela y comunidad del CUE, que llevaron a esta investigación y a un análisis del enfoque de las CST. Luego, se analizan en detalle los lugares donde se llevó a cabo la investigación y los datos demográficos de los participantes y, posteriormente, se presentan las *Seis Lecciones Globales* con las principales conclusiones obtenidas de la encuesta y los datos de las conversaciones. A continuación, se presentan Caso de Estudio que revelan cómo los equipos de los países y de las organizaciones de la sociedad civil y del país, también conocidos como equipos de las CST, han utilizado el proceso para mejorar su trabajo en el compromiso familia, escuela y comunidad. Este informe concluye con una discusión sobre futuras direcciones de la investigación.

Las Seis Lecciones Globales



1

Comenzar por las creencias. Las familias, los educadores y los estudiantes a menudo tienen diferentes creencias sobre el propósito de la escuela, lo que hace una educación de calidad y los enfoques preferidos para la enseñanza y el aprendizaje. Comprender las creencias y experiencias de las familias, los educadores y los estudiantes en la educación es fundamental para construir coherencia en los sistemas educativos y una visión compartida de la educación.



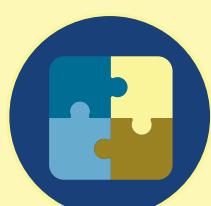
2

Posicionar a las familias como aliadas. Las familias se ven a sí mismas como involucradas y comprometidas en el aprendizaje de sus hijos(as) de varias maneras; sin embargo, este involucramiento no es altamente visible para los educadores. La gran mayoría de las familias apoyan el aprendizaje en el hogar, pero los educadores a menudo definen el compromiso familiar como el nivel de participación de las familias en eventos, comités y actividades escolares que se llevan a cabo en la escuela.



3

Derribar barreras colectivamente. Las familias, los educadores y los estudiantes a menudo están de acuerdo en que existen muchas barreras estructurales y situacionales que impiden alianzas sólidas. Sin embargo, los educadores tienden a culpar a los padres/madres/cuidadores por el bajo compromiso familiar sin reconocer por completo los desafíos que tienen al intentar interactuar con las escuelas.



4

Construir a la velocidad de la confianza. Los educadores escolares informan niveles más bajos de confianza con las familias que el que las familias y los estudiantes informan con los educadores. Las familias, los educadores y los estudiantes están de acuerdo en que niveles más altos de confianza promoverán los resultados y el éxito de los estudiantes y la escuela, pero que lleva tiempo construirla. Comprender las creencias y experiencias de las familias, los educadores y los estudiantes en la educación es fundamental para construir confianza relacional y desarrollar estrategias receptivas.



5

Hacer del compromiso familia, escuela y comunidad una prioridad. Muchos marcos de sistemas educativos prevén un rol de alianzas limitado para las familias. El financiamiento regular y sostenible de las actividades de compromiso familia, escuela y comunidad es fundamental para construir alianzas sólidas.



6

Romper las dinámicas de poder garantizando la participación de toda la comunidad. La investigación impulsada por la comunidad y participativa es una forma poderosa de construir confianza relacional entre las familias y las escuelas, y de alterar la dinámica de poder. A través de la investigación colaborativa, las familias, los educadores y los estudiantes pueden desarrollar estrategias cohesivas y coherentes para abordar las necesidades de sus comunidades.

Evidencia sobre cómo crear alianzas más sólidas

El compromiso familia, escuela y comunidad difiere en cada contexto, ya que las necesidades de los niños(as), las familias y las comunidades dependen en gran medida de factores socioculturales e históricos (Bronfenbrenner, 1979; Mapp et al., 2022; Meadows, 1999). El compromiso familiar se construye sobre las fortalezas y los valores compartidos de las familias y las comunidades (González et al., 2006). Es importante comprender cómo las familias y las escuelas de todo el mundo definen, interpretan y desarrollan sus propios significados y prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad.

Según la bibliografía existente, el compromiso familia, escuela y comunidad es el proceso por el cual los padres/madres/cuidadores, educadores y los grupos comunitarios se unen como aliados y asumen la responsabilidad compartida y equitativa de promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en las instituciones de aprendizaje (Caspe y Hernandez, 2023; Epstein et al., 2018; Mapp et al., 2022; Winthrop et al., 2021a).² Una de las definiciones más destacadas del compromiso familia, escuela y comunidad es “una alianza plena, igualitaria y equitativa entre las familias, educadores, y socios comunitarios para promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños(as), desde el nacimiento hasta la universidad y la carrera profesional” (Mapp et al., 2022, pág. 16).

El compromiso familia, escuela y comunidad es diferente al involucramiento.

El involucramiento implica una **comunicación unidireccional** y que las escuelas les **digan** a las familias cómo pueden contribuir, como por ejemplo, enviando avisos por escrito al hogar (Ferlazzo, 2011). El objetivo del compromiso es forjar y mantener alianzas que animen a los educadores escolares a crear oportunidades para **escuchar** a las familias a través de la **comunicación bidireccional** y participar activamente en la toma de decisiones compartida sobre la educación y el desarrollo del niño(a) (Ferlazzo, 2011). El compromiso de la familia puede ocurrir en una infinidad de entornos como escuelas, hogares, centros comunitarios, etc. (Caspe y Hernandez, 2023). La mayoría de las veces, las estrategias de compromiso familiar incluyen la colaboración y la comunicación bidireccional sobre las responsabilidades del cuidado, el apoyo al aprendizaje en la escuela y en el hogar, la toma de decisiones compartida sobre la gobernanza y la defensa de la escuela, y la colaboración con los programas y servicios comunitarios (Epstein et al., 2018).

² En el Anexo II, se enumera más bibliografía sobre los tipos de participación familiar, escolar y comunitaria, y sus barreras.

Las alianzas efectivas entre familias, escuelas y comunidades se forjan a través del respeto mutuo y la confianza relacional (Bryk et al., 2010). *La confianza relacional* abarca el cuidado y la consideración mutua, el respeto, la integridad (cumplir con la palabra) y la competencia (creer en las habilidades y el conocimiento del otro) (Bryk y Schneider, 2002). La confianza relacional se construye a través de interacciones y relaciones sociales. Es una fuerza poderosa que lleva a las personas a trabajar cohesionadas hacia un cambio, y es fundamental para las alianzas equitativas (Bryk et al., 2010; Mapp y Bergman, 2019). Los educadores escolares pueden generar confianza con las familias a medida que escuchan activamente, buscan aportes, se comunican con regularidad y crean un entorno acogedor (Caspe y Hernández, 2023). El uso de prácticas basadas en activos, colaborativas y culturalmente receptivas y sostenibles, como ver a los padres/madres/cuidadores como expertos en sus experiencias vividas y las de sus hijos(as), comunicarse en los idiomas preferidos de las familias, afirmar las identidades de los demás e integrar en la enseñanza prácticas y recursos basados en la cultura, puede dar lugar a conexiones emocionales y relaciones auténticas (Caspe y Hernandez, 2023; Mapp y Bergman, 2019; Ritblatt et al., 2023).

La definición global de compromiso familia, escuela y comunidad utilizada en este informe se basó en los puntos de vista recogidos en las escuelas por los equipos de las CST, así como en la literatura, que honra los múltiples propósitos de la educación, pero trabaja hacia un objetivo común arraigado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos*.

Compromiso familia, escuela y comunidad

Las diferentes formas en que las familias, los educadores y los grupos comunitarios trabajan juntos para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y apoyar a las escuelas para que prosperen. El compromiso familia, escuela y comunidad varía en función del contexto, pero la intención es apoyar mayores colaboraciones y alianzas que garanticen que la enseñanza y el aprendizaje sean equitativos, inclusivos, de alta calidad y pertinentes.

Acerca de las Herramientas para Iniciar Conversaciones

Antecedentes

En 2018, el Center for Universal Education (CUE) de Brookings Institution comenzó la misión de ampliar la base de evidencia para construir alianzas más sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad y desarrollar una red dedicada a hacerlo. En la publicación de referencia,

Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement (Colaboración para Transformar y Mejorar los Sistemas Educativos: Un manual sobre el compromiso de la familia y la escuela) (2021), o el “Manual”, se presentaron investigaciones globales junto con estrategias innovadoras sobre cómo construir alianzas más sólidas en diversas escuelas y comunidades de todo el mundo (Winthrop et al., 2021a). El objetivo del Manual era proporcionar a los líderes escolares y del sistema educativo estrategias de investigación para utilizar en sus esfuerzos por transformar la educación y las escuelas para servir mejor a los estudiantes, las familias y los educadores. Fue desarrollado en colaboración con la Global Family Engagement in Education Network (Red Global de Participación de las Familias en la Educación) de CUE, una comunidad de práctica de aprendizaje entre pares convocada por el CUE que incluye representantes de organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, líderes gubernamentales y educativos, e instituciones de investigación y educación superior de seis continentes. El Manual dio lugar a dos años de talleres colaborativos con cientos de escuelas, líderes gubernamentales, grupos comunitarios y educativos, entidades del sector privado y muchos otros actores interesados en aprovechar la investigación sobre el compromiso familia, escuela y comunidad para mejorar sus prácticas y políticas. Durante estos talleres y reuniones, se identificó la necesidad de un conjunto exhaustivo de herramientas participativas y de libre acceso que pudieran guiar a las escuelas, los distritos y las organizaciones de la sociedad civil a través de su propia investigación impulsada por la comunidad y su proceso de desarrollo de estrategias. El Manual introdujo una versión preliminar de encuestas que tenían como objetivo comprender las creencias de las familias y los educadores sobre la escuela y sirvió como base para construir lo que ahora son las Herramientas para Iniciar Conversaciones (Conversation Starter Tools, CST). Una nueva versión del enfoque de las CST se compartió públicamente en 2024 como resultado de esta investigación colaborativa (Morris et al., 2024b).

¿Qué son las CST? ¿Para quién son?

Las CST son un conjunto de encuestas, guías de conversación (grupos focales de discusión) y otros protocolos que pueden ser utilizados por organizaciones escolares, distritales y/o comunitarias para llevar a cabo investigaciones participativas e

impulsadas por la comunidad dentro de las escuelas. El proceso de las CST orienta a los equipos escolares/comunitarios en la identificación de las creencias de los educadores, familias y estudiantes sobre la educación, la confianza relacional y los tipos y obstáculos al involucramiento de la familia. Si bien hay muchas encuestas para familias y educadores disponibles para capturar el ambiente escolar y las prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad, lo que hace que el proceso de las CST sea único es que comienza con el mapeo de creencias sobre la educación y garantiza que los datos se utilicen para fomentar diálogos y proporcionar nuevas estrategias y direcciones para fortalecer las alianzas.

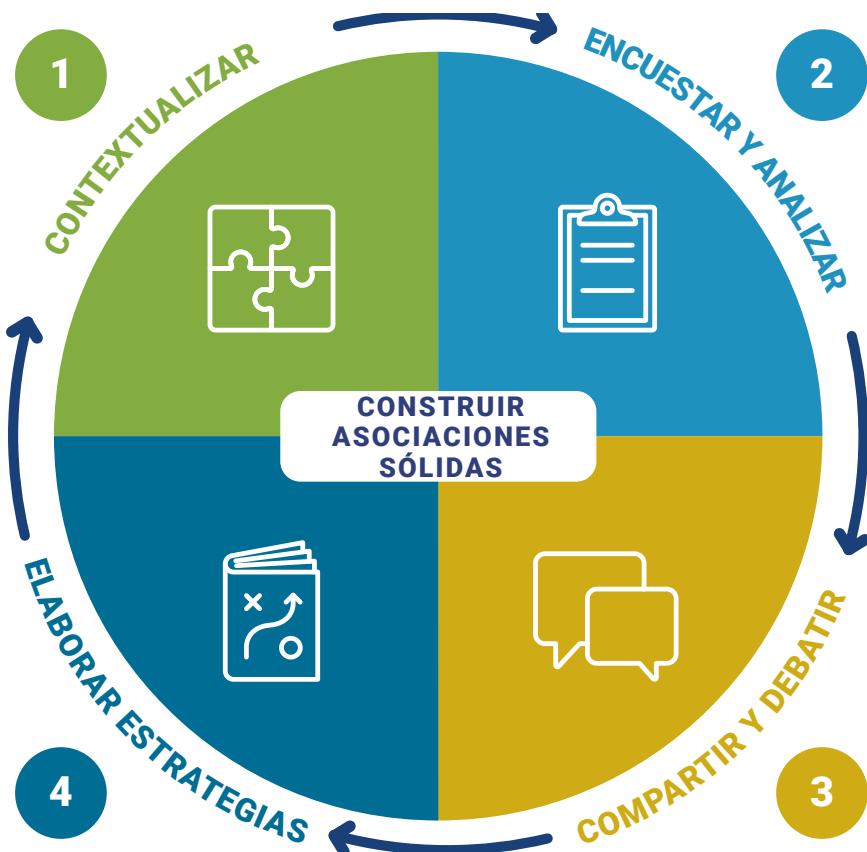
¿Cómo se implementan las CST?

Los equipos de las CST utilizan encuestas para generar conocimiento y conciencia entre las familias, el personal escolar y los estudiantes sobre sus creencias y experiencias con la escuela y el compromiso de las familias. Los datos de la encuesta se utilizan para generar y guiar conversaciones sobre las creencias, barreras y oportunidades de compromiso; estas conversaciones fomentan la confianza relacional entre las familias y las escuelas y ayudan a generar una visión compartida y estrategias receptivas que las escuelas pueden utilizar para crear prácticas y políticas de compromiso familia, escuela y comunidad.

El proceso de las CST sigue cuatro pasos clave, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Proceso de la Herramienta para Iniciar Conversaciones (Conversation Starter Tool, CST)



1. **Contextualizar:** Pensar por qué los equipos están llevando a cabo esta investigación impulsada por la comunidad (objetivos), el diseño a utilizar (diseño de la investigación), quién participará (muestra y demografía) y las consideraciones de planificación (lógica).
2. **Encuestar y analizar:** Realizar encuestas a familias, educadores escolares y estudiantes en persona o a distancia. Analizar y visualizar los datos en formatos fáciles de entender para que las escuelas puedan utilizarlos.
3. **Compartir datos y dialogar:** Organizar conversaciones intencionadas entre familias, educadores escolares y estudiantes para compartir, reflexionar y debatir los resultados. Utilizar las conversaciones para generar confianza relacional.
4. **Elaborar estrategias:** A partir de los datos de las conversaciones y las encuestas, identificar estrategias pertinentes para el contexto que fortalezcan las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad.

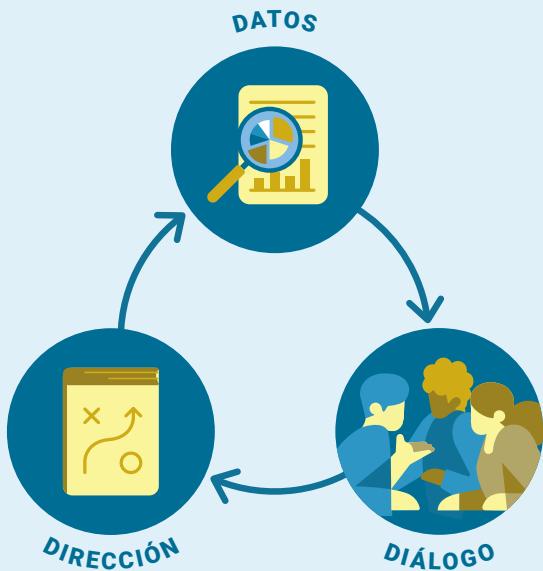
¿Cuáles son los contenidos de las CST?

Las CST incluyen siete herramientas que deben adaptarse según el contexto, los objetivos y la demografía de cada equipo de CST.

Tabla 1: Contenido de las Herramientas para Iniciar Conversaciones (CST)

Paso	Herramienta	Descripción
1. Contextualizar 	Herramienta 1: Lista de verificación de contextualización	Orienta el desarrollo del diseño de la investigación y la adaptación de las herramientas de encuesta al contexto pertinente.
2. Encuestar y analizar 	Herramienta 2: Encuestas Herramienta 3: Lista de verificación de las pruebas de campo Herramienta 4: Lista de verificación de análisis Orientación adicional: Capacitación del recopilador de datos y Panorama de los datos de la encuesta.	Encuesta a Familias para padres/madres/cuidadores, tutores u otras personas responsables del cuidado y bienestar de los niños(as). Encuesta a Educadores para docentes, asistentes de enseñanza, administradores, personal y especialistas, líderes y otras personas que trabajan en escuelas, instituciones educativas, distritos, etc. Encuesta a Estudiantes para estudiantes de 14 años o más que estén en escuelas o instituciones educativas no formales, o que hayan salido recientemente de la escuela. Orienta las pruebas de las encuestas para asegurarse de que las preguntas y las respuestas sean comprensibles, pertinentes, textualmente apropiadas y precisas. Orienta la preparación y la depuración, el análisis y la visualización de los datos de la encuesta.
3. Compartir y dialogar 	Herramienta 5: Guía de conversación Herramienta 6: Rúbricas globales	Orienta la planificación, facilitación y documentación de las conversaciones intencionadas con los participantes de la encuesta. Orienta la identificación y evaluación de las prácticas y políticas de compromiso familia, escuela y comunidad.
4. Elaborar estrategias 	Herramienta 7: Guía de estrategia	Orienta la utilización de los resultados de la encuesta y las conversaciones para identificar y desarrollar estrategias implementables y contextualmente relevantes.

El Enfoque Participativo



Las CST se basan en una investigación participativa basada en la comunidad y un enfoque de métodos mixtos. En la investigación participativa basada en la comunidad, las decisiones, la planificación y la implementación se comparten entre las organizaciones e instituciones encargadas de la implementación, investigadores, las comunidades y los jóvenes (Hacker, 2013). El enfoque de las CST guía a los equipos escolares a través del proceso de recopilación de datos con familias, educadores y estudiantes, utilizando los datos como motor para los diálogos y, en última instancia, para generar estrategias y nuevas direcciones para apoyar un mayor compromiso familia, escuela y comunidad. Para simplificarlo, las CST fomentan los datos, diálogos y direcciones sobre cómo apoyar alianzas más sólidas entre familias, escuelas y comunidades.

La Investigación Colaborativa

Este estudio fue dirigido por 15 organizaciones comunitarias o de la sociedad civil, que llevaron a cabo su investigación participativa en estrecha colaboración con líderes educativos y educadores, familias y estudiantes. Además de estas organizaciones, GeoPoll realizó una encuesta representativa con jóvenes en Ghana (nacional), India (estados de Maharashtra y Himachal Pradesh) y Sudáfrica (nacional) para informar sobre el desarrollo de la encuesta estudiantil. Junto a los estudiantes, las familias y los educadores, los funcionarios de las oficinas gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones de investigación fueron colaboradores fundamentales durante todo el proceso. Todas las herramientas se probaron sobre el terreno con muestras de familias, educadores y estudiantes durante el proceso de desarrollo. En muchos países, los estudiantes investigadores formaron parte de los equipos de recopilación de datos.

Tabla 2: Organizaciones Colaboradoras³

Organización	Países	Organización	Países
Aga Khan Foundation	Kenia, Uganda	Milele Zanzíbar Foundation	Tanzania (Zanzíbar)
Alianza Educativa	Colombia	Parents International	Hungría, Kazajistán, Países Bajos
Australian Schools Plus	Australia	Red PaPaz	Colombia
Community Schools Learning Exchange	Estados Unidos (California)	Rising Academies	Sierra Leona
Education & Cultural Society	Bangladés	Social Ventures Australia	Australia
EducAid	Sierra Leona	Vozes da Educação	Brasil
Leadership for Equity	India (Maharashtra y Tripura)	Whole Education	Reino Unido (Inglaterra)
Mkhulu Child Development Trust	Sudáfrica		

Nota: En el Anexo I se describe la misión y el trabajo de cada organización.

El Enfoque Participativo e Impulsado por la Comunidad

En la investigación participativa basada en la comunidad, los grupos de participantes trabajan juntos para determinar los objetivos, el diseño, el análisis y los usos de la investigación (Hacker, 2013). Los participantes también enfrentan conscientemente las diferencias de estatus y poder entre los grupos y, en la medida de lo posible, intentan garantizar que la colaboración sea equitativa y democrática, y que todas las perspectivas se valoren en los resultados y las aplicaciones de la investigación (Patton, 2014; Patton y Campbell-Patton, 2021). La investigación que también está impulsada por la comunidad pretende elevar a las comunidades a través del proceso de investigación participativa (Perry, 2020).

En el estudio *Seis Lecciones Globales*, cada organización colaboradora se centró en realizar investigaciones que apoyaran positivamente sus esfuerzos para apoyar a las escuelas, familias y estudiantes, y revelaron estrategias para construir alianzas más sólidas. Aunque el CUE utilizó los datos de la encuesta para validar las preguntas y desarrollar la metodología de investigación participativa, el objetivo principal fue crear un conjunto de herramientas de acceso abierto para orientar a las escuelas y comunidades en la dirección de la investigación en sus comunidades. Otro objetivo fue ampliar la investigación en comunidades que sufren algunas de las mayores desigualdades, particularmente en el Sur Global.

³ La red Parents as Allies, administrada por Pittsburgh, llevó a cabo investigaciones de las CST en escuelas del sudoeste de Pensilvania durante la primera fase de esta investigación. Algunos de sus resultados actuales están integrados en el informe.

Las CST están diseñadas para que las organizaciones e instituciones las adapten y contextualicen a sus entornos y necesidades particulares. Todas las organizaciones colaboradoras se unieron a la investigación porque tenían un objetivo o necesidad en particular que la investigación ayudó a abordar. En Colombia, la organización de la red de padres, Red PaPaz, buscaba datos de sus comunidades sobre cómo mejorar sus esfuerzos de alianza entre la familia y la escuela y, al mismo tiempo, abogaba por mayores estrategias nacionales en torno al compromiso familia, escuela y comunidad. En Sierra Leona, un colaborador gubernamental, el Ministry of Basic and Senior Secondary Education (MBSSE), se unió al estudio para generar datos que pudieran informar la política y los programas nacionales. En Bangladés, la organización de la sociedad civil, Education & Cultural Society, utilizó la investigación para informar sobre cómo apoyan a las escuelas y la educación pública y cómo trabajar con los educadores escolares y las familias para desarrollar prácticas sostenibles de compromiso familiar. Los objetivos detallados por país y equipos de las CST se analizan en más detalle en la sección de Caso de Estudio al final.

La Base Teórica

La base teórica y metodológica de la investigación participativa basada en la comunidad y las CST es el enfoque de praxis y diálogo de Paulo Freire (1974), donde la reflexión más la acción son fundamentales para la transformación humana. Las encuestas brindan una oportunidad para que los educadores, los padres/madres/cuidadores y los estudiantes identifiquen y reflexionen sobre sus creencias individuales y colectivas sobre la educación e identifiquen los tipos y las barreras para el compromiso. Los diálogos **críticos** sobre los **datos** de la encuesta permiten a los participantes analizar las diferencias y la alineación entre creencias y perspectivas, e identificar acciones estratégicas que pueden conducir a la transformación y a nuevas **direcciones** (Freire, 1974). Además de proporcionar un proceso para que los equipos escolares y comunitarios construyan una visión colectiva sobre las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad, las conversaciones intencionales ayudan a confrontar las dinámicas de poder entre las escuelas, las familias y los estudiantes, y brindan una oportunidad para construir confianza relacional (Bryk y Schneider, 2002; Winthrop et al., 2021a).

Como demuestra esta investigación, tomarse el tiempo para capturar y dialogar sobre creencias y perspectivas fomenta la participación inclusiva y equitativa de familias, educadores y estudiantes, especialmente para aquellos que han sido marginados o excluidos por su origen étnico, raza, idioma, nivel educativo, nivel socioeconómico, identidad de género, condición de discapacidad y otros marcadores de identidad. Si bien se desarrolló por primera vez en Brasil en la década de 1950 como respuesta a la opresión sistémica con la que Freire se enfrentó como educador, el enfoque de diálogo sigue siendo una forma poderosa de derribar las barreras a la participación en la educación en la actualidad (Bartlett, 2005; Gadotti y Torres, 2009). Según el enfoque de praxis y diálogo, sin conversaciones es difícil avanzar hacia una transformación significativa y sostenible de los sistemas educativos. El cambio duradero en los sistemas educativos requiere abordar las creencias y valores profundamente arraigados de los grupos y las personas dentro de estos sistemas (Meadows, 1999, 2008; Munro et al., 2002; Sengeh y Winthrop, 2022). Aunque las encuestas no revelan la profundidad de las creencias o experiencias propias con la educación, son un punto de entrada importante y un motor para dirigir conversaciones intencionales.

Integrando las Perspectivas de los Estudiantes

En la investigación y las encuestas iniciales del Manual, solo se recogieron las perspectivas de las familias y los educadores. Sin embargo, este estudio de las CST utilizó un enfoque intergeneracional ampliado, en el que la voz de los estudiantes es central para el proceso y el análisis de las CST. Las perspectivas de los estudiantes se recogieron a través de encuestas y conversaciones intencionales. Sólo se encuestó a estudiantes que estaban en educación media o secundaria en adelante, aproximadamente de 13 a 14 años o mayores, ya que se consideró el nivel de edad apropiado para la encuesta durante el proceso de pruebas de campo. Estas perspectivas de los estudiantes se analizaron junto con las perspectivas de los adultos recopiladas de sus padres/madres/cuidadores y educadores escolares en un enfoque llamado investigación intergeneracional. La investigación intergeneracional involucra diferentes puntos de vista generacionales y aprovecha la diversidad entre generaciones para crear una investigación más relevante, inclusiva y equitativa (Canedo-García et al., 2017). Aprovechar las perspectivas intergeneracionales en la investigación educativa ayuda a garantizar que los resultados se traduzcan en programas, prácticas y políticas, ya que los investigadores jóvenes comprenden cómo aplicar los hallazgos en sus propias vidas y los investigadores no jóvenes “pueden ayudar a abrir puertas, facilitar presentaciones, compartir conocimientos históricos e institucionales, dividir el trabajo en proyectos más pequeños y con más andamios, proporcionar financiamiento y abogar por que los estudiantes sean escuchados” (KnowledgeWorks, 2023, pág. 7). Como se muestra en la Figura 3, cuando las perspectivas de los jóvenes se centran en la investigación, y los jóvenes tienen una función como colaboradores y actores, existe un mayor potencial para construir coherencia, cohesión, atención y contacto como comunidades (Naeem y Morris 2023).

Figura 3 Centrar a los jóvenes en la investigación



Nota: Copyright 2023 por Emily Markovich Morris y Emily Marko. La imagen se inspiró en la beca y los principios de Youth Participatory Action Research y se citó por primera vez en Naeem y Morris, 2023.

En total, 9.963 jóvenes participaron en las encuestas de las CST. Se llevaron a cabo conversaciones dirigidas por estudiantes en escuelas de Bangladés, Kazajistán y Tanzania (Zanzíbar). En Tanzania (Zanzíbar) y Kazajistán, investigadores juveniles dirigieron estas conversaciones con los estudiantes. Como señaló uno de los líderes de los investigadores juveniles del equipo de las CST en Tanzania (Zanzíbar), es importante que los jóvenes codirijan la investigación por cuatro motivos clave (adaptado de Morris y Naeem, 2023):

1. Los estudiantes participantes no sienten que haya una respuesta correcta o incorrecta y pueden tener más confianza al hablar con otros jóvenes que lideran las encuestas y conversaciones.
2. Los matices generacionales se ven y escuchan, y las recomendaciones responden mejor a las necesidades de los estudiantes y sus contextos cuando los jóvenes se centran en la recopilación, el análisis y la interpretación de los datos.
3. Los resultados se basan en las realidades de los jóvenes y tienen credibilidad entre los jóvenes.
4. Se crea un espacio para que los jóvenes crezcan y aprendan a medida que los dirigentes en ascenso se desarrollan, lo que ayuda a difundir el optimismo, la energía y el activismo que el campo de la educación necesita.

Si bien la voz de los estudiantes fue fundamental para el análisis y los resultados de las CST, se puede hacer más para garantizar que los investigadores jóvenes sean centrales en el proceso, incluida la participación de los jóvenes como co-investigadores en los casos en que co-construyen y codirigen el diseño y la implementación de la investigación con investigadores no jóvenes, como se muestra en la Figura 3. A medida que los estudiantes aprovechan al máximo el compromiso familia, escuela y comunidad y las alianzas entre estas, sus percepciones son clave para identificar y construir estrategias significativas.

Sitios de Investigación

Muestra del país

Las encuestas de las CST se realizaron entre junio de 2022 y diciembre de 2023 con familias, educadores escolares y/o estudiantes en 16 países⁴ en seis continentes, como se indica en la Figura 4. En la primera fase de la investigación, entre mayo de 2020 y marzo de 2022, se recopilaron datos de las familias y educadores escolares en siete países⁵ y datos de familias en cinco países;⁶ los subconjuntos de estos datos se publicaron en el Manual.

Figura 4 Mapa de los sitios de investigación



⁴ Los equipos en Egipto, Mauricio y México estaban listos para participar en el estudio, pero tuvieron dificultades a nivel de país en el inicio de la investigación. Las organizaciones colaboradoras en África Occidental francófona y los Estados del Golfo no pudieron participar durante esta fase de investigación debido a prioridades contrapuestas en sus respectivas organizaciones. En investigaciones futuras, los Estados del Golfo, África del Norte y África Occidental serán áreas prioritarias intencionales.

⁵ Se recopilaron datos para educadores y familias durante la primera fase de investigación del Manual entre 2020 y 2022 en Australia (Australia Meridional), Canadá (Columbia Británica), Colombia, Ghana, India (Maharashtra), Malasia, Estados Unidos (Pensilvania, Indiana, California) y una red global de escuelas privadas.

⁶ También se recopilaron datos de las familias durante la primera fase en Argentina, Brasil, Botsuana, Sudáfrica y el Reino Unido (Inglaterra).

El enfoque completo de las CST, una combinación de métodos mixtos de encuestas (cuantitativas) y conversaciones (cualitativas) con familias, educadores escolares y estudiantes, se empleó en todos los países, excepto Ghana, que solo participó en la encuesta representativa a nivel nacional de jóvenes. Aunque se recopilaron datos de la encuesta en los 16 países, se establecieron criterios en cuanto a si los datos de la encuesta podían usarse para análisis cuantitativos y clasificarse como una muestra de métodos mixtos. En la Tabla 3, los países en los que los datos de encuestas y conversaciones informaron las *Seis Lecciones Globales* se señalan como muestras de métodos mixtos. Los países donde los datos de las conversaciones informaron los resultados se indican como muestras cualitativas. GeoPoll recopiló datos de jóvenes a través de una encuesta representativa a nivel nacional de niños(as) de 14 a 22 años en Ghana, India (estados de Maharashtra y Himachal Pradesh) y Sudáfrica, y se utilizó para informar los resultados cuantitativos sobre los puntos de vista de los jóvenes.

Tabla 3: Grupos de Participantes

Tipo de muestra	Familias, educadores, estudiantes	Solo familias y educadores	Solo estudiantes
Muestra de métodos mixtos	Bangladés, Colombia, Kazajistán, Tanzania (Zanzíbar), Estados Unidos (California)	Brasil, Kenia, Sierra Leona, Sudáfrica, Uganda	
Muestra cualitativa	India (Maharashtra, Tripura), Reino Unido (Inglaterra)	Australia, Hungría, Países Bajos	
Muestra cuantitativa (Representativa)			Ghana, India (estados de Maharashtra y Himachal Pradesh), Sudáfrica

Nota: Hay cuatro países donde un estado o región se indica entre paréntesis. En India, el Reino Unido y los Estados Unidos, esto se debe a que el sistema educativo del país está altamente descentralizado y controlado por el estado o región. Zanzíbar es un archipiélago semiautónomo con una población única y un sistema de educación básica independiente de Tanzania continental.

Los criterios para determinar si los datos de la encuesta informarían los resultados cuantitativos se basaron en el tamaño total de la muestra de los grupos de participantes, así como en la proporción de familias alcanzadas en los grados objetivo para garantizar que se incluyeran tantas familias como fuera posible y para reducir el sesgo de selección. En los cinco países clasificados como una muestra cualitativa, las conversaciones ayudaron a informar los seis resultados generales y se aprendió mucho a través del proceso de investigación, aunque los datos finales de la encuesta no se sumaron a las diferentes cifras.

Muestras de Escuelas y Participantes

Como uno de los objetivos principales de la investigación de las CST es apoyar a las organizaciones colaboradoras en el fortalecimiento de sus prácticas y alianzas de compromiso familia, escuela y comunidad, los equipos realizaron la investigación de las CST en escuelas con las que ya trabajan estrechamente. La cantidad de escuelas encuestadas en cada país osciló entre cinco y 66 según los recursos de los equipos de las CST y la capacidad humana para llevar a cabo la investigación, así como el tamaño de los sistemas educativos y el alcance y la jurisdicción de las organizaciones colaboradoras en sus respectivas comunidades. Por ejemplo, el socio colaborador de Zanzíbar, la Milele Zanzíbar Foundation, llegó a 16 escuelas en 11 de los 12 distritos para lograr comprender las tendencias en todo el archipiélago. En Colombia, la red de padres y escuelas que llevan a cabo la investigación de las CST, Red PaPaz y Alianza Educativa, encuestó a familias, educadores y estudiantes en 66 escuelas secundarias en 13 de 32 regiones donde trabajan. En comunidades como Kenia y Uganda con una población considerable de padres/madres/cuidadores que nunca han ido a la escuela o solo han asistido a la escuela primaria, los equipos de las CST se concentraron en distritos marginados económica y socialmente. Por ejemplo, los investigadores de la Aga Khan Foundation en Uganda se dirigieron a cuatro distritos del Nilo Occidental que tienen una población considerable de familias desplazadas de la República Democrática del Congo y Sudán del Sur.

La investigación de las CST se realizó en diferentes niveles y grados educativos, como se indica en la Tabla 4. Dado que el propósito de esta investigación no era utilizar la encuesta para generalizar sobre la población más grande, las muestras no pretendían ser representativas de la población en general, no se pretendía que las muestras fueran representativas de la población escolar o distrital en general, sino que permitieran analizar las características demográficas y las tendencias dentro de los grupos de participantes y entre ellos. En cada escuela, se invitó a todos los líderes educativos, especialistas, personal y demás empleados de la escuela a realizar la encuesta para asegurarse de que todos los educadores se sintieran incluidos y comprometidos en la investigación. También se encuestó a estudiantes de escuelas medias y secundarias. La muestra ideal para cada escuela y grupo de participantes fue de 50 a 75 estudiantes y sus correspondientes 50 a 75 representantes familiares. Se seleccionó a las familias de estudiantes de grados específicos, en lugar de a las de toda la escuela, para garantizar la participación de la mayor cantidad posible de familias de determinados niveles. Por ejemplo, en una escuela secundaria de 200 estudiantes con un tamaño de clase promedio de 40 estudiantes, se invitó a un total de 80 estudiantes de dos clases a realizar las encuestas junto con uno de sus padres/madres/cuidadores. Para reducir el sesgo de selección, las actividades de difusión dirigida a los padres/madres/cuidadores ayudaron a garantizar la participación del mayor número posible de estas familias. Para ello, se proporcionó información y garantías especiales (por ejemplo, opciones de encuestas orales, traducciones, adaptaciones para personas con discapacidades, etc.) para garantizar que el nivel de alfabetización de las familias, el idioma hablado o escrito, la familiaridad con las encuestas y otros factores no pusieron un obstáculo para la realización de la encuesta. Las familias y los estudiantes encuestados provenían de los mismos hogares.

Tabla 4: Muestra de la Encuesta por Cantidad de Escuelas y Participantes

País	Nivel de educación	Cantidad de escuelas	Cantidad de familias	Cantidad de educadores	Cantidad de estudiantes	Total
Muestra de métodos mixtos						
Bangladés	Secundario	14	535	225	973	1.733
Brasil	Primario	12	734	267	n/a	1.001
Colombia	Secundario	66	1.280	659	2.478	4.417
Kazajistán	Secundario	5	329	114	209	652
Kenia	Primario	12	692	62	n/a	754
Sierra Leona	Primario	25	1.767	211	n/a	1.978
Sudáfrica	Preescolar	10	484	74	n/a	558
Tanzania (Zanzíbar)	Secundario	16	954	210	1.139	2.303
Uganda	Primario	21	1.173	191	n/a	1.364
EE. UU. (California)	Ciclo intermedio del-secundario	8	230	132	1.463	1.825
Muestra cualitativa						
Australia	Primario	4	194	112	n/a	306
Hungría	Secundario	5	94	72	182	348
India (Maharashtra)	Primario	6	186	31	n/a	217
India (Tripura)	Secundario	17	216	186	196	598
Países Bajos	Secundario	5	110	60	159	329
Reino Unido (Inglaterra)	Primario	6	217	69	n/a	286
Reino Unido (Inglaterra)	Secundario	3	278	51	187	516
Muestra cuantitativa (Representativa)						
Ghana	Juvenil	n/a	n/a	n/a	609	609
India	Juvenil	n/a	n/a	n/a	474	474
Sudáfrica	Juvenil	n/a	n/a	n/a	1.894	1.894
Total		235	9.473	2.726	9.963	

Nota. La muestra juvenil de GeoPoll (de 14 a 22 años) en Sudáfrica fue notablemente más alta que en Ghana e India, ya que Sudáfrica solo realizó una versión de la encuesta (versión actual de las CST). Ghana e India realizaron dos versiones (versión anterior de la encuesta y versión actual de la encuesta) para medir cualquier diferencia en la redacción de la pregunta y la respuesta. Más detalles sobre esta comparación en el *Informe Técnico: Seis Lecciones Globales sobre cómo el compromiso familia, escuela y comunidad puede transformar los sistemas educativos*.

En promedio, en las diez escuelas de muestra de métodos mixtos, se llegó aproximadamente el 45 % de las familias seleccionadas mediante encuestas, oscilando entre el 10 % en Kazajistán, donde el equipo de las CST dependió de enlaces de encuestas debido a cierres de escuelas, y el 66 % en Tanzania (Zanzíbar), donde el equipo de las CST realizó una notable movilización para intentar llegar a todas las familias de los grados designados. En las escuelas objetivo, se encuestó a un promedio del 78 % del total de educadores, mientras que se encuestó a un promedio del 62 % de los estudiantes, con una variación del 11 % al 100 % según la escuela. Los detalles de muestreo se presentan en mayor profundidad en el *Informe Técnico: Seis Lecciones Globales sobre cómo el compromiso familia, escuela y comunidad puede transformar los sistemas educativos* (el “Informe Técnico”).

En Bangladés, Colombia y Sudáfrica, se incluyeron escuelas privadas como parte de la muestra. En los demás países, se seleccionaron escuelas públicas. En Bangladés, el 94 % de los estudiantes de escuelas secundarias estudian en escuelas privadas, ya que hay una falta de infraestructura pública en este nivel (Banco Mundial, 2017). Entre las 14 escuelas de la muestra de Bangladés, el 86 % eran privadas, ya que las escuelas gubernamentales se incluyeron intencionalmente y fueron el objetivo en la investigación. Colombia también tiene un notable sector escolar privado, con aproximadamente el 30 % de las escuelas secundarias a nivel nacional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2023). En Colombia, de las 66 escuelas secundarias de la muestra, el 40 % eran privadas. En Sudáfrica, todos los centros preescolares eran centros comunitarios privados, ya que el sector de la primera infancia está casi completamente privatizado.

En todas las escuelas participantes se fomentaron las conversaciones sobre los datos de la encuesta. En la mayoría de las escuelas, estas conversaciones incluyeron una combinación de familias y educadores, excepto en Kenia. El equipo de las CST en Kenia decidió que conseguirían una mayor participación de los padres/madres/cuidadores si mantenían conversaciones separadas. Los equipos de las CST también descubrieron que las conversaciones solo para estudiantes permitían a los jóvenes hablar más libremente y, en muchos sitios, estas conversaciones ocurrieron dentro de una clase específica. En unos pocos países, como Bangladés, Colombia, los Países Bajos y Tanzania (Zanzíbar), también se organizaron conversaciones intergeneracionales en las que participaron familias, educadores y estudiantes. En promedio, la mayoría de las conversaciones duraron 60 minutos. Las conversaciones fueron dirigidas por un miembro neutral, pero de confianza, de la comunidad que entendía estos datos y fomentaba la participación de todos los niveles educativos, géneros, niveles socioeconómicos y otros aspectos demográficos. Las conversaciones se llevaron a cabo en el idioma principal hablado por la mayoría de las familias, con traductores contratados según fuera necesario. Por ejemplo, en Tanzania (Zanzíbar), las conversaciones se llevaron a cabo en suajili, a pesar de que el idioma de la enseñanza en la escuela secundaria es inglés. En Kenia, las conversaciones se realizaron en una mezcla de suajili e inglés, y en Uganda, dada la gran diversidad lingüística entre las poblaciones familiares, traductores de cuatro de los diferentes idiomas étnicos (aringati, madi, gimara/kakwa, lugbarati) ayudaron a traducir a los facilitadores que dirigieron la conversación en inglés. El único país en el que no se realizaron conversaciones en el idioma

⁷ En los Países Bajos, todas las escuelas son dirigidas por entidades privadas y completamente financiadas por el gobierno.

nacional o principal hablado fue en los Países Bajos, las conversaciones se desarrollaron en inglés para hacerlas más accesibles para las familias que no dominaban el neerlandés. El dominio del inglés entre las familias nativas de habla neerlandesa es muy alto, por lo que esto no fue motivo de preocupación.

Tabla 5: Conversaciones por Cantidad de escuelas y participantes

País	Nivel de educación	Cantidad de escuelas	Cantidad de conversaciones	Cantidad de familias	Cantidad de educadores	Cantidad de estudiantes
Muestra de métodos mixtos						
Bangladés	Secundario	14	16	44	55	125
Brasil	Primario	12	12	70	91	n/a
Colombia	Secundario	66	6	34	46	8
Kazajistán	Secundario	5	2	9	10	0
Kenia	Primario	12	24	140	127	n/a
Sierra Leona	Primario	25	20	135	116	n/a
Sudáfrica	Preescolar	10	10	84	16	n/a
Tanzania (Zanzíbar)	Secundario	16	48	185	48	197
Uganda	Primario	21	6	50	44	n/a
EE. UU. (California)	Ciclo intermedio del-secundario	8	8	32	26	7
Muestra cualitativa						
Australia	Primario	4	0	0	0	n/a
Hungría	Secundario	5	6	20	22	20
India (Maharashtra)	Primario	6	0	0	0	n/a
India (Tripura)	Secundario	17	2	16	7	0
Países Bajos	Secundario	5	5	25	28	25
Reino Unido (Inglaterra)	Primario	6	0	0	0	n/a
Reino Unido (Inglaterra)	Secundario	3	0	0	0	0
Total		235	165	844	636	382

Nota: Cero indica que se pretendía realizar reuniones, pero no se llevaron a cabo. N/A significa que no aplica ya que no estaba proyectado; por ejemplo, no se tenía la intención de encuestar a los estudiantes de escuelas preescolares ni de que formaran parte de las conversaciones dada su edad y etapa de desarrollo.

No se mantuvieron conversaciones con la muestra representativa de jóvenes encuestados en Ghana, India (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) y Sudáfrica, ya que estos jóvenes no trabajaban de manera directa con una de las organizaciones colaboradoras. En Australia, India y el Reino Unido (Inglaterra), se planificaron conversaciones, pero no se llevaron a cabo. Esto se debió en gran medida a los conflictos de agenda y a las exigencias de tiempo de los administradores y el personal de la escuela a cargo de dirigir las conversaciones. En los casos en que el equipo de las CST que dirigió la investigación fue una organización de la sociedad civil, las conversaciones se llevaron a cabo con éxito en la mayoría de las escuelas cuando las condiciones lo permitieron. Cuando los equipos de las CST no pudieron llegar a todas las escuelas participantes debido a cierres escolares, elecciones nacionales u otras limitaciones, compartieron datos con los líderes escolares de manera virtual, como fue el caso en algunas de las escuelas en una región remota en Sierra Leona y algunas escuelas en Kazajistán. En India (Maharashtra), las autoridades gubernamentales no permitieron que el equipo de las CST mantuviera ninguna conversación en las escuelas como parte de una prohibición general de investigación para todas las organizaciones no gubernamentales, y en India (Tripura), la formalización de un acuerdo de colaboración con el gobierno impidió que el equipo llegara a todas las escuelas.

Análisis

Las encuestas se analizaron a nivel escolar, de distrito, regional y nacional para comprender los patrones de creencias, la confianza relacional y los tipos y barreras para el compromiso. Las respuestas también se analizaron en función de características demográficas, como el nivel educativo, el género, los idiomas que se hablan en el hogar, el nivel socioeconómico, el estado de discapacidad y otros factores relevantes para el contexto, como la raza, el origen étnico y el tiempo que llevan en la comunidad, entre otros. Los datos de la encuesta se compartieron con las escuelas, y los equipos de las CST dirigieron conversaciones sobre los resultados y facilitaron el proceso de identificación de estrategias contextualmente relevantes. También se realizaron metaanálisis en los 16 países para observar tendencias y diferencias significativas⁸ en las respuestas de los distintos grupos demográficos. Se realizaron pruebas de validez de la escala de confianza relacional para medir la coherencia de este constructo. Inicialmente, se construyó una escala de confianza relacional con cinco a seis preguntas.⁹ La confiabilidad de la escala se analizó con datos de familias educadores de siete países. Los coeficientes alfa de Cronbach se calcularon utilizando seis preguntas de la encuesta a familias y cinco preguntas de la encuesta a educadores, con una confiabilidad que osciló entre 0,66 y 0,97 (confiabilidad de moderada a alta). La confiabilidad de seis preguntas de las encuestas a estudiantes recopiladas en cuatro países osciló entre 0,73 y 0,81 (alto) usando el alfa de Cronbach. Se incluyen más detalles en el *Informe Técnico*. Las conversaciones, o diálogos

⁸ La importancia se determina en un intervalo de confianza del 95 % en todo el documento, a menos que se indique lo contrario.

⁹ La escala de confianza relacional final tiene siete preguntas. Durante el proceso piloto, una pregunta original se dividió en dos preguntas distintas.

en grupos focales, que se llevaron a cabo en las escuelas se analizaron inductivamente para identificar temas recurrentes que surgieron en las diferentes escuelas, distritos o regiones y países.

Dado que este enfoque de investigación es participativo y exploratorio, los datos de la encuesta no pretenden generalizar ni sacar conclusiones sobre lo que las familias, los educadores y los estudiantes piensan y experimentan, sino proporcionar un pulso y un panorama de las creencias, las perspectivas y el compromiso en las respectivas comunidades. Las encuestas no proporcionan un criterio comparativo de dónde deben estar las escuelas y las comunidades en términos de creencias, confianza relacional o compromiso, sino que proporcionan datos críticos para ayudar a las escuelas a comprender sus comunidades y crear una visión compartida sobre estrategias para construir alianzas más sólidas. El CUE ha ayudado a desarrollar herramientas adicionales, como la [**Herramienta de Rúbricas Globales de Compromiso Familia, Escuela y Comunidad**](#) (CUE, 2024), para ayudar a los equipos escolares a mapear dónde se encuentran con las prácticas y políticas de compromiso familiar y hacia dónde quieren ir.

Datos Demográficos

Durante el proceso de contextualización, los equipos de las CST formularon preguntas demográficas basadas en la precedencia en sus países y lo que era importante para contar sus historias sobre el compromiso familia, escuela y comunidad. En consecuencia, algunos datos demográficos recopilados como la raza, el origen étnico y la cantidad de años en la comunidad no se analizaron en los 16 países, pero se pueden encontrar junto con todos los datos demográficos en los apéndices del *Informe Técnico*.

Nivel Educativo y Nivel Socioeconómico

Los niveles socioeconómicos y los niveles educativos de los padres/madres/ cuidadores influyen en el contacto y la participación de las familias en las escuelas. Investigaciones realizadas en todo el mundo han revelado que los padres/madres/cuidadores con nivel socioeconómico alto tienen mayores probabilidades de participar en la educación de sus hijos(as) y son capaces de proporcionar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños(as) (Cashman et al., 2021; Jeynes, 2011; Malone, 2017; Tan et al., 2020). Las familias con niveles socioeconómicos más bajos han informado que a menudo desean participar en las escuelas de sus hijos(as), pero no pueden hacerlo, porque carecen de tiempo y recursos financieros para apoyar el aprendizaje (Malone, 2017; Tan et al., 2020). De manera similar, los padres/madres/cuidadores con niveles educativos más altos se sienten más seguros de su participación en el aprendizaje de sus hijos(as) y es más probable que las escuelas se acerquen a ellos y tengan una experiencia positiva al interactuar con los educadores debido a su familiaridad con el sistema (Park y Holloway, 2013; Walker et al., 2011; Whitaker y Hoover-Dempsey, 2013).

Los niveles de educación se sintetizaron en los diferentes países para obtener una imagen relativa del acceso de los padres/madres/cuidadores a la educación. La categoría de educación primaria incluye desde la ausencia de educación hasta la finalización de los grados de primaria. La categoría de educación secundaria incluye parte o la totalidad de la educación media en los Estados Unidos, y parte o la totalidad de la secundaria inferior y superior en países con una estructura educativa históricamente británica (Kenia, India, Sierra Leona, Sudáfrica, Uganda, Tanzania). La educación superior incluye la universidad, los institutos superiores, la educación terciaria, educación técnica y más.

Para medir el nivel socioeconómico, se preguntó a las familias en una escala de Likert de cuatro puntos con qué frecuencia eran “capaces de cubrir los gastos básicos de alimentación y manutención”. “Nunca” o “a veces” ser capaces de cubrir sus gastos básicos de alimentación y manutención se considera pobreza o pobreza extrema, y “casi siempre” es pobreza relativa. Esta pregunta se ha probado en otros contextos, como se describe más adelante en el *Informe Técnico*. La mayoría de las familias de los cuatro países africanos y de la India (Tripura) vivían en la pobreza o en la pobreza extrema, en comparación con la mayoría de las familias de Bangladés, Brasil, Colombia, Hungría, India (Maharashtra),

Kazajistán, los Países Bajos y los Estados Unidos (California), que en su mayoría podían satisfacer sus necesidades básicas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que casi un cuarto de las familias en Colombia y los Estados Unidos (California) indicaron que vivían en la pobreza o en la pobreza extrema. En Bangladés, la mitad de las familias de esta muestra vivían en pobreza relativa, aunque solo el 12,9 % informó vivir en pobreza extrema. En esta investigación, como es común en el campo, el nivel educativo y el nivel socioeconómico están correlacionados. Por ejemplo, casi ocho de cada 10 familias (84,1 % de $n = 2.716$) que informaron siempre poder cubrir sus necesidades básicas y gastos de manutención tenían un nivel de educación más alto, de secundaria o superior.

Tabla 6: Niveles Educativo de los Padres/Madres/Cuidadores y nivel Socioeconómico del Hogar

País	Cantidad de familias	Nivel de Educación (Porcentaje)			Nivel Socioeconómico (Porcentaje que satisface las necesidades básicas)		
		Primaria o menos	Secundaria	Superior	Nunca o a veces	Casi siempre	Siempre
Muestra de métodos mixtos							
Bangladés	535	7,5 %	54,7 %	37,8 %	12,9 %	34,9 %	52,2 %
Brasil	734	17,6 %	44,1 %	38,3 %	7,5 %	24 %	68,5 %
Colombia	1.280	6,8 %	36,6 %	56,6 %	26,3 %	26,1 %	47,6 %
Kazajistán	329	0,9 %	6,2 %	92,9 %	7,6 %	24,8 %	67,6 %
Kenia	692	76,7 %	14,9 %	8,4 %	53,6 %	25,2 %	21,2 %
Sierra Leona	1.767	44,1 %	47,3 %	8,6 %	58,2 %	25,1 %	16,7 %
Sudáfrica	484	2,1 %	70,3 %	27,6 %	47,8 %	16,6 %	35,6 %
Tanzanía (Zanzíbar)	954	11,7 %	79,6 %	8,7 %	57,9 %	18,1 %	24 %
Uganda	1.173	64,2 %	26,1 %	9,7 %	48,2 %	33,4 %	18,4 %
EE. UU. (California)	230	1,4 %	43,7 %	54,9 %	24,3 %	29 %	46,7 %

País	Cantidad de familias	Nivel de Educación (Porcentaje)			Nivel Socioeconómico (Porcentaje que satisface las necesidades básicas)		
		Primaria o menos	Secundaria	Superior	Nunca o a veces	Casi siempre	Siempre
Muestra cualitativa							
Australia	306	3,8 %	37,8 %	58,4 %	n/a	n/a	n/a
Hungría	94	0 %	19,7 %	80,3 %	10,2 %	50,8 %	39 %
India (Maharashtra)	186	0 %	47,3 %	52,7 %	25,2 %	19,7 %	55,1 %
India (Tripura)	216	11,1 %	75,9 %	13 %	42,3 %	25,1 %	32,6 %
Países Bajos	110	0 %	50,9 %	49,1 %	0 %	30,8 %	69,2 %
Reino Unido (Primaria en Inglaterra)	217	1 %	24,7 %	74,3 %	n/a	n/a	n/a
Reino Unido (Secundaria en Inglaterra)	278	0 %	28,6 %	71,4 %	n/a	n/a	n/a
Muestra cuantitativa (Representativa)							
Ghana	609	32,2 %	25,5 %	42,3 %	33,2 %	20,4 %	46,4 %
India	477	25,8 %	18,7 %	55,5 %	24,6 %	8,6 %	66,8 %
Sudáfrica	1.894	16 %	27,3 %	56,7 %	27,2 %	31,1 %	41,7 %

Nota: Los porcentajes más altos en cada categoría demográfica están sombreados. Los datos de los métodos mixtos y la muestra cualitativa fueron informados por las familias, mientras que las familias no fueron encuestadas en la muestra representativa a nivel nacional y, como tal, el nivel de educación de los padres/madres/cuidadores y el nivel socioeconómico del hogar fueron informados por los jóvenes.

Género

El género de los padres/madres/cuidadores puede influir en el compromiso y, por lo tanto, se analizó en todos los países y dentro de ellos. De acuerdo con la bibliografía, existen diferencias clave entre el involucramiento de las cuidadoras y los cuidadores, que probablemente derivados de los roles de género en la crianza de los hijos en las comunidades y los países (Jeynes, 2015; Kim y Hill, 2015; Kim, 2018). Entre los hogares a cargo de una madre y un padre, los investigadores de un estudio en el contexto de los Estados Unidos encontraron que el involucramiento de ambos padres tiene un efecto positivo en el éxito académico de sus hijos(as); sin embargo, las madres tienden a tener un mayor impacto positivo (Kim y Hill, 2015). En una revisión sistemática de 66 artículos, el involucramiento de las madres fue un predictor más fuerte que el de los padres en los Estados Unidos (Kim, 2018). Esto puede ser el resultado de las diferentes formas en que las cuidadoras y los cuidadores tienden a participar en la educación de sus hijos(as). En la literatura global, las madres o cuidadoras tienden a apoyar regularmente el aprendizaje en

el hogar de maneras adecuadas para el desarrollo, mientras que el apoyo de los padres o cuidadores masculinos puede ser a menudo más esporádico y tener un enfoque más duro (Kim y Fong, 2014; Kim y Hill, 2015). Se necesita más investigación sobre las familias que no tienen un hogar biparental con una madre y un padre, incluidas las familias adoptivas y de acogida, los hogares monoparentales y las familias LGBTQIA+.

Todas las respuestas de la encuesta se analizaron por género para ver si había diferencias significativas en las creencias sobre la educación o las experiencias con el compromiso familia, escuela y comunidad. En casi todos los países, la mayoría de los familiares que respondieron la encuesta se identificaron como mujeres. En Kazajistán, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, aproximadamente la mitad de los encuestados de padres/madres/cuidadores se identificaron como mujeres y la otra mitad como hombres. En Brasil, Colombia y Kenia, más de cuatro de cada cinco padres/madres/cuidadores encuestados se identificaron como mujeres. También se recogió el género de los estudiantes y educadores para garantizar que la participación en la encuesta fuera inclusiva en cuanto al género en la medida de lo posible. Entre los participantes estudiantes de educación secundaria y media, aproximadamente la mitad se identificó como mujeres con una proporción ligeramente mayor en Bangladés y Tanzania (Zanzíbar), donde hay más mujeres que hombres que finalizan la escuela secundaria (Banco Mundial, 2020; Banco Mundial, 2022a).

La composición por género de los educadores varió entre los países. En las escuelas primarias de Kenia, Sierra Leona y Uganda, los educadores de las escuelas primarias eran aproximadamente la mitad mujeres y la otra mitad hombres. En Bangladés, la mayoría de los educadores de escuelas secundarias eran hombres (dos tercios), en comparación con las escuelas secundarias de Colombia y Tanzania (Zanzíbar), la proporción de educadores y educadoras era aproximadamente igual. En Kazajistán, cuatro de cada cinco educadores de escuela secundaria eran mujeres. Los educadores eran predominantemente mujeres en los centros preescolares de Sudáfrica y en las escuelas primarias de Brasil. Estos números generalmente están en línea con las tendencias nacionales. En Brasil, el 88 % de los profesores de escuela primaria a nivel nacional son mujeres (Banco Mundial, 2021). En Sudáfrica, el 76 % de los educadores preescolares a nivel nacional son mujeres (Banco Mundial, 2002).

Tabla 7: Género y estado de Discapacidad de los Estudiantes por Grupos de Participantes

País	Familias			Educadores		Estudiantes		
	Número	Porcentaje de mujeres	Porcentaje de CWD ^a	Número	Porcentaje de mujeres	Número	Porcentaje de mujeres	Porcentaje de CWD ^a
Muestra de métodos mixtos								
Bangladés	535	69,3 %	1,9 %	225	33,8 %	973	61,9 %	1,4 %
Brasil	734	87,0 %	4,7 %	267	94,3 %	n/a	n/a	n/a
Colombia	1.280	85,7 %	2,2 %	659	52,5 %	2.478	54,9 %	4,8 %
Kazajistán	329	48,1 %	1,2 %	114	79,3 %	209	55,8 %	2,5 %
Kenia	692	83,4 %	3,9 %	62	65,6 %	n/a	n/a	n/a
Sierra Leona	1.767	72,2 %	5,0 %	211	45,5 %	n/a	n/a	n/a
Sudáfrica	484	78,9 %	2,7 %	74	93,2 %	n/a	n/a	n/a
Tanzania (Zanzíbar)	954	54,2 %	5,3 %	210	47,6 %	1.139	64,3 %	7,9 %
Uganda	1.173	55,7 %	11,1 %	191	41,9 %	n/a	n/a	n/a
EE. UU. (California)	230	n/a	5,5 %	132	n/a	1.463	n/a	4,7 %
Muestra cualitativa								
Australia	306	91,6 %	7,0 %	112	92,8 %	n/a	n/a	n/a
Hungría	94	61,7 %	1,1 %	72	68,1 %	182	50,9 %	1,7 %
India (Maharashtra)	186	41,8 %	18,0 %	31	37,9 %	n/a	n/a	n/a
India (Tripura)	216	82,8 %	12,6 %	186	53,5 %	196	46,9 %	4,1 %
Países Bajos	110	67,9 %	11,1 %	60	66,70 %	159	47,4 %	9,0 %
Reino Unido (Primaria en Inglaterra)	217	83,9 %	8,1 %	69	86,6 %	n/a	n/a	n/a
Reino Unido (Secundaria en Inglaterra)	278	85,2 %	8,9 %	51	71,4 %	187	58,2 %	6,5 %
Muestra cuantitativa (Representativa)								
Ghana	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	609	51,9 %	4,0 %
India	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	477	50,1 %	0,2 %
Sudáfrica	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1.894	49,6 %	3,3 %

^aNiños(as) con discapacidades (children with disabilities, CWD).

Idiomas hablados en el hogar

Los idiomas pueden actuar como un puente que conecta a las familias y las escuelas, creando oportunidades para relaciones significativas impulsadas por conexiones emocionales, comprensión y confianza, aumentando así el compromiso de la familia (Ritblatt et al., 2023; Yohani et al., 2019). Las familias que hablan, escuchan, leen y escriben en el idioma de enseñanza pueden comunicarse de manera más fluida con los educadores y las escuelas, seguir las noticias de la escuela y participar en eventos. Las escuelas lingüísticamente inclusivas permiten a todas las familias construir el capital social necesario para sentirse empoderadas para hacer preguntas, compartir perspectivas y participar en la toma de decisiones (Araujo, 2009; Barrueco et al., 2015; Lawson y Alameda-Lawson, 2012). Un estudio sobre los sitios web de escuelas en Australia descubrió que la comunicación monolingüe puede aislar a las familias, ya que no pueden acceder a la información necesaria para participar activamente en las experiencias escolares de sus hijos(as) (Piller et al., 2023). Aumentar las capacidades de las familias para participar en la comunicación formal e informal con las escuelas puede ayudar a mitigar la falta de comunicación y los malentendidos, y erradicar las suposiciones de los educadores y las escuelas sobre la falta de interés o capacidad de las familias para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos(as) (Barrueco et al., 2015; Ladky y Peterson, 2008).

Las encuestas se realizaron en los idiomas de enseñanza utilizados en la escuela y hablados con frecuencia en el hogar (como se indica en negrita en la Tabla 8). En siete de los 10 países, el idioma más frecuente que se hablaba en el hogar también era el idioma de la enseñanza. Por ejemplo, en Bangladés, todas las familias informaron que hablaban bengalí en el hogar, que también era el idioma utilizado en la escuela; el equipo de las CST se adaptó a los matices dialécticos al realizar encuestas. En Sierra Leona y Tanzania (Zanzíbar), el idioma de enseñanza no era el idioma más utilizado en el hogar. En Tanzania (Zanzíbar), el idioma que se habla en el hogar es suajili, pero el idioma de enseñanza en la escuela secundaria es inglés, una política establecida durante la era colonial británica a partir de la década de 1920, que ha contribuido a que un alto porcentaje de estudiantes no aprueban sus exámenes finales de la escuela secundaria en inglés (Vavrus et al., 2013). En Sierra Leona, más del 40 % de las familias informaron que hablaban krio en el hogar, un idioma criollo basado en inglés que es la lengua franca hablada en Sierra Leona. Más del 35 % habla temné, uno de los muchos idiomas indígenas de Sierra Leona. Si bien el idioma oficial de enseñanza es el inglés estándar, en realidad en muchas de las escuelas primarias se habla una mezcla de inglés estándar y krio.

Kazajistán fue un caso único, ya que el idioma de enseñanza era el ruso antes de la constitución de 1995, en la que el kazajo fue designado como idioma nacional (Smagulova, 2016). Algunas de las escuelas de esta investigación trabajaban solo en kazajo y otras en kazajo y ruso. Aproximadamente un tercio de las familias de todo el país hablan ruso en el hogar (AllahMorad y Mackie, 2021). Estados Unidos (California) fue el único país del estudio en el que se utilizó un sistema bilingüe. En las escuelas bilingües, los estudiantes hablan inglés y español, una tendencia que está creciendo en los Estados Unidos y especialmente en comunidades donde una gran proporción de familias habla español en el hogar (Gomez et al., 2005). Si bien la Política Nacional de Educación de

India (2020) promueve varios idiomas en la educación, en la práctica, los diferentes estados tienen diferentes políticas sobre el idioma de enseñanza (Ministry of Human Resource Development, Government of India, 2020; Mahapatra y Anderson, 2023).

En los cinco países que participaron en la investigación cualitativa, el idioma de enseñanza y el idioma que se habla en el hogar variaba ampliamente. En Australia, dos tercios de las familias hablaban inglés en el hogar, que también es el idioma de enseñanza. En las escuelas secundarias de Inglaterra, el 88 % de las familias hablaba inglés en el hogar y en Hungría, todas las familias hablaban húngaro en el hogar, que también es el idioma de la enseñanza y el idioma utilizado en las encuestas y conversaciones. La mayoría de las familias de los Países Bajos hablaban neerlandés en el hogar, seguido del árabe y el polaco; se mantuvieron conversaciones en inglés para permitir que todas las familias pudieran participar. En India (Maharashtra), donde el equipo de las CST realizó la investigación de métodos mixtos, el marathi fue el idioma utilizado en la encuesta, ya que es hablado por aproximadamente el 70 % de la población del estado y es el idioma obligatorio de enseñanza en escuelas del estado (Gobierno de India, 2011; Mahapatra y Anderson, 2023). En India (Tripura), donde el equipo de las CST también realizó una investigación de métodos mixtos, el bengalí fue el idioma principal utilizado para la encuesta y las conversaciones, y es el idioma de enseñanza y más ampliamente utilizado en el hogar, seguido del kokborok. También hubo una muestra representativa (cuantitativa) de jóvenes encuestados en India (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) y se utilizaron hindi, inglés y marati.

Tabla 8: Idiomas de la Enseñanza e Idiomas hablados en el hogar de las familias

País	Idioma de Enseñanza (Language of Instruction, LOI)	Cantidad de familias	Uso del LOI en el hogar (porcentaje)	Frecuencia de otros idiomas hablados en el hogar ^a
Muestra de métodos mixtos				
Bangladés	Bengalí	535	100 %	n/a
Brasil	Portugués	734	99,7 %	Español (0,3 %)
Colombia	Español	1.280	99,8 %	Inglés (0,2 %)
Kazajistán	Kazajo ^b Ruso	329	82,0 % 29,6 %	Otros (0,6 %)
Kenia	Inglés Suajili	692	10,3 % 84,0 %	Bajuni (21,0 %), somalí (3,6 %), luo (3,0 %), árabe (2,2 %), luyia (1,0 %), kikuyu (0,6 %), otro (17,1 %)
Sierra Leona	Inglés (estándar)	1.767	0,2 %	Krio (42,6 %) , temné (35,7 %), kono (9,3 %), limba (4,6 %), mendé (3,6 %), fula (1,7 %), susu (0,7 %), mandenká (0,6 %), loko (0,4 %), kissi (0,3 %), sherbo (0,2 %), koranko (0,1 %)

País	Idioma de Enseñanza (Language of Instruction, LOI)	Cantidad de familias	Uso del LOI en el hogar (porcentaje)	Frecuencia de otros idiomas hablados en el hogar ^a
Sudáfrica	Xhosa	484	91,1 %	Inglés (2,5 %), sotho (2,3 %), zulú (2,1 %), otro (1,8 %), afrikáans (0,2 %)
Uganda	Inglés	1.173	14,8 %	Lugbarati (34,4 %), aringati (28,9 %), madi (33 %), gimara/kakwa (11,8 %), otro (6 %), kuku (5,8 %), árabe yuba (4,9 %), barí (1 %).
EE. UU. (California)	Inglés ^c Español	230	47,8 % 56,1 %	Vietnamita (13,9 %), otra (0,4 %)
Tanzania (Zanzíbar)	Inglés	954	0,0 %	Suajili (100 %)
Muestra cualitativa				
Australia	Inglés	306	60,8 %	Árabe (12 %), persa (dari y garsi) (9 %), hindi (5,8 %), turco (2,6 %), vietnamita (1,6 %), punyabí (0,5 %), chino (0,5 %), otro (7,2 %)
Hungría	Húngaro	94	100 %	n/a
India (Maharashtra)	Marati	186	94,6 % 3,8 %	Otro (1,6 %)
India (Tripura)	Bengalí	216	97,2 %	Kokborok (0,5 %), otro (2,3 %)
Países Bajos	Neerlandés	110	91,3 %	Árabe (2,9 %), polaco (1,9 %), otro (3,9 %)
Reino Unido (Primaria en Inglaterra)	Inglés	217	78,4 %	Rumano (3,4 %), urdu (3,4 %), bengalí (1,9 %), francés (1,4 %), guyaratí (1,4 %), hindi (1,4 %), otro (8,7 %)
Reino Unido (Secundaria en Inglaterra)	Inglés	278	95,2 %	Polaco (1,5 %), rumano (1,1 %), otro (2,2 %)
Muestra cuantitativa (Representativa)				
Ghana	n/a	n/a	n/a	No se informaron los idiomas que se hablan en el hogar. El inglés fue el único idioma utilizado para las encuestas ^d
India	n/a	n/a	n/a	Hindi (95,0 %), marati (5,0 %), inglés (0 %)
Sudáfrica	n/a	n/a	n/a	Inglés (99,8 %), zulú (0,2 %), afrikáans (0 %), xhosa (0 %)

^a Las encuestas se realizaron en los idiomas en negrita además del LOI. En Kazajistán, Kenia, Uganda y los Estados Unidos, las preguntas se formularon como opción múltiple en lugar de opción única y, por lo tanto, las respuestas no suman el 100 %.

^b En Kazajistán, tres de las cinco escuelas utilizaron el kazajo como LOI, y dos escuelas utilizaron ruso y kazajo como LOI.

^c En los Estados Unidos (California), seis de las ocho escuelas usaron inglés como LOI, y dos escuelas usaron español e inglés como LOI.

^d Las encuestas para jóvenes realizadas por GeoPoll se realizaron en los idiomas utilizados en encuestas anteriores, que fueron verificados por los jóvenes durante las pruebas de las encuestas como los principales idiomas en los que se sentían cómodos respondiendo la encuesta.

Las Seis Lecciones Globales



1 Comenzar por las creencias



4 Construir a la velocidad de la confianza



2 Posicionar a las familias como aliados



5 Hacer del compromiso familia, escuela y comunidad una prioridad



3 Derribar barreras colectivamente



6 Romper las dinámicas de poder garantizando la participación de toda la comunidad

Las prácticas y políticas de compromiso familia, escuela y comunidad variaron dentro y entre escuelas, así como entre distritos, regiones y países de este estudio. Los datos de las encuestas y conversaciones revelaron diversas creencias sobre la educación, diferentes tipos y barreras al compromiso, y diferentes experiencias con la confianza relacional. Sin embargo, a pesar de las diferencias demográficas y geográficas, surgió una historia común. La necesidad de posicionar a las familias como aliados y de trabajar lenta y auténticamente para generar confianza relacional fueron temas regulares, al igual que la necesidad de dedicar tiempo a comprender las creencias y hacer espacio para escuchar los puntos de vista de los demás.

Como destacan los resultados, comprender y mapear las creencias y puntos de vista sobre los propósitos de la escuela es fundamental para construir una visión **coherente** y compartida de cómo deberían ser las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad en las escuelas, así como fomentar la confianza relacional entre los grupos para convertir las visiones en acciones. Las conversaciones sobre estas creencias ayudaron a promover la **cohesión** y el sentido de comunidad entre las familias, los educadores y los estudiantes en busca de la visión compartida. Las conversaciones también ayudaron a reconocer no solo las barreras para generar la cohesión, sino también las estrategias innovadoras que las escuelas y las familias utilizaban para relacionarse entre sí. Una contribución única y notable que esta investigación agrega un campo más amplio es que medir y desentrañar la confianza relacional es fundamental para generar cohesión. A través de esta investigación,

se desarrolló y probó una escala de confianza relacional para medir no solo el **cuidado** y la consideración mutua en la comunidad escolar, sino también si las palabras se traducían en acciones y si había una cultura de escucha subyacente en las interacciones entre las familias y las escuelas. Finalmente, el incansable trabajo de los equipos de las CST para establecer **contacto** y comunicación entre familias, estudiantes y educadores ha inspirado soluciones y recomendaciones impulsadas por la comunidad que se entrelazan a lo largo de las *Seis Lecciones Globales*.

Cada una de las secciones de las Seis Lecciones Globales comienza con una descripción de cómo se midió cada uno de los resultados, seguida de análisis comparativos entre los diferentes países y luego entre los diversos grupos de participantes y características demográficas. Los resultados cuantitativos se informan mediante los datos de una subsección de los 16 países, y los resultados cualitativos de todos los países se entrelazan en cada una de las diferentes conclusiones.

Antes de profundizar en las lecciones, comenzamos presentando en el Cuadro 1 una síntesis de cómo las diferentes comunidades escolares explicaron y definieron el compromiso familia, escuela y comunidad, lo que ha influido profundamente el propio lenguaje y terminología del CUE.

Cuadro 1: El significado del compromiso familia, escuela y comunidad en los distintos países

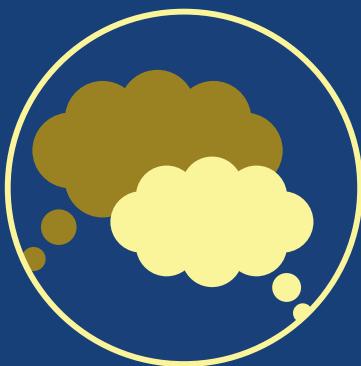
En los cientos de diferentes escuelas y comunidades que llevaron a cabo esta investigación, las familias, los educadores y los estudiantes debatieron sobre cómo definían el compromiso familia, escuela y comunidad. Un denominador común fue que el compromiso implica la **colaboración** entre el hogar y la escuela, así como con grupos y actores de la comunidad, en apoyo de los estudiantes. La colaboración incluye asociarse y trabajar juntos, construir relaciones y fomentar la comunicación y la participación mutua hacia el objetivo común de garantizar el éxito de los estudiantes.

Con frecuencia, el **éxito de los estudiantes** se expresaba como el logro de resultados de aprendizaje y el cumplimiento de objetivos educativos y parámetros establecidos por los sistemas educativos y las escuelas. El éxito de los estudiantes también significaba un desarrollo holístico, que incluía el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como el amor por el aprendizaje y el compromiso con el desarrollo de la comunidad. Las familias en el Reino Unido (Inglaterra) enfatizaron que la escuela se trata de desarrollar “un goce por el aprendizaje” y el compromiso familia, escuela y comunidad debería ayudar a cultivar ese goce. Para familias y los educadores de niños en edad preescolar de Sudáfrica, el aprendizaje holístico significaba trabajar juntos para garantizar que niños/as pudieran superar los obstáculos en la escuela y la vida, ya sean problemas de salud, pobreza, aprendizaje u otras discapacidades, y más allá. Para los estudiantes de secundaria en programas vocacionales en los Países Bajos y Hungría, el éxito de los estudiantes incluía colaborar con negocios y entidades de la comunidad para apoyar a los estudiantes en la obtención de las oportunidades de trabajo y sustento que necesitan para mantenerse económicamente. Como señaló uno de los padres/madres/cuidadores de los Países Bajos: “Para mí, se trata de alinear el aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en otros lugares, como en el hogar o en el trabajo del estudiante”.

Otro propósito del compromiso familia, escuela y comunidad fue garantizar que las escuelas fueran tanto **seguras como acogedoras**. En algunas comunidades como Brasil, Sudáfrica y los Estados Unidos (California), las familias, los educadores y los estudiantes mencionaron explícitamente la seguridad contra las amenazas físicas y la violencia en la comunidad en general. En Sierra Leona, las conversaciones sugirieron que el compromiso ayudó a crear sociedades pacíficas y unidad entre diferentes grupos sociales y étnicos, mitigando y evitando más divisiones de algunos de los conflictos históricos que han dividido a las sociedades.

Otro tema que se trató en todos los países fue la importancia del compromiso familia, escuela y comunidad para **promover la equidad y la inclusión** de todos los(as) niños(as) en el logro de una educación de calidad. Este propósito se relacionaba con el Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para la educación: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Como reiteraron en particular los estudiantes, el compromiso familia, escuela y comunidad debe centrarse en eliminar las barreras estructurales y situacionales que enfrentan los jóvenes en su educación y garantizar que puedan lograr el propósito de la escuela que la sociedad les prometió. En una conversación en Sudáfrica con familias y educadores, un participante señaló: “Eso (el compromiso familia, escuela y comunidad) implica trabajar con los educadores para criar a los niños(as) de la comunidad e identificar problemas de manera temprana para que podamos abordar cualquier problema que nuestros niños(as) enfrenten y evitar que tengan efectos negativos más adelante en la vida”.

Estas perspectivas han enriquecido la definición de compromiso familia, escuela y comunidad utilizada por el CUE y en este informe.



Lección Global 1

Comenzar por las creencias

Las familias, los educadores y los estudiantes suelen tener diferentes creencias sobre el propósito de la escuela, lo que constituye una educación de calidad y los enfoques preferidos para la enseñanza y el aprendizaje. Comprender las creencias y experiencias de las familias, los educadores y los estudiantes en la educación es fundamental para construir coherencia en los sistemas educativos y una visión compartida de la educación.

Como se encontró en la investigación del Manual, las familias y los educadores escolares de cada país y sitio de estudio tenían un conjunto distinto de creencias y expectativas sobre el propósito de la escuela, incluso si no siempre eran conscientes de estas creencias. En *Seis Lecciones Globales*, se analizaron las creencias de los estudiantes sobre la educación y se hizo una distinción adicional entre las creencias extrínsecas e intrínsecas. Se encontró que las creencias en la educación eran tanto intrínsecas, para el desarrollo de conocimientos y habilidades personales o colectivas, como extrínsecas, para obtener ganancias económicas y apoyar el desarrollo cívico de un país (Rabb, 2017; Robeyns, 2006; Shelton, 2023). Las creencias intrínsecas consideran en qué momentos las familias, los educadores y los estudiantes están más satisfechos personalmente con la educación en su propia experiencia vivida, mientras que las creencias extrínsecas sitúan el papel de la educación en la sociedad. Sin embargo, las creencias intrínsecas también pueden ser reflejo del sistema educativo en general y de cómo es valorado el aprendizaje de los estudiantes en la práctica, como por ejemplo, considerar los exámenes y las calificaciones como indicadores del éxito de los estudiantes. Por ejemplo, las familias a menudo revelaron en las conversaciones que elegían su pedagogía preferida a base de la función que pensaban que ayudaría a preparar a sus hijos(as) de manera más efectiva para el propósito de la escuela que preferían. En este estudio, intentamos intencionalmente capturar creencias intrínsecas y extrínsecas, a través de las encuestas y conversaciones intencionales, como se analiza en detalle a continuación.

Uno de los resultados del estudio inicial del Manual que esta investigación confirmó es que las creencias suelen basarse en las propias experiencias de los participantes con la educación, junto con las formas en que el propósito de la escuela se enmarca en sus familias

y comunidades. Las conversaciones nacionales y globales sobre el papel de la educación en el desarrollo económico, social, cultural y político, y cómo se estructuran los sistemas y las políticas educativas, tanto en la actualidad como históricamente, también pueden influir, y de hecho influyen, en las creencias (Qargha y Morris, 2023; Shelton, 2023). Por ejemplo, algunos educadores y familias en Tanzania (Zanzíbar) y Brasil hicieron eco de las palabras y conceptos de los líderes revolucionarios políticos y educativos. En Tanzania, la noción de educación como desarrollo de “kujitegema” o “autosuficiencia” se reflejaba en las políticas educativas del presidente Julius K. Nyerere, según las cuales la educación no solo es esencial para promover los medios de subsistencia y el desarrollo económico, sino también para desarrollar una identidad nacional libre de vestigios coloniales (Nyerere, 1968). En Brasil, muchos educadores mencionaron la “escola cidadã”, una idea creada por Paulo Freire (1974) de la educación como una forma de liberación, en la que juntos educadores y estudiantes se enseñan mutuamente la convivencia y los valores y fundamentos democráticos.

Como se analizó en la investigación del Manual, a veces las diferencias en las creencias conducen a tensiones, y otras veces son simplemente una oportunidad perdida para construir una visión coherente de cómo las familias y los educadores pueden trabajar juntos para apoyar a los estudiantes y las escuelas para que prosperen. Las creencias sobre el propósito de la escuela, la satisfacción con la calidad de la educación en su escuela y los tipos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas, o pedagogía, informan las relaciones de las familias, los estudiantes y los educadores con las escuelas y se analizan en profundidad a continuación.



PREGUNTA DE LA ENCUESTA (Familias, educadores y estudiantes)

¿Cuál cree que es el objetivo más importante de la escuela? (Elija el más importante)

- Prepararse para seguir estudiando (p. ej., universidad, formación profesional, escuela técnica)
- Desarrollar habilidades para el trabajo
- Prepararse para ser ciudadanos y miembros activos de la comunidad
- Comprenderse a sí mismo y desarrollar las habilidades o valores sociales
- Otro (especifique)
- No lo sé/Prefiero no contestar



PREGUNTAS DE CONVERSACIÓN

¿Por qué cree que las familias, los educadores y los estudiantes eligieron el propósito principal de...?
¿Cómo decidió qué propósito de la escuela elegir?

Nota: Todas las preguntas de la conversación se adaptaron para incorporar los datos de la encuesta para educadores y estudiantes antes de que se llevaran a cabo los diálogos.

Propósito de la Escuela

En las encuestas de las CST, los propósitos de la escuela se categorizaron en cuatro opciones: *aprendizaje académico, económico, cívico y social y emocional*, a pesar de que estas diferentes categorías se entrecruzan y se informan mutuamente en la práctica.

La encuesta pedía intencionalmente a los participantes que identificaran el **propósito principal de la escuela** en lugar del **propósito de la educación**, la investigación se centró específicamente en lo que ocurría en los sistemas de educación formales; la investigación en centros de aprendizaje no formales y para adultos habría requerido un conjunto de preguntas y enfoque ligeramente diferentes. El motivo para alentar a los participantes a seleccionar solo una opción de respuesta en las encuestas era captar y comparar los impulsos iniciales y analizar los patrones que surgían en los grupos de participantes y dentro de ellos. Cuando se les dio la oportunidad durante las pruebas de campo y las fases anteriores de la investigación, la mayoría de los participantes nombraron por defecto todos los propósitos, lo que dio como resultado una menor variación entre las respuestas. Las conversaciones sobre el propósito de la escuela fueron matizadas y ricas cuando los participantes tuvieron que elegir en función de su primer impulso.

Los cuatro propósitos de la escuela mencionados en la encuesta se redactaron basándose en las motivaciones y aspiraciones de las familias para enviar a sus niños(as) a la escuela, y en cómo se estructuran los planes de estudio, la pedagogía y el aprendizaje dentro de los sistemas de educación, en lugar de usar categorías y tipologías más académicas. Los participantes tuvieron la oportunidad de definir sus propios propósitos de la escuela a través de una opción de respuesta abierta. En algunos países, como el Reino Unido (Inglaterra), alrededor del 7 % de los participantes escribieron sus propias respuestas, mientras que en otros países como Bangladés, menos del 1 % nombró propósitos adicionales. La lógica de las cuatro categorías se desarrolla en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Propósitos de la Escuela

Las encuestas de las CST se basan en los cuatro propósitos principales de la escuela, con la redacción de la encuesta entre paréntesis. A continuación, se explican los propósitos adicionales no registrados en la encuesta.

- **Aprendizaje académico (prepararse para seguir estudiando).** El seguir estudiando abarca la educación técnica, la universidad, la educación continua u otras vías.
- **Aprendizaje económico (desarrollar habilidades para el trabajo).** El trabajo incluye tanto el empleo formal como el trabajo informal no cubierto por acuerdos formales.
- **Aprendizaje cívico (prepararse para ser ciudadanos y miembros activos de la comunidad).** La educación cívica y ciudadana abarca la preparación de los estudiantes para la ciudadanía global y la participación política, junto con el desarrollo de otros conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para ser un miembro activo e informado de la comunidad.
- **Aprendizaje social y emocional (comprenderse a sí mismo y desarrollar las habilidades o valores sociales).** Esta categoría de amplio alcance incluye el aprendizaje social y emocional, específicamente el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y cognitivas, así como la ética y los valores.

Los propósitos académicos y económicos se alinean con la “educación para el desarrollo económico”, es decir, la idea de que los estudiantes utilizan la educación para obtener trabajo o ingresos o mejorar sus condiciones laborales (Aslam y Rawal, 2015; Berman, 2022; Shelton, 2023). El aprendizaje cívico abarca la “educación para la construcción de identidades nacionales y el compromiso cívico” y es un vehículo importante para promover identidades nacionales u otras identidades y ciudadanía global (Akkari y Maleq, 2020; Verger et al., 2016). El “aprendizaje social y emocional” se refiere a las habilidades y comportamientos asociados con la autoconciencia, el manejo de las propias emociones, el mantenimiento de relaciones positivas con los demás y la toma de decisiones responsables (Denham y Brown, 2010; Ma et al., 2023).

Otros propósitos no registrados en las encuestas son “educación para el bienestar y el crecimiento” (Nussbaum, 2011; Sen, 1999); “educación como liberación y conciencia crítica” contra diferentes formas de opresión estructural (Freire, 1974; Hooks, 1994; Mellor, 2013); y “educación como sustento cultural y espiritual” (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012; Tuhiwai Smith, 2012). Estos propósitos más abstractos no se incluyeron en las encuestas, ya que durante las fases iniciales de la investigación, las familias y los estudiantes expresaron que sus motivaciones y aspiraciones cotidianas para participar en la educación formal eran más pragmáticas y las opciones de respuesta necesitaban ser sumamente tangibles. La investigación sobre estos propósitos es importante, pero requiere un proceso cualitativo más profundo (Morris y Qargha, 2023; Morris et al., 2023).



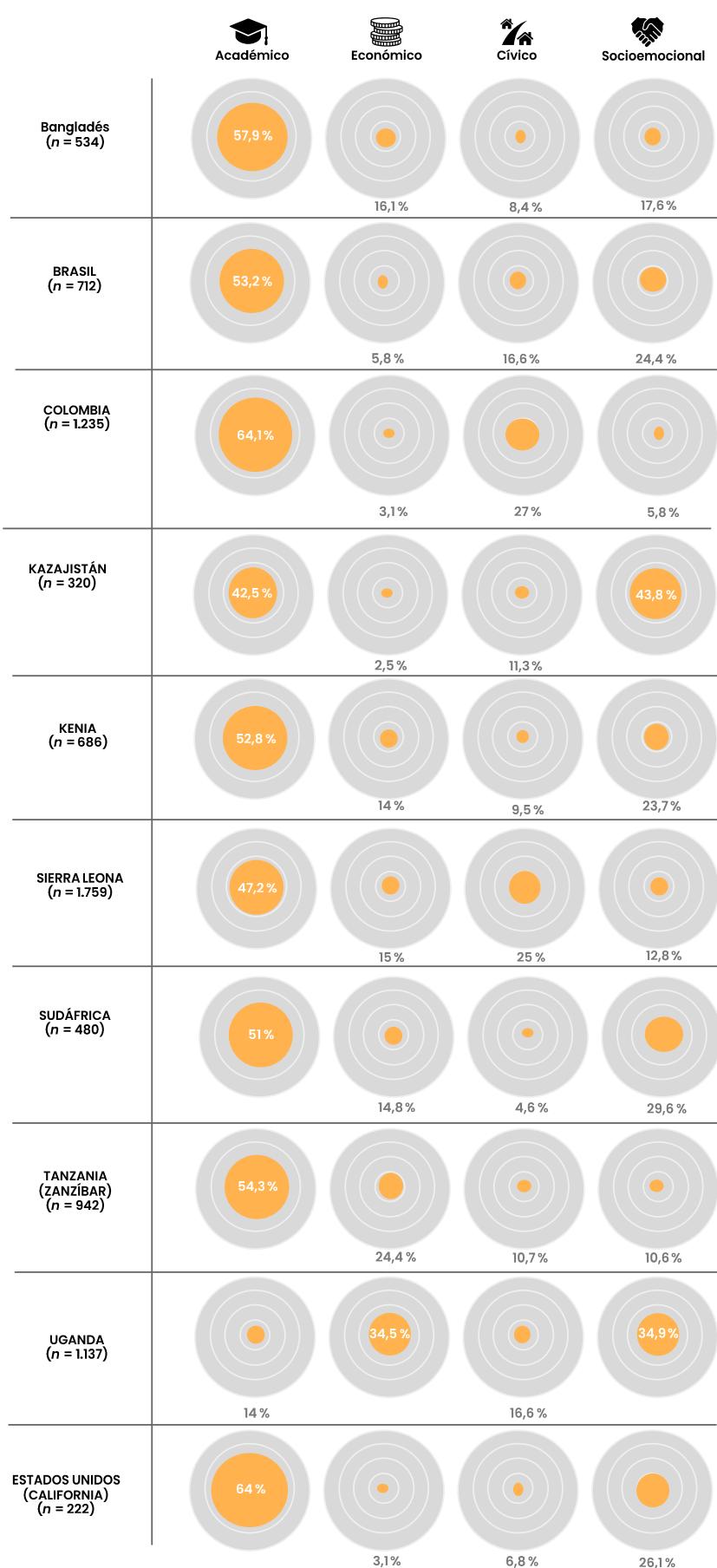
RESULTADO: Las familias y los estudiantes veían el rol y el propósito principal de la escuela como la preparación de los alumnos(as) para seguir estudiando, pero este propósito estaba altamente entrelazado con la obtención de habilidades para el trabajo.

En nueve de 10 países, las familias opinaron que el propósito principal de la escuela era prepararse para seguir estudiando o lo que se clasifica como *aprendizaje académico*.

En general, el 48,1 % de las familias eligió el *aprendizaje académico* (*prepararse para seguir estudiando*) como su propósito principal. Esto coincide con las creencias de los estudiantes, donde los jóvenes de seis de ocho países indicaron el *aprendizaje académico* como su propósito principal, lo que representa el 48,3 % de todos los estudiantes encuestados. Solo las familias de escuelas primarias en Uganda y las familias de escuelas secundarias en Kazajistán eligieron un propósito principal distinto del *aprendizaje académico*. En Uganda, las familias se dividieron entre el *aprendizaje económico* (*desarrollar habilidades para el trabajo*) y el *aprendizaje social y emocional* (*entenderse a sí mismos y desarrollar habilidades o valores sociales*), mientras que en Kazajistán las familias de escuelas secundarias se dividieron entre el *aprendizaje académico* y el *aprendizaje social y emocional*. En los 10 países, el 15,4 % de las familias, el 12,3 % de los educadores y el 19,6 % de los estudiantes nombraron el *aprendizaje económico* como su propósito principal de la escuela.

Figura 5

Creencias de las familias sobre el propósito de la escuela ($n = 8.027$ en 10 países)



Los propósitos académico y económico estaban vinculados, ya que la educación se consideraba un medio vital para aumentar la independencia económica y financiera, construir un futuro seguro y promover la movilidad social. Como señaló un parent/cuidador de una escuela primaria en Brasil: "Desde que éramos pequeños, escuchamos de nuestros padres que debemos ir a la escuela para conseguir un trabajo". La movilidad social se define como el movimiento de grupos o personas entre diferentes estratos sociales y económicos y hacia mejores resultados y circunstancias de vida (Vaid, 2016). Los estratos sociales y económicos son una combinación de clase, género, raza, origen étnico, casta, discapacidad o residencia urbana o rural y otros indicadores de identidad. Tanto las familias como los estudiantes a menudo consideraban la educación como una vía para salir de la pobreza y/o mejorar el bienestar económico y social de sus familias.

Esta creencia profundamente arraigada de la educación como puerta, llave o camino para salir de la pobreza y tener una buena vida fue una constante en casi todas las conversaciones. La idea de la "buena vida" está arraigada en la prosperidad económica, pero también en ideas de bienestar, comunidad, valores familiares y, a veces, valores religiosos (Morris, 2021). Como señaló un educador en Kenia: "los padres creen que aquellos que obtienen buenos resultados en el ámbito académico vivirán una buena vida". Un parent/cuidador en Kenia agregó: "la educación es la clave del éxito". En una conversación entre familias y educadores en Sierra Leona, un participante resumió esta relación cíclica como: "Si continúas los estudios, vas a la universidad y consigues un buen trabajo. Si no lo haces, no puedes conseguir un buen trabajo... Seguir estudiando te hará (ayudará a) conseguir un trabajo que te dará más dinero. Detenerte en algún nivel de tu trayectoria educativa no te ayudará a conseguir un trabajo con más dinero".

Entre los representantes de las familias que participaron en las encuestas en los diez países, los padres/madres/cuidadores de estudiantes de secundaria priorizaron el *aprendizaje académico* en porcentajes significativamente más altos (56,2 % de $n = 3.197$) que las familias de niños(as) más pequeños de preescolar y primaria (42,8 % de $n = 4.830$). Las familias de niños(as) más pequeños indicaron el *aprendizaje social y emocional* como una prioridad más alta (23,0 % de $n = 4.830$) que las de los estudiantes de secundaria (14,2 % de $n = 3.197$). Como se desprende de las conversaciones, las familias de los estudiantes de secundaria estaban particularmente preocupadas por el *aprendizaje académico* de sus hijos(as) y por que pudieran alcanzar estudios superiores para asegurar un trabajo bien remunerado, en comparación con los padres/madres/ cuidadores de grados inferiores que a menudo estaban más enfocados en asegurar que sus hijos(as) adquieran un *aprendizaje social y emocional*, ya que sus hijos(as) estaban más lejos del mundo laboral.

Las creencias sobre el propósito de la escuela también variaron según el nivel educativo y socioeconómico de las familias. Los padres/madres/ o cuidadores con una educación primaria o menor indicaron que el *aprendizaje económico* era el propósito principal de la escuela en mayor medida (21,2 % de $n = 2.391$) que las familias con educación secundaria o superior (12,9 % de $n = 5.571$). Por el contrario, más de la mitad de las familias con niveles de educación más altos (50,6 % de $n = 5.571$) y niveles socioeconómicos más altos, es decir, que siempre podrían satisfacer sus necesidades básicas, citaron el *aprendizaje académico* en porcentajes significativamente mayores en comparación con las familias con educación

escolar primaria o menor (42,2 % de $n = 2.391$) y niveles socioeconómicos más bajos. Aunque no se indagó en las conversaciones sobre por qué las familias de menor nivel educativo y socioeconómico se centraron en mayor medida en el *aprendizaje económico* y en menor medida en el *aprendizaje académico* en menor medida, puede ser que a estas familias que viven en la pobreza o la pobreza extrema les preocupe que sus hijos(as) adquieran habilidades para generar ingresos y mantenerse a sí mismos y a sus familias. Un estudiante de secundaria en Tanzania (Zanzíbar) mencionó: “En nuestra comunidad, el aumento de los niveles de pobreza es enorme y la educación sirve como solución”. Del mismo modo, en una reunión central sobre estos datos, el Ministry of Education and Vocational Training in Tanzania (Zanzíbar) habló de cómo las familias viven en una economía del turismo y, si bien es posible que no hayan finalizado la escuela secundaria y, como padres/madres/cuidadores trabajen en la economía informal, esperan que sus hijos pudieran acceder a un trabajo más formal y seguro en el futuro.

Al analizar por género de los padres/madres/cuidadores, una proporción significativamente mayor de mujeres (49,9 % de $n = 5.555$) indicó el *aprendizaje académico* como su propósito principal en comparación con los hombres (42,1 % de $n = 2.232$). En las conversaciones no quedó claro por qué se observó esta diferencia de género, salvo que las mujeres suelen estar más involucradas en los esfuerzos cotidianos para garantizar que sus hijos(as) asistan y finalicen la escuela. Si bien la muestra de padres/madres/cuidadores con un niño(a) con una discapacidad fue relativamente pequeña ($n = 383$), el *aprendizaje académico* fue menos preferido como un propósito entre las familias de estudiantes con una discapacidad (41,8 % de $n = 383$ a $p < 0,01$) que entre los estudiantes sin una discapacidad conocida (48,4 % de $n = 7.614$). En cambio, el *aprendizaje económico* fue ligeramente mayor entre las familias con un niño(a) con una discapacidad (20,9 % de $n = 383$) en comparación con las familias sin un(a) niño(a) con una discapacidad (15,1 % de $n = 7.614$). Nuevamente, no quedó claro a partir de las conversaciones por qué las familias de niños(as) con discapacidades diferían levemente en las creencias, pero es posible que la gran preocupación de las familias por garantizar que sus hijos(as) puedan contribuir a sus familias haya influido en sus respuestas.

Aunque los impulsos de las familias y los jóvenes pueden haber sido seleccionar primero el *aprendizaje académico*, durante las conversaciones mantuvieron diálogos profundos sobre cómo los sistemas educativos a menudo se concentran en lograr que los(as) niños(as) reciban educación, pero que los propósitos intrínsecos de ser felices, realizarse y estar sanos eran vitales para sus esperanzas y creencias. En Hungría, Kazajistán y los Países Bajos, donde el proceso cualitativo fue llevado a cabo por la organización de la sociedad civil Parents International, las familias ahondaron aún más en cómo la educación no solo ayudaba a los jóvenes a conseguir un trabajo, sino también un “trabajo que quieren”, y señalaron la importancia de que los jóvenes fueran felices y se sientan realizados. Como señaló un educador en Kazajistán, “los padres eligieron aspectos académicos como un propósito principal de la escuela, pero más tarde indicaron lo importante que es para ellos el aspecto social y emocional. Ciertamente, lo primero que quieren es que sus hijos(as) tengan éxito académico, pero al final del día serán más felices si ven que su hijo(a) es feliz y puede estar emocionalmente sano sin importar lo que pase”. En Kenia y Uganda, los padres/madres/cuidadores y educadores de primaria también identificaron la importancia de la escuela para la movilidad social y consideraron que la educación era fundamental para

ayudar a los(as) niños(as) a convertirse en buenas personas y miembros productivos de sus comunidades. En Kenia, uno de los padres/madres/cuidadores señaló que “el niño no solo puede ayudar a su gente, sino también a la sociedad en general y posiblemente incluso al país entero”. Un educador en Uganda explicó: “la educación nos abre los ojos y también nos ayuda a desarrollar la autosuficiencia. Cuando uno se educa, puede ayudar a otras personas a abrir su mente/ojos”.



RESULTADO: Los estudiantes enfatizaron la importancia de continuar con la educación, pero también destacarse la importancia de adquirir habilidades para entenderse a uno mismo y desarrollar habilidades o valores sociales y bienestar.

Las creencias de los estudiantes reflejaron en gran medida las de sus padres/madres/cuidadores, ya que en seis de ocho países mencionan el *aprendizaje académico* como el principal propósito de la escuela. Un estudiante de Tanzania (Zanzíbar) señaló que esto probablemente se deba a que las familias y los estudiantes comparten creencias y valores similares sobre el aprendizaje. Los estudiantes, al igual que sus padres/madres/cuidadores, también priorizaron el *aprendizaje social y emocional* y el bienestar. En general, solo el 18,8 % de los estudiantes de ocho países y el 19,5 % de las familias de los 10 países indicaron que el *aprendizaje social y emocional* era el propósito principal. Los estudiantes de Ghana y Kazajistán eligieron el *aprendizaje social y emocional* como su principal opción. Cómo descubrió un estudiante de Ghana, la educación es importante para ayudar a los jóvenes a “vivir con sentido en la sociedad”.

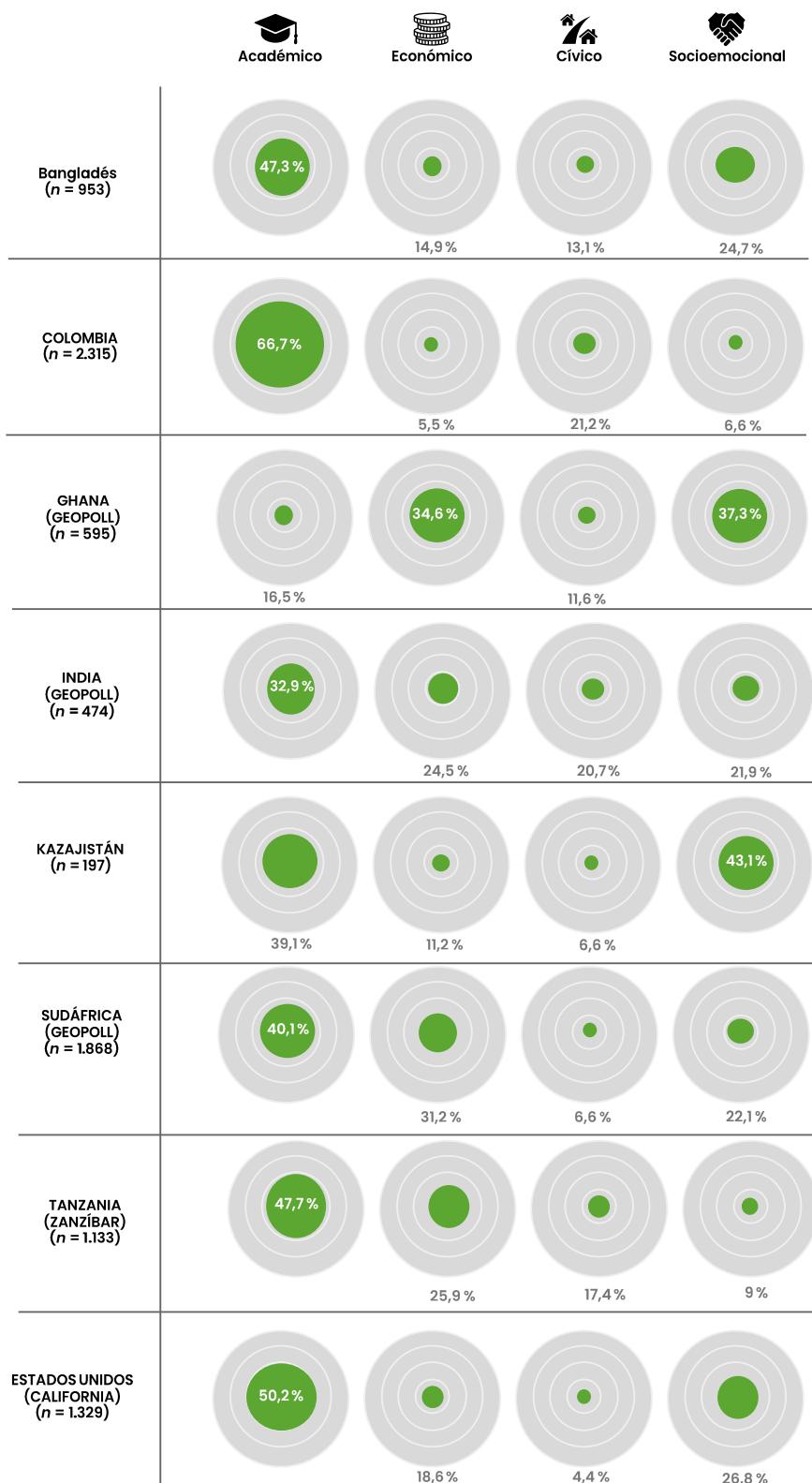
En Kazajistán, los educadores y las familias dialogaron sobre cómo el enfoque nacional en las escuelas gubernamentales ha pasado del *aprendizaje académico* al *aprendizaje social y emocional* con el paso del tiempo, ya que actualmente hay una conciencia mucho mayor de la necesidad de intervenciones sociales y emocionales que en el pasado. Una maestra en Kazajistán recordó:

Como padres, en nuestra infancia nos enseñaron que el logro académico es lo más importante y no entendíamos (bajo el régimen soviético) lo que era el bienestar social y emocional y lo importante que era. Solo teníamos que ser buenos estudiantes y portarnos bien. Pero como profesores en el mundo contemporáneo, entendemos que al enfocarnos en el estado social y emocional de los estudiantes, podemos garantizar en cierta medida su éxito en los estudios y la vida.

La investigadora juvenil líder en Kazajistán también sintió que las redes sociales estaban desempeñando un papel en la priorización de los estudiantes del *aprendizaje social y emocional*; los estudiantes “estaban realmente siendo influenciados por la forma en que las personas (en las plataformas de redes sociales) promueven formas de vida saludables”.

Figura 6

Creencias de los estudiantes sobre el propósito de la escuela ($n = 8.864$ en ocho países)



Aunque los estudiantes ofrecieron diversos fundamentos para sus propósitos en las conversaciones, un tema común fue la noción de que la educación debería proporcionar a los jóvenes las habilidades relevantes que necesitan para las realidades de sus vidas. Muchos jóvenes comunicaron que existía una desconexión entre lo que estaban aprendiendo y lo que necesitaban para sus vidas. En el Reino Unido (Inglaterra), un estudiante señaló: “(El propósito de la escuela es) aprender cosas inútiles que la mayoría de los adultos olvidan antes de cumplir 30”. En los Países Bajos, los estudiantes hablaron de cómo sus comunidades se estaban volviendo más diversas desde el punto de vista racial y étnico, y de cómo las habilidades que enseñan a los estudiantes a convivir son fundamentales. Como señaló una estudiante de los Países Bajos: “En nuestra zona tradicionalmente tenemos diversidad, aquí viven muchas personas que provienen de antiguas colonias, pero últimamente tenemos muchas personas recién llegadas que no hablan neerlandés y tienen valores y tradiciones diferentes, necesitamos aprender a vivir junto con ellas como comunidad”.

Durante las conversaciones en Hungría y los Países Bajos, numerosos estudiantes destacaron la conexión entre el *aprendizaje social y emocional* para su bienestar general, subrayando la importancia del autoconocimiento, el desarrollo personal y la resiliencia. Por ejemplo, una estudiante de los Países Bajos dilucidó la importancia del *aprendizaje social y emocional* y su conexión con el bienestar, afirmando que “Hoy en día el conocimiento académico puede adquirirse en línea por uno mismo, pero necesitamos la comunidad de nuestra clase y escuela para adquirir habilidades para vivir en comunidad y también para encontrar nuestro propio camino”.

Se observó poca varianza entre los distintos grupos demográficos de los estudiantes, aunque los estudiantes hombres tendieron a priorizar el *aprendizaje económico* en porcentajes significativamente más altas (21,3 % de $n = 3.312$) que las mujeres (18,8 % de $n = 4.151$). De manera similar, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos (23,3 % de $n = 4.056$), que afirmaron que nunca, a veces o casi siempre cubrían sus necesidades básicas, priorizaron el *aprendizaje económico* con más frecuencia en comparación con los estudiantes que siempre cubrían sus necesidades básicas (14,9 % de $n = 3.808$).



RESULTADO: Los educadores veían el propósito de forma diferente según el lugar, pero hacían un mayor énfasis en la importancia de ser miembros activos de la comunidad y ciudadanos, así como de adquirir habilidades para comprenderse a sí mismo y desarrollar habilidades o valores sociales.

A diferencia de las familias y los estudiantes, que eligieron mayoritariamente el *aprendizaje académico* como el propósito principal de la escuela, el de los educadores difería según la ubicación. En tres países, Bangladés, Tanzania (Zanzíbar) y los Estados Unidos (California), los educadores se dividieron entre dos propósitos: Bangladés, Tanzania (Zanzíbar) y los Estados Unidos (California). Educadores en tres países, Sudáfrica, Sierra Leona y los Estados Unidos (California), priorizaron el *aprendizaje académico* como propósito principal de la escuela, con el 22,4 % del total de educadores en los 10 países que seleccionaron

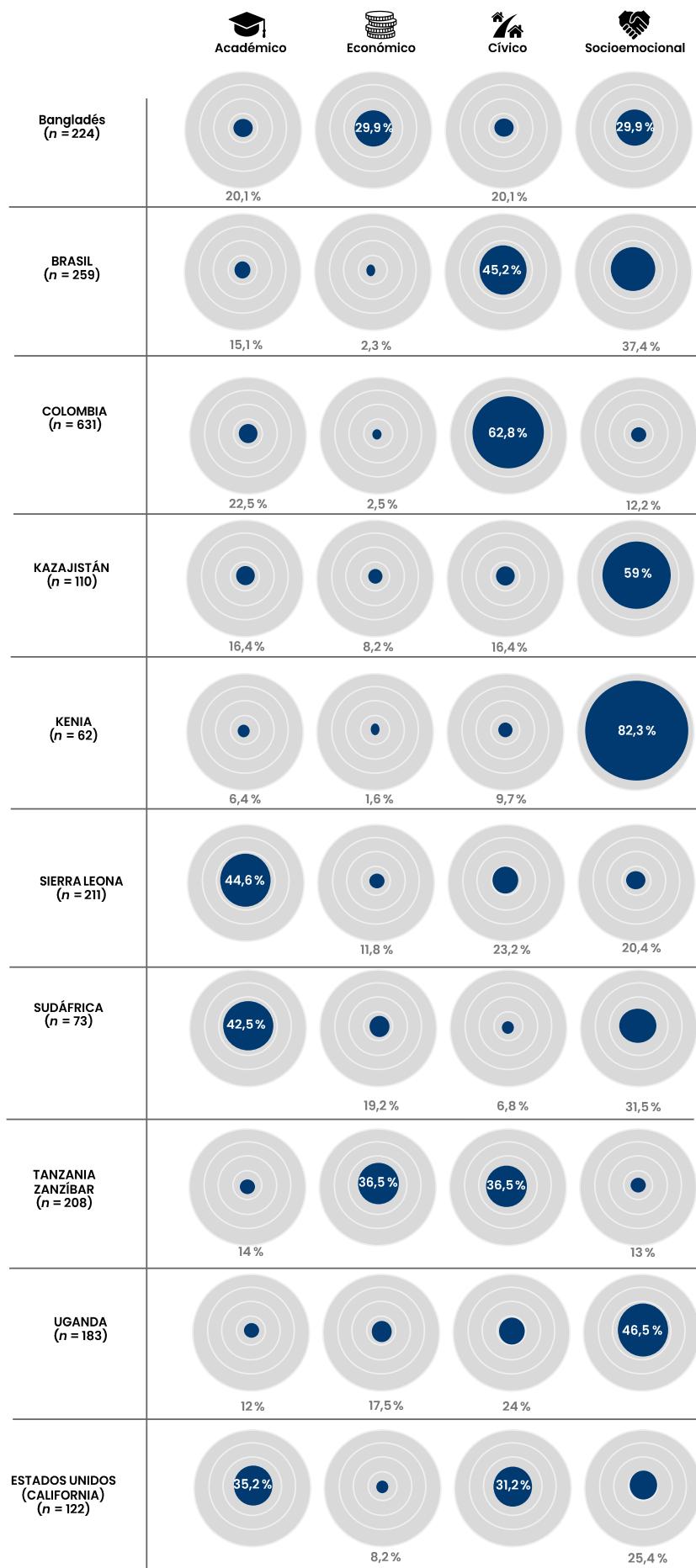
el *aprendizaje académico*. En Brasil, uno de los padres/madre/cuidadores explicó esta diferencia entre las creencias de las familias y las de los educadores como: “El sueño de todos los padres es tener un hijo(a) que tenga un diploma universitario. Los profesores ven la educación de manera más amplia”.

Los educadores de cuatro países priorizaron el *aprendizaje cívico (prepararse para ser ciudadanos y miembros activos de la comunidad)* como el propósito principal de la escuela. En general, el 38,1 % de los educadores eligió el *aprendizaje cívico* como el propósito principal de la escuela, en comparación con el 17,0 % de los padres/cuidadores y el 13,3 % de los estudiantes. El *aprendizaje cívico* fue uno de los principales propósitos de los educadores en Brasil, Colombia, los Estados Unidos (California) y Tanzania (Zanzíbar), donde se han mantenido debates nacionales sobre educación cívica. Como señaló un educador en Brasil, “Creo que si se forma un ciudadano, una persona consciente, una persona capaz de perseguir sus objetivos, una persona activa en la comunidad en la que vive, será una persona capaz de seguir una formación técnica, algo que tenga sentido para ella. Hoy la escuela va más allá de preparar a los alumnos para la enseñanza superior”. En Tanzania (Zanzíbar), los educadores y las familias señalaron que las escuelas desempeñaban un papel fundamental a la hora de enseñar a los jóvenes a ser buenos ciudadanos, lo que incluía comportamientos éticos y morales profundos, como resistirse a la corrupción, así como encarnar los valores culturales y religiosos en la comunidad. Estas creencias cívicas se superponían con los valores y perspectivas religiosas. Como explicó un parent/ madre/ cuidador de la escuela secundaria en Tanzania (Zanzíbar), “el objetivo principal de una escuela es criar a un niño en toda la moral y los valores que se aceptan en la sociedad, lo que incluye proporcionarle educación, fomentando buen comportamiento y el respeto”. En los Estados Unidos (California), el *aprendizaje cívico* se enseña en los planes de estudios de la secundaria, lo que puede haber influido en las creencias de los educadores sobre su importancia.

El *aprendizaje social y emocional* fue nombrado el propósito más importante por educadores de cuatro de 10 países; el 27,2 % del total de educadores eligió el *aprendizaje social y emocional* como su propósito principal. El *aprendizaje social y emocional* fue el propósito más prominente entre los educadores de Bangladés, Kazajistán, Kenia y Uganda. El *aprendizaje económico* fue el propósito más importante en Bangladés y Tanzania (Zanzíbar), pero se dividió con otro propósito; en general, el 12,3 % de los educadores priorizó el *aprendizaje económico*.

Figura 7

Creencias de los educadores sobre el propósito de la escuela ($n = 2.083$ en 10 países)



Entre los educadores de los 10 países, una mayor proporción de educadores de niños(as) más pequeños(as) en escuela preescolar y primaria señalaron el *aprendizaje académico* y el *aprendizaje social y emocional* (25,6 % y 36,3 %, respectivamente, de $n = 910$) como los propósitos principales en comparación con los educadores de niños(as) mayores (19,9 % y 20,1 %, respectivamente, de $n = 1.173$). Por el contrario, los educadores de niños(as) mayores indicaron el *aprendizaje cívico y económico* en porcentajes ligeramente más altos (45,6 % y 14,3 %, respectivamente, de $n = 1.173$) que los educadores de niños(as) más pequeños(as) (28,5 % y 9,7 %, respectivamente, de $n = 910$). Durante las conversaciones en Kenia, los educadores de primaria reiteraron que el *aprendizaje social y emocional* era vital para que los(as) niños(as) tuvieran un buen desempeño en la escuela. Las conversaciones en muchos países revelaron que el *aprendizaje económico* resonaba más con los educadores de escuelas secundarias, cuyos estudiantes estaban más cerca del mercado laboral, que con los educadores de primaria y preescolar. Los educadores de escuelas secundarias parecen compartir inquietudes similares a las familias en cuanto a que los padres/madres/cuidadores de los estudiantes de secundaria quieren que sus hijos(as) aseguren empleos bien remunerados, mientras que los padres/madres/cuidadores de estudiantes más jóvenes tienen prioridades diferentes, ya que sus hijos(as) están más lejos del mercado laboral. Como explicó un educador de escuela secundaria en Colombia, el *aprendizaje académico* ayuda a los estudiantes a “desarrollar habilidades que les permiten obtener los mejores resultados posibles y avanzar a la universidad y al empleo posterior”.

Aunque no hubo muchas diferencias de género en las creencias entre los educadores, un porcentaje ligeramente mayor de educadores masculinos (14,7 % de $n = 832$) priorizaron el *aprendizaje económico* en comparación con las educadoras mujeres (11,0 % de $n = 1.115$).

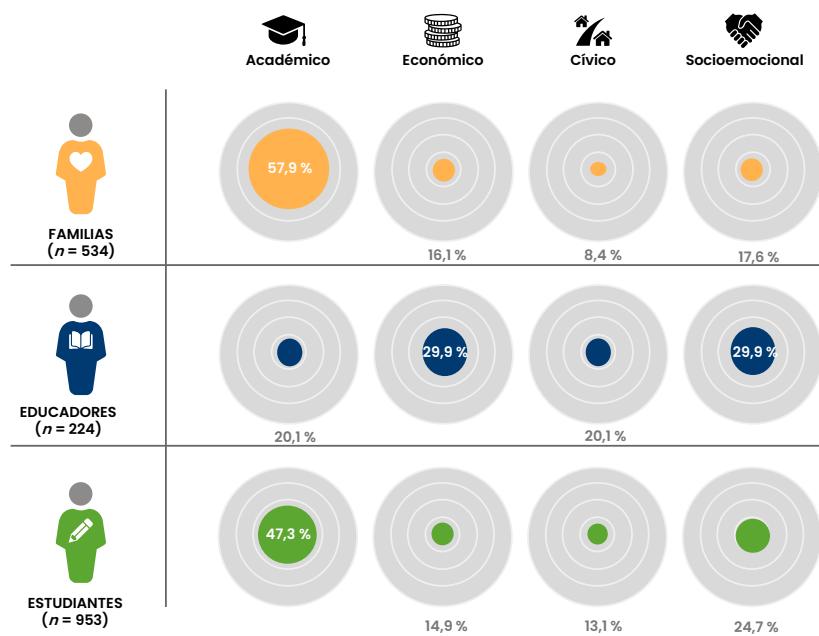
El Panorama de Bangladés: Propósito de la Escuela

Mapear las diferencias en las creencias entre las familias, los estudiantes y los educadores es un punto de partida importante en las conversaciones y ayuda a los grupos a comprender en qué coinciden y en qué difieren sus creencias. Desentrañar las creencias es un paso importante para construir una visión compartida. En una investigación dirigida por la organización de la sociedad civil Education & Cultural Society en 14 escuelas secundarias en Bangladés, las familias y los estudiantes destacaron el *aprendizaje académico* como el propósito principal de la escuela, mientras que los educadores enfatizaron el *aprendizaje económico* y el *aprendizaje social y emocional* como el propósito principal (consulte la Figura 8).

Durante las conversaciones, las familias describieron que eligieron el *aprendizaje académico* para impulsar la movilidad social de sus hijos(as) y que los títulos escolares eran fundamentales para asegurar medios de vida formales y bien remunerados. Como señaló una educadora de una escuela rural, “las familias de nuestra comunidad suelen tener muchos hijos(as), pero ingresos limitados. En consecuencia, priorizan el aprendizaje académico para garantizar que sus hijos(as) puedan obtener empleo con rapidez”. Los padres/madres/cuidadores también expresaron que podían enseñar el *aprendizaje social y emocional* en el hogar, como lo hicieron las familias en Colombia y varios otros países, pero que dependían de educadores para el *aprendizaje académico* (para un debate más profundo, consulte Morris y Winthrop, 2023). “El aprendizaje académico se considera la principal prioridad de la escuela porque los padres y la sociedad pueden impartir comportamientos sociales y actitudes emocionales, pero el aprendizaje académico y la preparación de exámenes requieren el enfoque dedicado de la escuela”, según un parent en una escuela urbana en Bangladés.

Figura 8

Mapa de creencias sobre el propósito de la escuela en Bangladés (n = 14 escuelas secundarias)



Los educadores de Bangladés comprendían el deseo de las familias de enfocarse en el *aprendizaje académico*, pero creían que la educación debería aportar más. En los últimos años, los educadores han tenido que lidiar no solo con las dificultades políticas y ambientales, sino también con los cierres de escuelas y las desigualdades que se exacerbaron durante la pandemia de COVID-19. Los educadores insistieron en que el *aprendizaje social y emocional* era importante, así como el *aprendizaje económico*, aunque a menudo las escuelas enfatizan el *aprendizaje académico*. Un educador de una escuela rural en Bangladés describió por qué el *aprendizaje social y emocional* era importante:

Nuestra escuela está ubicada en un área extremadamente remota, y nuestros estudiantes tienen acceso limitado a las instalaciones. Seguimos un plan de estudios común que es bastante avanzado y desafiante para nuestros estudiantes dadas sus condiciones socioeconómicas. Además, debido a la pandemia, muchos de estos estudiantes sufrieron un retroceso importante en su educación, particularmente en los grados 6 y 7. Ahora se enfrentan a una brecha de aprendizaje considerable. Si bien priorizamos el aprendizaje académico, como profesores, creo que el propósito de la educación se extiende más allá de aprobar exámenes u obtener un trabajo fijo. La educación tiene un valor y una visión más amplios, por eso enfatizamos el aprendizaje socioemocional.



RESUMEN

En resumen, las creencias sobre el propósito de la escuela variaron entre los grupos de participantes y las características demográficas, pero algunas tendencias generales se destacan en todos los países. En primer lugar, el propósito de la escuela solía verse como una creencia extrínseca sobre el papel de la educación en la sociedad. Las familias y los estudiantes tendieron a priorizar el *aprendizaje académico*, creyendo que el rol de la educación es cumplir con las promesas de movilidad social y que la escuela tiene como objetivo abrir una puerta a mayores oportunidades económicas. Esta creencia refleja las perspectivas económicas sobre la educación, que enfatizan el vínculo entre la preparación para la escuela y el trabajo y la preparación de los jóvenes para ser económicamente independientes.

Los educadores tenían más matices en sus creencias sobre el propósito. En todos los niveles de grado, los educadores reconocieron la importancia del *aprendizaje social y emocional* como catalizador para todas las demás formas de aprendizaje. Cuando se sondeó en conversaciones, los educadores a menudo describían lo que veían en sus aulas, incluidas las inquietudes emocionales y de salud mental, y querían apoyar el bienestar de sus estudiantes. En muchos países, los educadores también posicionaron a la escuela en un rol importante para ayudar a los estudiantes a “ser ciudadanos y miembros de la comunidad activos” y como vital para construir sociedades pacíficas y coherentes. A pesar de que los estudiantes eligieron mayoritariamente el *aprendizaje académico* como el propósito principal, a menudo cuestionaban o desafiaban asignarle a la educación un rol económico en la sociedad. Por ejemplo, cuando se preguntó sobre el propósito de la escuela, un estudiante de secundaria del Reino Unido (Inglaterra) escribió en una opción adicional: “para lavarte el cerebro y convertirte en trabajador”.

Mapear estas creencias ayudó a los líderes y educadores de los sistemas educativos de esta investigación a pensar en las aspiraciones que las familias, los estudiantes y los educadores tienen para la educación y a analizar cómo estas percepciones pueden variar. Comprender estas creencias es fundamental para desarrollar estrategias educativas coherentes y trabajar juntos para desarrollar una visión compartida del propósito de la escuela que refleje diferentes experiencias y perspectivas sobre la educación.

Brechas de Percepción en el Propósito de la Escuela



RESULTADO: En la mayoría de los países, las familias no percibieron con precisión las creencias de los educadores sobre el propósito de la escuela y a menudo pensaban que los educadores compartían sus creencias. En general, los educadores percibieron con precisión que las familias estaban enfocadas en la preparación para seguir estudiando.

Además de describir sus propias creencias, se les preguntó a las familias, los estudiantes y los educadores cómo pensaban que los otros grupos participantes veían el propósito de la escuela. Cuando un grupo percibe las creencias de otro grupo con precisión, se conoce como alineación de percepción. Por el contrario, cuando un grupo no percibe correctamente las creencias del otro grupo, hay una brecha de percepción. En la mayoría de los países, los educadores percibieron con precisión las creencias de las familias, pero las familias y los estudiantes rara vez percibieron correctamente las creencias de los educadores sobre el propósito de la escuela.



PREGUNTA DE LA ENCUESTA (Familias)

¿Qué cree que piensan los profesores de su hijo(a) sobre cuál es el objetivo más importante de la escuela? (Elija la más importante)

- Prepararse para seguir estudiando (p. ej., universidad, formación profesional, escuela técnica)
- Desarrollar habilidades para el trabajo
- Prepararse para ser ciudadanos y miembros activos de la comunidad
- Comprenderse a sí mismo y desarrollar las habilidades o valores sociales
- Otro (especifique)
- No lo sé/Prefiero no contestar



PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

¿Puede comentar un poco sobre por qué cree que el(la) profesor(a) de su hijo(a) prioriza este propósito?

Nota: Todas las preguntas de la conversación se adaptaron para incorporar los datos de la encuesta para educadores y estudiantes antes de que se llevaran a cabo los diálogos.

En siete de 10 países, como se muestra en la Figura 9, hubo una brecha de percepción en la que tanto las familias como los estudiantes percibieron incorrectamente lo que los educadores creían que era el propósito más importante de la escuela. En la mayoría de los casos, las familias y los estudiantes pensaban que los educadores priorizaban el *aprendizaje académico* tal como lo hacían ellos.

Figura 9

Brecha de percepción de las creencias de los educadores

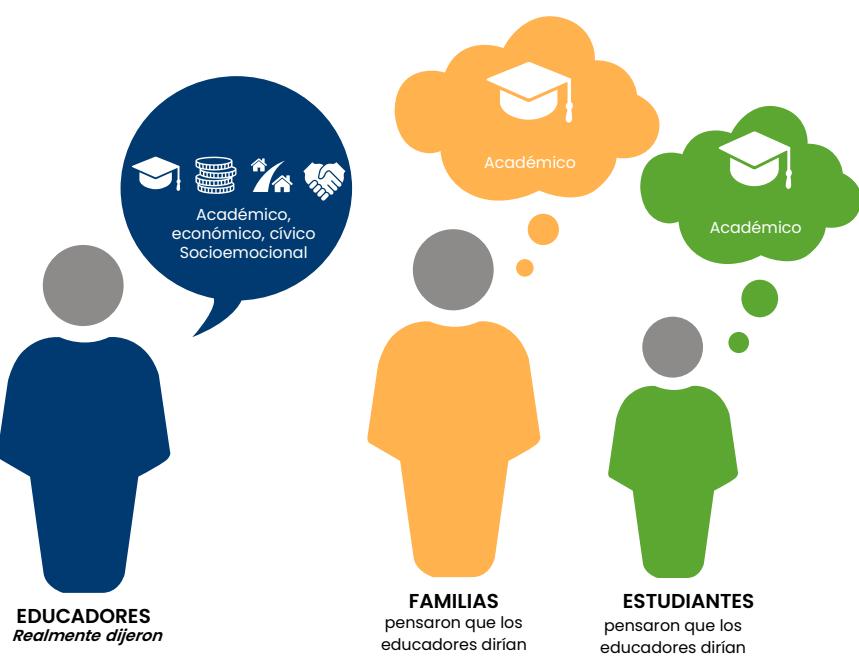


Figura 10

Alineación de percepción de las creencias de las familias



Entre los estudiantes y educadores, como se muestra en la Figura 10, hubo una alineación de percepción en la que percibieron correctamente que las familias priorizaban el *aprendizaje académico*. En los cinco países que recopilaron las percepciones de los estudiantes (Bangladés, Colombia, Kazajistán, Estados Unidos y Tanzania), los jóvenes percibieron con precisión que sus padres/madres/cuidadores priorizaban el *aprendizaje académico*. Los educadores en ocho de cada 10 países (excepto Kenia y Tanzania) percibieron con precisión las creencias de las familias sobre el propósito de la escuela. Los educadores de Kenia pensaron que los padres/cuidadores priorizarían el *aprendizaje social y emocional*, mientras que en realidad priorizaban el *aprendizaje académico*. En Tanzania (Zanzíbar), los educadores pensaban que las familias priorizarían el *aprendizaje económico*, cuando en realidad priorizaban el *aprendizaje académico*. Sin embargo, dado que el *aprendizaje académico* y el *económico* están muy vinculados, los educadores de Tanzania no estaban tan equivocados. Los educadores que trabajaban con familias con niveles de educación muy bajos a menudo cuestionaban hasta qué punto los padres/madres/cuidadores podían nombrar un propósito de la escuela, lo que probablemente jugaba en sus percepciones de las creencias de los padres/madres/cuidadores. Como dijo un educador de Brasil, “creo que la mayoría de las personas piensan en un mejor futuro para su hijo, un futuro económico, una mejor condición de vida. Tengo dudas de que los padres crean que la educación superior es el objetivo de la escuela”.

Satisfacción con la Educación



RESULTADO: Las familias y los educadores a menudo consideraban que la satisfacción con la educación era diferente al propósito de la escuela. Mientras que el propósito de la escuela solía verse como el rol de la educación en la sociedad (creencias extrínsecas), la satisfacción era influenciada por las experiencias directas de las familias, los educadores y los estudiantes con la educación (creencias intrínsecas).

Además de compartir sus creencias sobre el propósito principal de la escuela, también se les preguntó a los participantes en qué momento estaban más satisfechos con la educación, para comprender sus sentimientos intrínsecos y motivaciones con la educación. Estas categorías se codificaron nuevamente en cuatro categorías: *aprendizaje académico, económico, cívico y social y emocional*.



PREGUNTA DE LA ENCUESTA (Familias)

¿En qué momento se siente más satisfecho(a) con la educación de su hijo(a)? Cuando su hijo(a) está...
(Elija la más importante)

- Adquiriendo habilidades para entenderse a sí mismos y habilidades o valores sociales
- Participando en el servicio/aprendizaje comunitario
- Aprendiendo habilidades para el trabajo
- Obteniendo buenas notas en los exámenes o las materias
- Otra (especifique)
- No lo sé/Prefiero no contestar



PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

Las familias dijeron que estaban más satisfechas con el aprendizaje de sus estudiantes cuando...
¿Por qué cree que este es el caso?

Nota: Todas las preguntas de la conversación se adaptaron para incorporar los datos de la encuesta para educadores y estudiantes antes de que se llevaran a cabo los diálogos.

Durante las conversaciones, la satisfacción invocó las experiencias propias de las familias, los estudiantes y los educadores con la educación. Para las familias, la satisfacción estaba ligada a sus propias experiencias previas en la escuela, mientras que el propósito de la escuela estaba ligado al papel de la escuela en la sociedad, más allá de su propia experiencia personal. Un parent/una madre/un cuidador de una escuela primaria en Brasil aclaró este matiz entre el propósito y la satisfacción, “el propósito más importante de la escuela es tratar de comprender el objetivo principal de la escuela: lo que la escuela tiene y lo que quiere desarrollar en los estudiantes. Sin embargo, cuándo preguntan sobre la

satisfacción, se refieren a cuando me siento bien con la educación de mi hijo". Comparar y comprender el propósito y la satisfacción ayuda a revelar sinergias y críticas que las familias, los educadores y los estudiantes pueden tener sobre el rol de la educación en la sociedad y cómo traducen estas creencias en sus propias experiencias con la escuela.

Para los educadores, las creencias sobre la satisfacción se vieron influenciadas por sus experiencias en el aula y lo que consideraban que los estudiantes más necesitaban, que en muchos casos era adquirir *aprendizaje social y emocional* después de la pandemia de COVID-19, un período en el que las habilidades interpersonales y la salud mental fueron una preocupación importante en todos los países. En ocasiones, la satisfacción con la educación también estuvo vinculada a cómo se evaluaba a los educadores dentro de sus sistemas educativos, especialmente en culturas de evaluación de alto riesgo. Tanto el propósito como la satisfacción son importantes para comprender las creencias sobre la educación, ya que ayudan a descubrir las narrativas que los participantes escuchan y piensan tanto a nivel social como en sus propios hogares y escuelas.

En los Países Bajos, las familias, los educadores y los estudiantes, en promedio, estaban más satisfechos cuando los estudiantes adquirían *aprendizaje social y emocional*, aunque la satisfacción en torno al *aprendizaje económico* también fue alta. En los Países Bajos, no hay un énfasis en las calificaciones y, por lo tanto, los participantes enfatizaron otros aspectos de la satisfacción. Como señaló un estudiante, "no hay calificaciones en las escuelas neerlandesas, y lo que esperamos es que nuestros hijos aprueben el examen final. Esta escuela tiene una tasa alta de aprobación, pero a nadie le importa si es un 6 o mejor". Todos los grupos participantes reiteraron la importancia del desarrollo personal y la autoconciencia de los estudiantes, y la agencia para tomar decisiones sobre sus carreras futuras y adaptarse a lugares de trabajo dinámicos. El Gobierno de los Países Bajos ha enfatizado la autoconciencia y la agencia en su Programa Escolar Saludable enfocado en mejorar la salud mental de los estudiantes, y en conversaciones se discutió sobre el bienestar (Gobierno de los Países Bajos, 2022). Como reiteró un docente, "el bienestar ocupa un lugar muy destacado en la agenda política, y vemos que para tener éxito en su vocación, nuestros estudiantes también deben estar bien, ser resilientes, sentirse bien incluso si hay desafíos".



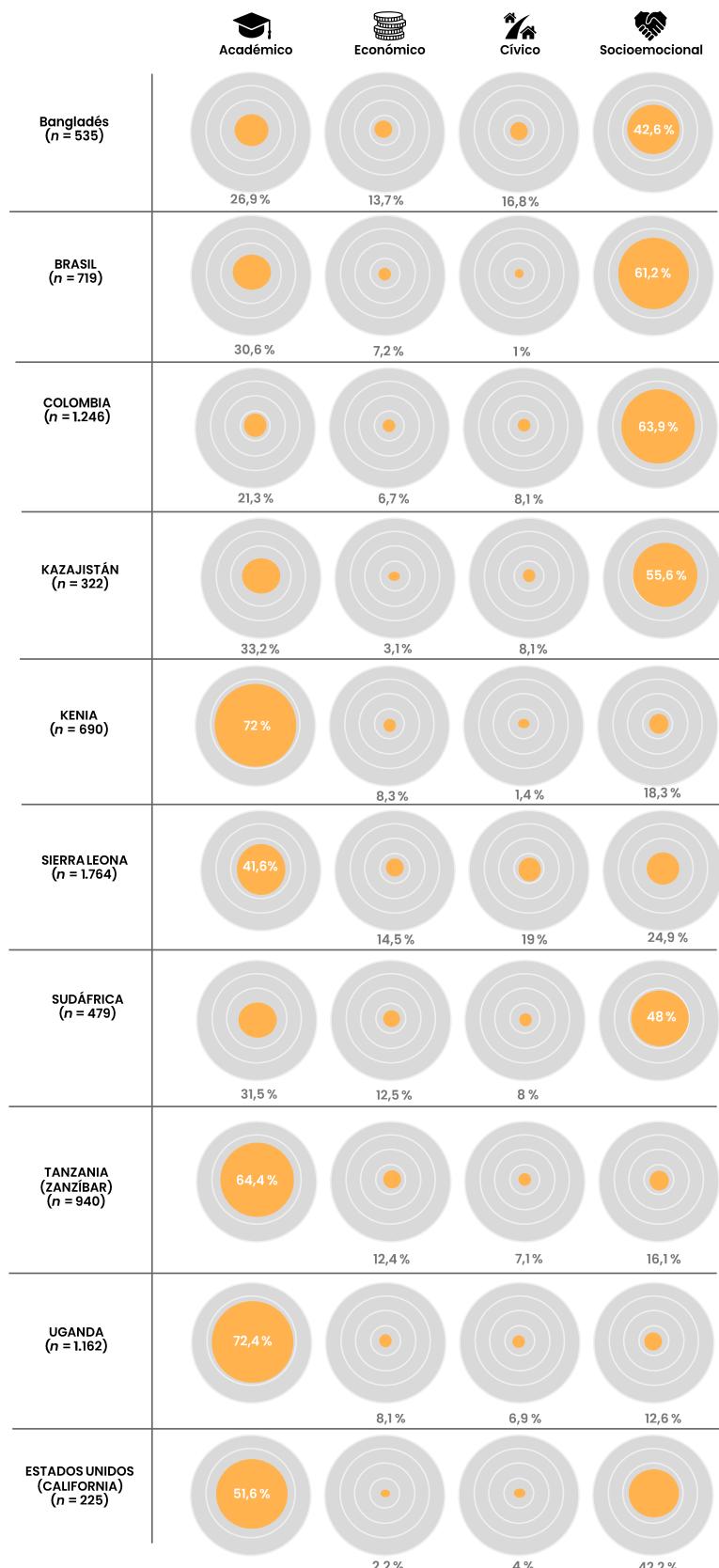
RESULTADO: Mientras que en la mayoría de los países las familias dijeron que el propósito de la escuela era prepararse para seguir estudiando, se inclinaron por estar satisfechas cuando sus hijos(as) adquirían *aprendizaje social y emocional*.

En la mitad de los 10 países que realizaron investigaciones de métodos mixtos, las familias dijeron que estaban más satisfechas con la educación de su hijo(a) cuando adquirían *aprendizaje social y emocional*. La otra mitad estaba más satisfecha cuando sus hijos(as) "obtenían buenas notas en los exámenes o materias" o *aprendizaje académico*. En los 10 países, la proporción más alta (45,5 %) estuvo más satisfecha con el *aprendizaje académico*, pero una mayor proporción de familias dijeron que estaban satisfechas cuando sus hijos(as) desarrollaban *aprendizaje social y emocional* (35,0 %) en comparación con las familias que eligieron el *aprendizaje social y emocional* como propósito principal de la

escuela (19,5 %). En todos los países, excepto Kenia y Uganda, la proporción de familias que eligieron el *aprendizaje social y emocional* para la satisfacción aumentó en comparación con aquellas que eligieron esto como el propósito principal de la escuela.

Figura 11

Satisfacción de las familias con la educación (*n* = 8.082 en 10 países)



En cuatro de los cinco países donde las familias estaban más satisfechas cuando sus hijos(as) “obtenían buenas notas en exámenes o materias”, Kenia, Sierra Leona, Tanzania y Uganda, las familias tenían niveles de educación más bajos en promedio que en otros países y no habían finalizado la educación secundaria y superior. Durante las conversaciones, muchos padres/madres/cuidadores expresaron el deseo de que sus hijos(as) continuaran con la educación porque ellos mismos no habían tenido la oportunidad cuando eran jóvenes. No es sorprendente que estas familias estuvieran motivadas por calificaciones y puntajes de pruebas, ya que los exámenes de alto riesgo determinan si sus hijos(as) pueden progresar de niveles de escuela primaria a secundaria y obtener un certificado de escuela secundaria en estos sistemas educativos.

Por otro lado, las familias en Bangladés, Brasil, Colombia, Kazajistán y Sudáfrica pasaron del *aprendizaje académico* como el propósito principal de la escuela a nombrar el *aprendizaje social y emocional* como su principal indicador de satisfacción con la educación de sus hijos. En una conversación en Colombia sobre por qué las familias pueden haber cambiado su manera de pensar, un educador sugirió que esto se debía a que las familias ven que sus hijos experimentan ansiedad y presión en torno a los exámenes de la escuela secundaria que determinan sus caminos hacia la educación superior y les preocupa que sus estudiantes estén demasiado enfocados en los exámenes y no lo suficiente en sus aspiraciones más allá de los resultados escolares.

En los 10 países de la muestra de métodos mixtos, las familias de los estudiantes de escuela secundaria (42,8 % de $n = 3.209$) estaban satisfechas cuando sus hijos adquirían *aprendizaje social y emocional* en porcentajes más altos que las familias de los estudiantes de escuela primaria y preescolar (29,9 % de $n = 4.873$). Una mayor proporción de familias con niveles de educación más altos (41,6 % de $n = 5.594$) también indicaron estar más satisfechas con el *aprendizaje social y emocional* que las familias con niveles de educación más bajos (20,0 % de $n = 2.421$). Las familias de Kenia, Sierra Leona y Uganda, que conformaron la mayor proporción de familias con niveles de educación más bajos en la muestra más grande, dijeron que estaban más satisfechas con el aprendizaje de sus hijos cuando adquirían el *aprendizaje académico*.

El análisis entre el género de los padres/madres/cuidadores reveló que una proporción significativamente mayor de mujeres (36,9 % de $n = 5.586$) nombró el *aprendizaje social y emocional* como su principal medida de satisfacción con la educación de sus hijos(as) en comparación con los hombres (29,5 % de $n = 2.254$). Los hombres indicaron que la satisfacción con la educación estaba relacionada con el *aprendizaje académico* y el *aprendizaje cívico* (48,9 % y 10,7 %, respectivamente, de $n = 2.254$).

Los padres/madres/cuidadores de niños(as) con discapacidades informaron satisfacción de sus hijos(as) cuando adquirían *aprendizaje académico* en mayor medida (55,2 % de $n = 391$) que los padres/madres/cuidadores que no informaron tener un hijo(a) con una discapacidad (45,1 % de $n = 7.659$). Se necesita más investigación sobre las diferencias de género en las creencias, así como sobre las diferencias entre las familias con niños(as) con discapacidades.



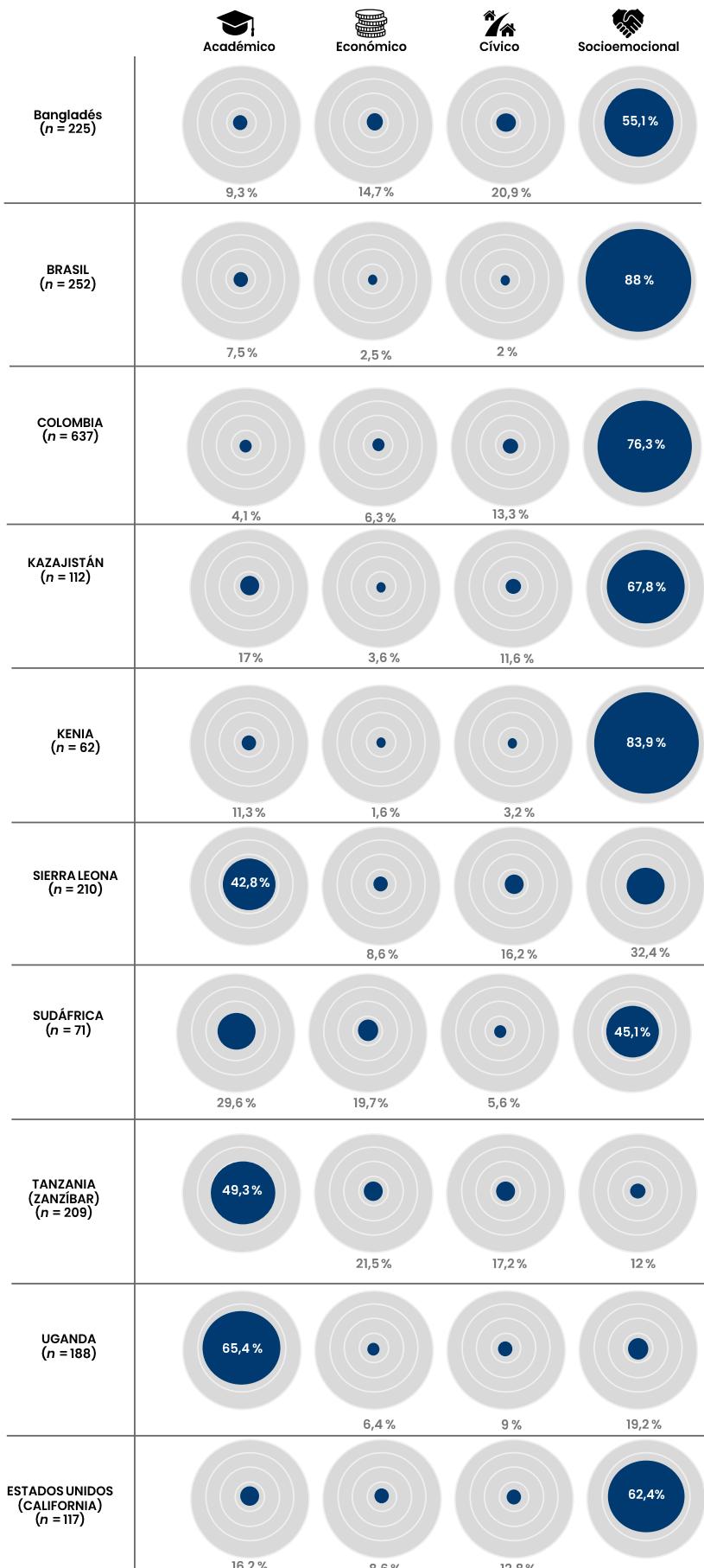
RESULTADO: Si bien los educadores variaron según el país en cuanto a cómo veían el propósito de la escuela, cuando se trataba de satisfacción con el aprendizaje de sus estudiantes, estaban más alineados en torno a estar satisfechos cuando sus estudiantes adquirían habilidades para comprenderse a sí mismos y desarrollar habilidades o valores sociales.

En siete de cada 10 países, los educadores reportaron estar más satisfechos con el aprendizaje de sus estudiantes cuando adquirían *aprendizaje social y emocional*. En general, el 57,3 % de los educadores eligió el *aprendizaje social y emocional* de los estudiantes como su principal medida de satisfacción con la educación, en comparación con el 27,2 % que nombró el *aprendizaje social y emocional* como el propósito principal de la escuela.

Los educadores de Brasil, Colombia, Sudáfrica y los Estados Unidos (California) pasaron de considerar el *aprendizaje académico o cívico* como el propósito de la escuela a reportar que estaban satisfechos con el aprendizaje de sus estudiantes cuando estos demostraban un *aprendizaje social y emocional*. Los educadores de Sierra Leona fueron firmes en sus creencias de que el *aprendizaje académico* era tanto el propósito de la escuela como su medida principal de satisfacción con la educación de sus estudiantes. Esto probablemente se deba a que Sierra Leona aún tiene dificultades con el acceso a la escuela, la retención y las tasas de finalización en su sistema de educación básica.

Figura 12

Satisfacción de los educadores con la educación ($n = 2.083$ en 10 países)



Los educadores de niños(as) más pequeños(as) (31,0 % de $n = 900$) y aquellos que trabajan en escuelas gubernamentales (25,6 % de $n = 1.564$) estaban más satisfechos cuando sus estudiantes adquirían *aprendizaje académico* que los educadores de niños(as) mayores (14,3 % de $n = 1.183$) y aquellos(as) que trabajan en escuelas privadas (9,2 % de $n = 512$). Esto probablemente se deba a que los educadores de las escuelas primarias gubernamentales de Sierra Leona y Uganda conformaron casi un quinto de todos los educadores. Los educadores que trabajaban en escuelas privadas (62,9 % de $n = 512$) estaban más satisfechos cuando los estudiantes adquirían *aprendizaje social y emocional* en comparación con los educadores que enseñaban en escuelas gubernamentales (55,3 % de $n = 1.564$).

Cuando se les preguntó por qué los educadores de escuelas primarias en Uganda se inclinaban hacia el *aprendizaje académico*, los educadores dijeron que la educación es clave para volverse independiente, conseguir empleos y salir de la pobreza. También destacaron que las personas educadas son respetadas en la sociedad. Como dijo una maestra de Uganda, “la educación nos abre los ojos y también ayuda a desarrollar la autosuficiencia. Cuando uno se educa, puede ayudar a otras personas a abrir su mente/ojos”.



RESULTADO: La satisfacción de los estudiantes con la educación se alineaba con su forma de ver el propósito de la escuela. Por ejemplo, si nombraban el propósito de la escuela como *aprendizaje social y emocional*, estaban más satisfechos con su aprendizaje cuando desarrollaban habilidades sociales y emocionales.

En seis de ocho países, la respuesta que dieron los estudiantes para la satisfacción con la educación coincidió con la respuesta que dieron para el propósito de la escuela. En general, el 40,3 % de los estudiantes eligió el *aprendizaje académico* como su principal medida de satisfacción con la educación, en comparación con el 48,3 % que seleccionó el *aprendizaje académico* como el propósito principal de la escuela. En Bangladés y Colombia, los estudiantes dijeron que el *aprendizaje académico* era el propósito principal de la escuela, pero que estaban satisfechos con su educación cuando adquirían *habilidades sociales y emocionales*. Aunque el énfasis en el *aprendizaje académico* se mantuvo bastante constante en cuanto al propósito y la satisfacción con la escuela, la proporción total de estudiantes que seleccionaron el *aprendizaje social y emocional* aumentó del 18,8 % (propósito de la escuela) al 35,5 % (satisfacción con la escuela).

Para los estudiantes, el *aprendizaje social y emocional* a menudo iba de la mano con el *aprendizaje cívico* y el desarrollo de habilidades para el trabajo y la vida. Como señaló un estudiante secundario en Colombia, “(el aprendizaje social y emocional) nos prepara primero y ante todo para ser buenas personas y humanos y nos brinda conocimientos sobre cómo progresar en el futuro”. Otro estudiante secundario en Colombia explicó, “(estoy satisfecho) cuando siento que estoy adquiriendo nuevos conocimientos que me servirán de por vida y para desarrollarme en el futuro en mi carrera profesional”.

Figura 13

Satisfacción de los estudiantes con la educación (n = 8.922 en ocho países)



Una mayor proporción de estudiantes mujeres (38,7 % de $n = 4.152$) reportó estar más satisfechas con el *aprendizaje académico* en comparación con los estudiantes hombres (31,4 % de $n = 3.325$). Los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos, que dijeron que sus familias siempre podían satisfacer sus necesidades básicas, también reportaron estar más satisfechos cuando “*obtenían buenas notas en exámenes o materias*” (47,3 % de $n = 3.819$) en comparación con aquellos estudiantes cuyas familias no satisfacían sus necesidades básicas (35,5 % de $n = 4.098$). Una proporción levemente mayor pero significativa de estudiantes hombres, y estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos, se sintieron satisfechos cuando se dedicaron al *aprendizaje económico*. Esto probablemente se deba a que en muchos países los hombres jóvenes que viven en la pobreza a menudo experimentan una mayor presión para asumir roles de sustento antes en la vida que las niñas (Mains, 2011; Morris, 2021). Curiosamente, las estudiantes mujeres indicaron estar satisfechas con el *aprendizaje cívico* a tasas ligeramente más altas que sus contrapartes hombres. No hubo diferencias significativas entre los estudiantes con discapacidades.

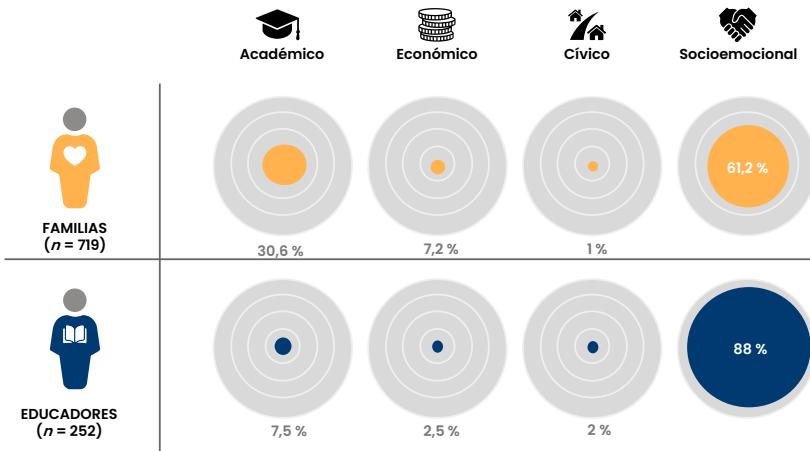
El Panorama de Brasil: Satisfacción con la Educación

Comparar y juxtaponer las creencias sobre el propósito de la escuela y la satisfacción con la educación es un paso importante para reconocer las creencias extrínsecas e intrínsecas, y para generar confianza y colaboración entre las familias, las escuelas y las comunidades. En una investigación dirigida por el equipo de las CST, *Vozes da Educação*, en 12 escuelas primarias en Brasil, las familias priorizaron el *aprendizaje académico* como el propósito de la escuela, mientras que los educadores nombraron el *aprendizaje cívico*, pero su satisfacción con la educación se arraigó en el *aprendizaje social y emocional*. Aproximadamente nueve de cada 10 educadores y seis de cada 10 padres/madres/cuidadores expresaron que estaban más satisfechos cuando los estudiantes obtenían *aprendizaje social y emocional*. Como señaló un educador en Brasil, “no formamos a los estudiantes para un propósito específico, los formamos para la vida; actualmente, se está trabajando mucho en temas sociales y de salud mental, y en todos los requisitos para la vida en la sociedad. Ayudando a los estudiantes a comprender sus derechos y deberes”.

Aunque las familias y los educadores tienen diferentes creencias sobre el propósito de la escuela en Brasil, estaban alineados cuando se trataba de satisfacción y querían ver rumbos similares en la educación. Esta coherencia es un elemento fundamental para construir relaciones de confianza.

Figura 14

**Mapa de creencias sobre la satisfacción con la educación en Brasil
(n = 12 escuelas primarias)**



RESUMEN

En resumen, hubo un aumento general en la proporción de familias, educadores y estudiantes que indicaron estar satisfechos con la educación cuando los estudiantes obtenían *aprendizaje social y emocional* en comparación con la pregunta acerca del propósito. En las conversaciones, las familias, los educadores y los estudiantes señalaron que para que los estudiantes siguieran su educación, necesitaban las habilidades sociales y emocionales y bienestar para progresar y tener éxito en sus estudios. Estos cambios entre las creencias sobre el propósito de la escuela y la satisfacción con la educación, que se observó en todos los países y en los datos demográficos, reiteraron que los padres/madres/cuidadores, estudiantes y educadores a menudo veían que el papel extrínseco de la escuela en la sociedad era diferente de sus respuestas intrínsecas y emocionales a la educación. Se necesita más investigación y exploración sobre cómo las familias, los educadores y los estudiantes ven su satisfacción con la educación para comprender cómo construir una mayor cohesión y coherencia en los sistemas educativos.

Pedagogías preferidas



RESULTADO: Las pedagogías preferidas variaron mucho según el país, los grupos de participantes y la edad y los grupos de estudiantes, pero en general hubo énfasis en la *pedagogía centrada en el alumno(a)*, el *aprendizaje experiencial* y la *enseñanza basada en la tecnología*.

Las creencias sobre las pedagogías preferidas, o qué tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje les gustaría ver a los participantes en el aula como estudiantes, padres/madres/cuidadores de un estudiante o educadores también fueron registradas por las encuestas. Al igual que el propósito de la escuela, la pedagogía está conformada por el

contexto social, cultural, histórico y político dentro del cual ocurre, así como por los valores y las creencias de los actores y las estructuras del ecosistema (Qargha y Dyl, 2024; Tabulawa, 2013). Los esfuerzos de reforma de los sistemas educativos a menudo incluyen cambios en el plan de estudios y la pedagogía.

En las encuestas, se les pidió a las familias, educadores y estudiantes que eligieran una escuela de la que les gustaría formar parte en función de sus preferencias pedagógicas.



PREGUNTA DE LA ENCUESTA (Familias)

Imagine que usted está visitando diferentes escuelas para elegir dónde quiere que estudie su hijo(a). ¿Qué forma de enseñar y aprender sería la más importante en su elección? (Elija la más relevante)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Los profesores dirigen todas las clases | Las culturas y los idiomas del hogar son fundamentales para el aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> La participación de los estudiantes es central para el aprendizaje | <input type="checkbox"/> El juego es fundamental para el aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> Las experiencias y los proyectos son centrales para el aprendizaje | <input type="checkbox"/> Otro (especifique) |
| <input type="checkbox"/> La tecnología es fundamental para el aprendizaje | <input type="checkbox"/> No lo sé/Prefiero no contestar |



PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

Las familias dicen que prefieren que la enseñanza y el aprendizaje se centren en... ¿Cuáles son algunos ejemplos de este enfoque y por qué cree que esta fue la respuesta más elegida?

Nota: Todas las preguntas de la conversación se adaptaron para incorporar los datos de la encuesta para educadores y estudiantes antes de que se llevaran a cabo los diálogos.

Estas preferencias se basan en la bibliografía y los esfuerzos de reforma pedagógica y de plan de estudios a nivel mundial, como se describe en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Pedagogías Preferidas

Los seis tipos de pedagogías incluidos en la encuesta de las CST se describen a continuación con definiciones breves. El texto real de la encuesta está entre paréntesis.

- **Pedagogía centrada en el profesor (los profesores dirigen todas las clases).** Mejor descrito como el enfoque del “sabio en el escenario”, los profesores son la única fuente de conocimiento, quienes establecen las reglas, explican conceptos y modelan los objetivos de aprendizaje, mientras que los estudiantes son receptores pasivos de conocimiento (Freire, 1973; Instance y Paniagua, 2019; Mascolo, 2009). Otras terminologías utilizadas para describir este enfoque incluyen la enseñanza por repetición, didáctica y de clases magistrales (Bartlett y Mogusu, 2013).
- **Pedagogía centrada en el alumno(a) (la participación de los estudiantes es central para el aprendizaje).** A diferencia de la pedagogía centrada en el profesor, la pedagogía centrada en el alumno(a) prioriza al estudiante y es cuando el aprendizaje está diseñado en función de las necesidades, habilidades e intereses del alumno. En lugar de que el profesor transmita conocimiento, el conocimiento es co-construido por profesores y alumnos(as) en el aula. Este enfoque de enseñanza promueve la participación activa, la elección, la autonomía y la autorreflexión y la evaluación (Bremner, 2021; Garrett, 2008; Vavrus et al., 2013).
- **Aprendizaje experiencial (las experiencias y los proyectos son centrales para el aprendizaje).** Al centrar el aprendizaje en las experiencias humanas, este enfoque permite a los estudiantes comprometerse directamente en lo que se está estudiando, fomentando la indagación y la reflexión sobre contextos auténticos y de la vida real. Este enfoque a menudo se describe como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje práctico y aprendizaje de servicio, que puede vincularse a la educación cívica, los medios de subsistencia de los jóvenes y la educación para el emprendimiento, y las actividades de desarrollo comunitario (Instance y Paniagua, 2019; Paniagua e Instance, 2018).
- **Enseñanza basada en la tecnología (la tecnología es fundamental para el aprendizaje).** En la intersección de la educación y la tecnología se encuentra una amplia gama de enfoques pedagógicos que aprovechan la tecnología para complementar y suplementar la enseñanza en el aula (Morris y Farrell, 2020; Qargha y Dyl, 2024). A grandes rasgos, estos pueden categorizarse como: (a) tecnología como herramienta de aprendizaje (p. ej., computadoras portátiles y acceso a Internet); (b) tecnología para impartir aprendizaje (p. ej., aprendizaje en línea, móvil, por radio y televisión); y c) tecnología para apoyar el aprendizaje (p. ej., contenido digital como cursos en línea masivos [Massive Open Online Course, MOOC] y libros de texto en línea) (Burns, 2021).
- **Fondos de conocimiento o enfoque de identidad (las culturas y los idiomas del hogar son fundamentales para el aprendizaje).** Los fondos de conocimiento incluyen las historias, el conocimiento y las redes familiares y culturales de los estudiantes, que conforman a sus identidades e intereses (Esteban-Guitart y Moll, 2014; González et al., 2006). En este enfoque, el aprendizaje está arraigado en las culturas, identidades y experiencias de los estudiantes y deriva de ellas (Moll, 2019). Esto también incluye la enseñanza de la lengua materna y los esfuerzos y de alfabetización plural y multilingüe.
- **Aprendizaje basado en el juego (el juego es fundamental para el aprendizaje).** Este enfoque pedagógico incluye elementos de juego con el acompañamiento de la dirección de un adulto que varía en grado y tipo (Weisberg et al., 2013). El aprendizaje basado en el juego puede variar desde el juego dirigido por el(la) niño(a) o juego libre hasta el juego dirigido en colaboración con adultos, hasta el juego dirigido principalmente por un profesor (Pyle y Danniels, 2017; Taylor y Boyer, 2020). Aprender a través del juego desarrolla competencias sociales y emocionales, incluida la resolución de conflictos y el apoyo al bienestar emocional de los demás (Danniels y Pyle, 2018).

Aunque hemos creado una categoría de pedagogía centrada en el alumno(a), ya que este lenguaje se ha utilizado en esfuerzos de reforma como los de Tanzania (Vavrus et al., 2013), el aprendizaje experiencial, la enseñanza basada en la tecnología, los fondos de conocimiento e identidad y el aprendizaje basado en el juego incorporan diversos grados de enseñanza y personalización centradas en el alumno. Sin incluir la pedagogía centrada en el profesor, las otras pedagogías suelen denominarse pedagogías innovadoras y se caracterizan por estar basadas en la indagación. Istance y Paniagua (2019) proporcionan seis grupos de enfoques pedagógicos innovadores, que incluyen aprendizaje combinado, pensamiento computacional, aprendizaje experiencial, aprendizaje integrado, alfabetizaciones múltiples y ludificación, que pueden variar de un país a otro y entre grupos etarios de estudiantes. Hay muchas superposiciones entre estas, ya que la ludificación y la enseñanza basada en tecnología pueden incluir elementos de juego. En la práctica, los educadores rara vez emplean enfoques pedagógicos separados, sino que a menudo utilizan una combinación de estrategias para impartir lecciones eficaces en contextos específicos, en función de las necesidades de los alumnos (Qargha y Dyl, 2024).

Una categoría que no se incluyó es el aprendizaje basado en el arte, que puede categorizarse como aprendizaje incorporado, donde el arte es fundamental para la enseñanza (Wright y Leong, 2017). No se incluyó en la encuesta, ya que los esfuerzos de educación artística varían mucho de un país a otro, y el arte a menudo se integra en el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en proyectos, los fondos de conocimiento e identidad, y más.



RESULTADO: Aunque las familias, los educadores y los estudiantes seleccionaron distintas pedagogías centradas en el alumno(a), una pequeña proporción de cada grupo eligió el aprendizaje basado en el juego y los fondos de conocimiento como sus pedagogías preferidas.

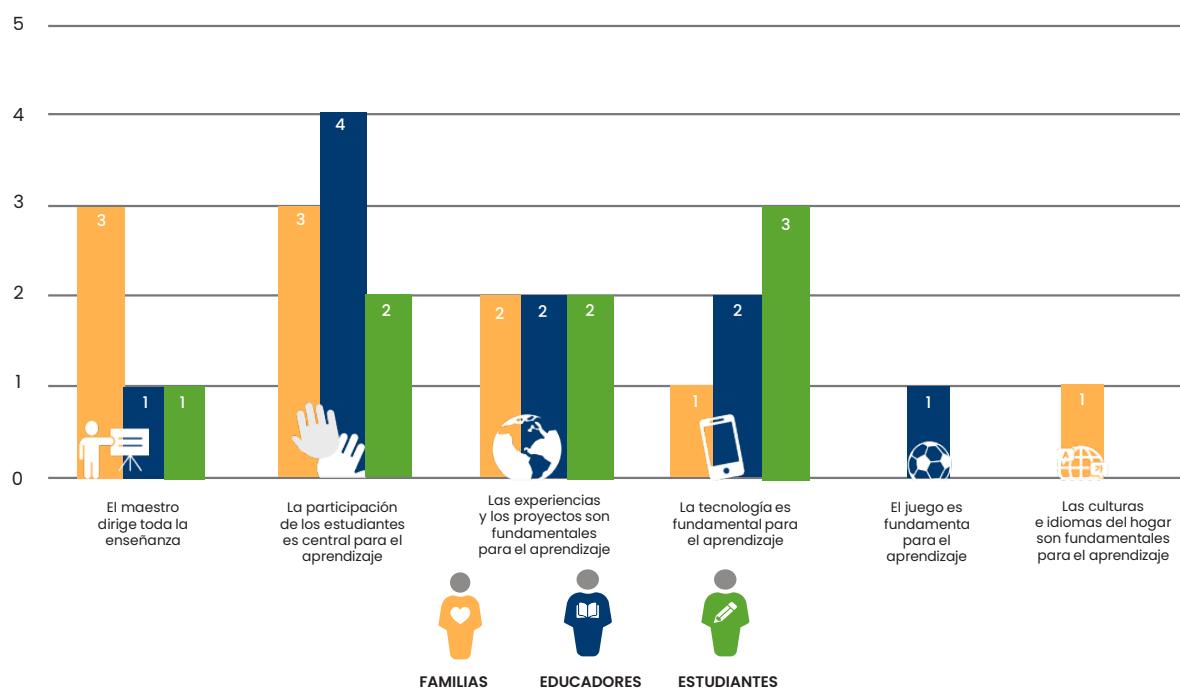
Se les pidió a las familias, educadores y estudiantes que imaginaran qué tipo de enfoques pedagógicos les gustaría ver en un aula que elegían para sus niños(as) o para ellos mismos, respectivamente. Las familias de muchos países tuvieron dificultades para responder esta pregunta, especialmente aquellos padres/madres/cuidadores que tenían bajos niveles de educación y tenían una exposición limitada a diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje. Aunque los equipos de las CST hicieron esfuerzos importantes para contextualizar y explicar estos matices durante la encuesta, las respuestas de las familias reflejaron confusión. No tenían particularmente claro cómo eran el *aprendizaje experiencial* y el *aprendizaje basado en el juego* en la práctica, aunque a menudo escuchaban estos términos utilizados en nuevas políticas y programas introducidos en sus comunidades. Si bien los datos de la encuesta reflejaron las variaciones en la comprensión de las familias de los enfoques pedagógicos, las conversaciones fueron un punto de entrada importante para ayudar a los padres/madres/cuidadores a comprender estos enfoques y sentir que podrían contribuir a los diálogos sobre enseñanza y aprendizaje.

Las respuestas de las familias, los educadores y los estudiantes variaron según el país, como se observa en la Figura 15 y la Tabla 9, y en todos los niveles educativos, sin patrones claros por edad de los niños. La *pedagogía centrada en el profesor* fue el enfoque preferido entre las familias de Kenia, Sudáfrica y los Estados Unidos

(California), así como entre los educadores de Sudáfrica y los estudiantes de los Estados Unidos (California). *La pedagogía centrada en el alumno* fue la respuesta más popular entre los educadores. La mayoría de los educadores y familias en Colombia, Sierra Leona y Uganda seleccionaron aulas con *pedagogías centradas en el alumno*. Los educadores de los Estados Unidos (California) también priorizaron la *pedagogía centrada en el alumno*, al igual que los estudiantes de Colombia y Tanzania (Zanzíbar).

Entre las familias y educadores en Brasil y Tanzania (Zanzíbar) y los estudiantes en Bangladés y Kazajistán se prefirió el *aprendizaje experiencial*. *La enseñanza basada en la tecnología* fue común en los años posteriores a la pandemia de COVID-19, y las familias y educadores en Bangladés eligieron este enfoque junto con educadores en Kazajistán y las muestras de estudiantes representativas a nivel nacional en Ghana, India y Sudáfrica. El *aprendizaje basado en el juego* fue muy escaso en todos los países, excepto, Kenia, donde fue el enfoque pedagógico preferido de los educadores, lo que probablemente se deba al fuerte énfasis en el aprendizaje basado en el juego en los cambios curriculares en ese país. Los *fondos de conocimiento* fueron el enfoque pedagógico preferido entre las familias de Kazajistán por motivos que se describen en detalle más adelante.

Figura 15 Pedagogías Preferidas entre los Grupos de Participantes ($n = 10$ países)



En siete de cada 10 países, aparte de Kazajistán, Kenia y los Estados Unidos, las familias y los educadores coincidían en sus creencias sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que les gustaría ver en su aula ideal. Según uno de los educadores y líderes del equipo de las CST en Sierra Leona, esto probablemente se debió a que las familias y los educadores provienen de las mismas comunidades y tienen creencias y expectativas similares. A continuación, se presenta un análisis detallado sobre las creencias pedagógicas entre las familias, los educadores y los estudiantes.

Pedagogías Centradas en el Profesor

Una mayor proporción de familias tendió a elegir *pedagogías centradas en el profesor* en comparación con los educadores, lo que podría deberse a que esa es la pedagogía que las familias conocen mejor. Una excepción fue Sudáfrica, donde tanto los educadores preescolares como las familias eligieron *pedagogías centradas en el profesor* como su enfoque preferido. El equipo de las CST en Sudáfrica, liderado por la organización de la sociedad civil Mikhulu Child Development Trust (también conocida como "Mikhulu Trust" a lo largo del informe), se sorprendió de que el juego no fuera más priorizado por los educadores y las familias dado el fuerte énfasis en el juego en el sector de la primera infancia del país y los esfuerzos de los donantes para promover el juego. Como explicaron las familias de Sudáfrica, priorizaron las *pedagogías centradas en el profesor* porque los padres/madres/cuidadores no sentían que tuvieran la educación o las habilidades para apoyar el aprendizaje y desarrollo académico de sus hijos(as) de la misma manera que los educadores capacitados pueden, y por lo tanto, las familias querían que los profesores guiaran el aprendizaje. Como dijo uno de los padres/madres/cuidadores, "prefiero que los instructores guíen las lecciones porque es su trabajo y están calificados para hacerlo". Otro agregó, "no tengo educación, así que me sentiré inferior si le enseño a mis hijos algo mal, mostrará baja autoestima de mi parte como padre". Las familias no habían aceptado completamente cómo el juego apoyaba el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos. Las familias de escuelas primarias en Kenia también *prefirieron pedagogías centradas en el profesor* en comparación con otros enfoques; al igual que los padres/madres/cuidadores en Sudáfrica, veían a los profesores como los expertos. Estados Unidos (California) fue el único sitio donde la mayoría de los estudiantes de escuela media y secundaria *prefirieron la pedagogía centrada en el profesor*, pero no quedó claro a partir de las conversaciones por qué este era el caso y es un punto de investigación adicional para los líderes escolares.

Pedagogías Centradas en el Alumno(a)

Las *pedagogías centradas en el alumno* tuvieron alta valoración en general, y las familias de Colombia, Sierra Leona y Uganda prefirieron este enfoque. Las familias de Uganda señalaron que involucrar a los estudiantes en el aprendizaje ayudó a aumentar la confianza, curiosidad, liderazgo y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes, además de animar a los estudiantes a colaborar y aprender con sus compañeros. Del mismo modo, en Tanzania (Zanzíbar), más de la mitad de los educadores priorizaron las *pedagogías centradas en el alumno(a)*, que ha sido un enfoque de la política allí en las últimas décadas (Vavrus et al., 2013).

En Colombia y Tanzania (Zanzíbar), los estudiantes también *prefirieron claramente pedagogías centradas en el alumno*. Como señalaron los estudiantes de Tanzania (Zanzíbar) durante sus

conversaciones, cuando los estudiantes participan en la planificación y colaboración, las clases resulten más interesantes, y se les da la oportunidad de aprender nuevas habilidades y comprometerse con el contenido. Durante estas conversaciones, muchos estudiantes aportaron detalles sobre cómo involucrar a los estudiantes en la planificar y dirigir las clases, proporcionando pasos sobre cómo los profesores podrían colaborar con los estudiantes. Varios educadores de Tanzania (Zanzíbar) también expresaron que querían que sus estudiantes asumieran más protagonismo en el aula. Sin embargo, las familias se mostraron un poco más escépticas explicando que centrar a los estudiantes en el aprendizaje puede funcionar para algunas asignaturas, como educación cívica o historia, pero supondría un cambio considerable con respecto a las *pedagogías centradas en el profesor* a las que estaban acostumbrados. Los estudiantes se mostraban muy entusiasmados en su creencia de que un mayor protagonismo en el aula favorecería apoyaría su aprendizaje.

Aprendizaje Experiencial

En Brasil y Tanzania (Zanzíbar), los dos países donde los participantes tuvieron la opción de seleccionar todas las respuestas, tanto las familias como los educadores eligieron el *aprendizaje experiencial* como su respuesta principal, seguido de la *enseñanza basada en la tecnología* en Tanzania y el *aprendizaje basado en el juego* para educadores en Brasil. Las pedagogías de aprendizaje experimental a menudo permiten a los estudiantes conectar el aprendizaje con sus vidas reales y proporcionar espacio para la exploración y la indagación, con beneficios que incluyen un mayor compromiso, relaciones positivas con compañeros y profesores, y aprendizaje cognitivo y social y emocional (Parker y Thomsen, 2019; Schenck y Cruckshank, 2015).

Las familias y los estudiantes de Tanzania (Zanzíbar) hablaron sobre cómo el *aprendizaje experiencial*, al igual que las *pedagogías centradas en el alumno(a)*, ayudaron a asegurar que, a pesar de la experiencia y la calidad variables de la enseñanza, los estudiantes pudieran obtener las habilidades prácticas que necesitaban, y que estas habilidades prácticas los ayudarían a estar mejor preparados para los exámenes. También hablaron de cómo el *aprendizaje experiencial* fomenta la confianza, creatividad y pensamiento crítico, lo mismo que criticaron como faltante en las *pedagogías centradas en el profesor*. Sin embargo, tanto en Brasil como en Tanzania (Zanzíbar), se reconoció que, aunque las familias y los educadores prefieren lo que parece una pedagogía más novedosa o innovadora, como el *aprendizaje experiencial*, en la realidad puede ser difícil de implementar. Como casi una docena de educadores señalaron en Tanzania (Zanzíbar), mientras que el *aprendizaje experiencial* ayuda a que el aprendizaje sea relevante y “memorable”, encontrar los medios, el equipo, la infraestructura y el tiempo para preparar las lecciones con clases de gran tamaño no era factible. Esta creencia fue repetida por las familias y los estudiantes. Un profesor rural incluso llegó a decir que requería que los profesores cambiaran su mentalidad y forma de trabajar, algo en lo que muchos educadores no estaban dispuestos a invertir el tiempo y la energía. Aunque las familias, los educadores y los estudiantes de Brasil y Tanzania (Zanzíbar) estaban entusiasmados con la idea de incrementar las *pedagogías centradas en el alumno* y el *aprendizaje experiencial* en la práctica, del 20 % al 30 % de los educadores y del 44 % al 57 % de las familias de Brasil y Tanzania (Zanzíbar), respectivamente, seguían valorando las *pedagogías centradas en el profesor*, lo que indica que avanzar hacia una pedagogía diferente requeriría una movilización, capacitación y recursos considerables.

Enseñanza basada en la Tecnología

En ocho países, los enfoques de enseñanza y aprendizaje preferidos por los estudiantes se dividieron entre la *enseñanza basada en la tecnología* y las *pedagogías centradas en el alumno*. Entre las muestras representativas de jóvenes en Ghana (nacional), India (estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) y Sudáfrica (nacional), entre el 68 % y el 84 % de los jóvenes eligieron la *enseñanza basada en la tecnología* como su pedagogía preferida. Estas encuestas se realizaron en junio de 2022, cuando las escuelas aún estaban en transición para volver a la enseñanza presencial, lo que probablemente contribuyó a sus preferencias.

En Bangladés, la *enseñanza basada en la tecnología* también fue la opción preferida tan por las familias como por los educadores, mientras que los estudiantes prefirieron el *aprendizaje experiencial*. Los educadores especularon que en Bangladés también prefirieron claramente pedagogías centradas en el alumno se dio prioridad a la *enseñanza basada en la tecnología* porque durante el COVID-19, las escuelas y las familias tenían muy poco acceso a la tecnología, y las clases se interrumpieron en gran medida. Los cambios recientes en el plan de estudios, que enfatizaron la *enseñanza basada en la tecnología* y las habilidades del siglo XXI, también podrían haber sido un factor contribuyente. Como señaló uno de los educadores del equipo de las CST en Bangladés, “tanto los padres como los profesores coinciden en que la tecnología ha creado una división entre las comunidades de alta tecnología, baja tecnología y sin tecnología. Como no podemos proporcionar a nuestros hijos computadoras portátiles, tabletas o teléfonos móviles, se enfrentan a dificultades para alcanzar sus objetivos educativos y mostrar sus talentos”. La falta de acceso a la tecnología también se nombró como una barrera para el compromiso familiar, como se analiza en la siguiente sección.

Aprendizaje basado en el Juego

En Brasil, la mitad de los educadores de primaria priorizaron el *aprendizaje basado en el juego*, además del *aprendizaje experiencial*. Kenia fue el único otro país en el que los educadores enfatizaron el aprendizaje basado en el juego, lo que puede deberse al enfoque en esta pedagogía en el Marco Curricular de Educación Básica de Kenia (*Instituto de Desarrollo Curricular de Kenia, 2019a*). La Aga Khan Foundation, el socio que lidera la investigación de las CST en Kenia, también ha implementado numerosos proyectos que apoyan el *aprendizaje basado en el juego* en Lamu y Mombasa.

En los 10 países, el juego ocupó un lugar bajo entre las familias, oscilando entre el 1 % y el 15 % que nombraron el juego como su enfoque pedagógico preferido. Aunque el énfasis en el *aprendizaje basado en el juego* no fue altamente preferido por las familias, los educadores y los estudiantes de todos los países, las comunidades escolares señalaron en las conversaciones que esto probablemente se deba a la falta de conocimiento sobre el concepto de aprendizaje lúdico. Los educadores de Sudáfrica creían que los padres/madres/cuidadores no tienen claro qué es el aprendizaje lúdico y cómo beneficia a los niños(as). Como señaló un educador de la primera infancia en Sudáfrica, “creo que los padres están ligeramente confundidos sobre por qué los(as) niños(as) aprenden a través del juego. Aprenden jugando, moviéndose y explorando. Aprenden mejor cuando se divierten. A los(as) niños(as) les gusta experimentar todo; al hacerlo, están aprendiendo, y cuando juegan con muñecas, pelotas, etc., desarrollan motricidad gruesa, motricidad fina y la conexión emocional”.

Fondos de Conocimiento o Identidad

Kazajistán fue el único país donde las familias eligieron como enfoque pedagógico los *fondos de conocimiento o identidad* en los que “*las culturas y los idiomas del hogar son fundamentales para el aprendizaje*”. Es posible que el fuerte énfasis de las familias en las culturas y el idioma del hogar haya sido en respuesta a los esfuerzos por promover el habla del idioma kazajo en todo el país. Antes de la independencia de la Unión Soviética, el idioma de enseñanza en Kazajistán era ruso. A partir de 1995, el kazajo fue reconocido oficialmente como el idioma estatal en la constitución nacional y, posteriormente, se convirtió en un idioma principal de enseñanza en Kazajistán, lo que dejó a las escuelas la decisión de si enseñarían en kazajo o en ruso. La enseñanza en kazajo ha aumentado a lo largo de las décadas, y la mayoría de las escuelas primarias y secundarias ahora enseñan en este idioma (Smagulova, 2016). Si bien casi el 30 % de las familias de la muestra indicaron que todavía hablan ruso en el hogar, los datos muestran un notable apoyo al uso del idioma y la cultura kazajos en las escuelas. Como señaló el equipo de las CST en Kazajistán, muchos educadores, familias y estudiantes insisten en “volver a nuestras raíces”, lo que ha continuado tras la invasión de Rusia a Ucrania. El equipo añadió: “Si un estudiante va a crear su futuro en este país... debe recibir una educación (en kazajo) que sea relevante para la mentalidad de nuestro país”.

Ha habido conversaciones a nivel de política en algunos países, como los Países Bajos y los Estados Unidos, sobre la importancia de los *fondos de conocimiento o identidad* como enfoque pedagógico. Sin embargo, según esta investigación, aún existe una falta de comprensión e impulso entre las familias, los educadores y los estudiantes sobre lo que esto significa y cómo puede apoyar el desarrollo académico y social de los estudiantes.

Tabla 9: Pedagogías Preferidas entre los Grupos de Participantes, por Porcentajes (n = 10 países)

País	Grupo	Centrada en el profesor	Centrada en el alumno	Experiencial	Basada en la tecnología	Basada en el juego	Funds of Knowledge	Total
Muestra de métodos mixtos								
Bangladés	Familias	14,8 %	17,5 %	25,0 %	26,8 %	8,8 %	7,1 %	100 %
	Educadores	13,5 %	19,3 %	20,6 %	33,6 %	5,4 %	7,6 %	100 %
	Estudiantes	21,7 %	18,3 %	25,1 %	20,7 %	7,7 %	7,1 %	100 %
Brasil	Familias	44,1 %	35,3 %	49,9 %	34,2 %	23,6 %	14,3 %	n/a
	Educadores	19,1 %	26,2 %	64 %	47,9 %	50,9 %	7,1 %	n/a
Colombia	Familias	26,3 %	29,4 %	10,6 %	10,2 %	4,0 %	19,5 %	100 %
	Educadores	3,8 %	31,9 %	20,2 %	17,4 %	12,3 %	14,4 %	100 %
	Estudiantes	14,5 %	25,5 %	19,6 %	18,0 %	11 %	11,5 %	100 %

País	Grupo	Centrada en el profesor	Centrada en el alumno	Experiencial	Basada en la tecnología	Basada en el juego	Funds of Knowledge	Total
Kazajistán	Familias	20,7 %	10,7 %	13,3 %	17,7 %	13,6 %	24 %	100 %
	Educadores	15,7 %	13,0 %	11,1 %	34,3 %	14,8 %	11,1 %	100 %
	Estudiantes	19,6 %	17,3 %	25,1 %	17,3 %	15,1 %	5,6 %	100 %
Kenia	Familias	48,0 %	17,7 %	7,2 %	15,1 %	8,5 %	3,5 %	100 %
	Educadores	6,5 %	22,6 %	8,1 %	24,2 %	33,9 %	4,8 %	100 %
Sierra Leona	Familias	32,7 %	48,6 %	7,7 %	8,3 %	0,8 %	1,9 %	100 %
	Educadores	19,4 %	64,0 %	4,7 %	8,1 %	0,9 %	2,8 %	100 %
Sudáfrica	Familias	36,8 %	25,7 %	6,9 %	13,0 %	12,6 %	5,0 %	100 %
	Educadores	30,1 %	23,3 %	9,6 %	6,8 %	26 %	4,1 %	100 %
Tanzania (Zanzíbar)	Familias	57,7 %	59,4 %	72,9 %	60 %	10 %	16,5 %	n/a
	Educadores	30 %	57,1 %	72,9 %	61,4 %	16,7 %	17,6 %	n/a
	Estudiantes	62,7 %	74,7 %	64,7 %	35,4 %	19 %	29,1 %	n/a
Uganda	Familias	35,5 %	38,7 %	8,3 %	4,9 %	7,3 %	5,3 %	100 %
	Educadores	17,7 %	61,3 %	7 %	5,4 %	5,9 %	2,7 %	100 %
EE. UU. (California)	Familias	41,2 %	21,6 %	10,8 %	7,8 %	4,9 %	13,7 %	100 %
	Educadores	22,9 %	24,8 %	21 %	16,2 %	7,6 %	7,6 %	100 %
	Estudiantes	30,0 %	14,9 %	16,6 %	13,6 %	19 %	6,0 %	100 %

Muestra cuantitativa (Representativa)

Ghana	Estudiantes	29,7 %	53,0 %	51,9 %	84,2 %	16,3 %	30,9 %	n/a
India	Estudiantes	37,1 %	23,3 %	42,3 %	67,5 %	44,7 %	52,2 %	n/a
Sudáfrica	Estudiantes	35,2 %	45,5 %	48,7 %	72,3 %	24,7 %	38,5 %	n/a

Se observaron pocas diferencias notables en las preferencias pedagógicas entre los grupos demográficos de familias, educadores y estudiantes. Sin embargo, en promedio, los padres/madres/cuidadores con niveles educativos más bajos eligieron la *pedagogía centrada en el profesor* en mayor medida (41,6 % de $n = 2.386$) que aquellos con niveles educativos más altos (33,9 % de $n = 5.495$). Lo mismo ocurrió con las familias de niños(as) más pequeños(as) en la escuela primaria y preescolar, que eligieron la *pedagogía centrada en el profesor* en mayor medida que las familias de niños(as) mayores.

En las muestras cualitativas (no incluidas en la Tabla 9) de Hungría, India (Maharashtra, Tripura) y los Países Bajos, las familias, los estudiantes y los educadores se inclinaron hacia el *aprendizaje experiencial*, la *pedagogía centrada en el alumno* y la *enseñanza basada en la tecnología*. La *enseñanza centrada en el profesor* fue la pedagogía preferida por las familias de las escuelas primarias de Australia y las escuelas secundarias del Reino Unido (Inglaterra).

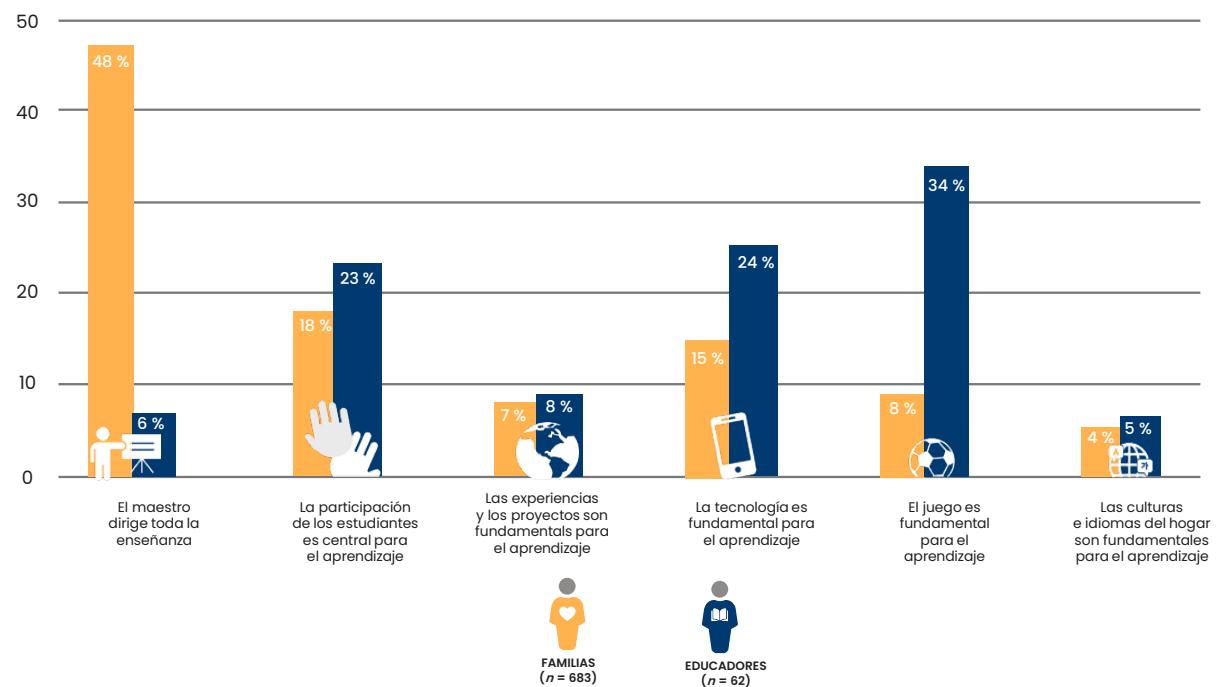
El Caso de Kenia: Pedagogía Preferida

En Kenia, las diferencias en las preferencias pedagógicas fueron bastante pronunciadas, y la mayoría de las familias (48 %) prefirieron la *pedagogía centrada en el profesor*, en comparación con la mayoría de los educadores (33,9 %), que prefirieron el *aprendizaje basado en el juego*. Los padres/madres/cuidadores revelaron durante las conversaciones que solo conocían la *pedagogía centrada en el profesor*, dado su conocimiento limitado sobre la enseñanza y el aprendizaje. También se mostraron escépticos ante pedagogías más experienciales e innovadoras en un entorno escolar y aulas excesivamente grandes y con recursos insuficientes. Como señaló uno de los padres/madres/cuidadores, “los padres no comprenden las diferentes formas de aprendizaje [p. ej., aprender a través del juego] debido a nuestra infraestructura (acceso escolar) deficiente. Si conseguimos (obtener) una buena infraestructura, adoptaremos diferentes tipos de aprendizaje”.

Al hablar con los educadores de Kenia sobre por qué preferían el *aprendizaje basado en el juego*, explicaron que este enfoque aumenta el interés y la implicación de los estudiantes en el contenido académico y ayuda a los(as) niños(as) a expresarse. Un educador indicó, “aprender a través del juego es el mejor (enfoque), rompe la monotonía de la clase. Hace que sea fácil para un(a) niño(a) aprehender el contenido”. Durante la reunión con el equipo de las CST, dirigido por la Aga Khan Foundation en Kenia, observaron que el desarrollo profesional de los profesores en el *aprendizaje basado en el juego* ha sido un punto fuerte de sus esfuerzos programáticos y, por lo tanto, no es sorprendente que este fuera el enfoque pedagógico más popular entre los profesores. Si bien algunas familias señalaron que eran conscientes del énfasis actual en el *aprendizaje basado en el juego*, seguían creyendo que la *pedagogía centrada en el profesor* debería ser el enfoque central en las escuelas. Como señaló uno de los padres/madres/cuidadores de una escuela primaria, “los(as) alumnos(as) entienden bien cuando se utiliza el aprendizaje a través del juego, pero tiene que haber un educador para guiarlos”.

Durante sus conversaciones, las familias y los educadores también mencionaron que, a partir de 2017, Uganda estaba utilizando el Curriculum basado en Competencias (Competence Based Curriculum, CBC), como era el caso en Kenia y Tanzania (Zanzíbar), pero pocas familias comprendieron realmente las intenciones de este cambio curricular. Como describió uno de los padres/madres/cuidadores de Kenia, “los padres no han entendido la estructura del CBC, por eso aún no lo han aceptado”. Las conversaciones revelaron que se necesita una mayor comprensión y aceptación de las familias en las adopciones del CBC si se quiere implementar con éxito para apoyar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 16 Pedagogías Preferidas entre los Grupos de Participantes en Kenia
(n = 12 escuelas primarias)





RESUMEN

En resumen, las pedagogías preferidas variaron según el país y los grupos de participantes. Entre las familias y comunidades con bajos niveles educativos, los padres/madres/cuidadores a menudo reforzaron la idea de que los educadores son los expertos educativos más calificados, y preferían enfoques de enseñanza y aprendizaje, ya fuera *pedagogía centrada en el profesor* u otros enfoques, que prepararan a sus hijos(as) para sus exámenes calificatorios. Aunque los estudiantes expresaron entusiasmo por la *enseñanza basada en la tecnología*, el *aprendizaje experencial* y las *pedagogías centradas en el alumno(a)*, sus familias se mostraron a menudo menos optimistas respecto a estas pedagogías o enumeraban obstáculos y desafíos para implementar estas pedagogías en la práctica.

Las creencias de los educadores también variaron entre los países, oscilaron entre el 3,8 % y el 30,1 %, pero en general eran menos propensos que las familias y los estudiantes a elegir la *pedagogía centrada en el profesor*, que osciló entre el 14,8 % y el 62,7 % para ambos grupos. Entre las familias y los estudiantes, aunque había entusiasmo por lo que se consideraban “pedagogías innovadoras” y enfoques que aportarían “habilidades del siglo XXI” y éxito de los estudiantes, un porcentaje considerable aún seguía eligiendo la *pedagogía centrada en el profesor*. Las conversaciones revelaron que las creencias estaban a menudo influenciadas por factores contextuales, incluidas las tendencias globales, las reformas curriculares nacionales y los esfuerzos de implementación por parte de organizaciones no gubernamentales y otros grupos que trabajan con las escuelas. Las conversaciones revelaron además que la integración de nuevos enfoques pedagógicos en el aula requería una formación, equipamiento e infraestructura considerables, así como condiciones propicias como la aceptación por parte de educadores, estudiantes y familias, y no solo de los legisladores. Sin embargo, el fomento esta aceptación y visión compartida sobre las creencias pedagógicas ayudó a las familias, educadores y estudiantes a trabajar de manera más colaborativa para apoyar el aprendizaje.

Se sabe que las diferencias en las creencias sobre los enfoques pedagógicos dentro de las comunidades escolares influyen en la implementación de las políticas (Qargha y Dyl, 2024). Por ejemplo, durante los esfuerzos políticos para universalizar la educación inicial en Tanzania (Zanzíbar) a partir de 2006, las familias y los miembros de la comunidad se resistieron al *aprendizaje basado en el juego* hasta que comprendieron tanto la intención como los beneficios a través de la movilización de la comunidad (Education Development Center, 2009). Es necesario examinar más a fondo los vínculos entre las creencias sobre el propósito de la escuela, la satisfacción con la educación y los enfoques pedagógicos, pero esta investigación preliminar respalda la investigación que sugiere que tener una visión coherente y compartida es fundamental para desarrollar la cohesión y construir un sentido de comunidad entre las familias, los educadores y los estudiantes.



Lección Global 2

Posicionar a las familias como aliados

Las familias se ven a sí mismas como involucradas y comprometidas con el aprendizaje de sus hijos(as) de varias maneras; sin embargo, este involucramiento no es muy evidente para los educadores. La gran mayoría de las familias apoyan el aprendizaje en el hogar, pero los educadores a menudo definen el compromiso familiar como el nivel de participación de las familias en eventos escolares, comités y actividades que se llevan a cabo en la escuela.

Se pidió a los participantes que nombraran todas las diferentes formas en que las familias se involucraban y participaban en la educación de sus hijos(as). Se preguntó intencionalmente sobre los tipos de involucramiento y compromiso antes de preguntar sobre las barreras fue intencional para animar a los participantes a pensar desde una mentalidad basada en activos e identificar lo que estaba ocurriendo en ese momento en sus escuelas, antes de profundizar en los desafíos. Aunque los tipos de participación y compromiso variaron entre países y culturas escolares, los equipos de las CST trabajaron inductivamente a través de un proceso de pruebas de campo para identificar los tipos clave que resonaban en cada una de las diferentes comunidades, como se indica en las preguntas de la encuesta a continuación.



PREGUNTA DE LA ENCUESTA (Familias)

¿Cómo se involucra usted en el aprendizaje de su hijo(a) en la escuela? (Seleccione todas las opciones que correspondan)

- No me involucro
- Apoyando o supervisando el aprendizaje de mi hijo(a)
- Comunicándose con los profesores y el personal de la escuela
- Estando al tanto de las noticias de la escuela
- Haciendo donaciones (financieras)
- Asistiendo a eventos escolares
- Participando como voluntario en actividades escolares
- Opinando sobre las decisiones de la escuela (p. ej., decisiones administrativas)
- Siendo líder en una asociación de madres y padres
- Otro (especifique)
- No lo sé/Prefiero no contestar



PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

En las encuestas, las familias indicaron... como su principal tipo de involucramiento, en comparación con... para los educadores y... para los estudiantes. ¿Cuáles son algunos ejemplos de estos tipos de involucramiento que ha observado/escuchado en su escuela o comunidad?

Nota: Todas las preguntas de la conversación se adaptaron para incorporar los datos de la encuesta para educadores y estudiantes antes de que se llevaran a cabo los diálogos.

La lista colectiva de tipos de involucramiento y compromiso ideada por los equipos de las CST durante el proceso de pruebas de campo se alineó luego con el *Marco de Seis Tipos de Involucramiento para Programas integrales de Alianza de Epstein* (Epstein et al., 2018) para garantizar que las opciones de respuesta reflejaran la investigación y la literatura existentes. Los seis tipos de involucramiento de Epstein incluyen *el cuidado, el aprendizaje en el hogar, la comunicación, el voluntariado, la toma de decisiones y la construcción de la comunidad* se aplican a las respuestas de la encuesta en la Figura 17. Estos seis tipos de involucramiento y sus correspondientes opciones de respuesta se explican con más detalle en el Cuadro 4.

Figura 17

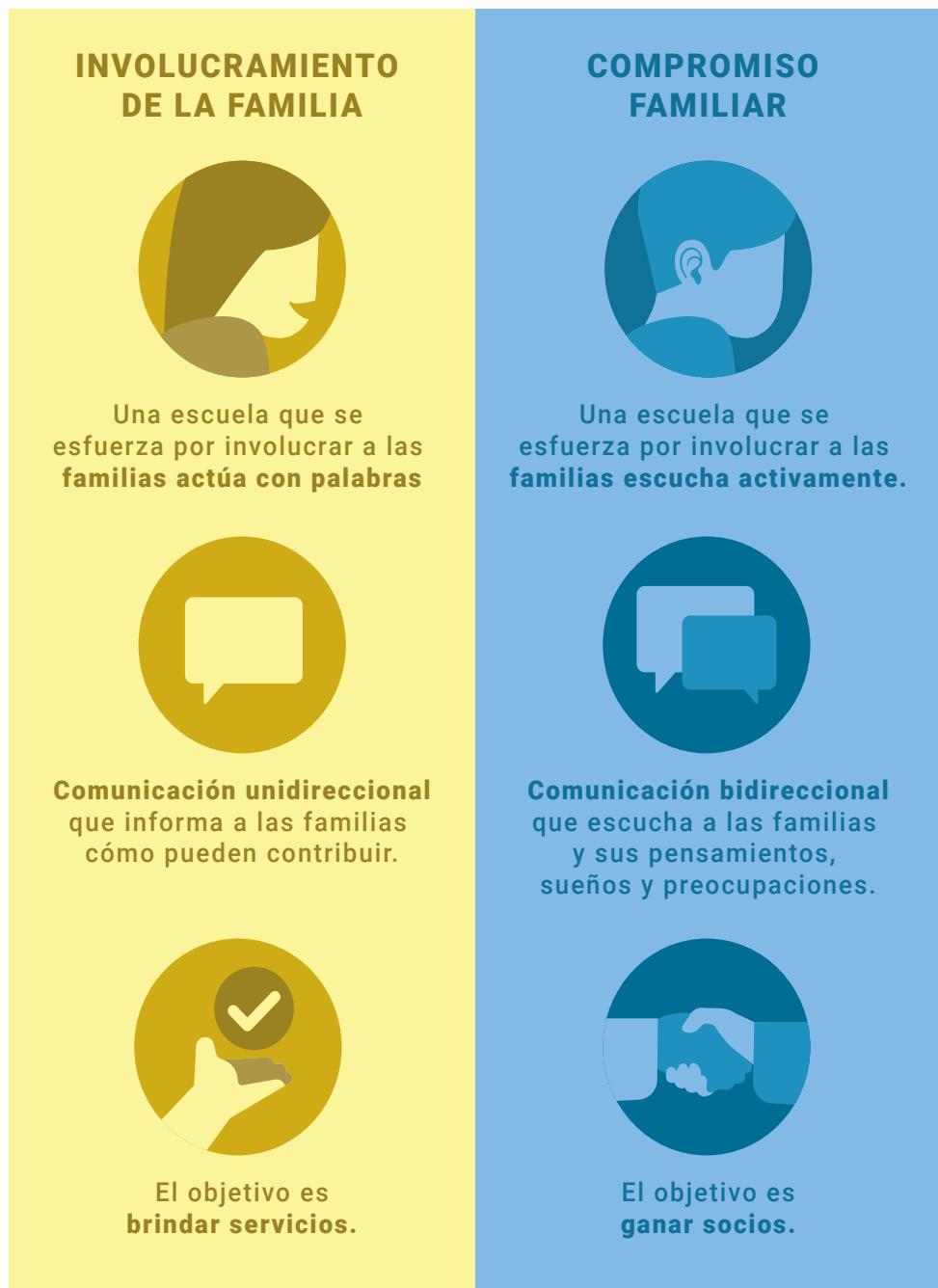
Tipos de Involucramiento y Compromiso familiar



Cada opción de respuesta puede considerarse un ejemplo de involucramiento o compromiso, dependiendo de cómo se aplique en la práctica. El involucramiento suele referirse a interacciones unidireccionales en las que los representantes de la escuela le **dicen** a los padres/madres/cuidadores lo que necesitan saber y les dan directrices sobre cómo deben participar en la educación de sus hijos(as) (Ferlazzo, 2011). El compromiso abarca interacciones bidireccionales que representan oportunidades auténticas para que las escuelas **escuchen** a las familias y piensen en ellas como aliados en el aprendizaje de sus hijos(as). Esta distinción se desarrolló previamente en una imagen creada por el CUE y Kidsburgh, basada en la investigación de Ferlazzo y Hammond (2009) y Ferlazzo (2011), compartida en la Figura 18. La intención de distinguir entre involucramiento y compromiso no es crear una jerarquía entre los dos, ya que ambos son fundamentales para construir relaciones sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad, sino más bien ayudar a las escuelas a pensar en cómo pueden profundizar el involucramiento. Por ejemplo, si las escuelas están pensando en estrategias para involucrar más a las familias en el aprendizaje, pueden proporcionar servicios para *apoyar el aprendizaje en el hogar*, como aplicaciones, hojas de ejercicios o servicios de tutoría gratuitos para las familias. Sin embargo, las escuelas también pueden comprometerse y aliarse con las familias para *apoyar el aprendizaje en el hogar* mediante el desarrollo de estrategias y actividades de aprendizaje que se adapten a las necesidades y contextos de las familias y sus hijos(as).

Figura 18

Comparación entre Involucramiento y Compromiso de la Familia



Fuente: Center for Universal Education, Brookings Institution y Kidsburgh.

Basado en: Ferlazzo, L., y Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth Books/Libraries Unlimited.

Cuadro 4: Tipos de involucramiento y Compromiso familiar

La encuesta de las CST incluyó ocho opciones de respuesta diferentes para los tipos de involucramiento y compromiso familiar. Estos se etiquetaron intencionalmente en la encuesta como tipos de involucramiento, ya que no todos constituyen ejemplos de compromiso como se analizó anteriormente. Los participantes también tuvieron la opción de seleccionar “otro” y escribir su propia respuesta. También podían elegir “no involucrado”, es decir, ninguna otra forma de involucramiento. Las opciones de respuesta están vinculadas a cada uno de los seis tipos de involucramiento de Epstein. En los casos en que las opciones de respuesta se acortaron en el análisis por motivos de brevedad, el texto completo de la encuesta se indica entre paréntesis.

Tipo 1: Cuidado y Tipo 2: Aprendizaje en el hogar

- ***Apoyando el aprendizaje en el hogar (apoyando o supervisando el aprendizaje del alumno)*** incluye todas las formas en que las familias apoyan a los(as) niños(as) en el aprendizaje, desde ayudar a los(as) niños(as) con contenidos académicos, hasta apoyar el aprendizaje social y emocional. Las familias también describieron el proporcionar a los(as) niños(as) materiales y necesidades básicas como apoyo al aprendizaje en el hogar.

Tipo 3: Comunicación

- ***Comunicándose con los profesores y el personal de la escuela*** incluye la comunicación directa a través de notas escritas, correo electrónico, mensajes de texto, plataformas de mensajería, llamadas telefónicas y reuniones en persona.
- ***Estando al tanto de las noticias de la escuela*** incluye mantenerse informado a través de grupos y plataformas de redes sociales, correos electrónicos, boletines informativos, el boca a boca y cartas de comunicaciones.

Tipo 4: Voluntariado (tiempo y recursos)

- ***Voluntariado (participar como voluntario en actividades escolares)*** incluye ayudar en la planificación o ejecución de eventos o actividades escolares.
- ***Donaciones (Haciendo donaciones [financieras])*** incluyen otorgar subvenciones o regalos para una escuela o aula, lo que puede abarcar los costos relacionados con la escolaridad (como matrículas escolares, materiales de aprendizaje, uniformes y tutoría después de la escuela).

Tipo 5: Toma de decisiones y liderazgo

- ***Opinando sobre las decisiones de la escuela*** incluye dar la opinión sobre las políticas, prácticas, normas y reglamentos escolares, planes de estudio y otros marcos escolares.
- ***Siendo líder en una asociación de madres y padres*** incluye desempeñarse como representante en una asociación de padres, comité de gestión escolar u otra junta directiva.

Tipo 6: Crear comunidad

- ***Asistiendo a eventos escolares*** incluye participar en reuniones sociales, reuniones de asociaciones de padres y madres, conferencias de padres y profesores, días de servicio comunitario y otros eventos patrocinados por la escuela o la comunidad.

La redacción sobre los tipos de involucramiento en las encuestas varió ligeramente de la tipología de Epstein, que se desarrolló en un contexto estadounidense (Epstein et al., 2018). Por ejemplo, el cuidado y el apoyo al aprendizaje en el hogar se combinaron en una sola categoría, ya que las familias tenían diferentes niveles de educación y habilidades para apoyar el aprendizaje académico. Si bien es posible que algunos padres/madres/cuidadores no hayan podido ayudar a su hijo(a) a leer, por ejemplo, podrán apoyar el desarrollo de la alfabetización de su hijo(a) de otras maneras, como asegurando el acceso a materiales impresos, dedicando tiempo y espacio para estudiar y aprender, contando historias y otras estrategias que también se incluyeron bajo el cuidado. En la encuesta, “colaborar con la comunidad” de Epstein se modificó por “crear comunidad”, ya que los recursos y las asociaciones comunitarias variaron enormemente según el país. Finalmente, el “voluntariado” en la tipología de Epstein se amplió a “voluntariado (tiempo y recursos)” en la encuesta, que incluyó hacer “donaciones”. Dado que las escuelas de muchos países dependen de las contribuciones financieras de las familias para adquirir libros y materiales de enseñanza y aprendizaje, entre otros recursos, las familias querían ser reconocidas por estos esfuerzos.

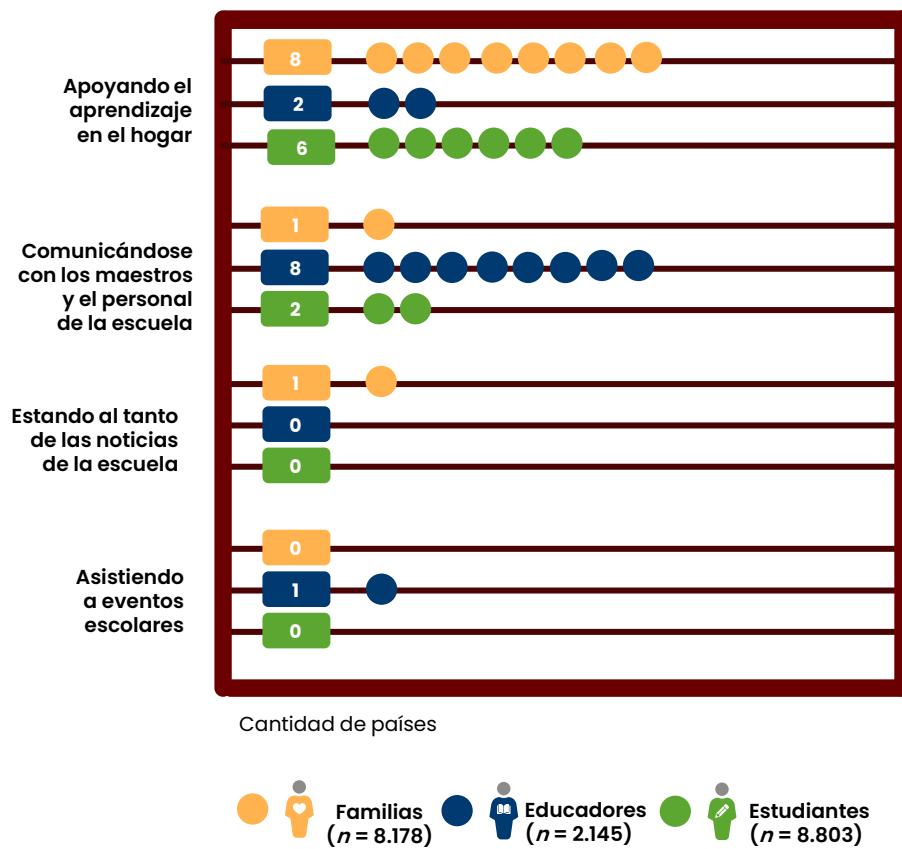


RESULTADO: Según las familias, los educadores y los estudiantes, solo una pequeña proporción de las familias se involucraron en actividades de toma de decisiones en la escuela, entre las que se incluía la participación y el *liderazgo en una asociación de padres y madres*. Si bien estas son formas importantes de compromiso familiar, ya que garantizan que las voces de los padres/madres/cuidadores se reflejen en las decisiones de la escuela, es importante definir y enmarcar el compromiso familia, escuela y comunidad como prácticas más inclusivas y representativas de una amplia gama de familias.

En ocho de los 10 países, las familias dijeron que la forma principal en la que se involucraban en la educación de sus hijos(as) era *apoyando el aprendizaje en el hogar*. *Comunicándose con los profesores y el personal de la escuela* y *estando al tanto de las noticias de la escuela* se nombraron en otros dos países. Los estudiantes coincidieron con las respuestas de sus familias: en seis de 10 países, nombraron *apoyando el aprendizaje en el hogar* como el principal tipo de involucramiento. En otros dos países, *comunicándose con los profesores y el personal de la escuela* se reconoció como un tipo común de involucramiento. Los educadores en ocho de los 10 países consideraron que la principal forma de involucramiento familiar era *Comunicándose con los profesores y el personal de la escuela*. *Apoyando el aprendizaje en el hogar y asistiendo a eventos escolares* fueron los tipos de involucramiento nombrados con más frecuencia en otros tres países.

Figura 19

Principales Tipos de Involucramiento Familiar en Todos los Países (n = 10 países)



Nota: Los datos de los estudiantes provienen de ocho países. Los educadores de los Estados Unidos seleccionaron dos tipos principales de involucramiento: *comunicándose con los profesores* y *el personal de la escuela* (43,90 %) y *asistiendo a eventos escolares* (43,20 %).

Cuidado y Aprendizaje en el Hogar

En los 10 países, el 76,5 % de los padres/madres/cuidadores mencionaron *apoyando el aprendizaje en el hogar* como una de sus principales formas de involucramiento. Al explicar lo que entendían por *apoyando el aprendizaje en el hogar* y por qué este era su principal forma de involucramiento, uno de los padres/madres/cuidador explicó cómo las familias desarrollan activamente actividades de aprendizaje creativo en el hogar (p. ej., dibujar, cantar, leer libros de cuentos, etc.), además de ofrecer apoyo en las tareas y supervisar el aprendizaje y el progreso de sus hijos(as) en la escuela. Este padre/madre/cuidador de Sudáfrica explicó: “Durante el COVID, recibimos material para usar en el hogar. Todavía lo uso para enseñarle a mi hijo(a). Guardo formas por toda la casa para poder enseñarles a mis hijos(as) las formas y a contar”.

Los estudiantes tendieron a reflejar las respuestas de las familias, siendo el *apoyo al aprendizaje en el hogar* el tipo de involucramiento más común, seguido de *la comunicación con los profesores y el personal de la escuela*. En los ocho países, el 62,2 % de los estudiantes también seleccionó *apoyando el aprendizaje en el hogar*. Como explicó un estudiante de escuela vocacional en Hungría, los padres/madres/cuidadores solían supervisar su progreso en la escuela y ofrecían ayuda con las tareas y los proyectos. Este estudiante señaló: Mis padres me preguntan regularmente sobre la prueba que tenemos, mis notas y me ofrecen su ayuda si tengo dificultades con algo”.

Los estudiantes con niveles socioeconómicos más altos, que siempre pudieron satisfacer sus necesidades básicas, informaron que sus padres/madres/cuidadores *apoyaban el aprendizaje en el hogar* (64,5 % de $n = 3.907$) más que los estudiantes con niveles socioeconómicos más bajos (59,5 % de $n = 4.111$). Del mismo modo, los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos señalaron que sus familias se *comunicaban con los profesores y el personal de la escuela* (41,7 % de $n = 3.850$) en mayor medida que las familias de niveles socioeconómicos más bajos (26,7 % de $n = 4.036$). Una mayor proporción de estudiantes sin discapacidades (63,5 % de $n = 6.113$) también indicó que sus padres/madres/cuidadores *apoyaban el aprendizaje en el hogar* en comparación con los estudiantes con discapacidades (58,1 % de $n = 365$), aunque el tamaño de la muestra fue pequeño.

Más de la mitad (53,7 %) de los educadores mencionaron *apoyando el aprendizaje en el hogar* como una forma principal de compromiso. En Sierra Leona y Uganda, los educadores reconocieron el *apoyo al aprendizaje en el hogar* como la forma principal en que las familias se involucraban. En Sierra Leona, esto a menudo significaba que las familias ayudaban con las tareas, ya sea brindándoles orientación directa o dándoles a sus hijos(as) tiempo y espacio donde podían estudiar.

Comunicación

Los educadores tendieron a señalar que la forma más común en que las familias se relacionaban con las escuelas era *comunicándose con los profesores y el personal de la escuela*. Aproximadamente el 61,1 % de los educadores seleccionaron esta opción en los 10 países. En los Estados Unidos (California), los educadores nombraron *comunicándose con los profesores y el personal de la escuela y asistiendo a eventos escolares* como las principales formas de involucramiento, enfatizando en su expectativa de que las familias hagan todo lo posible por asistir a los eventos escolares para crear comunidad y facilitar la comunicación. Solo los estudiantes de Bangladés e India (muestra representativa de los estados de Maharashtra e Himachal Pradesh) indicaron también que la forma más habitual en que sus padres/madres/cuidadores se involucraban en las escuelas era *comunicándose con los profesores y el personal de la escuela*. En general, el 32,7 % de los estudiantes de todos los países seleccionaron esta opción. Sudáfrica fue el único país donde las familias dijeron que su principal tipo de involucramiento era *comunicarse con los profesores y el personal de la escuela*. Sin embargo, este tipo de involucramiento ocupó un cercano segundo lugar en cinco países.

Las familias con niveles educativos más bajos (escuela primaria o menos) tenían menos probabilidades de seleccionar la *comunicación con los profesores y el personal de la escuela* (56,2 % de $n = 2.438$) que las familias con niveles educativos más altos (60,5 % de $n = 5.668$). Esto sugiere que los padres/madres/cuidadores con niveles de educación más altos (secundarios o superiores) se sentían más cómodos comunicándose con los educadores, lo que se repitió en los datos de los estudiantes.

En Bangladés, las familias dijeron que su principal forma de participación era *estar al tanto de las noticias de la escuela*. Las familias de Bangladés explicaron que esto significaba usar grupos de redes sociales (p. ej., WhatsApp) y mensajes de texto SMS para comunicarse entre padres/madres/cuidadores y educadores y recibir información directamente de sus hijos(as). También incluía hablar con otros miembros de la comunidad en sus vecindarios.

Toma de Decisiones

En solo cuatro países (Bangladés, Kenia, Sudáfrica y Tanzania), entre el 20 % y el 30 % de las familias indicaron que se involucraban *opinando sobre las decisiones de la escuela*. Entre los otros seis países, la participación en las decisiones escolares fue aún menor (15 % o menos). De manera similar, solo entre el 3 % y el 14 % de las familias indicaron involucrarse *como líderes en una asociación de padres y madres*. A pesar de que solo una pequeña proporción de padres/madres/cuidadores indicaron que participaban en el liderazgo y la toma de decisiones, así es como las autoridades educativas definen el compromiso en muchos documentos de políticas públicas. En Sierra Leona, por ejemplo, solo el 5 % de las familias indicaron estar involucradas en la escuela *como líderes en una asociación de padres y madres*, como un comité de gestión escolar. Aunque estos comités y sus reuniones correspondientes estaban abiertos a familias más allá de los padres/madres/cuidadores que se desempeñaban en los equipos directivos, las conversaciones con los equipos de las CST revelaron que estas reuniones no contaban con una amplia asistencia y rara vez incluían a las familias más marginadas, incluidas las de madres jóvenes, niños(as) con discapacidades y niños(as) de familias de bajos ingresos. Los equipos de las CST de Sierra Leona y Tanzania (Zanzíbar) hicieron recomendaciones a los legisladores en el sentido de que los marcos educativos no deberían considerar a los comités de gestión escolar como la forma principal de compromiso familia, escuela y comunidad, sino más bien solo una de las formas de compromiso. Además, recomendaron que se introdujeran cambios en la composición de estos comités, como asegurar que las familias, los estudiantes y los educadores marginados estuvieran auténticamente representados y no solo reclutados para cumplir cuotas, a fin de convertirlos en un mecanismo de toma de decisiones eficaz e inclusivo.

Los estudiantes compartieron una perspectiva similar con respecto al involucramiento de sus padres/madres/cuidadores en la toma de decisiones de las escuelas. En solo tres países (Bangladés, Ghana y Tanzania), más del 30 % de los estudiantes afirmaron que sus padres/madres/cuidadores se involucraban *opinando sobre las decisiones de la escuela*. En los otros cinco países, la tasa de respuesta fue del 20 % o menor. Cuando se les preguntó sobre la participación o *liderazgo en una asociación de padres y madres*, los estudiantes informaron niveles aún más bajos de involucramiento familiar; solo del 5 % al 22 % de los estudiantes informaron que sus padres/madres participaban en la toma de decisiones de su escuela.



RESULTADO: Las familias de niños(as) más pequeños(as) reportaron niveles más altos de involucramiento en la escuela de sus hijos(as) y se mostraron más comprometidas con el apoyo al aprendizaje en el hogar que las familias de niños(as) mayores.

En general, las familias de niños(as) más pequeños(as) indicaron niveles más altos de involucramiento en la escuela de sus hijos(as) en una escala de 4 puntos que las familias de niños(as) mayores (3,43 de 4 para $n = 4.873$; 3,31 de 4 para $n = 3.194$). Aunque la calificación promedio es modesta, es significativa.

Los padres/madres/cuidadores de niños(as) más pequeños(as) en los niveles preescolares y primarios de los 10 países fueron más propensos a indicar que apoyaban el *aprendizaje en el hogar* de los estudiantes (80,9 % de $n = 4.910$). Como explicó un educador de Kazajistán, aunque algunos padres/madres/cuidadores pueden dedicar más tiempo *apoyando el aprendizaje en el hogar* cuando sus hijos(as) son pequeños(as), esto también puede variar según la familia y las necesidades del niño(a):

Como padre de una estudiante de 5.º grado, tengo que ayudar a mi hija con su tarea y así es como muestro mi compromiso con sus estudios. Pero como profesor de estudiantes de secundaria, puedo decir que no es el caso y que es posible que no necesiten el involucramiento de sus familias en sus tareas para el hogar/clases. En general, me encontré con padres/madres (específicamente, de estudiantes de 11.º grado) que estaban muy comprometidos y preocupados por los acontecimientos en la escuela o por la graduación y, en general, por los asuntos escolares.

Del mismo modo, los padres/madres/cuidadores de niños(as) más pequeños(as) mencionaron la *comunicación con los profesores y el personal de la escuela* (65,3 % de $n = 4.910$) como la principal forma de involucramiento con más frecuencia que las familias de niños(as) en edad escolar secundaria (70,0 % y 49,9 %, respectivamente, de $n = 3.268$). En Sudáfrica, las familias de los niños(as) en edad preescolar dijeron que se *comunicaban con los profesores y el personal de la escuela* con más frecuencia que con los de sus hijos(as) mayores debido a la necesidad de conectar sobre el sueño, la alimentación, las habilidades para ir al baño y otras etapas de desarrollo. Entre los padres/madres/cuidadores de estudiantes de secundaria, a menudo describían un menor involucramiento en la educación de sus hijos(as) y una comunicación menos directa con los educadores porque sus hijos(as) se estaban volviendo más independientes y maduros. Como señaló un parent/una madre/un cuidador en Hungría: “Nuestros hijos(as) son lo suficientemente maduros como para hacerse su camino, estamos allí en el hogar cuando necesitan ayuda o ideas”.

Al igual que las familias, los educadores de preescolar y primaria fueron más propensos a citar el *apoyo al aprendizaje en el hogar* como una forma principal de involucramiento de los padres/madres/cuidadores (62,9 % de $n = 937$) en comparación con los educadores de niños(as) mayores (46,5 % de $n = 1.208$). Según un educador de Colombia, “en la primaria... los padres/madres hacen la tarea del estudiante para que no fracase, en secundaria al estudiante lo dejan solo”. No hubo diferencias notables o significativas entre el género de los educadores en cuanto a los tipos reportados de compromiso de los padres/madres/cuidadores.

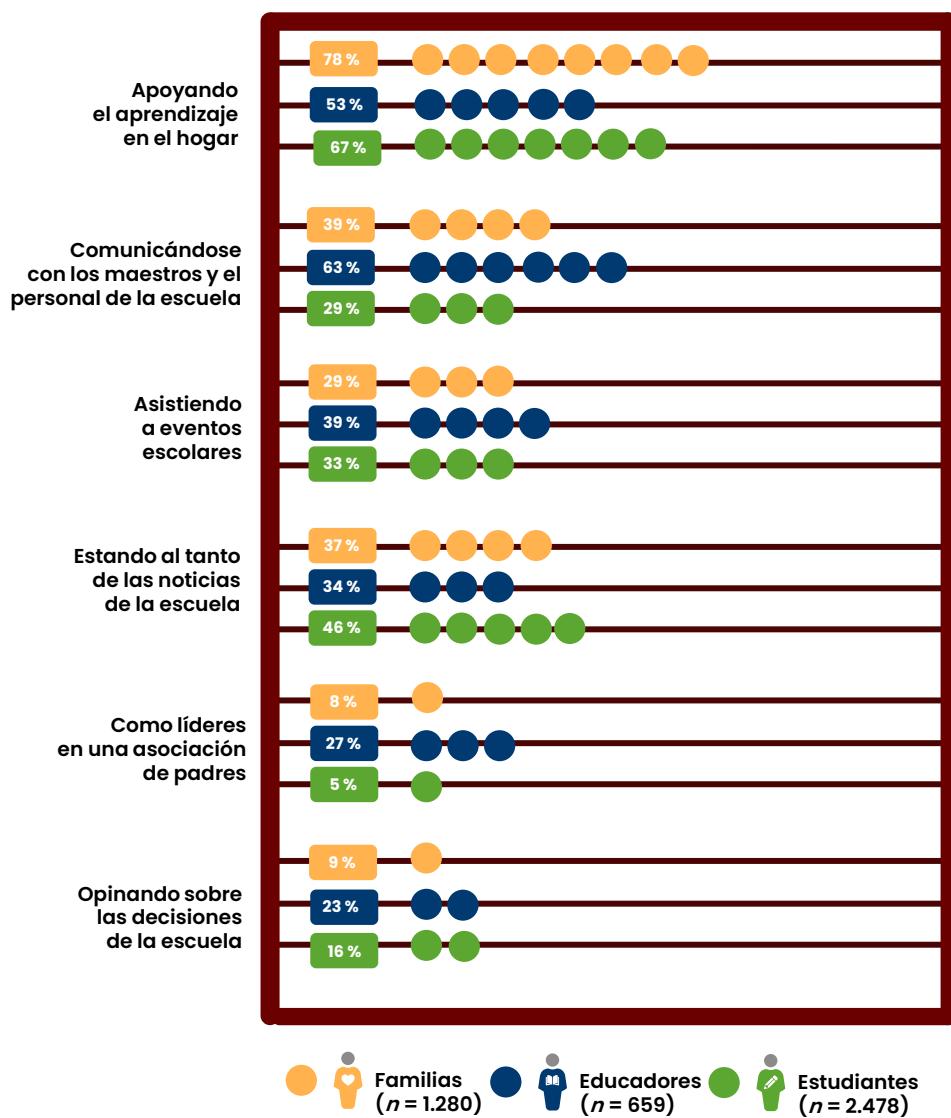
El Caso de Colombia: Tipos de Involucramiento

En la investigación impulsada por la comunidad dirigida por Red PaPaz y Alianza Educativa en Colombia, las familias y los estudiantes reconocieron que el principal tipo de involucramiento de los padres/madres/cuidadores era *apoyar el aprendizaje en el hogar*, como se muestra en la Figura 20. Aunque los educadores también reconocieron esto como una forma principal, nombraron la *comunicación con los profesores y el personal de la escuela* en porcentajes ligeramente más altos. Esta visión del compromiso familia, escuela y comunidad como colaboración, cuidado y contacto entre las familias y las escuelas se reiteró durante las conversaciones. Tanto los educadores como las familias querían más comunicación entre sí. Para los educadores, más comunicación significaba agregar medios de comunicación formales e informales entre las familias y los equipos escolares, ya fuera con tecnología o interacciones en persona, para garantizar que los mensajes de las escuelas y los profesores llegaran al hogar a las familias. Sin embargo, cuando se les preguntó, los ejemplos de comunicación de los educadores eran a menudo unidireccionales, ya que les **decían** a las familias lo que creían que necesitaban escuchar o creaban canales como universidades de padres/madres que educaban a las familias sobre el compromiso. Volviendo al punto de Ferlazzo (2011) sobre la comunicación bidireccional, el compromiso se trata de crear oportunidades para **escuchar** a las familias y tener canales adecuados para un diálogo productivo. Las familias fueron menos claras acerca de lo que querían ver a través de la comunicación, pero criticaron las reuniones obligatorias actuales (*escuelas de padres, madres y cuidadores*) como una forma de comunicación unidireccional y que castiga a las familias que no pueden asistir a estas reuniones.

Otra preocupación que surgió en las conversaciones fue la utilización de los estudiantes como canal para *comunicarse con los profesores y el personal de la escuela*. Aunque se reconocía que los estudiantes eran un vínculo importante en la comunicación entre el hogar y la escuela, confiar en ellos como mensajeros no contribuía a una mayor colaboración entre la escuela y la familia y, a menudo, ponía a los estudiantes en una posición incómoda. Depender de los estudiantes para *comunicarse con los profesores y el personal de la escuela* también significaba que las familias recibían una comunicación asimétrica dependiendo de si el niño(a) transmitía el mensaje a su parent/madre/cuidador.

Figura 20

**Principales Tipos de Involucramiento Familiar en Colombia
(n = 66 escuelas secundarias)**



Nota: Para simplificar, los decimales de la figura se han redondeado hacia arriba o hacia abajo al número entero más cercano.

Estos datos de Colombia también mostraron que los educadores identificaron los tipos de involucramiento basados en la escuela, como *comunicándose con los profesores y el personal de la escuela*, *asistiendo a eventos escolares*, *opinando sobre las decisiones de la escuela* y *siendo líderes en una asociación de padres*, a porcentajes más altos que las familias, mientras que las familias hicieron más énfasis en el *apoyo al aprendizaje en el hogar*. Durante las conversaciones, los educadores expresaron que esperaban que las familias asistieran a las escuelas para reuniones obligatorias, independientemente de la situación y las circunstancias de los padres/madres/cuidadores en el hogar. Como se desarrolla en la sección de Caso de Estudio, esto presentaba dificultades para las familias que viven en la pobreza y sobreviven con lo justo de las ganancias diarias, que eran más de un cuarto de las familias de la muestra, así como los hogares de un solo cuidador. En consecuencia, las conversaciones revelaron que las familias a menudo se sentían juzgadas e incomprendidas, y que se pasaban por alto

sus verdaderas luchas contra la pobreza y barreras para el involucramiento. Los educadores también compartieron que tenían la sensación de que los padres/madres/cuidadores no estaban lo suficientemente involucrados y no se los podía contactar, por lo que se sentían solos y frustrados al intentar interactuar con las familias.

En el futuro, será importante que los equipos escolares de Colombia sigan definiendo lo que entienden por compromiso, familia, escuela y comunidad, y las diferentes funciones y responsabilidades de todas las partes, pero también que fomenten una mayor comunicación bidireccional para ayudar a comprender las diferentes tensiones y barreras a las que se enfrentan las familias. Como señaló un participante en una conversación en Colombia: “Es importante que todos reconozcan su parte de la responsabilidad y trabajen juntos para brindar un apoyo total a los estudiantes”. La colaboración incluye decidir mutuamente roles y responsabilidades que sean realistas para todas las partes y que honren las complejas situaciones de pobreza que viven las familias a diario.



RESUMEN

En resumen, independientemente de que las familias se involucren o estén comprometidas con la escuela, son socias y aliadas importantes de los educadores. Una parte fundamental del compromiso familia, escuela y comunidad es lo que ocurre en el hogar, no solo lo que ocurre en la escuela. La gran mayoría de las familias afirman que apoyan el aprendizaje en el hogar, tanto los padres/madres/cuidadores como los estudiantes. Sin embargo, las conversaciones revelaron que las familias necesitaban más orientación y dirección sobre cómo apoyar a sus hijos(as), especialmente los padres/madres/cuidadores que no terminaron su educación básica y/ o que no tuvieron experiencias positivas con la escuela.

Los educadores consideraban que la *comunicación con los profesores y el personal de la escuela* y la *asistencia a eventos escolares* como formas importantes de compromiso, pero en las conversaciones señalaron que a veces pasaban por alto el trabajo que las familias hacían en el hogar para apoyar a sus hijos(as). La entrega de *opinión sobre las decisiones de la escuela* y *participación como líderes en una asociación de padres/madres* no fueron las formas más comunes de compromiso familia, escuela y comunidad entre las familias, a pesar de que a menudo eran las actividades que más enfatizaban las escuelas y los marcos educativos.

Los datos recogidos en las escuelas revelaron que, si bien las familias y los educadores pueden tener diferentes definiciones de compromiso familia, escuela y comunidad y de lo que constituyen los principales tipos de involucramiento, en general estaban de acuerdo en que la comunicación bidireccional era esencial y que cada escuela y comunidad podía hacer más para fortalecer la comunicación y el contacto. Esto no significaba agregar más eventos, ya que a menudo es el impulso de las escuelas al intentar aumentar el involucramiento de la familia, sino por el contrario, desarrollar soluciones más profundas y auténticas a los desafíos de comunicación y crear escuelas más acogedoras.



Lección Global 3

Derribar barreras colectivamente

Las familias, los educadores y los estudiantes suelen estar de acuerdo en que existen muchas barreras estructurales y situacionales que impiden alianzas sólidas. Sin embargo, los educadores tienden a culpar a los padres/madres/ cuidadores por el bajo compromiso familiar sin reconocer plenamente las dificultades que tienen al intentar interactuar con las escuelas.

Además de nombrar las diferentes formas de involucramiento familiar, se pidió a los participantes que identificaran las diez principales barreras a las que se enfrentaban las familias al interactuar con las escuelas. Los padres/madres/cuidadores nombraron sus propias barreras para interactuar con las escuelas. Estas barreras se identificaron inductivamente durante la fase inicial de pruebas de campo de la investigación y se basaron en la bibliografía (consulte la sección sobre barreras en la Revisión bibliográfica en el Anexo II).



PREGUNTAS DE LA ENCUESTA (Familias)

¿Cuáles son algunas de las dificultades que tiene para participar en el aprendizaje o en la escuela de su hijo o hija?
(Seleccione todas las que correspondan)

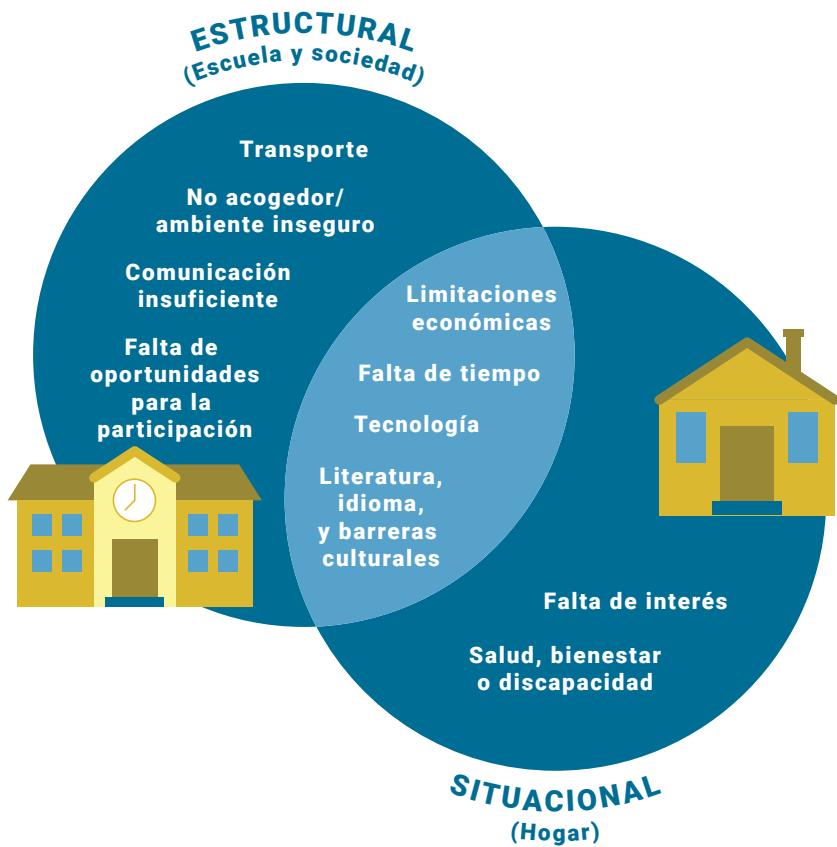
- Falta de tiempo
- Limitaciones económicas
- Dificultades de transporte
- Falta de tecnología
- Comunicación insuficiente entre la familia y la escuela
- Falta de oportunidades de participación
- Falta de interés
- Barreras de alfabetización, lingüísticas, culturales
- Ambiente poco acogedor o inseguro
- Problemas de salud, bienestar o discapacidad
- No hay limitaciones
- Otra (especifique)
- No lo sé/Prefiero no contestar



PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

En las encuestas, las familias indicaron que... eran su principal barrera, en comparación con... para los educadores y... para los estudiantes. ¿Cuáles son algunos ejemplos de estas barreras que ha observado/escuchado en su escuela o comunidad?

Algunas barreras eran de naturaleza **estructural** y perpetuadas por las escuelas y los sistemas educativos, como la falta de oportunidades para que las familias se comprometan con las escuelas. Otras barreras eran **situacionales** para las familias, como la salud comprometida de un parent/una madre/un cuidador que les impedía relacionarse con los profesores de sus hijos(as) y el personal escolar o participar en eventos y actividades escolares. Sin embargo, la mayoría de las barreras comprendían tanto las barreras estructurales como situacionales, como las *limitaciones económicas* y la *falta de tiempo*, como se muestra en la Figura 21. En el Cuadro 5 se presenta un desglose de todas las barreras utilizando ejemplos de conversaciones con equipos de todo el mundo y se elabora a través de la posterior discusión de datos.

Figura 21**Barreras al Involucramiento y Compromiso Familiar****Cuadro 5: Barreras al Involucramiento y Compromiso Familiar**

Se pidió a los participantes que seleccionaran más de una de las 10 barreras enumeradas en las encuestas de las CST. Los participantes también tuvieron la opción de seleccionar “No hay limitaciones” y escribir su propia respuesta. Aunque las barreras estructurales y situacionales se superponen, enumerarlas como opciones de respuesta diferenciadas ayudó a los equipos a buscar intencionalmente ejemplos durante las conversaciones. El texto real de la encuesta está en cursiva.

Estructural

- **El transporte** incluye la falta de transporte a las escuelas, grandes distancias entre las escuelas y los hogares, y altos costos asociados con los viajes diarios hacia y desde las escuelas.
- **Un entorno no acogedor o inseguro** incluye peligros físicos (como el clima y las amenazas de armas de fuego u otras formas de violencia), así como la ausencia de una cultura y prácticas escolares que incluyan a todas las familias.
- **La comunicación insuficiente** incluye la falta de contacto entre las familias, los educadores y los estudiantes, y la escasa información sobre cómo pueden involucrarse las familias.
- **La falta de oportunidades de involucramiento** incluye la ausencia de puntos de participación estructurados o programados, así como decisiones intencionales por parte de las escuelas y los estudiantes para disuadir a las familias de comprometerse.

Situacional

- **La falta de interés** incluye el que los padres/madres/cuidadores que no muestren interés en interactuar con el personal de la escuela, las actividades o el aprendizaje de los estudiantes.
- **Los problemas de salud, el bienestar o la discapacidad** incluyen discapacidades, enfermedades crónicas del parent/la madre/el cuidador, el estudiante u otro miembro de la familia.

Estructural y situacional

- **Las limitaciones económicas** incluyen altos costos relacionados con la escolaridad (como por ejemplo, matrículas escolares, materiales de aprendizaje, uniformes y tutoría después de la escuela) y la incapacidad de las familias para permitirse ausentarse del trabajo. Las donaciones sugeridas u opcionales también fueron limitaciones económicas, ya que las familias a menudo se sentían muy obligadas y presionadas para hacer contribuciones.
- **La falta de tiempo** incluye el tiempo insuficiente que las familias tienen para involucrarse, así como el hecho de que las escuelas programen eventos y actividades en horarios difíciles de asistir para las familias.
- **La falta de tecnología** incluye la falta de acceso a dispositivos y software, y el conocimiento de cómo usar la tecnología para comunicarse con los educadores o supervisar el aprendizaje de los estudiantes en el hogar.
- **Las barreras de alfabetización, lingüísticas y culturales** incluyen el bajo nivel de alfabetización de padres/madres/cuidadores y el hecho de que las escuelas se comuniquen en idiomas que las familias no dominan. Esta barrera también incluye diferencias culturales en las formas en que las familias y los educadores interactúan y se comunican.

Lo que esta lista no incluye explícitamente son barreras sistémicas como el racismo, el sesgo de género, el capacitismo y otras formas de discriminación, que influyen en que una escuela sea acogedora y segura para las familias. Las amenazas de violencia o los desastres ambientales también son factores de la seguridad escolar.



RESULTADO: Las principales barreras para el compromiso familia, escuela y comunidad fueron las barreras estructurales y situacionales superpuestas, es decir, las *limitaciones económicas* y la *falta de tiempo*.

Tanto las familias como los educadores señalaron las *limitaciones económicas* y la *falta de tiempo* como las principales barreras. Entre las más de 8.000 familias encuestadas de 10 países, las principales respuestas a las barreras al involucramiento o compromiso fueron las *limitaciones económicas* (47,3 %), la *falta de tiempo* (35,2 %) y *sin barreras* (24,2 %). Al igual que las familias, los educadores identificaron la *falta de tiempo* (61,6 %) y las *limitaciones económicas* (49,6 %) como barreras principales. Los estudiantes también reconocieron la *falta de tiempo* como una barrera importante para sus padres/madres/cuidadores y, en menor medida, las *limitaciones económicas*. En la mayoría de los países, las familias, los educadores y los estudiantes indicaron las mismas barreras principales. Por ejemplo, la mayor proporción de familias, educadores y estudiantes en Colombia nombró la *falta de tiempo* como la barrera principal. Las otras barreras principales fueron el *transporte* y la *falta de interés*.

Figura 22

Principales Barreras al Involucramiento Familiar en Todos los Países ($n = 10$ países)

LIMITACIONES ECONÓMICAS



FALTA DE TIEMPO



Nota: Las respuestas de los estudiantes se reportan para Colombia, Kazajistán, Tanzania (Zanzíbar) y Estados Unidos (California).

La pregunta sobre las barreras para el involucramiento familiar no se incluyó en las encuestas para jóvenes realizadas por GeoPoll o en Bangladés. Entre los estudiantes de Tanzania (Zanzíbar), había dos opciones principales: *falta de tiempo* (40,4 %) y *limitaciones económicas* (40,9 %).

Las *limitaciones económicas* y la *falta de tiempo* son barreras estructurales y situacionales. Estructuralmente, la expectativa de que los padres/cuidadores se comuniquen y participen en actividades durante el día escolar y se tomen tiempo fuera del trabajo y las actividades que generen ingresos para asistir a la escuela crea un problema para los padres/cuidadores que trabajan en múltiples empleos y en puestos en los que no tienen horas y condiciones de trabajo flexibles. Si los padres/cuidadores que sufren *limitaciones económicas* en el hogar faltaran al trabajo para asistir a la escuela y reunirse con educadores o asistir a eventos, sus hijos correrían el riesgo de no satisfacer sus necesidades básicas durante el día. A medida que las familias de muchos países crecieron, el problema fue relacional y cíclico. Las familias que luchaban por satisfacer sus necesidades diarias básicas tuvieron más dificultades para interactuar con las escuelas y participar en ellas de acuerdo con los horarios y las estructuras establecidas por las escuelas. Encontrar horarios convenientes para las familias trabajadoras y crear formatos híbridos donde los padres/cuidadores pudieran unirse a eventos escolares virtualmente, a menudo significaba que los educadores tenían que interactuar con las familias por la noche y los fines de semana, lo cual no era ideal para sus propias familias, pero era esencial para fomentar una mayor inclusión de las familias en la comunidad escolar. En las siguientes secciones, se describe en profundidad a estas barreras, así como a las otras barreras principales.

Limitaciones económicas

En la mitad de los 10 países en la muestra de métodos mixtos, Bangladés, Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, las *limitaciones económicas* fueron la principal barrera nombrada por la mayoría de las familias. Aunque hay educación primaria oficialmente gratuita y universal en cada uno de estos cinco países, las familias informaron que había muchos costos no oficiales, incluidos uniformes, materiales de aprendizaje, transporte y matrículas de exámenes y colegiatura, entre otros gastos. Por ejemplo, en Uganda estos pagos representan el 56 % del gasto familiar en educación para estudiantes en escuelas primarias y el 38 % en escuelas secundarias (UNESCO, 2016).

En Bangladés, Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, las familias describieron sus dificultades al pagar las matrículas y gastos escolares y consecuentemente tenían reparos por interactuar con las escuelas por miedo a ser sancionadas o avergonzadas. Como explicó un estudiante de secundaria en Bangladés, “mis padres han fallecido y mis abuelos están luchando por continuar mi educación. Los niños como yo enfrentamos dificultades para proseguir la educación y apoyar nuestros medios de subsistencia. Si bien nuestra escuela ofrece matrícula gratuita, otros costos de educación ocultos son difíciles de afrontar”. Un educador de Uganda reconoció la indecisión de los padres/cuidadores de comunicarse e interactuar con las escuelas por miedo a que le pidieran *contribuciones económicas*, pero argumentó que los maestros a menudo se comunicaban con las familias por problemas más allá de las *contribuciones económicas*. Este educador dijo, “los padres tienen la mentalidad equivocada de que cada vez que los maestros los llaman a la escuela, los maestros quieren gritarles, o los estudiantes han hecho algo malo o aumentan las tarifas”.

Las conversaciones en Sierra Leona también revelaron que en los eventos de participación familiar, escolar y comunitaria, como reuniones y asambleas familiares, hubo solicitudes de donaciones para la escuela. Algunos padres/cuidadores describieron cómo evitaron estos eventos porque no querían arriesgarse a que les pidieran *contribuciones económicas*. Como señaló uno de los padres/cuidadores de Sierra Leona, “no es como si no quisieramos invertir en la educación de nuestros hijos, pero la situación económica no nos permite cumplir con nuestras responsabilidades como padres”. Una de las recomendaciones del resumen de políticas a nivel de país de Sierra Leona, desarrollada junto con los equipos de las CST, EducAid y Rising Academies, fue “desvincular los esfuerzos de participación familiar, escolar y comunitaria de las solicitudes económicas, y hacer que el uso de las finanzas escolares sea más transparente para las familias” para alentar a todas las familias a sentirse cómodas asistiendo y participando en actividades y eventos escolares (Morris et al., 2024a).

Otra respuesta que a menudo se conjugaba con las *limitaciones económicas* era el *transporte*. En los 10 países, una quinta parte de las familias (19,4 %) nombró la falta de *transporte* como una barrera principal para la participación familiar, escolar y comunitaria. Más de la mitad de los educadores de Sierra Leona y los Estados Unidos (California) dijeron que el *transporte* era una barrera. Durante las conversaciones con educadores y familias, uno de los padres/madres/cuidadores en Sierra Leona dijo, “el costo del *transporte* para asistir a la escuela y asistir a las reuniones es alto, por lo que,

a veces, decidiremos enviar a una persona (un parent/una madre/un cuidador) para que nos represente en las reuniones". Esto fue reiterado por un parent/una madre/un cuidador en Kenia que dijo, "los padres que viven lejos de la escuela principalmente necesitan transporte para acceder a la escuela de sus hijos. Algunos son pobres y no pueden pagar, lo que les impide participar en la educación de sus hijos". Los estudiantes de Tanzania (Zanzíbar) también dijeron que el *transporte* era una dificultad para la participación de la familia por los mismos motivos.

La *falta de tecnología* fue otra barrera que se conjugó con las *limitaciones económicas*. El problema fue particularmente agudo en los países africanos, donde entre un cuarto y la mitad de los educadores y padres/cuidadores en Kenia, Sierra Leona, Sudáfrica, Uganda y Tanzania (Zanzíbar) citaron la *falta de tecnología* como una barrera principal. Más de la mitad de los educadores de Bangladés y los Estados Unidos (California) también citaron la *falta de tecnología* como una barrera importante para la participación de la familia. En las conversaciones, algunas familias indicaron que no tenían un teléfono móvil, una computadora, una tableta u otros dispositivos necesarios para comunicarse con educadores y escuelas, o para acceder a noticias y materiales educativos de la escuela. En algunos casos, la dificultad fue con la tecnología y la alfabetización digital, y cómo usar dispositivos y plataformas de aprendizaje. Además, uno de los padres/madres/cuidadores de Kenia señaló, "la comunicación con los maestros requiere tiempo de aire o Internet, lo cual algunos padres no pueden pagar".

Falta de tiempo

La *falta de tiempo* fue la principal barrera nombrada por las familias en la otra mitad de los 10 países en la muestra de métodos mixtos: Brasil, Colombia, Kazajistán, Sudáfrica y los Estados Unidos (California). En la muestra cualitativa, las familias de Australia, Hungría y el Reino Unido (Inglaterra) también identificaron la *falta de tiempo* como la barrera más destacada. Fue una de las principales barreras por muchas razones. En primer lugar, los padres/madres/cuidadores tuvieron dificultades para encontrar tiempo en sus días debido a las obligaciones laborales y familiares, como ya se ha señalado. Según la investigación realizada con Leadership for Equity en India (Maharashtra), uno de los cuidadores señaló, "es estresante equilibrar el trabajo y la escuela". En segundo lugar, muchas familias tenían varios hijos en diferentes escuelas y, a veces, solo uno de los padres hacía malabares con la participación. Según una investigación realizada por Whole Education en el Reino Unido (Inglaterra), las escuelas a menudo esperaban que los/as padres/madres/cuidadores participaran en actividades sin admitir siempre que las familias a menudo tienen hijos en varias escuelas y están tratando de satisfacer las demandas de cada escuela. Como señaló uno de los/as padres/madres/cuidadores, "tengo tres hijos en tres escuelas/guardería diferentes, es tan difícil estar entre las tres". En tercer lugar, las escuelas a menudo no diseñaban actividades de involucramiento y participación teniendo en cuenta a los padres/cuidadores solteros y a las familias adoptivas. En particular, los hogares de padres/madres/cuidadores solteros se enfrentaron al desafío adicional de hacer malabares con todas las interacciones y expectativas escolares por sí solos, a menudo mientras enfrentaban *limitaciones económicas* en el hogar. Como señaló una madre soltera en Sierra Leona:

Soy madre soltera y tengo nueve hijos que cuidar, por lo que necesito cualquier tipo de ayuda para que mis hijos reciban educación. Por ahora, ni siquiera puedo pagar un buen techo ni proporcionar alimentos a mi familia a diario.

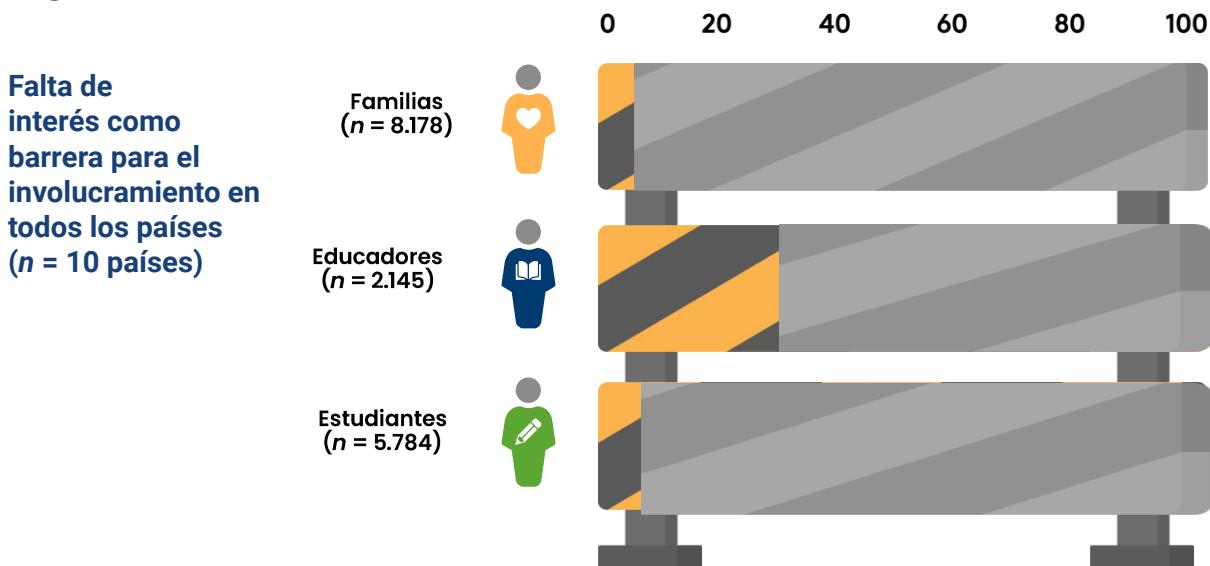
Sin barreras

Las familias de tres países, Kazajistán, Sudáfrica y Tanzania (Zanzíbar), seleccionaron *sin barreras* seguido por *falta de tiempo* (Kazajistán, Sudáfrica) o *limitaciones económicas* (Tanzania). Durante las conversaciones y el sondeo de por qué las familias seleccionaron sin barreras, en Tanzania (Zanzíbar) señalaron que era en gran parte porque las familias no sabían qué era en la práctica la participación familiar, escolar y comunitaria. Muchos padres/madres/cuidadores no habían ido a la escuela secundaria y no conocían las expectativas de la escuela o por qué la participación era importante para la educación de su hijo. En Sudáfrica, uno de las madres/cuidadoras señaló que seleccionó sin barreras porque hizo todo lo posible para superar sus barreras diarias: “todavía digo que no tengo dificultades en lo que respecta a la educación de mis hijos. Como madre, una debe sacrificar por su hijo, sin importar lo que pase”. Una proporción considerablemente mayor de familias que mencionaron *sin barreras* fueron padres/cuidadores con niveles educativos más altos en comparación con aquellos sin educación (29,9 % de $n = 5668$ en comparación con el 11,0 % de $n = 2438$) y padres/madres/cuidadores que tenían estudiantes mayores en la escuela media o superior en comparación con aquellos con estudiantes más jóvenes (37,4 % de $n = 3268$ en comparación con el 15,4 % de $n = 4910$). Una baja proporción de educadores, que oscila entre el 0 % y el 14 %, indicó *sin barreras*. La única excepción fue en Kazajistán, donde el 22 % de los educadores nombró *sin barreras* después de la *falta de tiempo*.



RESULTADO: Cortar el juego de la culpa que supone que las familias *carecen de interés* en la educación de sus hijos fue fundamental para construir una mayor confianza relacional y crear estrategias significativas de participación familiar, escolar y comunitaria.

En los 10 países en la muestra de métodos mixtos, un tercio (34,9 %) de los educadores citó la *falta de interés* como una barrera. Entre un quinto y la mitad de los educadores en cinco de estos 10 países, Bangladés, Brasil, Colombia, Kazajistán y Uganda, nombraron a la *falta de interés* de las familias como una de las tres principales barreras para el involucramiento familiar. En la muestra cualitativa, entre los educadores de Australia, Hungría, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra), entre el 50 % y el 90 % de los educadores dijeron que la *falta de interés* de las familias era una barrera principal para el involucramiento familiar. La *falta de interés* de las familias no fue una barrera principal identificada por los padres/cuidadores o estudiantes en ningún país; solo una proporción muy pequeña de familias (4,3 %) en todos los países incluso nombró la *falta de interés* como una barrera. Esta noción de que el interés y la motivación de las familias son una barrera para el involucramiento y la participación es tanto una brecha de percepción como una perspectiva del déficit y contribuye al juego de la culpa, donde los educadores culpan a las familias por no participar más.

Figura 23

Al desentrañar por qué los educadores culpaban a las familias de *falta de interés* durante las conversaciones, un educador en Brasil señaló, “la escuela ha hecho tantas cosas, pero los padres carecen de interés. Llamamos, nos ponemos en contacto, pero no escuchamos a los padres. Carecen de voluntad”. Sin embargo, un parent/una madre/un cuidador de la escuela primaria en Brasil rechazó esta idea y dijo que la participación familiar, escolar y comunitaria era más difícil para las familias de clase trabajadora sin la flexibilidad de asistir a eventos y actividades. Como señaló este parent/madre/cuidador, “creo que nuestra sociedad está construida para que las familias (trabajadoras) no puedan participar en la escuela. Si un empleado solicita tiempo libre del trabajo para visitar la escuela de su hijo, se deduce su pago”. De manera similar, en Hungría, un maestro planteó la pregunta, “cuando no veo a los padres de mis estudiantes durante años, ¿cómo sé que están interesados?” Por el contrario, el parent/la madre/el cuidador de un estudiante de secundaria en Hungría observó que los educadores a menudo juzgan el compromiso por nivel de comunicación con los educadores, pero eso no significa que las familias carezcan de interés, “creo que los maestros solo juzgan nuestro interés por el contacto regular con ellos. Estos niños son adolescentes, los apoyamos, pero intentamos que hagan su camino como parte de su crecimiento”.

Durante reuniones informativas separadas en Australia y el Reino Unido (Inglaterra) con escuelas primarias y secundarias que participaron en investigaciones dirigidas por los equipos de las CST Australian Schools Plus, Social Ventures Australia y Whole Education (Reino Unido), los líderes educativos se sorprendieron de la tendencia de sus educadores a culpar a las familias por lo que vieron como baja participación familiar, escolar y comunitaria. Los líderes educativos estuvieron de acuerdo entre sí en que necesitaban trabajar con sus educadores para cambiar la narrativa del juego de la culpa y analizaron estrategias para hacer esto, como el desarrollo profesional, las conversaciones y otros

enfoques. La *falta de interés* se citó con menos frecuencia como una barrera por parte de los educadores escolares primarios y preescolares en Sierra Leona y Sudáfrica, y solo el 7 % y el 14 % de los educadores, respectivamente, eligieron esta respuesta. Cuando se investigó por qué este juego de la culpa era bajo en relación con otros países, los equipos de las CST en estos dos países notaron que las familias y los educadores provenían de las mismas comunidades, vivían cerca unos de otros y tenían una comunicación regular; por lo tanto, los educadores eran muy conscientes de las dificultades estructurales y situacionales de las familias de sus estudiantes.

Entre los educadores que nombraron la *falta de interés* como una barrera clave, una proporción mayor enseñaba a niños mayores que a niños más pequeños (39,7 % de $n = 1.208$ en comparación con el 28,8 % de $n = 937$). Los educadores señalaron que la forma en que se comunican con las familias de estudiantes mayores a menudo difiere de la de las familias con estudiantes más jóvenes, un punto reiterado por las familias. Como señaló uno de los padres en Hungría, “en la escuela primaria, nos informaban e incluso nos consultaban, pero esto no sucede en la escuela secundaria”. Esto se corrobora con la investigación de participación familiar, escolar y comunitaria que indica que los tipos de participación y sus barreras cambian con las edades de los estudiantes (Avvisati et al., 2010; Catsambis, 2001; Deslandes y Bertrand, 2005; Hill y Tyson, 2009; Skaliotis, 2013). Como un director de una escuela en una escuela media rural de Pensilvania en los Estados Unidos, que formó parte de la investigación de la fase uno del Manual, observó durante una conversación con los equipos de la Red de Participación de las Familias en la Educación del CUE, a medida que los jóvenes comienzan a convertirse en adolescentes, la participación familiar ya no es solo una conversación entre las familias y los educadores; es una conversación que los estudiantes deben ayudar a mediar. Si un estudiante decide que desea que sus padres/madres/cuidadores participen, apoyará y fomentará el involucramiento familiar. Si los estudiantes no quieren que sus familias participen, pueden intentar bloquear la participación familiar. Sin embargo, no todos los estudiantes buscan impedir que sus padres/cuidadores participen con sus educadores y escuelas. El equipo de las CST en Hungría descubrió que el deseo de los estudiantes secundarios de que sus familias participaran más en su educación era mayor de lo previsto, un resultado que también resonó entre los estudiantes de escuela secundaria en Tanzania (Zanzíbar).

Independientemente de si los estudiantes buscaban que sus padres/madres/cuidadores participaran más o menos con sus maestros y escuelas, a menudo negaban que sus padres/cuidadores carecieran de interés en su educación. Una mayor proporción de estudiantes de familias con niveles socioeconómicos más bajos que nunca, a veces o mayormente satisfacían las necesidades básicas en el hogar indicaron que sus padres/madres/cuidadores les dificultaba la *falta de tiempo* para participar en su educación (50,8 % de $n = 1.659$) en comparación con los estudiantes con niveles socioeconómicos más altos cuyas familias siempre satisfacían sus necesidades básicas (45 % de $n = 3.148$). Los estudiantes de hogares con niveles socioeconómicos más bajos también observaron que sus padres/madres/cuidadores confrontaron mayores barreras estructurales que los de familias socioeconómicas más altas. Como explicó un estudiante de escuela secundaria rural en Bangladés:

Tengo que viajar a la escuela en bicicleta porque mi hogar está a 2 kilómetros de distancia. Es imposible que mi madre venga a mi escuela, y mi padre trabaja como conductor en la capital, Daca. Esto crea una brecha en la que mi escuela puede pensar que mis padres no están interesados en mis estudios, pero en realidad mis padres tienen la voluntad de participar, pero se ven obstaculizados por limitaciones y barreras.

El juego de la culpa puede fluir en la dirección contraria, donde las familias culpan a los educadores por su bajo compromiso y a las escuelas por su *comunicación insuficiente* y porque las escuelas no sonacogedoras o son *entornos inseguros*. Sin embargo, estas barreras no se encontraban entre las tres principales barreras seleccionadas por las familias, aunque oscilaron entre el 2,6 % (*ambiente no acogedor o inseguro*) y el 6,3 % (*comunicación insuficiente*). Las críticas de las familias a las escuelas y las experiencias negativas con los educadores surgieron en algunas conversaciones en Kenia, Hungría, Sudáfrica y Uganda. Una madre/cuidadora en Sudáfrica hizo sus críticas señalando que “no nos comunicamos ni nos involucramos en asuntos escolares. Solo tenemos noticias de la escuela cuando nos piden dinero”. Un parent/una madre/un cuidador en Uganda señaló que “a los maestros no les gusta cuando los padres dicen la verdad sobre su comportamiento cuando hacen algo mal”. Una estudiante en Hungría describió cómo su madre no se sentía segura y bienvenida al interactuar con los maestros, “mi madre vino a la primera reunión entre padres y maestros y fue ridiculizada por su acento, así que nunca volvió a venir”. En la retórica pública en algunos países, las familias han culpado abiertamente a los educadores por una comunicación deficiente o insuficiente y por no crear un entorno acogedor o seguro. Se necesita una mayor investigación de esta retórica pública y cómo afecta las relaciones entre los educadores y las familias en las escuelas.

El Panorama de Uganda: Barreras para el involucramiento

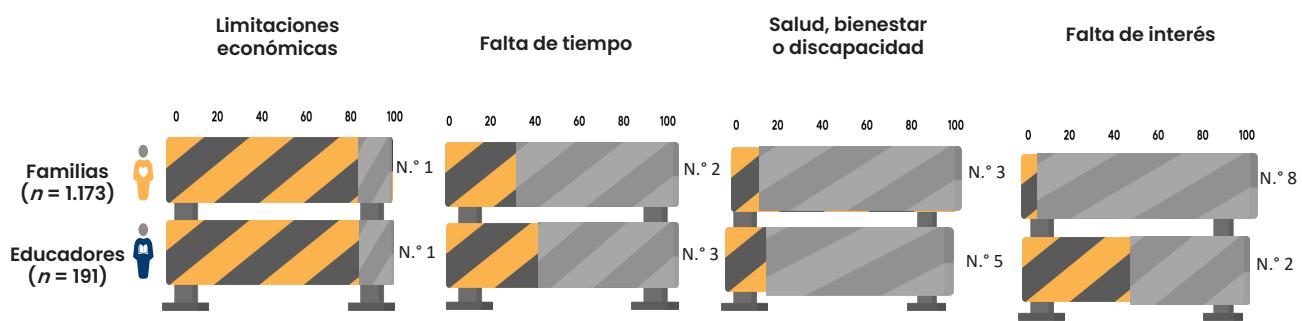
En investigaciones impulsadas por la comunidad lideradas por la Aga Khan Foundation en el distrito del Nilo Occidental de Uganda, las *limitaciones económicas* fueron claramente la principal barrera identificada tanto por las familias como por los educadores, ya que las familias se esforzaban por encontrar actividades que generan ingresos para sobrevivir. También fue alta la *falta de tiempo* y tratar de asistir a reuniones con escuelas y educadores en medio de *limitaciones económicas* en el hogar. En el Nilo Occidental, las familias están lidiando con la pobreza extrema, ya que una proporción destacada de las familias han migrado a la región desde la República Democrática del Congo y Sudán del Sur y han experimentado desplazamiento y pérdida de recursos y activos económicos. Las familias encuestadas informaron un acceso históricamente bajo a la educación, con un 52 % que terminó la escuela primaria y un 12 % que nunca asistió a la escuela. Casi la mitad (48,2 %) vivía en la pobreza extrema y no podía satisfacer sus necesidades básicas de alimentos y vivienda.

La mayoría de las familias encuestadas dijeron que habían vivido en la región durante varios años, pero establecer actividades que generan ingresos estables era difícil debido a su pobreza y falta de acceso a la tierra y otros recursos para participar en actividades agrícolas y emprendimientos (Avalos Cortez, 2024). Las familias señalaron que su tercera barrera más común fue *la salud, el bienestar o la discapacidad*, ya que la falta

de servicios de atención médica presentaba una gran dificultad. Si un niño o familiar enfermaba, los padres/cuidadores tenían dificultades para asistir a las actividades escolares. Además, sus hijos no tenían la orientación y el asesoramiento que necesitaban para continuar su educación y mitigar las barreras.

Los educadores citaron la *falta de interés* como una barrera principal para la participación familiar, escolar y comunitaria. Desde el punto de vista de los educadores, las familias no estuvieron muy involucradas (2,8 de 4 en lugar de por n = 191), lo que en parte atribuyeron al hecho de que muchas familias no habían ido a la escuela y no conocían el valor de la educación. Otra razón que citaron en las conversaciones fue la notable presión familiar y social para que los niños comenzaran a ganar ingresos a una edad temprana para ayudar económicamente a sus hogares. En el caso de las niñas, los educadores señalaron que muchas niñas fueron retiradas de la escuela para casarse a edad temprana, ya que las familias no podían mantenerlas de manera suficiente. Las familias estaban particularmente preocupadas por el bienestar de sus hijas si se quedaban solteras y necesitaban buscar ingresos, temiendo la posibilidad de que fueran reclutadas para actividades explotadoras y trabajo sexual en uno de las numerosas discotecas y bares de la comunidad. Este acto de las familias que sacan a su hijo de la escuela para que ayude a trabajar y generar ingresos, o para casarse, a menudo fue interpretado por los educadores como familias que no están comprometidas con la educación. Sin embargo, las presiones para ingresar al mundo laboral y contraer matrimonio a edad temprana estuvieron directamente relacionadas con las terribles circunstancias económicas de las familias, lo cual se reitera en la bibliografía (Jones et al., 2020; Schaffnit y Lawson, 2021).

Figura 24 Barreras principales para el involucramiento familiar en Uganda (n = 21 escuelas)





RESUMEN

En resumen, las familias, los educadores y los estudiantes indicaron barreras estructurales y situacionales superpuestas que impiden el involucramiento de la familia, siendo las *limitaciones económicas* y la *falta de tiempo* las más notables. Las familias que se esforzaban por sobrevivir económicamente, así como los hogares uniparentales, enfrentaron el desafío adicional de equilibrar la supervivencia económica y las expectativas escolares. En todos los países y grupos demográficos familiares, hubo un fuerte consenso de que las familias querían participar más en el aprendizaje de sus hijos; sin embargo, los educadores a menudo asumían que las familias carecían de interés en participar. Si bien en algunos contextos los educadores eran profundamente conscientes de las barreras que enfrentaban las familias, en muchos sitios los educadores hicieron suposiciones y juicios sobre los niveles de participación de los padres/madres/cuidadores sin comprender realmente y escuchar las dificultades de las familias.

Es importante que las familias, los educadores y los estudiantes sean aliados para derribar las barreras y se resistan colectivamente a caer en el juego de la culpa al echársela unos a otros en lugar de a las circunstancias estructurales en cada contexto, lo que impide una mayor colaboración. El hecho de que tantas familias estén luchando para satisfacer las necesidades básicas es una preocupación real en el desarrollo de asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad sostenibles y receptivas, y en la búsqueda de estrategias que consideren las múltiples capas de barreras para el compromiso y la participación de la familia.



Lección global 4

Construir a la velocidad de la confianza

Los educadores escolares informan niveles más bajos de confianza con las familias que el que las familias y los estudiantes informan con los educadores. Las familias, los educadores y los estudiantes están de acuerdo en que los niveles más altos de confianza promoverán los resultados y el éxito de los estudiantes y la escuela, pero lleva tiempo generarla. Comprender las creencias y experiencias de las familias, los educadores y los estudiantes en la educación contribuye a generar confianza relacional y desarrollar estrategias receptivas.

El objetivo de construir asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad más sólidas es garantizar que los estudiantes y las escuelas tengan las condiciones que necesitan para prosperar y transformar los sistemas educativos para servir mejor a los jóvenes, sus familias y sus sociedades. Para ayudar a las escuelas a avanzar hacia este objetivo, las familias, los estudiantes y los educadores deben sentir que son escuchados, están conectados y que trabajan hacia una visión compartida (Strike, 2004; Winthrop et al., 2021a). Durante las conversaciones, los educadores a menudo expresaron tener dificultades con la ansiedad al comunicarse con las familias, citando el uso de lenguaje negativo y de la culpa por parte de las familias. De manera similar, las familias expresaron su aprensión por interactuar con los maestros, especialmente si sintieron una falta de respeto o reconocimiento de sus esfuerzos de crianza. Las conversaciones intencionales en torno a las creencias sobre educación ayudan a las familias y escuelas a comprender las creencias de los demás, así como a trabajar hacia la coherencia y una visión compartida basada en la confianza y colaboración relacional (Bryk y Schneider, 2002; Freire, 1974; Morris y Winthrop, 2023; Rabb, 2017). Estas relaciones y asociaciones requieren tiempo y cuidado para construirse.

El Superintendente Dr. Thomas Washington de los Estados Unidos (Pensilvania), cuyo distrito escolar participó en conversaciones sobre el propósito de la escuela y barreras para la participación en un taller sobre los resultados preliminares de las *Seis lecciones globales*, señaló que las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad se “construyen a la velocidad de la confianza”, adaptando el mantra de Stephen Covey en el libro *La velocidad*

de la confianza (2006). Sobre la base de su propia experiencia al liderar escuelas y hablar con las familias sobre cómo reconstruir la confianza después del cierre de las escuelas por la COVID-19, el Superintendente Washington señaló, “para obtener cambios significativos en la participación familiar, la base debe construirse en la confianza. El cambio... solo puede ocurrir a la velocidad de la confianza”. Este punto ha resonado en todos los datos y se ha convertido en el marco para esta lección global.

Una de las principales contribuciones que las CST y *Seis lecciones globales* hacen al campo de la participación familiar, escolar y comunitaria es la creación de una escala de confianza relacional que se puede utilizar globalmente y permite a los equipos de las CST medir la confianza entre las familias y los educadores, los educadores y las familias, y los estudiantes y los educadores en cada comunidad. Esta escala, que es un subconjunto de siete preguntas en las encuestas de las CST, proporciona una herramienta para que los equipos escolares exploren los diferentes elementos y niveles de confianza relacional entre las familias, los educadores y los estudiantes, con la intención de fomentar alianzas más profundas entre ellos.



PREGUNTAS DE LA ENCUESTA (Familias)

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)	No lo sé/ Prefiero no contestar
Los maestros de mi hijo(a) comparten mis creencias sobre lo que constituye una buena educación					
Los maestros de mi hijo(a) respetan y valoran mis opiniones y sugerencias					
Los maestros de mi hijo(a) me respetan					
Los maestros de mi hijo(a) cumplen los compromisos o promesas que hacen					
Los maestros de mi hijo(a) se preocupan por él y nuestra familia					
Estoy satisfecho con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela de mi hijo(a)					
Estoy muy involucrado en el aprendizaje o en la escuela de mi hijo(a)					



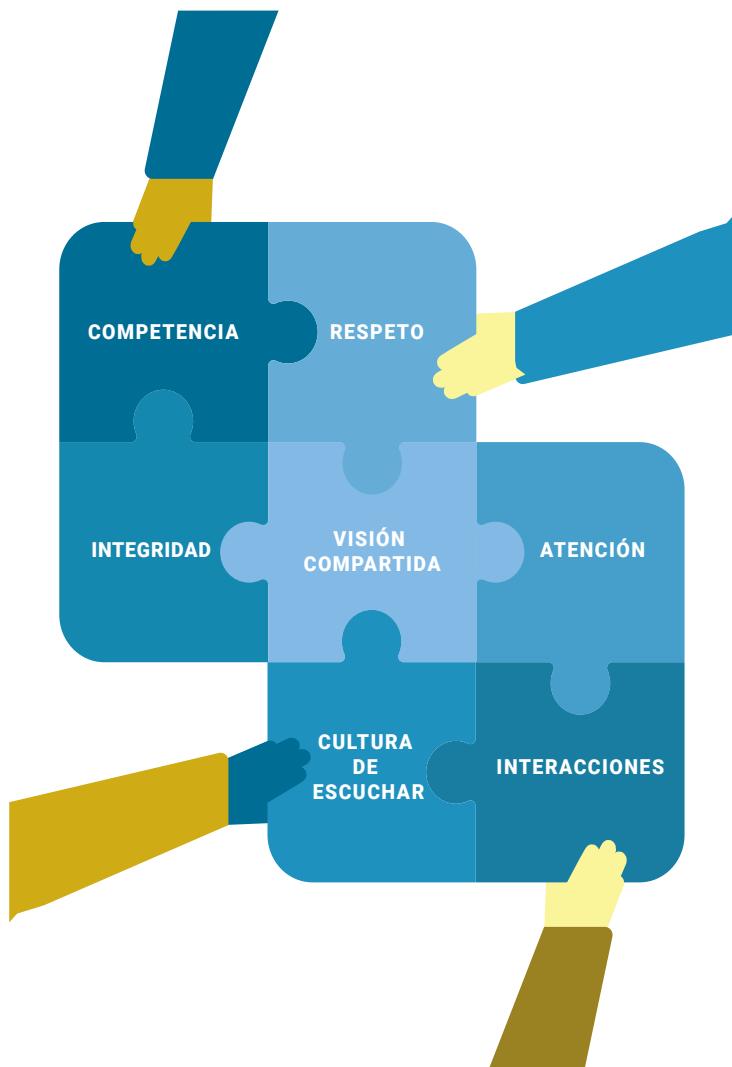
PREGUNTA DE CONVERSACIÓN

¿Qué estrategias cree que su centro educativo podría utilizar para generar una mayor confianza relacional entre las familias, las escuelas y las comunidades para establecer asociaciones más fuertes?

Esta escala se desarrolló en el transcurso de dos años y se sometió a muchas iteraciones.¹⁰ Se basa en la investigación y en la *Escala de confianza entre maestros y padres* desarrollada por Bryk y Schneider (2002) junto con la *Encuesta de 5 puntos esenciales* (Sebring et al., 2006) desarrollada en la Universidad de Chicago. Los diferentes elementos medidos en la escala se detallan con más detalle en el Cuadro 6.

Figura 25

Elementos de la confianza relacional



¹⁰ Por ejemplo, en Brasil, Sierra Leona y Tanzania (Zanzíbar) se utilizó una escala de cinco elementos con las familias y los estudiantes, mientras que se utilizó una escala de cuatro elementos con los educadores. En el Informe técnico se describen más detalles sobre la fiabilidad.

Cuadro 6: Escala de confianza relacional global

La confianza relacional es tanto la base de la participación familiar, escolar y comunitaria como el resultado de asociaciones significativas. La confianza relacional en las escuelas se construye a través de intercambios sociales e interacciones dentro de las comunidades y los entornos. Adaptado de Bryk y Schneider (2002), hay cuatro elementos principales interrelacionados que provocan la confianza relacional. Estos son el **respeto** (consideración, valoración y estima mutuos), la **integridad** (cumplir con acciones), el **cuidado** (consideración personal por los demás) y la **competencia** (reconocimiento de las habilidades y competencias de los demás en sus funciones). Estos cuatro elementos de la confianza relacional se miden en la escala de confianza relacional global. Se agregaron tres elementos adicionales durante el proceso piloto: la **visión compartida**, una **cultura de escucha** y las **interacciones** entre familias, educadores y estudiantes. Una visión compartida examina el grado en que las familias, los educadores y los estudiantes perciben su alineación en las creencias. Una cultura de escucha mide si hay oportunidades para compartir aportes y sugerencias en las escuelas, lo que se descubrió que varía en gran medida entre contextos. Finalmente, el nivel de interacciones mide la medida en que las familias y los educadores tienen contacto entre sí.

Los siete elementos se detallan a continuación junto con su respectivo vínculo con las Cuatro Cs de la comunidad: coherencia, cohesión, cuidado y comunicación (Strike, 2004). Cada elemento se mide en una escala del 1 al 4 (1 como totalmente en desacuerdo a 4 como totalmente de acuerdo) donde 1 se traduce como *confianza muy baja*, 2 como *confianza baja*, 3 como *confianza* y 4 como *confianza alta*. La redacción de la encuesta se indica entre paréntesis y varía ligeramente según si es respondida por la familia, el educador o el estudiante.

- 1. Visión compartida (compartir mis creencias sobre lo que hace una buena educación).** Una visión y un lenguaje compartidos sobre la educación son esenciales para desarrollar la coherencia en las comunidades escolares y formular estrategias claras para transformar los sistemas educativos para servir mejor a los estudiantes, las familias y las escuelas. Desarrollar una visión compartida es un resultado del proceso de las CST, en el que las familias, los educadores y los estudiantes dedican tiempo a comprender y analizar sus diversas creencias, experiencias y perspectivas sobre la educación.
- 2. Cultura de escucha (buscar y valorar mis aportes y sugerencias).** Una cultura de escucha y valoración de los aportes de las familias, los educadores y los estudiantes señala la **cohesión** de una comunidad y un sentido de acogida y pertenencia. Esta cultura de escucha se mide en mayor profundidad con la [**Herramienta de rúbricas globales de participación de la familia, la escuela y la comunidad**](#) (CUE, 2024).
- 3. Respeto (respetarme).** Tratarse mutuamente con dignidad y consideración, y valorar e incluir a personas y grupos equitativamente entre los diversos grupos demográficos e identidades, es fundamental para el respeto. Si bien el respeto está relacionado con el cuidado, va más allá del cuidado al ver y valorar las diferentes identidades y posisionalidades de los miembros de la comunidad escolar.
- 4. Integridad (cumplir los compromisos o promesas que hacen).** Cumplir las promesas a través de acciones, o “decir lo que se quiere decir y querer decir lo que se dice”, es fundamental para la confianza relacional y para demostrar integridad y compromiso mutuo.
- 5. Cuidado (cuidado de mí y mi familia).** El cuidado es la consideración personal y la preocupación por las familias, los educadores y los estudiantes y entre ellos, que es fundamental para formar conexiones y vínculos dentro de las comunidades escolares.

6. **Competencia (satisfacción con la enseñanza y el aprendizaje [en la escuela o en el hogar]).** La competencia es reconocer las capacidades de las familias como cuidadores y reconocer las habilidades y competencias de los educadores como maestros. La competencia se registra entre las familias y los estudiantes en la escala de confianza relacional como su satisfacción con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, y entre los educadores como su satisfacción con el nivel de aprendizaje y apoyo que las familias proporcionan a sus hijos en el hogar.
7. **Interacciones (involucrado en mi/nuestra escuela).** La medida en que las familias, los educadores y los estudiantes están en contacto y comunicación entre sí es fundamental para la confianza relacional; cuanto más **contacto** tengan, más oportunidades tendrán para desarrollar la confianza (Bryk et al., 2010; Mapp et al., 2022). Los factores socioeconómicos y culturales también pueden influir en las interacciones de las familias con las escuelas, sus percepciones del compromiso familiar y cómo los educadores perciben las interacciones con las familias (Lareau, 2000). Hay una pregunta en la escala de confianza relacional que les pide a las familias y a los estudiantes que califiquen su participación en la escuela, un indicador del nivel de interacciones y contacto que tienen con los maestros y el personal de la escuela. Se les pregunta a los educadores en qué medida están involucradas las familias de sus estudiantes. Los tipos reales de participación y compromiso se miden por separado más allá de la escala.

La confianza también es un componente central de la praxis y el enfoque de diálogo de Freire, donde la confianza se construye a través del diálogo efectivo y es un resultado del diálogo. La ausencia de confianza indica una ruptura en el proceso de diálogo. La confianza requiere honestidad e integridad y traducir palabras en acciones. *“La confianza es el testimonio que una persona da a otros sobre sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra no coincide con las acciones. Decir una cosa y hacer otra, no tomar en serio las palabras, no puede ser un estímulo para la confianza”* (Freire, 1973, pág. 96).



RESULTADO: Los educadores indicaron niveles más bajos de confianza en las familias que los que las familias y los estudiantes indicaron sobre los educadores.

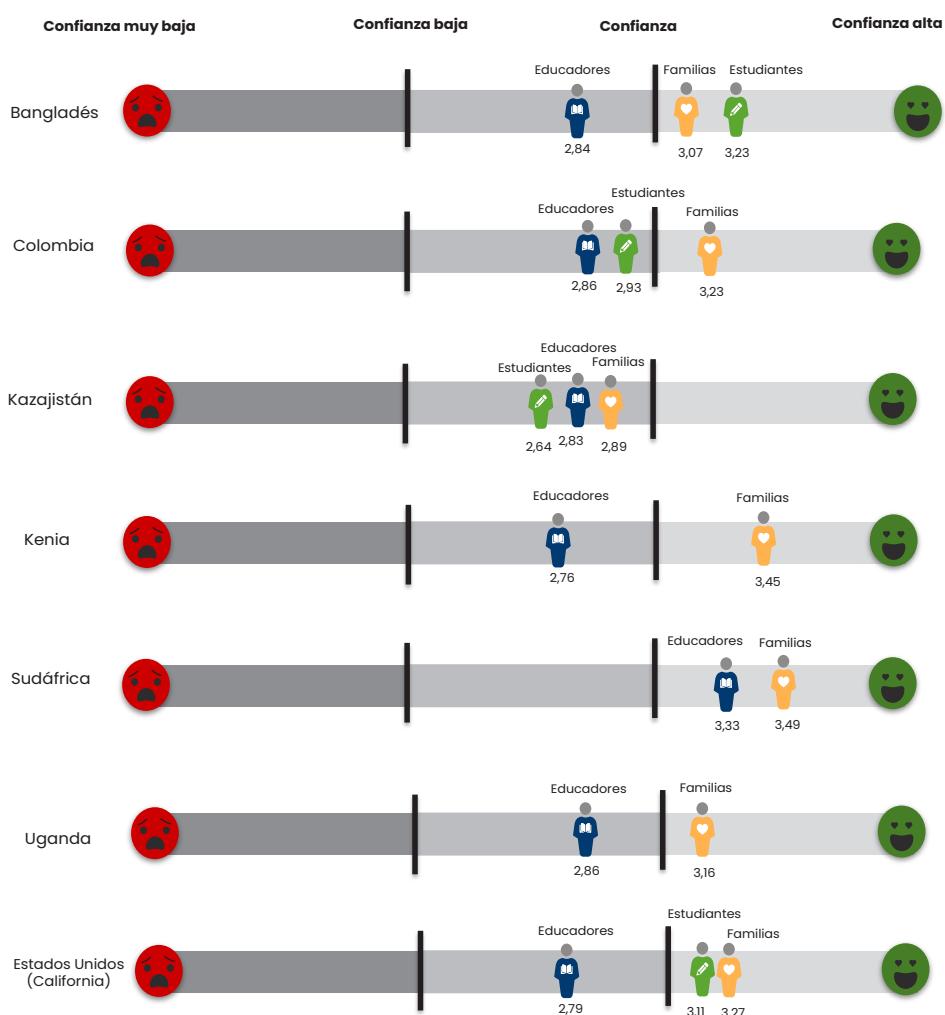
En los siete países donde se midió la confianza relacional, las familias y los estudiantes, en promedio, indicaron una mayor confianza en los educadores que la que los educadores indicaron sobre las familias. En seis de cada siete países, las familias indicaron que se encontraron en algún lugar entre sentir confianza moderadas y alta confiando en los educadores en una escala de cuatro puntos. Solo en Kazajistán, la confianza de las familias en los educadores fue ligeramente menor y cayó entre la confianza baja y moderada.

Si bien hay siete elementos en la escala final, en esta fase de investigación se midieron seis elementos, ya que dos (respeto y cultura de escucha) se combinaron durante la recopilación de datos. De los seis elementos de la confianza relacional medidos, las familias calificaron sus *interacciones* como las más altas, en 3,38 de 4. En otras palabras, vieron su nivel de participación en la escuela como relativamente alto. El elemento que se calificó como el más bajo fue el *cuidado*; en promedio, las familias de los siete países calificaron el cuidado con 3,14 de 4, que sigue siendo considerablemente alto.

La escala de confianza relacional se empleó con estudiantes en cuatro países: Bangladés, Colombia, Kazajistán y los Estados Unidos (California). En promedio, los estudiantes de Bangladés y los Estados Unidos (California) indicaron entre confianza moderada y alta en los educadores, mientras que los estudiantes de Colombia y Kazajistán indicaron entre confianza baja y moderada. En todos los países, los estudiantes obtuvieron un puntaje de *cuidado e integridad* inferior al de los otros elementos, siendo el *cuidado* el más bajo (2,85 de 4). Los dos elementos mejor calificados entre los estudiantes fueron la *competencia* (3,13 de 4) y el *respeto y la cultura de escucha* (3,12 de 4). Aunque la escala de confianza completa no se realizó en Tanzania (Zanzíbar), los estudiantes calificaron un subconjunto de preguntas con la *visión compartida* (3,66 de 4) como la más alta, y el *respeto y la cultura de escucha* como la más baja (3,47 de 4).

Figura 26

Escala de confianza relacional entre países ($n = 7$ países)



Nota. La escala de los educadores solo cubrió cinco de los siete elementos, ya que el *respeto y la cultura de escucha* se combinaron como una sola pregunta y no se midió la *competencia*. La escala de confianza relacional de los estudiantes y las familias solo cubrió seis de los siete elementos, ya que el *respeto y la cultura de escucha* se combinaron como una sola pregunta.

La confianza relacional desde la perspectiva de los educadores fue notablemente menor que la de las familias. En todos los países, excepto Sudáfrica, el nivel de confianza relacional de los educadores en las familias estuvo entre la confianza baja y la moderada. La baja confianza puede hacer que los educadores tengan menos probabilidades de buscar estrategias y oportunidades para interactuar con las familias (Bryk et al., 2010). En Sudáfrica, la confianza de los educadores de la primera infancia en las familias fue ligeramente mayor. Según el equipo de las CST, Mkhulu Trust, esto probablemente se debió a que los educadores eran de las mismas comunidades que las familias y debido a las cortas edades de los estudiantes. Como señalaron, los educadores de la primera infancia tienen más interacciones con las familias debido a la etapa de desarrollo de los estudiantes (Avvisati et al., 2010). Un factor adicional fue que los centros de primera infancia en Sudáfrica eran instituciones comunitarias administradas de forma privada que dependían de padres/madres/cuidadores que paguen matrículas y, por lo tanto, tenían más incentivos para estar en contacto con las familias. De los siete elementos, los educadores calificaron mejor el *respeto y cultura de escucha* (en promedio, 3,15 de 4) y peor el *cuidado y la integridad*, o lograr que las familias mantengan su palabra (en promedio, 2,75 y 2,72, respectivamente, de 4).



RESULTADO: La confianza disminuyó entre las familias y los educadores a medida que los niños(as) avanzaban en la escuela. Los esfuerzos intencionales para generar confianza entre las familias y los educadores de los estudiantes de escuela media y secundaria son importantes para apoyar el bienestar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En todas las familias de los siete países donde se utilizó la escala, hubo diferencias significativas entre las familias de estudiantes más jóvenes y mayores en los niveles de confianza en los educadores, mientras que no hubo diferencias significativas basadas en el género, el nivel socioeconómico o el estado de discapacidad de los padres/cuidadores del niño(a). En los seis elementos de la escala de confianza relacional, la calificación promedio disminuyó a medida que aumentó el grado del niño. Las familias de niños(as) en preescolar y primaria indicaron niveles más altos de confianza en los educadores en todos los elementos de la escala (3,31 de 4 para $n = 2.218$) que las familias de estudiantes mayores (3,15 de 4 para $n = 1.940$). Esto probablemente se deba a que, en promedio, las familias de niños(as) más pequeños tuvieron más contacto con los educadores que las familias de estudiantes mayores, como se indicó en el ejemplo anterior de Sudáfrica. Además, las escuelas primarias y preescolares a menudo están más cerca de las familias que las escuelas secundarias, particularmente en países que carecen de acceso suficiente a las escuelas secundarias y donde las escuelas tienden a estar más lejos de donde viven los estudiantes (Motala et al., 2009).

Figura 27

La confianza relacional disminuye a medida que los niños avanzan en la escuela



Cuando se le preguntó su nivel de participación en la educación de su hijo(a), las familias indicaron que la participación disminuyó a medida que el grado de su hijo(a) aumentó, y las familias de los estudiantes de secundaria indicaron un nivel de participación más bajo que las familias de los niños más pequeños. Como se mencionó en la sección de barreras, los estudiantes mayores a menudo son un punto de entrada para generar confianza con las familias. Como señaló un director escolar en una escuela rural en los Estados Unidos (Pensilvania), que inicialmente participó en la investigación de la fase uno del Manual,¹¹ es importante que los educadores interactúen de manera auténtica con los estudiantes a diario para comprender sus ideas y aspiraciones de participación familiar. Si los estudiantes construyen confianza con los educadores, entonces los padres/cuidadores se incorporan y comienzan a confiar en los educadores también (comunicación personal, 14 de abril de 2023).

La confianza relacional fue bastante constante entre los datos demográficos de los educadores, sin diferencias significativas por género. Los educadores que enseñaban en grados medios y secundarios informaron en promedio una menor confianza relacional con las familias (2,84 de 4 para $n = 792$) en toda la escala que los educadores de niños en grados más jóvenes (2,91 de 4 para $n = 388$). Si bien esta diferencia fue modesta, fue significativa, con un intervalo de confianza del 90 %. Los educadores de niños mayores obtuvieron el *respeto* y la *cultura de escucha* más alto (3,14 de 4) y *cuidado* más bajo (2,65 de 4). Dado que los educadores de estudiantes mayores tendían a enseñar a más estudiantes y a tener menos contacto individual con cada estudiante y sus familias, esto

¹¹ Este educador forma parte de la red de escuelas Parents as Allies en el sudoeste de Pensilvania, administrada por Pittsburgh. El CUE llevó a cabo una investigación con Parents as Allies como parte de la primera fase de esta investigación de las CST.

no fue sorprendente (Roorda et al., 2019). Sin embargo, dado que los estudiantes de edad media y secundaria pasan por cambios fisiológicos y psicológicos rápidos con la pubertad y el desarrollo cerebral, mientras desarrollan simultáneamente su sentido de identidad propia y autonomía, la participación y el apoyo de los padres/madres/cuidadores siguen siendo importantes (Erikson, 1968; Hill y Tyson, 2009; Wang et al., 2014).

Aunque los puntajes de confianza relacional no variaron entre las familias en función del género, la discapacidad o el nivel socioeconómico de un niño, la confianza relacional entre los estudiantes y los educadores varió según las siguientes características demográficas. Las estudiantes de sexo femenino informaron una confianza relacional significativamente mayor en los educadores que los estudiantes de sexo masculino (3,07 de 4 para $n = 1.445$ frente a 2,95 de 4 para $n = 1.110$, respectivamente). Los estudiantes con discapacidades, aunque su muestra fue pequeña ($n = 136$), también informaron un nivel más bajo de confianza en los educadores que los estudiantes sin discapacidades ($n = 3.185$) (2,84 de 4 frente a 3,04 de 4, respectivamente). Los estudiantes que se identificaron con un nivel socioeconómico más bajo también informaron un nivel de confianza significativamente más bajo en los educadores (2,99 de 4 para $n = 1.140$) que los estudiantes con niveles socioeconómicos más altos (3,07 de 4 para $n = 2.189$).



RESULTADO: La confianza varió según los niveles de educación de las familias.

La confianza relacional también varió significativamente en función de los niveles de educación de las familias. Los padres/cuidadores con niveles de educación más bajos (nivel primario o menos) indicaron una confianza relacional significativamente mayor en los educadores (3,26 de 4 para $n = 1311$) que aquellos con niveles de educación más altos (escuela secundaria o superior) (3,22 de 4 para $n = 2814$). Si bien esto puede parecer contradictorio, es probable que esto se deba a que los padres/madres/cuidadores que han tenido menos acceso a la educación dependen más de los educadores para apoyar a sus hijos. En esta muestra, la mayoría de las familias (51 % de los 10 países completos y 40 % del subconjunto de 7 países) tuvieron una educación primaria o menos, que fue notablemente menor que el nivel promedio de educación de las familias en la investigación del Manual. Además, en muchos países, los maestros desempeñan un papel muy venerado en el desarrollo de sus estudiantes y en la sociedad, y se confía en ellos como expertos en educación. Como señaló el padre de un estudiante de preescolar en Sudáfrica, “los maestros están capacitados para cuidar a los niños. Confío en ellos porque están capacitados para esto, y (ellos) pueden detectar cuando algo está mal con el niño”. Este sentimiento también se hizo eco entre las familias de Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, quienes explicaron que, debido a que tenían niveles de educación limitados, dependían de los educadores para determinar los mejores enfoques pedagógicos y planes de estudio, y en última instancia para ayudar a implementar el propósito de la escuela que más apoyaba a su hijo a tener éxito en la vida.



RESULTADO: La confianza varió según el país, y se vio influenciada por la comunicación y las interacciones entre las familias, los estudiantes y los educadores y otros factores estructurales y situacionales.

Uno de los resultados a destacar fue la cultura de confianza, y las creencias sobre lo que se debería esperar entre las familias y los educadores, variaron enormemente según el país. Estas creencias a menudo estaban arraigadas en la historia de la educación y en cómo se establecieron y propagaron las instituciones educativas a través de los legados coloniales, así como a través de los eventos globales y nacionales actuales (Qargha y Morris, 2023). Como se registró en una conversación en Kenia, un parent/una madre/un cuidador dijo, “los padres confían en los maestros porque los maestros están educados y bien capacitados”. Este sentimiento de que los maestros son expertos se entrelaza en las conversaciones en Kenia, Sudáfrica y Tanzania (Zanzíbar), Uganda.

En la Tabla 10, se incluye un desglose completo de las calificaciones de las familias, los educadores y los estudiantes sobre los elementos de la escala de confianza relacional.

Tabla 10: Calificaciones de la escala de confianza relacional por elemento y país

Elemento	País	Calificación		
		Familias	Educadores	Estudiantes
Visión compartida	Bangladés	3,10	2,91	3,19
	Colombia	3,18	3,02	2,86
	Kazajistán	2,86	2,92	2,61
	Kenia	3,45	2,82	n/c
	Sudáfrica	3,33	3,29	n/c
	Uganda	3,07	2,92	n/c
	EE. UU. (California)	3,19	2,97	3,06
Respeto y cultura de escucha	Bangladés	3,15	3,07	3,30
	Colombia	3,18	3,15	3,00
	Kazajistán	2,89	3,13	2,64
	Kenia	3,48	2,98	n/c
	Sudáfrica	3,50	3,38	n/c
	Uganda	3,15	3,12	n/c
	EE. UU. (California)	3,25	3,29	3,19

Elemento	País	Calificación		
		Familias	Educadores	Estudiantes
Cuidado	Bangladés	2,63	2,88	3,18
	Colombia	3,13	2,55	2,62
	Kazajistán	2,85	2,68	2,32
	Kenia	3,49	2,70	n/c
	Sudáfrica	3,57	3,46	n/c
	Uganda	3,05	2,83	n/c
	EE. UU. (California)	3,22	2,88	3,10
Competencia ^a	Bangladés	3,13		3,11
	Colombia	3,29		3,09
	Kazajistán	2,88		2,72
	Kenia	3,24		n/c
	Sudáfrica	3,53		n/c
	Uganda	3,22		n/c
	EE. UU. (California)	3,15		3,10
Integridad	Bangladés	3,17	2,67	3,28
	Colombia	3,11	2,70	2,83
	Kazajistán	2,96	2,76	2,76
	Kenia	3,39	2,75	n/c
	Sudáfrica	3,52	3,21	n/c
	Uganda	3,05	2,59	n/c
	EE. UU. (California)	3,23	2,58	3,06
Interacciones	Bangladés	3,20	2,66	3,12
	Colombia	3,30	2,73	3,07
	Kazajistán	2,80	2,64	2,84
	Kenia	3,54	2,73	n/c
	Sudáfrica	3,52	3,34	n/c
	Uganda	3,38	2,84	n/c
	EE. UU. (California)	3,24	2,24	2,99
Escala total	Bangladés	3,07 (n = 501)	2,84 (n = 196)	3,23 (n = 764)
	Colombia	3,23 (n = 1.067)	2,86 (n = 511)	2,93 (n = 1.736)
	Kazajistán	2,89 (n = 228)	2,83 (n = 85)	2,64 (n = 112)
	Kenia	3,45 (n = 642)	2,76 (n = 54)	n/c
	Sudáfrica	3,49 (n = 463)	3,33 (n = 68)	n/c
	Uganda	3,16 (n = 1.091)	2,86 (n = 188)	n/c
	EE. UU. (California)	3,27 (n = 166)	2,79 (n = 78)	3,11 (n = 859)

^a En esta fase de la investigación, no se les preguntó a los educadores sobre su competencia percibida de las familias de sus estudiantes, sino sobre sus propias creencias con respecto a su escuela. Por lo tanto, las respuestas de los educadores no fueron directamente comparables con lo que se les pidió a las familias y estudiantes para este elemento.

Las familias de Hungría también hablaron sobre la confianza relacional como un problema sistémico, lo que significa que había pocos precedentes históricos de participación familiar, escolar y comunitaria, especialmente en las escuelas de oficios donde se llevó a cabo esta investigación. En encuestas a 66 familias en Hungría, la calificación promedio de la escala de confianza de las familias hacia los educadores fue de 2,88 de 4, que fue notablemente menor que la de 3,06 de 4 que indicaron 40 educadores con respecto a las familias de sus estudiantes. Según uno de los padres/cuidadores, “la escuela no ha cambiado mucho desde mi época escolar, tienes que sobrevivir para tener un documento que te permita comenzar a aprender tu oficio. Nadie estaba interesado en mi opinión como estudiante o padre”.

En todos los países, los educadores comúnmente citaron las dificultades que experimentaron para cumplir con sus funciones, incluidas el salario bajo, la falta de recursos suficientes en el aula y el apoyo mínimo de salud mental, afectando tanto su ánimo como su nivel de confianza con las familias. De acuerdo con los educadores, la confianza también se vio afectada por si las familias cumplían con los compromisos. Unos pocos educadores preescolares en Sudáfrica señalaron que los padres/cuidadores no siempre cumplieron con sus compromisos, lo que llevó a la desconfianza y a menudo a una dinámica de juego de la culpa. En Uganda, los educadores también tendieron a culpar a las familias por la falta de integridad y señalaron que a menudo hacen preguntas económicas de los padres/cuidadores y de otro tipo que las familias en gran medida frustran o ignoran, lo que puede llevar a los educadores a cuestionar la integridad de las familias. Si bien los educadores a menudo reconocieron que la falta de integridad, no seguir las palabras con acciones, se debió a la pobreza y a las circunstancias familiares, la consecuencia aún era una disminución de la confianza. Se necesita más investigación sobre cómo apoyar la confianza de los educadores en las familias, no solo para apoyar los esfuerzos para retener a los maestros y garantizar su bienestar, sino también para garantizar que los educadores puedan apoyar a los estudiantes y las familias para que prosperen.

Según las conversaciones, la comunicación fue el factor principal que afectó los niveles de confianza relacional entre las familias y las escuelas. En todos los países, familias, educadores y estudiantes por igual culparon a la baja confianza en la mala comunicación entre educadores y familias. “No tenemos una relación con los maestros, ¿cómo podría haber confianza?”, preguntó un parent en Hungría. Aunque en muchos países, la erosión de la confianza entre las familias y los educadores fue en parte endilgada a la pandemia de COVID-19 y otros debates políticos (Stelmach, 2020; Winthrop, 2023; Woo y Diliberti, 2023), esta investigación sugiere que la erosión de la confianza debido a la COVID-19 no fue una tendencia universal. Sin embargo, los debates políticos, según lo señalado por los equipos de las CST en Brasil, Inglaterra, Hungría y los Estados Unidos (California), afectaban los niveles de confianza relacional. Por ejemplo, se dijo que las recientes huelgas de maestros en Hungría han erosionado la confianza de las familias. Si bien algunas familias y estudiantes apoyaban estas huelgas, otras se sentían frustradas por ello, ya que percibían que los educadores priorizaban su activismo sobre el aprendizaje de los estudiantes, y había poca comunicación y transparencia de los educadores y las escuelas con respecto a las alteraciones en el aprendizaje en un día determinado. En 2023, han surgido debates

similares sobre huelgas de maestros en los Estados Unidos, como los de los estados de Portland y California, donde la baja confianza relacional en los líderes educativos y los legisladores influyó en los ánimos y las demandas de los maestros (Will, 2023). La forma en que la confianza relacional cambia con el tiempo y varía según el país es otra área de investigación muy necesaria en el futuro.

El Panorama de Estados Unidos (California): Confianza relacional

En una investigación realizada por Community Schools Learning Exchange en ocho escuelas en los Estados Unidos (California), las familias y los estudiantes informaron altos niveles de confianza en los educadores. De los seis elementos de la confianza relacional medidos, las familias y los estudiantes calificaron mejor el *respeto* y la *cultura de escucha* (3,25 y 3,19, respectivamente, de 4,0). El *cuidado* y la *competencia* también fueron bien calificados por las familias y los estudiantes. Como señaló uno de los padres/cuidadores de California, “sabemos que todos los maestros de (la escuela) cuidan a nuestros hijos. Quieren lo mejor para nuestros hijos(as)”.

Por otro lado, los educadores indicaron niveles más bajos de confianza en las familias. De los siete elementos, los educadores calificaron mejor el *respeto* y la *cultura de escucha* (en promedio, 3,29 de 4) y peor las *interacciones* y la *integridad*, o lograr que las familias mantengan su palabra (en promedio, 2,24 y 2,58, respectivamente, de 4,0). Un educador explicó por qué dio a las interacciones de las familias una menor calificación. Dijo, “en general, sé que los padres expresan un gran deseo por la educación de sus hijos, pero no siento que hagan un seguimiento con apoyo o participación real”. Otro educador también informó que las familias no siempre cumplen con los compromisos o promesas que hacen, diciendo, “muchos padres asisten a reuniones para sus hijos; sin embargo, el seguimiento en el hogar es escaso”.

Figura 28 Escala de confianza relacional entre los grupos de participantes en los Estados Unidos (California) ($n = 8$ escuelas)



Las conversaciones en California destacaron aún más la importancia de la comunicación y las interacciones entre las familias, los estudiantes y los educadores para fomentar la confianza relacional. Como describió el equipo de las CST en los Estados Unidos (California), gran parte de la comunicación iniciada por educadores con familias tendió a ser unidireccional, principalmente buscando comentarios de familias sin oportunidades de diálogo bidireccional de importancia y colaboración sólida. Esta falta de participación significativa representa una barrera para desarrollar una confianza más sólida en las familias, ya que los educadores no tienen muchas oportunidades de aprender sobre los diversos orígenes y experiencias de las familias.

Por el contrario, las familias informaron un contacto cercano con el personal administrativo, incluidos los enlaces familiares, que tenían antecedentes demográficos similares y que hablaban español. Estas experiencias compartidas entre el personal escolar y las familias contribuyeron considerablemente a los altos niveles de confianza observados. Uno de los padres/cuidadores señaló, “en su mayor parte, nos sentimos muy cómodos comunicándonos con el personal administrativo porque sabemos que están aquí para ayudarnos”.



RESUMEN

En resumen, las familias y los estudiantes de todos los países en promedio expresaron un mayor nivel de confianza en los educadores que el que los educadores expresaron en las familias. Los motivos citados durante las conversaciones a menudo fueron dificultades estructurales a nivel global y nacional (macro), en distritos escolares o tipos de escuelas (meso) y dentro de las comunidades escolares (micro). En todos los países, la falta de remuneración y apoyo público de la profesión docente afectó la confianza entre los educadores. Este sentimiento nacional y global llegó a los niveles meso y micro, donde las familias y los estudiantes tenían muchas expectativas y juicios preconcebidos con respecto al papel de los educadores en la sociedad.

La confianza también pareció depender de la historia y la reputación de las escuelas y los distritos, y de la dinámica de poder en juego en los sistemas educativos. Por ejemplo, las escuelas secundarias de oficios en Hungría, al igual que en otras partes del mundo, fueron designadas como una vía para estudiantes no aptos para la universidad. Esto llevó a la estigmatización de que las escuelas eran de menor calidad y, en consecuencia, afectaban los ánimos, la motivación y la comunicación entre los educadores, los estudiantes y sus familias. En muchos países, incluidos Bangladés, Brasil, Colombia, Kenia, los Países Bajos, Sierra Leona, Sudáfrica, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, se dijo que los educadores desempeñaban un papel apreciado en la sociedad y se consideraron expertos altamente competentes en enseñanza y aprendizaje, y, como tales, eran altamente confiables. Este no fue el caso en Kazajistán, el Reino Unido (Inglaterra) y los Estados Unidos (California), donde los educadores sintieron que eran públicamente atacados y que su experiencia fue objetada.

A nivel del distrito escolar (meso) y a nivel escolar y de aula (micro), la mala comunicación y la falta de interacciones significativas entre las familias y las escuelas fueron nombradas como los principales contribuyentes a la baja confianza. En algunas escuelas, no se permitía a los maestros comunicarse con las familias, lo que, en consecuencia, afectó negativamente los niveles de confianza. Por ejemplo, entre los centros privados de infancia temprana en Sudáfrica, el nivel de confianza dependía del director de la escuela y sus políticas sobre la comunicación del personal con las familias. A nivel micro, las familias, los educadores y los estudiantes dijeron que los niveles de comunicación entre los educadores y los estudiantes y sus familias dependían de una combinación de factores, incluido el tamaño de la clase, el acceso a la tecnología entre las familias, la fluidez en el idioma de la enseñanza, los niveles de educación de los/as padres/madres/cuidadores, así como la comodidad de los educadores de estar en contacto con las familias.

La confianza relacional también estaba relacionada con el nivel educativo y la edad de los estudiantes, ya que los educadores de los estudiantes mayores tendían a tener menos interacciones con las familias porque tenían clases más grandes y los estudiantes eran más independientes. Es necesario realizar más investigaciones para examinar cómo varía la confianza relacional entre los niveles de grado y los tipos de escuelas, con un énfasis especial en las escuelas de las comunidades marginadas económica y socialmente. Es fundamental comprender las prácticas y estrategias alentadoras de participación en estas escuelas. Algunas de estas prácticas y estrategias alentadoras se destacan en el Cuadro 7. La investigación de estrategias para generar una mayor confianza relacional será un enfoque de los esfuerzos futuros del CUE.

Cuadro 7: Prácticas y estrategias alentadoras para construir asociaciones más sólidas

Durante las conversaciones, las familias, los educadores y los estudiantes identificaron una variedad de estrategias para fortalecer la participación familiar, escolar y comunitaria; la mayoría son esfuerzos para fortalecer la comunicación. Sin embargo, las estrategias propuestas en muchas conversaciones reforzaron la comunicación unidireccional con las familias e indicando o instruyendo a los padres/cuidadores sobre cómo interactuar con las escuelas. En muchos países, los educadores y las familias en conversaciones recomendaron crear más eventos en los que tuvieran oportunidades de interactuar entre sí. En algunos países, se abordaron las barreras estructurales, como la falta de transporte a las escuelas para las reuniones.

Si bien estas estrategias tenían como objetivo generar comunicación e interacciones, según la investigación, también tienen el potencial de reproducir barreras para la participación familiar, escolar y comunitaria; crear más eventos para hacer participar a las familias exige más tiempo para las familias que ya es escaso (Mapp et al., 2022). Lo que se necesita son estrategias que construyan una comunicación bidireccional entre las familias y las escuelas y que creen oportunidades para comprender las perspectivas y las dificultades de los demás para la participación y, por lo tanto, trabajen para construir tanto coherencia (visión compartida) como cohesión (confianza relacional y sentido de comunidad).

Como resultado de esta investigación, el CUE ampliará el [**Buscador de estrategias**](#) y agregará más estrategias destinadas a construir coherencia y cohesión entre las familias y las comunidades. Esto incluye estrategias intencionales para generar confianza relacional. A continuación se describen algunas estrategias existentes en el Buscador de estrategias actual (Winthrop et al., 2021a).

1. **Visitas domiciliarias:** una estrategia utilizada en todo el mundo donde los educadores visitan a las familias en sus hogares para fomentar la comunicación, las relaciones y la colaboración. Estas visitas permiten a los educadores experimentar los contextos y las culturas del hogar de sus estudiantes y participar fuera de las escuelas en un espacio cómodo para las familias y los estudiantes.
2. **Mañanas de café en la escuela para las familias y círculos de escucha:** oportunidades informales para que las familias y los educadores se reúnan a tomar un café o en un diálogo circular, donde los educadores tienen la oportunidad de escuchar a las familias y generar confianza.
3. **Padres/cuidadores voluntarios de participación:** usar a los padres/cuidadores promotores para reunirse con otras familias sobre la escolaridad. Como intermediarios entre escuelas y familias, estos padres/cuidadores promotores ayudan a fomentar relaciones y confianza más sólidas.
4. **Simulaciones de empatía contra la pobreza:** una estrategia para ayudar a los educadores y líderes escolares a comprender las experiencias de las familias que viven en la pobreza y los desafíos que enfrentan al interactuar con las escuelas. Esta estrategia tiene como objetivo ayudar a los educadores a crear relaciones más sólidas y confiables con esas familias.

El Buscador de estrategias se actualizará de forma continua y priorizará las estrategias para involucrar a familias y comunidades diversas.



Lección global 5

Hacer que la participación de la familia, la escuela y la comunidad sea imprescindible

Muchos marcos de sistemas educativos prevén un rol de asociación limitado para las familias. El financiamiento regular y sostenible de las actividades de participación familiar, escolar y comunitaria es fundamental para construir asociaciones sólidas.

Treinta y tres marcos educativos en total en 13 de los 16 países fueron examinados utilizando un análisis de documentos para mapear cómo los respectivos gobiernos imaginaban las funciones y responsabilidades de las familias y comunidades en sus escuelas y sistemas educativos. Entre los marcos educativos analizados se incluyeron leyes y normas de educación nacional, políticas, programas y planes sectoriales y orientaciones curriculares.¹²

Los análisis registraron qué roles se asignaron a las familias en cinco categorías, como se establece en el Cuadro 8. Los análisis también se centraron en cuán detallados estaban los roles y las responsabilidades reales en los marcos educativos y si existían estrategias claras para poner en práctica estos roles. Además de servir de base a estos resultados, los análisis se utilizaron para la elaboración de informes de política e investigación de cada país, redactados conjuntamente con los equipos y organizaciones colaboradoras de las CST.

12 Los marcos jurídicos incluyeron leyes y normas nacionales, generalmente aprobados por un organismo legislativo y que rigen los sistemas educativos. Las políticas educativas establecen los objetivos de los sistemas educativos, los valores que los rigen y los principales componentes necesarios para lograr esas metas (Rizvi y Lingard, 2009; Robertson, 2018). Los planes del sector educativo son la forma en que se implementan las políticas e incluyen los objetivos y estrategias nacionales y/o regionales que las acompañan, así como la forma en que se medirán los progresos y resultados (UNESCO, 2015). Las estrategias o los planes estratégicos son similares en naturaleza a los planes del sector educativo, pero generalmente están más centradas en un componente específico del sector, como la educación de la primera infancia, primaria, secundaria o vocacional. Los marcos curriculares o del plan de estudios son los estándares de enseñanza y aprendizaje y los conocimientos, las habilidades, actitudes y prácticas que los estudiantes demostrarán en cada etapa del sistema; estos marcos incluyen enfoques y prácticas pedagógicos y de evaluación (UNESCO, 2017).

Cuadro 8: Roles y Responsabilidades de las Familias y Comunidades en los Marcos Educativos

En los distintos marcos, los roles y responsabilidades de las familias y las comunidades en los sistemas educativos se clasificaron en cinco categorías generales. Estas categorías se derivaron inductivamente durante el proceso de análisis documental y fueron moldeadas a partir de la literatura existente sobre cómo las políticas y los programas involucran a las familias (Epstein et al., 2018; Mapp et al., 2022). Las cinco categorías están organizadas por la frecuencia con la que aparecieron en los diferentes marcos educativos.

- 1. Implementación de políticas y prácticas:** Utiliza a las familias para implementar políticas y marcos educativos, y/o para promover la descentralización de los sistemas educativos. Esto incluye conseguir que las familias apoyen el aprendizaje en el hogar, mejorar la comunicación con los profesores y los líderes escolares, y fomentar la participación activa y voluntariado en los eventos y actividades escolares.
- 2. Toma de decisiones y liderazgo:** Involucra a las familias en las decisiones escolares y en los organismos de gobernanza a través de diversos comités, asociaciones y consejos, y/o en los esfuerzos de rendición de cuentas y defensa de derechos/incidencia política.
- 3. Mantenerse informadas:** Garantiza que las familias y comunidades conozcan las principales políticas, prácticas, responsabilidades y derechos en materia de educación, como el derecho de todos los niños(as) a una educación de calidad y una nutrición saludable en el hogar.
- 4. Proporcionar recursos:** Designa a los padres/madres/cuidadores como contribuyentes de materiales y servicios financieros y en especie para las escuelas. Esto incluye cualquier contribución financiera o en especie a la enseñanza, el aprendizaje, la infraestructura, los suministros y el equipamiento, la gestión y otras áreas críticas.
- 5. Cambiar la mentalidad:** Moviliza a las familias, escuelas y comunidades para que trabajen juntas con el fin de promover la inclusión y reducir el estigma y las normas que prohíben que los(as) niños(as) y las familias marginadas participen en las escuelas. El cambio de mentalidad también incluye esfuerzos intencionales para promover actitudes y creencias positivas sobre las alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad.

En esta lista faltan algunos otros roles fundamentales que son mencionados en investigaciones centradas en políticas. Esto incluye la defensa de derechos/incidencia política, o los esfuerzos de las familias y las comunidades para garantizar que las necesidades de sus hijos(as) se escuchen y se aborden a nivel de la escuela y del sistema, por ejemplo, al adoptar una postura sobre cuestiones críticas como presupuestos o decisiones de políticas (Epstein et al., 2018). La defensa de derechos apareció solo en uno de los marcos educativos analizados, las *Guidelines on Parental Empowerment and Engagement (Orientaciones sobre el Empoderamiento y el Compromiso de los Padres/Madres)* (2019b) de Kenia, que incluía la defensa de derechos como una estrategia para fomentar un mayor compromiso de la familia en la educación y abarcaba actividades como establecer un comité de defensa escolar y proporcionar a sus miembros capacitación sobre estrategias de lobby (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b). La consulta es otro de los roles y responsabilidades, que a menudo está vinculada con la *toma de decisiones y el liderazgo*, como la opinión sobre las políticas escolares, pero también puede incluir la revisión y retroalimentación sobre las decisiones y los cambios en los sistemas educativos a través de encuestas, grupos focales de discusión y otros enfoques. La consulta también podría incluir el co-diseño y la co-creación de políticas, prácticas y estrategias escolares.



RESULTADO: Si bien las políticas y los marcos educativos nacionales mencionan a menudo a las familias y comunidades como parte de sus ecosistemas, pocos marcos establecen una visión integral del compromiso familia, escuela y comunidad.

En la Tabla 11 se presenta un análisis detallado de los roles y responsabilidades específicas previstas para las familias y las comunidades en los 33 marcos. En los marcos de varios países, concretamente Bangladés, India, Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda, los roles y responsabilidades abarcaron las cinco categorías. Los roles y responsabilidades de las familias y comunidades citadas con más frecuencia fueron la *implementación de políticas y prácticas y la toma de decisiones y liderazgo*, que estuvieron presentes en aproximadamente cuatro de cada cinco (80 %) de los marcos. El menos frecuente fue el rol de *cambiar la mentalidad*, que apareció en solo dos de cada cinco marcos (42 %). *Mantenerse informadas* estuvo presente en un poco más de la mitad (64 %) de los marcos y *proporcionar recursos* en un poco menos de la mitad (45 %) de los marcos.

Los países variaron en los roles y responsabilidades designadas a las familias y comunidades. Por ejemplo, los marcos de Australia, Colombia y Kazajistán situaban a las familias y comunidades en funciones de *implementación de políticas y prácticas, toma de decisiones y liderazgo, y mantenerse informadas*, aunque cada país tenía diferentes ejemplos y estrategias para cada categoría. En Kazajistán, los roles de las familias en la *implementación de políticas y prácticas* incluyeron garantizar que sus hijos(as) estuvieran inscritos y asistieran a la escuela, así como proporcionar entornos seguros y saludables en el hogar (Ministry of Justice, Government of Kazakhstan, 2007). En Colombia, se esperaba que las familias participaran en la *implementación de políticas y prácticas* asistiendo a debates y eventos escolares, y enseñando habilidades de ciudadanía a los(as) niños(as) en el hogar (Gobierno de Colombia, 2013).

La Tabla 11 presenta un panorama de las diferentes formas de concebir los roles de las familias y las comunidades en los sistemas educativos de los distintos países, pero también se destacan las similitudes en sus enfoques. Un análisis detallado, desglosado por cada una de las diferentes categorías de roles y responsabilidades, sigue directamente la tabla.

Tabla 11: Roles y Responsabilidades de las Familias y Comunidades en los Marcos Educativos

País	Título	Tipo	Imple- mentación	Toma de decisiones	Mantenerse informadas	Proporcion- ar recursos	Cambiar la mentalidad
Australia	Education and Care Services National Law Act [Ley Nacional de Servicios de Educación y Cuidado] (2011)	Jurídico					
	National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy [Estrategia Nacional de Educación para Aborígenes y Habitantes de las Islas del Estrecho de Torres] (2015)	Estrategia					
	National Quality Framework [Marco Nacional de Calidad] (2012)	Orientac- iones					
Bangladés	National Education Policy [Política Nacional de Educación] (2010)	Política					
	Education Sector Plan (2020-2025) [Plan del Sector Educativo (2020-2025)] (2020)	Plan Sectorial					
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Ley Nacional de Bases y Pautas educativas] (1996)	Jurídico					
	Plano Nacional de Educação [Plan Nacional de Educación] (2014)	Plan del sector					
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [Directrices Curriculares Nacionales de Educación] (2013)	Marco Curricular					
Colombia	Decreto (2022)	Jurídico					
	Ley [Nacional de Educación] 1620 (2013)	Jurídico					
Hungria	Törvény a Nemzeti Köznevelésről [Ley Nacional de Educación Pública] (2011)	Jurídico					
	Köznevelés-fejlesztési Stratégia [Estrategia de Desarrollo Educativo Escolar] (2021-2030) (2014)	Estrategia					
India	National Education Policy [Política Nacional de Educación] (2020)	Política					
	Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School Education [Esquema Integrado para la Educación Escolar] (2022a)	Plan Sectorial					
	National Curriculum Framework for School Education [Marco Curricular Nacional para la Educación Escolar] (2023)	Marco Curricular					
Kazajistán	Об образовании [Sobre Educación] (2007)	Jurídico					

País	Título	Tipo	Imple- mentación	Toma de decisiones	Mantenerse informadas	Proporcionar recursos	Cambiar la mentalidad
Kenia	National Education Sector Strategic Plan [Plan estratégico del sector educativo nacional] (2018-2022) (2019)	Plan del sector					
	Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement [Marco Curricular Basado en Competencias: Orientaciones sobre el Empoderamiento y el Compromiso de los Padres/Madres] (2019b)	Marco Curricular					
Países Bajos	Leerplichtwet [Ley de Educación Obligatoria] (1969)	Jurídico					
	Wet medezeggenschap op scholen [Ley de Participación en las Escuelas] (2007)	Jurídico					
	Wet op het primair onderwijs [Ley de Educación Primaria] (1998)	Jurídico					
Sierra Leona	The Basic and Senior Secondary Education Act [Ley de Educación Secundaria Básica y Superior] (2023)	Jurídico					
	Comprehensive School Safety Policy [Política Integral de Seguridad Escolar] (2023b)	Política					
	National Policy on Radical Inclusion in Schools [Política Nacional sobre la Inclusión Radical en las Escuelas] (2021)	Política					
	Education Sector Plan of 2022-2026 [Plan del Sector Educativo 2022-2026] (2020)	Plan Sectorial					
Sudáfrica	National Integrated Early Childhood Development Policy [Política Nacional Integrada de Desarrollo de la Primera Infancia] (2015)	Política					
	Action Plan to 2024: Towards the Realisation of Schooling 2030 [Plan de Acción para 2024: Hacia la Realización de la Educación 2030] (2020)	Estrategia					
	Rights and Responsibilities of Parents, Learners and Public Schools: Public School Policy Guide [Derechos y Responsabilidades de Padres/Madres, Estudiantes y Escuelas Públicas: Guía de Políticas de las Escuelas Públicas] (2006)	Orientaciones					
Tanzania (Zanzíbar)	Zanzíbar Education Policy [Política Educativa de Zanzíbar] (2006)	Política					
	The Zanzíbar Education Development Plan II [Plan de Desarrollo Educativo de Zanzíbar II] (2017)	Plan Sectorial					
Uganda	The Education Act [La Ley de Educación] (2008)	Jurídico					
	Gender in Education Sector Policy [Política de Género en el Sector Educativo] (2016)	Política					
	Education and Sports Sector Strategic Plan [Plan Estratégico del Sector Educativo y Deportivo] (2017)	Plan Sectorial					

Nota: Se analizaron 11 marcos jurídicos, 7 documentos de políticas, 7 planes sectoriales, 3 documentos de estrategias, 3 marcos curriculares y 2 orientaciones, con un total de 33 marcos.

Implementación de Políticas y Prácticas

En todos los marcos de los 13 países, el rol y la responsabilidad de las familias citado con mayor frecuencia fue la *implementación de políticas y prácticas*. *Implementar políticas y prácticas* tenía distintos significados según el contexto. Una función clave era *apoyar el aprendizaje en el hogar*, lo que incluía proporcionar un entorno seguro y propicio en el hogar, el apoyo en las tareas escolares, involucrar a los niños(as) en actividades estimulantes y supervisar el progreso (Epstein et al. 2018). Por ejemplo, en las Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica) de Brasil (2013), se esperaba que las escuelas y los educadores apoyaran a las familias para *apoyar el aprendizaje en el hogar y complementar el aprendizaje de los estudiantes de escuelas primarias y preescolares, aunque no se proporcionaron ejemplos concretos* (Ministério de Educação Nacional, 2013). De manera similar, el Education Sector Plan (2020-2025) (Plan del Sector Educativo) de Bangladés enfatizó en cómo los padres/madres/cuidadores recibirán “garantía y apoyo” en sus esfuerzos por involucrar a sus hijos(as) “en actividades de aprendizaje en el hogar” (Ministry of Education, Government of Bangladés, 2020, pág. 108). Sin embargo, el plan de Bangladés proporcionaba poca información detallada sobre cómo deberían apoyar las familias el *aprendizaje en el hogar*. El *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* (Marco Curricular Basado en Competencias: Orientaciones sobre el Empoderamiento y el Compromiso de Padres/Madres) de Kenia (2019b) proporcionó más detalles sobre el *apoyo al aprendizaje en el hogar*. Por ejemplo, la dirección de la escuela es responsable de proporcionar información a las familias sobre “cómo obtener información de una libreta de calificaciones, cómo ayudar con las tareas escolares, cómo supervisar el trabajo escolar (por ejemplo, preguntando qué aprendieron en la escuela, qué les gusta en la escuela y otras preguntas relacionadas)” (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b, págs. 12-13).

En varios de los marcos de los países, el rol de las familias en el *apoyo al aprendizaje en el hogar* iba más allá del aprendizaje académico; a las familias se les asignaba la responsabilidad del aprendizaje cívico y el apoyo al desarrollo emocional y espiritual. Por ejemplo, en la Ley 1620 de Colombia (*Ley Nacional de Educación*) (2013), se encomendaba en parte a los padres/madres/cuidadores el desarrollo de las competencias ciudadanas de los niños(as) (Gobierno de Colombia, 2013). Se animaba a las familias de Kenia y Uganda a enseñar moral y valores en el hogar, a llevar a los(as) niños(as) a lugares de culto y fomentar el crecimiento cultural y espiritual de los niños(as) (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b; Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2016).

Otro ejemplo de actividades de *implementación de políticas y prácticas* fue asistir a la planificación y las celebraciones escolares. Estos son ejemplos de *crear comunidad*, uno de los seis tipos de involucramiento familiar (Epstein et al., 2018). En el Decreto de Colombia (2022), las escuelas alistaban a las familias para que asistieran y participaran en actividades escolares (Gobierno de Colombia, 2022). El *National Curriculum Framework for School Education* (Marco Curricular Nacional para la Educación Escolar) de India (2013) recomienda que las escuelas involucren a las familias en celebraciones escolares y eventos culturales. Afirma que las escuelas deberían “involucrarlos (a padres/madres/cuidadores) activamente en tales eventos en lugar de mantenerlos simplemente como meros espectadores” (National Council

of Educational Research and Training, Government of India, 2023, pág. 538). Asistir a las reuniones de padres/madres y profesores para compartir información actualizada sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes también fue un rol asignado a las familias en la mayoría de los marcos. Por ejemplo, según la *Törvény a Nemzeti Köznevelésről* (Ley Nacional de Educación Pública) de Hungría (2011), las escuelas tienen la responsabilidad de realizar reuniones de padres/madres/cuidadores y profesores, así como de gestionar los canales directos de comunicación entre las escuelas y las familias (Government of Hungary, 2011).

Por último, el fomento del involucramiento de los padres/madres/cuidadores a través del *voluntariado* en las escuelas también se nombró en los marcos educativos de India, Kenia, Sierra Leona y otros países. En Kenia, el *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement* (Marco Curricular Basado en Competencias: Orientaciones sobre el Empoderamiento y el Compromiso de Padres/Madres) (2019b) incluye estrategias para alentar a los padres/madres/cuidadores a ofrecer sus servicios y su tiempo como voluntarios en las escuelas (Instituto de Desarrollo Curricular de Kenia, 2019b). En Sierra Leona, la *National Policy for Radical Inclusions in Schools* (Política Nacional de Inclusión Radical en Escuelas) (2021) recomienda desarrollar programas de voluntariado para padres/madres/cuidadores y destaca los importantes roles que desempeñan los padres/madres/cuidadores líderes como voluntarios para la promoción de escuelas inclusivas en la comunidad (Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Government of Sierra Leone, 2021).

En resumen, ayudar en la implementación de *políticas y prácticas* fue el rol más común atribuido a las familias en todos los marcos educativos. Si bien es importante reconocer los roles y responsabilidades de las familias en el *apoyo al aprendizaje en el hogar*, la *comunicación con los profesores y el personal de la escuela* y el *voluntariado*, solo unos pocos marcos, como el de Kenia, proporcionaban detalles claros sobre cómo poner en práctica los roles de las familias en la *implementación de políticas y prácticas*.

Toma de Decisiones y Liderazgo

En los marcos educativos de los 13 países se mencionó la importancia de involucrar a las familias en la toma de decisiones, el liderazgo escolar, la rendición de cuentas y las estructuras de gobernanza. Cada país tenía al menos un marco educativo con el mandato de incluir representantes de las familias en sus respectivos comités, asociaciones y consejos escolares. Las entidades encargadas de la toma de decisiones en las escuelas tenían diferentes nombres según el país y el nivel escolar, pero algunos ejemplos fueron los siguientes:

- **Comités de gestión escolar:** Bangladés, India, Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda
- **Comités o consejos de padres/madres** (el término varió entre las escuelas): Australia, Brasil, Colombia, Hungría, Kazajistán
- **Asociaciones u organizaciones de padres y profesores:** Bangladés, Sierra Leona
- **Consejo de Participación:** Países Bajos
- **Consejo u órgano de gobierno escolar:** Australia, Sudáfrica

En los 13 países, la función principal de las entidades de toma de decisiones de padres/madres/cuidadores y profesores en las escuelas (es decir, comités de gestión escolar, comités

de padres, asociaciones de padres y profesores) era influir en las decisiones y los planes de políticas escolares, así como en las finanzas, aunque había matices en los mandatos exactos entre los países. En *Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School Education (Esquema Integrado para la Educación Escolar)* de India (2022), que equivale a una estrategia educativa, los comités de gestión escolar son responsables de crear Planes de Desarrollo Escolar en colaboración con miembros de la comunidad y organizaciones de la sociedad civil (Ministry of Education, Government of India, 2022a). El Plan de Desarrollo Escolar se describe como un “plan integral centrado en todos los aspectos de la escuela, p. ej., la protección de los derechos de los(as) niños(as), la infraestructura, la disponibilidad de profesores, las intervenciones en el aula y evaluaciones de los(as) niños(as), la inclusión, etc.” (Government of India, 2009, pág. 13). La *Wet medezeggenschap op scholen (Ley de Participación en Escuelas)* de los Países Bajos (2007), encomienda a las familias la tarea de ayudar a administrar los fondos escolares, supervisar la prestación de cuidados extraescolares y desarrollar políticas y regulaciones escolares (Government of the Netherlands, 2006).

En ocasiones, se encargaba a entidades y los representantes de padres/madres/cuidadores que contribuyeran a las decisiones y planes curriculares y pedagógicos de la escuela. Por ejemplo, en el *Plano Nacional de Educação (Plan Nacional de Educación)* de Brasil (2014), las familias eran miembros importantes del organismo de gestión democrática de la escuela, *gestão democrática*, y ayudaron a crear conjuntamente el Plan Político-Pedagógico, o *Projeto Político-Pedagógico*, que detalla los objetivos pedagógicos de las escuelas y su plan de enseñanza y aprendizaje (Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil, 2014). En algunos marcos educativos, las familias tenían la responsabilidad de evaluar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Por ejemplo, en el *National Education Sector Strategic Plan (Plan Estratégico del Sector Educativo Nacional)* de Kenia (2018-2022), las asociaciones de padres y los consejos llevaban a cabo controles internos de aseguramiento de la calidad de las escuelas (Ministry of Education, Government of Kenya, 2019).

Para garantizar que las comunidades marginadas estuvieran representadas en estos comités, asociaciones y consejos, a menudo se implementaban cupos y otros esfuerzos de inclusión y equidad. Por ejemplo, en Tanzania (Zanzíbar), se esperaba que los comités de gestión escolar cumplieran con una cuota de género. De manera similar, en India, el gobierno nacional ha ordenado que tres cuartos de los miembros de los comités de gestión escolar sean familias, y la mitad de los miembros deben ser mujeres (Gobierno de India, 2009). Sin embargo, si bien los marcos educativos de todos los países designaron a las familias como fundamentales para la *toma de decisiones y liderazgo*, reflejando los ideales de participación democrática, el rol y la agencia real de los padres/madres/cuidadores en estos comités, asociaciones y consejos variaban enormemente y, a menudo, eran más simbólicos que efectivos (Chugh, 2021). Las conversaciones revelaron que había muchas políticas de representación involucradas en la decisión de quién formaba parte de las asociaciones y comités de padres/madres. En las conversaciones realizadas en todos los países había un sentimiento de que los representantes de los padres/madres/cuidadores en estas asociaciones de padres rara vez representaban a familias de grupos marginados. Otra crítica fue que la representación de los padres/madres/cuidadores en estas asociaciones de padres era más a menudo un mecanismo de rendición de cuentas que un esfuerzo intencional para

garantizar que las voces de las familias se reflejaran en las políticas escolares. Queda mucho por hacer para posicionar a las familias como aliados en la toma de decisiones y para garantizar que su rol sea significativo y no solo simbólico.

Mantenerse Informado

En los 33 marcos educativos, el tercer rol y responsabilidad más común asignado a las familias fue *mantenerse informadas* sobre las políticas, prácticas, planes de estudio y otros marcos actuales. Esto incluía garantizar que las familias y las comunidades conocieran sus derechos en materia de educación según lo estipulado en las leyes, políticas y planes nacionales existentes. *Mantenerse informado* sobre las leyes y políticas nacionales está directamente vinculado a marcos de derechos humanos como la *Convención sobre los Derechos del un Niño de las Naciones Unidas* (1989), que reconoció la educación básica como un derecho fundamental de cada niño(a) y ayudó a garantizar que todos los jóvenes tuvieran las mismas oportunidades de participar en la escuela (United Nations, 1989). Uno de los supuestos de todos los marcos educativos era que cuanto más informadas estuvieran las familias sobre sus derechos, más capacidad de acción y responsabilidad tendrían las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos y acceder a los servicios educativos. Por ejemplo, en la *National Integrated Early Childhood Development Policy* (*Política Nacional Integrada de Desarrollo de la Primera Infancia*) de Sudáfrica (2015), el gobierno se comprometió a “(proporcionar) información a las familias que les permita acceder a servicios que promuevan el bienestar de los niños y el desarrollo de todo su potencial” (Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa, 2015, pág. 37).

Presumiblemente, las familias que estaban familiarizadas con los derechos de sus hijos(as) podrían defenderlos con confianza, especialmente aquellas de grupos marginados que a menudo se esfuerzan por obtener los recursos educativos que necesitan. Esto incluye niños(as) con discapacidades; niños(as) de minorías religiosas, lingüísticas y étnicas; estudiantes con hijos(as) (madres jóvenes); y niños(as) de comunidades desplazadas y refugiadas. En la *National Policy on Radical Inclusion in Schools* (*Política Nacional sobre la Inclusión Radical en las Escuelas*) de Sierra Leona (2021), se expusieron con claridad los esfuerzos para ayudar a las familias de alumnos(as) con hijos(as) (estudiantes que están embarazadas o tienen hijos(as)) y niños(as) con discapacidades a comprender sus derechos a la educación. También se proporcionó información sobre los derechos de las familias a apelar ante el consejo local o el Ministerio de Educación Básica y Secundaria (Ministry of Basic and Senior Secondary Education, MBSSE) en caso de que sufran discriminación (MBSSE, Government of Sierra Leone, 2021, pág. 52). De manera similar, la *Gender in Education Sector Policy* (*Política de Género en el Sector Educativo* de Uganda (2016) tenía como objetivo garantizar que las comunidades y las familias comprendieran la importancia de la educación de las niñas y los derechos de las niñas para obtener una educación equitativa (Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2017). Según el Decreto de Colombia (2022), las familias debían asistir a una reunión anual para obtener más información sobre la prevención de la violencia sexual contra los niños(as) (Gobierno de Colombia, 2022).

Otro aspecto de *mantenerse informado* es garantizar que las familias comprendan las políticas específicas de las escuelas de sus hijos(as). Esto suele implicar compartir información clara sobre la misión y los objetivos de la escuela, las políticas de seguridad

y ausentismo, y las expectativas hacia las familias en cuanto a *proporcionar recursos*, como suministros y uniformes. El nivel de detalle sobre cómo se debe informar a las familias varió según el marco educativo, al igual que el nivel de responsabilidad de las escuelas en la difusión de información sobre las políticas escolares. Por ejemplo, la *Wet op het primair onderwijs* (Ley de Educación Primaria) de los Países Bajos (1998), proporcionaba información notable a las familias sobre políticas de seguridad y ausentismo y obligaba a las escuelas a mantener a las familias al tanto de los cambios en las políticas (Government of the Netherlands, 1998). En Hungría y Kazajistán, las políticas nacionales indicaban claramente que las escuelas deben comunicar qué tipos de libros de texto, uniformes y otros gastos relacionados con la educación se requerían de las familias, para que estas supieran al comienzo del año escolar cuáles eran las contribuciones económicas previstas (Emberi Erőforrások Minisztere, Government of Hungary, 2014; Ministry of Justice, Government of Kazakhstan, 2007).

Algunos pocos marcos llegaron incluso a obligar a las escuelas a proporcionar información y recursos sobre los servicios comunitarios para apoyar el bienestar de las familias y los estudiantes. Por ejemplo, en Australia, el *National Quality Framework* (*Marco Nacional de Calidad*) (2012) encomendó a las escuelas la tarea de proporcionar “servicios y recursos comunitarios pertinentes para apoyar la crianza y el bienestar de la familia” (Australian Children's Education and Care Quality Authority, 2012). De manera similar, la *National Integrated Early Childhood Development Policy* (*Política Nacional Integrada de Desarrollo de la Primera Infancia*) de Sudáfrica (2015) declaró que “los padres y otros cuidadores primarios deben tener acceso y recibir la información, el apoyo y los servicios necesarios para permitirles cumplir con sus responsabilidades” (Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa, 2015, pág. 22).

En algunas políticas se enfatizó en movilizar y sensibilizar a las familias y comunidades sobre la importancia de la educación de la primera infancia. El *Samagra Shiksha* (*India*): *Integrated Scheme for School Education* (*Esquema Integrado para la Educación Escolar*) de India (2022) dedicó toda una sección a las actividades de movilización y sensibilización de la comunidad, incluida la ayuda a las familias a comprender la importancia de la educación de la primera infancia a través de talleres y capacitaciones, campañas de participación pública y de medios de comunicación, y otros esfuerzos ((Ministry of Education, Government of India, 2022a). De manera similar, en Tanzania (Zanzíbar), el *Education Development Plan II* (*Plan de Desarrollo Educativo de Zanzíbar II*) (2017) incluyó una estrategia de campaña de varios años para aumentar la concientización sobre la educación preescolar universal y la movilización comunitaria de las familias (Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar, 2017). De acuerdo con los diversos marcos educativos, los padres/madres/cuidadores y las escuelas desempeñan un papel importante a la hora de garantizar mutuamente que todas las familias estén informadas de sus derechos educativos y que todos(as) los(as) niños(as) participen en la escuela.

Proporcionar Recursos

Se observó una clara expectativa de que las familias deberían *proporcionar recursos* para la educación de sus hijos(as) en aproximadamente dos tercios de los marcos educativos de los países, pero la profundidad y los detalles sobre lo que esto implicaba

solo se proporcionaron en aproximadamente la mitad de los países. *Proporcionar recursos* incluye, en gran medida, contribuciones económicas que pueden realizarse a través de pagos directos de las matrículas escolares o gastos indirectos en libros de texto, uniformes, alimentos y material escolar. Otros tipos de donaciones y servicios, como ayudar con los esfuerzos de construcción escolar o donar servicios profesionales, también son formas de *proporcionar recursos*. Los roles y responsabilidades de las familias en la provisión de recursos se citaron en los marcos educativos en nueve países. No se observaron referencias a *proporcionar recursos* en los marcos educativos de Australia, Brasil, Colombia y Hungría, aunque *proporcionar recursos* puede haberse incluido indirectamente bajo otros roles y responsabilidades. En Hungría, no se permitía solicitar recursos a las familias (Government of Hungary, 2011).

En todos los países de este estudio, la educación primaria era gratuita en las escuelas públicas, por lo que se suponía que las contribuciones materiales no incluían matrículas escolares directas; sin embargo, las familias aún así gastaban recursos en otros costos relacionados con la escuela. En algunos países, como Sierra Leona, se hicieron esfuerzos para limitar o suprimir costos adicionales como uniformes, libros de texto, matrículas de examen, etc. (MBSSE, 2021). En los países donde la educación preescolar y secundaria no eran universales y gratuitas, las familias solían tener el rol y la responsabilidad adicional de cubrir los gastos y la matrícula. Por ejemplo, el 94 % de la educación secundaria en Bangladés es privada (World Bank, 2017), incluyendo una combinación de escuelas con matrícula y aquellas administradas por organizaciones no gubernamentales y, por lo tanto, una gran responsabilidad de las familias en este sistema es pagar los gastos. La educación preescolar también era costosa para las familias en varios países, como Uganda (Government of Uganda, 2008; Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2016).

Esta expectativa de que las familias proporcionen recursos a sus escuelas se discutió en casi todas las conversaciones, y hubo una frustración general entre las familias y los estudiantes de que los gobiernos y las escuelas dependían demasiado de las familias para cubrir los déficits en el financiamiento de la educación. Como se analiza en la siguiente sección, es importante identificar en los marcos educativos actividades para construir alianzas sólidas con las familias y designar suficientes recursos financieros. Cuando no hay recursos financieros suficientes, a menudo se les pide a los padres/madres/cuidadores que contribuyan a las escuelas más allá de sus roles, responsabilidades y medios económicos, lo que puede suponer una barrera para construir alianzas más sólidas.

Cambiar la Mentalidad

Las estrategias relacionadas con *cambiar la mentalidad* fueron visibles en marcos educativos de ocho de los 13 países: Bangladés, Brasil, Hungría, India, Kenia, Sierra Leona, Tanzania (Zanzíbar) y Uganda. De acuerdo con los marcos educativos, *cambiar la mentalidad* significaba que las familias participaran en los esfuerzos de sensibilización comunitaria destinados a garantizar que los grupos marginados se matricularan en la escuela. Estos esfuerzos de sensibilización se centraron en ayudar a las familias y comunidades a comprender los derechos de los niños(as) a la educación y en apoyar a las familias para que matricularan a sus hijos(as). Los esfuerzos de sensibilización comunitaria a menudo se centraban en las

niñas (Kenia, Uganda), las alumnas embarazadas y alumnos(as) con hijos(as) (Sierra Leona), niños(as) con discapacidades (Hungría, Kenia, Sierra Leona, Uganda) y niños(as) que viven en comunidades rurales (Sierra Leona) (Government of Hungary, 2011; Ministry of Education, Government of Kenya, 2019; Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2016; Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Government of Sierra Leone, 2021; 2023b).

En algunos pocos casos, se citó el cambio de mentalidad de las familias y educadores sobre el compromiso familia, escuela y comunidad. El más notable fue en el *Competency Based Curriculum: Guidelines on Parental Empowerment and Engagement (Marco Curricular Basado en Competencias: Orientaciones sobre el Empoderamiento y el Compromiso de los Padres/Madres)* de Kenia (2019b), que destacaba la “necesidad de alianzas entre profesores y padres” y el “rol fundamental de los padres en el apoyo al logro de los resultados del aprendizaje” (Kenya Institute of Curriculum Development, 2019b, pág. 8).



RESULTADO: Las actividades y alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad no se financiaron de manera regular y sostenible de una manera fácil de analizar y supervisar.

Uno de los puntos que resonó en los equipos de las CST fue la falta de financiamiento regular asignado a la creación de actividades y alianzas de compromiso familia, escuela y comunidad. Las conversaciones revelaron que la mayoría de las escuelas y comunidades no tenían fondos claramente asignados en sus presupuestos para el compromiso familia, escuela y comunidad. A veces, estos fondos se incluían en los presupuestos para otras actividades, como el desarrollo profesional y las comunicaciones, pero constituían una partida presupuestaria propia que pudiera utilizarse para implementar las estrategias que surgieron durante el proceso de investigación. Esto impidió que las escuelas desarrollaran actividades claras y que pudieran supervisar y evaluar sus esfuerzos. Cuando había financiamiento, a menudo era circunstancial, variando a lo largo de los años en función del nivel de prioridad asignado por los gobiernos y los donantes. A veces había fondos específicos para el compromiso familia, escuela y comunidad en el marco de una subvención escolar o de distrito más grande, pero estos fondos debían utilizarse para actividades específicas prescritas por los marcos educativos y no siempre daban a las escuelas la libertad de asignar los recursos disponibles según lo consideraran adecuado.

El Panorama de Maharashtra, India: Financiamiento del Compromiso Familia, Escuela y Comunidad

Para comprender mejor qué fondos se asignan al compromiso familia, escuela y comunidad y cómo se presupuestan las actividades en la práctica, en la Tabla 12 se presenta un análisis de presupuesto que toma como ejemplo a Maharashtra (India). Este análisis examina cómo el gobierno de India concibió el compromiso familia, escuela y comunidad en su estrategia de educación nacional, *Samagra Shiksha: Integrated Scheme for School Education (Esquema Integrado para la Educación Escolar)*

(2022), en relación con cómo presupuestó las actividades en el presupuesto estatal de Maharashtra. Maharashtra fue uno de los dos estados en los que el equipo de Leadership for Equity llevó a cabo la investigación de las CST. Aunque se trata de un análisis limitado, ofrece un estudio de caso de los desafíos de financiar el compromiso familia, escuela y comunidad de manera consistente e integral.

El *Samagra Shiksha* abarca desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria. Posiciona a las familias y comunidades como aliados en la provisión de educación, con roles y responsabilidades en cinco categorías definidas en el Cuadro 8: *implementación de políticas y prácticas, toma de decisiones y liderazgo, mantenerse informado, proporcionar recursos y cambiar la mentalidad*. En 2024, el *Samagra Shikha* fue la mayor estrategia implementada por el Ministry of Education nacional y representó el 33 % de su presupuesto total para 2023-2024 (Ministry of Education, Government of India, 2023b). El estado de Maharashtra recibió el 60 % de sus fondos para implementar la estrategia educativa del gobierno nacional. El 40 % restante provino de fondos propios del estado (Ministry of Education, Government of India, 2022a).

El *Samagra Shiksha* proporciona orientaciones nacionales sobre cómo los estados deben asignar fondos a las escuelas para diferentes prioridades y actividades, incluidos los fondos que recibirán las escuelas para el compromiso familia, escuela y comunidad. En estas orientaciones nacionales, las dos actividades principales con financiamiento adjunto son la movilización comunitaria y la capacitación para los comités de gestión escolar. La movilización comunitaria se refiere a informar a las familias y comunidades sobre sus derechos a la educación y las intervenciones a nivel escolar y la “sensibilización de la comunidad, defensa de derechos por parte de los padres y aprovechamiento de los padres como recurso” (Ministry of Education, Government of India, 2022a, pág. 289). Esto corresponde a tres áreas: *implementación de políticas y prácticas, mantenerse informado y cambiar la mentalidad*. La segunda actividad, la capacitación del comité de gestión escolar, corresponde a *toma de decisiones y liderazgo*. Estaba previsto que cada escuela recibiera 1500 rupias indias (65,55 USD de paridad de poder adquisitivo [PPP])¹³ y 3000 rupias indias (131,11 USD de PPP) por escuela (al año) para la movilización de la comunidad y la capacitación en gestión escolar, respectivamente (Ministry of Education, Government of India, 2022a). Otros roles y responsabilidades enlistados bajo *implementación de políticas y prácticas y toma de decisiones y liderazgo* no tienen asignado ningún financiamiento en las orientaciones nacionales. Por ejemplo, la actividad de capacitar a los padres/madres/cuidadores voluntarios en *implementación de políticas y prácticas* no tiene fondos asignados.

¹³ La paridad de poder adquisitivo (Purchasing power parity, PPP) es el poder adquisitivo real en el contexto de India, cuando se eliminan los niveles de precios entre países (OECD, 2022b).

Tabla 12: Roles y Responsabilidades para las Familias y Orientaciones Presupuestarias en la Estrategia Educativa de India

Roles de las Familias y Comunidades	Actividades Nombradas en la Estrategia Educativa	Orientaciones Presupuestarias
Implementación de Políticas y Prácticas	Movilización comunitaria de familias y comunidades para participar en actividades de planificación, implementación, supervisión y evaluación en la escuela (es decir, planificación de clubes y actividades extracurriculares).	1.500 rupias indias (65,55 USD de PPP) por escuela (por año) ^a
	Ofrecerse como voluntario en las escuelas y participar en la capacitación sobre cómo ser voluntario.	No hay fondos asignados
	Reclutar familias para realizar auditorías de seguridad y protección de las escuelas siguiendo las orientaciones (cualquier parent/madre/cuidador voluntario).	No hay fondos asignados
	Preparar a los padres/madres/cuidadores para apoyar el aprendizaje en el hogar, supervisar el aprendizaje en el hogar.	No hay fondos asignados
Toma de Decisiones y Liderazgo	Formar el comité de gestión escolar cuyos miembros luego:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reciben capacitación por parte de los líderes y profesores de la escuela. 	3.000 rupias indias (131,11 USD de PPP) por escuela (por año)
	<ul style="list-style-type: none"> • Redactan Planes de Desarrollo Escolar. 	No hay fondos asignados
	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisan las reparaciones de infraestructura, monitorean la asistencia de los estudiantes y intervienen en otras decisiones administrativas (miembros del comité de gestión escolar). 	No hay fondos asignados
	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en auditorías de seguridad y protección de las escuelas siguiendo las orientaciones. 	50 rupias indias (2,19 USD de PPP) por escuela (por año)
Mantenerse Informado	Movilización comunitaria de familias y comunidades para comprender sus derechos a la educación y las intervenciones a nivel escolar exigidas por los marcos educativos.	1.500 rupias indias (65,55 USD de PPP) por escuela (por año) ^a
Proporcionar Recursos	Alentar a las familias y comunidades a donar.	n/a
Cambiar la Mentalidad	Movilización comunitaria de familias y comunidades para garantizar que los(as) niños(as) de familias económica y socialmente marginadas estén matriculados en la escuela.	1.500 rupias indias (65,55 USD de PPP) por escuela (por año) ^a
	Sensibilización de familias y comunidades sobre cómo servir de recursos (voluntarios, red de apoyo) para las escuelas y para apoyar el aprendizaje en el hogar.	No hay fondos asignados

^a Esta asignación es el mismo monto dividido en varias actividades.

Además, se realizó un análisis del presupuesto estatal de Maharashtra entre 2020 y 2024 para determinar qué fondos recibían los estados para implementar la visión de las familias y comunidades en el *Samagra Shiksha*, que se presenta a continuación en la Tabla 13. Este no fue un análisis exhaustivo y solo se consideraron las partidas que estaban claramente vinculadas con las actividades de compromiso familia, escuela y comunidad. Del presupuesto total del *Samagra Shiksha* para 2023 a 2024, el 0,45 % fue visiblemente designado para actividades de compromiso familia, escuela y comunidad, lo cual es una cantidad modesta. En el presupuesto estatal, se asignaron fondos para dos actividades principales de compromiso familia, escuela y comunidad: movilización comunitaria de voluntarios padres/madres/cuidadores y capacitación del comité de gestión escolar (Ministry of Education, Government of India, 2023b). Es importante tener en cuenta que, si bien el gobierno estatal de Maharashtra designó fondos nacionales para implementar el *Samagra Shiksha*, no todos los fondos se utilizaron. Por ejemplo, en el año escolar 2021-2022 solo se utilizó el 37 % de los fondos disponibles a nivel nacional para el *Samagra Shiksha*, el porcentaje más bajo del país (Bordoloi et al., 2023).

La movilización comunitaria se ubicó en varias categorías de roles y responsabilidades de las familias, incluida la *implementación de políticas y prácticas, mantenerse informado y cambiar la mentalidad*. Los presupuestos estatales de Maharashtra incluían una partida para la movilización comunitaria, que equivalía a aproximadamente 65,55 USD (PPP) por escuela y se esperaba que cubriera una serie de actividades. Los fondos para la movilización comunitaria no fueron constantes a lo largo de los años. Por ejemplo, solo a un tercio de las escuelas recibieron fondos para actividades de movilización comunitaria en el año escolar 2021-2022, pero en los presupuestos del año escolar 2022-2024 a todas las escuelas se les asignó fondos (Ministry of Education, 2021; Ministry of Education, 2022b). Sin embargo, aunque a las escuelas se les asignó oficialmente fondos para la movilización comunitaria en los presupuestos estatales, no se les garantizó que recibieran estos fondos. No está claro qué proporción de escuelas en Maharashtra realmente recibió fondos de movilización comunitaria para el compromiso familia, escuela y comunidad.

Como se reveló en las conversaciones con el equipo de las CST en India, si habían fondos designados por el gobierno para el compromiso familia, escuela y comunidad, generalmente se destinaba a capacitaciones de miembros del comité de gestión escolar y podía fluctuar con los años. En Maharashtra, se designaron fondos en el presupuesto para capacitaciones de miembros del comité de gestión escolar, pero no para otras actividades del comité, como organizar eventos con las familias. Además, aunque los presupuestos estatales habían designado fondos para estas capacitaciones (131,11 USD de PPP por escuela), no todos los fondos se asignaron oficialmente a las escuelas y, en consecuencia, no todas las escuelas recibieron fondos. Por ejemplo, para el año escolar 2022-2023, a casi el 100 % de las escuelas se le asignó fondos para capacitaciones del comité de gestión escolar en el presupuesto estatal, pero no está claro qué proporción de escuelas realmente recibió estos fondos (Ministry of Education, Government of India, 2022b). Al año siguiente (2023-2024), no se asignaron fondos a ninguna escuela para las capacitaciones del comité de gestión escolar, lo que demuestra la falta de regularidad de las asignaciones de un año a otro (Ministry of Education, Government of India, 2023b).

El análisis también mostró que a las escuelas secundarias se les asignó financiamiento para la capacitación de los miembros del comité de gestión escolar de manera más regular que a las escuelas primarias. Si bien a todas las escuelas secundarias se les asignó fondos para 2021-2022, solo el 17 % de las escuelas primarias recibieron los fondos para el mismo período (Ministry of Education, 2021).

Tabla 13: Estimaciones Presupuestarias del Estado de Maharashtra para Actividades de Compromiso Familia, Escuela y Comunidad (en millones de USD de PPP)

Año	Presupuesto Estatal de Maharashtra para el Samagra Shiksha	Cantidad de Escuelas	Movilización Comunitaria			Capacitación del Comité de Gestión Escolar		
			Financiamiento Disponible ^a	Financiamiento Asignado	Porcentaje de Fondos Elegibles Asignados	Financiamiento Disponible ^b	Financiamiento Asignado	Porcentaje de Fondos Elegibles Asignados
2020-2021	178,08	64.096 escuelas primarias	4,19	1,38	33 %	8,41	1,38	16 %
		1.798 escuelas secundarias	0,11	0,04	33 %	0,25	0,04	14 %
2021-2022	182,89	63.900 escuelas primarias	4,19	1,40	33 %	8,38	1,38	17 %
		1.820 escuelas secundarias	0,11	0,11	100 %	0,25	0,25	100 %
2022-2023	251,44	63.759 escuelas primarias	4,18	4,18	100 %	8,36	8,26	99 %
		1.851 escuelas secundarias	0,12	0,12	100 %	0,24	0,24	100 %
2023-2024	262,18	63.638 escuelas primarias	4,17	4,17	100 %	8,34	0,00	0 %
		1.859 escuelas secundarias	0,12	0,12	100 %	0,24	0,00	0 %

^a El financiamiento disponible se calcula como la movilización comunitaria = cantidad total de escuelas x 1500 rupias indias/22 882 (PPP 2022) por escuela.

^b Los fondos elegibles para la capacitación del comité de gestión escolar = cantidad total de escuelas x 3000 rupias indias/22 882 (PPP 2022) por escuela.

El financiamiento consistente y sostenible es fundamental para permitir que los líderes y educadores escolares puedan planificar el compromiso familia, escuela y comunidad y es esencial para construir alianzas. Cuando las escuelas no reciben fondos suficientes, deben depender de las familias para donar fondos para actividades de compromiso familia, escuela y comunidad. Dado que las familias con hijos(as) en las escuelas públicas de India a menudo provienen de familias con niveles socioeconómicos más bajos (Gouda et al., 2013; Muralidharan y Kremer, 2008), esta expectativa ejerce una presión adicional sobre las familias que ya intentan llegar a fin de mes e impide que las actividades se mantengan año tras año. Construir alianzas sólidas entre familias, escuelas y comunidades requiere fondos y esfuerzos continuos, intencionales y exclusivos.

Además de los fondos gubernamentales destinados al compromiso familia, escuela y comunidad, y de los recaudados directamente por las familias y los grupos comunitarios, los donantes son otra fuente de financiamiento para el compromiso familia, escuela y comunidad. En el Cuadro 9, se presenta un breve análisis de los pactos de la Global Partnership for Education (GPE) para los países asociados que reciben ayuda extranjera y cómo estos gobiernos nacionales conciben el compromiso familia, escuela y comunidad en sus solicitudes de financiamiento.

Cuadro 9: Compromiso Familia, Escuela y Comunidad en los Pactos de Alianza de la GPE

La GPE es el mayor fondo mundial para la educación, cuya misión es “movilizar alianzas e inversiones que transformen los sistemas educativos en países de bajos ingresos, sin dejar a nadie atrás” (GPE, s.f.). La GPE trabaja con los gobiernos de los países, principalmente de África y el sur de Asia para priorizar los elementos clave de sus planes del sector educativo. Estas prioridades se formulan en un pacto, que es la base de la visión de cada gobierno para implementar estas prioridades. Estos pactos determinan cómo se asignan los fondos de la GPE a cada país. Se realizó un breve análisis de los pactos de cuatro de los países que reciben financiamiento de la GPE, Kenia, Sierra Leona, Tanzania y Uganda, para comprender cómo estos gobiernos conceptualizan y priorizan el compromiso familia, escuela y comunidad.

El compromiso familia, escuela y comunidad se mencionó en cierta medida en los cuatro pactos de alianza nacionales, pero con pocas estrategias o detalles. De los cuatro ejemplos, el pacto con Kenia proporcionó los roles y responsabilidades más detallados para las familias y comunidades, destacando la necesidad de involucrar a los padres/madres/cuidadores en el *apoyo al aprendizaje en el hogar* y el aumento de la comunicación entre el gobierno y las familias/comunidades en cuestiones clave, como la forma de apoyar a los niños(as) con necesidades especiales y discapacidades. Ninguno de los cuatro pactos ofrece una visión profunda ni detalles sobre cómo se debía implementar el compromiso familia, escuela y comunidad. Los tres roles y responsabilidades clave de las familias y las comunidades en los pactos fueron la *implementación de políticas y prácticas, cambiar la mentalidad y la toma de decisiones y el liderazgo*.

Dentro del rol de *implementar políticas y prácticas*, la importancia de apoyar *el aprendizaje en el hogar* se enfatizó en los cuatro pactos, reconociendo la conexión entre el apoyo en el hogar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero no se mencionaron estrategias concretas sobre cómo debería ser este apoyo. El pacto con Uganda, por ejemplo, declaró que los estándares que orientan el aprendizaje temprano debían incluir “los roles de los padres/madres/tutores y las comunidades en apoyo del aprendizaje y el bienestar del niño(a)”, pero no había estrategias concretas de lo que este apoyo debería implicar (Ministry of Education and Sports, Government of Uganda, 2022, pág. 7).

El segundo rol de las familias en los pactos era recibir información con el propósito de *cambiar la mentalidad*, partiendo del supuesto de que las comunidades no tienen suficiente conocimiento para tomar decisiones informadas sobre la educación de sus hijos(as). Los programas y actividades descritos en los cuatro pactos situaban el compromiso familia, escuela y comunidad como un vehículo para proporcionar a las familias una mejor comprensión de cuestiones críticas, como la educación inclusiva y la importancia de la educación para los niños(as) con discapacidades, lo que llevaría a un cambio de mentalidad y de comportamiento, como la matriculación de niños(as) con discapacidades en la escuela. Por ejemplo, el pacto de Tanzania detalló los esfuerzos para apoyar el acceso a la educación para niños(as) con discapacidades a nivel nacional, a saber, “aumentar el apoyo de la comunidad a una educación segura e inclusiva dentro y fuera de la escuela” (Ministry of Education, Science, and Technology, Government of Tanzania, 2022, pág. 50).

El tercer gran rol asignado a las familias fue la *toma de decisiones y liderazgo* en las escuelas. Los pactos mencionaron el fortalecimiento de los organismos de toma de decisiones entre la familia y la escuela, como los comités de gestión escolar y las asociaciones de padres/madres, a fin de mejorar la rendición de cuentas dentro de las escuelas y promover las prioridades del gobierno. Por ejemplo, el pacto con Kenia enfatizó “desarrollar la capacidad de los funcionarios técnicos, las Juntas Directivas, las Asociaciones de Padres y los administradores escolares en asuntos de género” (Ministry of Education, Government of Kenya, 2021, pág. 7). En los pactos había pocas estrategias para generar compromiso a través de organismos de toma de decisiones entre la familia y la escuela más allá de la capacitación de los miembros.

Si bien los cuatro pactos incluían a las familias y comunidades en su visión de transformación de los sistemas educativos, no proporcionaban una visión profunda ni detalles sobre cómo se pondría en práctica el compromiso familia, escuela y comunidad. Queda mucho trabajo por hacer para apoyar a los países y donantes para hacer que la educación sea imprescindible a través de la visión, la planificación y el financiamiento.



RESUMEN

En resumen, los marcos educativos de todos los países revelaron el papel fundamental del compromiso familia, escuela y comunidad para lograr la visión de educación del país. Sin embargo, los marcos educativos variaron en los roles y responsabilidades atribuidas a las familias y comunidades, siendo los citados con más frecuencia la *implementación de políticas y prácticas*, seguido de *la toma de decisiones y el liderazgo*. Otros roles y responsabilidades incluyeron *mantenerse informado, proporcionar recursos y cambiar la mentalidad*. Los marcos educativos también variaron en la exhaustividad de las estrategias para apoyar las actividades y alianzas de compromiso familia, escuela y comunidad. Si bien la mayoría enumeraba los roles y responsabilidades específicos, pocos proporcionaban estrategias claras y concisas con actividades planificadas y marcos de supervisión y evaluación para apoyar a las familias y comunidades en el desempeño exitoso de sus roles.

Aunque la investigación ha demostrado que los fondos destinados al compromiso familia, escuela y comunidad dan como resultado un mayor éxito de los estudiantes, familias con mejor apoyo y profesores más eficaces para todos (Epstein et al., 2018), esta investigación descubrió que el financiamiento para el compromiso familia, escuela y comunidad a menudo era inconsistente, se integraba en otras actividades y carecía de sostenibilidad, lo que dificultaba el análisis y monitoreo efectivos. El análisis del presupuesto estatal de Maharashtra mostró que, si bien la mayor estrategia educativa nacional de India, el *Samagra Shiksha*, concebía un compromiso integral de la familia, la escuela y la comunidad, que incluía estrategias y actividades claras y específicas, el presupuesto estatal contaba una historia distinta. El financiamiento del compromiso familia, escuela y comunidad se limitó a algunas actividades, a saber, la capacitación del comité de gestión escolar (131,11 USD de PPP por escuela por año) y la movilización comunitaria (65,55 USD de PPP por escuela por año) y fluctuó cada año. Esta falta de consistencia en el financiamiento afecta de manera desproporcionada a las escuelas con recursos insuficientes y a las comunidades económicamente marginadas, ya que tienen tiempo y recursos limitados para abordar las múltiples necesidades urgentes.

Para hacer que el compromiso familia, escuela y comunidad sea imprescindible y una prioridad, es esencial contar con marcos integrales que centran el rol de las familias y las comunidades en la visión y los objetivos de educación del país, junto con fondos claros, consistentes y sostenibles que empoderen a los líderes educativos y a las familias para construir alianzas. Hay mucho por hacer en estos marcos educativos para situar a educadores y familias como aliados y socios, ya sea en el rol de implementación de *políticas y prácticas, toma de decisiones y liderazgo, cambiar la mentalidad* y los otros roles.



Lección Global 6

Romper las Dinámicas de Poder Garantizando la Participación de Toda la Comunidad

La investigación colaborativa, participativa e impulsada por la comunidad es una forma poderosa de generar confianza relacional entre las familias y las escuelas, y de alterar la dinámica tradicional del poder. A través de la investigación colaborativa, las familias, los educadores y los estudiantes desarrollan estrategias cohesivas y coherentes para abordar las necesidades de sus comunidades.

Durante una de las reuniones informativas con el equipo de las CST, Education & Cultural Society, en Bangladés, se le preguntó Nilufar Yasmin, una directora de una escuela pública que dirigió la investigación en su comunidad, qué había aprendido del proceso, y respondió: "La investigación se limita (en gran medida) a universidades e instituciones de investigación, y como profesores de escuela no tenemos ninguna oportunidad de participar en la investigación ni de llevarla a cabo. Queremos contribuir como investigadores". Una de las intenciones del estudio más amplio de las CST era demostrar cómo la investigación educativa colaborativa puede ser más participativa, inclusiva e impulsada por la comunidad, y cómo las familias, los educadores y los estudiantes que se unen para estudiar y comprender sus comunidades pueden alterar la dinámica del poder en el campo más amplio de investigación. Cada una de las organizaciones colaboradoras reflexionó profundamente sobre cómo y por qué estaban participando en la investigación de las CST y de qué manera esperaban que los resultados y el proceso influyeran su propio trabajo. Las conclusiones y los resultados a continuación se basaron en las docenas de conversaciones realizadas con los equipos de las CST sobre sus conclusiones y experiencias con la investigación. Las conclusiones también se formularon a través de la comunidad de práctica de los equipos de las CST que continuaron apoyándose mutuamente en el uso de la investigación para construir alianzas más sólidas en sus comunidades escolares, incluso después de la publicación de este informe (Consulte Nora y Morris, 2023). Los resultados reflejan los principios de la investigación participativa basada en la comunidad y se basan en las fortalezas de la comunidad, difunden los hallazgos y el conocimiento a todos los actores y comparten el poder en el proceso (Hacker, 2013).



RESULTADO: Compartir el poder y la experiencia entre las comunidades y los equipos mejoró el diseño, el análisis y la utilización de la investigación.

Una de las intenciones y los resultados de esta investigación fue garantizar que las familias, los educadores y los estudiantes tuvieran poder y agencia en el proceso, y que las organizaciones comunitarias y los equipos escolares lideraran la toma de decisiones. Mediante el uso del diálogo, los datos y las direcciones como principios rectores, la investigación colaborativa llegó a una serie de conclusiones que se describen a continuación.

Cuadro 10: Resumen de Reflexiones Metodológicas

Existen muchos aspectos de compartir el poder y la experiencia en la investigación, pero a continuación se describen seis áreas fundamentales utilizadas para construir una comunidad de práctica entre los equipos de las CST. Estas seis reflexiones se engloban dentro del resultado: **Compartir el poder y la experiencia entre las comunidades y los equipos mejoró el diseño, el análisis y la utilización de la investigación.**

- **Reflexión 1: Apoyar la experiencia existente. Enfatizar el intercambio de recursos en lugar del desarrollo de capacidades.** Posicionar a las escuelas y a los equipos comunitarios como expertos y pensar en oportunidades para intercambiar conocimientos y recursos, en lugar de asumir un enfoque unidireccional de desarrollo de capacidades donde los investigadores externos son los expertos.
- **Reflexión 2: Pensar en co-construcción y no en traducción o adaptación.** Al trabajar en distintos idiomas y contextos culturales, perfeccionar continuamente los conceptos ayuda a garantizar que la investigación no se traduzca, sino que se construya de forma conjunta.
- **Reflexión 3: Utilizar múltiples formas de participación.** Llegar a familias, educadores y estudiantes a través de formatos mixtos (p. ej., encuesta oral en persona, enlaces remotos a encuestas, encuesta oral por teléfono móvil) garantiza una mayor inclusión y participación en la investigación.
- **Reflexión 4: Crear un espacio para la reflexión antes de la acción.** Empezar asumiendo que las familias, los educadores y los estudiantes tienen experiencias muy diversas con la educación, incluidas las experiencias negativas y traumáticas, y que antes de iniciar el desarrollo de estrategias debe realizarse el trabajo de escuchar, reconocer y reflexionar sobre estas experiencias.
- **Reflexión 5: Hacer que los datos sean accesibles y significativos.** Devolver los datos a las escuelas con visualizaciones fáciles de leer fomenta una mayor reflexión y diálogo, los cuales son vitales para desarrollar estrategias receptivas y sostenibles.
- **Reflexión 6: Garantizar que las prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad puedan ser analizadas por grupos demográficos.** Los datos demográficos deben recopilarse en función de cada contexto y se deben realizar análisis de equidad para comprender cómo varían las experiencias y prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad entre los grupos y para comprender cualquier patrón histórico de exclusión.

Reflexión 1: Apoyar la Experiencia Existente. Enfatizar el intercambio de recursos en lugar del desarrollo de capacidades

Los equipos escolares y comunitarios rara vez se sitúan como expertos en investigación en la mayoría de los esfuerzos de evaluación e investigación, a pesar de su profundo conocimiento del entorno y el contexto (Patton y Campbell-Patton, 2021). En cambio, los expertos suelen ser académicos designados de instituciones de investigación y educación superior. Como se señaló en la cita anterior de Nilufar en Bangladés, es vital reconocer las perspectivas únicas que los educadores y los líderes escolares aportan a la investigación educativa y posicionarlos como co-líderes en el diseño y la implementación de los estudios. Las CST tienen menos que ver con el desarrollo de capacidades y más con el intercambio de recursos y conocimientos.

Diseñar los objetivos y las preguntas de investigación con las familias, educadores y estudiantes garantizó que sus perspectivas se centraran en la investigación. Fue importante que las familias, los educadores y las comunidades participaran activamente en la recopilación de los datos y reflexión sobre ellos en sus propias escuelas, para que pudieran comprender sus prácticas y verse a sí mismos como parte de los esfuerzos de transformación. Se necesitó mucho tiempo y recursos para apoyar a los educadores y a las organizaciones comunitarias a codirigir esta investigación, pero los beneficios de que fueran ellos quienes impulsaran la investigación se vieron en todas las comunidades y países.

Como parte del proceso, los equipos de las CST también determinaron un proceso para analizar e interpretar los datos conjuntamente, en función de su nivel de tiempo, interés y capacidad en el análisis. Los roles y las responsabilidades se establecieron junto con el CUE, y dedicar tiempo a explorar profundamente los datos a medida que surgían a lo largo del proceso de encuesta fue un paso fundamental para diseñar conjuntamente las preguntas que enmarcarían las conversaciones, así como para desarrollar una experiencia colectiva.

Reflexión 2: Pensar en co-construcción y no en traducción o adaptación

En esta investigación se utilizaron y analizaron 23 idiomas, lo que obligó a los equipos de las CST a pensar cuidadosamente sobre el lenguaje utilizado en encuestas y conversaciones. También proporcionó una rica oportunidad analítica para comprender cómo las creencias, las oportunidades, las barreras y la confianza relacional se perciben y experimentan de manera diferente según la cultura. Aunque las encuestas se desarrollaron inicialmente en inglés, se volvieron a desarrollar y perfeccionar más de tres docenas de veces a medida que evolucionaban en los distintos los idiomas y culturas. Por lo tanto, las herramientas no se tradujeron y adaptaron en un sentido unidireccional, sino que se co-construyeron a medida que surgían lecciones interculturales e interlingüísticas. Los equipos de las CST tomaron decisiones intencionadas sobre los idiomas en los que se realizarían los análisis, y los análisis y las reuniones informativas se llevaron a cabo en marati, portugués, español, suajili o el idioma respectivo en el que a las comunidades les resultara más fácil colaborar. Por ejemplo, en Brasil, los equipos trabajaron en su totalidad en portugués, desde la realización de la investigación hasta el análisis de los datos y su distribución y presentación.

Reflexión 3: Utilizar múltiples formas de participación

Además de usar diferentes idiomas, se ofreció a las familias, educadores y estudiantes múltiples maneras de participar en la encuesta. Aunque durante la etapa de contextualización y planificación se hizo hincapié en garantizar que los equipos escolares y comunitarios utilizaran formatos mixtos (p. ej., encuesta oral en persona, enlaces remotos a encuestas, encuesta oral por teléfono móvil) para ampliar el alcance y la inclusión de los participantes, en la práctica esto no siempre ocurrió. En el Reino Unido (Inglaterra) y los Estados Unidos (California), las escuelas enviaron encuestas a través de un enlace, aunque consideraron intentar llegar a las familias de manera más activa a través de otros formatos. En consecuencia, obtuvieron tasas de respuesta más bajas y, sin duda, las tasas de respuesta estaban sesgadas hacia aquellas familias con fluidez en los idiomas en los que se realizaban las encuestas y que estaban acostumbradas a realizar encuestas en línea.

Aunque la encuesta se simplificó para facilitar su lectura, seguía requiriendo un nivel de lectura de nivel primario superior para que las familias y los estudiantes la completaran por su cuenta.¹⁴ Las encuestas orales ayudaron a garantizar que las encuestas fueran accesibles para todas las familias. Las encuestas se ofrecieron siempre en los idiomas nacionales de enseñanza (p. ej., inglés, portugués, kazajo, español, suajili, etc.). En lugares como Australia, Bangladés, India (Maharashtra, Tripura), Kenia, Sierra Leona, Sudáfrica, Uganda y los Estados Unidos (California), las familias tuvieron la oportunidad de realizar las encuestas en uno de los idiomas principales que usan en los hogares. Por ejemplo, en los Estados Unidos (California), la encuesta estuvo disponible en árabe, inglés, español y vietnamita.

Los equipos experimentaron con diferentes modalidades de encuestas durante el proceso de pruebas de campo y solicitaron la opinión de familias, educadores y estudiantes sobre cómo hacer que los participantes se sientan más cómodos al realizar las encuestas. Esto permitió obtener tasas de respuesta más altas y la oportunidad de que los investigadores se conectaran directamente con las familias. Como señaló un parent/madre/cuidador de Sierra Leona: “Las palabras alentadoras del censista (encuestador) me inspiraron a responder todas las preguntas”. Hay mucho que aprender de las escuelas predominantemente del Sur Global sobre cómo movilizar a las familias y crear oportunidades más equitativas para la participación en la investigación.

Reflexión 4: Crear un espacio para la reflexión antes de la acción

El enfoque de las CST no se limita a preguntar sobre las creencias de las familias, los educadores y los estudiantes a través de encuestas; garantiza que haya un seguimiento y diálogos intencionales para comprender estas creencias. En los diferentes lugares, se observó que las familias, los educadores y los estudiantes rara vez tenían la oportunidad de reflexionar sobre sus creencias acerca de la escuela y la educación. Reflexionar sobre

¹⁴ Las pruebas de Flesch–Kincaid se utilizaron como una métrica para evaluar la legibilidad de las encuestas en inglés. El nivel educativo estimado requerido para comprender las encuestas a familias y estudiantes osciló entre séptimo y octavo grado, mientras que el nivel requerido para la encuesta para educadores osciló entre octavo y noveno grado.

las creencias educativas puede ser un desafío, especialmente para las personas que no han asistido a la escuela o finalizado su educación básica. Entre los padres/madres/cuidadores con bajos niveles de educación y alfabetización, captar las creencias sobre el propósito de la escuela tomó tiempo y fue indagado por un encuestador calificado que pudiera ayudar a las familias a sentir que sus creencias y perspectivas importaban independientemente de sus niveles educativos.

Se hicieron esfuerzos para controlar la confiabilidad y garantizar que las familias con niveles bajos educativos tuvieran no solo la misma oportunidad que las familias con niveles educativos más altos de participar en conversaciones, sino también el espacio y el tiempo durante las conversaciones para reflexionar sobre sus creencias. Durante el proceso de desarrollo de la encuesta, se llevaron a cabo entrevistas cognitivas, una técnica de preguntas que anima a los participantes a proporcionar una explicación de por qué seleccionan sus respuestas dadas y su proceso de pensamiento mientras responden, con padres/madres/cuidadores con bajos niveles educativos en Brasil y Tanzania (Zanzíbar). Las familias con bajo nivel educativo indicaron que comprendían las preguntas sobre el propósito y la satisfacción con la escuela, pero que necesitaban espacio para pensar en las opciones y que se repitieran varias veces las opciones de respuesta.

Reflexión 5: Hacer que los datos sean accesibles y significativos

Cambiar y transformar los sistemas educativos requiere compartir y dialogar sobre los datos. Todas las organizaciones colaboradoras reflexionaron profundamente en cómo compartirían datos con sus familias, educadores y estudiantes, y cómo hacer que los datos sean comprensibles y relevantes para cada grupo. Aunque uno de los objetivos de las CST era difundir la investigación colectiva a una amplia audiencia, era aún más importante garantizar que las escuelas, las comunidades y los responsables de la toma de decisiones pudieran realmente utilizar los datos y los resultados para informar sus prácticas y decisiones. Garantizar que los datos sean utilizados por el colectivo de investigación también es un principio de la investigación y evaluación participativa (Patton y Campbell-Patton, 2021).

Las familias, los educadores y los estudiantes de muchos países señalaron durante la etapa de compartir los datos con los equipos escolares que esta era una de las primeras veces que habían visto los resultados de las encuestas escolares en las que habían participado. Juntos aportaron ideas sobre cómo podrían presentarse los resultados en diferentes formatos, como videos cortos, programas de radio, infografías y otros formatos que podrían compartirse a través de mensajes de texto, grupos de redes sociales y más, un siguiente paso para esta investigación.

Reflexión 6: Garantizar que las prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad puedan ser analizadas por grupos demográficos

La recopilación de datos demográficos interseccionales es fundamental para permitir los análisis de equidad. Durante los procesos de contextualización, todos los equipos consideraron preguntas demográficas sobre género, nivel socioeconómico, nivel educativo, raza u origen étnico, idiomas hablados en el hogar y estado de discapacidad. Sin embargo, finalizar las preguntas demográficas fue un proceso complejo. Por ejemplo, en Australia y los Estados Unidos (California), las tensas conversaciones nacionales sobre la identidad de género influyeron en si las escuelas hacían preguntas sobre el género y cómo lo hacían. En los sitios de Europa, la raza y el origen étnico no solían recogerse de manera regular (o en absoluto) en encuestas oficiales. En consecuencia, fue difícil llegar a un consenso sobre la mejor manera de capturar la raza y el origen étnico. En Kenia y Uganda, muchas familias eran desplazadas internas o externas, y se hicieron preguntas adicionales para comprender cuánto tiempo llevaban las familias en las comunidades. Preguntar sobre el origen étnico no fue adecuado dadas las tensiones étnicas en ambas regiones, por lo que se utilizó el idioma hablado en el hogar como variable indirecta. En resumen, la consideración cuidadosa de cómo plantear las preguntas demográficas aseguró que se tuvieran en cuenta los grupos demográficos, pero sin perjudicados en el proceso. Capturar datos demográficos interseccionales que permitan realizar análisis de equidad es fundamental para que los equipos puedan desarrollar estrategias que incluyan familias y comunidades que hayan experimentado la exclusión.



RESULTADO: Centrar a las familias, educadores y estudiantes como investigadores proporcionó no solo una mayor colaboración, sino también datos y resultados más significativos para que las organizaciones transformaran sus propias prácticas.

Las escuelas no solo fueron importantes centros de investigación, sino también importantes agentes de investigación. Es importante que los educadores y las comunidades tengan la capacidad de recopilar datos y pruebas en sus propias escuelas para que puedan comprender sus prácticas y verse a sí mismos como parte de los esfuerzos de transformación. Se necesitó mucho tiempo y recursos para apoyar a los educadores y a las organizaciones comunitarias a liderar esta investigación, pero los beneficios de que fueran ellos quienes lideraban la investigación se vieron en todas las comunidades y países. Además, trabajar con organizaciones de la sociedad civil arraigadas en las comunidades y escuelas ayudó a garantizar que el compromiso familia, escuela y comunidad no fuera solo un esfuerzo de investigación puntual, sino más bien una nueva forma de centrar a las familias en los esfuerzos de sus sistemas educativos. En la Tabla 14 se presentan seis casos de estudio y luego se desarrollan para demostrar cómo los diferentes equipos de las CST utilizaron la investigación para profundizar el trabajo que sus organizaciones están haciendo para centrar intencionalmente a las familias y comunidades.

Tabla 14: Descripción General de los Caso de Estudio

País	Objetivos de la Investigación	Equipo Líder de las CST	Líderes Educación Colaboradores
Bangladés	Construyendo estrategias sostenibles para la familia, la escuela y la comunidad en escuelas secundarias rurales	Education & Cultural Society	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes de escuelas privadas y del estado (secundarias) • Ministry of Education
Brasil	Apoyando el bienestar de los estudiantes a través de alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad	Vozes da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes de escuelas del estado (primarias) • Departamentos de Educación Municipales
Colombia	Aprovechar a las familias como activos y terminar el juego de la culpa	Red PaPaz y Allianza Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes de escuelas privadas y del estado (secundarias)
Sierra Leona	Generar evidencia para informar las políticas y los planes de educación nacional	EducAid y Rising Academies	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes de escuelas del estado (primarias) • MBSSE
Sudáfrica	Promover el desarrollo y la educación en la primera infancia orientada a la familia	Mikhulu Trust	<ul style="list-style-type: none"> • Centros escolares preescolares privados • Early Childhood Development and Education, ECDE (Sector de Desarrollo y Educación de la Primera Infancia)
Tanzania (Zanzíbar)	Posicionar a las familias como aliados en políticas y prácticas	Milele Zanzíbar Foundation	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes de escuelas del estado (secundarias) • Ministry of Education Vocational and Training



Caso de Estudio: Bangladés

Construyendo Estrategias Sostenibles para la Familia, la Escuela y la Comunidad en Escuelas Secundarias Rurales

Bangladés es uno de los países más densamente poblados del mundo, con más del 60 % de la población viviendo en áreas rurales (World Bank, 2022c). Actualmente, solo el 67 % de los jóvenes en edad escolar secundaria están matriculados en la escuela y casi el 94 % de los estudiantes de escuela secundaria estudian en instituciones privadas, ya que la infraestructura pública es insuficiente para dar cabida a la creciente población juvenil (World Bank, 2018; World Bank, 2017). La investigación de las CST se llevó a cabo en escuelas rurales privadas y públicas para examinar cómo fortalecer la colaboración con las familias en este sector poco estudiado.

Identificando prácticas prometedoras

El equipo de las CST fue dirigido por Education & Cultural Society (ECS), una organización no gubernamental fundada por educadores de Bangladés con la misión de apoyar la igualdad de las niñas en la educación y la promoción de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (science, technology, engineering, and mathematics, STEM) en las escuelas. El ECS trabajó en estrecha colaboración con otros educadores y líderes escolares para determinar el objetivo de la investigación: cómo mantener y profundizar las relaciones y prácticas entre la familia y la escuela en el sistema de educación secundaria rural de

Bangladés. Esta investigación se llevó a cabo para ayudar al ECS a descubrir prácticas prometedoras para el compromiso familia, escuela y comunidad, y cómo empoderar a los educadores locales para que mantengan relaciones entre la familia y la escuela.

Se realizaron encuestas orales a más de 500 familias, 200 educadores y 1.000 estudiantes entre febrero y marzo de 2023. Los educadores de las escuelas secundarias rurales lideraron el proceso de encuestas, compartieron los datos con las escuelas y facilitaron conversaciones intergeneracionales sobre los resultados. Al realizar las encuestas a las familias, el ECS tuvo que utilizar varios métodos para garantizar que se incluyera a todas las familias en el proceso, ya que muchos padres/madres/cuidadores de las áreas rurales trabajan como jornaleros en centros urbanos lejos de sus hogares. Debido a que los jornaleros dependen de sus ingresos diarios para sobrevivir, no podían asistir con facilidad a las escuelas para participar en las encuestas. Por lo tanto, el ECS se reunió con familias en mercados, sus hogares o en sus lugares de trabajo. Estas visitas a la comunidad y a los hogares proporcionaron una comprensión invaluable de las barreras económicas y sociales a las que se enfrentan las familias rurales al educar a sus hijos(as).

A través de la investigación, el ECS identificó un desafío crítico para mantener las prácticas de compromiso familia, escuela y comunidad en Bangladés: los líderes escolares a menudo no procedían de las comunidades rurales donde trabajaban y eran trasladados a otra escuela o distrito cada pocos años, lo que afectaba la confianza relacional. Si bien es posible que estos líderes hayan llevado a cabo esfuerzos para hacer que las familias participaran, estas prácticas solían desaparecer cuando abandonaban la comunidad escolar. En consecuencia, el ECS identificó la necesidad de desarrollar la capacidad de acción de los educadores que proceden de la comunidad y que están comprometidos a mejorar la educación en sus escuelas como defensores del compromiso familia, escuela y comunidad.

Comprendiendo las barreras al compromiso

Una de las principales lecciones aprendidas de la investigación de las CST en Bangladés fue que, para mejorar realmente la inclusión y el acceso a la educación secundaria, es fundamental comprender las barreras y los desafíos no solo de los estudiantes, sino también de sus familias. A través de las encuestas, el equipo de las CST dedicó tiempo a comprender las barreras estructurales para el compromiso familia, escuela y comunidad, como por ejemplo, la dificultad de las familias para pagar las matrículas y los gastos (contribuciones económicas) y encontrar el tiempo para involucrarse. En las conversaciones, las familias destacaron las dificultades a las que se enfrentaban como jornaleros. Por ejemplo, les costaba faltar al trabajo y a menudo no podían cumplir con las visitas programadas de padres/madres/cuidadores a la escuela. Para muchas familias, estar más involucradas requeriría que faltaran al trabajo y perdieran sus ingresos diarios. Como señaló un parent/cuidador durante las conversaciones, “si voy a la escuela de mis hijos, perderé un día de trabajo como jornalero”.

Además de examinar las barreras, el equipo de las CST también identificó las formas en que las familias ya estaban comprometidas con la educación de sus hijos(as). Las familias indicaron que sus principales formas de involucramiento eran estar al tanto de las noticias de la escuela y comunicarse con la escuela. Las conversaciones revelaron que el grado

de involucramiento variaba considerable entre las escuelas. Algunas escuelas, por lo general aquellas con más recursos, contaban con sistemas de correo electrónico y SMS para comunicarse con los padres/madres/cuidadores, reuniones regulares en persona y asociaciones de padres que se involucraban activamente en el funcionamiento de las escuelas. Las escuelas con menos recursos y niveles de pobreza más altos entre las familias tenían más dificultades para fomentar el compromiso familiar, ya que la pobreza y la realidad del trabajo como jornalero hacían más difícil que las familias asistieran a reuniones en persona y participaran en grupos y asociaciones de padres. Otro descubrimiento fue que las familias cuyos hijos(as) asistían a sesiones privadas de tutoría/apoyo después de la escuela con educadores tenían una mayor comunicación y contacto con los profesores de sus hijos(as). Esto suponía un reto para las familias muy pobres cuyos hijos(as) no podían asistir a estas sesiones y perpetuaba entre los educadores una mentalidad de que era difícil llegar a algunas familias.

Manteniendo prácticas prometedoras en escuelas rurales

El alto índice de rotación de líderes educativos, especialmente en áreas rurales, y el ecosistema de escuelas mayoritariamente privadas, dificultaban la creación de un esfuerzo sistémico coordinado para involucrar a las familias y comunidades en las escuelas. Para construir alianzas más sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad, que era una esperanza para todas las escuelas que participaron en la investigación, el ECS reconoció que los campeones escolares que provienen de las comunidades rurales son esenciales. Estos campeones escolares podrían ser profesores, personal u otros miembros de la comunidad que trabajan directamente con las escuelas.

Durante las conversaciones, el ECS nombró varias estrategias que podrían implementarse en las escuelas para ayudar a los campeones escolares a promover el compromiso. Por ejemplo, los campeones escolares podrían dirigir talleres y desarrollo profesional con otros educadores sobre cómo colaborar con todas las familias y cómo construir una mentalidad y una cultura de comunicación con diversas familias. Otra idea fue crear videos cortos para educadores y familias sobre la importancia del compromiso familia, escuela y comunidad, con estrategias específicas sobre cómo podrían trabajar juntos para apoyar a estudiantes de todos los contextos económicos, incluidos aquellos de familias de jornaleros. Estos videos podrían presentar a los campeones escolares y enfocarse en construir una mentalidad positiva hacia el compromiso, mostrando al mismo tiempo enfoques concretos y culturalmente sensibles relevantes para las escuelas rurales.

Otra estrategia propuesta por algunas escuelas rurales fue organizar un día de participación comunitaria al menos una vez al año, con un objetivo de dos veces al año si era posible. Esta iniciativa podría implicar la realización de varios eventos, incluidos discursos de figuras reconocidas a nivel nacional, presentaciones en video que destaque las ventajas del compromiso familia, escuela y comunidad, debates abiertos y sesiones de paneles en las que los padres/madres/cuidadores y los miembros de la comunidad pudieran participar activamente. Además, podrían incluirse sesiones que se centren en temas como la crianza eficaz de los hijos(as) y el cuidado de la salud. Estas soluciones impulsadas por la comunidad dirigidas por campeones escolares ayudarían a construir una cultura de alianzas sostenidas y significativas entre la familia, la escuela y la comunidad en las escuelas rurales.



Caso de Estudio: Brasil

Apoyando el Bienestar de los Estudiantes a través de Alianzas entre la Familia, la Escuela y la Comunidad

Durante la investigación de las CST realizada en Brasil con escuelas primarias públicas de dos municipios, una preocupación que surgió de manera constante en los diálogos entre educadores y familias fue el bienestar de los estudiantes. Después de la pandemia de COVID-19, se ha observado un aumento en la ansiedad, depresión y el estrés entre los estudiantes, así como problemas de seguridad escolar. En una investigación realizada el 2022 en escuelas primarias y secundarias públicas en todo Brasil, uno de cada cuatro estudiantes afirmó sentirse abrumado y uno de cada tres tenía dificultades para controlar sus emociones. Uno de cada cinco estudiantes indicó estar deprimido o triste (Datafolha, 2022). En otro estudio realizado en São Paulo durante 2021 con estudiantes de quinto a noveno grado de escuelas públicas, dos de cada tres jóvenes declararon tener problemas de salud mental (Instituto Ayrton Senna, 2021). Esto incluía experimentar síntomas de ansiedad, como dificultad para concentrarse en la escuela, insomnio debido a factores de estrés, pérdida de confianza en sí mismos y agotamiento (Instituto Unibanco, 2022). En las escuelas de Brasil, los actos o las amenazas de violencia aumentaron un 50 % entre 2022 y 2023 (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Government of Brazil, 2023). La seguridad escolar y la salud mental de los estudiantes suelen estar directamente relacionadas y pueden repercutir en el desempeño y el bienestar general de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [Organization for Economic Co-operation and Development, OCDE], 2023).

Vozes da Educação, el equipo de las CST que dirigió la investigación en Brasil, identificó la seguridad escolar y la salud mental de los estudiantes como importantes áreas de interés tanto a nivel nacional como dentro de su organización como resultado de este estudio. La misión de Vozes da Educação, como un equipo de educadores e investigadores experimentados en Brasil, es hacer avanzar la educación conectando a personas, organizaciones y redes educativas con ideas y conocimientos para resolver los problemas de educación del país. A través de su participación en el proceso de CST, Vozes da Educação pudo comenzar a imaginar cómo sería en la práctica el trabajo futuro sobre la seguridad y el bienestar de los estudiantes.

Contextualizando el proceso en colaboración con las comunidades escolares

Vozes da Educação trabajó junto con los departamentos municipales de educación de Cruz y Londrina para diseñar los objetivos de la investigación de las CST, que consistía en comprender cómo el fortalecimiento de las alianzas entre las familias y los educadores puede apoyar un mayor bienestar de los estudiantes y abordar la preocupación por la salud mental de los estudiantes y la seguridad escolar. Vozes da Educação trabajó con 12 escuelas primarias públicas, 734 familias de escuelas primarias y 267 educadores entre septiembre de 2022 y febrero de 2023. Como primer paso del proceso, el equipo de las CST realizó un profundo trabajo de reflexión sobre por qué estaban realizando la investigación y cómo contextualizar el proceso en sus comunidades. Determinaron un proceso claro para realizar encuestas en persona con las familias a fin de garantizar la inclusión de todos los padres/madres/cuidadores, especialmente aquellos con niveles educativos más bajos que tenían menos probabilidades de responder una encuesta a través de un enlace de encuesta.

Antes de realizar la encuesta, Vozes da Educação probó exhaustivamente las preguntas de la encuesta con un grupo de familias y educadores de diversos orígenes. Determinaron los datos demográficos que debían recogerse y el lenguaje que debía utilizarse en las versiones finales de la encuesta en portugués para garantizar que la redacción fuera comprensible, pertinente y precisa para las familias de todos los niveles de alfabetización y procedencia. Luego, las encuestas fueron administradas por miembros de la comunidad ya conocidos por las familias y el personal de la escuela. Estos miembros de la comunidad también desarrollaron formas creativas de involucrar a las familias en la encuesta a través de videos cortos y mensajes de audio en WhatsApp que explicaban el propósito de la investigación. Una vez recogidos y analizados los datos, Vozes da Educação creó carteles y presentaciones con cifras fáciles de entender para que los equipos escolares, las familias y los estudiantes pudieran tener acceso a los resultados de la encuesta.

Identificando estrategias para apoyar el bienestar de los estudiantes

Durante las conversaciones, las familias y los educadores expresaron su preocupación por la salud mental de los estudiantes y dijeron que no estaban seguros de cómo trabajar juntos para apoyar el bienestar de los niños(as) y jóvenes. Los educadores afirmaron que carecían del tiempo, formación y recursos financieros para apoyar a los estudiantes y sus familias, y sentían que no tenían suficiente información sobre cómo responder a las necesidades de sus estudiantes o los recursos para obtener la ayuda que estos merecían. Algunos educadores describieron sentirse abrumados por las necesidades de salud mental de los estudiantes y frustrados porque los padres/madres/cuidadores no estaban haciendo su parte para apoyar el bienestar general. Un educador dijo: "Muchos padres dejan a sus hijos en la escuela porque quieren que los profesores hagan todo. Notamos una delegación de padres hacia la escuela. Como si la responsabilidad de la educación recayera completamente en la escuela".

A su vez, las familias dijeron que no sabían cómo interactuar con los educadores cuando sus hijos(as) tenían dificultades. Se sentían estigmatizadas y culpabilizadas, y si bien los educadores a menudo sentían que los padres/madres/cuidadores carecían de interés en la educación de sus hijos(as), las familias luchaban por llegar a fin de mes y mantener a sus familias seguras. Este juego de la culpa entre los educadores y las familias no solo obstaculizaba el desarrollo de alianzas, sino que también impedía que los estudiantes recibieran el apoyo que necesitaban para tener éxito en la escuela y en sus propias vidas. Durante la investigación de seguimiento realizada con la [Herramienta de Rúbricas Globales de Compromiso Familia, Escuela y Comunidad](#) en el municipio de Cruz, se identificó que existía estigma y escepticismo sobre las enfermedades mentales y el bienestar entrelazados con una falta de información sobre cómo abordar las necesidades de los estudiantes de maneras efectivas y adecuadas para su desarrollo.

Vozes da Educação ahora está trabajando estrechamente con los departamentos de educación municipales para identificar estrategias basadas en la escuela que mejoren eficazmente el compromiso familia, escuela y comunidad, con un enfoque en estrategias que apoyen la salud mental y la seguridad escolar. También están explorando cómo incorporar el compromiso familia, escuela y comunidad en los marcos del sistema educativo para garantizar que se mantenga en su enfoque y en la práctica. Esto incluye ayudar a los profesores y líderes educativos a intercambiar conocimientos y experiencias sobre cómo aliarse con las familias para apoyar

el bienestar de los estudiantes. Está prevista una investigación más profunda para ahondar en estos resultados preliminares y para construir de manera más intencionada alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad en torno al bienestar de los estudiantes y la seguridad escolar.



Caso de Estudio: Colombia

Aprovechar a las Familias como Activos y Terminar el Juego de la Culpa

Colombia tiene a 51 millones de personas que viven en 32 regiones o departamentos (World Bank, 2022b). Más del 71,4 % de todos los estudiantes inscritos en la escuela desde preescolar hasta secundaria asisten a escuelas públicas (DANE, 2023). Entre estas familias en las escuelas públicas, una gran proporción trabaja en la economía informal, con aproximadamente el 56 % de la población laboral total de Colombia en la economía informal (DANE, 2024). La economía informal se caracteriza por ser un trabajo que no está cubierto por acuerdos formales como contratos, beneficios sociales, estándares de seguridad, ingresos confiables y suficientes, y horas y acuerdos de trabajo flexibles (International Labor Organization, s.f.). Las conversaciones y los datos de las CST revelaron que los padres/madres/cuidadores que trabajan en la economía informal en Colombia a menudo luchaban por tomarse tiempo fuera de su trabajo para cumplir con las expectativas de compromiso familia, escuela y comunidad establecidas por las escuelas y las políticas gubernamentales. Esto a menudo contribuía a un juego de la culpa, en el que los educadores consideraban que los padres/madres/cuidadores carecían de interés y seguimiento, y las familias se sentían avergonzadas y sermoneadas cuando no podían asistir a las reuniones de padres y familias.

Reuniones familia-escuela

El Gobierno de Colombia reconoce el importante papel que desempeñan las familias en el aprendizaje de sus hijos(as) y en sus resultados posteriores en la vida, y ha tomado varias medidas para fomentar la participación de los padres/madres/cuidadores. Existen dos marcos educativos nacionales principales en los que se integra el compromiso familia, escuela y comunidad, la *Ley 1620 (Ley Nacional de Educación)* (2013) y el *Decreto* (2022). Estos marcos educativos obligan a las escuelas a realizar *escuelas de padres y madres de familia y cuidadores*, en las que todas las familias deben asistir a tres reuniones entre las familias y las escuelas al año donde escuchan información sobre una variedad de temas, como el abuso de drogas y la prevención del embarazo temprano. Estas reuniones obligatorias deben ser dirigidas por expertos y, por lo general, son de comunicación unidireccional, diciendo a las familias lo que deben hacer.

El objetivo de estas reuniones familia-escuela es aumentar la participación de los padres/madres/cuidadores en la educación de sus hijos(as) de todas las edades, desde preescolar hasta secundaria, y hacer que del compromiso familia, escuela y comunidad un esfuerzo intencional en las escuelas. Sin embargo, uno de los problemas de este enfoque es que no posiciona a las familias como aliados y a menudo pasa por alto las barreras que enfrentan las familias al interactuar con las escuelas, que son predominantemente limitaciones económicas y de tiempo derivadas del trabajo en la economía informal, como lo indicaron las conversaciones de las CST.

Investigación colaborativa con las escuelas

Red PaPaz, una organización colombiana enfocada en fomentar la participación de los padres/madres para proteger eficazmente los derechos de los(as) niños(as) en las escuelas y comunidades, llevó a cabo la investigación de las CST en escuelas secundarias públicas y privadas con las que trabajan estrechamente. Red PaPaz, que ya contaba con experiencia en la realización de investigaciones de las CST tras haber liderado previamente el proceso con escuelas primarias en 2022, amplió su estudio a escuelas secundarias en 2023 para garantizar que la voz y la participación de los estudiantes fueran el centro de su investigación. Una de sus expectativas para la investigación era examinar el compromiso familia, escuela y comunidad en todo el rango de edad y grado para que su programación pudiera responder mejor a los(as) niños(as) a lo largo de su vida.

Red PaPaz colaboró con Alianza Educativa, una organización de Bogotá que se dedica a garantizar que todos los(as) niños(as) aprendan en entornos seguros y que los educadores y las familias tengan las habilidades para fomentar el potencial intelectual y emocional de sus estudiantes. La investigación colectiva de Red PaPaz y Alianza Educativa en escuelas secundarias se llevó a cabo en 2023 con 26 escuelas privadas y 40 escuelas públicas en 13 departamentos, con 1.280 familias, 659 educadores y 2.478 estudiantes. Su objetivo era examinar cómo aliarse mejor con las familias que eran menos capaces de comprometerse con las escuelas, y comprender cómo apoyar a estas familias para que fueran, y se las considerara, activos para el aprendizaje de sus hijos(as).

Identificando el juego de la culpa y comprendiendo las barreras para el compromiso de las familias

Al igual que en Brasil, los datos de la encuesta aplicada en Colombia indicaron que los educadores a menudo suponían que las familias carecían de motivación e interés en la educación de sus hijos(as), especialmente aquellas familias que consideraban “menos comprometidas”. Aproximadamente el 50 % de los educadores participantes pensaba que las familias carecían de interés en involucrarse en la educación de sus hijos(as). Por el contrario, menos del 1 % de los padres/madres/cuidadores indicaron dicha falta de interés.

Red PaPaz y Alianza Educativa ahondaron en este juego de la culpa a través de sus conversaciones. Descubrieron que los educadores a menudo esperaban que las familias asistieran a reuniones, independientemente de sus situaciones económicas o del hogar. Muchos educadores expresaron frustración o decepción de que las familias no asistieran a las visitas obligatorias a la escuela. Por ejemplo, un educador señaló: “Más que una falta de interés o tiempo, parece que lo que prevalece es la falta de establecimiento de prioridades... los padres/madres no están interesados en sus hijos(as)”.

Por su parte, las familias a menudo se sentían desmoralizadas porque las escuelas no tuvieran en cuenta las difíciles circunstancias económicas y sociales a las que se enfrentaban al planificar y exigir estas reuniones oficiales. Los estudiantes también compartían las preocupaciones de sus familias y a menudo estaban atrapados en medio del juego de la culpa. Expresaron lo difícil que era para sus padres/madres/cuidadores

asistir a estas reuniones si trabajaban en la economía informal y dependían de los ingresos diarios para sobrevivir.

Según los datos de la encuesta, una de cada cuatro familias nunca o solo a veces podía satisfacer sus necesidades diarias, y una de cada cuatro familias solo satisfacía la mayor parte de las veces estas necesidades. Para estas familias que luchaban por satisfacer sus necesidades básicas, comprometerse con las escuelas de sus hijos(as) a menudo significaba tomar la difícil decisión de priorizar la asistencia a reuniones y eventos o proporcionar alimentos a sus hijos(as). Como explicó uno de los padres/madres/cuidadores:

No es que no tenga interés, por supuesto que lo tengo. Lo que pasa es que o trabajo, o vengo a la escuela, deben crear un espacio donde todos podamos participar. Soy un vendedor ambulante; el día que no vendo, no llevo comida al hogar. Quiero ser parte de la vida de mis hijos(as), pero no es tan fácil.

Desarrollando estrategias más empáticas y auténticas

Si bien algunos educadores eran empáticos con las situaciones económicas de las familias de sus niños(as), las conversaciones revelaron que otros no comprendían completamente la profunda pobreza y las dificultades sociales que las familias a menudo estaban atravesando las familias. Exigir la asistencia de la familia a las reuniones escolares no fomentaba las alianzas de formas que respondieran a las necesidades de los estudiantes y las familias. A menudo, estas reuniones no ayudaban a las familias a tener un sentido de pertenencia y de que se entendían sus dificultades. En cambio, las reuniones obligatorias solían centrarse en **decirles** a las familias los problemas que sus familias ya experimentaban en sus comunidades, como el abuso de drogas, la desvinculación, las dificultades de salud mental y otros problemas, en lugar de compartir estrategias y soluciones concretas para mitigar estas dificultades y crear oportunidades para escuchar a las familias. Se necesitan más esfuerzos para comprender las barreras subyacentes al compromiso familia, escuela y comunidad, y cómo ayudar a las familias a sentirse bienvenidas y respetadas, al igual que más oportunidades para la comunicación bidireccional donde las familias puedan ser vistas y escuchadas.

Red PaPaz y Alianza Educativa están enfocando sus próximos pasos en el diseño de oportunidades para que las escuelas escuchen a las familias y en apoyar a los líderes escolares para planificar actividades atractivas sin estigmatizar aún más a las familias. Por ejemplo, están estudiando estrategias para ayudar a los educadores a comprender lo que atraviesan las familias que dependen del trabajo en la economía informal, en sus esfuerzos por apoyar a sus hijos(as), para que las escuelas puedan ser más acogedoras para todas las familias. Uno de los próximos pasos también es expandir el proceso de las CST a 730 escuelas, que atienden a aproximadamente 994.000 familias en Colombia, de modo que haya un mapa claro de creencias sobre la educación, los tipos y las barreras para el compromiso familiar, y estrategias para construir alianzas y confianza relacional en todas las regiones donde trabajan.

Caso de Estudio: Sierra Leona

Generar evidencia para informar las políticas y los planes de educación nacional

En un país de más de 8,5 millones de personas, de las cuales solo el 12 % de los adultos han finalizado la educación secundaria, el gobierno de Sierra Leona tiene la misión no solo de ampliar el acceso a la educación, sino de transformar la calidad y la inclusión de la educación básica (Ministerio de Educación Básica y Secundaria [Ministry of Basic and Senior Secondary Education, MBSSE], Sierra Leona, 2023a; Departamento de Estadísticas de Sierra Leona, 2018; Banco Mundial, 2019). Entre 2021 y 2023, el Ministerio de Educación Básica y Secundaria (MBSSE) de Sierra Leona aprobó varios marcos rectores importantes para garantizar que el sistema educativo sea “libre, accesible, obligatorio, relevante, exhaustivo y basado en los derechos” (MBSSE, 2023a). En particular, en 2021, el MBSSE aprobó la *Política nacional sobre la inclusión radical en las escuelas* (2021), que rige el “funcionamiento diario” de las escuelas y garantiza la “inclusión y experiencia positiva para todos los estudiantes independientemente de su nivel en la sociedad”, con un enfoque especial en niñas embarazadas y estudiantes con hijos, niños con discapacidades y estudiantes de familias rurales y de bajos ingresos (MBSSE, 2021, pág. 1).

En todos estos marcos educativos, las familias y las comunidades desempeñan funciones importantes en la rendición de cuentas y el liderazgo, como servir en los comités de gestión escolar, ayudar a garantizar que todos los niños estén inscritos en la escuela y estar informados sobre las políticas, prácticas, responsabilidades y derechos educativos. Sin embargo, en ausencia de estos marcos hay evidencia y datos sobre la participación familiar, escolar y comunitaria. También falta una visión clara y compartida junto con estrategias implementables para construir asociaciones sostenibles, equitativas e inclusivas con familias donde los padres/cuidadores se posicionan como colaboradores vitales en el aprendizaje y el éxito de su hijo. La investigación de las CST se centró en la construcción de evidencia e identificación de estrategias alentadoras para fortalecer las asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad.

Generación de evidencia

Las principales intenciones de la investigación colaborativa entre el MBSSE y el CUE fueron ampliar la evidencia y los datos sobre la participación familiar, escolar y comunitaria, y apoyar la integración de las familias y las comunidades en la implementación de las políticas y los marcos. Para liderar esta investigación impulsada por la comunidad, el MBSSE designó a una organización de la sociedad civil, EducAid, y a una red escolar, Rising Academies, que ya estaban trabajando estrechamente con escuelas del estado de todo el país para implementar la campaña, Education Innovation Challenge (Education Outcomes Fund, s.f.). Ambas organizaciones se dedican a incorporar a las familias y comunidades en los ecosistemas educativos para apoyar mejores resultados escolares y estudiantiles.

De marzo a junio de 2022, se realizaron encuestas de las CST a 1767 familias y 211 educadores en 25 escuelas primarias en 3 distritos. Se llevaron a cabo conversaciones de seguimiento con familias y educadores de cada escuela. Al igual que en Bangladés, las encuestas se realizaron en persona en espacios cómodos y accesibles para familias y educadores, como cerca de mercados y centros de la ciudad. Luego, se llevaron a cabo conversaciones sobre los datos en escuelas o espacios comunitarios que eran confortables e inclusivos para todas las familias. Para comprender más profundamente las barreras para la participación, se hicieron esfuerzos especiales para incluir a las familias que no estaban en los comités de gestión escolar ni profundamente comprometidas con las actividades escolares. Dado que casi uno de cada dos padres/cuidadores de la muestra no había ido a la escuela, el equipo de las CST sabía que era importante llevar conversaciones escolares a la comunidad de maneras en las que todas las familias sintieran que podían contribuir, independientemente de sus niveles educativos o niveles socioeconómicos. La intención era hacer que las familias que históricamente habían sido excluidas de la escolaridad se sintieran incluidas en las conversaciones sobre cómo transformar las escuelas para apoyar mejor a los estudiantes y las familias.

Uso de evidencia

A partir de la evidencia generada, hubo una serie de conclusiones críticas que pueden informar la implementación de las políticas y los marcos en Sierra Leona. En primer lugar, las familias querían ser socias y aliadas de las escuelas y sus hijos, pero a menudo no sabían cómo hacerlo. La participación familiar a menudo fue concebida acotadamente por la educación y los marcos de donantes como la participación en comités de gestión escolar que estaban a cargo de la rendición de cuentas y supervisión de las escuelas, aunque estos comités solo involucraron a una pequeña proporción de familias en las comunidades escolares y, por lo general, a aquellos que habían estudiado en la escuela.

En segundo lugar, las familias estaban entusiasmadas por participar en las escuelas a través de eventos y otras prácticas que eran gratuitas, abiertas y enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes y la construcción de la comunidad, pero estaban menos interesadas en asistir a eventos en los que se les presionaba a hacer donaciones o pagar matrículas. Dado que la participación familiar no solo es asistir a eventos y ofrecerse como voluntarios en las escuelas, sino también apoyar el aprendizaje en el hogar, las escuelas pueden hacer un mejor trabajo al ayudar a los padres/cuidadores a apoyar a sus hijos en sus entornos domésticos. EducAid y Rising Academies, junto con las escuelas, identificaron una serie de estrategias ya implementadas para ayudar a las familias a apoyar el aprendizaje de sus hijos en el hogar, que pueden elevarse como parte de una estrategia nacional más intencional. Para generar una acción colectiva para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños de Sierra Leona, la evidencia y los datos desde las perspectivas de las familias y los educadores son fundamentales para poner en práctica las políticas pertinentes. La investigación de las CST ayudó al MBSSE, EducAid, Rising Academies y a las escuelas a comprender cómo las familias y los educadores ven el propósito de la escuela junto con los diferentes tipos de involucramiento familiar y algunas de sus barreras para la participación. Este proceso ejemplificó cómo las familias y las comunidades son socias esenciales para garantizar que la educación sea verdaderamente accesible, relevante y exhaustiva, y dio a los socios espacio para reinventar la participación familiar, escolar y comunitaria en Sierra Leona.



Caso de Estudio: Sudáfrica

Promover el desarrollo y la educación en la primera infancia orientada a la familia

El desarrollo y la educación de la primera infancia (Early childhood development and education, ECDE) son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños a lo largo de su vida (UNESCO, 2022). En Sudáfrica, la educación preescolar aún no forma parte del sistema de educación básica obligatoria, que cubre los grados uno a nueve (Gobierno de Sudáfrica, 2021). Sin embargo, muchos padres/cuidadores de niños más pequeños envían a sus hijos a los centros de ECDE. A partir de 2021, el 60 % de los niños en edad preescolar en áreas urbanas y el 40 % de los niños en edad preescolar en áreas rurales tenían acceso a ECDE (Departamento de Educación Básica, Gobierno de la República Sudafricana 2021). La mayor parte de la prestación se realizó a través de centros privados de ECDE.

La participación familiar, escolar y comunitaria es fundamental para el ECDE holístico de calidad (OECD, 2022a; Organización Mundial de la Salud, UNICEF y el Banco Mundial, 2018), pero se necesita más investigación sobre este aspecto crítico. Una mayor comprensión del compromiso de la familia, la escuela y la comunidad en las instituciones de ECDE es importante para promover la calidad y la inclusión. Mkhulu Trust of South Africa fue el único equipo de las CST enfocado en ECDE en las *Seis lecciones globales*, y sus contribuciones fueron fundamentales para comprender cómo difiere la participación familiar, escolar y comunitaria en el rango de grado y edad.

Mkhulu Trust es una organización de la sociedad civil que trabaja en Sudáfrica, con un enfoque en la provincia del Cabo Occidental. Cuando iniciaron la investigación de las CST en 2023, identificaron que la investigación de participación comunitaria, escolar y familiar impulsada por la comunidad informaría su misión de apoyar a todos los padres/cuidadores en el desarrollo de “relaciones positivas, nutritivas y estimulantes con sus hijos pequeños”. Experto en el campo de ECDE, Mkhulu Trust sabe cuán importantes son las asociaciones entre las escuelas y los padres/cuidadores en los primeros años y quería comprender las barreras y las oportunidades de participación, así como las creencias sobre la educación y cómo generar confianza relacional.

Comprensión de las creencias sobre la educación y la confianza relacional

Mkhulu Trust llevó a cabo investigaciones de las CST en 10 centros privados de ECDE, encuestando a 484 familias y 74 educadores. Luego, dirigieron conversaciones intencionales sobre los resultados de la encuesta con familias y educadores en cada uno de los diferentes centros. Mkhulu Trust incorporó a jóvenes de las comunidades en las que estaban llevando a cabo las CST para actuar como recopiladores de datos tanto para las encuestas como para las conversaciones.

Hay muchas formas de centros privados de ECDE en Sudáfrica, pero los centros a menudo son iniciados por un solo miembro de la comunidad (y generalmente una mujer) que cuida

a los hijos de sus vecinos o amigos. Este pequeño esfuerzo a menudo crece orgánicamente con el tiempo en un centro más formalizado con personal contratado y un plan de estudios establecido. Estos centros tienden a sobrevivir al reunir el dinero pagado por las familias junto con subvenciones de fondos de organizaciones no gubernamentales. Hay fondos del gobierno disponibles para los centros de ECDE que pueden cumplir con criterios estrictos, como tener aulas pintadas con pintura retardante al fuego, una cocina y un área al aire libre cercada, que requieren costos y recursos. Un centro de ECDE puede tardar muchos años en cumplir con estos criterios. Debido a la forma orgánica en que evolucionan muchos centros y a la naturaleza de ser un negocio privado, las expectativas de comunicación pueden variar entre las instituciones, al igual que sus enfoques pedagógicos.

En la investigación de Mkhulu Trust en centros privados de ECDE, hubo dos resultados que se destacaron. En primer lugar, la confianza relacional entre los padres/cuidadores y educadores de ECDE en Sudáfrica fue mayor que en otros países del estudio. Según las conversaciones, esto se debió a que las familias estaban en comunicación constante con los educadores dada la etapa de desarrollo de los niños y porque los maestros eran de las mismas comunidades que los padres/cuidadores. Un segundo resultado notable fue que, a pesar de los esfuerzos por infundir un mayor aprendizaje basado en el juego en el ECDE y la educación primaria en Sudáfrica (Goyal y Hassan, 2023; Matangira 2022), las familias y los educadores no priorizaron el aprendizaje basado en el juego cuando se les pidió su enfoque pedagógico ideal en las aulas. Solo uno de cada 10 padres/cuidadores y uno de cada cuatro educadores nombraron el aprendizaje basado en el juego como su pedagogía preferida cuando se les dio solo una de seis opciones. En cambio, la pedagogía centrada en el maestro fue su elección principal, con uno de cada tres padres/cuidadores y educadores, respectivamente, que nombró esto como el enfoque que les gustaría ver en su aula de elección.

Al indagar por qué tan pocas familias y educadores priorizaban el aprendizaje basado en el juego, las conversaciones revelaron que los padres/cuidadores estaban confundidos sobre lo que significaba aprender a través del juego y cómo era fundamental para desarrollar la amplitud de habilidades que los niños necesitan para tener éxito en la escuela. Como se indica en la sección de creencias pedagógicas, se necesitan estrategias para construir esta definición común y comprender el juego, y una comprensión clara de cómo el juego apoya los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Un enfoque más orientado a la familia

Para construir mayores asociaciones de participación familiar, escolar y comunitaria en los centros de ECDE, un siguiente paso identificado por Mkhulu Trust es desarrollar un enfoque más orientado a la familia. Según Mkhulu Trust, las escuelas orientadas a la familia brindan oportunidades para escuchar a los padres/cuidadores y ayudarlos a sentirse bienvenidos y empoderados para desempeñarse como socios en el aprendizaje de sus hijos. Una parte importante de la creación de asociaciones entre las familias y las escuelas es también comprender lo que los niños necesitan para tener éxito en su aprendizaje y desarrollo tempranos. Existe una investigación sustancial sobre el aprendizaje basado en el juego y los efectos positivos en los resultados de los estudiantes (Daniels y Pyle, 2018). Sin embargo, esta investigación de las CST indica que las familias y los educadores aún no tienen la información y la comprensión del aprendizaje basado en el juego para adoptarlo como un enfoque pedagógico.

Si el sector de ECDE en Sudáfrica va a continuar apoyando el aprendizaje basado en el juego como un enfoque fundamental, se necesita más trabajo para comprender las creencias de las familias y los educadores sobre la educación y la pedagogía y cómo apoyar el aprendizaje en el hogar a través del juego. Mikhulu Trust está tomando las lecciones aprendidas de la investigación de las CST para explorar cómo es un enfoque orientado a la familia en la misión de su organización y está reflexionando sobre el papel que el aprendizaje basado en el juego puede y debe desempeñar en los centros de ECDE. A medida que planifican sus próximos pasos como organización y su función en el sector de ECDE, esta investigación impulsada por la comunidad proporciona información crucial sobre cómo promover centros de ECDE más orientados a la familia.



Caso de Estudio: Tanzania (Zanzíbar)

Posicionar a las familias como socios en políticas y prácticas

En Tanzania (Zanzíbar), casi la mitad de los estudiantes no completan los 11 años obligatorios de educación básica (Oxford Policy Management, 2019). Se hace a un lado a estos estudiantes en algún momento de su recorrido educativo debido a una variedad de factores estructurales y situacionales, como la pobreza, la enseñanza de mala calidad y la falta de apoyo al aprendizaje, por nombrar algunos (Oxford Policy Management, 2019). Investigaciones anteriores han demostrado que cuando las familias y las comunidades se posicionan como socios y los estudiantes tienen sólidas redes de apoyo familiar-escolar en sus vidas, pueden sortear mejor por estos factores estructurales y situacionales que los presiona y saca de la escuela antes de graduarse (Morris, 2021).

Agregar a las familias al ecosistema educativo

Milele Zanzíbar Foundation (denominada “Milele”) es una organización comunitaria dedicada a trabajar con escuelas del estado en Zanzíbar, particularmente aquellas en áreas rurales. Milele dirigió la investigación de las CST en 16 comunidades de escuelas secundarias en 10 de los 11 distritos de Zanzíbar en las islas de Pemba y Unguja. Milele trabaja en estrecha colaboración con el Ministerio de Educación y Capacitación en Oficios para apoyar a las escuelas en la capacitación de maestros, el desarrollo de materiales y una variedad de otros apoyos escolares que tienen como objetivo promover una mayor calidad e inclusión escolar.

Antes de esta investigación, Milele no había hecho participar estratégicamente a las familias en sus esfuerzos; los padres/cuidadores eran partes interesadas fundamentales, pero no socios intencionales ni colaboradores en sus iniciativas. Además, si bien las intervenciones de Milele a menudo se dirigían a estudiantes y jóvenes, no habían organizado investigaciones intergeneracionales y diálogos para comprender una variedad de perspectivas de educadores, familias y estudiantes. Uno de los objetivos de Milele para llevar a cabo esta investigación fue comprender mejor las perspectivas de las familias y los jóvenes sobre la educación e identificar formas de generar la participación familiar, escolar y comunitaria como un pilar intencional más de su trabajo. El proceso de las CST

le dio a la organización tanto evidencia como experiencia sobre cómo asociarse más intencionadamente con los padres/cuidadores.

En 2022, Milele realizó encuestas en persona a 1139 estudiantes de escuela secundaria, 954 familias y 210 educadores. Un equipo de colaboradores de investigación juvenil dirigió la encuesta. Se invitó a las clases de la escuela secundaria a participar en la investigación y a compartir sus puntos de vista. Los datos de la encuesta provocaron algunos diálogos cruciales, uno de los cuales fue observar el propósito de la escuela. Según las encuestas, las familias y los estudiantes estaban muy preocupados por finalizar la escuela secundaria y obtener su certificado para poder ganar unos ingresos que les permitieran vivir y apoyar a sus familias y comunidades. En todos los distritos y en ambas islas, las familias y los estudiantes vieron el propósito de la escuela como una promoción de la educación. Sin embargo, los educadores vieron el propósito de la escuela de manera diferente. Los educadores de la isla norte de Pemba se centraron en garantizar que sus estudiantes se convirtieran en miembros activos de la comunidad y ciudadanos, y a los educadores de la isla sur de Unguja les preocupaba que los estudiantes adquirieran habilidades para trabajar.

Milele mantuvo más de 48 conversaciones en las 16 comunidades escolares para analizar los datos y comprender mejor las brechas de percepción y las alineaciones. Al profundizar un poco más durante los diálogos cruciales en Pemba, los educadores describieron la importancia de la educación en la unidad de su comunidad, y los educadores en Unguja describieron el papel de la educación en ayudar a su juventud a obtener un trabajo. Si bien las familias, los educadores y los estudiantes enfatizaron por igual cómo todos los propósitos eran importantes, las diferentes presiones sobre las comunidades influyeron en su pensamiento. Unguja está lidiando con un alto desempleo juvenil en medio de una economía basada en el turismo en expansión, y Pemba se enfoca en aferrarse a su ética orientada a la comunidad. Las conversaciones destacaron la importancia de centrar los diferentes propósitos de la escuela, incluido el aprendizaje social y emocional, que fue el propósito menos priorizado, pero los participantes lo consideraron crucial para garantizar el bienestar de los jóvenes.

Los representantes adultos y jóvenes de Milele dirigieron estas conversaciones, ya que las comunidades confían en ellos, pero también son socios neutrales fuera de los organismos de toma de decisiones y liderazgo de la escuela. Los estudiantes y las familias primero tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre los datos en diálogos separados con jóvenes y padres/cuidadores antes de que los grupos se mezclaran intergeneracionalmente. Dado que los educadores tienen mucho peso e importancia en las comunidades de Zanzíbar, la separación inicial por grupos participantes les dio a los estudiantes y las familias la oportunidad de expresar sus perspectivas y formular sus ideas antes de compartir las con los educadores. Los facilitadores de Milele pasaron tiempo preparándose para las conversaciones y asegurándose de estar atentos a las diferencias de género, socioeconómicas, geográficas y de nivel educativo, entre otras dinámicas. También practicaron juegos de roles para alentar a hablar y sentirse cómodos y bienvenidos en las conversaciones a los padres/cuidadores y estudiantes reticentes.

Creación de un espacio para escuchar a los estudiantes y las familias

Para la mayoría de los estudiantes y las familias, las conversaciones en la escuela fueron una nueva experiencia. Muchos padres/cuidadores describieron ser reticentes a participar en el proceso de la encuesta al principio porque rara vez, o nunca, habían sido llamados a las escuelas, excepto por motivos punitivos para responder por un niño que había tenido problemas o reprobado un examen. El hecho de que se les pidiera que compartieran sus perspectivas sin juicios ni consecuencias abrió una nueva forma de comunicarse con las escuelas y de generar confianza relacional. Como señaló uno de los padres/cuidadores, el hecho de que se le preguntaran sus creencias e ideas durante el proceso de las CST no solo fue una nueva experiencia, sino una experiencia vista con buenos ojos. Después del proceso de escuchar las perspectivas de los estudiantes, un investigador juvenil también señaló, “antes de realizar esta investigación, nunca imaginé que la escuela pudiera cambiar”. Para posicionar a las familias como socios, las escuelas necesitaban alterar la comunicación típica unidireccional y punitiva y crear oportunidades para escuchar a las familias.

La investigación de las CST no solo ayudó a proporcionar lecciones valiosas para las escuelas y comunidades, sino que también ayudó a Milele a pensar en cómo garantizar de manera más intencional que la participación familiar, escolar y comunitaria sea parte de su misión y esfuerzos para apoyar las escuelas rurales y del estado. Milele también organizó una reunión informativa con la cúpula del Ministerio de Educación y Capacitación en Oficios para asegurar que los datos pudieran utilizarse para informar debates y decisiones a nivel de política, y para pensar en cómo reestructurar a las familias como aliados, no barreras para el aprendizaje. Utilizando su experiencia con la investigación de las CST, los líderes de Milele CST viajaron a Kenia y Uganda para compartir su experiencia con los equipos de las CST en ambos países y para construir una comunidad de práctica en África Oriental. La organización pasó de tener poca experiencia en la investigación y la práctica de participación familiar, escolar y comunitaria a centrar a las familias como parte clave de su enfoque de ecosistema educativo.

Una de las lecciones y estrategias que ha resonado en todas las escuelas, ministerios y comunidades de práctica es la necesidad de escuchar a las familias. Milele está comenzando su próxima división de posicionamiento de las familias como socios en la formulación de políticas y la práctica, y garantizar que los padres/cuidadores estén en el centro de su trabajo.



RESUMEN

Existe una profunda historia de uso de metodologías y prácticas extractivas para estudiar sistemas educativos y comunidades en investigación educativa internacional, especialmente cuando se involucran comunidades del Sur Global. Se presta atención insuficiente a la alteración de la dinámica del poder y a centrar a las familias, los educadores y los estudiantes como agentes de investigación, como los reclamos globales para descolonizar la investigación han revelado. Llevar a cabo investigaciones comunitarias y participativas con comunidades y organizaciones de diversas culturas, geografías e idiomas requiere abordar las inequidades y dinámicas de poder, así como formular colectivamente diseños, procesos y resultados de investigación a lo largo del camino.

Conclusión

A pesar de las notables diferencias y matices entre las prácticas y políticas de participación de la familia, la escuela y la comunidad en todas las escuelas, distritos y países, surgió una historia muy clara en la investigación de las CST y la redacción de las *Seis lecciones globales*. La necesidad de mayores asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad se convirtió en un llamado uniforme y universal para la acción en todos los equipos y escuelas de las CST en este estudio. Si bien las familias, los educadores y los estudiantes tenían diversas creencias y perspectivas sobre la educación, coincidieron uniformemente en que una mayor participación era importante para apoyar a los estudiantes y querían ver más, no menos, asociación y colaboración.

Una de las piezas únicas y centrales de esta investigación es comprender cómo difieren las creencias sobre la escuela y la enseñanza y el aprendizaje entre las familias, los educadores y los estudiantes, así como entre las escuelas y las comunidades. Como reveló la investigación del Manual, las familias y los educadores han mantenido creencias profundas sobre el propósito de la escuela y lo que hace una educación de buena calidad, incluso si no son conscientes de estas creencias (Winthrop et al., 2021a). Comprender y mapear estas creencias es fundamental para construir una visión compartida de cómo deben verse la participación familiar, escolar y comunitaria en las escuelas, y fomentar la confianza relacional entre los grupos para pasar de las visiones a las acciones. Este proceso de recopilar datos sobre creencias y confianza relacional, tener **diálogos** sobre estos **datos** e identificar nuevas estrategias e **instrucciones** es fundamental para la transformación de los sistemas educativos y garantizar que las familias, así como los educadores y los estudiantes, estén en el centro.

Los datos de la encuesta y las conversaciones revelaron que las familias, los educadores y los estudiantes tienen creencias intrínsecas y extrínsecas sobre la educación. Las creencias extrínsecas reflejan la función percibida de la escuela en la sociedad y lo que debe lograr la educación, mientras que las creencias intrínsecas reflejan cuándo las familias, los educadores o los estudiantes estaban más personalmente satisfechos con la educación basada en su propia experiencia. En las conversaciones, las familias a menudo se tomaban el tiempo para ayudarse mutuamente a comprender los diferentes enfoques pedagógicos y revelaron que eligieron su enfoque preferido de enseñanza y aprendizaje en función de lo que pensaban que ayudaría a preparar a su hijo de la manera más efectiva para la educación superior o los otros propósitos que identificaban.

Las conversaciones también descubrieron cómo la propia experiencia con la educación y las formas de saber, así como la forma en que la escolaridad se ha enmarcado en la familia y las comunidades, influye en estas creencias. Las creencias también son reflejos de las discusiones geopolíticas, económicas, sociales y culturales en los espacios nacionales y globales (Morris y Qargha, 2023; Rabb, 2017). Por ejemplo, en Tanzania (Zanzíbar), los educadores de escuelas secundarias y las familias a menudo

decían en respuesta al propósito de la escuela que ayudaba a los jóvenes a “kujitegema” o “a ser independientes”. Esto hace eco de las palabras e ideologías del primer presidente de Tanzania independiente, Julius K. Nyerere, quien afirmó en su política de *Educación para la independencia* (1968) que el propósito de la educación era ayudar a los jóvenes a ser económicamente independientes, así como independientes de las formas coloniales de pensar y hacer (Nyerere, 1968). En Brasil, los educadores hablaron sobre el propósito de la escuela como una “escola cidadã”, o “escuela ciudadana”, donde el deber de un maestro es, en parte, ayudar a los estudiantes a fomentar la coexistencia y los valores y bases democráticos. Como señaló un educador de escuela primaria en Brasil, “cuando uno forma un buen ciudadano, que reconoce sus propios derechos y obligaciones, la educación superior es una consecuencia de esta base bien construida”.

Los diversos niveles de confianza relacional también fueron reveladores para las escuelas, ya que las familias luchaban por comprender por qué los educadores no confiaban en ellos de la misma manera en que ellos confiaban en los maestros. Durante una conversación emocionalmente cargada en los Estados Unidos sobre los datos de confianza relacional, los educadores revelaron que a menudo estaban ansiosos por comunicarse con las familias no solo debido a las diferencias demográficas y lingüísticas, sino debido al lenguaje negativo y de culpa que con frecuencia se lanzaba a los educadores cuando sus hijos no se desempeñaban según las expectativas de las familias y las escuelas. Del mismo modo, las familias señalaron su preocupación por comunicarse con los maestros si sentían que los educadores no los respetaban o los veían como “buenos padres”, o si había barreras educativas y lingüísticas que hacían que las conversaciones fueran difíciles. Un parent/una madre/un cuidador de los Países Bajos dijo, “a algunos padres que conozco les resulta un poco intimidante hablar con los maestros”, mientras que otro parent/madre/cuidador en Hungría dijo, “no creo que los maestros estén interesados en mi opinión, pero hable con mi hijo sobre la educación”.

A pesar de las tensiones y las dificultades para construir asociaciones, los tipos de involucramiento superaron las barreras y la voluntad de los educadores, las familias y los estudiantes de trabajar juntos para eliminar obstáculos y posicionar a las familias como activos resonados en todos los países y escuelas. Como parte de su trabajo colectivo durante las conversaciones, los equipos escolares identificaron estrategias para construir asociaciones más sólidas. Para garantizar que las estrategias se traduzcan en prácticas profundas y sostenidas, los responsables de la toma de decisiones, los educadores, las familias y las comunidades por igual deben garantizar que la participación familiar, escolar y comunitaria sea imprescindible y no solo deseable. Esto requiere más financiamiento y evidencia y centrar la participación familiar, escolar y comunitaria en la transformación de los sistemas educativos. Una maestra de una de las escuelas secundarias rurales de Bangladés plasmó este sentimiento concisamente. Dijo:

Cumplir con la necesidad de educación y lograr un cambio holístico con un compromiso adecuado implica cuatro pilares/partes: estudiantes, maestros, padres y la comunidad en general. Si uno de estos está débil o roto, todo el sistema se verá afectado o colapsará. Si estas partes no se apoyan entre sí, si hay falta de interacción, el grado de éxito disminuye. En última instancia, las escuelas y todo el sistema educativo no pueden alcanzar sus metas esperadas.

Se necesita más evidencia sobre cómo aprovechar las asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad para promover la equidad en escuelas y sociedades, especialmente en escuelas y comunidades de África, Asia y América Latina, que históricamente no han recibido fondos y apoyo equivalentes y suficientes para liderar la investigación impulsada por la comunidad. Esto incluye la investigación sobre el vínculo entre las asociaciones entre la familia, la escuela y la comunidad y el bienestar de los estudiantes, una dirección que todos los equipos de las CST de todo el mundo han identificado como una necesidad apremiante que enfrentan hoy con atención y recursos inadecuados. A medida que el CUE continúa avanzando en la defensa de una mayor investigación, prácticas y políticas para apoyar las asociaciones, continuará reuniendo a padres/cuidadores, estudiantes, educadores y líderes de la comunidad para garantizar que las familias estén en el centro de la transformación de los sistemas educativos. Centrar las voces y estrategias propuestas por los estudiantes, educadores y familias en la investigación educativa ayudará a apoyar soluciones más equitativas y una visión compartida sobre cómo transformar la educación para servir mejor a los niños y jóvenes, escuelas y sociedades.

References

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). *Global citizenship education: Critical and international perspectives*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8>
- Al-Mahdi, O., & Bailey, L. (2022). Exploring Bahraini parents' views on parental involvement in primary education. *Gulf Education and Social Policy Review (GESPR)*, 2(2), 171-192. <https://doi.org/10.18502/gespr.v2i1.10048>
- AllahMorad, S., & Mackie, C. (2021, July 29). Education in Kazakhstan. *World Education News + Reviews*. <https://wern.wes.org/2021/07/education-in-kazakhstan>
- Araujo, B. E. (2009). Best practices in working with linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 45(2), 116-123. <https://doi.org/10.1177/1053451209340221>
- Aslam, M., & Rawal, S. (2015). The education-economic growth nexus. In T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 111-126). Bloomsbury.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority. (2012). *National quality framework*. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/about>
- Avalos Cortez, E. L. (2024). *The impact of food displacement and the COVID-19 pandemic on the secure futures of older refugees in Uganda* [Doctoral dissertation, University of Dundee]. Elisevier B.V.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie Politique*, 120, 759-778. <http://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124003.pdf>
- Barreco, S., Smith, S., & Stephens, S. A. (2015). *Supporting parent engagement in linguistically diverse families to promote young children's learning: Implications for early care and education policy*. Child Care & Early Education Research Connections. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-q4na-9560>
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>
- Bartlett, L., & Mogusu, E. (2013). Teachers' understandings and implementation of learner-centered pedagogy. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania* (pp. 61-74). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-224-2>
- Barton, A., Ershadi, M., & Winthrop, R. (2021). *Understanding the connection between family-school engagement and education system transformation*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/01/Understanding_The_Connection_FINAL.pdf

- Berman, E. P. (2022). *Thinking like an economist: How efficiency replaced equality in U.S. public policy*. Princeton University Press.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bordoloi, M., Kapur, A., & Santhosh, S. (2023). *Budget briefs: Samagra Shiksha Gol 2023-24*. Accountability Initiative, Center for Policy Research. <https://accountabilityindia.in/publication/samagra-shiksha-budget-briefs-2023-accountability-initiative-centre-for-policy-research/>
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287-309). Springer.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A., Sebring, P. G., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement*. University of Chicago Press.
- Burns, M. (2021). *Background paper prepared for the Global Education Monitoring report, technology and education: Technology in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378951>
- Burns, T., & Köster, K. (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Camino, P., & Turley, M. (2023). "A responsibility of families, a responsibility of everyone": Family advocacy for disability inclusion in Latin America, North America and Europe. Samuel Centre for Social Connectedness. https://www.socialconnectedness.org/wp-content/uploads/2023/11/Paula-Camino-M.Turley_SOI-Final-Report.pdf
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N., & Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, 300045. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01882/full>
- Cashman, L., Sabates, R., & Alcott, B. (2021). Parental involvement in low-achieving children's learning: The role of household wealth in rural India. *International Journal of Educational Research*, 105, 101701. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101701>
- Caspe, M., & Hernandez, R. (2023). Reflect, connect, collaborate, lead: Family engagement core competencies. In M. Caspe & R. Hernandez (Eds.), *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (pp. 3-21). Information Age Publishing.

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Center for Universal Education (CUE), Global Family Engagement in Education Network. (2024). *Global family, school, and community engagement rubrics*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/03/Global-Rubrics-Web.pdf>
- Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning motivation, socioemotional skills and school achievement in elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32(1). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>
- Chugh, S. (2021). *School management committees: A move towards open government in education in India*. National Institute of Educational Planning and Administration. https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/Open_Gov_Edu_India_NIEPA.pdf
- Clarke, M. (2018, August 8). Global South: What does it mean and why use the term? *University of Victoria, Global South Political Commentaries*. <https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/globalsouthpolitics/2018/08/08/global-south-what-does-it-mean-and-why-use-the-term/>
- Covey, S. M., & Merrill, R. R. (2006). *The speed of trust: The one thing that changes everything*. Simon and Schuster.
- Cranston, J., Labman, S., & Crook, S. (2021). Reframing parental involvement as social engagement: A study of recently arrived Arabic-speaking refugee parents' understandings of involvement in their children's education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371-404. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4439>
- Dados, N., & Connell, R. (2012). The global south. *Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Educación Formal (EDUC) 2022 [Formal Education 2022]*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- DANE. (2024). *Ocupación informal: Trimestre móvil noviembre 2023 - enero 2024 [Informal Occupation: Trimester November 2023-January 2024]*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIHEISS-nov2023-ene2024.pdf>
- Dannells, E., & Pyle, A. (2018). Defining play-based learning. In R. E. Tremblay, M. Boivain, & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-5). Ceril.
- Datafolha. (2022, May). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias* [Education from the perspectives of students and their families]. Itaú Social. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf
- Demissie, E. A., & Boru, A. K. (2023). Children's education and parental support in Jewi Refugee Camp, Ethiopia: Unraveling the challenges. *Family Relations*, 72(3), 821-837. <https://doi.org/10.1111/fare.12823>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2006). *Rights and responsibilities of parents, learners and public schools: Public school policy guide*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/DoEPolicyGuideEnglish.pdf?ver=2007-08-21-134502-000>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2017). *Family influences on early grade reading: The early grade reading study*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/EGRS%20Family%20influences.pdf?ver=2017-08-17-090121-833>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2020). *Action plan to 2024: Towards the realisation of schooling 2030*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%20to%202024%20Brief.pdf?ver=2020-09-14-125337-337%22%20\%20%22:~:text=The%20National%20Development%20Plan%20priorities,more%20youths%20to%20complete%20at>
- Department of Basic Education, Government of the Republic of South Africa. (2021). *Early childhood development census 2021*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/ECD%20Census%202021%20by%20the%20Numbers.pdf>
- Department of Education, Government of Australia. (2015). *National Aboriginal and Torres Strait Islander education strategy*. <https://www.education.gov.au/indigenous-education/resources/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-strategy-2015>
- Department of Social Development, Government of the Republic of South Africa. (2015). *National integrated early childhood policy*. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201610/national-integrated-ecd-policy-web-version-final-01-08-2016a.pdf
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dewey, J. (1953). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dicken, P. (2007). *Global shift: Mapping the changing contours of the world economy*. SAGE Publications.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Dryden-Peterson, S. (2022). *Right where we belong: How refugee teachers and students are changing the future of education*. Harvard University Press.
- Dryden-Peterson, S., Dahya, N., & Adelman, E. (2017). Pathways to educational success among refugees: Connecting locally and globally situated resources. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1011-1047. <https://doi.org/10.3102/0002831217714321>

- Echaune, M., Ndiku, J. M., & Sang, A. (2015). Parental involvement in homework and primary school academic performance in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 46-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082463.pdf>
- Education Development Center. (2009). *Learning gains assessment in Zanzibar: More than child's play*. <https://edc.org/sites/default/files/uploads/Radio-Instruction-Strengthening-Education-%20Zanzibar.pdf?msclkid=856dee43b1cf11ecbe159ab0348f9b67>
- Education Outcomes Fund. (n.d.). *The five grantees chosen for the Sierra Leone education innovation challenge*. <https://www.educationoutcomesfund.org/post/the-five-grantees-chosen-for-the-sierra-leone-education-innovation-challenge>
- Emberi Erőforrások Minisztere, Government of Hungary. (2014). *Köznevelés-fejlesztési stratégia [Public education development strategy]*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%A9B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N., R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & William, K. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Co.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Fund of identity: A new concept based on the Fund of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Faul, M. V., & Savage, L. (2023). 11. Conclusion: Beyond silver bullet solutions. In M. V. Faul & L. Savage (Eds.), *Systems thinking in international education and development: Unlocking learning for all?* (pp. 223-235). NORRAG.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement? *Educational Leadership*, 68(8), 10-14.
- Ferlazzo, L., & Hammond, L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth Books/Libraries Unlimited.
- Freire, P. (1973). *Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]* (Vol. 16). Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury.
- Friedlander, E. (2013). Environmental factors associated with early reading achievement in the developing world: A cross-national study. *International Journal of Educational Research*, 57, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.006>
- Fuller, B., & Kim, H. (2022). *Systems thinking to transform schools: Identifying levers that lift educational quality*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/08/Brookings_Brief_Systems-thinking-to-transform-schools_v13.pdf

- Gadotti, M., & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40(6), 1255-1267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x>
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47. <http://cmcd.coe.uh.edu/coejci/index.html>
- Gersick, C. J. (1991). Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. *The Academy of Management Review*, 16(1), 10–36. <https://doi.org/10.2307/258605>
- Gomez, L., Freeman, D., & Freeman, Y. (2005). Dual language education: A promising 50–50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gouda, J., Chandra Das, K., Goli, S., & Maikho Apollo Pou, L. (2013). Government versus private primary schools in India: An assessment of physical infrastructure, schooling costs and performance. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 33(11/12), 708-724. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2012-0105>
- Government of Australia. (2011). *Education and care services national law act 2011*. <https://www.legislation.act.gov.au/View/a/2011-42/current/html/2011-42.html>
- Government of Brazil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* [National education guidelines and bases law]. <https://www.planalto.gov.br>
- Government of Colombia. (2013). *Ley 1620* [National education act]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Government of Colombia. (2022). *Decreto 2022* [Decree 2022].
- Government of Hungary. (2011). *Törvény a nemzeti köznevelésről* [Law on national public education]. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
- Government of India. (2009). *Right of children to free and compulsory education act*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/RTE_Section_wise_rationale_rev_0.pdf
- Government of India. (2011). *Census of India: Language atlas of India 2011*. Office of the Registrar General & Census Commissioner. <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561>
- Government of the Netherlands. (1969). *Leerplichtwet* [Compulsory education law]. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002628/2024-01-01>
- Government of the Netherlands. (1998). *Wet op het primair onderwijs* [Primary education act]. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2024-01-01>
- Government of the Netherlands. (2006). *Wet medezeggenschap op scholen* [Participation in schools act]. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020685/2017-01-01#origineel-opschrift-en-aanhef>
- Government of the Netherlands. (2022). *Action plan 'good mental health for all'*. <https://www.government.nl/documents/reports/2022/06/10/action-plan-good-mental-health-for-all#:~:text=With%20this%20approach%2C%20we%20want,to%20identify%20them%20in%20time>

- Government of the Republic of South Africa. (2021). *Official guide to South Africa education*. <https://www.gcis.gov.za/sites/default/files/docs/resourcecentre/pocketguide/10Education2021.pdf>
- Government of Sierra Leone. (2022). *Sierra Leone education sector plan 2022 - 2026*. <https://www.unicef.org/sierraleone/reports/sierra-leone-education-sector-plan-2022-2026>
- Government of Uganda. (2008). *Education (pre-primary, primary and post-primary) act*. <https://www.esc.go.ug/wp-content/uploads/2018/04/Education-Act-2008.pdf>
- Goyal, S. & Hassan, A. (2023, May 30). A better future for South Africa's children begins with investing in its early care ecosystem. *Imaginable Futures Insights*. <https://www.imaginablefutures.com/learnings/a-better-future-for-south-africas-children-begins-with-investing-in-its-early-care-ecosystem/>
- Global Partnership in Education (GPE). (n.d.). *About GPE*. <https://www.globalpartnership.org/who-we-are/about-gpe>
- Gurung, A., Dorji, K., & Nepal, A. (2020). Parental involvement in students' academic performance: A study based at Pelrithang middle secondary school, Gelephu, Bhutan. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Science)*, 14(1), 71-80.
- Hacker, K. A. (2013). *Community-based participatory research*. SAGE Publications
- Heracleous, L., & Barrett, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. *The Academy of Management Journal*, 44(4), 755–778. <https://doi.org/10.2307/3069414>
- 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>
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A. S., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2018). Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 280.
- International Labor Organization (ILO). (n.d.). *Informal economy*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/global/programmes-and-projects/prospects/themes/informal-economy/lang--en/index.htm#:~:text=The%20informal%20economy%20refers%20to,gender%20inequality%20and%20precarious%20work>
- Intili, J. A., Kissam, E., & St. George, E. (2006). Fostering education for female, out-of-school youth in Afghanistan. *Journal of Education for International Development*, 2(1), 1-21. <http://www.wkfamilypfund.org/docs/je/Fostering-Education-for-Female-Youth-in-Afghanistan.pdf>
- Instituto Ayrton Senna. (2021). *Mapeamento socioemocional SP 2021 - Saúde mental [Socioemotional mapping SP 2021 – mental health]*. Instituto Ayrton Senna. https://institutoayrtonsenra.org.br/app/uploads/2022/11/IAS_SaudeMental_2022.pdf

- Instituto Unibanco. (2022, September). *Cresce a preocupação com a saúde mental dos alunos [Growing concern with students' mental health]*. Instituto Unibanco. <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/cresce-a-preocupacao-com-a-saude-mental-dos-estudantes/>
- Istance, D., & Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiesToTransformEducation-Web.pdf>
- Isik-Ercan, Z. (2018). Rethinking "parent involvement": Perspectives of immigrant and refugee parents. *Occasional Papers Series*, 39, 68-83. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1178>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 4(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9. <https://www.adi.org/journal/2011ss/JeynesSpring2011.pdf>
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Jones, N., Presler-Marshall, E., Kassahun, G., & Kebede Hateu, M. (2020). Constrained choices: Exploring the complexities of adolescent girls' voice and agency in child marriage decisions in Ethiopia. *Progress in Development Studies*, 20(4), 296-311.
- Kabir, A. H., & Akter, F. (2014). Parental involvement in the secondary schools in Bangladesh: Challenges and a way forward. *International Journal of Whole Schooling*, 10(2), 1-18.
- Kalia, V., & Reese, E. (2009). Relations between Indian children's home literacy environment and their English oral language and literacy skills. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 122-145. <https://doi.org/10.1080/10888430902769517>
- Kenya Institute of Curriculum Development. (2019a). *Basic education curriculum framework*. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>
- Kenya Institute of Curriculum Development. (2019b). *Competency based curriculum: Guidelines on parental empowerment and engagement*. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2020/03/PARENTAL-GUIDE-LINES-2.pdf>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2008). Home-based schoolteachers in Afghanistan: Teaching for tarbia and student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 876-888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.014>
- Khong, L. Y. L., & Ng, P. T. (2005). School-parent partnerships in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10671-005-5617-6>
- Kim, S. W. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>

- Kim, S. W., & Fong, V. L. (2014). Homework help, achievement in middle school, and later college attainment in China. *Asia Pacific Education Review*, 15, 617-613. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9350-9>
- Kim, S.W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000023>
- KnowledgeWorks. (2023). Learning agenda: Elevating student voice. https://global-uploads.webflow.com/630e58db6406d5a8f8a3ab90/64c1a9eab82a7ec213cec959_Elevating-Student-Voice.pdf
- Kulkarni, K. A., & Gathoo, V. S. (2017). Parent empowerment in early intervention programmes of children with hearing loss in Mumbai, India. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(2), 45-58. <https://doi.org/10.5463/dcid.v28i2.550>
- Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89. <https://doi.org/10.1080/15210960801997932>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Lara, L., & Saracosti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield.
- Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49(4), 651-684. <https://doi.org/10.3102/0002831211427206>
- Leseman, P. P., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRO.33.3.3>
- López, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288. <https://doi.org/10.3102/00028312038002253>
- Ma, A., Miller, A. A., Tucker, A. & Steele, L. (2023). *Supporting parents and family engagement to enhance students' academic, social and emotional learning*. CASEL. <https://casel.org/policy-brief-fce-2023/?view=true>
- Mahapatra, S. K., & Anderson, J. (2023). Languages for learning: a framework for implementing India's multilingual language-in-education policy. *Current Issues in Language Planning*, 24(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2037292>
- Mains, D. (2011). *Hope is cut: Youth, unemployment, and the future in urban Ethiopia*. Temple University Press.
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 58-62. <https://www.proquest.com/docview/1929678356?sourceType=Scholarly%20Journals>
- Mapp, K. L & Bergman, E. (2019). *Dual capacity-building framework for family-school partnerships* (version 2). www.dualcapacity.org

Mapp, K. L., Henderson, A. T., Cuevas, S., Franco, M. C., Ewert, S., & Borrello, V. J. (2022). *Everyone wins! The evidence for family–school partnerships and implications for practice*. Scholastic.

Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in education: A Dual capacity-building framework for family-school partnerships*. Sedl. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593896.pdf>

Mahuro, G. M. & Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1), 1264170. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>

Masabo, S. L. P., Muchopa, S. E. D., & Kuoth, B. W. (2017). Parental involvement in school activities in Kibondo District, Tanzania: Challenges and remedies. *International Journal of Education and Research*, 5(10), 89-96. <https://www.ijern.com/journal/2017/October-2017/08.pdf>

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.

Matangira, L. (2022, September 21). *Foundation phase initiative (six bricks): Endless ways to learn through play*. UNICEF. <https://www.unicef.org/southafrica/stories/foundation-phase-initiative-six-bricks-endless-ways-learn-through-play>

Mattingly, J. (2017, June 8). Approaches to providing psycho-social support for children, teachers and other school staff, and social and emotional learning for children in protracted conflict situations. *Helpdesk Report*. Education Development Trust. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5984523ce5274a1707000063/115-116-Approaches-to-providing-psycho-social-support-Final-Copy.pdf>

Meadows, D. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Academy for Systems Change. <https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/>

Meadows, D. (2008). *Thinking in systems: A primer*. (D. Wright, Ed.) Chelsea Green Publishing.

Mellor, D. (2013). Critical theory of education. In J. Ainsworth (Ed.), *Sociology of education: An A-to-Z guide* (pp.165-167). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452276151>

Midgley, G. (2006). Systemic intervention for public health. *American Journal of Public Health*, 96(3), 466-472. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.067660>

Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Government of Brazil. (2023). Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022 [Disque 100: 2023 register an increase of around 50% of violence in schools compared to 2022]. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>

Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica [National curriculum guidelines for basic education]*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

- Ministério da Educação Nacional, Government of Brazil. (2014). *Plano nacional de educação (PNE) [National education plan]*. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Ministry of Basic and Senior Secondary Education (MBSSE), Government of Sierra Leone. (2021). *National policy on radical inclusion in schools*. <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/04/Radical-Inclusion-Policy.pdf>
- MBSSE, Government of Sierra Leone. (2023a). *The basic and senior secondary education Act*. <https://guyb20.sg-host.com/document/basic-and-senior-secondary-education-act/>
- MBSSE, Government of Sierra Leone. (2023b). *Comprehensive school safety policy*. https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2023/03/2023_Comprehensive-School-Safety-Policy_vf-1.pdf
- Ministry of Education, Government of Bangladesh. (2010). *National education policy 2010*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/bangladesh_national_education_policy_2010.pdf
- Ministry of Education, Government of Bangladesh. (2020). *Education sector plan for Bangladesh: Fiscal year 2020/21-2024/25*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-12-Bangladesh-ESP.pdf>
- Ministry of Education, Government of India. (2020). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 18th June, 2020 to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2020-21 of Samagra Shiksha for the state of Maharashtra*. <https://dse1.education.gov.in/sites/default/files/2020-08/MH.pdf>
- Ministry of Education, Government of India. (2021). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 19th May, 2021 through video conference to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2021-22 of Samagra Shiksha for the state of Maharashtra*. https://dse1.education.gov.in/sites/default/files/2021-08/PAB_2021_22_MH.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2022a). *Samagra Shiksha: An integrated scheme for school education*. https://samagra.education.gov.in/docs/ss_implementation.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2022b). *Minutes of the meeting of the Project Approval Board held on 25th April, 2022 through video conference to consider the Annual Work Plan & Budget (AWP&B) 2022-23 of Samagra Shiksha for the State of Maharashtra*. https://dse1.education.gov.in/sites/default/files/2022-07/pab_maharashtra_2223.pdf
- Ministry of Education, Government of India. (2023a). *Budget estimates 2023-24*. https://dse1.education.gov.in/budget_2324
- Ministry of Education, Government of India. (2023b). *Samagra Shiksha: Meeting of the Project Approval Board (PAB) held on 24th April, 2023. Circulation of minutes in respect of state of Maharashtra*. https://dse1.education.gov.in/sites/default/files/pab/Maharashtra_2324.pdf
- Ministry of Education, Government of Kenya. (2019). *National education sector strategic plan 2018-2022*. <https://www.globalpartnership.org/content/kenya-national-education-sector-strategic-plan-2018-2022>

Ministry of Education, Government of Kenya. (2021). *Kenya Global Partnership for Education (GPE) compact – improving learning outcomes: Supporting development of Kenya's human capital for productivity and growth.* <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-03-kenya-partnership-compact.pdf>

Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2016). *Gender in education sector policy.* https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/uganda_gender_in_education_sector_policy.pdf

Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2017). *Education and sports sector strategic plan 2017/18-2019/20.* <https://www.globalpartnership.org/content/education-and-sports-sector-strategic-plan-2017-2020-uganda>

Ministry of Education and Sports, Government of Uganda. (2022). *Education partnership compact: Transforming the education system in Uganda.* <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-09-Uganda-Partnership-Compact.pdf>

Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar. (2006). *Zanzibar education policy.* https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zanzibar_education_policy_2006_0.pdf

Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar. (2017). *Zanzibar education development plan II 2017/2018-2021/2022.* https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zanzibar_zedp_ii.pdf

Ministry of Education, Science, and Technology, Government of Tanzania. (2022). *Partnership compact 2021/22-2025/26 – Towards improved inclusive student based teaching for quality learning.* <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-Tanzania-partnership-compact.pdf>

Ministry of Human Resource Development, Government of India. (2020). *National education policy 2020.* https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Ministry of Justice, Government of Kazakhstan. (2007). *About education.* https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319/_z070319.htm

Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>

Morris, E. M. (2021). Re/writing gendered scripts: A longitudinal research partnership reshaping gender and education policy in Zanzibar, Tanzania. In M. J. Maynes, D. Levinson, & F. Vavrus (Eds.), *Children and youth as subjects, objects, agents* (pp. 209-225). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-63632-6_13?msclkid=bf6b44cdb1ce11ec92fdab7c9b8dc28a

Morris, E. M. & Farrell, A. (2020). *Delivering distance learning in emergencies: A review of evidence and best practice.* USAID. <https://www.edu-links.org/resources/delivering-distance-learning-emergencies>

Morris, E. M., Lieblich, M., & Nora, L. (2024a). *Policy brief: Building partnerships where families, schools, and communities stand together in Sierra Leone.* Brookings Institution.

Morris, E. M., Nora, L., & Winthrop, R. (2024b). *Conversation starter tools.* Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/conversation-starter-tools/>

- Morris, E. M., & Qargha, G. O. (2023, Feb. 16). In the quest to transform education, putting purpose at the center is key. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/in-the-quest-to-transform-education-putting-purpose-at-the-center-is-key/>
- Morris, E. M., Qargha, G. O., & Winthrop, R. (2023). Elevating the purpose of education to achieve the spirit of SDG 4. *International Journal of Educational Development*, 103(C). <https://www.semanticscholar.org/paper/Elevating-the-purpose-of-education-to-achieve-the-4-Morris-Qargha/cfb8b35c6a2e8107f7e9c3372a19d3c63ac351c8>
- Morris, E. M. & Winthrop, R. (2023). Let's talk: Starting conversations with parents and teachers on their beliefs in education. *International Journal About Parents in Education*, 13, 1-28. <https://doi.org/10.54195/ijpe.16408>
- Motala, S., Dieltiens, V., & Sayed, Y. (2009). Physical access to schooling in South Africa: Mapping dropout, repetition and age-grade progression in two districts. *Comparative education*, 45(2), 251-263. <https://doi.org/10.1080/03050060902920948>
- Moving Minds Alliance. (2019). *Supporting the youngest refugees and their families: Early childhood issue brief*. INEE. <https://inee.org/sites/default/files/resources/moving-minds-brief-supporting-the-youngest-refugees-GRF2019-web.pdf>
- Mughal, A. W., Aldridge, J., & Monaghan, M. (2019). Perspectives of dropped-out children on their dropping out from public secondary schools in rural Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>
- Munro, G. D., Ditto, P. H., Lockhart, L. K., Fagerlin, A., Gready, M., & Peterson, E. (2002). Biased assimilation of sociopolitical arguments: Evaluating the 1996 U.S. presidential debate. *Basic and Applied Social Psychology*, 24(1), 15–26. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2401_2
- Muralidharan, K., & Kremer, M. (2008). Public-private schools in rural India. In R. Chakrabarti & P. Petersen (Eds.), *School choice international: Exploring public-private partnerships* (pp. 91-110). MIT Press.
- Naeem, O., & Morris, E. M. (2023, August 11). Potential or essential? Youth as partners in education research. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/potential-or-essential-youth-as-partners-in-education-research/>
- National Council of Educational Research and Training, Government of India. (2023). *National curriculum framework for school education 2023*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf
- Nora, L. & Morris, E. M. (2023, November 3). Disrupting power dynamics in collaborative educational research: dialogue-based research on family, school, and community engagement. *UKFIET, The Education and Development Forum*. <https://www.ukfiet.org/2023/disrupting-power-dynamics-in-collaborative-educational-research-dialogue-based-research-on-family-school-and-community-engagement/>
- Nord, C. W. (2000). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999*. National Center for Education Statistics.
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-805. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nyerere, J. K. (1968). Education for self-reliance. *CrossCurrents*, 18(4), 415–434. <http://www.jstor.org/stable/24457417>
- Odongo, G. (2018). Barriers to parental/family participation in the education of a child with disabilities in Kenya. *International Journal of Special Education*, 33(1), 21-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184076.pdf>
- Organization of Economic Cooperation and Development (OECD). (2022a). *Improving early equity*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-early-equity_6eff314c-en
- OECD. (2022b). *Purchasing power parities (PPP) (indicator)* [Data set]. <https://doi.org/10.1787/1290ee5a-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during-and from-disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Oranga, J., Obuba, E., Sore, I., & Boinett, F. (2022). Parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities in Kenya. *Open Access Library Journal*, 9(4), 1-18. <https://jriiejournal.com/wp-content/uploads/2020/12/JRIIE-4-4-006.pdf>
- Oxford Policy Management. (2019). *Mapping of school capacity to absorb out-of-school children in Zanzibar: A review of school capacity, school inclusiveness, and reasons why children are out of school*. <https://www.unicef.org/tanzania/reports/mapping-school-capacity-absorb-out-school-children-zanzibar>
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies, educational research and innovation*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio demographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom* [White paper]. LEGO Foundation. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning_processes
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. & Campbell-Patton, C. (2021). *Utilization focused evaluation (5th ed.)*. SAGE Publications.

- Paul, P., Closson, K., & Raj, A. (2023). Is parental engagement associated with subsequent delayed marriage and marital choices of adolescent girls? Evidence from the Understanding the Lives of Adolescents and Young Adults (UDAYA) survey in Uttar Pradesh and Bihar, India. *SSM-Population Health*, 24, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101523>
- Perry, A. (2020). *Know your price: Valuing black lives and property in America's black cities*. Brookings Institution.
- Piller, I., Bruzon, A. S. & Torsch, H. (2023). Monolingual school websites as a barrier to parent engagement. *Language and education*, 37(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2010744>
- Poissant, J., Langheit, S., Capuano, F., Japel, C., & Poulin, F. (2023). Barriers to involvement in parenting activities in school-based preschools in disadvantaged neighbourhoods in Canada. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179961>
- Pyle, A., & Dannells, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Qargha, G. O. & Dyl, R. (2024, forthcoming). *Pedagogies in practice: An overview of theories, approaches, and reform*. Brookings Institution.
- Qargha, G. O., & Morris, E. M. (2023, May 22). Why understanding the historical purposes of modern schooling matters today. *Education Plus Development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/why-understanding-the-historical-purposes-of-modern-schooling-matters-today/>
- Rabb, E. L. (2017). Why school? A systems perspective on creating schooling for flourishing individuals and a thriving democratic society (Publication No. 28115769) [Doctoral dissertation, Stanford University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Randall, V. (2004). Using and abusing the concept of the third world: Geopolitics and the comparative political study of development and underdevelopment. *Third World Quarterly*, 25(1), 41-53. <https://www.jstor.org/stable/3993776>
- Reaves, S., Martinez-Torteya, C., & Kosson, D. S. (2022). Understanding the relation between family engagement in education and preschoolers' socioemotional and behavioral functioning in a primarily Latinx sample. *Urban Education*, 57(4), 630-661. <https://doi.org/10.1177/0042085920974073>
- Riblatt, S. N., Hokada, A. & Black, F. V. (2023). Creating connections with families of young children using trauma-informed approaches. In M. Caspe & R. Hernandez (Eds.), *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (pp. 65-72). Information Age Publishing.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L. (2018). Researching global education policy: Angles in/on/out. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 35-54). Bloomsbury.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/147787850606068>

- Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1163-1192. <https://doi.org/10.3102/0002831218772274>
- Robinson, J. P., & Winthrop, R. (2016). *Scaling up quality education in developing countries*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/millions-learning-scaling-up-quality-education-in-developing-countries/>
- Rönkä, A., Turja, L., Malinen, K., Tammelin, M., & Kekkonen, M. (2019). Flexibly scheduled early childhood education and care: Experiences of Finnish parents and educators. *Early Years*, 39(4), 376-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1387519>
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Saracosti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Schaffnit, S. B., & Lawson, D. W. (2021). Married too young? The behavioral ecology of 'child marriage.' *Social Sciences*, 10(5), 161. <https://doi.org/10.3390/socsci10050161>
- Schenck, J., & Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73–95. <https://doi.org/10.1177/1053825914547153>
- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). *The essential supports for school improvement*. Consortium on Chicago School Research. <https://consortium.uchicago.edu/publications/essential-supports-school-improvement>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Anchor Books.
- Sengeh, D. M. & Winthrop, R. (2022, June 3). *Transforming education systems: Why, what, and how*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/transforming-education-systems-why-what-and-how/>
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge University Press.
- Shelton, J. (2023). *The education myth: How human capital trumped social democracy*. Cornell University Press.
- Skaliotis, E. (2013). Changes in parental involvement in secondary education: An exploration study using the longitudinal study of young people in England. *British Educational Research Journal*, 36(6), 975-994. <https://doi.org/10.1080/01411920903342020>
- Smagulova, J. (2016). The re-acquisition of Kazakh in Kazakhstan: Achievement and challenges. In E. S. Ahn & J. Smagulova (Eds.), *Language change in Central Asia* (pp. 89-106). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514534>

- Smith, J., Rabba, A. S., Ali, A., Datta, P., Dresens, E., Faragaab, N., Hall, G., Heyworth, M., Ige, K., Lawson, W., Lilley, R., Syeda, N., & Pellicano, E. (2023). 'Somali parents feel like they're on the outer': Somali mothers' experiences of parent-teacher relationships for their autistic children. *Autism*, 27(6), 1777-1789. <https://doi.org/10.1177/13623613221146077>
- Statistics Sierra Leone. (2018). *Sierra Leone integrated household survey (SLIHS) report 2018*. World Bank. https://www.statistics.sl/images/StatisticsSL/Documents/SLIHS2018/SLIHS_2018_New/sierra_leone_integrated_household_survey2018_report.pdf
- Stelmach, B. (2020). *It takes a virus: What can be learned about parent-teacher relations from pandemic realities*. Alberta School Councils' Association. <https://www.albertaschoolcouncils.ca/public/download/files/169642>
- Strike, K. A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110(3), 215-232. <https://doi.org/10.1086/383072>
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers' College Press, Columbia University.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (7-11)*. Department for children, families, and schools [Research Report No DCSF-RR061]. https://doc.ukdataservice.ac.uk/doc/7540/mrdoc/pdf/7540_eppse_report_ks2.pdf
- Symeou, L., Martínez-González, R. A., & Álvarez-Blanco, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>
- Tabulawa, R. (2013). *Teaching and learning in context: Why pedagogical reforms fail in Sub-Saharan Africa*. African Books Collective.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Thomas, V., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environments Research*, 22, 345-363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>
- Torrecilla, F. J. M., & Hernández-Castilla, R. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Tuladhar, G., Yatabe, R., Dahal, R. K., & Bhandary, N. P. (2014). Knowledge of disaster risk reduction among school students in Nepal. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 5(3), 190-207. <https://doi.org/10.1080/19475705.2013.809556>

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (n.d). *Basic Education*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/basic-education>
- UNESCO. (2015). *Guidelines for education sector plan preparation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233767>
- UNESCO. (2016). *Who pays for what in education? The real costs revealed through national education accounts*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246277>
- UNESCO. (2017). *Developing and implementing curriculum frameworks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250052>
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2022). *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019). *Global trends: Forced displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>
- United Nation International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of a child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2022). *Youth declaration on transforming education*. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/youth-declaration>
- Vaid, D. (2016). Patterns of social mobility and the role of education in India. *Contemporary South Asia*, 24(3), 285–312. <https://doi.org/10.1080/09584935.2016.1208637>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Vavrus, F., Bartlett, L. & Salema, V. (2013). Introduction. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania* (pp. 1-22). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-224-2>
- Vázquez, M. C. O. (2017, November 6). Understanding girls' education in Indigenous Maya communities in the Yucatán Peninsula: Implications for policy and practice. *Echidna Global Scholars Program, Policy Brief*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/understanding-girls-education-in-indigenous-maya-communities-in-the-yucatan-peninsula/>
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 187-197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>

- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151-2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Wessells, M. G. (2015). Bottom-up approaches to strengthening child protection systems: Placing children, families, and communities at the center. *Child Abuse & Neglect*, 43, 8-21. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2015.04.006>
- Wilkinson, J., Santoro, N., & Major, J. (2017). Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.003>
- Will, M. (2023, October 30). Teacher strikes explained: Recent strikes, where they're illegal, and more. *EdWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-strikes-explained-recent-strikes-where-theyre-illegal-and-more/2023/10>
- Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., & Ziegler, L. (2021a). *Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*, Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>
- Winthrop, R., Ershadi, M., Ziegler, L., & Harrington, G. (2021b). *What we have learned from parents: A review of CUE's parent survey findings by jurisdictions*. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/01/Parent_Survey_Findings_FINAL.pdf
- Winthrop, R. (2023, March 14). The dueling parents' rights proposals in Congress: What the evidence says about family-school collaboration. *Education Plus Development, Brookings Institution*. <https://www.brookings.edu/articles/the-dueling-parents-rights-proposals-in-congress-what-the-evidence-says-about-family-school-collaboration/>
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99. <https://doi.org/10.1086/671061>
- Wright, S. & Leong, S. (2017). Sustainable arts education in a prosumer world. In G. Barton & M. Baguley (Eds.), *The Palgrave handbook of global arts education* (pp. 19-35). Palgrave Macmillan.
- Wong, M. E., Ng, Z. J., & Poon, K. (2015). Supporting inclusive education: Negotiating home-school partnership in Singapore. *International Journal of Special Education*, 30(2), 119-130.
- Woo, A. & Diliberti, M. K. (2023, August 10). Partnerships with parents are key to solving heightened political polarization in schools. *The Brown Center Chalkboard, Brookings Institution*. <https://www.brookings.edu/articles/partnerships-with-parents-are-key-to-solving-heightened-political-polarization-in-schools/>
- World Bank. (n.d.). *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approachfor-better-education-results-saber>
- World Bank. (2002). *Trained teachers in preprimary education, female – South Africa* [Data set]. World Bank open data. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.TCAQ.FE.ZS?locations=ZA>

- World Bank. (2017). *School enrollment, secondary, private – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?locations=BD>
- World Bank. (2018). *School enrollment, secondary – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?locations=BD>
- World Bank. (2019). *Educational attainment – Sierra Leone*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CUAT.UP.ZS?locations=SL>
- World Bank. (2020). *Lower secondary completion rate gender data portal* [Data set]. <https://genderdata.worldbank.org/indicators/se-sec-cmpt-lo-zs/?geos=TZA&view=bar>
- World Bank. (2021). *Primary education, teachers – Brazil*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=BR>
- World Bank. (2022a). *Lower secondary completion rate, female – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CMPT.LO.FE.ZS?locations=BD>
- World Bank. (2022b). *Population - Colombia*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CO>
- World Bank. (2022c). *Rural population – Bangladesh*. World Bank open data [Data set]. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=BD>
- World Health Organization, UNICEF, & World Bank. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential* [License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO]. World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>
- World's Largest Lesson. (2023). *Transforming education: Views and ideas from the world's students on how to transform education*. https://assets-global.website-files.com/5f3eab3adf0948c7d3319877/644fef426cdc5811ed4fde67_WLL%20-%20Transforming%20Education%20Report.pdf
- Yohani, S., Brosinsky, L., & Kirova, A. (2019). Syrian refugee families with young children: An examination of strengths and challenges during early resettlement. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 13-32. <https://doi.org/10.20355/jcie29356>
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316-330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>

Agradecimientos

Estamos enormemente agradecidos por la profunda colaboración y asociación de las siguientes organizaciones e instituciones. Son el motivo por el que existe esta investigación y han sido socios de pensamiento decisivos y coinvestigadores durante todo el proceso: Aga Khan Foundation, Alianza Educativa, Australian Schools Plus, Community Schools Learning Exchange, Education & Cultural Society, EducAid, Instituto Salto, Leadership for Equity, Mkhulu Trust, Milele Zanzíbar Foundation, Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Sierra Leona, Parents International, Red PaPaz, Rising Academies, Social Ventures Australia, Vozes da Educação, y Whole Education. Damos las gracias a nuestros colegas de GeoPoll, que llevaron a cabo las encuestas estudiantiles en Ghana, India y Sudáfrica.

Las siguientes personas fueron los promotores y líderes de investigación que impulsaron esta investigación con familias, escuelas y comunidades en sus comunidades. Estamos muy agradecidos no solo por su tiempo y energía, sino por su ayuda para crear una visión y entusiasmo por esta investigación: Aisha Abeid, Vivian Achan, Sumana Acharya, Jennifer Artbello, Sarah Aseru, Mathew Atibuni, Ali Bakar, Lansana Bakarr, Lawrence Baya, Umesh Bedute, James Bridgeforth, Carolina Campos, Francisco Carballo Santiago, Yu-Ling Cheng, Rupert (Roo) Corbishley, Erin Corbyn, Jo Corrigan, Kaathima Ebrahim, Laura Flores, Mohamad Fullah, Samruddhi Gole, Adelaida Gómez Vergara, Salomé Gonzalez, Charlotte Greniez Rodriguez, Eshe Hajj, Foday Kalokoh, Travis Keene, Nick Johns, Richard Lacere, Luca Laszlo, Samantha Lowe, Vida Marina Barreto, Miriam Mason-Sesay, Rahma Mbwana, Aparna Mohanta, Shah Muhammad Mamun Morshed, Samiksha Neroorkar, Ibrahim Njuki, Maral Nuridin, Rafael Parente, Shonogh Pilgrim, Madhukar Reddy Banuri, Karen Robertson, Karen Ross, Zenab Said, Eszter Salamon, Khadija Shariff, Nasrin Siddiqa, Verity Smith, Willington Ssekadde, Derrick Tsuma, Joel Wandeto y Dronacharya Wankhede. **También deseamos reconocer a los padres/cuidadores, maestros, líderes educativos y estudiantes que participaron en la creación y las aplicaciones piloto de estas herramientas, y cuyas contribuciones son monumentales.**

El Center for Universal Education (CUE) está en deuda con las contribuciones analíticas y estadísticas del Dr. Craig Hoyle que dieron forma a esta investigación. Akilah Allen y Claire Sukumar también fueron fundamentales para coordinar el proceso de investigación entre 2021 y 2023, y estamos agradecidos por todas las formas en que ayudaron a que esta investigación se materializara y aseguraron que la equidad fuera un enfoque central. Apreciamos la orientación y visión de Lauren Ziegler y Mahsa Ershadi, quienes lideraron la primera fase de esta investigación entre 2019 y 2021, y agradecemos a Lauren por ser una asesora y colega regular durante todo el proceso. También deseamos dar las gracias a la Red de Participación de las Familias en la Educación (Family Engagement in Education Network, FEEN) global, un grupo de líderes educativos que representa a 60 instituciones gubernamentales, escuelas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas y de investigación. Los miembros de la FEEN se tomaron el tiempo y la energía de su trabajo para asesorar, revisar, guiar y elaborar estrategias sobre la investigación, lo que ayuda a

que sea relevante e inclusiva. Estamos profundamente agradecidos con nuestros colegas y socios de pensamiento que revisaron Seis lecciones globales y dieron comentarios, sugerencias y críticas para profundizar el análisis. Un sincero agradecimiento a Zhuldyz Amankulova, James Bridgeforth, Carolina Campos, Maggie Caspe, Rachel Dyl, Anna Farrell, Adelaida Gómez Vergara, Darcy Hutchins, Nadim Matta, Omar Qargha, Karen Ross, Gaëlle Simon y Thomas Washington por su tiempo y orientación continua.

También agradecemos a nuestros muchos colegas del CUE que colaboraron con partes del proceso de análisis y escritura y ayudaron a concretar esta publicación: Jessica Alongi, Chloe Baldauf, Julia Bouchelle, Sarah Chilton, Khalaf Gabsi, Hyeonjeong Lee, Omaer Naeem, Jennifer O'Donoghue, Modupe (Mo) Olateju, Erin Thomas y Lisa Toulorge. Gracias a Lisa Brown, Mary Conrad, Sarah Osborne, Samantha Panetta, Robert Perez, Katherine Portnoy, Esther Rosen, Kristina Server y Hannah Warner por ayudar a que la investigación sea logísticamente posible. Además, nos gustaría reconocer los servicios de edición de copias de Karen Keating, las ilustraciones en la instantánea de los datos de la encuesta creada por Jamie Rae y Michael Sani de Playverto, y los servicios de diseño de Carolina Apicella, Greta Gavina, Laura Scaglione y Jacopo Riva de Blossom.

Anexo I. Información sobre las organizaciones colaboradoras

Esta investigación se realizó en colaboración con equipos de las siguientes organizaciones:

Aga Khan Foundation (Kenia y Uganda), Alianza Educativa (Colombia), Australian Schools Plus (Australia), Community Schools Learning Exchange (California, Estados Unidos), Education & Cultural Society (Bangladés), EducAid (Sierra Leona), GeoPoll (Ghana, India, Sudáfrica), Leadership for Equity (Maharashtra y Tripura, India), Mkhulu Trust (Sudáfrica), Milele Zanzíbar Foundation (Zanzíbar, Tanzania), Parents International (Hungria, Kazajistán, Países Bajos), Red PaPaz (Colombia), Rising Academies (Sierra Leona), Social Ventures Australia (Australia), Vozes da Educação (Brasil) y Whole Education (Inglaterra, Reino Unido).

A continuación se incluye información sobre cada organización colaboradora.

Aga Khan Foundation (AKF) es una agencia de la Aga Khan Development Network (AKDN), establecida por Su Alteza el Aga Khan en 1967. La AKF es una agencia de desarrollo internacional privada sin fines de lucro que busca proporcionar soluciones a largo plazo a los problemas de la sociedad. La AKF reúne recursos humanos, financieros y técnicos para abordar las dificultades que enfrentan las comunidades más pobres y marginadas del mundo. La AKF tiene un enfoque especial en invertir en el potencial humano, ampliar las oportunidades y mejorar la calidad de vida general, especialmente para mujeres y niñas. Las principales áreas de enfoque de la AKF son la educación, el desarrollo de la primera infancia, la salud y la nutrición, la sociedad civil, la agricultura y la seguridad alimentaria, y la inclusión económica.

Alianza Educativa es una organización colombiana que se dedica a garantizar que todos(as) los(as) niños(as) aprendan en entornos seguros que fomenten su potencial intelectual y emocional para que puedan construir vidas exitosas y contribuir a su país y sociedad. Conformada por cuatro instituciones educativas líderes en el sector educativo colombiano, Alianza Educativa se guía por la creencia de que una educación pública de alta calidad es el mejor impulsor y medio para lograr la igualdad de oportunidades. Alianza Educativa trabaja junto con los padres para promover altas expectativas para los(as) niños(as), la excelencia académica y el desarrollo socioemocional, y capacita a los profesores de acuerdo con estos valores.

Australian Schools Plus es una organización nacional sin fines de lucro que permite a los(as) niños(as) tener la misma oportunidad de prosperar a través de la escuela y más allá. La visión de Schools Plus es que todos los jóvenes australianos alcancen su potencial a través del acceso a una excelente educación. Schools Plus empodera a los profesores y a los equipos de liderazgo escolar con fondos y recursos para ayudarlos a crear un cambio sostenible para las comunidades a las que trabajan. El modelo de Schools Plus combina tres componentes interdependientes que trabajan juntos para potenciar su efecto: un enfoque basado en el lugar, inversión para efectuar el cambio e influenciar el cambio

de los sistemas.

Community Schools Learning Exchange (CSLX) trabaja directamente con distritos, agencias municipales, organizaciones comunitarias y el sistema estatal de apoyo para crear y fortalecer estrategias escolares comunitarias principalmente en California, pero también en todos los Estados Unidos. El trabajo de CSLX incluye asesoramiento directo, consultoría y asociación de pensamiento estratégico con escuelas, distritos, agencias asociadas y otras partes interesadas; facilitar espacios de aprendizaje entre pares, desarrollo profesional y práctica colaborativa; crear, curar o coconstruir conocimiento e investigación de escuelas comunitarias; e involucrar a personas influyentes en las políticas y a quienes toman decisiones para abogar por los cambios en la legislación y la política estatal.

Education & Cultural Society (ECS) se dedica a promover el desarrollo del sistema educativo en Bangladés, con un enfoque en la educación de las niñas, la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (science, technology, engineering, and mathematics, STEM) y el empoderamiento y los derechos de las mujeres. La ECS también prioriza la protección del medioambiente y las herencias culturales tangibles e intangibles. A través de su trabajo, la ECS se dedica a crear una sociedad más justa y equitativa donde todas las personas tengan acceso a educación, recursos y oportunidades para alcanzar su máximo potencial.

EducAid dirige una red educativa de escuelas gratuitas, así como proyectos de investigación y mejora escolar, en Sierra Leona. EducAid trabaja para satisfacer las diversas necesidades de las comunidades y los profesores a fin de mejorar la calidad educativa, la inclusión social, la igualdad de género y la resiliencia comunitaria. Con una comprensión profunda de los contextos específicos que surgen en Sierra Leona, EducAid utiliza el conocimiento, las habilidades, las relaciones y la experiencia locales para elevar el estándar de educación para la mayor cantidad de niños(as) posible en todo el país.

GeoPoll es el líder mundial en investigación remota, que revoluciona la recopilación de datos en África, Asia, Medio Oriente y el norte de África, y América Latina y el Caribe. La misión de GeoPoll es aprovechar el poder de la tecnología móvil para recopilar datos de alta calidad a escala, incluso en áreas difíciles de alcanzar, de manera asequible y con velocidad.

Leadership for Equity (LFE) es una organización de cambio de sistemas y asesoramiento en India que trabaja para mejorar el sistema de educación pública. La misión de LFE es desarrollar la capacidad del gobierno para mejorar el aprendizaje y el bienestar de los(as) niños(as), utilizando un enfoque en tres frentes para trabajar con personas, políticas y alianzas. LFE colabora con varias ONG y departamentos de educación a nivel estatal, urbano y rural para cocrear y ofrecer programas de desarrollo de capacidades para el liderazgo gubernamental. LFE también proporciona apoyo de investigación y asesoramiento sobre políticas.

Mikhulu Child Development Trust es una organización de desarrollo de la primera infancia que se centra en el desarrollo de programas basados en evidencia para padres/madres y cuidadores de niños(as) pequeños(as) y diseña enfoques sistémicos para

implementar estos programas al trabajar con organizaciones gubernamentales y sin fines de lucro. El trabajo de Mikhulu Trust genera relaciones entre padres e hijos(as) y mejora el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños(as).

Milele Zanzíbar Foundation (MZF) es una organización sin fines de lucro y no gubernamental enfocada en garantizar el desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida de las comunidades rurales en Zanzíbar, Tanzania, a través de la promoción del progreso en las áreas de salud, educación y oportunidades de sustento. Los programas educativos de MZF apoyan a casi 60 escuelas en Zanzíbar a través de diversas intervenciones, incluidas infraestructura, becas, capacitación y programas de desarrollo de capacidades que tienen un efecto en más de 200 000 estudiantes y profesores.

Parents International (Stichting IPA) es una organización independiente de investigación, defensa y capacitación con la misión de apoyar a los padres de todo el mundo para ayudar a sus hijos(as) a crecer para ser ciudadanos del siglo XXI felices y saludables. Con miembros de más de 60 países de todo el mundo, Parents International lleva a cabo investigaciones y proporciona servicios basados en evidencia, principalmente capacitación y desarrollo de capacidades para profesionales que trabajan con padres, a sus miembros y socios en campos, como la educación, que los padres consideran importantes y en los que desean ver mejoras y cambios.

Red PaPaz es una red de cuidadores populares colombiana que desarrolla habilidades para proteger eficazmente los derechos de los(as) niños(as), con acciones centradas en asuntos pertinentes y basadas en evidencia y buenas prácticas comprobadas.

Rising Academies es una compañía educativa que administra una creciente red de escuelas motivadoras en África Occidental y Ruanda. Posee y gestiona escuelas privadas de gran valor, trabaja con gobiernos para mejorar la calidad de los sistemas de escuelas públicas y utiliza contenido y tecnología para ayudar a otros proveedores de educación. Es una de las empresas educativas enfocadas en la calidad de más rápido crecimiento en África. Rising Academies apoya a más de 250 000 estudiantes en más de 900 escuelas en Sierra Leona, Liberia, Ghana y Ruanda. A través de un excelente plan de estudios, apoyo intensivo de los profesores y datos útiles para la toma de decisiones, Rising Academies ayuda a los profesores y líderes escolares a aportar calidad a cada aula.

Social Ventures Australia (SVA) trabaja con socios para mitigar las desventajas, ayudando a progresar hacia una Australia donde todas las personas y comunidades prosperen. SVA influye en los sistemas para ofrecer mejores resultados sociales a las personas al averiguar sobre lo que funciona en las comunidades, ayudar a las organizaciones a ser más efectivas, compartir perspectivas y abogar por el cambio. Connection de Social Ventures Australia es un diseño de red colaborativa único, diseñado conjuntamente con profesionales de la educación para la adopción y adaptación del sistema educativo. La red Connection cataliza el liderazgo mejorado y los entornos de enseñanza y aprendizaje, con un enfoque en el efecto para los estudiantes y el desarrollo de la capacidad de educadores en las comunidades más desfavorecidas dentro de Australia.

Vozes da Educação es una organización de consultoría educativa con la misión de conectar a las personas, organizaciones y redes educativas con ideas y conocimientos para resolver los problemas de la educación básica en Brasil de una manera inteligente, colorida, didáctica y accesible. Basando el trabajo en datos, evidencia y la realidad de los sistemas educativos, Vozes da Educação busca soluciones creativas para problemas estructurales en la educación que sean lógicas para educadores y estudiantes sobre el terreno.

Whole Education es una red dinámica de escuelas, fideicomisos, expertos y organizaciones en el Reino Unido que se unen con la creencia de que todos(as) los(as) niños(as) y jóvenes merecen una educación completa. Whole Education cree que una “educación completa” es aquella que desarrolla la gama de conocimientos, habilidades y disposiciones que los estudiantes necesitan para prosperar en la vida, el aprendizaje y el trabajo; hace que el aprendizaje sea relevante y atractivo para todos, con personas que asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje; y apoya el aprendizaje en varios entornos mientras involucra a la comunidad local y global.

Anexo II. Revisión bibliográfica

¿Cuáles son los marcos para comprender las alianzas de compromiso familia, escuela y comunidad?

Existen varios modelos y marcos con los cuales conceptualizar el compromiso familia, escuela y comunidad, cada uno de los cuales proporciona una visión de cómo promulgar políticas y prácticas en instituciones educativas. Esta investigación se basa en elementos de cada uno de estos modelos:

- **Modelo ecológico:** el modelo de marco ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986) demostró que el aprendizaje y el desarrollo de un niño no solo se ven influenciados por sus relaciones con varios actores en sus vidas, como cuidadores, educadores, etc., sino también por la relación entre estos actores, así como por las creencias sociales y culturales que rigen. Estas relaciones se representan a través de esferas de influencia concéntricas e interdependientes.
- **Influencias superpuestas:** el marco de influencias superpuestas de Epstein (1987) enfatizó las responsabilidades compartidas de las familias, escuelas y comunidades para el aprendizaje y desarrollo de un(a) niño(a), destacando que los mensajes regulares y superpuestos, en lugar de separados y variables, de todas las partes interesadas tienen un efecto más profundo y positivo.
- **Modelo práctico para la asociación:** el modelo de Swap (1993) introdujo cuatro categorías de escuelas que pueden fomentar o resistir el compromiso de la familia, la escuela y la comunidad. Estas categorías incluyen: (a) el modelo de protección, donde las familias delegan el rol de la educación a las escuelas, (b) el modelo de transmisión de escuela al hogar, donde las escuelas informan a las familias cómo contribuir y las familias están de acuerdo, (c) el modelo de enriquecimiento del plan de estudios, que reconoce e integra el conocimiento de la familia y la comunidad en la enseñanza y el aprendizaje, y (d) el modelo de asociación, que enfatiza la participación a largo plazo y generalizada de las familias y las escuelas en la educación de un niño.
- **Marco de desarrollo de capacidad doble:** desarrollado por Mapp y Kuttner (2013), y revisado por Mapp y Bergman (2019), este marco ayuda a los actores en el sistema educativo a comprender mejor las dificultades, las condiciones y las prácticas programáticas y las políticas necesarias para construir alianzas efectivas entre la familia y la escuela. Este marco fue adoptado por el Departamento de Educación de los EE. UU. en 2013 y es utilizado por investigadores y profesionales de todo el mundo para garantizar que las familias y las escuelas desempeñen un papel doble e igualitario en el compromiso familia, escuela y comunidad. Este marco fue fundamental para el Manual.

El CUE desarrollará aún más un marco global para el compromiso familia, escuela y comunidad con la Global Family Engagement in Education Network.

¿Cuál es el vínculo entre el compromiso familia, escuela y comunidad y los resultados y el desarrollo de los estudiantes?

Existe una creciente base de evidencia de investigación que demuestra que el compromiso familia, escuela y comunidad influye tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de los(as) niños(as). Gran parte de esta investigación hasta la fecha se ha llevado a cabo en los Estados Unidos o Europa. El aprendizaje y el desarrollo incluyen el aprendizaje académico, el aprendizaje social y emocional, y otras formas de aprendizaje. También se ha demostrado que las sólidas alianzas entre la familia, la escuela y la comunidad crean escuelas y sistemas educativos más accesibles, inclusivos y equitativos, y contribuyen al bienestar de los estudiantes.

Aprendizaje académico. Se ha demostrado que el compromiso familia, escuela y comunidad eficaz apoya a los estudiantes en el desarrollo y el dominio de las habilidades académicas en diversos contextos y lugares geográficos (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Fan y Chen, 2001; Gurung et al., 2020; Lara y Saracostti, 2019). Las habilidades académicas incluyen alfabetización, aritmética, ciencias, estudios sociales y más. Este vínculo se ha observado en todos los niveles educativos, desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria (Castro et al., 2015).

Hay varios aspectos del compromiso familiar que se han vinculado con el aprendizaje académico de los(as) niños(as). Estos incluyen expectativas de los padres/madres/cuidadores, comunicación con los estudiantes sobre la escuela y apoyo al aprendizaje en el hogar. Hay menos investigación sobre el vínculo entre el compromiso familiar en las actividades escolares, los comités y los eventos y los resultados de los estudiantes. Las expectativas y aspiraciones de los padres/madres/cuidadores han sido indicadores clave conocidos del rendimiento académico (Castro et al., 2015; Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2007). Un metaanálisis de 15 estudios situados en países del este de Asia (China, Japón, Corea del Sur, Singapur y Taiwán) desde 1990 hasta 2017 descubrió una relación sólida, positiva y estadísticamente significativa entre el involucramiento de la familia, las expectativas de educación de los padres/madres/cuidadores y el rendimiento académico (Kim, 2020). En un estudio realizado en los Estados Unidos, las aspiraciones de los padres/madres/cuidadores mejoraron la autoeficacia matemática de los estudiantes de 10.º grado (Fan y Williams, 2010).

Además de las expectativas familiares, las investigaciones han demostrado que el compromiso de los padres/madres/cuidadores en el aprendizaje académico de los(as) niños(as) en el hogar apoya sus resultados en la escuela. Por ejemplo, hay un conjunto de investigaciones en varios países que muestran relaciones significativas entre padres/madres/cuidadores y niños(as) que leen juntos y calificaciones de

niños(as) en evaluaciones de lectura (Bracken y Fischel, 2008; Friedlander, 2013; Kalia y Reese, 2009; Park, 2008; Departamento de Educación Básica, Gobierno de la República Sudafricana, 2017; Sylva et al., 2008; Van Steensel, 2006). También se ha observado que jugar juegos de alfabetización, cantar y otras actividades en el hogar para aumentar la alfabetización tiene un efecto en el éxito de la alfabetización en la escuela en diferentes contextos (Nord, 2000; Leseman y De Jong, 1998). Además, un estudio en América Latina mostró que los estudiantes de tercer grado que recibieron ayuda de los padres/madres/cuidadores con las tareas lograron calificaciones académicas más altas en lectura y matemáticas (Torrecilla y Hernández-Castilla, 2020).

La comunicación con los estudiantes sobre las actividades escolares y la supervisión familiar de las tareas son otros tipos de participación de los padres/madres/cuidadores que han demostrado tener una influencia positiva significativa en los resultados de los estudiantes (Castro et al., 2015; Echaune et al., 2015; López et al., 2001). Una encuesta transversal a 2669 estudiantes de sexto grado en escuelas primarias del estado y privadas en Uganda mostró que cuando las familias, las escuelas y los(as) niños(as) se comunican regularmente sobre el desempeño, las habilidades aritméticas y de alfabetización de los estudiantes mejoran (Mahuro y Hungi, 2016).

Aprendizaje y desarrollo social y emocional. También se ha demostrado que el compromiso familia, escuela y comunidad desempeña un papel vital y positivo en la influencia del desarrollo social y emocional de los(as) niños(as) y en el efecto en el comportamiento de los estudiantes en las escuelas. Las investigaciones han demostrado que una mayor participación de la familia puede dar lugar a menos problemas socioemocionales y un mejor desempeño de los estudiantes (Chiappetta-Santana et al., 2022; Saracostti et al., 2019). Las investigaciones también han demostrado que cuando las familias participan en las escuelas, se puede mejorar el bienestar y la confianza en sí mismos de los estudiantes (Driessen et al., 2005) y es menos probable que los estudiantes se ausenten de la escuela, indican niveles más altos de esfuerzo, concentración y atención, y asumen más responsabilidad y se interesan más en el aprendizaje (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Robinson et al., 2018; Veiga et al., 2016). En el preescolar, se ha demostrado que el compromiso familiar mejora el funcionamiento social y emocional y conductual de los estudiantes (Reaves et al., 2022). Como reveló un estudio con estudiantes de escuela media en Bélgica, las percepciones de los estudiantes sobre el involucramiento de la familia tienen un fuerte efecto en su éxito y bienestar escolar (Thomas et al., 2019). La investigación descubrió que el compromiso de los padres/madres/cuidadores tuvo un efecto fuerte y positivo en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, como el autocontrol y la motivación, mientras que también tuvo una influencia significativa en el logro de los estudiantes (Thomas et al., 2019).

Mejor acceso, inclusión, equidad y bienestar. También se ha demostrado que las alianzas entre las familias y las escuelas mejoran el acceso equitativo a la educación para todos. Los estudios de las zonas rurales de Pakistán y Chipre destacaron que comprender las necesidades y la dinámica de la familia puede ayudar a reducir las tasas de deserción en las escuelas secundarias (Mughal et al., 2019; Symeou et al., 2012). También se ha demostrado que el compromiso familiar eficaz apoya entornos propicios para las niñas en el hogar y disminuye las responsabilidades domésticas

de las niñas para darles tiempo para las tareas escolares (Intili et al., 2006). Las niñas mayas indígenas en México señalaron que el apoyo de sus madres y los modelos a seguir femeninos en sus comunidades influyeron positivamente en su acceso a la escuela, así como en su éxito académico (Vázquez, 2017). En ciertas regiones de India, las conversaciones entre padres/madres/cuidadores e hijos(as) sobre el desempeño escolar, las amistades y los problemas personales contribuyeron a retrasar el matrimonio (Paul et al., 2023).

También se ha demostrado que el compromiso familia, escuela y comunidad es particularmente importante para los(as) niños(as) con discapacidades. Los padres/madres/cuidadores participan en las escuelas para apoyar a sus hijos(as) con discapacidades de muchas maneras y en diferentes grados, según el contexto social y cultural del sistema educativo. El compromiso a menudo incluye alguna forma de defensa y asegurarse de que los(as) niños(as) con discapacidades tengan las condiciones, los servicios y el apoyo que necesitan. El alcance del compromiso entre la familia y la escuela, como el voluntariado, la asistencia a conferencias de padres/madres y profesores(as), y el análisis de los planes de educación individualizada de sus hijos(as), ha variado según la región y la ubicación (Zablotsky et al., 2012). Por ejemplo, las investigaciones descubrieron que en la cultura educativa de Singapur, participar en actividades escolares o comités de liderazgo y gobernanza no son formas comunes de compromiso familia, escuela y comunidad, pero proporcionar tutoría extracurricular y atender necesidades físicas y psicológicas fuera de la escuela lo son (Khong y Ng, 2005; Wong et al., 2015). En un estudio en India, se descubrió que los padres/madres/cuidadores de niños(as) con discapacidades participaban en las escuelas a través de la observación y aprendizaje de las estrategias empleadas por educadores y el voluntariado en las aulas (Kulkarni y Gathoo, 2017). Las familias en Europa, América Latina y Norteamérica en otro estudio emplearon varias estrategias para obtener el acceso a adaptaciones razonables y apoyo al aprendizaje. Estos incluyeron acceder o formar comunidades de apoyo para cuidadores que participaron en acciones colectivas, construir relaciones positivas y colaborar con escuelas, y participar en actividades de desarrollo de capacidades para padres/madres/cuidadores (Camino y Turley, 2023).

Se ha demostrado que el compromiso familia, escuela y comunidad también juega un papel fundamental en las crisis y los contextos de conflicto, donde las familias y las comunidades de refugiados trabajan con instituciones educativas existentes para crear oportunidades escolares donde están ausentes (Dryden-Peterson, 2016; 2022). Por ejemplo, las escuelas iniciadas por la comunidad en los campamentos de refugiados de Dadaab fueron fundadas por los(as) padres/madres para proporcionar educación primaria a sus hijos(as) (Dryden-Peterson, 2016). En Afganistán, las escuelas comunitarias y en el hogar fueron fundamentales para garantizar el acceso a la educación, especialmente para las niñas, ya que los profesores nombrados de dentro de la comunidad utilizaron estrategias de enseñanza culturalmente adecuadas (Kirk y Winthrop, 2008). También se ha descubierto que las organizaciones religiosas y los líderes religiosos de la comunidad desempeñan un papel clave en la promoción del acceso educativo y el éxito para los refugiados y las familias de migrantes en Australia y en otros países (Wilkinson et al., 2017). En caso de crisis y contextos de conflicto en los que los(as) niños(as) pequeños(as) están expuestos(as) a experiencias traumáticas,

esto puede tener graves consecuencias de por vida; las investigaciones han demostrado la importancia de los programas centrados en la familia para proporcionar acceso a recursos y servicios de reunificación familiar, protección y apoyo psicosocial para los(as) niños(as) (Mattingly, 2017; Moving Minds Alliance, 2019). Un estudio sobre intervenciones de protección infantil en la Sierra Leona rural después de un conflicto descubrió que los programas impulsados por la comunidad tenían altos niveles de responsabilidad y colaboración, con resultados que indican una reducción en el embarazo adolescente, mayores probabilidades de que las adolescentes se nieguen a tener relaciones sexuales no deseadas y efectos dominó de la disminución de deserciones y debates comunitarios sobre el problema del matrimonio a edad temprana (Wessells, 2015). En países, como Nepal, que sufre desastres naturales relacionados con el clima, se ha demostrado que los programas eficaces de reducción de riesgos de desastres basados en la escuela que involucran a familias y comunidades aseguran una mayor concientización y preparación (Tuladhar et al., 2014).

¿Cuáles son las barreras para lograr alianzas sólidas?

Las barreras para el compromiso familia, escuela y comunidad pueden ser estructurales, situacionales o ambas. Las barreras estructurales son aquellas asociadas con la escuela y la sociedad, mientras que las barreras situacionales están vinculadas al entorno doméstico. Las barreras situacionales y estructurales informadas con frecuencia descritas en la bibliografía variaron desde la falta de tiempo para participar y la dificultad para encontrar horarios comunes, hasta la comunicación deficiente o inconstante entre las familias y las escuelas agravada por la falta de fluidez de los padres/madres/cuidadores en los idiomas que se hablan en la escuela, hasta los bajos niveles de alfabetización de las familias. Se ha descubierto que las barreras estructurales incluyen a las familias que no se sienten bienvenidas en las escuelas y conocimientos familiares limitados y apoyo escolar para hacerse camino en sistemas educativos complejos (Al-Mahdi y Bailey, 2022; Baker et al., 2016; Hornby y Lafaele, 2011; Mapp y Bergman, 2019; Riblatt et al., 2023). También se ha descubierto que la falta de educación y desarrollo profesional de los educadores sobre el compromiso familia, escuela y comunidad eficaz en diversas escuelas crea más barreras (Caspe y Hernandez, 2023; Masabo et al., 2017).

Se ha descubierto que la pobreza y la marginalización económica agravan las barreras para el compromiso familia, escuela y comunidad. Los padres/madres/cuidadores de niños(as) en edad preescolar que viven en vecindarios marginados económicamente en Canadá, así como las familias de monoparentales y los padres/madres/cuidadores con bajos niveles de educación en Finlandia, indicaron como barreras para el compromiso horarios laborales demandantes, falta de información y conocimiento sobre cómo participar, y factores económicos como presupuestos limitados (Poissant et al., 2023; Rönkä et al., 2019). De manera similar, un estudio en la zona rural de Bangladés destacó que la falta de concientización de las familias y los educadores sobre los beneficios del compromiso familia, escuela y comunidad sirvió como barrera para construir alianzas, ya que los educadores en el estudio nunca habían recibido capacitación o desarrollo profesional sobre la importancia del compromiso (Kabir y Akter, 2014).

Se necesita más investigación sobre el compromiso familia, escuela y comunidad para los estudiantes con discapacidades en el Sur Global, ya que se ha concentrado mucho en el Norte Global (Smith et al., 2023). Las tendencias entre países y continentes han sugerido uniformemente que las familias con niños(as) con discapacidades enfrentan notables barreras estructurales para el compromiso, expectativas incompatibles con los educadores, actitudes negativas de los profesores hacia sus hijos(as) o familia, y diferencias idiomáticas entre la familia y la escuela. También se ha descubierto que dichas familias tienen barreras situacionales, como limitaciones económicas, que impiden que los cuidadores proporcionen recursos de aprendizaje adecuados en el hogar (Oranga et al., 2022). A nivel mundial, las investigaciones han descubierto que cuando las familias abogan por los(as) niños(as) con discapacidades, a menudo se ven obstaculizadas por prioridades contrapuestas de cuidado, discriminación social contra las personas con discapacidades, falta de conocimiento accesible de estrategias para apoyar el aprendizaje en el hogar, así como de sus derechos dentro de sistemas educativos complejos, y tensiones con las escuelas para obtener el apoyo necesario para sus hijos(as) (Camino y Turley, 2023; Oranga et al., 2022). Una dificultad sistémica que plantea UNICEF es que los padres/madres/cuidadores de niños(as) con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir evaluaciones/libretas de calificaciones y de tener la oportunidad de analizar el desarrollo académico de su hijo con sus escuelas (UNICEF, 2021). Un estudio de la zona rural de Kenia descubrió que la pobreza y los gastos adicionales, como el apoyo y la atención de asistencia, y los costos de transporte y médicos, junto con la discriminación y las bajas expectativas educativas de los(as) niños(as) con discapacidades en la escuela y la sociedad, obstaculizaban la capacidad de las familias para interactuar con las escuelas y abogar por sus hijos(as); en algunos casos, las familias recurrieron a retirar a sus hijos(as) de las escuelas (Odongo, 2018). Se ha descubierto que las políticas limitadas de apoyo social y financiamiento para niños(as) con discapacidades en todo el mundo conducen a un estrés financiero exacerbado y crean barreras adicionales para un compromiso significativo (Ilias et al., 2018; Odongo, 2018).

Las familias y los cuidadores de niños(as) refugiados(as) y desplazados(as) a menudo buscan a la educación como fuente de esperanza y oportunidades futuras, pero se ha descubierto que enfrentan algunas de las mayores barreras para interactuar con las escuelas de todo el mundo (Dryden-Peterson et al., 2017). La bibliografía ha destacado cómo los(as) niños(as) desplazados(as) y refugiados(as) en muchos países y contextos tienen un acceso muy bajo a la educación, ya que experimentan pobreza e inseguridad alimentaria, separación familiar, falta de seguridad y exclusión de los sistemas educativos nacionales en sus países de donde se exiliaron (Dryden-Peterson, 2016; Dryden-Peterson et al., 2017; UNESCO, 2018). El trauma, la separación de las familias, la inestabilidad y la violencia dificultan la construcción de relaciones entre las familias, las escuelas y las comunidades. Las familias de refugiados(as) e inmigrantes recientemente reubicadas también enfrentan barreras culturales y sociales únicas para el compromiso, incluida la competencia limitada en el idioma de enseñanza de la escuela, la comprensión intercultural e interreligiosa limitada de los educadores y la dinámica de poder asimétrica, ya que a menudo carecen del conocimiento y capital social e institucional para interactuar y hacerse camino en sistemas y culturas escolares desconocidos (Cranston et al., 2021; Norheim y Moser, 2020). En un estudio en los Estados Unidos, los padres/madres/cuidadores inmigrantes turcos y refugiados(as) birmanos(as) indicaron que la comunicación escolar era

insatisfactoria y unidireccional, y que preferirían que la escuela empleara formas alternativas de comunicación para servirles mejor y respetar sus identidades (Isik-Ercan, 2018). Además, las familias desplazadas a menudo tienen dificultades culturales y sociales para evaluar lo que es aceptable en el compromiso familia, escuela y comunidad. Por ejemplo, las familias de los(as) refugiados(as) sursudaneses describieron cómo tenían un compromiso limitado en las escuelas en la reubicación de los refugiados, ya que no comprendían las estructuras y los beneficios de la educación, y se les negaron oportunidades educativas debido a la guerra civil en su país de origen (Demissie y Boru, 2023). Por último, asegurar el empleo para cubrir necesidades básicas como alimentos y refugio, junto con las cargas financieras asociadas con la reubicación, comúnmente obliga a las familias a despriorizar las actividades de compromiso escolar por otras necesidades básicas de supervivencia (Cranston et al., 2021).

Como se señaló anteriormente en *Seis Lecciones Globales*, las perspectivas de las familias, los educadores y los estudiantes sobre lo que constituye alianzas efectivas varían entre contextos y dentro de ellos. Sin embargo, gran parte del creciente conjunto de investigaciones sobre la importancia, las oportunidades y las barreras para el compromiso familia, escuela y comunidad entre las personas desplazadas y los refugiados se ha situado en el Norte Global en países de reubicación como los Estados Unidos, Canadá y Australia. Hasta 2022, había 35,3 millones de refugiados(as) y 62,5 millones de personas desplazadas internamente en todo el mundo, aproximadamente el 40 % de los cuales eran niños(as); aproximadamente el 85 % de los refugiados(as) vivían en el exilio en países anfitriones de ingresos bajos y medios (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2019). Menos del 1 % de los refugiados(as) fueron reubicados(as) en un país donde tenían acceso a la residencia permanente, a menudo en el Norte Global (ACNUR, 2019). Se necesita una investigación más instructiva que examine las necesidades, preocupaciones, esperanzas y sueños de las familias, escuelas y comunidades de diversos contextos y ámbitos geográficos, y especialmente de las familias desplazadas que viven en el Sur Global.

