

# ALIANZA FAMILIA-ESCUELA CÓMO TRANSFORMAR LAS POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN ALIANZAS EDUCATIVAS DE ALTO IMPACTO EN COLOMBIA

AUTORAS: EMILY MARKOVICH MORRIS, ADELAIDA GOMEZ, GERALDINE FANDIÑO

CON CONTRIBUCIONES DE: RICHAA HOYSALA, LAURA NÓRA, HANS CABRA

## Resumen ejecutivo

El Gobierno de Colombia ha reconocido la participación de la familia, la escuela y la comunidad como esencial a lo largo de toda la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes y, por lo tanto, ha hecho que la Alianza Familia-Escuela forme parte de sus esfuerzos para fomentar el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Colombia ha promulgado una serie de leyes, decretos y planes nacionales —o marcos educativos— para convertir su programa de Alianza Familia-Escuela en un elemento central de su sistema educativo en todos los niveles. Según lo dispuesto por la ley, existen varios mecanismos de base escolar para garantizar que las familias participen en la toma de decisiones y en el liderazgo. Uno de los mecanismos más destacados es el programa Escuela de Madres, Padres de Familia y Cuidadores (en adelante, “Escuela de Padres”). A pesar de las ambiciosas prioridades de política de Colombia —un esfuerzo notable en América Latina—, existen numerosos desafíos para llevar a la práctica esta visión de participación familiar.

Este informe de política pública examina cómo transformar la Alianza Familia-Escuela en alianzas efectivas y con impacto dentro de las escuelas de Colombia. Su propósito es orientar a los tomadores de decisiones, líderes educativos y organizaciones de la sociedad civil en la implementación efectiva de la Alianza Familias-Escuela a lo largo de todo el ecosistema educativo, y garantizar que las familias establezcan alianzas significativas con las escuelas y las comunidades para apoyar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de las y los estudiantes.

Como lo evidencia la investigación presentada en este informe de política, los compromisos nacionales con la Alianza Familia-Escuela aún no se han operacionalizado plenamente en las instituciones educativas, como se

había previsto, y, no todas las familias participan como se pretendía. En particular, las familias con poca flexibilidad en sus horarios laborales o aquellas que dependen de ingresos diarios enfrentan mayores dificultades para involucrarse de la misma manera que las familias con mayor seguridad económica y social. Las familias también enfrentan problemas en sus comunidades, como pobreza, violencia y migración, desafíos que fueron señalados por líderes educativos en todos los niveles, así como por docentes, padres, madres, cuidadores y estudiantes. Estos desafíos dificultan los esfuerzos de las escuelas por acercarse y vincularse con las familias, y también dificultan que las familias vean las escuelas como espacios accesibles, de apoyo y seguros.

Las escuelas que enfrentan problemas de seguridad y que atienden a comunidades vulnerables enfrentan desafíos importantes para formar relaciones de confianza con las familias. Es necesario desarrollar más acciones a nivel nacional, departamental y escolar para garantizar que los líderes educativos, las escuelas y las familias trabajen juntos para apoyar los resultados de aprendizaje, la permanencia escolar y el bienestar estudiantil. Este informe de política presenta hallazgos y recomendaciones clave para fortalecer las alianzas entre familia, escuela y comunidad en Colombia. Esta investigación se llevó a cabo en 13 departamentos y 66 instituciones educativas públicas y privadas de educación secundaria durante 2023. La investigación fue liderada por Red PaPaz, una organización de la sociedad civil y red de padres y madres, y por la Alianza Educativa, una red de colegios de educación secundaria, en colaboración con el Center for Universal Education (CUE) del Brookings Institution.

Este informe inicia con un análisis de cómo se concibe la participación de la familia, la escuela y la comunidad, así como los roles asignados a las familias, dentro de los marcos nacionales de educación de Colombia, junto con los mecanismos escolares establecidos para implementar la Alianza Familia-Escuela. Posteriormente, presenta la metodología utilizada en esta investigación —Las Herramientas Para Iniciar Conversaciones—, seguida de una descripción general del contexto de la investigación y de las características demográficas de las y los participantes. Finalmente, se presentan cinco hallazgos clave derivados de los datos cuantitativos y cualitativos, junto con recomendaciones y estrategias prácticas para implementar dichas recomendaciones en los niveles nacional, departamental y escolar del ecosistema educativo colombiano. Estas estrategias se nutren de experiencias en Colombia y en otros países. Aunque las recomendaciones se enfocan en la educación secundaria, pero también son pertinentes para la educación inicial y primaria.

## Cinco hallazgos claves y recomendaciones

Hallazgos	Recomendaciones
<b>Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en colaboración con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)</b>	
<p><b>1. Las alianzas entre familia, escuela y comunidad – Alianza Familia–Escuela– son una parte integral de los marcos nacionales de política educativa en Colombia, pero las escuelas enfrentan dificultades para avanzar en la práctica hacia alianzas efectivas con las familias.</b> Existen múltiples mecanismos escolares de participación familiar diseñados para apoyar a las familias en el cumplimiento de estos roles; sin embargo, no existen mecanismos oficiales para monitorear, evaluar o sostener el impacto de dichos mecanismos, ni para coordinar acciones con otros sectores.</p>	<p><b>1. Designar una estructura dentro del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) responsable de garantizar la implementación efectiva de la Alianza Familia–Escuela en la práctica.</b> Esto incluye identificar una unidad central en el MEN y un comité directivo multisectorial –integrado por representantes del nivel central y departamental– encargado de la planificación, el seguimiento y la rendición de cuentas de la Alianza Familia–Escuela..</p>
<p><b>2. El Gobierno de Colombia exige que todas las instituciones educativas cuenten con un Consejo de Padres, que funcione como el mecanismo principal de liderazgo familiar.</b> Sin embargo, estos comités de familias podrían hacer más para llegar a las comunidades históricamente desatendidas que enfrentan barreras para vincularse con las escuelas. Cuanto más inclusivos y diversos sean los Consejos de Padres, mayor será su capacidad para responder a las necesidades de familias de distintos grupos y contextos demográficos.</p>	<p><b>2. Brindar orientaciones a las instituciones educativas sobre cómo promover la diversidad y la cohesión dentro de los Consejos de Padres, garantizando que todas las familias se sientan bienvenidas a participar.</b> Fortalecer la capacidad de los Consejos de Padres para atender y representar a familias diversas, en especial a aquellas provenientes de comunidades marginadas.</p>
<b>Para las Secretarías de Educación Departamentales o locales y los equipos directivos de las instituciones educativas</b>	
<p><b>3. Como uno de los pilares de la Alianza Familia–Escuela, se espera que las instituciones educativas de todos los niveles en Colombia realicen tres encuentros de Escuelas Familias al año. En la práctica, sin embargo, estos encuentros suelen emplear una comunicación unidireccional para transmitir información a las familias, sin centrarse en las necesidades de las familias y perdiendo así una oportunidad importante para fortalecer la participación entre familia, escuela y comunidad.</b> El programa Escuela de Padres tiene como objetivo aumentar la participación de las familias en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos tanto en el hogar como en la escuela, y apoyar su seguridad y bienestar físico y mental.</p>	<p><b>3. Brindar orientación a las instituciones educativas sobre cómo implementar la Escuela de Padres, Madres de Familia y Cuidadores de manera inclusiva y sensible a las necesidades de la comunidad educativa y de las familias diversas.</b> Fortalecer la capacidad institucional de las escuelas –y asignar los recursos necesarios– para realizar encuentros con impacto, promoviendo una comunicación bidireccional más efectiva entre educadores y familias.</p>

Hallazgos	Recomendaciones
<p><b>4. Las familias, los educadores y los estudiantes a menudo tienen creencias diferentes sobre la educación y el propósito de la escuela, pero cuentan con pocas oportunidades para comprender las perspectivas de los demás y construir una visión compartida de la educación.</b></p> <p>Aunque los distintos planes escolares –como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Manual de Convivencia Escolar– incluyen visiones y planes para las escuelas, las familias desempeñan un papel más simbólico en la creación e implementación de esa visión, en lugar de un rol auténtico y participativo.</p>	<p><b>4. Incorporar en la elaboración de los planes escolares un proceso que permita comprender las diferentes creencias y perspectivas sobre el propósito de la escuela entre familias, estudiantes y educadores.</b> Asegurar que estos planes escolares no solo enfatizan el aprendizaje académico, sino que también incluyan estrategias para que las familias apoyen el aprendizaje en el hogar y trabajen conjuntamente con las escuelas para fomentar el aprendizaje cívico, el desarrollo social y emocional, y el bienestar integral.</p>
<p><b>5. Construir confianza relacional entre familias, estudiantes y educadores es fundamental para garantizar la seguridad, el bienestar y la colaboración en las instituciones educativas, y es esencial para los esfuerzos orientados a fortalecer la convivencia y construir comunidades pacíficas.</b></p> <p>Las familias, los estudiantes y los educadores reportaron niveles relativamente altos de respeto mutuo, aunque las familias manifestaron mayores niveles de confianza en los educadores que los que los educadores expresaron hacia las familias. Los educadores señalaron sentir que las familias no siempre estaban interesadas o comprometidas con el aprendizaje de sus hijos, aunque reconocieron que muchas de ellas enfrentan problemas como pobreza, violencia y migración.</p>	<p><b>5. Identificar y compartir estrategias de participación de familias, escuela y comunidad que generen múltiples oportunidades para la escucha profunda y el diálogo, y que conduzcan a acciones concretas para fortalecer la confianza en las escuelas.</b> Asegurar que estas estrategias reflejen los diversos contextos, características demográficas y realidades de las familias y de las comunidades en las que viven, y que estén alineadas con los esfuerzos por promover la convivencia.</p>

# Introducción a la Alianza Familia-Escuela en Colombia

## RECUADRO 1.

### La importancia de la participación de la familia, la escuela y la comunidad<sup>1</sup>

La participación de la familia, la escuela y la comunidad abarca las múltiples formas en que las familias, los educadores y los grupos comunitarios trabajan conjuntamente para promover el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes.<sup>2</sup> Las familias incluyen a todas las personas que desempeñan un papel principal en el cuidado y la educación de niñas, niños y adolescentes, como cuidadores, tutores y miembros de la familia extendida —desde abuelos hasta tías, tíos o primos—. El concepto de familia también abarca a quienes participan en la crianza de una niña, niño o adolescentes más allá de los lazos biológicos.<sup>3</sup>

Si bien la participación de la familia, la escuela y la comunidad varía según el contexto, su propósito es fortalecer las colaboraciones y alianzas que garanticen procesos de enseñanza - aprendizaje equitativos, inclusivos, de alta calidad y pertinentes. Cuando existen alianzas sólidas entre el hogar y la escuela, las familias se sienten incluidas y bienvenidas, y cuentan con mejores herramientas para apoyar el aprendizaje de sus hijas e hijos y colaborar con las escuelas.<sup>4</sup> De igual manera, los educadores también se benefician de alianzas sólidas entre la familia, la escuela y la comunidad, al reconocer a las familias como activos

1 Este lenguaje de definición en los recuadros 1 y 3 es coherente en todas las publicaciones de la serie de Brookings Institution “Recomendaciones de políticas para fortalecer las alianzas entre familias, escuelas y comunidades”. También se incluye la descripción de la metodología de las Herramientas para iniciar conversaciones. La fuente original es Emily M. Morris y Laura Nóra, “Seis lecciones globales sobre cómo la participación de la familia, la escuela y la comunidad puede transformar la educación” (Brookings Institution, 2024).

2 Geert Driessen, Frederik Smit, and Peter Slegers, “Parental Involvement and Educational Achievement,” *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 509–32, <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>; Leilane Henriette Barreto Chiappetta-Santana, Ana Deyvis Santos Araújo Jesuino, and Ariela Raissa Lima-Costa, “Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students,” *Paideia Ribeirão Preto* 32, (2022), <https://doi.org/10.1590/1982-4327e32322>; Mauricio Saracostti et al, “Influence of Family Involvement and Children’s Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students,” *Frontiers in Psychology* 10, (2019): 335, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>. Abdul Waheed Mughal, Jo Aldridge, and Mark Monaghan, “Perspectives of Dropped-Out Children on Their Dropping Out from Public Secondary Schools in Rural Pakistan,” *International Journal of Educational Development* 66, (2019): 52–61, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>; Loizos Symeou, Raquel-Amaya Martínez-González, and Lucía Álvarez-Blanco, “Dropping out of High School in Cyprus: Do Parents and the Family Matter?” *International Journal of Adolescence and Youth* 19, no 1 (2012): 113–31, <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>.

3 Emily M. Morris and Laura Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education* (Brookings Institution, 2024).

4 Shulamit Natan Ritblatt, Audrey Hokada, and Felicia V. Black. “Creating connections with families of young children using trauma-informed approaches.” *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (2023): 65-72.

valiosos y no como obstáculos para la colaboración, experimentan mayor satisfacción profesional y mejores resultados en su labor. Estas alianzas también fortalecen los sistemas educativos, ya que crean las condiciones necesarias para impulsar reformas y transformaciones significativas y sostenibles.<sup>5</sup>

La Alianza Familia–Escuela es un principio y valor que fue incorporado por primera vez en la Constitución Política de Colombia (1991).<sup>6</sup> La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación conjunta de proteger y apoyar el desarrollo integral de las niñas y los niños, y de garantizar el cumplimiento de sus derechos (Artículo 44). El rol de las familias se amplía aún más en la ley que regula el sistema educativo colombiano, específicamente en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).<sup>7</sup> En esta ley, las familias son reconocidas como actores fundamentales para el logro de los objetivos educativos (Artículo 5) y para la participación en los procesos educativos (Artículo 7).

El sistema educativo de Colombia está organizado en tres niveles principales: el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y las escuelas y universidades a nivel local. El MEN ha realizado esfuerzos notables para priorizar la participación de la familia, la escuela y la comunidad en sus marcos nacionales de política educativa. Se han promulgado varias leyes para fortalecer la Alianza Familia–Escuela,<sup>8</sup> que exigen a las instituciones educativas incluir a las familias en los órganos de gobierno (Consejo Directivo), realizar reuniones con las familias tres veces al año (Escuela de familias) y mantener en funcionamiento los Consejos de madres y padres. Las ETC apoyan la implementación de estas actividades en las instituciones educativas (escuelas y universidades). A continuación se presenta la estructura de liderazgo en los diferentes niveles del sistema educativo.<sup>9</sup>

## RECUADRO 2

**Ministerio de Educación Nacional (MEN):** Es la autoridad central encargada de las políticas nacionales de educación, de establecer los currículos y de supervisar la calidad en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior. El MEN define las políticas y prioridades de participación familiar.

**Entidades Territoriales Certificadas (ETC):** Las ETC están conformadas por los 32 departamentos de Colombia y algunos municipios. Son responsables de implementar las políticas educativas y de administrar y supervisar las instituciones educativas públicas y privadas dentro de su jurisdicción, incluyendo la asignación de recursos a las escuelas y la capacitación docente. Las ETC ayudan a garantizar que las instituciones educativas implementen la participación familiar conforme a las políticas establecidas.

5 Rebecca Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement* (Brookings Institution, 2021).

6 Congress of the Republic of Colombia, *Political Constitution of Colombia of 1991* (Congress of the Republic of Colombia, 1991).

7 Congress of the Republic of Colombia, *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación* (Congress of the Republic of Colombia, 1994).

8 Ministry of National Education, *Orientaciones técnicas: Alianza Familia – Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes* (Ministry of National Education, 2018).

9 Leanna Carroll et al., “Education in Colombia,” *World Education News & Reviews*, June 23, 2020, World Education Services, PDF article, effective June 23, 2020.

**Instituciones Educativas:** A nivel local, las escuelas implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje y trabajan directamente con los estudiantes y sus familias. Las instituciones educativas se aseguran de que las Escuelas de Padres se realicen y de que las familias participen en el Consejo Directivo y en los Consejos de Padres.

## ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LAS FAMILIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA

El Gobierno de Colombia ha posicionado de manera intencional la Alianza Familia–Escuela como un componente clave de sus marcos y estrategias nacionales de educación.<sup>10</sup> Estas incluyen seis leyes y decretos que hacen referencia a cómo la participación de la familia, la escuela y la comunidad constituye una parte central del sistema educativo (véase la Tabla 2 para los nombres de los marcos normativos y el apéndice para un análisis detallado). Las familias son consideradas fundamentales para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de las y los estudiantes, aunque los roles y responsabilidades previstos para ellas varían según el marco normativo y su aplicación práctica. Los marcos educativos describen cinco posibles roles y responsabilidades de las familias, que reflejan cómo los líderes y tomadores de decisiones en educación conciben la participación de la familia, la escuela y la comunidad dentro del sistema educativo. Estos cinco roles generales se presentan en el recuadro a continuación.

### RECUADRO 3

## Roles y responsabilidades previstos para las familias en los sistemas educativos

1. **Implementación de políticas y prácticas:** Involucra a las familias en la implementación de políticas y marcos educativos, y/o en la promoción de la descentralización del sistema educativo. Esto incluye comprometer a las familias en el apoyo al aprendizaje en el hogar, fortalecer la comunicación entre familias, docentes y directivos escolares, y fomentar la participación activa y el voluntariado en eventos y actividades escolares.
2. **Toma de decisiones y liderazgo:** Implica la participación de las familias en las decisiones escolares y en los órganos de gobierno a través de diversos comités, asociaciones y juntas, y/o en acciones de rendición de cuentas y defensa de derechos educativos.
3. **Acceso a la información:** Garantiza que las familias y comunidades conozcan las políticas, prácticas, responsabilidades y derechos educativos clave, como el derecho de todos los niñas y niños a una educación de calidad y a una alimentación saludable en el hogar.
4. **Provisión de recursos:** Reconoce a los madres, padres y cuidadores como contribuyentes de recursos financieros y en especie para las escuelas. Esto incluye aportaciones económicas o materiales

<sup>10</sup> Ministry of National Education of Colombia, Orientaciones Técnicas Alianza Familia–Escuela [Technical Guidelines for the School–Family Alliance] (Ministry of National Education of Colombia, 2022).

destinadas a la enseñanza, el aprendizaje, la infraestructura, los suministros, los equipos, la gestión y otras áreas esenciales.

5. Transformación de mentalidades: Moviliza a las familias, escuelas y comunidades para trabajar conjuntamente en la promoción de la inclusión y en la reducción del estigma y de las normas que impiden la participación de niñas, niños y familias marginadas en las escuelas. Transformar mentalidades también implica esfuerzos deliberados para promover actitudes y creencias positivas sobre las alianzas entre familia, escuela y comunidad.<sup>11</sup>

Como se detalla en el apéndice, el rol principal asignado a las familias en los marcos nacionales de educación es el de toma de decisiones y liderazgo, que implica participar activamente en la gobernanza escolar a través de comités, consejos y órganos que influyen en las políticas tanto dentro de la escuela como fuera de ella. También se espera que las familias contribuyan a la implementación de políticas y prácticas, proporcionando información clave, apoyando las iniciativas escolares y garantizando un entorno seguro e inclusivo. Además, las escuelas mantienen a las familias informadas sobre las políticas, estrategias y responsabilidades mediante programas integrales de participación familiar, como el programa Escuelas de Padres, establecido por el Ministerio de Educación. En última instancia, se espera que las familias desempeñen un papel crucial en la transformación de mentalidades dentro de la comunidad educativa, compartiendo sus conocimientos, experiencias y prácticas culturales, fomentando así un entorno de aprendizaje colaborativo y promoviendo la cohesión social.

Además de estas leyes y decretos que abarcan todo el sistema educativo, algunos marcos se dirigen a niveles específicos de la educación. Por ejemplo, la Ley 1804 de 2016 (política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia)<sup>12</sup> establece en su Artículo 2 que las familias desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las niñas y niños y en la garantía del cumplimiento de sus derechos. Además, algunas leyes exigen la participación familiar en la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en particular la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Estos marcos requieren que las instituciones educativas colaboren con las familias en la elaboración de planes individualizados de educación y atención, conocidos como Planes de Ajustes Razonables.

TABLA 2

## Roles y responsabilidades de las familias en los marcos legales educativos

Marcos legales educativos	Roles y responsabilidades de las familias
<b>Leves</b>	
Ley 115 de 1994 La Ley General de Educación de 1994 es la ley marco que regula la organización y el funcionamiento del sistema educativo de Colombia. <sup>13</sup>	Implementación de políticas y prácticas Toma de decisiones y liderazgo Acceso a la información

11 Téngase en cuenta que esta tipología de roles y responsabilidades es estándar en toda esta serie de documentos informativos sobre políticas sobre la participación familiar en la educación.

12 Congress of the Republic of Colombia, Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Congress of the Republic of Colombia, 2016).

13 Congress of the Republic of Colombia, Ley 115 de 1994.

Marcos legales educativos	Roles y responsabilidades de las familias
Ley 1620 de 2013 La Ley del Sistema Nacional de Convivencia Escolar de 2013 garantiza la protección de los derechos humanos y educativos, junto con la salud sexual y reproductiva y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <sup>14</sup>	Implementación de políticas y prácticas Toma de decisiones y liderazgo
Ley 2025 de 2020 (Ley de Educación de Padres, Madres y Cuidadores, que reemplaza la Ley 1404 de 2010) es la norma que orienta la implementación de las Escuelas de Padres, Madres de Familia y Cuidadores en los niveles de educación preescolar, básica y media. <sup>15</sup>	Implementación de políticas y prácticas Toma de decisiones y liderazgo Acceso a la información
<b>Decretos (orientaciones para la implementación de las leyes)</b>	
Decreto 1286 de 2005 detalla los deberes y derechos de las familias en el proceso educativo de sus hijos, y especifica cómo deben constituirse y funcionar la Asamblea General de Padres, el Consejo de Padres y las asociaciones de madres y padres de familia. <sup>16</sup>	Implementación de políticas y prácticas Toma de decisiones y liderazgo Acceso a la información Proveer recursos Transformación de mentalidades
Decreto 1075 de 2015 (El Decreto 1075 del Estatuto de Educación Nacional (que también incorpora el Decreto 1860 de 1994) constituye el marco para la implementación de la Ley General de Educación 115 de 1994 y define los roles de las autoridades educativas en la aplicación de dicha ley. Este decreto establece además el papel de las familias en el liderazgo escolar. <sup>17</sup>	Toma de decisiones y liderazgo Transformación de mentalidades
Decreto 459 de 2024 (El Decreto 459 de 2024 (Participación de las Familias en la Educación) es el marco que orienta la implementación de la participación familiar en las instituciones de educación formal y no formal en todos los niveles educativos. Esto incluye mecanismos como la Escuela de Padres, establecidos en la Ley 2025 de 2020 y en normas posteriores. <sup>18</sup>	Toma de decisiones y liderazgo Transformación de mentalidades

14 Congress of the Republic of Colombia, *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos* (Congress of the Republic of Colombia, 2013).

15 Congress of the Republic of Colombia, *Ley 2025 de 2020: Por Medio De La Cual Se Establecen Lineamientos Para La Implementación De Las Escuelas Para Padres Y Madres De Familia Y Cuidadores* (Congress of the Republic of Colombia, 2020).

16 Congress of the Republic of Colombia, *Decree 1286 of 2005: By Which the Administrative Department of Science, Technology and Innovation (Colciencias) Is Reorganized* (Congress of the Republic of Colombia, 2005), article 2.

17 Congress of the Republic of Colombia, *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación* (Republic of Colombia 2015).

18 Republic of Colombia, *Decreto 459 de 2024: Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015 en lo relacionado con los manuales de convivencia escolar* (Congress of the Republic of Colombia, 2015).

Marcos legales educativos	Roles y responsabilidades de las familias
Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es la hoja de ruta a diez años de Colombia para el sector educativo, que establece metas de largo plazo en materia de acceso, calidad de aprendizaje, desarrollo docente y otras áreas clave. <sup>19</sup>	Implementación de políticas y prácticas Toma de decisiones y liderazgo Acceso a la información Transformación de mentalidades

## MECANISMOS ESCOLARES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD EN COLOMBIA

En Colombia, las instituciones educativas cuentan con diversos mecanismos que promueven la participación familiar, siendo los más destacados el Consejo Directivo y el Comité Escolar de Convivencia, en los cuales las familias participan en la toma de decisiones y el liderazgo escolar. También se espera que las familias participen en actividades escolares que fortalezcan la comunidad educativa y apoyen sus funciones de cuidado y aprendizaje en el hogar, como el Programa de Educación para Padres (Escuela de Padres). Los detalles sobre estos mecanismos se presentan en la Tabla 3.

TABLA 3

### Mecanismos escolares para la participación de la familia, la escuela y la comunidad

Mecanismos escolares	
<b>Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo Comunitario</b>	El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) son documentos estratégicos que definen la misión, visión, objetivos y lineamientos de mejoramiento educativo de la institución o centro educativo. <sup>20</sup> Las madres, padres y cuidadores, junto con los docentes y directivos a través del Consejo Directivo, son responsables de aprobar el PEI o el PEC y de hacer seguimiento a su cumplimiento, según lo establecido en el Decreto 1075 de 2015.
<b>Manual de Convivencia Escolar</b>	Es un manual de orientación escolar que establece la visión, las normas, los derechos y las responsabilidades de los distintos miembros de la comunidad educativa, así como los procedimientos y reglamentos que guían la colaboración entre estudiantes, familias, docentes y directivos para promover la convivencia y el bienestar en las escuelas. El Manual es elaborado, evaluado y actualizado por el Comité Escolar de Convivencia, con la participación de toda la comunidad educativa, según lo dispuesto en la Ley 1620 de 2013.
Comités y consejos escolares con participación de las familias	

19 Ministry of National Education, *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026* (Ministry of National Education, 2017).

20 En la gran mayoría de colegios públicos y privados, el documento de planificación se denomina Proyecto Educativo Institucional (PEI), mientras que en las instituciones educativas que atienden a comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales o rom, el plan equivalente se denomina Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

<b>Consejo Directivo</b>	Es el órgano formal de gobierno de la institución educativa, integrado por madres, padres o cuidadores, docentes y personal administrativo. El Consejo Directivo es responsable de tomar decisiones sobre la gestión escolar, el uso de los recursos y la aprobación del PEI o PEC, según lo establecido en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1860 de 1994.
<b>Comité Escolar de Convivencia</b>	Es un comité obligatorio en las instituciones educativas, conformado por representantes de madres, padres o cuidadores, estudiantes, docentes y directivos escolares, que se reúne cada dos meses. Su función es promover un entorno seguro y respetuoso, prevenir la violencia y gestionar los conflictos dentro de la escuela de acuerdo con el Manual de Convivencia Escolar, conforme a lo establecido en la Ley 1620 de 2013. El presidente del Consejo de Padres participa habitualmente en este comité, según lo dispuesto en el Artículo 12 de la Ley 1620 de 2013.
<b>Consejo de Padres y Madres de Familia</b>	Es un consejo presente en todas las instituciones educativas, conformado por uno a tres representantes de madres, padres o cuidadores por grado, y puede incluir a un docente o al rector. El Consejo de madres y padres promueve la participación familiar en la educación, contribuye al mejoramiento de la calidad educativa y puede crear comités de trabajo para avanzar en los objetivos del PEI o PEC. Asimismo, este consejo elige a los representantes de las familias ante el Consejo Directivo y el Comité Escolar de Convivencia, según lo establecido en el Decreto 1286 de 2005. Un representante de madres, padres o cuidadores también puede participar en el Comité de Evaluación, encargado de valorar el progreso académico de la institución.
<b>Prácticas y programas escolares</b>	
<b>Asamblea General de Padres de Familia</b>	Es una asamblea de padres abierta a todos las madres, padres y cuidadores de la institución educativa. La asamblea reúne a las familias, las mantiene informadas sobre las principales políticas escolares y es el espacio en el que se eligen los representantes para el Consejo de madres y padres. Esta asamblea se reúne al menos dos veces al año y es convocada por el rector o directivo de la institución, conforme a lo establecido en el Decreto 1286 de 2005.
<b>Escuela de Padres y Madres de Familia y Cuidadores</b>	Establecido en 2020, este programa está diseñado para formar e involucrar a los madres, padres y cuidadores en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, así como para apoyar su seguridad y bienestar físico y mental. Aunque no constituye un órgano formal de gobierno, es un mecanismo fundamental para fortalecer la participación familiar, según lo dispuesto en la Ley 2025 de 2020.

# Diseño de investigación

## METODOLOGÍA DE LAS HERRAMIENTAS PARA INICIAR CONVERSACIONES<sup>21</sup>

Los hallazgos y recomendaciones de este informe de política se basan tanto en el análisis documental presentado anteriormente como en los datos recopilados mediante la metodología de investigación “Herramientas para Iniciar Conversaciones”.<sup>22</sup> El objetivo de esta investigación es orientar a las instituciones educativas, entidades territoriales y organizaciones de la sociedad civil en el análisis del panorama de la participación de la familia, la escuela y la comunidad dentro de sus propios contextos, y en la construcción de una visión compartida para fortalecer estas alianzas. Este proceso no busca juzgar ni evaluar a las escuelas o entidades territoriales, sino fomentar una mayor confianza relacional entre familias, educadores y estudiantes.

Las “Herramientas para Iniciar Conversaciones” fueron desarrolladas por la iniciativa de Participación de la Familia, la Escuela y la Comunidad en la Educación del Center for Universal Education (CUE), en colaboración con equipos escolares y organizaciones de la sociedad civil de distintos países, incluido Red PaPaz en Colombia. Este enfoque orienta a los equipos escolares en el proceso de recopilación de datos mediante encuestas a familias, educadores y estudiantes, utilizando los datos como punto de partida para el diálogo, con el fin de generar estrategias y nuevas orientaciones que puedan integrarse en las prácticas y políticas escolares. Este conjunto de herramientas de métodos mixtos incluye encuestas, guías para grupos focales y otros protocolos que fortalecen la generación de datos, diálogos y orientaciones sobre cómo mejorar la colaboración y las alianzas entre familias, escuelas y comunidades.

FIGURA 1

### Proceso de las Herramientas para Iniciar Conversaciones



21 Entre 2022 y 2024, los equipos de investigación de Herramientas para Iniciar Conversaciones encuestaron a 9473 familias, 2726 educadores y 9963 estudiantes en 235 escuelas de 16 países. Posteriormente, se mantuvieron cientos de diálogos sobre estrategias para fortalecer las alianzas en estas escuelas. Véase Morris y Nóra, *Seis Lecciones Globales sobre Cómo la Participación Familiar, Escolar y Comunitaria Puede Transformar la Educación*.

22 Emily M. Morris, Laura Nóra, and Rebecca Winthrop, *Conversation Starter Tools: A Participatory Research Guide to Building Stronger Family, School, and Community Partnerships* (Brookings Institution, 2024).

## PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Red PaPaz y la Alianza Educativa utilizaron las “Herramientas para Iniciar Conversaciones” para encuestar a docentes de instituciones educativas públicas y privadas de educación secundaria, líderes educativos, familias (padres, madres y cuidadores) y estudiantes en 66 escuelas de 13 departamentos durante el año 2023.<sup>23</sup> Las encuestas se administraron en español mediante un enlace en línea, así como de forma presencial para las familias que prefirieron esta modalidad. Ofrecer las encuestas de manera oral ayudó a garantizar que las familias con bajos niveles de alfabetización y acceso limitado a la tecnología pudieran participar. En promedio, más del 50% de las familias objetivo participaron en las encuestas.

CUE y Red PaPaz analizaron y sintetizaron los datos de las encuestas en resúmenes diseñados para audiencias con bajo nivel de alfabetización. Posteriormente, Red PaPaz compartió los datos con grupos de escuelas y realizó 8 conversaciones con grupos de madres, padres y cuidadores, educadores y estudiantes de 12 instituciones educativas participantes. Estas conversaciones no solo fueron una fuente esencial de datos cualitativos para comprender por qué educadores, familias y estudiantes respondieron de la manera en que lo hicieron en las encuestas, sino que también proporcionaron un mecanismo para construir confianza relacional e identificar nuevas estrategias y orientaciones que las escuelas podrían utilizar para fortalecer las alianzas entre familia, escuela y comunidad. Los hallazgos también sirvieron de base para talleres con líderes escolares sobre cómo fortalecer las alianzas con las familias, así como para un curso virtual para docentes producido por Red PaPaz titulado “Trabajo en llave, Alianza Familia–Escuela.”

En 2022, Red PaPaz llevó a cabo un estudio similar con educadores y familias de educación primaria en 45 escuelas de 11 departamentos. Los hallazgos se utilizaron para orientar la creación de un enfoque y una guía para las escuelas y cuidadores —el Kit PaPaz Alianza Familia–Escuela— destinada a orientar conversaciones sobre cómo aprovechar los activos familiares y abordar las barreras para las alianzas. La investigación también sirvió para informar conversaciones con líderes del sector educativo y de la sociedad civil a nivel nacional, departamental y escolar. En octubre de 2022, los resultados se presentaron en el primer encuentro sobre participación de la familia, la escuela y la comunidad, que reunió a líderes gubernamentales y de la sociedad civil, y destacó las voces de educadores, familias y comunidades sobre sus visiones de la educación y la participación familiar. En este encuentro, los diferentes actores del ecosistema se comprometieron a seguir fortaleciendo la participación de la familia, la escuela y la comunidad.

Red PaPaz llevó a cabo un ejercicio posterior en 4 escuelas del departamento del Cesar en 2023 utilizando la herramienta La Herramienta de Rúbricas Globales para el Compromiso Familia, Escuela y Comunidad (“Las Rúbricas Globales”)<sup>24</sup>—con el fin de evaluar las prácticas actuales utilizadas por las escuelas y de orientar la elaboración de un plan de acción escolar. Pequeños grupos de entre 8 y 10 representantes de familias, personal escolar y docentes se reunieron para analizar cómo las escuelas estaban fomentando la confianza relacional, construyendo una cultura inclusiva con las familias y trabajando en otros elementos clave de las alianzas. Los datos cualitativos de este ejercicio se utilizaron para informar el Hallazgo Cuatro.

En conjunto, los cinco hallazgos ofrecen un análisis detallado de las necesidades y expectativas de las escuelas en relación con las alianzas entre familia y escuela, tanto en instituciones públicas como privadas, y orientan a

23 Los 13 departamentos fueron: Antioquia (Medellín), Atlántico (Barranquilla), Bogotá DC, Santander (Bucaramanga), Valle del Cauca (Cali), Bolívar (Cartagena), Norte de Santander (Cúcuta), Tolima (Ibagué), Caldas (Manizales), Valle del Cauca (Palмира), Magdalena (Santa Marta), Cesar (Valledupar), Meta (Villavicencio).

24 Global Family Engagement in Education Network, *Global Family, School, and Community Engagement Rubrics Tool* (Brookings Institution, 2024).

las escuelas y comunidades en la identificación de estrategias que apoyen sus esfuerzos por fortalecer las alianzas entre familia, escuela y comunidad.

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta sección presenta el contexto de la investigación, incluyendo información sobre las y los participantes y las prácticas de participación familiar en Colombia. Los datos demográficos, los tipos de participación familiar y las barreras para la vinculación recopilados a través de las encuestas sirvieron de base para la elaboración de esta sección.

## DATOS DEMOGRÁFICOS DE LAS Y LOS PARTICIPANTES

Esta investigación se llevó a cabo en 26 instituciones educativas privadas y 40 públicas de 13 Entidades Territoriales Certificadas (departamentos y municipios) de Colombia. En total, se encuestaron 1.280 madres, padres y cuidadores, 659 educadores y 2.478 estudiantes de educación secundaria.

En los distintos lugares donde se realizó la investigación, las madres y cuidadoras representaron una gran proporción de las personas encuestadas de las familias (85,5%). Como se destaca en la Tabla 4, entre los docentes de educación secundaria encuestados, casi la mitad (52,4%) eran mujeres, lo cual es coherente con los datos nacionales, que indican que el 51% del profesorado de secundaria en Colombia es femenino.<sup>25</sup> Más de la mitad de los estudiantes encuestados (54,9%) eran mujeres. Solo el 2,2% de los padres, madres o cuidadores encuestados reportaron tener un hijo o hija con discapacidad. Este porcentaje fue ligeramente más alto entre los estudiantes, de los cuales el 4,8% indicó tener una discapacidad.

TABLA 4

### Género y condición de discapacidad de los estudiantes según grupos de participantes

Grupos de participantes	Género			Niña, niño o adolescente con discapacidad	
	Femenino	Masculino	Otras identidades	Sí	No
Familias (n = 1280)	85,5%	14,3%	0,2%	2,2%	97,8%
Educadores (n = 659)	52,4%	47,5%	0,2%	n/a	n/a
Estudiantes (n = 2,478)	54,9%	44,5%	0,6%	4,8%	95,2%

El nivel educativo y el estatus socioeconómico se analizaron entre los distintos grupos de participantes. Además, se recopilaron datos sobre el tipo de institución educativa en todos los grupos. Como se muestra en la Tabla 5, más de la mitad de las familias encuestadas (56,6%) reportaron haber completado estudios postsecundarios. Un pequeño porcentaje de las familias encuestadas (16,1%) tenía educación primaria o un nivel menor. Casi la totalidad de los educadores (98,0%) indicó poseer formación postsecundaria, incluyendo títulos de docencia, pregrado y posgrado.

25 World Bank, *Secondary Education, Teachers (% Female)* [Indicador SE.SEC.TCHR.FE.ZS], World Development Indicators, accessed June 20, 2025, <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.TCHR.FE.ZS?locations=CO&view=chart>.

TABLA 5

### Nivel educativo según grupos de participantes

Grupos de participantes	Nivel de Educación		
	Primaria o menos	Secundaria	Postsecundaria
Familias (n = 1280)	16,1%	27,3%	56,6%
Educadores (n = 659)	0,8%	0,6%	98,6%

La mayoría de las familias (71,2%) y los estudiantes (72,8%), así como más de la mitad de los educadores (61,2%) encuestados, pertenecían a instituciones educativas públicas. El nivel socioeconómico (NSE) se midió mediante la pregunta: “¿Usted puede cubrir sus gastos básicos de alimentación y vivienda?”. Las respuestas se recopilaron utilizando una escala Likert de cuatro puntos, en la cual las opciones “nunca” y “a veces” se consideraron como pobreza extrema y pobreza, respectivamente, y “casi siempre” como pobreza relativa. Los datos de la encuesta, presentados en la Tabla 6, mostraron que más de una cuarta parte de las familias (26,3%) indicó que “nunca” o “a veces” lograba cubrir sus necesidades básicas, viviendo en condiciones de pobreza extrema o relativa. Aproximadamente dos de cada cinco educadores (41,5%) reportaron “nunca” o solo “a veces” poder cubrir sus necesidades básicas. Según investigaciones nacionales en Colombia, para 2023, alrededor del 33% de la población general vivía por debajo del umbral de pobreza y el 11,4% en pobreza extrema. En toda América Latina, se ha encontrado que los docentes de escuelas públicas suelen tener salarios más bajos y contratos más temporales que aquellos que trabajan en instituciones privadas.<sup>26</sup> En Colombia, se ha encontrado que los docentes de instituciones públicas reciben una remuneración económica más baja, tienen una mayor carga laboral y cuentan con menos oportunidades de descanso y de mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal.<sup>27</sup> Por lo tanto, garantizar que la participación familiar se integre en un enfoque institucional integral, en lugar de representar una carga adicional para los docentes, que ya enfrentan altas demandas y una baja compensación, es fundamental para el bienestar del personal educativo.

TABLA 6

### Tipo de institución educativa y nivel socioeconómico según grupos de participantes

Grupos de participantes	Tipo de institución educativa		Nivel socioeconómico (Porcentaje que cubre necesidades básicas)		
	Pública	Privada	Nunca o a veces	Casi siempre	Siempre
Familias (n = 1,280)	71,2%	28,8%	26,3%	26,1%	47,5%
Educadores (n = 659)	61,2%	38,8%	41,5%	36,4%	22,1%
Estudiantes (n = 2,478)	72,8%	27,2%	8,4%	21,6%	70,5%

26 Beatrice Ávalos et al., “La Profesión Docente: temas y discusiones en la literatura internacional [The teaching profession: themes and discussion in international literature],” *Estudios Pedagógicos* 36, no. 1 (2010): 235–263, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

27 Víctor Hugo Charria Ortiz et al., “Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria [Workplace Well-Being and Working Conditions of Primary and Secondary School Teachers],” *Revista CES Psicología* 15, no. 3 (2022): 63–80, <https://doi.org/10.21615/cesp.5984>.

Como se muestra en la Tabla 7, una mayor proporción de familias de escuelas públicas (34,7%) reportó “nunca” o “a veces” poder cubrir sus necesidades básicas, en comparación con las familias de escuelas privadas (5,7%), lo cual no resulta sorprendente, ya que las instituciones privadas suelen atender a familias con mayores recursos económicos.

**TABLA 7**

### Relación entre el tipo de institución educativa y el nivel socioeconómico según las familias encuestadas

Familias	Nivel socioeconómico (Porcentaje que cubre necesidades básicas)			
	Más bajo		Más alto	
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Familias de escuelas públicas (n = 911)	2,3%	32,4%	29,0%	36,3%
Familias de escuelas privadas (n = 369)	0,5%	5,2%	19,0%	75,3%
Total de familias (n = 1.280)	1,8%	24,5%	26,1%	47,5%

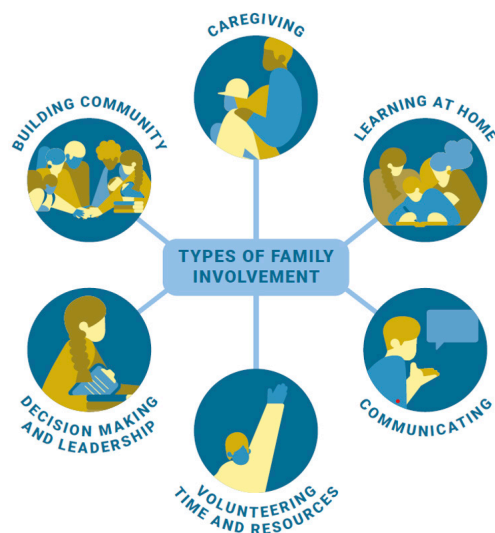
**NOTA:** Entre las familias encuestadas, la correlación entre el tipo de institución educativa (pública y privada) y el nivel socioeconómico (bajo y alto) tuvo un coeficiente de correlación de Pearson (r) de .354, lo que indica una relación moderada y positiva entre ambas variables. El nivel socioeconómico bajo corresponde a las respuestas “nunca” y “a veces” logran cubrir las necesidades básicas, mientras que el nivel socioeconómico alto corresponde a “casi siempre” y “siempre”, según una escala Likert de cuatro puntos.

### PRINCIPALES TIPOS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Existen seis tipos principales de participación e involucramiento familiar descritos en la literatura, los cuales se presentan en la Figura 2.<sup>28</sup> En este estudio, se pidió a las familias, estudiantes y educadores que identificaran las principales formas en que las familias participaban en las instituciones educativas y en el aprendizaje de sus hijos. Según la mayoría de los encuestados, entre todos los grupos de participantes, los principales tipos de participación e involucramiento familiar fueron el apoyo al aprendizaje en el hogar, el cuidado y la comunicación con el personal escolar. La toma de decisiones y el liderazgo también son aspectos fundamentales de la participación de la familia, la escuela y la comunidad —como lo señalan las leyes y decretos—, pero la proporción de familias involucradas en este tipo de participación fue menor que en los demás casos, con aproximadamente un 9%. La participación en la toma de decisiones y el liderazgo fue mayor entre las madres, padres y cuidadores de estudiantes de colegios privados que entre aquellos de escuelas públicas, al igual que la frecuencia de comunicación con el personal escolar.

28 Figura 2 de Morris y Nóra, Seis lecciones globales sobre cómo la participación de la familia, la escuela y la comunidad puede transformar la educación. Basado en Joyce L. Epstein et al., *School, Family, and Community Partnerships* (Corwin, 2008).

## Tipos de participación e involucramiento familiar



Según las familias y los estudiantes, la forma más común de participación familiar fue el apoyo al aprendizaje en el hogar, con más de tres cuartas partes de las familias (77,9%) y aproximadamente dos tercios de los estudiantes (66,9%) señalando este tipo de participación como el principal. Los educadores identificaron el apoyo al aprendizaje en el hogar como el segundo tipo más común de participación familiar, con aproximadamente 52,7%. Según las familias, el apoyo al aprendizaje en el hogar incluía supervisar las tareas, proporcionar materiales, solicitar información, así como brindar tutorías u otros apoyos educativos.

La comunicación con el personal escolar fue la forma más común de participación familiar, según lo reportado por más de la mitad de los docentes de escuelas públicas (55,8%) y casi tres cuartas partes de los docentes de instituciones privadas (73,8%). Este fue el segundo tipo más frecuente de participación o involucramiento familiar reportado por los padres, madres y cuidadores, con un 36,1% de las familias de escuelas públicas y un 47,2% de las familias de escuelas privadas indicando que se comunican con el personal y los docentes. Entre los estudiantes, aproximadamente la mitad (46,2%) señaló que la segunda forma más común en que sus familias se involucraron con la escuela era siguiendo las noticias y actividades estudiantiles.

TABLA 8

## Principales tipos de participación e involucramiento familiar según los grupos de participantes

Tipo de participación e involucramiento	Grupo de participantes	Total (todas las escuelas)	Comparación por tipo de institución educativa		
			Escuela Pública	Escuela Privada	Valor P
<b>Cuidado y apoyo al aprendizaje en el hogar</b>					
Apoyar o supervisar el aprendizaje	Familias (n = 1,280)	77,9%	77,2%	79,7%	*
	Educadores (n = 659)	52,7%	45,9%	63,3%	*
	Estudiantes (n = 2,478)	66,9%	67,9%	64,0%	
<b>Comunicación</b>					
Comunicarse con el personal escolar	Familias	39,3%	36,1%	47,2%	*
	Educadores	62,8%	55,8%	73,8%	*
	Estudiantes	29,0%	28,3%	31,0%	
Seguir las noticias escolares	Familias	37,1%	34,5%	43,6%	*
	Educadores	33,7%	29,8%	39,8%	*
	Estudiantes	46,2%	43,8%	52,6%	*
<b>Construcción de comunidad</b>					
Asistir a eventos escolares	Familias	28,8%	24,5%	39,6%	*
	Educadores	39,2%	31,3%	51,6%	*
	Estudiantes	32,7%	28,7%	43,3%	*
<b>Voluntariado de tiempo y recursos</b>					
Voluntariado	Familias	7,4%	6,4%	10,0%	*
	Educadores	14,3%	11,4%	18,8%	*
	Estudiantes	6,6%	6,5%	6,7%	
Donaciones	Familias	2,3%	2,1%	3,0%	
	Educadores	3,8%	2,0%	6,6%	*
	Estudiantes	3,1%	2,3%	5,5%	*

Tipo de participación e involucramiento	Grupo de participantes	Total (todas las escuelas)	Comparación por tipo de institución educativa		
			Escuela Pública	Escuela Privada	Valor P
<b>Toma de decisiones y liderazgo</b>					
Dar retroalimentación sobre decisiones escolares	Familias	8,9%	7,8%	11,7%	*
	Educadores	22,8%	18,9%	28,9%	*
	Estudiantes	16,1%	13,4%	23,4%	*
Rol de liderazgo en asociaciones de padres	Familias	7,8%	7,1%	9,5%	
	Educadores	26,9%	20,3%	37,1%	*
	Estudiantes	5,1%	4,3%	7,3%	*
No participan	Familias	1,3%	1,3%	1,1%	
	Educadores	7,3%	10,7%	2,0%	*
	Estudiantes	7,1%	7,0%	7,4%	

**NOTA:** Las respuestas permitían la opción de “seleccionar todas las que apliquen”, por lo que los porcentajes no suman 100%. Los porcentajes en negrita representan las dos opciones más seleccionadas por cada grupo. Para la significancia estadística, \*p ≤ .05.

La proporción de familias que apoyan el aprendizaje en el hogar, seguían las noticias escolares y asistían a eventos escolares tendía a ser mayor entre aquellas con niveles educativos y socioeconómicos más altos. Esto no resulta sorprendente, ya que las familias con mayor nivel educativo suelen sentirse más cómodas con las tareas escolares, pueden seguir las noticias de la escuela gracias a su mayor nivel de alfabetización y, por lo general, cuentan con situaciones laborales más flexibles y estables que les permiten asistir con mayor facilidad a las actividades escolares.<sup>29</sup> De manera interesante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comunicación con el personal escolar, el voluntariado, las donaciones o el desempeño de roles de liderazgo en asociaciones de padres entre las familias de distintos niveles socioeconómicos y educativos. Las familias con educación postsecundaria ofrecieron retroalimentación sobre decisiones escolares a tasas significativamente más altas que aquellas con educación secundaria o menor. Aun así, solo alrededor de una de cada diez familias (9%) participaba en la toma de decisiones, y solo el 8% formaba parte de una asociación de madres y padres, a pesar de que la mayoría de los líderes educativos conciben la participación familiar principalmente como la participación de los padres en comités de liderazgo.

29 Emily M. Morris and Laura Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education* (Brookings Institution, 2024).

TABLA 9

### Principales tipos de participación e involucramiento familiar según nivel socioeconómico y nivel educativo, reportados por las familias encuestadas (n = 1.280)

Tipos de participación e involucramiento	Nivel socioeconómico			Nivel de educación		
	NSE más bajo	NSE más alto	Valor p	Secundaria o menos	Postsecundaria	Valor P
<b>Cuidado y apoyo al aprendizaje en el hogar</b>						
Apoyar el aprendizaje en el hogar	<b>74,4%</b>	<b>81,6%</b>	*	<b>75,1%</b>	<b>80,3%</b>	*
<b>Comunicación</b>						
Comunicarse con el personal escolar	38,1%	41,1%		36,3%	41,4%	
Seguir las noticias escolares	34,2%	41,2%	*	31,9%	41,5%	*
<b>Construcción de comunidades</b>						
Asistir a eventos escolares	23,0%	35,7%	*	23,2%	33,6%	*
<b>Voluntariado de tiempo y recursos</b>						
Voluntariado	8,0%	7,0%		6,4%	8,3%	
Donaciones	2,0%	2,8%		2,4%	2,4%	
<b>Toma de decisiones y liderazgo</b>						
Dar retroalimentación sobre decisiones escolares	8,3%	9,8%		6,0%	11,3%	*
Rol de liderazgo en asociaciones de padres	7,7%	8,2%		6,2%	9,2%	
No participan	1,2%	1,2%		1,6%	1,0%	

**NOTA:** Las respuestas permitían la opción de “seleccionar todas las que apliquen”, por lo que los porcentajes no suman 100%. Los porcentajes en negrita corresponden a las opciones más seleccionadas por las familias. El nivel socioeconómico bajo (NSE bajo) se define como responder “nunca” o “a veces” logra cubrir las necesidades básicas, y el nivel socioeconómico alto (NSE alto) como responder “casi siempre” o “siempre”, según una escala Likert de cuatro puntos. Para la significancia estadística, \*p ≤ .05.

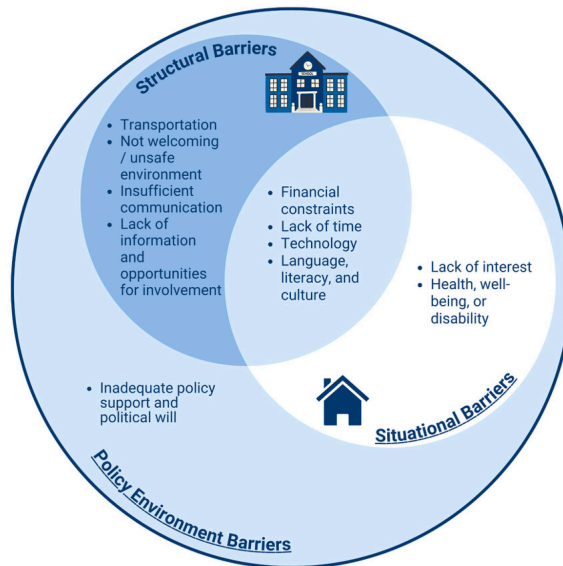
En resumen, cuando las familias piensan en su participación, suelen asociarla principalmente con el apoyo al aprendizaje en el hogar y las labores de cuidado, mientras que los educadores tienden a concebirla en términos de comunicación. Por su parte, los tomadores de decisiones suelen entender la participación familiar como la involucración de madres, padres y cuidadores en espacios de liderazgo y toma de decisiones, aunque en la práctica esto sólo involucra a una pequeña proporción de las familias.

## PRINCIPALES BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Se pidió a las familias, educadores y estudiantes que identificaran las principales barreras para fortalecer la participación familiar. Estas barreras fueron clasificadas como estructurales (relacionadas con la escuela o la sociedad), situacionales (relacionadas con el hogar) o superpuestas entre ambas dimensiones, como se muestra en la Figura 3.<sup>30</sup>

FIGURA 3

### Barreras para la participación e involucramiento familiar



Según la mayoría de las familias, educadores y estudiantes, tanto en escuelas públicas como privadas, la principal barrera para la participación familiar fue la falta de tiempo; las familias no disponen del tiempo necesario para involucrarse debido a las demandas de su vida cotidiana. Esto coincide con las tendencias observadas a nivel global.<sup>31</sup> Parte del desafío consiste en encontrar horarios que sean convenientes tanto para las familias como para los educadores. Según docentes y familias en Antioquia, “la institución no ha logrado encontrar el horario para que todos asistan (escuelas de familias)”

Otras barreras afectaron a las familias y a los estudiantes en muchas menor medida que la falta de tiempo. Por ejemplo, menos del 10% de las familias y los estudiantes mencionaron la falta de transporte y las limitaciones económicas como obstáculos, y menos del 5% señaló la falta de tecnología, la falta de un ambiente acogedor o seguro, la salud, el bienestar o la discapacidad de los cuidadores, así como la alfabetización, el idioma o la cultura como barreras. Es probable que estas barreras estén subreportadas, dado que casi un tercio de las familias (38,7%) y una cuarta parte de los estudiantes (20,4%) indicaron que no existían barreras para la participación familiar. Durante las entrevistas de retroalimentación, se explicó que esto se debía a que consideraban que podían cumplir con las expectativas de participación familiar establecidas por la escuela de sus hijas o hijos.

La mitad de los educadores (49,3%) también consideró que las familias mostraban poco interés en involucrarse

30 Morris and Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*.

31 Morris and Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*.

en la educación de sus hijas e hijos, lo cual identificaron como una barrera para fomentar la participación y construir y alianzas sólidas. Como expresó un docente en Norte de Santander, las familias “no asisten a las reuniones, no responden correos, no participan de las actividades, no reciben respuestas asertivas.” Sin embargo, la mayoría de las familias no señaló la falta de interés como una de las barreras para su participación; por el contrario, manifestaron su deseo de involucrarse más, pero explicaron que no contaban con trabajos flexibles ni con condiciones laborales que les permitieran tomarse tiempo libre para asistir a las actividades escolares.

Como se indicó en la sección de datos demográficos, una cuarta parte de las familias manifestó que solo a veces o nunca lograba cubrir sus necesidades básicas. Las limitaciones económicas y la dependencia del trabajo con remuneración diaria (informalidad laboral) impidieron que muchas familias participaran en actividades de involucramiento escolar. En las zonas urbanas y metropolitanas, la población que trabaja en el sector informal alcanza aproximadamente el 43,9%, mientras que en las zonas rurales puede llegar hasta el 84,7%.<sup>32</sup> Un padre en Magdalena señaló esta barrera: “debido a las limitaciones económicas, los padres y cuidadores se ven obligados a trabajar largas jornadas o tener varios empleos para cubrir las necesidades básicas de la familia. Esta presión financiera puede limitar su capacidad para estar presentes en la vida educativa de sus hijos y participar activamente en la escuela”. Un educador en Magdalena destacó la diferencia de percepción entre educadores y familias respecto a la motivación y el interés en vincularse con las escuelas. El educador dijo: “La creencia de que las familias carecen de interés en involucrarse en la escuela a menudo se basa en la falta de participación visible de los padres en las actividades escolares, pero esto puede no reflejar su auténtico interés en la educación de sus hijos, ya que pueden enfrentar desafíos económicos y de tiempo significativos”.

TABLA 10

### Principales barreras para la participación e involucramiento familiar según los grupos de participantes

Barreras para la participación e involucramiento	Grupos de participantes	Total (todas las escuelas)	Comparación por tipo de institución		
			Escuela pública	Escuela privada	Valor P
<b>Barreras estructurales</b>					
Falta de transporte	Familias (n = 1,280)	5,1%	5,6%	3,8%	
	Educadores (n = 659)	12,3%	13,9%	9,8%	
	Estudiantes (n = 2,478)	8,2%	7,8%	9,2%	
Entorno poco acogedor o inseguro	Familias	2,0%	1,9%	2,4%	
	Educadores	2,3%	3,0%	1,2%	
	Estudiantes	0,9%	3,1%	5,9%	*

32 National Administrative Department of Statistics (DANE), Boletín Técnico: Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), Trimestre móvil febrero - abril 2025 [Technical Bulletin: Large Integrated Household Survey (GEIH), Moving Quarter February–April 2025] (DANE, 2025).

Barreras para la participación e involucramiento	Grupos de participantes	Total (todas las escuelas)	Comparación por tipo de institución		
			Escuela pública	Escuela privada	Valor P
Comunicación insuficiente	Familias	5,6%	5,2%	6,9%	
	Educadores	14,0%	14,4%	13,3%	
	Estudiantes	10,3%	9,1%	13,5%	*
<b>Barreras situacionales</b>					
Falta de interés	Familias	1,0%	0,8%	1,6%	
	Educadores	<b>49,3%</b>	<b>48,1%</b>	<b>51,2%</b>	
	Estudiantes	7,1%	5,6%	11,0%	*
Salud, bienestar o discapacidad	Familias	2,5%	3,0%	1,4%	
	Educadores	7,7%	8,2%	7,0%	
	Estudiantes	3,1%	3,8%	1,2%	*
<b>Barreras superpuestas</b>					
Limitaciones económicas	Familias	7,2%	9,1%	2,4%	*
	Educadores	30,0%	43,9%	8,2%	*
	Estudiantes	12,1%	14,0%	7,1%	*
Falta de tiempo	Familias	<b>41,6%</b>	<b>42,0%</b>	<b>40,7%</b>	
	Educadores	<b>80,7%</b>	<b>81,8%</b>	<b>80,1%</b>	
	Estudiantes	<b>55,0%</b>	<b>54,5%</b>	<b>56,2%</b>	
Falta de tecnología	Familias	3,3%	4,3%	0,8%	*
	Educadores	15,8%	22,3%	5,5%	*
	Estudiantes	5,0%	6,3%	1,5%	*
Alfabetización, idioma y cultura	Familias	0,3%	0,4%	0,0%	
	Educadores	6,4%	8,9%	2,3%	*
	Estudiantes	0,9%	1,2%	0,3%	*

Barreras para la participación e involucramiento	Grupos de participantes	Total (todas las escuelas)	Comparación por tipo de institución		
			Escuela pública	Escuela privada	Valor P
Sin barreras	Familias	38,7%	37,2%	42,3%	
	Educadores	3,8%	2,0%	6,6%	*
	Estudiantes	20,4%	20,0%	21,4%	

**NOTA:** Las respuestas permitían la opción de “seleccionar todas las que apliquen”, por lo que los porcentajes no suman 100%. Los porcentajes en negrita representan las principales selecciones de las familias y los estudiantes, mientras que para los educadores se resaltan las dos selecciones principales. Para la significancia estadística, \*p ≤ .05.

La falta de tiempo fue una barrera para las familias tanto de escuelas públicas como privadas, y afectó a familias de todos los niveles socioeconómicos y educativos, sin diferencias estadísticas entre los grupos. Las familias con menor nivel socioeconómico y educativo reportaron las limitaciones económicas y la falta de acceso a tecnología como barreras en proporciones significativamente más altas que aquellas con niveles más altos de ingreso y educación, lo cual no resulta sorprendente.

TABLA 11

### Principales barreras para la participación e involucramiento familiar según nivel socioeconómico y nivel educativo entre las familias encuestadas (n = 1.280)

Barreras para la participación e involucramiento	Nivel socioeconómico			Nivel de educación		
	NSE más bajo	NSE más alto	Valor p	Secundaria o menos	Postsecundaria	Valor p
<b>Barreras estructurales</b>						
Falta de transporte	6,8%	3,2%	*	6,4%	4,2%	
Entorno poco acogedor o inseguro	2,7%	1,3%		1,8%	2,2%	
Comunicación insuficiente	6,7%	4,7%		3,1%	7,6%	*
<b>Barreras situacionales</b>						
Falta de interés	1,2%	0,8%		0,7%	1,3%	
Salud, bienestar o discapacidad	2,9%	2,2%		3,4%	1,8%	
<b>Barreras superpuestas</b>						
Limitaciones económicas	11,8%	2,3%	*	10,9%	4,3%	*

Barreras para la participación e involucramiento	Nivel socioeconómico			Nivel de educación		
	NSE más bajo	NSE más alto	Valor p	Secundaria o menos	Postsecundaria	Valor p
Falta de tiempo	<b>42,5%</b>	<b>40,7%</b>		<b>38,7%</b>	<b>44,1%</b>	
Falta de tecnología	4,8%	1,7%	*	4,9%	2,0%	*
Idioma, alfabetización y cultura	0,3%	0,3%		0,5%	0,1%	
Sin barreras	32,7%	45,7%	*	37,4%	40,3%	

**NOTA:** Las respuestas permitían la opción de “seleccionar todas las que apliquen”, por lo que los porcentajes no suman 100%. Los porcentajes en negrita corresponden a las principales selecciones de las familias. El nivel socioeconómico bajo (NSE bajo) se define como responder “nunca” o “a veces” logra cubrir las necesidades básicas, y el nivel socioeconómico alto (NSE alto) como responder “casi siempre” o “siempre”, según una escala Likert de cuatro puntos. Para la significancia estadística, \*p ≤ .05.

En resumen, la falta de tiempo fue la barrera más significativa para la participación. Las familias y los estudiantes fueron reticentes a señalar otras barreras, lo cual requiere mayor investigación. Los educadores, por su parte, tendieron no solo a identificar la falta de tiempo como una barrera, sino también una falta de interés entre los padres y cuidadores. La atribución de responsabilidad a las familias por no estar motivadas a involucrarse se abordará con mayor detalle en el hallazgo y recomendación número cinco.

## Hallazgos y recomendaciones

**Hallazgo 1. Las alianzas entre familia, escuela y comunidad –Alianza Familia-Escuela– son parte integral de los marcos nacionales de educación en Colombia, pero las escuelas enfrentan dificultades para avanzar en la práctica hacia alianzas efectivas con las familias.** Existen múltiples mecanismos escolares de participación familiar destinados a apoyar a las familias en el cumplimiento de estos roles, pero no hay mecanismos oficiales para monitorear, evaluar o mantener el impacto de dichos mecanismos, ni para coordinar con otros sectores.

La participación de la familia, la escuela y la comunidad está integrada en las leyes, decretos y planes nacionales de educación de Colombia. Marcos educativos como la Ley 1620 definen a la familia como el “núcleo fundamental de la sociedad” y establecen la Alianza Familia-Escuela en las instituciones educativas a través de diversos mecanismos. De acuerdo con las tres leyes que regulan la participación familiar, el rol de las familias consiste principalmente en proporcionar a sus hijos un entorno seguro y propicio para el aprendizaje y el desarrollo en el hogar, lo cual corresponde a las categorías de cuidado y apoyo al aprendizaje en casa, incluidas entre los seis tipos de participación e involucramiento familiar (Figura 2).

El Comité Escolar de Convivencia es el mecanismo insitucional encargado de garantizar que las niñas, niños y adolescentes cuenten con un entorno seguro e inclusivo tanto en el hogar como en la escuela. La comunicación con el personal escolar se facilita principalmente a través del Consejo de madres y padres, la Asamblea de familias y la Escuela de Familias, mientras que el Consejo Directivo es el mecanismo responsable de asegurar la toma de decisiones y el liderazgo con representación familiar. Por su parte, el voluntariado de tiempo y recursos y la construcción de comunidad no se mencionan explícitamente en los marcos legales y quedan a discreción de las

escuelas y las instituciones educativas.

La visión de la Alianza Familia-Escuela es más amplia y formalizada en Colombia que en la mayoría de los países de la región y del mundo. Sin embargo, en la práctica, las escuelas enfrentan dificultades para implementar la participación familiar debido a diversos factores estructurales y contextuales, entre ellos: falta de coordinación clara y centralizada en distintos niveles de gobierno; escasa o nula formación de los educadores en el tema; recursos financieros y humanos insuficientes para promover alianzas sólidas; y problemáticas complejas en las comunidades, como violencia, desplazamiento y pobreza.

Durante esta investigación, educadores, familias y estudiantes describieron cómo las escuelas siguen enfrentando dificultades para fortalecer la convivencia, el sentido de pertenencia, la seguridad y la colaboración con las familias, debido a la falta de recursos y capacidades específicas. Por ejemplo, muchas comunidades de bajos ingresos reportaron enfrentar situaciones de violencia, frente a las cuales las escuelas carecen con frecuencia del personal y los recursos necesarios para brindar apoyo. En numerosas instituciones, existe tan solo un trabajador social u orientador, o un psicólogo, para atender a miles de estudiantes y sus familias. Además, las conversaciones con las escuelas revelaron que el aumento de población migrante desde Venezuela, como consecuencia del conflicto político, ha intensificado los desafíos para instituciones educativas que no cuentan con el apoyo suficiente para atender el trauma y la privación que suelen experimentar estas niñas, niños y sus familias.

De acuerdo con el organigrama vigente de Colombia (según lo indicado en el Decreto 2269 de 2023, Artículo 1.3) y con el presupuesto nacional de 2024, no existe una oficina ni una línea presupuestal designada exclusivamente para la participación de la familia, la escuela y la comunidad, ni para garantizar que las escuelas cuenten con la capacidad y los recursos necesarios para implementar la Alianza Familia-Escuela. Las instituciones educativas gestionan la Escuela de Padres y otros mecanismos escolares mediante financiación y tiempo del personal de manera ad hoc, lo cual limita la consistencia en la implementación y reduce el potencial impacto de estas iniciativas.<sup>33</sup>

Además de la falta de esta responsabilidad clara en el Ministerio de Educación y en las Entidades Territoriales Certificadas, existe poca coordinación interinstitucional para asegurar que la participación familiar sea un componente intencional del desarrollo integral y responda a las complejas necesidades de las comunidades. Como consecuencia —señalada en conversaciones con instituciones educativas—, se presentan duplicidades de esfuerzos, especialmente en el sector de la sociedad civil, y falta de acción colectiva para traducir las políticas en prácticas efectivas y transformadoras.

Por ejemplo, en diálogos con instituciones públicas de Valledupar, los educadores describieron cómo existen talleres virtuales sobre la Alianza Familia-Escuela desarrollados por el Ministerio para que los trabajadores sociales los implementen en sus escuelas. Al mismo tiempo, la ETC contrató a una persona experta para realizar un taller presencial con esos mismos profesionales, generando así una capacitación duplicada para el mismo grupo. Si los equipos del Ministerio y de la ETC hubieran colaborado y contado con un mecanismo para consultar a las instituciones sobre sus necesidades en participación familiar, los recursos podrían haberse utilizado de manera más eficiente.

De acuerdo con el Decreto 459 de 2024, el Ministerio tiene la responsabilidad de “asegurar el desarrollo de la Alianza Familia-Escuela en todo el país, mediante el monitoreo y la evaluación, con el fin de reafirmar el trabajo conjunto de la familia y la escuela en la educación integral de niños, niñas y adolescentes”. Sin embargo, hasta la

---

33 House of Representatives of Colombia, Proyecto de Ley No. 057 de 2023C: Presupuesto General de la Nación 2024 [Bill No. 057 of 2023C: General Budget of the Nation 2024] (House of Representatives, 2023).

fecha no se conoce evaluación alguna de la Alianza Familia-Escuela ni de la Escuela de Padres. Sin una evaluación detallada de estos programas y de otros mecanismos institucionales, es difícil identificar qué aspectos de los esfuerzos de participación familiar están funcionando y cuáles no están logrando los resultados esperados.

**Recomendación 1. Designar una estructura dentro del Ministerio de Educación y de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) responsable de garantizar la implementación efectiva de la Alianza Familia-Escuela se implemente en la práctica.** Esto incluye identificar una unidad central en el MEN y un comité directivo multisectorial —compuesto por representantes del nivel central y departamental— encargado de la planificación, el monitoreo y la rendición de cuentas de la Alianza Familia-Escuela.

Para garantizar que las leyes, decretos y planes se implementen según lo previsto, es fundamental contar con unidades y personal especializado designado dentro del MEN y las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), responsables de supervisar los esfuerzos de participación familiar y de trabajar con las unidades correspondientes para asegurar que las escuelas reciban los recursos y apoyos necesarios. Por ejemplo, la Subdirección de Evaluación de la Calidad Educativa, que opera tanto a nivel del MEN como de las ETC. La unidad designada sería responsable de elaborar planes de implementación de la Alianza Familia-Escuela, crear un marco de monitoreo, administrar el presupuesto correspondiente y desarrollar un proceso para compartir y retroalimentar los avances con las ETC y las escuelas. Además, es importante integrar la participación familiar en los programas nacionales y departamentales de formación docente.

Junto con una unidad y personal especializado designado, debe establecerse un sistema centralizado de monitoreo que permita al MEN y a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) dar seguimiento al progreso de la implementación. Además, una evaluación formal de todo el programa Alianza Familia-Escuela —y en especial del programa Escuela de Padres— ayudaría a identificar de manera sistemática qué aspectos están funcionando, cuáles requieren ajustes y cómo deben asignarse los recursos. Realizar esta evaluación antes de la publicación del próximo Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) garantizaría que la participación familiar siga desempeñando un papel fundamental en la calidad y la implementación de una educación de alto nivel.

Para abordar la falta de colaboración multisectorial, la creación de un comité directivo a nivel nacional (MEN) y en las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) ayudaría a garantizar que expertos en salud, bienestar social y educación, así como familias y escuelas, participen en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Estos comités directivos deberían liderar la planificación y el monitoreo de la Alianza Familia-Escuela, en colaboración con el MEN y las ETC. Lo ideal sería construir sobre un grupo directivo ya existente para optimizar el tiempo y los recursos. Un precedente útil que puede servir de referencia es el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI, 1984–1995), un programa de educación familiar en la primera infancia implementado a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, que benefició a miles de familias rurales en todo el país.<sup>34</sup> El programa fue diseñado para promover la colaboración entre las familias y los docentes y, en última instancia, para fortalecer a las familias en su rol de cuidadores y en el apoyo al aprendizaje en el hogar. Contaba con una estructura multisectorial compuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) existía una estructura similar, en la que los mismos ministerios e institutos colaboraban junto con líderes municipales, hospitales y líderes comunitarios para supervisar la planificación y la implementación. El PEFADI dejó un legado significativo como ejemplo de cómo articular los sectores de educación, salud y bienestar social, en colaboración con otras entidades gubernamentales, para fortalecer la participación familiar integral y el desarrollo de la primera infancia.

34 UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina [Intersectoral Coordination of Early Childhood Policies and Programs: Experiences in Latin America] (UNESCO, 2003).

Un ejemplo más reciente de colaboración multisectorial es el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y sus Peores Formas (CIETI). El objetivo del CIETI es construir una coalición para erradicar las peores formas de trabajo infantil en todo el país. Este comité es coordinado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio del Trabajo.<sup>35</sup> Los miembros del comité directivo provienen de ocho secretarías diferentes, incluyendo salud, educación, trabajo, deporte y recreación, y cultura. El comité cuenta con instancias de coordinación nacional y local, similares a la estructura del PEFADI, y se reúne cuatro veces al año. En conjunto, los diferentes niveles del comité elaboran planes de trabajo y estrategias, y asignan roles y responsabilidades a las distintas instituciones con el objetivo común de reducir y erradicar el trabajo infantil. Los miembros del comité directivo también son responsables de realizar actividades de alcance comunitario con familias y escuelas, así como de evaluar los avances logrados en la erradicación del trabajo infantil conforme a los indicadores nacionales. La creación de un comité directivo similar para la participación familiar contribuiría a garantizar que la visión integral de la alianza entre familia, escuela y comunidad, tal como se plantea en la Alianza Familia-Escuela, se materialice efectivamente.

En resumen, contar con unidades designadas a nivel nacional y departamental, así como con un comité directivo multisectorial, garantizaría que la Alianza Familia-Escuela sea implementada y monitoreada de manera efectiva, y que las leyes y decretos sean aplicados en la práctica.

**Hallazgo 2. El Gobierno de Colombia establece que todas las escuelas deben contar con un Consejo de Padres como mecanismo principal de liderazgo familiar; sin embargo, estos comités podrían hacer mucho más para llegar a las comunidades marginadas que enfrentan barreras para vincularse con las escuelas.** Cuanto más inclusivos y diversos sean los consejos de padres, más capaces serán de responder a las necesidades de familias con distintos perfiles demográficos y sociales.

Los Consejos de Padres son consejos conformados exclusivamente por padres, madres y cuidadores, con un representante familiar por cada grado de la institución educativa. Se espera que los Consejos desempeñen un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa y en el apoyo a las escuelas para implementar los objetivos establecidos en sus planes institucionales. Los representantes de padres o cuidadores son elegidos durante la Asamblea General de Padres de Familia al inicio del año escolar, conforme a lo dispuesto en el Decreto 1286 de 2005.<sup>36</sup> Los Consejos de Padres deben reunirse al menos cuatro veces al año, de las cuales dos deben ser convocadas por el rector o director de la institución. No existen canales oficiales de comunicación para los Consejos de Padres, pero, según las conversaciones con las escuelas, muchos Consejos crean grupos en redes sociales o WhatsApp durante la Asamblea General para mantenerse en contacto. Los Consejos de Padres constituyen el principal mecanismo escolar de liderazgo familiar, ya que sus representantes también participan en otros órganos de gobierno escolar, como los Consejos Directivos, los Comités de Convivencia Escolar y los Comités de Evaluación.

Uno de los principales desafíos de los consejos y asociaciones de padres y cuidadores en Colombia —y en muchas partes del mundo— es la falta de diversidad y representación de las familias marginadas.<sup>37</sup> En Colombia, esto incluye a las familias pertenecientes a minorías raciales y étnicas (como las comunidades indígenas), a aquellas de muy bajo nivel socioeconómico (que viven en pobreza extrema) y a las comunidades desplazadas (como las familias migrantes provenientes de países vecinos). Los consejos de padres pueden ser un mecanismo

35 Mayor's Office of Neiva, Comité Interinstitucional: Erradicación del Trabajo Infantil y sus Peores Formas [Interinstitutional Committee for the Eradication of Child Labor] (CIETI) (Alcaldía Municipal de Neiva, 2024).

36 Congress of the Republic of Colombia, *Decree 1286 of 2005*.

37 Yvonne De Gaetano, "The Role of Culture in Engaging Latino Parents' Involvement in School," *Urban Education* 42, no. 2 (2007): 145–162, <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>.

clave para fomentar la unidad entre las familias y para que estas desempeñen un papel importante en la promoción de la calidad y la equidad en los sistemas educativos.<sup>38</sup>

Los Consejos de Padres son un mecanismo escolar fundamental, no solo para incluir a las familias en la toma de decisiones y en el liderazgo, sino también para fortalecer la comunicación con las familias y crear estrategias que garanticen la participación de las familias marginadas en las escuelas. Los Consejos de Padres podrían hacer más esfuerzos para promover canales de comunicación bidireccional más efectivos entre todas las familias y con los educadores. Dado que los padres, madres y cuidadores son una fuente esencial de información para otras familias, los Consejos de Padres pueden apoyar y orientar a otras familias para que se involucren más activamente en el aprendizaje de sus hijos y en la comunicación con docentes y directivos escolares. Enfocar las actividades de los Consejos de Padres en la comunicación y la construcción de confianza, en lugar de simplemente añadir más eventos, puede ampliar la participación de las familias que tienen dificultades para vincularse con las escuelas debido a la falta de tiempo.

**Recomendación 2: Brindar orientación a las instituciones educativas sobre cómo promover diversidad y unidad en los Consejos de Padres, garantizando que todas las familias se sientan bienvenidas a participar.**

Es necesario fortalecer la capacidad de los Consejos de Padres para servir a familias diversas, en especial aquellas provenientes de comunidades históricamente marginadas. Aunque el Decreto 1286 de 2005 establece que los Consejos deben conformarse en todas las instituciones y niveles educativos, para asegurar la participación efectiva de las familias en la toma de decisiones, existe muy poca orientación sobre cómo lograr que grupos diversos de familias se sientan incluidas y con sentido de pertenencia. Tampoco hay lineamientos claros sobre cómo los Consejos aportan al ethos escolar más allá de su participación en otros comités.

Desarrollar una guía con estrategias claras para involucrar a familias diversas —con especial atención a los grupos históricamente marginados— permitiría a los Consejos de Padres y a los líderes escolares contar con herramientas para planear, diseñar y sostener una participación activa.

Una forma de fortalecer el impacto de los Consejos de Padres es promover una mayor autonomía y liderazgo familiar. Actualmente, los Consejos son establecidos por los directivos y suelen intervenir en decisiones ya definidas por la escuela, en lugar de actuar como órganos de liderazgo familiar con agenda propia. Fomentar mayor autonomía permitiría a las familias desempeñar un papel más significativo, más allá de revisar el PEI o el PEC o de participar de manera simbólica en órganos colegiados. Por ejemplo, los Consejos podrían reunirse mensualmente; podrían definir su agenda anual y luego invitar a los directivos y docentes a reuniones lideradas por las familias y; podrían participar activamente en la formulación del PEI o PEC, y no únicamente en su revisión final.

Un ejemplo útil proviene de un distrito escolar en la región del Amazonas en Brasil, donde existe un proceso anual y colaborativo para la elaboración de los planes escolares. Las comunidades y familias aportan recomendaciones basadas en sus experiencias en el hogar, la comunidad y la escuela. Mediante una gestión democrática, los Consejos de Padres contribuyen a consolidar retroalimentación colectiva junto con directivos docentes y profesores.

A nivel sistémico, trabajar en conjunto con líderes comunitarios, familiares y educativos para definir los roles y responsabilidades de los Consejos de Padres ayudaría a construir unidad y cohesión. En regiones con comunidades históricamente subrepresentadas —como comunidades indígenas en Colombia—, integrar a líderes comu-

---

38 Heather B. Weiss et al., *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Equity Matters: Research Review No. 5* (Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University, 2009), <https://eric.ed.gov/?id=ED523994>.

nitarios en el desarrollo del PEI o PEC fomentaría la colaboración local. Un ejemplo proviene de un distrito escolar en Columbia Británica, Canadá, que, mediante encuestas y diálogos intergeneracionales con líderes indígenas, logró identificar estrategias para trabajar conjuntamente y abordar las bajas tasas de graduación de estudiantes indígenas. El proceso permitió generar confianza entre líderes comunitarios, familias y estudiantes.

Otra estrategia es un programa de mentoría entre familias, donde familias que se sienten cómodas participando apoyan a otras que enfrentan más barreras. Los Consejos de Padres podrían formar mentores y vincular familias experimentadas con familias nuevas. El programa “Parent’R’Us”, desarrollado en Europa, muestra cómo mentores familiares de contextos históricamente excluidos pueden liderar procesos de acompañamiento para construir inclusión y pertenencia a lo largo del año escolar.

Asimismo, grupos activos de comunicación —por ejemplo, grupos de WhatsApp liderados por mentores o representantes del Consejo de Padres— pueden fortalecer la comunicación y la participación entre todas las familias.

Además de aprovechar a las familias como recurso entre pares, es fundamental que las instituciones educativas fortalezcan la información y el acompañamiento a familias históricamente excluidas. Un distrito escolar en Indiana (Estados Unidos) con una alta llegada de familias migrantes latinoamericanas utilizó una estrategia en tres componentes: enlaces familiares, paquetes de bienvenida y reuniones mensuales informales para familias recién llegadas. Esta combinación facilitó la inclusión de familias que deben navegar diferencias culturales y lingüísticas.

En síntesis, aunque los Consejos de Padres están establecidos por ley y se espera la participación de las familias, aún se puede avanzar considerablemente para asegurar que estos Consejos sean diversos, representativos y capaces de promover una participación significativa de todas las familias.

**Hallazgo 3: Como uno de los pilares de la Alianza Familia-Escuela, se espera que las escuelas de todos los niveles educativos en Colombia realicen tres encuentros de Escuela de Padres al año. En la práctica, estos encuentros suelen emplear una comunicación unidireccional para transmitir información a las familias, sin centrarse en las necesidades de las familias trabajadoras, perdiendo así una oportunidad importante para profundizar la participación y la colaboración entre familias, escuelas y comunidades.**

El programa Escuela de Padres tiene como objetivo aumentar la participación familiar en el aprendizaje y desarrollo de niñas, niños y adolescentes tanto en el hogar como en la escuela, y apoyar su seguridad física y mental y su bienestar integral. La participación familiar incluye el cuidado y el apoyo al aprendizaje en casa, brindando a los padres y cuidadores, herramientas para acompañar a sus hijos en diversos temas, como prevención del consumo de sustancias, educación sexual y reproductiva, seguridad digital, crianza positiva y convivencia escolar. El MEN establece un conjunto de temas centrales para que las escuelas públicas elijan el contenido de sus encuentros de Escuela de Padres, mientras que las escuelas privadas pueden añadir o sustituir temas que reflejen su propio enfoque o las demandas de las familias. Las Escuelas de Padres son programadas por la comunidad educativa. En las escuelas públicas, los encuentros suelen durar una hora y se realizan al inicio, mitad y final del año escolar, normalmente entre semana, en las primeras horas de la mañana, antes del inicio de clases. Algunas escuelas ofrecen desayuno como incentivo para fomentar la asistencia. En las escuelas privadas, los días, horarios y formatos de los encuentros varían ampliamente. Durante la pandemia de COVID-19 fueron comunes las Escuelas de Padres virtuales en todos los tipos de escuela, aunque su frecuencia disminuyó tras la pandemia.

Las escuelas públicas en Colombia utilizan varios mecanismos para definir los temas de las Escuelas de Padres cada año: en algunos casos, la dirección escolar selecciona los temas; en otros, el psicólogo o trabajador social

(orientador escolar) los determina según los retos observados o reportados por los docentes; y en otros, las escuelas encuestan a las familias sobre los temas que desean tratar y los horarios más convenientes para los encuentros, información que luego se presenta al Consejo Directivo, encargado de fijar la agenda y los contenidos. Cuando los padres o cuidadores tienen dificultades para leer o completar la encuesta, el orientador escolar los apoya en este proceso para garantizar su participación.

Uno de los principales desafíos mencionados respecto a la Escuela de Padres fue la baja asistencia. Las madres, padres y cuidadores que trabajan en empleos sin o con poca flexibilidad horaria, lejos de la escuela y sin derecho a permisos remunerados describieron las dificultades para asistir a los encuentros. En una conversación con familias en Antioquia, un docente señaló que la no asistencia y la falta de participación activa de los padres eran los mayores obstáculos para el éxito del programa. Por otro lado, un padre de familia de una escuela pública en Bogotá expresó: “no es que no quiera, es que no puedo, o voy al colegio o trabajo. Deben tener otro espacio donde yo pueda participar. Soy un vendedor ambulante, el día que no vendo no llevo comida a la casa. Sí quiero ser parte de la vida de mis hijos, pero no es tan fácil.” Además, los orientadores escolares atienden a cientos o incluso miles de estudiantes y familias, y también son responsables de organizar las Escuelas de Padres y fomentar la participación familiar, pero carecen de recursos para mantener contacto con quienes no pueden asistir.

Una estudiante en Valledupar explicó las dificultades que enfrentan madres, padres y cuidadores que trabajan en el sector informal para asistir a estas reuniones. Siendo trabajadora informal, dijo: “es difícil organizar el tiempo para asistir a estas tres reuniones. No es lo mismo para una familia que tiene la fortuna de contar con estabilidad económica en una empresa, que para una familia con varios hijos, en la que solo hay una madre en casa que es trabajadora independiente y tendría que duplicarse para poder asistir a las reuniones.” En el caso de esta joven, su madre era madre soltera de tres hijos, tratando de trabajar para alimentarlos, responder a sus diferentes necesidades y exigencias educativas, y al mismo tiempo asistir a las diversas reuniones. Otro desafío señalado es la seguridad al desplazarse hacia y desde los eventos en algunas comunidades. El Decreto 459 de 2024 clasifica explícitamente el trabajo informal, los largos trayectos, el aislamiento rural y los costos de transporte como “causas justificadas” para no asistir a las sesiones de la Escuela de Padres, e instruye a las escuelas a anticipar esas limitaciones al momento de planificar sus actividades.<sup>39</sup>

Los educadores también señalaron que, además de las dificultades para asistir a las reuniones, la falta de “comunicación fluida con el Consejo de Padres” y la falta de interés de las familias impedían que los encuentros fueran participativos y significativos. Como mencionó un docente en Antioquia, “cuando asisten es a medias por sus jornadas laborales, su interés merma por las reuniones tan seguidas, no les es posible cumplir con los cronogramas de las IE o circulares, tampoco tienen comunicación fluida con el consejo de padres.” Muchos padres y cuidadores expresaron en las conversaciones escolares que las escuelas “no les decían nada nuevo” en las reuniones de Escuela de Padres, refiriéndose al formato y la manera en que se facilitaban. Como comentó un padre en Cali, “yo no voy más a la escuela de padres porque no me enseña nada nuevo... siempre dicen lo mismo.” La información suele comunicarse a las familias en sesiones de una hora mediante una charla dirigida por un experto, quien expone con presentaciones de diapositivas, diciendo a las familias qué deben hacer en lugar de invitarlas a un diálogo con expertos, educadores u otras familias. Generalmente solo hay cinco a diez minutos para preguntas. Los facilitadores suelen ser psicólogos, policías, representantes gubernamentales de distintos sectores y, en algunos casos, miembros de organizaciones comunitarias o de la sociedad civil. Las familias firman hojas de asistencia para registrar su participación, pero rara vez existe un protocolo de retroalimentación o seguimiento después de cada reunión, salvo la información sobre el próximo encuentro. En ocasiones, los recordatorios se envían por redes sociales o grupos de WhatsApp, si estos fueron creados durante la Asamblea de Padres.

---

39 Congress of the Republic of Colombia, Decreto 459 de 2024.

Otro desafío señalado fue el de fomentar una cultura de pertenencia y confianza. Aunque la intención de las reuniones de Escuela de Padres es mantenerlas breves para quienes participan, a menudo se pierde la oportunidad de conversar y escuchar a madres, padres y cuidadores sobre sus expectativas para sus hijas e hijos y los temas emergentes que enfrentan. Durante una conversación en Antioquia, una participante comentó: “Por el enfoque de dar charlas, eso no genera participación, ni reflexión sobre la cultura escolar que se necesita, porque falta el compromiso de las familias en la misión institucional.” Esta forma de posicionar a docentes, psicólogos y otros profesionales como expertos que transmiten conocimiento mediante una comunicación unidireccional representa una oportunidad perdida para fortalecer la colaboración y la confianza, así como para reconocer el saber de las familias como un elemento esencial del clima y entorno escolar, tal como lo establecen la Ley 2025 de 2020 y el Decreto 1075 de 2015.

**Recomendación 3: Proporcionar orientaciones para las escuelas sobre cómo implementar la Escuela de Padres, Madres de Familia y Cuidadores de manera inclusiva y sensible a las necesidades de la comunidad educativa y de las familias diversas. Fortalecer la capacidad institucional de las escuelas —y asignar recursos específicos— para llevar a cabo encuentros significativos que promuevan una comunicación bidireccional más profunda entre educadores y familias.**

Esta recomendación se centra en aumentar la participación de las familias en el diseño, planificación, facilitación y seguimiento de las reuniones de la Escuela de Padres, haciéndolas más interactivas, pertinentes y atractivas. Los equipos de planificación deben incluir a familias del Consejo de Padres, y las escuelas deben encuestar a las familias al inicio del año sobre los temas que consideran más urgentes para establecerlos como prioridades. Estandarizar la práctica de aplicar encuestas a las familias al comienzo del año y articularla con la encuesta demográfica de los hogares que también se realiza con las familias ayudaría a las escuelas a conocer sus perspectivas sobre los temas que más les preocupan, junto con datos sobre los estudiantes y sus contextos familiares. Para asegurar la participación de familias diversas, como aquellas con bajo nivel de alfabetización o sin residencia estable, se deben ofrecer múltiples opciones para completar la encuesta: un enlace en línea para quienes puedan hacerlo de forma autónoma y una encuesta oral aplicada por un encuestador, ya sea en persona o por teléfono. Esto garantizará que las familias marginadas o con baja alfabetización sean incluidas en el proceso. Además, ofrecer estas encuestas orales en horarios convenientes para las familias demostraría que las escuelas son sensibles y receptivas a las condiciones laborales y de vida de las familias.

Dar a las familias roles de liderazgo en la facilitación de las reuniones y cambiar el formato de charlas unidireccionales fomentaría una mayor apropiación y participación por parte de las familias. Por ejemplo, si el orientador o trabajador social escolar es quien facilita una de las reuniones, podría colaborar con algunos líderes familiares para desarrollar las actividades de apertura o ayudar a facilitar las conversaciones en grupos pequeños. Se podrían ofrecer capacitaciones tanto al personal escolar como a los líderes familiares para asegurar que cuenten con los conocimientos y habilidades necesarios para co-facilitar de forma participativa, interactiva y atractiva. Asimismo, un manual con ejemplos de enfoques interactivos del que los facilitadores puedan tomar ideas —por ejemplo, ejercicios que integren las experiencias y saberes de las familias— ayudaría a las escuelas y a los líderes familiares a diseñar sesiones más dinámicas y significativas. Por ejemplo, en un distrito escolar de Estados Unidos (California) con una población significativa de familias recién llegadas, se utilizaron simulaciones de empatía sobre la pobreza para fortalecer tanto la participación como la comprensión de los contextos familiares.<sup>40</sup> Padres, madres, cuidadores y miembros de la comunidad guiaron a los educadores a través de sus experiencias de vida, compartiendo cómo intentan apoyar la educación de sus hijos frente a la pobreza, los problemas de seguridad y otras dificultades presentes en sus comunidades. Los educadores y las familias tuvieron la oportunidad de hacer

40 Brookings Institution, “Case Study: Cajon Valley Union School District,” accessed July 8, 2025, <https://www.brookings.edu/articles/case-study-cajon-valley-union-school-district/>.

preguntas y trabajar en equipo para desarrollar estrategias escolares que ayudaron a las familias a sentirse más bienvenidas e incluidas dentro de las escuelas.

Ofrecer múltiples formas para que las familias participen en los temas —como microtalleres— ayudaría a llegar a aquellas familias que no pueden asistir a las reuniones programadas. Estos microtalleres podrían realizarse de manera virtual y abordar los temas en un formato condensado en línea. El uso de radio, video u otros medios de comunicación, además de las sesiones presenciales, se ha utilizado en todo el mundo para ampliar la participación educativa de familias con acceso o tiempo limitados. Por ejemplo, en Santander, Colombia, una escuela optó por una serie de videos para la Escuela de Padres después de que unas inundaciones severas dejaran la institución inaccesible. Usaron videos y archivos de audio para comunicarse con las familias a través de redes sociales y plataformas de mensajería, ya que pocas familias contaban con suficiente conexión a Internet para participar en sesiones sincrónicas. Las investigaciones muestran que cuando las escuelas combinan múltiples canales —digitales, presenciales y comunitarios— las familias participan con mayor constancia y se sienten escuchadas.<sup>41</sup>

En algunas comunidades de Colombia, los líderes escolares realizan un taller de Escuela de Padres dirigido a estudiantes de manera simultánea al taller para familias, con el fin de aumentar el impacto y el alcance. Por ejemplo, en Medellín, la Escuela de Padres forma parte del programa Entorno Protector, organizado por la alcaldía municipal. Dado que los estudiantes suelen ser mediadores de información y pueden reforzar los temas en el hogar, su participación en talleres similares e interactivos contribuye a ampliar el aprendizaje y la participación de padres, madres y cuidadores. Los organizadores de los talleres suelen emplear actividades lúdicas y recreativas para reforzar los aprendizajes.

Finalmente, es fundamental que la Escuela de Padres cuente con mecanismos claros de retroalimentación y monitoreo vinculados a una comunicación continua. Ofrecer una encuesta breve de retroalimentación al final de cada sesión, con espacio para sugerencias sobre futuros encuentros, ayudaría a que las familias perciban que las escuelas están respondiendo a sus comentarios y necesidades. Compartir recursos e información entre reuniones a través de plataformas de redes sociales también es esencial para fomentar una comunicación bidireccional. Para facilitar este intercambio, las escuelas podrían aprovechar el liderazgo familiar a través del Consejo de Padres, de modo que ayuden a difundir información y promover la participación de las familias. Fortalecer la colaboración con las familias y promover una comunicación más horizontal contribuiría a transformar la participación familiar obligatoria en una participación verdaderamente significativa.

En resumen, las Escuelas de Padres tienen el potencial de convertirse en espacios inclusivos para las familias, que fomenten el sentido de pertenencia y fortalezcan su capacidad de abogar por sus hijos y por sus escuelas. Brindar orientaciones a las instituciones educativas sobre cómo implementar talleres más interactivos, con mayor comunicación bidireccional y oportunidades para que los facilitadores se acompañen y fortalezcan sus capacidades, contribuirá a aumentar el impacto de las Escuelas de Padres.

**Hallazgo 4: Las familias, los educadores y los estudiantes suelen tener diferentes creencias sobre la educación y el propósito de la escuela, pero cuentan con pocas oportunidades para comprender las creencias de los demás y construir una visión compartida de la educación.** Aunque los distintos planes escolares —el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Manual de Convivencia Escolar— incluyen visiones y planes para las instituciones educativas, las familias desempeñan un papel más simbólico tanto en la creación como en la implementación de esa visión, en lugar de asumir roles auténticos y sustantivos.

41 Karen L. Mapp et al., *Everyone Wins!: The Evidence for Family-School Partnerships and Implications for Practice* (Scholastic, 2022).

Los PEI y PEC incluyen la historia de cada institución educativa, junto con su misión, valores, visión y los detalles sobre su gestión y administración. También abarcan la estructura curricular y los planes de proyección comunitaria, entre otros aspectos. Cuando se menciona a los padres, madres y cuidadores en los PEI o PEC, suele hacerse de manera simbólica —por ejemplo, reconociendo el papel importante que desempeñan en la vida de las niñas, niños y adolescentes— o de forma reglamentaria, señalando cómo las familias deben ser informadas sobre la vida escolar. El proceso de elaboración del PEI y del PEC representa una oportunidad clave para construir una visión compartida entre familia y escuela sobre la educación, incluyendo sus propósitos fundamentales y los enfoques pedagógicos. Si bien estos documentos reflejan múltiples fines de la educación —académicos, cívicos y socioemocionales—, las familias no siempre comprenden dichos propósitos desde la perspectiva de los educadores, ni cuentan con espacios para reflexionar y hacer preguntas sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje. Contar con una visión educativa compartida no solo crea oportunidades para que las familias apoyen a las escuelas, sino también para que acompañen de manera más intencionada el aprendizaje en el hogar.

Las familias, los educadores y los estudiantes suelen tener diferentes creencias sobre la educación. Comprender estas diversas perspectivas ayuda a las escuelas a construir visiones compartidas de la educación y culturas de colaboración. En todas las instituciones educativas participantes, se pidió a las familias, educadores y estudiantes que compartieran cuál consideraban el propósito principal de la escuela o cuál veían como el papel de la educación en la sociedad. También se les preguntó cuándo se sentían más satisfechos con el aprendizaje estudiantil. Las preguntas, así como las posibles respuestas —basadas en múltiples fases de investigación y desarrollo a nivel mundial— se presentan en la Tabla 12 a continuación.<sup>42</sup>

TABLA 12

### Preguntas de la encuesta sobre creencias acerca de la educación

Código	¿Cuál considera que es el propósito más importante de la escuela?	¿Cuándo se siente más satisfecho/a con la educación de su hijo/a (o de sus estudiantes)? Cuando ellos/as...
Aprendizaje académico	Continuar su educación	Obtener buenas calificaciones en las materias o exámenes
Aprendizaje económico	Desarrollar habilidades para el trabajo	Adquieren habilidades para desempeñarse laboralmente
Aprendizaje cívico	Ser ciudadanos miembros activos de la comunidad	Participar en actividades o aprendizajes de servicio comunitario
Aprendizaje social y emocional	Comprenderse a sí mismos y desarrollar habilidades y valores sociales	Adquieren habilidades para conocerse, desarrollar habilidades sociales o valores
Otros		

Los hallazgos mostraron que las familias estaban preocupadas por que sus hijos continuaran su educación para poder asegurar un empleo estable y digno. Estaban apoyando el aprendizaje de sus hijos en el hogar, pero necesitaban más orientación sobre cómo hacerlo. Los educadores, por su parte, no solo se enfocaban en el aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes, sino también en promover su participación en el aprendizaje cívico para mejorar la seguridad y el bienestar de sus comunidades. Construir una visión compartida en el

42 Emily M. Morris and Laura Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education Systems: Technical Report*, with Craig Hoyle (Brookings Institution, 2025).

PEI y el PEC que refleje los diferentes propósitos y creencias sobre la educación es fundamental para la misión y los esfuerzos de las escuelas.

Como se muestra en la Tabla 13, la mayoría de las familias (64,1%) y los estudiantes (66,7%) consideraron que el aprendizaje académico es el propósito más importante de la escuela. Las familias de escuelas públicas se inclinaron aún más hacia el aprendizaje académico (73,5%), mientras que las familias de escuelas privadas tendieron a valorar más el aprendizaje cívico (62,8%). De manera similar, las familias con niveles socioeconómicos más bajos (68,9%) seleccionaron el aprendizaje académico con mayor frecuencia que aquellas con niveles socioeconómicos más altos (58,3%). En las conversaciones, un educador en Magdalena afirmó: “Para los docentes, el aprendizaje cívico es fundamental para formar ciudadanos responsables y con valores, promoviendo el respeto, la tolerancia y la participación en la sociedad.”. Las familias de escuelas públicas describieron que su mayor preocupación era el aprendizaje académico y asegurar que sus hijos continuaran su educación, ya que veían esto como clave para su estabilidad económica y su futuro. Sin embargo, las familias señalaron que a menudo no sabían cómo apoyar de manera efectiva el aprendizaje de sus hijos en casa.

TABLA 13

### ¿Cuál considera que es el propósito más importante de la escuela?

Grupo de participantes	Tipo de escuela	Aprendizaje académico	Aprendizaje económico	Aprendizaje cívico	Aprendizaje social y emocional
Familias	Escuela pública (n = 911)	<b>73,5%</b>	3,7%	18,4%	4,3%
	Escuela privada (n = 369)	40,5%	1,4%	<b>48,4%</b>	9,7%
	Total	<b>64,1%</b>	3,1%	27,0%	5,8%
Educadores	Escuela pública (n = 403)	27,8%	3,6%	<b>56,8%</b>	11,9%
	Escuela privada (n = 256)	14,3%	0,8%	<b>72,1%</b>	12,7%
	Total	22,5%	2,5%	<b>62,8%</b>	12,2%
Estudiantes	Escuela pública (n = 1.803)	<b>71,9%</b>	5,4%	16,9%	5,8%
	Escuela privada (n = 675)	<b>53,1%</b>	5,6%	32,8%	8,5%
	Total	<b>66,7%</b>	5,5%	21,3%	6,6%

**NOTA:** La respuesta principal para cada grupo de participantes aparece en negrilla. Para significancia estadística,  $p \leq .05$ . Las tasas de respuesta que no presentan diferencias significativas entre los grupos de participantes de escuelas públicas y privadas están sombreadas.

Según las familias, si las y los estudiantes obtienen altas calificaciones en los exámenes, esto les abre oportunidades para continuar su educación y acceder a mejores empleos en el futuro. Los educadores explicaron la priorización del aprendizaje académico por parte de las familias como una “creencia cultural” en toda América Latina y describieron cómo esta aspiración es aún más fuerte entre las familias que viven en pobreza o que han sido históricamente excluidas de la escuela. Un docente en Magdalena describió esta “creencia cultural” diciendo: “Es una cuestión cultural, uno cree que el mejor estudiante va a ser el más exitoso y no siempre es así. Por eso los

padres se centran tanto en el aprendizaje académico, porque tienen la aspiración de que sus hijos tengan una vida mejor que ellos, evitando las dificultades que experimentaron, como la falta de oportunidades educativas. Por eso, consideran que obtener calificaciones altas es una forma de conseguir el éxito.” (Docente, Magdalena) Esta creencia económica profundamente arraigada de que la educación escolar es fundamental para el crecimiento y desarrollo económico individual y colectivo ha sido reforzada por políticas y prácticas económicas a lo largo de la historia global de la educación.<sup>43</sup> Es interesante notar que en un estudio anterior realizado en Colombia en 2022 sobre el propósito de la escuela en instituciones de educación primaria, los educadores se inclinaron hacia el aprendizaje social y emocional, mientras que las familias se inclinaron hacia el aprendizaje académico.<sup>44</sup> Como reveló la investigación en Colombia, así como el estudio global, las creencias sobre la educación pueden variar según la edad y el grado escolar de los niños, así como de acuerdo con el contexto social y político predominante.<sup>45</sup>

Cuando se les preguntó a las familias, educadores y estudiantes sobre su satisfacción intrínseca con las escuelas, tendieron a inclinarse hacia el aprendizaje social y emocional, ya que expresaron preocupación por el bienestar de las y los jóvenes, su salud mental y su seguridad. Como señaló una madre/cuidadora en Magdalena, “Para mí es importante que mi hijo aprenda, pero su salud mental es más importante; quiero que el colegio trabaje en sus emociones.” Otra madre/cuidadora en Bogotá comentó que, dado el alto nivel de estrés que enfrentan los estudiantes de secundaria, necesitan apoyo emocional para poder afrontar las dificultades y prosperar.

TABLA 14

### ¿Cuándo se siente más satisfecho/a con la educación de su hijo/a (o de sus estudiantes)? Cuando ellos/as están adquiriendo...

Grupo de participantes	Tipo de escuela	Aprendizaje académico	Aprendizaje económico	Aprendizaje cívico	Aprendizaje social y emocional
Familias	Escuelas públicas (n = 911)	25,2%	7,5%	7,8%	<b>59,4%</b>
	Escuela privada (n = 369)	11,3%	4,8%	8,8%	<b>75,1%</b>
	<b>Total</b>	<b>21,3%</b>	<b>6,7%</b>	<b>8,1%</b>	<b>63,9%</b>
Educadores	Escuelas públicas (n = 403)	4,1%	6,6%	11,2%	<b>78,1%</b>
	Escuela privada (n = 256)	4,1%	9,3%	16,8%	<b>73,4%</b>
	<b>Total</b>	<b>4,1%</b>	<b>6,3%</b>	<b>13,3%</b>	<b>76,3%</b>

43 Ghulam O. Qargha and Emily M. Morris, “Why Understanding the Historical Purposes of Modern Schooling Matters Today,” Brookings Institution, effective May 22, 2023, <https://www.brookings.edu/articles/why-understanding-the-historical-purposes-of-modern-schooling-matters-today/>.

44 Emily M. Morris and Rebecca Winthrop, “Let’s Talk: Starting Conversations with Parents and Teachers on Their Beliefs in Education,” *International Journal About Parents in Education* 13 (2023): 1–28, <https://doi.org/10.54195/ijpe.16408>.

45 Morris and Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*.

Grupo de participantes	Tipo de escuela	Aprendizaje académico	Aprendizaje económico	Aprendizaje cívico	Aprendizaje social y emocional
Estudiantes	Escuelas públicas (n = 1.803)	36,2%	9,3%	5,8%	<b>48,7%</b>
	Escuela privada (n = 675)	<b>40,6%</b>	13,2%	6,2%	<b>40,1%</b>
	Total	37,4%	10,3%	5,9%	<b>46,4%</b>

**NOTA:** Las respuestas principales para cada grupo de participantes aparecen en negrilla. Para significancia estadística,  $p \leq .05$ . Las tasas de respuesta que no presentan diferencias significativas entre los grupos de participantes de escuelas públicas y privadas están sombreadas.

Las familias con niveles socioeconómicos más altos reportaron en una proporción mayor (67,0%) que se sentían más satisfechas con la enseñanza y el aprendizaje cuando los estudiantes demostraban aprendizaje social y emocional, en comparación con las familias de niveles socioeconómicos más bajos (61,3%). El mismo patrón se observó entre los estudiantes, donde una mayor proporción (47,4%) de aquellos provenientes de niveles socioeconómicos más altos manifestó estar más satisfecha con el aprendizaje social y emocional, en comparación con los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos (43,8%).

Las familias, los educadores y los estudiantes también fueron consultados sobre qué tipo de enfoques de enseñanza y aprendizaje consideraban ideales para el aprendizaje, como se muestra en la Tabla 15. Los educadores de todos los tipos de escuelas (31,9%) prefirieron una pedagogía centrada en el estudiante, donde la participación del alumno está en el centro del proceso educativo. Las familias de estudiantes de escuelas privadas (33,4%) y los estudiantes de escuelas públicas (26,2%) también prefirieron la pedagogía centrada en el estudiante. Por otro lado, las familias de estudiantes de escuelas públicas (30,5%) se inclinaron hacia una pedagogía centrada en el docente y una enseñanza y aprendizaje convencionales, donde los profesores dirigen la instrucción, enfoques pedagógicos en los que “el maestro sabe más”. Los estudiantes de escuelas privadas (27,2%) prefirieron el aprendizaje experiencial, como el aprendizaje basado en proyectos. Las familias, particularmente aquellas con niveles educativos más bajos y en escuelas públicas, donde a menudo existe un mayor énfasis en la pedagogía centrada en el docente, no comprendían plenamente los diferentes enfoques educativos. Las conversaciones sobre los distintos tipos de enseñanza y aprendizaje ayudaron a las familias a entender los cambios curriculares y lo que significan en la práctica términos como aprendizaje basado en la experiencia (experiential learning) o aprendizaje social y emocional (social and emotional learning).

TABLA 15

### ¿Qué enfoque de enseñanza y aprendizaje prefiere (para su hijo/a, sus estudiantes o para usted mismo/a)?

Enfoques pedagógicos	Tipo de escuela	Familias (n = 1.280)	Educadores (n = 659)	Estudiantes (n = 2.478)
Pedagogía centrada en el docente	Escuela pública	<b>30,5%</b>	4,1%	16,2%
	Escuela privada	15,8%	3,3%	10,0%
	<b>Total</b>	<b>26,3%</b>	<b>3,8%</b>	<b>14,5%</b>
Pedagogía centrada en el estudiante	Escuela pública	27,8%	<b>35,4%</b>	<b>26,2%</b>
	Escuela privada	<b>33,4%</b>	<b>26,3%</b>	23,5%
	<b>Total</b>	<b>29,4%</b>	<b>31,9%</b>	<b>25,5%</b>
Aprendizaje basado en la experiencia	Escuela pública	7,2%	17,4%	16,6%
	Escuela privada	19,1%	24,7%	<b>27,2%</b>
	<b>Total</b>	<b>10,6%</b>	<b>20,2%</b>	<b>19,6%</b>
Aprendizaje mediado por tecnología	Escuela pública	9,1%	18,2%	17,3%
	Escuela privada	13,1%	16,0%	19,8%
	<b>Total</b>	<b>10,3%</b>	<b>17,4%</b>	<b>18,0%</b>
Aprendizaje basado en el juego	Escuela pública	3,6%	10,3%	10,0%
	Escuela privada	4,8%	15,6%	13,4%
	<b>Total</b>	<b>4,0%</b>	<b>12,3%</b>	<b>11,0%</b>
Fondos de conocimiento	Escuela pública	21,8%	14,6%	13,6%
	Escuela privada	13,7%	14,0%	6,1%
	<b>Total</b>	<b>19,5%</b>	<b>14,4%</b>	<b>11,5%</b>

**NOTA:** Las respuestas principales están en negrilla para cada grupo de participantes.  $p \leq .05$ .

Las discusiones sobre las creencias en torno a la educación y la pedagogía son una oportunidad para que las familias, los estudiantes y los educadores comprendan las perspectivas de los demás, lleguen a un entendimiento común sobre las distintas creencias y, en última instancia, desarrollen una visión compartida que toda la comunidad escolar pueda respaldar. Tomarse el tiempo para sostener estas conversaciones es fundamental para construir un entendimiento común de la Alianza Familia-Escuela y fortalecer tanto la cohesión como la colaboración.

**Recomendación 4: Incorporar en el desarrollo de los planes escolares un proceso para comprender las distintas creencias y perspectivas sobre el propósito de la escuela entre familias, estudiantes y educadores.** Asegurar

que estos planes escolares no solo se enfoquen en el aprendizaje académico, sino que también incluyan estrategias sobre cómo las familias pueden apoyar el aprendizaje en el hogar y trabajar conjuntamente con las escuelas para promover el aprendizaje cívico, el desarrollo social y emocional, y el bienestar integral.

Los sistemas educativos deben incluir diversos propósitos de la escuela y distintas pedagogías. Para crear una visión coherente de la educación en los PEI, PEC y el Manual de Convivencia Escolar, es fundamental tomarse el tiempo para comprender e integrar activamente las diferentes creencias y perspectivas de las familias, los estudiantes y los educadores. Cuando las escuelas sostienen conversaciones sobre los diversos propósitos de la educación —incluyendo la discusión de cambios curriculares y reformas al sistema educativo con familias y estudiantes— suele haber una mayor colaboración y menos tensiones.

Sin la colaboración de las familias, resulta difícil desarrollar políticas y programas que realmente apoyen y fortalezcan el bienestar estudiantil. La participación de las familias en los PEI, PEC y en el Comité Escolar de Convivencia ayuda a garantizar que las perspectivas y voces de las familias estén reflejadas, y que estos padres, madres o cuidadores puedan actuar como enlaces con otras familias a través del Consejo de Padres. También es fundamental asegurar la participación de familias diversas en estos comités, ya que su bienestar se ve afectado por factores como la seguridad comunitaria, la pobreza, el género, la raza y otras condiciones estructurales.

Una forma de integrar a las familias en la planificación de los PEI y PEC es utilizar un proceso estructurado, como la herramienta de Rúbricas Globales para el Compromiso Familia, Escuela y Comunidad (Global Family, School, and Community Engagement Rubrics Tool),<sup>46</sup> en la cual las familias y los educadores trabajan conjuntamente para evaluar las prácticas y políticas escolares e identificar estrategias que fortalezcan las alianzas. Las familias del Consejo de Padres pueden participar en este proceso estructurado.

En Valledupar, cuatro escuelas utilizaron las rúbricas para evaluar sus esfuerzos en la Alianza Familia-Escuela. La herramienta se compone de cuatro elementos: crear una cultura inclusiva, construir relaciones de confianza, reconocer a las familias como recursos valiosos y mantener prácticas significativas de participación familiar. Dos de las escuelas aplicaron los cuatro elementos para evaluar sus prácticas, mientras que las otras dos utilizaron solo uno de ellos. En conjunto, los equipos de familias y educadores evaluaron el nivel en el que consideraban que su escuela se encontraba en cada elemento. En la mayoría de los casos, las escuelas se calificaron como “en etapa inicial o de desarrollo” en sus prácticas de participación familiar, escolar y comunitaria. Utilizaron la herramienta para identificar las estrategias necesarias para avanzar hacia un nivel “sobresaliente” en las alianzas entre familias, escuelas y comunidades. Las escuelas encontraron fundamental tomarse el tiempo para evaluar sus prácticas actuales y trabajar colaborativamente en la identificación de estrategias concretas para mejorar la participación. Contar con un espacio seguro donde reflexionar de manera consciente y sistemática sobre sus prácticas les permitió analizar lo que ocurría en sus escuelas y establecer aspiraciones y metas comunes.

Otra lección que las cuatro escuelas aprendieron al aplicar la herramienta de Rúbricas Globales para el Compromiso Familia, Escuela y Comunidad (Global Rubrics Tool) fue que muchas de las estrategias de participación familiar que se emplean actualmente no logran involucrar a todas las familias en la práctica, sino que tienden a llegar principalmente a aquellas que ya se sienten familiarizadas y con la capacidad de vincularse con la escuela. Otro hallazgo fue que la mayoría de las familias no comprenden el PEI o el PEC. Una de las escuelas utilizó la Rúbrica Global (Rubrics Tool) para crear un plan de acción a corto plazo que permitiera al Consejo de Padres hacer un seguimiento más cercano del progreso de su PEI; otra escuela elaboró un resumen del PEI en un formato claro y accesible para compartir con las familias y facilitar su comprensión; y una tercera escuela aprovechó el ejercicio para diseñar un plan de acción a largo plazo que incluyera a las familias más allá del ámbito académico,

46 Global Family Engagement in Education Network, Global Family, School, and Community Engagement Rubrics Tool.

desarrollando formas de reunirse en espacios de bajo compromiso centrados en fortalecer las relaciones. El PEI o el PEC están concebidos como un proceso de reflexión y mejora continua que busca abrir la participación a toda la comunidad. Para lograrlo, las escuelas necesitan tiempo y recursos financieros para integrar las prácticas de trabajo con familias, escuelas y comunidades en sus PEI y PEC, así como mentoría y herramientas. Ninguna de las escuelas incluidas en esta investigación contaba con presupuestos sólidos o definidos para la participación familiar, escolar y comunitaria, aunque tanto los directivos escolares como las familias reconocieron la importancia de este componente para una educación de calidad y la construcción de convivencia. Las escuelas necesitan más orientación por parte del MEN y las CTE sobre cómo equilibrar sus múltiples prioridades y cómo asignar recursos financieros y tiempo a la construcción de Alianzas Familia-Escuela.

En resumen, existen múltiples propósitos de la escuela, todos ellos fundamentales para la elaboración de los planes escolares. Para garantizar que dichos planes reflejen diversos propósitos y creencias sobre la educación, es necesario crear espacios de diálogo sobre estas distintas finalidades, lo cual permitirá asegurar que las escuelas promuevan no solo el aprendizaje académico, sino también el aprendizaje cívico, social y emocional.

**Hallazgo 5: Generar confianza relacional entre familias, estudiantes y educadores es fundamental para garantizar la seguridad, el bienestar y la colaboración en las escuelas, y resulta esencial para los esfuerzos orientados a construir la convivencia y comunidades pacíficas.**

Familias, estudiantes y educadores reportaron niveles relativamente altos de respeto mutuo, aunque las familias expresaron tener mayores niveles de confianza en los educadores que los que los educadores manifestaron hacia las familias. Los educadores señalaron sentir que las familias no siempre estaban interesadas o involucradas en el aprendizaje de sus hijos, aun cuando reconocieron que estas enfrentan desafíos como la pobreza, la violencia y la migración.

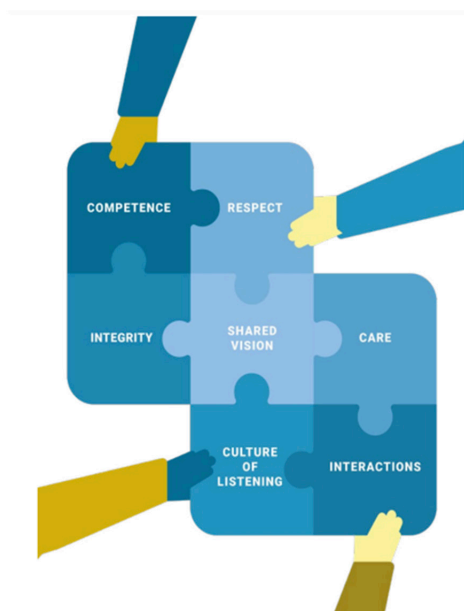
La convivencia y la noción de seguridad, bienestar y colaboración en las escuelas constituyen un eje central de los marcos educativos en Colombia. Cada institución adapta su propio Manual de Convivencia Escolar, que establece lineamientos detallados para garantizar la seguridad, el bienestar, la colaboración y el respeto entre los estudiantes y dentro de la comunidad educativa. Un elemento fundamental para asegurar la convivencia es la confianza relacional entre familias y educadores, así como entre estudiantes y educadores. La confianza relacional implica el reconocimiento y respeto hacia los demás, expresado a través del cuidado, la integridad, la escucha y el trato mutuo como actores valiosos dentro de la comunidad escolar.

Durante esta investigación, se pidió a las familias y a los educadores evaluar el nivel de confianza relacional que sentían entre sí, y a los estudiantes se les preguntó sobre su nivel de confianza hacia los educadores mediante una escala de confianza relacional compuesta por siete elementos, tal como se muestra en la Figura 4.<sup>47</sup> Mediante la encuesta, cada grupo de participantes indicó su nivel de acuerdo en una escala del uno al cuatro con respecto a siete elementos. La escala de confianza relacional fue desarrollada por CUE y se aplicó de manera piloto en Colombia y en otros países que participaron en la investigación.

---

47 La escala de confianza relacional se desarrolló a lo largo de dos años y pasó por muchas iteraciones (fuente: Morris y Nóra, Seis lecciones globales sobre cómo la participación familiar, escolar y comunitaria puede transformar la educación)..

## Escala de Confianza Relacional



En promedio, las familias reportaron niveles moderados de confianza con los educadores. Los padres, madres y cuidadores de escuelas públicas obtuvieron niveles ligeramente más bajos de confianza (3,19 de 4) que los de escuelas privadas (3,21 de 4). Los estudiantes también reportaron niveles moderados de confianza con los educadores, aunque un poco más bajos que los de sus padres/cuidadores (2,93 de 4 en escuelas públicas y 2,94 de 4 en escuelas privadas). Las familias de mayor nivel socioeconómico reportaron niveles de confianza significativamente más altos (3,30 de 4) que las familias de menor nivel socioeconómico (3,16 de 4). Los elementos de confianza que las familias y los estudiantes calificaron más alto en todos los tipos de escuelas y grupos demográficos fueron la competencia —la percepción de que los educadores realizan bien su labor docente— y las interacciones con los demás. El elemento con la calificación más baja fue el de cuidado, ya que los estudiantes cuestionaron cuánto se preocupaban los docentes por ellos y por sus familias.

Los educadores reportaron niveles generales de confianza más bajos hacia las familias que los que las familias reportaron hacia ellos. En promedio, los educadores de escuelas públicas obtuvieron niveles de confianza significativamente más bajos (2,81 de 4) que los de escuelas privadas (2,93 de 4). Los elementos con las puntuaciones más altas fueron respeto —sentirse respetados por las familias— y cultura de escucha —sentir que las familias escuchan lo que dicen. Los elementos con puntuaciones más bajas fueron cuidado e integridad, ya que los educadores consideraron que las familias no siempre cumplían con las promesas y expectativas como madres, padres o cuidadores. Como señaló un educador en el norte de Santander: “No asisten a las reuniones programadas ni a las llamadas realizadas por los docentes.” Otro educador explicó que la falta de información clara para educadores, familias y estudiantes sobre las expectativas contribuye a este problema.

TABLA 16

### Confianza relacional entre los grupos participantes

Elementos de confianza relacional	Tipo de escuela	Familias (n = 1.280)	Educadores (n = 659)	Estudiantes (n = 2,478)
Competencia	Escuela pública	<b>3,27</b>	n/a	<b>3,09</b>
	Escuela privada	3,35	n/a	<b>3,11</b>
	<b>Total</b>	<b>3,29</b>	<b>3,23</b>	<b>3,09</b>
Visión compartida	Escuela pública	3,17	2,99	2,88
	Escuela privada	3,21	3,06	2,81
	<b>Total</b>	<b>3,18</b>	<b>3,02</b>	<b>2,86</b>
Respeto	Escuela pública	3,15	<b>3,13</b>	2,97
	Escuela privada	3,25	<b>3,18</b>	3,05
	<b>Total</b>	<b>3,18</b>	<b>3,15</b>	<b>3,00</b>
Cultura de escucha	Escuela pública	3,15	<b>3,13</b>	2,97
	Escuela privada	3,25	<b>3,18</b>	3,05
	<b>Total</b>	<b>3,18</b>	<b>3,15</b>	<b>3,00</b>
Interacciones	Escuela pública	<b>3,27</b>	2,62	<b>3,09</b>
	Escuela privada	<b>3,38</b>	2,90	3,02
	<b>Total</b>	<b>3,30</b>	<b>2,73</b>	<b>3,11</b>
Integridad	Escuela pública	3,08	2,64	2,81
	Escuela privada	3,17	2,81	2,88
	<b>Total</b>	<b>3,11</b>	<b>2,70</b>	<b>3,07</b>
Cuidado	Escuela pública	3,08	2,54	2,58
	Escuela privada	3,27	2,58	2,72
	<b>All schools</b>	<b>3,13</b>	<b>2,55</b>	<b>2,83</b>
<b>Promedio</b>	Escuela pública	3,19	2,81	2,93
	Escuela privada	3,31	2,93	2,94
	<b>Total schools</b>	<b>3,23</b>	<b>2,93</b>	<b>2,97</b>

**NOTA:** Los promedios en negrita representan los elementos de confianza con la calificación más alta. A los educadores no se les pidió que comentaran sobre su competencia.

Educadores, familias y estudiantes coincidieron en señalar la falta de comunicación directa y clara entre el personal educativo y las familias, lo que afectó la confianza, particularmente en el caso de los estudiantes mayores, quienes suelen actuar como mediadores de la comunicación entre sus madres, padres o cuidadores y sus docentes.<sup>48</sup> La falta de comunicación incide directamente en los niveles de confianza. Como lo expresó un docente en Bolívar: “hay un puente de comunicación directo entre las familias y ese canal es el estudiante. Sin embargo, los docentes coinciden en que muchas veces la información que proporciona el estudiante distorsiona la percepción de la madre o padre de familia respecto del docente. Los docentes responden que en muchas ocasiones hay información errada que informa el estudiante y que predispone a los padres.” A veces, esta falta de comunicación se debe a sistemas y oportunidades insuficientes para llegar a todas las familias; otras veces, se trata de la cultura de comunicación. Como se discutió en una conversación entre educadores y familias en Antioquia, los padres/cuidadores expresaron “temor en lo que se cree que piensan de su hijo o de su familia”, lo que inhibe tanto la confianza como la comunicación. Romper la dinámica de culpa y fomentar una confianza más profunda entre familias, estudiantes y educadores en las escuelas es fundamental para la implementación exitosa de la Alianza Familia-Escuela.

**Recomendación 5: Identificar y compartir diferentes estrategias de participación familiar, escolar y comunitaria que generen múltiples oportunidades para la escucha profunda y el diálogo, y que conduzcan a acciones concretas para mejorar la confianza en las escuelas.** Asegurar que estas estrategias reflejen los diversos contextos demográficos y realidades de las familias y sus comunidades, y que estén alineadas con los esfuerzos por fomentar la convivencia.

Construir comunicación bidireccional y generar oportunidades para comprender las perspectivas y realidades de las familias es fundamental para crear encuentros de Escuela de Padres participativos y fortalecer la confianza entre familias y escuelas. Durante la pandemia de COVID-19, las comunidades escolares que contaban con una confianza más profunda pudieron adaptarse rápidamente a modalidades educativas alternativas y garantizar que los estudiantes y las familias tuvieran las redes necesarias para apoyar su aprendizaje y bienestar.<sup>49</sup> Construir confianza relacional es un proceso continuo que requiere interacciones más significativas a través de los Consejos de Padres y de encuentros como la Escuela de Padres, pero también mediante oportunidades que rompan con la idea de que “las familias son difíciles de alcanzar” y que reconozcan que, en muchos casos, las escuelas son difíciles de acceder.<sup>50</sup> Esta recomendación propone estrategias que faciliten el acceso de las familias a las escuelas, tanto de manera literal como figurada.

Se ha demostrado que crear oportunidades para que las familias y los educadores interactúen en entornos informales y amigables fuera de la escuela contribuye a fortalecer la confianza. Por ejemplo, escuelas rurales y urbanas en Estados Unidos (Pensilvania) encontraron que reunirse en eventos deportivos, compartir comidas o participar en celebraciones culturales ayudó a las familias y a los educadores a desarrollar cuidado y respeto mutuo, así como una cultura de escucha.<sup>51</sup> En Sierra Leona, las investigaciones mostraron que cuando los eventos

48 Vikki S. Katz, *Kids in the Middle: How Children of Immigrants Negotiate Community Interactions for Their Families* (Rutgers University Press, 2014), <https://www.rutgersuniversitypress.org/kids-in-the-middle/9780813562186/>.

49 Rebecca Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement* (Brookings Institution, 2021).

50 Gill Crozier and Jane Davies, “Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents,” *Oxford Review of Education* 33, no. 3 (2007): 295–313, <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>.

51 Kidsburgh, *Parents as Allies: A Guidebook for Bridging the Ocean Between Home and School Through Innovative Family-School Engagement* (Kidsburgh, 2024).

se realizaban más cerca del lugar donde vivían las familias —por ejemplo, en la plaza del pueblo o en el mercado central— los padres, madres y cuidadores podían asistir con mayor facilidad y se sentían más cómodos participando.<sup>52</sup>

La creación de espacios interactivos de escucha también ha demostrado ser fundamental para fomentar interacciones positivas y confianza entre las familias y las escuelas. Por ejemplo, las reuniones mensuales entre familias y escuelas organizadas por Red PaPaz a través su red han brindado a los madres, padres y cuidadores en varios municipios de Colombia un espacio para compartir sus preocupaciones y sugerencias.<sup>53</sup> Durante esta investigación, una escuela en Bogotá y una escuela rural en Santander crearon un espacio mensual donde familias y educadores podían sentarse juntos a compartir chocolate caliente, café, queso o pan y participar en conversaciones informales sobre sus escuelas, comunidades, hijas, hijos y otros temas. Al basarse en la cultura de compartir chocolate o café, las escuelas se convirtieron en una extensión de la familia. En otras escuelas de Colombia, los Consejos de Padres organizaron mesas de “pregúntame lo que sea” durante la llegada matutina, donde los representantes de familias se sentaban en la entrada de las escuelas, y otras madres, padres y cuidadores podían acercarse para hacer preguntas o resolver colectivamente problemas, desde cuestiones académicas hasta temas de cuidado u otros asuntos relacionados con la escuela o las niñas, niños y adolescentes. Por ejemplo, una madre o cuidadora que quiera ayudar a su hija o hijo con dificultades en matemáticas podía hablar con la representante de familias para saber a dónde acudir o qué estrategias usar para apoyar el aprendizaje en casa.

Si bien las reuniones entre madres, padres, cuidadores y docentes y los Consejos de madres y padres son mecanismos fundamentales para la participación familiar, las interacciones informales y regulares entre familias y educadores ayudan a fomentar la confianza necesaria para que las familias perciban las escuelas como accesibles y parte de su convivencia colectiva. Crear actividades de bajo riesgo y culturalmente pertinentes no debería ser solo responsabilidad de la escuela, sino también de las familias y comunidades. Si los Consejos de madres y padres, los consejos estudiantiles y los grupos comunitarios tienen la oportunidad de co-diseñar estrategias contextualizadas que busquen llegar a familias de diferentes orígenes étnicos, raciales y socioeconómicos, así como a madres, padres y cuidadores de distintos géneros, y a familias con empleos informales o diversas estructuras familiares, las escuelas no solo serían más accesibles para las familias, sino que también honrarían la diversidad de las escuelas y comunidades de Colombia.

En resumen, la confianza relacional entre familias, educadores y estudiantes es esencial para las alianzas. Las escuelas necesitan ideas y ejemplos de estrategias para fortalecer las Alianzas Familia-Escuela que puedan adaptar y aplicar en sus propios contextos.

## Conclusión

Como este informe de política ha indicado, la Alianza Familia-Escuela es fundamental para el sistema educativo en Colombia y está sustentada en numerosos marcos legales y normativos educativos. Sin embargo, se necesita hacer más para asegurar que esta visión se traduzca en la práctica. Una forma de hacerlo es promover liderazgo dentro del MEN y de las CTE responsables de supervisar la planificación y el monitoreo de la Alianza Familia-Es-

52 Emily M. Morris et al, *Building Partnerships Where Families, Schools, and Communities Stand Together in Sierra Leone* (Brookings Institution, September 2024), <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/09/Sierra-Leone-Policy-Brief.pdf>.

53 Brookings Institution, “Case Study: Red PaPaz,” accessed July 8, 2025, <https://www.brookings.edu/articles/case-study-red-papaz/>.

cuela y crear un grupo directivo multisectorial para garantizar que las alianzas entre familia y escuela trabajen junto con otros sectores clave. Ya existe un precedente para un grupo directivo de este tipo en Colombia. Otro enfoque importante es utilizar los Consejos de Madres y Padres, de manera más efectiva para desarrollar una visión compartida para las escuelas, a través de los PEI y PEC, y guiar a las escuelas sobre cómo fomentar consejos de padres más inclusivos y diversos. Además, es importante que las escuelas promuevan una comunicación más auténtica y bidireccional mediante mecanismos como la Escuela de Padres y que creen espacios seguros para que las familias de distintos grupos demográficos se conecten entre sí y con los educadores, prestando especial atención a la inclusión de familias de comunidades marginadas. Construir confianza relacional dentro de las comunidades escolares, en colaboración con las CTE, es fundamental para asegurar que las escuelas no solo estén implementando un mandato sobre la participación familia-escuela, sino que realmente lo integren en el ethos de sus escuelas. Si la convivencia va a hacerse realidad en las escuelas de Colombia, los recursos, la orientación y el apoyo para construir alianzas entre familias y escuelas son absolutamente esenciales.

## Apéndice

**La Ley General de Educación 115 de 1994** (Ley Nacional de Educación de 1994) es el marco educativo fundamental que rige el sistema educativo de Colombia y establece la estructura general, los objetivos y la gobernanza de la educación preescolar, primaria, secundaria y superior. La Ley 115 también establece normas para el plan de estudios, la gestión escolar, la participación de la comunidad y la familia, y la formación y el desarrollo del profesorado. La ley reconoce la centralidad, o «núcleo», de la familia en la sociedad colombiana y el papel fundamental que desempeña en la educación integral de sus hijos, y exige la participación de las familias y las comunidades en la toma de decisiones y los procesos educativos.

La ley asigna explícitamente tres responsabilidades clave a las familias: la implementación de políticas y prácticas, la toma de decisiones y el liderazgo, y la información. La ley subraya la implementación de políticas y prácticas al exigir a las familias que «eduquen a sus hijos y les proporcionen un entorno familiar adecuado para su desarrollo integral» (artículo 7g).<sup>54</sup> Aunque no hay detalles específicos sobre lo que constituye un «entorno familiar adecuado», la Ley 115 también otorga a las familias tanto el derecho como la responsabilidad de estar informadas sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, así como de tener un conocimiento básico del funcionamiento de las escuelas y las instituciones educativas. La ley establece que las familias deben «mantenerse informadas sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, así como sobre el progreso de la institución educativa, y en ambos casos, participar en iniciativas de mejora» (artículo 7c).

De acuerdo con la Ley 115, también se espera que las familias participen en la toma de decisiones y el liderazgo, lo cual está vinculado a la rendición de cuentas de las escuelas, tanto en las escuelas como dentro del sistema educativo. Existe el mandato de que las familias «participen en el Consejo Directivo [junta directiva de cada escuela], asociaciones o comités para garantizar la prestación adecuada de los servicios educativos». (Artículo 7, e) La ley (artículo 143) establece específicamente directrices para la participación de los padres en la gestión escolar, también conocida como Consejo Directivo. Esta disposición exige que al menos dos padres/cuidadores formen parte del consejo de administración de cada escuela. Estos consejos se encargan de resolver conflictos, revisar los reglamentos internos, defender los derechos de la comunidad educativa, planificar y evaluar, y aprobar el presupuesto de ingresos y gastos, entre otras funciones.

Como parte de su función en la toma de decisiones y el liderazgo, también se espera que las familias participen en la elaboración del plan educativo de cada escuela, es decir, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El PEI o PEC abarca la visión, la misión, la filosofía y la estructura de la escuela y debe «formularse con la participación de los líderes escolares, los maestros, los alumnos y los padres» (artículos 6 y 73).

**La Ley 1620 de 2013** (Sistemas Nacionales de Convivencia Escolar de 2013) establece el marco legal para «el desarrollo de ciudadanos activos que apoyen la construcción de una sociedad democrática, participativa, diversa y multicultural», de conformidad con la Ley General de Educación Ley 115 de 1994. La Ley 1620 abarca tres marcos nacionales que garantizan la participación ciudadana, así como los derechos humanos y sexuales y reproductivos de los estudiantes, junto con la prevención y mitigación de la violencia escolar. Estos marcos son: el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Salud Reproductiva, y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.<sup>55</sup> La Ley 1620 se basa en la anterior

<sup>54</sup> Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994, artículo 7. g.

<sup>55</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006 (República de Colombia, 2006).

Ley 1098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia, en la que las responsabilidades compartidas de las familias, la sociedad y el Estado son conjuntamente responsables de garantizar «la atención, el cuidado y la protección» (artículo 10) de la infancia y la adolescencia.

Uno de los objetivos de la Ley 1620 es prevenir, detectar y gestionar los incidentes que perturban la paz, la seguridad y los derechos humanos de las escuelas y los estudiantes; el otro es mejorar la capacidad de las escuelas para apoyar los derechos de los niños y adolescentes. La ley asigna dos funciones explícitas a las familias: la implementación de políticas y prácticas, y la toma de decisiones y el liderazgo.

La ley establece que las familias «deben participar en la formulación, planificación y aplicación de estrategias que promuevan la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos» (artículo 22).<sup>56</sup> Las familias contribuyen a la aplicación de políticas y prácticas mediante el diseño conjunto de estrategias de convivencia con los maestros, y apoyan el aprendizaje y el bienestar en el hogar, reforzando un clima escolar seguro, inclusivo y respetuoso de los derechos, y ayudando a desarrollar la participación cívica de los estudiantes fuera de la escuela.

Las familias también participan en la toma de decisiones y el liderazgo a través de un representante en el Comité Escolar de Convivencia. El presidente del Consejo de Padres forma parte del Comité Escolar de Convivencia (artículo 12). Una de las principales tareas del Comité Escolar de Convivencia es redactar, revisar y supervisar el Manual de Convivencia Escolar de cada escuela. El Manual orienta a las escuelas para «identificar formas de fomentar y fortalecer la convivencia escolar que se ajusten a la realidad y al contexto de cada institución», e incluye «estrategias para fortalecer el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar y procesos que aborden y gestionen los conflictos y situaciones que afectan a la convivencia escolar en un marco de respeto y dignidad humana». <sup>57</sup> Este marco escolar debe ser «construido, evaluado y ajustado por la comunidad educativa, con la participación activa de los estudiantes y los padres» (artículo 21).<sup>58</sup>

**La Ley 2025 de 2020** (Ley de Educación de Padres, Madres y Cuidadores de 2025) establece las directrices para la implementación de las Escuelas de Padres y Madres de Familia y Cuidadores (Escuela de Padres) en los niveles preescolar, primario y secundario. El objetivo principal de la ley y del programa Escuela de Padres que la acompaña es promover la participación de las familias en las escuelas y en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, así como desarrollar los conocimientos y la capacidad de las familias en torno a temas clave. La Ley 2025 abarca todos los niveles de educación, desde la primera infancia hasta la secundaria, y se alinea con otras políticas educativas que exigen la participación de las familias. Por ejemplo, la Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Ley 1804 de 2016)<sup>59</sup> sitúa a las familias en el centro del desarrollo y el aprendizaje de los niños. Esta ley sustituye a la Ley 1404 de 2010, que estableció el mandato inicial de un programa educativo para las familias. La ley asigna tres funciones clave a las familias: aplicar políticas y prácticas, tomar decisiones y ejercer el liderazgo, y estar informadas. Las familias desempeñan un papel crucial en la implementación de políticas y prácticas al asistir y participar activamente en la Escuela de Padres. Esto incluye la firma de un compromiso al comienzo del año escolar en el que las familias se comprometen a participar en tres reuniones anuales en el marco del programa Escuela de Padres.

<sup>56</sup> Congreso de la República de Colombia, Ley 1620 de 2013, artículo 22.

<sup>57</sup> Secretaría de Educación de Bogotá, Guía Pedagógica para la Revisión de los Manuales de Convivencia (Secretaría de Educación de Bogotá, 2025), p. 4.

<sup>58</sup> Congreso de la República de Colombia, Ley 1620 de 2013, artículo 21.

<sup>59</sup> Congreso de la República de Colombia, Ley 1804: Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Las familias participan en el diseño de la Escuela de Padres en colaboración con el Consejo Directivo. «Las instituciones educativas, en colaboración con el Consejo Directivo de la escuela, basándose en el principio de autonomía, [...] definirán y diseñarán la propuesta estructural de la Escuela de Padres...» (Artículo 5)<sup>60</sup> El diseño del programa Escuela de Padres debe incluirse en el PEI o el PEC, y se espera que las familias estén informadas sobre el PEI o el PEC, así como sobre el programa Escuela de Padres. Concretamente, la Ley 2025 establece que «Toda institución educativa [...] deberá incluir una sección especial en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que defina cómo se desarrollarán las condiciones del Programa de Escuelas para Padres, Tutores y Cuidadores...» (Artículo 3).

**El Decreto 1286 de 2005** pone en práctica los artículos 67 y 38 de la Constitución y el artículo 7 de la Ley 115 de 1994 mediante la creación de órganos democráticos obligatorios para los padres/cuidadores —la Asamblea General de Padres y el Consejo de Padres— en todos los centros preescolares, primarios y secundarios públicos y privados. La intención general del decreto es «promover y facilitar la participación efectiva de los padres en la mejora de los procesos educativos» (Ley 2025 de 2020, artículo 1). El decreto aborda las cinco normas y responsabilidades de las familias y establece normas y procedimientos para garantizar la participación de las familias en diversos aspectos de la dirección escolar.

Como miembros esenciales de la comunidad en la implementación de políticas y prácticas, los padres/cuidadores deben «contribuir a crear un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que fomente la educación» y «apoyar la implementación de acciones que conduzcan a la mejora de los servicios educativos». (Artículos 3d, f)<sup>61</sup> A través de mecanismos escolares como los Consejos de Padres, las familias deben participar en la implementación de estrategias en los PEI y los PEC que fortalezcan y mejoren las escuelas (artículo 6).

El decreto otorga a los padres/cuidadores un papel formal en la toma de decisiones y el liderazgo escolar. Concretamente, asigna a las familias el derecho a seleccionar y elegir a los representantes de los padres/cuidadores para los órganos establecidos en la Ley Nacional de Educación de 1994 (artículo 2i). Esto incluye a los representantes en el Consejo Directivo (Junta Directiva Escolar). El Decreto 1286 también establece directrices para el liderazgo familiar en la Asamblea General de Padres de Familia y el Consejo de Padres de Familia. La Asamblea General de Padres de Familia («Asamblea de Padres») se reunirá dos veces al año, bajo la dirección del director de la escuela, y en ella participarán todas las familias (artículo 4). El Consejo de Padres tiene la obligación de incluir entre uno y tres representantes e es de los padres/cuidadores por grado, confirmados mediante quórum en la Asamblea de Padres, y estos deben participar en los procesos del PEI y el PEC (artículo 4).

De acuerdo con este decreto, las escuelas deben proporcionar a las familias información oportuna y detallada para garantizar que los padres/cuidadores estén informados. Por ejemplo, al matricularse, las familias deben recibir información sobre la escuela, incluyendo datos demográficos y sobre la escuela, el PEI o el PEC, el Manual de Convivencia Escolar, el enfoque curricular y el sistema de evaluación, entre otros detalles relevantes (artículo 2c). Las familias también pueden esperar recibir informes periódicos sobre el progreso académico de sus hijos (artículo 2g) y acceder a las calificaciones de los exámenes (artículo 2h). Por último, los directores de las escuelas están obligados a proporcionar todos los datos e información necesarios al Consejo de Padres para que este pueda cumplir con sus funciones y responsabilidades (artículo 7, párrafo 1).

Se menciona una vez cómo las familias proporcionan recursos a las instituciones educativas. Concretamente, el Consejo de Padres es responsable de controlar sus propios recursos, incluyendo la recepción, gestión y gasto de cualquier recurso financiero y de otro tipo (artículo 11). Esto posiciona a las familias como posibles con-

60 Congreso de la República de Colombia, Ley 2025 de 2020, artículo 5.

61 Congreso de la República de Colombia, Decreto 1286 de 2005, artículo 3 d, f.

tribuyentes de recursos financieros o en especie, al tiempo que se salvaguarda la transparencia y se prohíben las cuotas obligatorias (artículo 12).

Por último, según el Decreto 1286, se anima a las familias a participar en el cambio de mentalidad. Los padres/cuidadores deben «contribuir a la construcción de un clima de respeto, tolerancia y confianza» (artículo 11b) y «promover una cultura de convivencia, resolución pacífica de conflictos y compromiso con la legalidad». (Artículo 10e) Esto implica trabajar juntos como comunidad para tratar de crear un clima de pertenencia y respeto mutuos entre todas las familias. El Consejo de Padres tiene la tarea de implementar formas de mejorar la convivencia y fomentar un espíritu de inclusión y respeto hacia los líderes escolares (Artículo 7g).

El Decreto 1286 ofrece el plan más detallado para la participación de los padres en los marcos educativos de Colombia. Traduce los amplios mandatos de la Ley 115, la Ley Nacional de Educación, en procedimientos concretos para la selección y elección de representantes, la frecuencia de las reuniones anuales y los objetivos y funciones de los distintos órganos de liderazgo familiar y sus representantes. También sitúa a las familias en la implementación y transformación del clima escolar y la convivencia.

**El Decreto 1075 de 2015** (Decreto de la Ley Nacional de Educación de 2015) es el marco para la implementación de la Ley Nacional de Educación y reitera que las familias «participan activamente como actores clave en la construcción y el fortalecimiento de la Alianza para promover el desarrollo integral de las niñas, los niños y los adolescentes». (Artículo 2.3.4.1.2.4) Hay secciones dedicadas a los derechos y responsabilidades de las familias y los estudiantes, así como a las responsabilidades del MEN y los CTE. Este lenguaje sobre derechos y responsabilidades se repite de nuevo en el Decreto 459 de 2024.

Además de seguir el desarrollo y el progreso académico de sus hijos, las familias tienen un papel explícito en la toma de decisiones y el liderazgo. Las familias «participan a través de los órganos de gobierno escolar en la definición de criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y promoverlos» a través de mecanismos como el Consejo Directivo (Artículo 2.3.3.3.3.15). También se espera que las familias apoyen el cambio de mentalidad y contribuyan con «conocimientos y experiencias sobre prácticas de cuidado, crianza de los hijos, identificación de capacidades y estrategias de movilización» para apoyar la Alianza Familia-Escuela (artículo 2.3.4.1.1.1).

**El Decreto 459 de 2024** (Participación de la Familia en la Educación) es el marco para garantizar y regular la participación de la familia en la educación a través de la Alianza Familia-Escuela, que incluye definiciones más detalladas de las familias, la educación integral y otros términos clave fundamentales para la participación de la familia, así como los principios de la Alianza Familia-Escuela. El objetivo de este decreto es promover la participación activa de las familias en la Alianza Familia-Escuela. El Decreto 459 reitera las funciones del MEN, los CTE, las escuelas y las familias para garantizar la Alianza Familia-Escuela, tal y como se detalla en el Decreto 1075.

En cuanto a las funciones de las familias, se asignan explícitamente tres: implementar políticas y prácticas, tomar decisiones y ejercer liderazgo, y cambiar mentalidades. Las funciones de las familias en la implementación de políticas y prácticas son relativamente amplias e incluyen proporcionar información demográfica al inicio del año escolar, lo que ayuda a la escuela a desarrollar un mejor perfil de la población de su comunidad y comprender a las familias y sus contextos. También establece que las familias deben participar en la Alianza Familia-Escuela, lo que incluye firmar un compromiso al inicio del año para asistir a todos los eventos relacionados (Artículo 2.3.4.1.2.4 b, c). El Decreto 459 de 2024 incluye a las familias en la toma de decisiones y el liderazgo a través de los órganos de gobierno, tal y como ya se articula en las leyes y decretos mencionados anteriormente. Al igual que en el Decreto 1075 de 2015, este decreto incluye lenguaje sobre el cambio de mentalidad y, en concreto, la

aportación de «conocimientos, prácticas y habilidades que puedan compartirse con los estudiantes u otras familias, como contribución al desarrollo integral y la educación de los niños y adolescentes» (artículo 2.3.4.1.2.4e).<sup>62</sup>

**El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026** es la hoja de ruta para una educación de calidad y equitativa y todas las estrategias para alcanzar este objetivo. El plan se elaboró mediante una consulta masiva en la que participaron 1 010 000 ciudadanos del 96 % de los municipios, así como con la orientación de maestros y padres/cuidadores. En el plan se utilizaron más de 6000 dibujos de niños que describían la escuela que desean para 2026.<sup>63</sup> No se mencionó la consulta a las familias, aunque se supone que estas entran dentro de la categoría más amplia de ciudadanos.

Al igual que las leyes y los grados vigentes, el PNDE incluye la participación de las familias como un componente clave para proporcionar una educación de calidad. Si bien se hace hincapié en la corresponsabilidad entre las escuelas y las familias en el aprendizaje y el desarrollo de los niños, hay pocos detalles concretos sobre las funciones y responsabilidades de las familias. El plan destaca la importancia de la colaboración entre la familia, la sociedad y el Estado para garantizar los derechos de los niños a la educación. Destaca el papel de las familias y las comunidades en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. El plan también indica que las autoridades educativas deben proporcionar recursos digitales accesibles a las familias, junto con los educadores y los estudiantes, para mantenerlas informadas sobre la educación de sus hijos y crear un sistema de información continuo adaptado a las necesidades y contextos de la escuela y la comunidad. Por último, el plan hace hincapié en la necesidad de fortalecer las capacidades de los maestros para colaborar con las familias y las comunidades en materia de convivencia.<sup>64</sup> Estas funciones y responsabilidades recaen principalmente en la aplicación de políticas y prácticas, aunque también se reconocen las funciones de las familias en la toma de decisiones y el liderazgo a través de mecanismos escolares.

---

62 Congreso de la República de Colombia, Decreto 1075 de 2015, 2.3.3.3.3.15.

63 Secretaría de Educación Nacional, Plan Nacional Decenal de Educación, págs. 15-16

64 Secretaría de Educación Nacional, Plan Nacional Decenal de Educación, págs. 40, 50, 54, 55.

# Referencias

- Ávalos**, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo, and Carmen Sotomayor. "La Profesión Docente: temas y discusiones en la literatura internacional [The teaching profession: themes and discussion in international literature]." *Estudios Pedagógicos* 36, no. 1 (2010): 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>.
- Bogotá** Secretariat of Education. *Guía Pedagógica para la Revisión de los Manuales de Convivencia [Pedagogical Guide for the Review of School Coexistence Manuals]*. Bogotá Secretariat of Education, 2025.
- Brookings** Institution. "Case Study: Cajon Valley Union School District." Accessed July 8, 2025. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-cajon-valley-union-school-district/>.
- Brookings** Institution. "Case Study: Escola Municipal Waldir Garcia." Accessed June 14, 2021. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-escola-municipal-waldir-garcia/>.
- Brookings** Institution. "Case Study: Metropolitan School District of Wayne Township." Accessed July 8, 2025. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-metropolitan-school-district-of-wayne-township/>.
- Brookings** Institution. "Case Study: ParentRus." Accessed July 8, 2025. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-parentrus/>.
- Brookings** Institution. "Case Study: Red PaPaz." Accessed July 8, 2025. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-red-papaz/>.
- Brookings** Institution. "Case Study: Rocket Learning." Accessed July 8, 2025. <https://www.brookings.edu/articles/case-study-rocket-learning/>.
- Carroll**, Leanna, Anthony Reyes, and Stefan Trines. "Education in Colombia." *World Education News & Reviews*. Effective June 23, 2020. <https://wenr.wes.org/2020/06/education-in-colombia-2>.
- Charria** Ortiz, Víctor Hugo, Martha Patricia Romero-Caraballo, and Kewy Sarsosa-Prowesk. "Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria [Workplace Well-Being and Working Conditions of Primary and Secondary School Teachers]." *Revista CES Psicología* 15, no. 3 (2022): 63–80. <https://doi.org/10.21615/cesp.5984>.
- Chiappetta-Santana**, Leilane Henriette Barreto, Ana Deyvis Santos Araújo Jesuino, and Ariela Raissa Lima-Costa. "Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students." *Paideia (Ribeirão Preto)* 32 (2022). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>.
- Colombian** Institute of Family Welfare. *Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006 [Code of Childhood and Adolescence: Law 1098 of 2006]*. Republic of Colombia, 2006. [codigoinfancialey1098.pdf](http://codigoinfancialey1098.pdf)
- Congress** of the Republic of Colombia. Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación [Decree 1075 of 2015: By which the Single Regulatory Decree of the Education Sector is issued]. Congress of the Republic of Colombia, 2015.
- Congress** of the Republic of Colombia. Decreto 1286 de 2005: Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados y se adoptan otras disposiciones [Decree 1286 of 2005: By which norms are established regarding the participation of parents in the improvement of educational processes in official and private institutions and other provisions are adopted] Congress of the Republic of Colombia, 2005.
- Congress** of the Republic of Colombia. Decreto 2269 de 2023: Por el cual se adopta la estructura del Ministerio de Educación Nacional y se determinan las funciones de sus dependencias [Decree 2269 of 2023: By which the structure of the Ministry of National Education is adopted and the functions of its dependencies are determined]. Congress of the Republic of Colombia, 2023.
- Congress** of the Republic of Colombia. Decreto 459 de 2024: Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015 en lo relacionado con los manuales de convivencia escolar [Decree 459 of 2024: By which Decree 1075 of 2015 is amended with regard to school coexistence manuals]. Congress of the Republic of Colombia, 2024.
- Congress** of the Republic of Colombia. Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación

# References

[Technical Guidelines: Family–School Alliance for the Integral Development of Girls, Boys, and Adolescents]. Congress of the Republic of Colombia, 1994.

**Congress** of the Republic of Colombia. Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos [Law 1620 of 2013: By which the National System for School Coexistence and Education for the Exercise of Human Rights is created]. Congress of the Republic of Colombia, 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>.

**Congress** of the Republic of Colombia. Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia [Law 1804 of 2016: State Policy for the Integral Development of Early Childhood]. Congress of the Republic of Colombia, 2016.

**Congress** of the Republic of Colombia. Ley 2025 de 2020: Por Medio De La Cual Se Establecen Lineamientos Para La Implementación De Las Escuelas Para Padres Y Madres De Familia Y Cuidadores [Law 2025 of 2020: By Means of Which Guidelines Are Established for the Implementation of Schools for Parents and Guardians]. Congress of the Republic of Colombia, 2020.

**Congress** of the Republic of Colombia. Political Constitution of Colombia of 1991. Congress of the Republic of Colombia, 1991. <https://www.constitucioncolombia.com/>.

**Crozier**, Gill, and Jane Davies. “Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home–School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents.” *Oxford Review of Education* 33, no. 3 (2007): 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>.

**De Gaetano**, Yvonne. “The Role of Culture in Engaging Latino Parents’ Involvement in School.” *Urban Education* 42, no. 2 (2007): 145–162. <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>.

**Driessen**, Geert, Frederik Smit, and Peter Slegers. “Parental Involvement and Educational Achievement.” *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 509–32. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>.

**Epstein**, Joyce L., Mavis G. Sanders, Steven B. Sheldon, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie Rodriguez Jansorn, et al. *School, Family, and Community Partnerships*. Corwin, 2008.

**House** of Representatives of Colombia, Proyecto de Ley No. 057 de 2023C: Presupuesto General de la Nación 2024 [Bill No. 057 of 2023C: General Budget of the Nation 2024] (House of Representatives, 2023). [https://www.camara.gov.co/presupuesto-vigencia-fiscal-2024?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.camara.gov.co/presupuesto-vigencia-fiscal-2024?utm_source=chatgpt.com)

**Katz**, Vikki S. *Kids in the Middle: How Children of Immigrants Negotiate Community Interactions for Their Families*. Rutgers University Press, 2014. <https://www.rutgersuniversitypress.org/kids-in-the-middle/9780813562186/>.

**Kidsburgh**. *Parents as Allies: A Guidebook for Bridging the Ocean Between Home and School Through Innovative Family-School Engagement*. Kidsburgh, 2024. [https://www.kidsburgh.org/wp-content/uploads/2024/06/PAA\\_Playbook2023\\_R3.pdf](https://www.kidsburgh.org/wp-content/uploads/2024/06/PAA_Playbook2023_R3.pdf).

**Mapp**, Karen L., Anne T. Henderson, Stephany Cuevas, Martha Franco, and Suzanna Ewert. *Everyone Wins!: The Evidence for Family-School Partnerships and Implications for Practice*. Scholastic, 2022.

**Mayor’s Office** of Neiva. Comité Interinstitucional: Erradicación del Trabajo Infantil y sus Peores Formas [Interinstitutional Committee for the Eradication of Child Labor] (CIETI). Alcaldía Municipal de Neiva, 2024. <https://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/Paginas/Comit%C3%A9-Interinstitucional-Eradicaci%C3%B3n-del-Trabajo-Infantil.aspx>

**Ministry** of National Education. Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 [Ten-Year National Education Plan 2016–2026]. Ministry of National Education, 2017. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf).

**Ministry** of National Education of Colombia. Orientaciones técnicas: Alianza Familia – Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes [Technical Guidelines: Family–School Alliance for the Integral Development of Girls, Boys, and Adolescents]. Ministry of National Education of Colombia, 2022. <https://www.>

# References

colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-es-cuela.pdf.

- Morris**, Emily M. and Laura Nóra. Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education Systems: Technical Report. Brookings Institution, 2025.
- Morris**, Emily M., and Laura Nóra. Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/articles/six-global-lessons-on-how-family-school-and-community-engagement-can-transform-education/>.
- Morris**, Emily M., Laura Nóra, and Rebecca Winthrop. Conversation Starter Tools: A Participatory Research Guide to Building Stronger Family, School, and Community Partnerships. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/articles/conversation-starter-tools/>.
- Morris**, Emily M., Max Lieblich, and Laura Nóra, with Foday Kalokoh, Miriam Mason, and Lansana Bakarr (EduAid), and Mohamed Fullah, Francisco Carballo Santiago, and Jennifer Artibello (Rising Academies). Building Partnerships Where Families, Schools, and Communities Stand Together in Sierra Leone. Brookings Institution, September 2024. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/09/Sierra-Leone-Policy-Brief.pdf>.
- Morris**, Emily M., and Rebecca Winthrop. “Let’s Talk: Starting Conversations with Parents and Teachers on Their Beliefs in Education.” *International Journal About Parents in Education* 13 (2023): 1–28, <https://doi.org/10.54195/ijpe.16408>.
- Mughal**, Abdul Waheed, Jo Aldridge, and Mark Monaghan. “Perspectives of Dropped-Out Children on Their Dropping Out from Public Secondary Schools in Rural Pakistan.” *International Journal of Educational Development* 66 (2019): 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>.
- National** Administrative Department of Statistics (DANE). Boletín Técnico: Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), Trimestre móvil febrero - abril 2025 [Technical Bulletin: Large Integrated Household Survey (GEIH), Moving Quarter February–April 2025]. DANE, 2025.
- National** Council for Economic and Social Policy (CONPES). Documento CONPES Social 152: Atención Integral a la Primera Infancia [CONPES Social Document 152: Comprehensive Early Childhood Care]. Colombia National Planning Department, 2012. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828\\_archivo\\_pdf\\_conpes\\_152.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf_conpes_152.pdf).
- Qargha**, Ghulam O., and Emily M. Morris. “Why Understanding the Historical Purposes of Modern Schooling Matters Today.” Brookings Institution, May 22, 2023. <https://www.brookings.edu/articles/why-understanding-the-historical-purposes-of-modern-schooling-matters-today/>.
- Riblatt**, S. N., A. Hokada, and Felicia V. Black. “Creating connections with families of young children using trauma-informed approaches.” *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (2023): 65-72.
- Saracosti**, Mauricio, Luis Lara, Daniele Martella, Héctor Miranda, Eduardo D. Miranda-Zapata, and Thomas Reininger. “Influence of Family Involvement and Children’s Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students.” *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>.
- Symeou**, Loizos, Raquel-Amaya Martínez-González, and Lucía Álvarez-Blanco. “Dropping out of High School in Cyprus: Do Parents and the Family Matter?” *International Journal of Adolescence and Youth* 19, no. 1 (2012): 113–31. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>.
- UNESCO** Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina [Intersectoral Coordination of Early Childhood Policies and Programs: Experiences in Latin America]. UNESCO, 2003. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137514>.

## References

- Weiss**, Heather B., Suzanne M. Bouffard, Beatrice L. Bridglall, and Edmund W. Gordon. Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Equity Matters: Research Review No. 5. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University, 2009. <https://eric.ed.gov/?id=ED523994>.
- Winthrop**, Rebecca, Adam Barton, Mahsa Ershadi, and Lauren Ziegler. Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement. Brookings Institution, 2021. <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>.
- World Bank**. "Secondary Education, Teachers (% Female) [Indicator SE.SEC.TCHR.FE.ZS]. World Development Indicators." Accessed June 20, 2025. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.TCHR.FE.ZS?locations=CO&view=chart>.

# Agradecimientos

CUE agradece profundamente los esfuerzos de colaboración y la asociación con Red PaPaz y Alianza Educativa en esta investigación. La autora principal, Adelaida Gómez, ha desempeñado un papel fundamental en la dirección de este proceso junto con sus colegas de Alianza Educativa, en concreto con su equipo de desarrollo social y emocional. Gracias a Geraldine Fandiño, que dirigió gran parte del análisis de políticas, y a Hans Cabra, que fue un colaborador fundamental. Richaa Hoysala dirigió gran parte de la revisión y la armonización, y Laura Nóra prestó su amable apoyo con los análisis.

CUE también desea expresar su agradecimiento a los estudiantes, padres/cuidadores, maestros y líderes educativos que participaron en la investigación en toda Colombia y cuyas contribuciones han sido fundamentales. Un equipo de coordinadores regionales dirigió la recopilación de datos, y sus esfuerzos fueron esenciales para este proceso. Agradecemos a la Secretaría de Educación de Bogotá, en particular a Isabel Segovia Ospina, Andrea Prieto Barrera, Edwin Ussa y Julio César López, por sus valiosas sugerencias sobre los resultados y recomendaciones. Gracias a Vicky Colbert, de Nueva Escuela, por proporcionar contexto e información sobre PEFADI, así como por sus perspicaces sugerencias. Agradecemos haber podido compartir los resultados con los equipos de Juntos Aprendemos, bajo la dirección de Gustavo Payán, y con colegas del sector de la sociedad civil en Colombia.

Queremos expresar nuestro enorme agradecimiento a nuestros revisores Carolina Piñeros, Charlotte Greniez, Anna Farrell y Jennifer O'Donoghue, así como a nuestra colega de CUE Nina Fairchild.

La Brookings Institution es una organización sin fines de lucro dedicada a la investigación independiente y a la búsqueda de soluciones políticas. Su misión es llevar a cabo investigaciones independientes de alta calidad y, basándose en ellas, ofrecer recomendaciones innovadoras y prácticas a los responsables políticos y al público en general. Las conclusiones y recomendaciones de cualquier publicación de Brookings son exclusivamente las de sus autores y no reflejan las opiniones ni las políticas de la institución, su dirección, sus otros académicos o los financiadores que se mencionan a continuación.

Brookings agradece el apoyo de Imaginable Futures y la Fundación LEGO.

Brookings reconoce que el valor que aporta reside en su compromiso absoluto con la calidad, la independencia y el impacto. Las actividades que apoyan sus donantes reflejan este compromiso.