



Gestión Educativa y Autonomía Institucional en Colombia: Una Lectura Crítica del Marco Normativo Vigente

Educational Management and Institutional Autonomy in Colombia: A Critical Reading of the Current Regulatory Framework

Jhonattan Andrés Benavides Jurado¹

¹ Magíster en Perfeccionamiento del Profesorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, docente, Boyacá Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9709-938X> Email: jhonattanbenavides.est@umecit.edu.pa

Recibido: Día 05, Mes 05, Año 2026

Aprobado: Día 20, Mes 05, Año 2026.

Publicado: Día 22, Mes 07, Año 2026.

Citación: Benavides-Jurado, J. (2026). Gestión Educativa y Autonomía Institucional en Colombia: Una Lectura Crítica del Marco Normativo Vigente. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE*, 2 (23), 9 - 15.

Resumen:

El sistema educativo colombiano ha experimentado, desde la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, una creciente expansión normativa orientada a garantizar calidad, equidad y mecanismos de rendición de cuentas. Sin embargo, este ensayo sostiene que dicha proliferación regulatoria ha generado una tensión estructural entre la lógica centralizada del Estado y las realidades diversas de las instituciones educativas. Aunque la normativa reconoce formalmente la autonomía escolar, esta se encuentra condicionada por lineamientos ministeriales, indicadores estandarizados y mecanismos de vigilancia que limitan la capacidad de adaptación pedagógica y administrativa de las instituciones. A partir del análisis de la legislación educativa, la jurisprudencia constitucional y diversos estudios críticos sobre gestión educativa, el texto argumenta que la autonomía institucional en Colombia opera más como una concesión restringida que como una potestad efectiva. Asimismo, se evidencia cómo las políticas de evaluación, calidad y mejoramiento institucional han fortalecido dinámicas de performatividad y gerencialismo, en las cuales directivos y docentes priorizan el cumplimiento de indicadores y reportes sobre la reflexión pedagógica y las necesidades contextuales de sus comunidades. El ensayo concluye que las dificultades de la gestión educativa no obedecen únicamente a problemas de implementación, sino a contradicciones inherentes al diseño político y normativo del sistema. En consecuencia, plantea la necesidad de reconfigurar la relación entre regulación y autonomía mediante políticas construidas con participación activa de las comunidades educativas, reconociendo los saberes locales y las condiciones territoriales como elementos fundamentales para una gestión educativa genuinamente democrática y pertinente.

Palabras Clave: gestión, autonomía institucional, lectura crítica, normatividad.

Abstract:

Since the 1991 Constitution and the 1994 General Education Law, the Colombian education system has experienced a growing expansion of regulations aimed at guaranteeing quality, equity, and accountability mechanisms. However, this essay argues that this regulatory proliferation has generated a structural tension between the centralized logic of the State and the diverse realities of educational institutions. Although the regulations formally recognize school autonomy, this autonomy is conditioned by ministerial guidelines, standardized indicators, and oversight mechanisms that limit the

institutions' capacity for pedagogical and administrative adaptation. Based on an analysis of educational legislation, constitutional jurisprudence, and various critical studies on educational management, the text argues that institutional autonomy in Colombia operates more as a restricted concession than as an effective power. Furthermore, it demonstrates how policies on evaluation, quality, and institutional improvement have strengthened dynamics of performativity and managerialism, in which administrators and teachers prioritize compliance with indicators and reports over pedagogical reflection and the contextual needs of their communities. The essay concludes that the difficulties in educational management stem not only from implementation problems, but also from inherent contradictions in the political and regulatory design of the system. Consequently, it argues for the need to reconfigure the relationship between regulation and autonomy through policies developed with the active participation of educational communities, recognizing local knowledge and territorial conditions as fundamental elements for genuinely democratic and relevant educational management.

Keywords: management, institutional autonomy, critical reading, regulations.

1. INTRODUCCIÓN

Colombia ha construido, en las últimas tres décadas, un andamiaje normativo educativo de considerable envergadura. Desde la Ley General de Educación de 1994, hasta los más recientes planes sectoriales de desarrollo, el Estado ha desplegado un conjunto creciente de regulaciones que pretenden ordenar, mejorar y rendir cuentas sobre el sistema educativo. Sin embargo, esta proliferación normativa no ha emergido, necesariamente, de la mano de mejores condiciones para la gestión en las instituciones. Antes bien, en muchos casos ha generado el efecto contrario: directivos docentes atrapados entre el cumplimiento de exigencias formales y la necesidad real de responder a sus comunidades.

Esta tensión no es un accidente del sistema ni una falla de implementación aislada. Es, mejor dicho, una contradicción estructural entre dos lógicas que coexisten difícilmente: la lógica regulatoria del Estado, que pretende homogeneizar y gestionar mediante indicadores y procedimientos estandarizados, y la lógica situada de las instituciones educativas, que operan en contextos sociales, culturales y materiales profundamente diversos. Cuando la primera absorbe, voluntariamente o no a la segunda, la autonomía institucional se reduce a una declaración formal y la innovación pedagógica queda subordinada al diligenciamiento de formatos.

La relación entre política pública y gestión institucional no debe leerse exclusivamente como una cadena de implementación: la norma descende y la escuela ejecuta. Contrario a esta postura, las políticas se reconfiguran en el nivel de quienes las aplican, porque son estos actores quienes median entre el mandato formal y las condiciones reales. En el contexto colombiano, esta mediación ocurre frecuentemente bajo presión: escasa autonomía presupuestal, débil acompañamiento técnico y marcos evaluativos que priorizan el reporte sobre la reflexión. Este ensayo parte de esa tensión —estructural, no coyuntural— para examinar críticamente los supuestos sobre los que se sostiene la gestión educativa en Colombia.

2. DESARROLLO

El Marco Normativo como Escenario de Tensión

Bien es sabido que el punto de partida de cualquier análisis sobre gestión educativa en Colombia es la Constitución Política de 1991

y, particularmente, su artículo 67, el cual consagra la educación como un derecho fundamental y, simultáneamente, como un servicio público con función social. Esta doble naturaleza —derecho y servicio— no es retórica. Tiene consecuencias concretas: si es un servicio público, el Estado asume la potestad de su inspección y vigilancia; si es un derecho, los actores institucionales tienen deberes de garantía que no se agotan en el cumplimiento de procedimientos. Esta tensión constitutiva está en el origen de las contradicciones que aquí examinaré.

Tres años después de la promulgación de la Constitución, la Ley 115 de 1994 desarrolló los principios antes mencionados en la Ley General de Educación. Su artículo 77, dedicado expresamente a la autonomía escolar, establece que las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento, adaptar contenidos a las necesidades locales y adoptar métodos de enseñanza propios, "dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional" (Congreso de la República, 1994, Art. 77). Esta frase final no es accesorio: define el margen real de dicha autonomía. Las instituciones son autónomas siempre que no contradigan los lineamientos del nivel central. La autonomía, entonces, no es una potestad de origen sino una concesión condicionada.

Esta interpretación no es especulativa. La propia jurisprudencia constitucional la ha confirmado y delimitado desde temprano. En la Sentencia T-473 de 1993, uno de los primeros pronunciamientos de la Corte Constitucional sobre la materia, se estableció con claridad que la autonomía de las instituciones de educación básica y media es sustancialmente menor que la universitaria, y que se encuentra limitada, en primer lugar, por los fines de la educación misma y, en segundo lugar, por el orden público y la legalidad constitucional (Corte Constitucional, 1993, T-473).

Treinta años después, este criterio se mantiene inalterado: la Sentencia T-132 de 2023 reafirmó que las instituciones educativas gozan de un amplio margen de configuración interna, pero tienen límites mínimos e insuperables, entre los cuales se encuentran las obligaciones legales previstas en la Ley 115 de 1994, en particular, aquellas referidas al respeto por los derechos humanos y al fomento de prácticas democráticas (Corte Constitucional, 2023, T-132).

Esta cadena normativa y jurisprudencial revela una arquitectura en la que la autonomía se enuncia y, a la vez, se limita. El artículo 77 de la Ley 115 reconoce el principio de autonomía; el parágrafo del mismo

artículo lo delega a las secretarías de educación; y, más aún, el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta la ley, agrega que el diseño curricular debe ajustarse a los indicadores de logro definidos por el MEN, a los lineamientos que este expida y a los objetivos de cada nivel y ciclo establecidos en la ley (Presidencia de la República, 1994, art. 14). La autonomía real —aquella que permitiría a una institución responder de manera genuina a su contexto— queda atrapada entre estas exigencias superpuestas.

Este diseño normativo responde, en parte, a una lógica legítima: garantizar bases mínimas de calidad y equidad en un sistema profundamente desigual. Sin embargo, a la par, paga un costo que la propia normatividad no reconoce: en cuanto se estandariza lo que debe enseñarse y cómo debe evaluarse, se reduce el margen de las instituciones para adaptar sus procesos a las condiciones materiales, culturales y pedagógicas de sus comunidades. Como señalan Martínez y Rincón (2019), las políticas educativas en Colombia padecen una brecha persistente entre su formulación centralizada y las condiciones reales de los actores encargados de ejecutarlas, brecha que no responde a falta de recursos sino a que los marcos normativos se elaboran sin la participación de quienes deben implementarlos. En el caso colombiano, esta distancia es estructural: las instituciones educativas deben rendir cuentas por indicadores que en muchos casos no capturan lo más relevante de su labor pedagógica.

Gestión Educativa: Entre Inmersión E Indicadores

Si el primer problema del sistema educativo colombiano es normativo —una autonomía declarada que se recorta en cuanto se reconoce—, el segundo es de orden subjetivo y profesional: ¿qué le ocurre al directivo docente que opera dentro de ese sistema? ¿Cómo transforma la lógica regulatoria su manera de entender y ejercer la gestión? Para responder esta pregunta resulta indispensable el concepto de performatividad desarrollado en *The teacher's soul and the terrors of performativity*.

Ball (2003a) sostiene que la performatividad no es simplemente una técnica de gestión, sino un modo de regulación estatal que transforma la identidad profesional de quienes trabajan en instituciones educativas. Bajo esta lógica, los actores institucionales organizan su práctica en función de indicadores, metas y evaluaciones externas, dejando en segundo plano sus propias convicciones, tanto administrativas como pedagógicas.

La consecuencia es que el directivo no gestiona su institución, gestiona su imagen institucional ante los sistemas de control. Esta misma tesis fue desarrollada por el autor para el contexto hispanohablante en su artículo *Profesionalismo, gerencialismo y performatividad* (Ball, 2003b), publicado en la revista *Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, en el que señala que las tres tecnologías políticas que han transformado la educación pública —los mercados, la nueva gestión pública y la performatividad— actúan conjuntamente para producir nuevas formas de control institucional que desplazan la reflexión pedagógica hacia la rendición de cuentas.

Luengo y Saura (2013), en su investigación sobre la construcción del nuevo gestor performativo, documentan cómo los directivos escolares, inmersos en culturas de rendición de cuentas, actúan estratégicamente para obtener puntajes favorables en evaluaciones de diagnóstico, dado que de esos resultados depende el reconocimiento institucional. La lógica no es necesariamente la mejora pedagógica, sino la optimización de los indicadores. En Colombia, el índice sintético de calidad educativa (ISCE), los ciclos de autoevaluación institucional establecidos por el Decreto 1075 de 2015 y los planes de mejoramiento institucional configuran exactamente ese entorno: uno en el que la producción de evidencias y reportes consume una proporción considerable del tiempo directivo, sin que se garantice que dicha producción se traduzca en mejores condiciones de aprendizaje.

De otra parte, Martínez y Rincón (2019), en un estudio sobre políticas públicas y gestión educativa, documentan que las políticas educativas en Colombia han respondido históricamente a proposiciones de organismos internacionales, adoptando mecanismos empresariales para orientar la función pública, lo que genera una tensión entre el ser y el deber ser de la gestión escolar. En esa misma dirección, Vásquez y Rodríguez (2020) concluyen que las normas propuestas, lejos de ser activadoras de mejores prácticas escolares, se convierten en una carga para maestros y directivos, quienes experimentan la tensión entre cumplir el deber asignado y la dificultad de adoptar políticas que desconocen procesos y realidades escolares (Vásquez y Rodríguez, 2020). Esta conclusión, derivada de investigación empírica sobre instituciones colombianas, resulta más contundente que cualquier afirmación teórica abstracta: la distancia entre la política y la práctica no es un problema de voluntad institucional, sino de diseño normativo.

Principios De Gestión: Contradicciones

Existe una contradicción que la Ley 115 de 1994 no resuelve, sino que instala en el centro del sistema educativo colombiano: la que existe entre el principio de autonomía que proclama y los mecanismos de control que simultáneamente establece. Comprender esta contradicción exige leer la ley no como un todo coherente, sino como un documento en tensión interna. El artículo 73 de la Ley 115 establece que cada institución educativa deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, la estrategia pedagógica y el sistema de gestión, "todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos" (Congreso de la República, 1994, Art. 73).

La autonomía que se le reconoce a la institución para construir su identidad pedagógica queda inmediatamente condicionada: el PEI no es un ejercicio de autodeterminación, sino de adaptación a marcos previamente definidos. Por su parte, el artículo 77 le reconoce a las instituciones autonomía para organizar áreas, adoptar métodos y adaptar contenidos a condiciones regionales, pero siempre "dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional" (Art. 77). El artículo 84, por su parte, regula la evaluación institucional anual y estipula que dicha evaluación "será realizada por el Consejo Directivo de

la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional" (art. 84). Así, la institución evalúa, pero con los criterios del nivel central. Decide, pero dentro de los márgenes fijados externamente. Se autogestiona, pero bajo supervisión.

El planteamiento de esta normativa no es accidental. Responde a una concepción del Estado que, frente a la educación, combina el reconocimiento formal de la autonomía institucional con el ejercicio efectivo de la inspección y vigilancia. La Corte Constitucional ha sido consistente en validar esta combinación. En la Sentencia T-091 de 2019, la Corte precisó que la intervención estatal en colegios es más intensa que en universidades, dado que el ciclo de educación básica y media está diseñado para niños y adolescentes en proceso de formación, lo que justifica un mayor control estatal sobre las condiciones en que ese proceso ocurre (Corte Constitucional, 2019). Esta misma lógica fue confirmada en la Sentencia T-291 de 2022, que reconoció la autonomía de los colegios privados para establecer sus normas de funcionamiento, pero dejó claro que dicha autonomía opera dentro de los límites constitucionales y legales, y está sujeta a la vigilancia del Estado en tanto prestadores de un servicio público (Corte Constitucional, 2022).

El problema no radica en que el Estado ejerza vigilancia —eso es constitucionalmente legítimo—, sino en cómo esa vigilancia se traduce en práctica institucional. Cuando los mecanismos de control se concretan principalmente en indicadores estandarizados, reportes periódicos y planes de mejoramiento formulados en función de criterios externos, la distancia entre la autonomía declarada y la autonomía real se vuelve estructuralmente irreducible.

Como señalan Vásquez y Rodríguez (2020), la calidad educativa no puede homogeneizarse ni estandarizarse, porque a la luz de las diferentes realidades escolares colombianas, la calidad es más una meta situada que un indicador uniforme. Forzar a instituciones profundamente diversas —en contexto, en matrícula, en condiciones materiales, en composición cultural— a rendir cuentas bajo los mismos parámetros no produce equidad; produce una ilusión de comparabilidad que oculta desigualdades reales.

Hay, además, una paradoja jurídica que merece atención. La propia Ley 115 declara en su artículo 5, entre los fines de la educación, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los estudiantes, y el acceso al conocimiento a través de la investigación. Sin embargo, un sistema de gestión orientado fundamentalmente al cumplimiento de indicadores y al diligenciamiento de formatos deja poco espacio para la reflexión pedagógica colectiva, que es precisamente la condición de posibilidad de esos fines. La norma se contradice a sí misma: proclama la formación del pensamiento crítico, pero organiza la gestión institucional en torno a la obediencia procedimental.

El Desafío de la Implementación

Una política educativa no se implementa: se interpreta. Esta distinción tiene consecuencias profundas para entender por qué el sistema educativo colombiano produce resultados tan diferentes a los que sus marcos normativos declaran perseguir. Entre el texto de la norma y su

concreción en la gestión educativa existe un espacio de mediación poblado por actores, condiciones, recursos y decisiones que ningún decreto puede predeterminar completamente.

Zurbriggen y Travieso (2016), en su revisión crítica sobre implementación de políticas públicas señalan que los estudios de segunda generación sobre implementación invierten el foco de análisis: en lugar de observar cómo baja la política desde el nivel central, examinan cómo se reconfigura desde la base de la pirámide organizacional, donde operan los actores que están en contacto directo con los ciudadanos. En el sistema educativo, ese actor es el directivo docente: alguien con mandato para aplicar la política, pero también con criterio, historia institucional y condiciones concretas que determinan cómo lo hace. Su margen de discrecionalidad no es un defecto del sistema, sino una condición estructural de cualquier servicio público que opera en contextos diversos.

Martínez y Rincón (2019) documentan que las políticas educativas en Colombia han respondido históricamente a proposiciones de organismos internacionales, adoptando mecanismos de corte gerencial para orientar la función pública educativa, cuestión que genera una tensión entre el ser y el deber ser de la gestión educativa. Esta tensión no es abstracta: se manifiesta en la práctica cotidiana del directivo que debe responder simultáneamente a los requerimientos formales del sistema y a las necesidades reales de su comunidad, frecuentemente incompatibles entre sí. Las políticas llegan a las instituciones como mandatos terminados, diseñados sin la participación de quienes deben ejecutarlos, y es en ese punto donde la implementación se convierte en campo de disputa.

Souza y Paro (2021), en su análisis sobre implementación de políticas educativas desde la perspectiva de las escuelas, sostienen que, para hacer cumplir una política, factores como la influencia interpersonal, los compromisos informales y las negociaciones locales son tan importantes como los procesos y reglamentos formales. La política, en otras palabras, no desciende intacta: se negocia en cada institución, en cada contexto, con cada comunidad. Y esa negociación produce resultados distintos según las condiciones en que ocurre, lo que explica la heterogeneidad de los resultados educativos en un país que aplica los mismos instrumentos normativos en territorios radicalmente diferentes.

Esta heterogeneidad tiene consecuencias para el perfil del directivo docente. Herrera-Meza y Tobón (2022), en un estudio sobre directivos de municipios no certificados de Antioquia, encontraron que sus prácticas de gestión siguen siendo predominantemente funcionalistas y estructuralistas, orientadas al cumplimiento formal de procedimientos, aunque se observa un incipiente giro hacia enfoques críticos.

Este resultado no refleja necesariamente una preferencia de los directivos, sino las condiciones en que ejercen: un sistema que los evalúa principalmente por indicadores de cumplimiento deja poco espacio para el liderazgo pedagógico reflexivo que los mismos marcos normativos declaran promover. La implementación, entonces, no fracasa por falta de voluntad institucional; fracasa porque el diseño normativo no prevé las condiciones reales en que ocurre, ni reconoce a los actores que la hacen posible como sujetos con criterio propio.

Contradicciones Estructurales del Sistema Colombiano

Los apartados anteriores permiten identificar un patrón que no es coyuntural sino constitutivo del sistema educativo colombiano: la normatividad establece principios que sus propios mecanismos de control tienden a invalidar: la autonomía se reconoce y se reprime en el mismo acto legislativo; la participación se proclama y se reduce a procedimientos formales; la pertinencia se enuncia como fin y se contradice con instrumentos estandarizados que ignoran la diversidad territorial. Comprender por qué ocurre esto exige ir más allá del análisis normativo y examinar el contexto político en el que esas normas se producen.

Miñana y Rodríguez (2002), en su análisis sobre la educación en el contexto neoliberal, señalan que las reformas educativas colombianas de las últimas décadas no responden únicamente a necesidades pedagógicas internas, sino a una reconfiguración del Estado en la que la eficiencia, la medición y la rendición de cuentas se han convertido en los valores organizadores del servicio público. Esta reconfiguración tiene consecuencias directas sobre la gestión escolar: la institución educativa pasa a ser tratada como una unidad de producción cuyos resultados son medibles, comparables y clasificable, independientemente de las condiciones en que opera. Bajo esta lógica, la diversidad territorial aparece como ruido que el sistema debe neutralizar mediante la estandarización.

Un caso paradigmático de esta tensión es la política de Jornada Única, establecida por el artículo 57 de la Ley 1753 de 2015, que modificó el artículo 85 de la Ley 115 de 1994 para establecer que el servicio público educativo se prestaría en jornada única en todos los establecimientos oficiales. Desde la expedición de la Ley 115 de 1994 y el Decreto Reglamentario 1860 de ese mismo año, se comenzó a construir un corpus jurídico regulatorio de la jornada única escolar, que ha sufrido ajustes en la medida en que las circunstancias, los intereses políticos y la movilización docente lo han exigido.

El problema no reside en el principio —más tiempo escolar puede ser valioso— sino en que la política se diseñó sin resolver previamente las condiciones de infraestructura, alimentación, personal docente y financiamiento que su implementación requiere, especialmente en zonas rurales y periféricas. El Decreto 501 de 2016, que reglamentó la Jornada Única, estableció plazos diferenciados para zonas urbanas y rurales, reconociendo implícitamente que la política no podía aplicarse de manera uniforme. Sin embargo, ese reconocimiento no modificó el marco evaluativo: las instituciones seguían siendo medidas con los mismos indicadores, independientemente de si contaban o no con las condiciones para cumplirlos.

Esta contradicción entre el diseño centralizado de las políticas y las condiciones reales de implementación no es exclusiva de la Jornada Única. Es una característica sistémica del modelo de gestión educativa colombiano. Como argumenta Miñana (2010), las políticas neoliberales e neoinstitucionales en educación han operado en Colombia en un marco constitucional que formalmente las contradice, generando una permanente tensión entre los principios de autonomía, participación y diversidad que consagra la Constitución de 1991, y los mecanismos de control, estandarización y mercantilización que introducen sucesivas reformas

legales. Esta tensión no se resuelve a nivel normativo porque sus raíces son políticas: responde a concepciones distintas sobre qué es la educación, para qué sirve y a quién le corresponde definirlo.

La discusión sobre gestión educativa en Colombia no puede eludir esta dimensión política. Mientras el debate se centre exclusivamente en indicadores de eficiencia y en el cumplimiento de estándares, dejará fuera las preguntas más importantes: ¿quién participa en el diseño de las políticas que afectan las instituciones? ¿Cómo se incorpora el saber situado de directivos, maestros y comunidades en los marcos normativos? ¿Qué tipo de autonomía real —no declarada— requiere una institución para responder genuinamente a su contexto? Estas preguntas no tienen respuesta en los decretos vigentes. Pero su ausencia en el debate público es, en sí misma, un dato significativo sobre las prioridades del sistema.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido argumental de este ensayo conduce a una constatación que la normatividad colombiana no formula pero que su propio funcionamiento produce: la gestión educativa opera, en la práctica, en un estado de tensión estructural que no puede resolverse con más regulación. La Ley 115 de 1994, el Decreto 1860, el Decreto 1075 de 2015 y las sucesivas reformas sectoriales han construido un andamiaje normativo de considerable extensión que, paradójicamente, ha reducido el margen real de las instituciones para actuar con sentido pedagógico propio: la autonomía se declara y se condiciona; la participación se convoca y se formaliza; la pertinencia se enuncia y se desactiva mediante indicadores uniformes que ignoran la diversidad de los contextos.

Esta no es una falla de implementación que pueda corregirse mediante ajustes técnicos. Es una contradicción política que requiere ser nombrada como tal. Como señala Miñana (2010), las reformas educativas colombianas han operado en un marco constitucional que formalmente las contradice, generando una tensión permanente entre los principios que consagra la Constitución de 1991 y los mecanismos de estandarización y control que introducen las reformas legales posteriores. Mientras esa tensión no se reconozca como estructural, las propuestas de mejoramiento de la gestión escolar seguirán siendo paliativos que no tocan las causas del problema.

Este análisis no propone la eliminación de la regulación estatal —que tiene funciones legítimas de garantía de derechos y equidad mínima— sino su reconfiguración desde una lógica distinta. En esa dirección, Reyes y Weiner, citados en Ríos (2022), apuntan que la autonomía de gestión no debe entenderse únicamente como administración de decisiones heterónomas dictadas desde la verticalidad, sino como la organización escolar a partir de las propias decisiones de la comunidad escolar. Esta distinción es fundamental: una institución que aplica normas externas no ejerce su autonomía, aunque la norma se la reconozca formalmente; una institución que construye sus decisiones con su comunidad sí lo hace, aunque el marco legal la limite.

En esa misma dirección, la investigación sobre gestión comunitaria en instituciones educativas de Medellín documenta que la participación activa de la comunidad no solo mejora los procesos

pedagógicos, sino que fortalece la gestión institucional a través de alianzas con otras organizaciones, afianzando la construcción del tejido social y contribuyendo al mejoramiento de la gestión educativa en su conjunto (Pino y Castaño, 2019). Este hallazgo apunta hacia un modelo de gestión cualitativamente distinto al que propone el sistema normativo vigente: uno en el que la comunidad no es destinataria de la política sino coautora de ella.

La tensión entre regulación y autonomía no se resuelve eligiendo uno de los dos términos. Se gestiona —en el mejor sentido de esa palabra— cuando el diseño de las políticas incorpora desde el inicio las voces, los saberes y las condiciones de quienes deben implementarlas. Colombia tiene los instrumentos constitucionales para hacerlo: el artículo 67 de la Constitución garantiza el derecho a la educación; el artículo 68 reconoce a la comunidad educativa el derecho a participar en la dirección de las instituciones. Lo que falta no es marco normativo adicional. Lo que falta es que la política pública tome en serio los principios que ya declaró.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 87–104.
- Castillo, J. (2018). La política de jornada única escolar: los referentes y la experiencia de una institución educativa distrital. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 199–222. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-44502018000200199
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial* n.º 49.538. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. (1993). Sentencia T-473 de 1993. M. P. Vladimiro Naranjo Mesa. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-473-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2019). Sentencia T-091 de 2019. M. P. Alejandro Linares Cantillo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/t-091-19.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2022). Sentencia T-291 de 2022. M. P. Diana Fajardo Rivera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-291-22.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2023). Sentencia T-132 de 2023. M. P. Natalia Ángel Cabo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/T-132-23.htm>
- Herrera-Meza, S. R. y Tobón, S. (2022). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–22. <https://www.redalyc.org/journal/818/81866068010/html/>
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139–153. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128038007.pdf>
- Martínez, C. y Rincón, D. (2019). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 109–130. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100270353009/html/>
- Miñana, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991–2010. *Propuesta Educativa*, (34), 37–52. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=4030>
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. *Nómadas*, (17), 1–15. <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Pino, J. y Castaño, M. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 129–150. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994. *Diario Oficial* n.º 41.473. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6544.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* n.º 49.523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Presidencia de la República de Colombia. (2016). Decreto 501 de 2016. Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única. Diario Oficial n.º 49.826. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69054>

Ríos-Cepeda, V. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes*, 49(92), 85–123. <https://www.redalyc.org/journal/6840/684074484005/html/>

desde la perspectiva de las escuelas y los profesores. *Educação em Revista*, 37, e219212. <https://www.redalyc.org/journal/3993/399369188035/html/>

Vásquez, A. y Rodríguez, M. (2020). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 23(2), 230–247. <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719005/html/>

Zurbriggen, C. y Travieso, E. (2016). Implementación de políticas públicas. Perspectiva de los Street Level Bureaucrats. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 69–104. <https://revista.clad.org/ryd/es/article/view/implementacion-politicas-Street-Level-Bureaucrats-public/view/implementacion-politicas-Street-Level-Bureaucrats-public>

Souza, A. y Paro, V. (2021). Burocracia a nivel de la calle y políticas públicas: análisis de la implementación de políticas educativas