

Liderazgo educativo y participación comunitaria: Un análisis de la brecha entre el marco normativo colombiano y la realidad percibida en las instituciones

Educational Leadership and Community Participation: An Analysis of the Gap Between the Colombian Regulatory Framework and the Perceived Reality in Educational Institutions

Liderança educacional e participação comunitária: Uma análise da lacuna entre o marco normativo colombiano e a realidade percebida nas instituições educacionais

Ernés Victoria Mayo Ríos, <https://orcid.org/0009-0005-5527-9760>

Andrés Felipe Cely Triana, <https://orcid.org/0009-0004-9425-2520>

Jesús Eduardo Espinosa Gaitán, <https://orcid.org/0009-0006-2287-7411>

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Maestría en Educación, Bogotá D.C., Colombia

*Autor para correspondencia: ervimari@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la brecha existente entre el marco normativo educativo colombiano y la realidad operativa de las instituciones, centrándose en el impacto del liderazgo directivo en la cohesión social y el rendimiento académico. A través de un enfoque cualitativo-crítico y una metodología de triangulación que contrastó el análisis documental de leyes clave (Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001 y Ley 1620 de 2013) con el trabajo de campo presencial realizado en una institución educativa del barrio Robledo, en Medellín, se identificaron tensiones estructurales significativas. Los resultados, derivados de grupos focales con estudiantes, padres y docentes, revelan que la "sobresaturación administrativa" consume el 70% del tiempo laboral de los líderes, desplazando el acompañamiento pedagógico y limitando la innovación en el aula. Se halló una doble barrera para la participación comunitaria: una de carácter socioeconómico y otra institucional-comunicativa, donde las familias manifiestan no sentirse escuchadas. El estudio concluye que la eficacia del sistema educativo no depende únicamente del cumplimiento legal, sino de una "territorialización normativa" que priorice la comunicación dialógica y el apoyo interdisciplinario para fortalecer el tejido social y, consecuentemente, el éxito escolar.

Palabras clave: Liderazgo educativo, participación comunitaria, marco normativo, cohesión social, aprendizaje significativo, educación pública

ABSTRACT

This article examines the gap between the Colombian educational regulatory framework and the operational reality of schools, focusing on the impact of school leadership on social cohesion and academic performance. Using a qualitative-critical approach and a triangulation methodology, the study contrasts documentary analysis of key education laws with fieldwork conducted in a public school in Robledo, Medellín. Findings reveal significant structural tensions, particularly the administrative overload faced by school leaders, which consumes approximately 70% of their working time, limiting pedagogical support and classroom innovation. Additionally, a dual barrier to community participation was identified: one rooted in socioeconomic constraints and another in institutional communication failures, with families reporting a lack of meaningful engagement. The study concludes that the effectiveness of the educational system depends not only on regulatory compliance but on a process of "normative territorialization" that prioritizes dialogic communication and interdisciplinary support to strengthen social fabric and enhance educational outcomes.

Keywords: Educational leadership, community participation, regulatory framework, social cohesion, meaningful learning, public education.

RESUMO

O presente artigo analisa a lacuna existente entre o marco normativo educacional colombiano e a realidade

operacional das instituições, centrando-se no impacto da liderança diretiva na coesão social e no rendimento acadêmico. Através de uma abordagem qualitativa-crítica e de uma metodologia de triangulação que contrastou a análise documental de leis-chave (Lei 115 de 1994, Lei 715 de 2001 e Lei 1620 de 2013) com o trabalho de campo presencial realizado em uma instituição educativa do bairro Robledo, em Medellín, foram identificadas tensões estruturais significativas. Os resultados, derivados de grupos focais com estudantes, pais e docentes, revelam que a “sobressaturação administrativa” consome 70% do tempo laboral dos líderes, deslocando o acompanhamento pedagógico e limitando a inovação em sala de aula. Constatou-se uma dupla barreira para a participação comunitária: uma de caráter socioeconômico e outra institucional-comunicativa, onde as famílias manifestam não se sentir ouvidas. O estudo conclui que a eficácia do sistema educacional não depende unicamente do cumprimento legal, mas de uma “territorialização normativa” que priorize a comunicação dialógica e o apoio interdisciplinar para fortalecer o tecido social e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Palavras-chave: Liderança educacional, participação comunitária, marco normativo, coesão social, aprendizagem significativa, educação pública.

Recibido: 2/3/2025 Aprobado: 25/3/2026

Introducción

El sistema educativo colombiano, tras la Constitución de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991) se cimentó sobre la promesa de la descentralización y la autonomía escolar, concibiendo el liderazgo educativo como el motor para alcanzar dos metas transversales: la cohesión social y el rendimiento académico. Sin embargo, tres décadas después, la realidad que enfrentan rectores y docentes dista del ideal normativo, pues las exigencias legales han configurado un escenario de tensiones estructurales que limitan la acción pedagógica.

La problemática central radica en una contradicción normativa: mientras la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994) demanda un líder pedagógico capaz de integrar a la comunidad, la Ley 715 de 2001 (Congreso de la República de Colombia, 2001) impuso un modelo de gestión orientado a la eficiencia técnica y al control presupuestal. Esta "fricción normativa" ha desplazado el liderazgo hacia tareas administrativas, debilitando el tejido social y reduciendo el acompañamiento pedagógico. Como señala el Education Profiles (2024), la Ley 115 de 1994 define a los directivos docentes como responsables del funcionamiento organizacional de la escuela, pero en la práctica, la alta carga administrativa convierte al director en un burócrata, teniendo que cumplir requerimientos normativos antes de encargarse de cuestiones pedagógicas (Esperanza Education, 2016). El problema se intensifica en contextos de vulnerabilidad, donde el rendimiento académico no es solo un indicador escolar, sino el reflejo de múltiples carencias socioeconómicas que la legislación ignora. Fajardo et al. (2021) evidenciaron que las variables socioeconómicas con mayor influencia en la calidad educativa en Colombia son las necesidades básicas insatisfechas, la desigualdad y el producto interno bruto regional. Surge entonces la pregunta: ¿cómo puede un líder fomentar cohesión social cuando el marco legal lo asfixia con procesos burocráticos?

En este escenario, el liderazgo educativo debe ser comprendido más allá de una posición jerárquica, como una capacidad distribuida (Harris & Spillane, 2008), capaz de transmitir una visión compartida y fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecido en el Decreto 1860. No obstante, la carga de informes exigidos por las Secretarías de Educación limita esta función transformadora. La cohesión social, entendida como el grado de consenso y pertenencia de los actores escolares, constituye la base del aprendizaje; sin embargo, la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013) aborda la convivencia desde un enfoque punitivo, dejando de lado la prevención y el fortalecimiento de vínculos humanos, lo cual contradice el llamado de la UNESCO (2021) a consolidar un contrato social sólido para que la educación tenga sentido.

Finalmente, el rendimiento académico, más allá de las Pruebas Saber, debe interpretarse como síntoma de la salud organizacional de la escuela. Si el liderazgo es democrático y la comunidad está cohesionada, el rendimiento mejora; pero la normativa colombiana lo mide de manera estandarizada, sin considerar los factores de riesgo identificados en el proyecto macro. Una revisión sistemática reciente concluye que el liderazgo educativo, cuando integra dimensión pedagógica y social, constituye un eje estratégico para la transformación institucional y la mejora sostenida del sistema educativo colombiano (Perdomo Carvajal *et al.*, 2026). En este marco, el presente artículo se propone analizar la brecha entre el marco normativo educativo colombiano y la realidad operativa de las instituciones, destacando el impacto del liderazgo directivo en la cohesión social y el rendimiento académico.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo-crítico (Stewart, 2025). El camino hacia las conclusiones se trazó mediante tres etapas de validación:

Análisis Documental Exhaustivo

Se contrastaron 5 piezas clave del marco legal colombiano con las categorías de gestión propuestas por el Ministerio de Educación.

El corpus normativo seleccionado para el análisis documental comprendió: la Constitución Política de 1991 como marco axiológico; la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario 1860, que definen la autonomía y participación; la Ley 715 de 2001, que establece los parámetros de gestión financiera y eficiencia; y la Ley 1620 de 2013, que regula la convivencia escolar. Estas piezas fueron contrastadas con las categorías de gestión del Ministerio de Educación para identificar las tensiones entre el mandato legal y la praxis directiva.

Especificaciones de los Grupos Focales y Técnicas de Recolección

El proceso de recolección de información primaria combinó el alcance nacional del proyecto macro con una inmersión presencial y focalizada. A nivel general, la muestra del subgrupo de trabajo integró a docentes y directivos de diversas regiones de Colombia, incluyendo Bogotá, la Región Caribe, Antioquia, el Eje Cafetero y los Santanderes, lo cual fue fundamental para garantizar la validez externa del estudio frente al marco legal nacional.

Sin embargo, para el desarrollo específico de este artículo y la validación de la realidad territorial, los autores ejecutaron el trabajo de campo de manera presencial al interior de una institución educativa ubicada en el barrio Robledo de la ciudad de Medellín. Se abandonó la premisa de una recolección exclusivamente en línea, optando por un acercamiento directo y escalonado en diferentes momentos y espacios para garantizar la libertad de expresión de cada estamento.

La muestra local estuvo conformada por:

Un grupo focal con 9 estudiantes representantes desde el grado noveno hasta el grado once.

Un grupo focal con 14 padres de familia pertenecientes a un grupo de grado noveno. Entrevistas y grupos de discusión con 22 docentes de la jornada de la tarde.

Adicionalmente, se recolectó la perspectiva de 5 docentes a través de un formulario estructurado en línea.

Durante estos encuentros se identificaron "incidentes críticos" y se documentaron las percepciones de los diferentes actores frente a las dinámicas de aprendizaje, la comunicación institucional y la cohesión social.

Triangulación de Hallazgos

Se cruzó la "letra muerta" de la ley con el "grito" de la realidad en los formularios, permitiendo inferir que la normativa es "ciega al contexto".

Resultados y discusión

La Voz de los Actores y la Evidencia desde la Praxis

El análisis de la información recolectada a través de los grupos focales y los formularios estructurados permitió consolidar una visión crítica sobre la gestión educativa en Colombia. Los hallazgos se han categorizado en tres ejes de análisis que demuestran la brecha entre la norma y la realidad territorial:

Categoría A: Burocratización del Rol y la Dicotomía Calidad-Cobertura

Se observa una tendencia alarmante hacia la gestión administrativa sobre la pedagógica. Los participantes de los grupos focales coinciden unánimemente en que la Ley 715 de 2001 ha transformado la naturaleza de su labor; se estima que el 70% del tiempo laboral del líder educativo se consume en la gestión documental y reportes de eficiencia exigidos por el sistema, dejando apenas un 30% para el acompañamiento pedagógico y la innovación en el aula. Esta realidad se alinea con lo descrito por Esperanza Education (2016), que señala que la alta carga administrativa convierte al director en un burócrata, priorizando requerimientos normativos sobre las funciones pedagógicas.

Esta sobrecarga administrativa choca directamente con las necesidades pedagógicas expresadas por los propios educandos (Dume & Limonchi, 2026). Durante los grupos focales realizados en la institución de Medellín, los estudiantes manifestaron un interés académico claro: consideran que las actividades vivenciales, experimentales y estructuradas mediante el trabajo colaborativo son significativamente más motivantes y los direccionan hacia la verdadera construcción de un aprendizaje significativo. No obstante, la saturación documental exigida a directivos y docentes limita el tiempo y los recursos disponibles para diseñar, gestionar y acompañar estas experiencias de innovación en el aula, perpetuando un modelo tradicional que desmotiva

al estudiante contradiciendo lo expresado por la UNESCO (2015).

Esta saturación administrativa alimenta una dicotomía crítica entre la calidad y la cobertura. En los formularios, el 85% de los líderes consultados manifestó que la presión por el rendimiento académico en pruebas estandarizadas ignora deliberadamente las condiciones de vulnerabilidad. La evidencia es contundente: para los actores, el rendimiento no depende de la gestión del rector, sino de la infraestructura tecnológica y el entorno socioeconómico, factores que la norma exige, pero no garantiza. Fajardo et al. (2021) corroboran esta percepción al encontrar que las necesidades básicas insatisfechas, la desigualdad y el PIB regional explican las diferencias en la calidad educativa entre departamentos colombianos.

Categoría B: El Colapso de la Convivencia y el Vacío de Apoyo Institucional

Un hallazgo recurrente y preocupante es la soledad del líder educativo frente a la Ley 1620 de 2013. Aunque la norma es robusta en papel, la praxis revela un "procedimentalismo agotador". Los docentes y directivos reportan que deben actuar como "jueces de paz" e incluso especialistas en salud mental ante la ausencia crónica de profesionales de apoyo (psicorientadores). Esta situación refleja una contradicción fundamental: la ley exige una ruta de atención integral para la convivencia, pero no garantiza la presencia de equipos interdisciplinarios.

Esta carencia de capital humano especializado obliga al líder a desviar su atención de los procesos de aprendizaje para resolver conflictos de base social y violencia familiar. El análisis cualitativo sugiere que la ley, al no estar respaldada por un presupuesto para equipos interdisciplinarios en cada sede, termina siendo una carga legal que genera estrés laboral en lugar de soluciones efectivas para la cohesión social. Investigaciones recientes en Bogotá han identificado que, a pesar de la diversidad de iniciativas en salud mental, los docentes y directivos docentes asumen un rol central en su implementación sin el apoyo estructural suficiente (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2026).

Categoría C: Participación Simbólica vs. Cohesión Social Real

La participación comunitaria, pilar del Decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), se ha convertido en un requisito de cumplimiento formal pero vacío de contenido. Las actas de los grupos focales revelan que los Consejos de Padres y los órganos de Gobierno Escolar son, en la práctica, figuras "de papel". Salazar (2021) describe este fenómeno como "participación simbólica", donde aparentemente se da a los actores la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia en las decisiones.

Al triangular las perspectivas de los diferentes actores en la fase de campo presencial, se evidencian profundas grietas en el tejido comunitario:

Desde la perspectiva de las familias: En sus expresiones se detecta un claro sentimiento de abandono; los padres manifiestan que no se sienten escuchados frente a las diferentes situaciones, tanto académicas como convivenciales, que enfrentan sus hijos en el colegio. Existe un consenso en que la falta de una comunicación clara y efectiva está dificultando gravemente la creación de vínculos de unión y confianza entre la escuela y la familia. La literatura especializada indica que cuando los padres sienten que son escuchados, su confianza en la escuela crece (Aulicum, 2024).

Desde la perspectiva docente: La mayoría de los maestros (tanto en modalidad presencial como en línea) coincide en que la participación de la comunidad educativa es un pilar fundamental para fortalecer la cohesión social, mejorar la convivencia y consolidar el sentido de pertenencia a través de los múltiples espacios que ofrece la institución.

Sin embargo, el desafío principal que identifican los docentes radica en lograr un mayor nivel de compromiso, corresponsabilidad y una articulación verdaderamente efectiva entre la escuela, la familia y el entorno. La realidad económica y laboral de los padres dificulta esta articulación, obligando al líder educativo y a los docentes a "instrumentalizar" espacios de participación para satisfacer los reportes legales. Esto demuestra empíricamente que la cohesión no se logra por decreto gubernamental, sino mediante condiciones de diálogo y confianza que la actual legislación exige, pero no facilita.

Discusión: La Tensión entre el Idealismo Normativo y la Precariedad Operativa

La discusión de los hallazgos revela una fractura estructural en el modelo educativo colombiano. Al contrastar la Ley 115 de 1994 con la Ley 715 de 2001, se evidencia que el sistema ha transitado de un paradigma humanista y comunitario hacia uno de control administrativo y eficiencia fiscal, lo que ha transformado la esencia del liderazgo escolar.

El Liderazgo como "Gestión de Crisis" y la Burocratización del Rol

Los resultados obtenidos son contundentes: un líder que dedica el 70% de su tiempo a procesos documentales no es un líder pedagógico, sino un gerente de cumplimiento. Esta "burocratización del rol" contradice la visión de autores como Harris y Spillane (2008), quienes sostienen que el liderazgo efectivo requiere una distribución

de facultades centrada en el aprendizaje. En Colombia, la normativa ha priorizado la rendición de cuentas sobre la innovación. Esta situación no es exclusiva del país: en toda Iberoamérica, la alta carga administrativa se identifica como uno de los principales obstáculos para que los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico efectivo (Rosales-Yepes *et al.*, 2020).

Esta carga administrativa genera una dicotomía entre calidad y cobertura. Mientras el Estado exige altos índices en pruebas estandarizadas, el 85% de los líderes encuestados señala que el rendimiento es un subproducto de la infraestructura y el entorno. Por tanto, discutir el rendimiento académico sin considerar la brecha tecnológica es, desde la perspectiva de los actores, un ejercicio de "ceguera institucional". Fajardo et al. (2021) aportan evidencia cuantitativa que respalda esta postura: las condiciones socioeconómicas explican las diferencias en los resultados de las pruebas Saber 11 entre departamentos colombianos.

El Colapso de la Convivencia: Legislar sin Capital Humano

Uno de los puntos más críticos de la discusión es la inoperancia práctica de la Ley 1620. Los resultados muestran que el líder educativo se ha convertido en un "juez de paz" improvisado. Existe una contradicción ética en la norma: se exige una ruta de atención integral para la convivencia, pero no se garantiza la presencia de equipos interdisciplinarios. Aunque la ley crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, su implementación efectiva requiere la asignación de recursos humanos y financieros que no se han materializado de manera generalizada (Congreso de la República de Colombia, 2013).

La soledad del líder ante casos de salud mental y violencia familiar demuestra que la cohesión social en las escuelas colombianas es hoy un ejercicio de resiliencia individual. El "vacío de apoyo" identificado no es solo una falta de personal, sino una falla en la concepción de la política pública, que asume que el marco legal, por sí solo, tiene el poder de transformar realidades sociales complejas sin la inversión económica proporcional.

La Participación "De Papel" y la Cohesión Social Fallida

La discusión debe centrarse en por qué el 60% de los líderes persigue la cohesión social en soledad. El Decreto 1860 idealiza la participación de los padres, pero los resultados cualitativos revelan una "participación simbólica". La realidad económica de las familias colombianas —marcada por la informalidad laboral y la falta de conectividad— actúa como una barrera que la ley no contempla. Estudios recientes señalan que la baja participación de padres de familia es uno de los principales dolores de las instituciones educativas en Colombia (Rudiapp, 2025).

Esta "instrumentalización de la participación" para cumplir con reportes legales sugiere que el modelo de Gobierno Escolar actual es anacrónico. La cohesión social no es un requisito administrativo que se firma en un acta; es un proceso relacional que requiere condiciones materiales. Si el sistema legal no ofrece incentivos ni espacios realistas para la vinculación familiar, la escuela seguirá siendo una isla dentro de su propia comunidad. A esta precariedad material se suma una profunda fractura comunicacional que desvirtúa el propósito participativo del Decreto 1860. Los hallazgos del trabajo de campo presencial revelan que las familias perciben una escuela unidireccional, manifestando explícitamente que no se sienten escuchadas frente a las dinámicas académicas y convivenciales de sus hijos. Esta barrera comunicativa impide la consolidación de la confianza mutua, un elemento fundacional para cualquier contrato social sólido, tal como lo plantea la UNESCO (2021). Por lo tanto, la instrumentalización de la participación no obedece únicamente a la falta de tiempo o conectividad de los padres, sino a la carencia de canales dialógicos efectivos que transformen a la institución de una entidad meramente informadora y sancionatoria, a una verdadera comunidad de escucha activa y corresponsabilidad.

Hacia una Propuesta de Territorialización Normativa

Finalmente, la discusión plantea que la política educativa en Colombia sufre de un "centralismo normativo". Los datos demuestran que las leyes están diseñadas para un contexto urbano ideal, ignorando las disparidades regionales. La verdadera cohesión y el rendimiento académico sostenible solo serán posibles cuando la norma reconozca la diversidad del territorio, permitiendo que el liderazgo educativo se enfoque en la reconstrucción del tejido social y no en el cumplimiento de métricas fiscales que no reflejan la riqueza ni las carencias de la realidad escolar local.

Como resultado de la triangulación entre el marco normativo, los hallazgos de los grupos focales y el análisis crítico de la realidad institucional, se extraen las siguientes problemáticas fundamentales:

La Ineficacia del Centralismo Normativo frente a la Diversidad Territorial

Se concluye de manera innegable que el marco legal educativo en Colombia sufre de una "ceguera contextual". Mientras leyes como la 115 y la 715 se diseñaron bajo una lógica de estandarización nacional, los resultados demuestran que las disparidades regionales (conectividad, infraestructura, violencia) anulan la efectividad de la norma. Es imperativo transitar hacia una "Territorialización de la Política Pública", donde los indicadores

de gestión y rendimiento académico sean ponderados según el entorno socioeconómico de cada institución (Tinto, 1993).

El Liderazgo Educativo como Ejercicio de Resiliencia Ética

La investigación permite concluir que el directivo docente en Colombia ha pasado de ser un líder pedagógico a ser un "gestor de carencias". Dado que dedica el 70% de su tiempo a la burocracia administrativa, su impacto en el rendimiento académico no se da por el cumplimiento de la norma, sino por su capacidad de "amortiguar" las fallas del Estado. El liderazgo actual es, en esencia, un acto de resiliencia que sostiene el tejido social allí donde la inversión pública es insuficiente como se plantea por la UNESCO-OREALC (2014). Esta situación se ve agravada por la falta de equipos interdisciplinarios que respalden la Ley 1620, dejando a los líderes educativos en una posición de vulnerabilidad frente a problemas complejos de salud mental y convivencia.

El Fracaso de la Participación Comunitaria por Decreto

Se establece que la cohesión social no puede ser un mero resultado administrativo. La evidencia de los grupos focales presenciales sobre la "participación de papel" demuestra que el modelo de Gobierno Escolar mediante el Decreto 1860 ha fracasado en integrar genuinamente a las familias de sectores vulnerables. A partir de los hallazgos territoriales, se concluye que este fracaso está mediado por una doble barrera que la normativa ignora: por un lado, la falta de condiciones materiales básicas (empleo, seguridad y tiempo real para los padres) que dificulta su presencia en la escuela; y por otro, una profunda barrera comunicativa institucional (Bolívar, 2025).

Al percibir que no son escuchadas frente a las realidades académicas y convivenciales de sus hijos, las familias no logran consolidar vínculos de confianza ni canales de comunicación efectiva con la institución. Por lo tanto, la conclusión es contundente: sin resolver estas brechas tanto socioeconómicas como dialógicas, la participación comunitaria seguirá siendo un simulacro para cumplir actas legales, alejando definitivamente a la escuela de su propósito de cohesión social y verdadera corresponsabilidad.

El Rendimiento Académico como Indicador Sistémico, no Individual

Finalmente, se concluye que el rendimiento académico es un subproducto de la salud organizacional y social de la comunidad, y no una responsabilidad exclusiva del liderazgo escolar. Es injusto y técnicamente erróneo evaluar la calidad educativa mediante pruebas estandarizadas cuando el 85% de los líderes reporta vacíos estructurales. La política educativa debe invertir su lógica: el Estado debe financiar la cohesión y la convivencia (equipos psicosociales y recursos) para que, como consecuencia natural, el rendimiento académico emerja de forma sostenible lo que coincide con lo planteado por Pont et al. (2008). Estudios empíricos en Colombia confirman que las condiciones socioeconómicas, como las necesidades básicas insatisfechas y la desigualdad, tienen una influencia significativa en la calidad educativa, medida a través de las pruebas Saber 11 (Fajardo *et al.*, 2021).

Recomendación para la Gestión y Futuras Investigaciones

Como respuesta a la "ceguera contextual" y a las barreras comunicativas identificadas, se proponen las siguientes líneas de acción:

Desburocratización de la labor directiva: Es urgente que los entes gubernamentales simplifiquen los procesos de rendición de cuentas para que el líder educativo recupere su rol pedagógico y su presencia real en el aula y con la comunidad.

Implementación de Canales de Escucha Activa: Las instituciones deben transitar de una comunicación informativa (circulares y actas) a una comunicación dialógica. Se recomienda crear espacios de "Puertas Abiertas" y consejos consultivos donde los padres no solo reciban información, sino que sus preocupaciones sobre la convivencia y el aprendizaje sean integradas en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Fortalecimiento de la Corresponsabilidad: La escuela debe diseñar estrategias de vinculación que reconozcan la realidad económica de las familias, ofreciendo horarios flexibles o encuentros mediados por tecnología para aquellos padres que, por su situación laboral, no pueden asistir presencialmente.

Enfoque en Bienestar y Factor Humano: Futuras investigaciones deben desplazar la mirada de la métrica administrativa hacia el impacto del "bienestar institucional" y la "estabilidad emocional" de la comunidad. Es necesario medir cómo una comunicación efectiva y un clima de confianza impactan directamente en el éxito escolar, más allá de las pruebas estandarizadas.

Territorialización de la Convivencia: Se recomienda al Estado que la Ley 1620 no sea solo un mandato legal, sino que se respalde con la asignación de equipos interdisciplinarios permanentes (psicorientadores y trabajadores sociales) que alivien la carga del docente como "juez de paz" y permitan una atención real a la salud mental.

CONCLUSIONES

Los hallazgos evidencian que la gestión directiva en instituciones educativas colombianas se encuentra fuertemente condicionada por la carga administrativa, lo que limita su función pedagógica y reduce la capacidad de innovación en el aula. Este desplazamiento del liderazgo hacia tareas burocráticas genera un impacto directo en la cohesión social escolar, pues restringe los espacios de acompañamiento y participación activa de la comunidad educativa. La identificación de barreras socioeconómicas e institucional-comunicativas confirma que la participación de las familias no se logra de manera efectiva, debilitando el vínculo escuela-comunidad.

En consecuencia, la eficacia del sistema educativo no puede evaluarse únicamente desde el cumplimiento normativo, sino desde la capacidad de territorializar la política educativa en prácticas que fortalezcan el tejido social. La investigación subraya la necesidad de un liderazgo que trascienda la gestión técnica y se apoye en la comunicación dialógica y el trabajo interdisciplinario, elementos indispensables para consolidar la cohesión comunitaria y, con ello, mejorar los resultados académicos. Estas conclusiones aportan evidencia crítica para la discusión sobre la pertinencia de los marcos legales vigentes y su adecuación a las realidades locales.

Agradecimientos

Los autores expresan su profundo agradecimiento a la comunidad educativa de la institución del barrio Robledo, en Medellín, por abrir sus puertas y permitir la realización del trabajo de campo. Un reconocimiento especial a los 9 estudiantes, 14 padres de familia y 27 docentes que, a través de su participación honesta en los grupos focales y formularios, aportaron la materia prima esencial para este análisis. Asimismo, agradecemos al equipo del proyecto macro "Entre aulas y comunidades" por el apoyo metodológico y el intercambio de saberes durante el proceso investigativo.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2026). Resultados de la investigación sobre salud mental en colegios de Bogotá. Bogotá.gov.co.
- Aulicum. (2024). Familia y Escuela: Cómo Fomentar la Participación y Confianza. Aulicum.com.
- Bolívar, M. A. (2025). Informe ejecutivo V: Entre aulas y comunidades: liderazgo educativo y su influencia en la cohesión social y el desempeño académico en Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias. Diario Oficial No. 44.654.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733.
- Dume Villacís, M. H., & Limonchi Falen, E. W. (2026). Liderazgo directivo en la educación en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Santiago*, (167), 361-372.
- Education Profiles. (2024). Colombia: Liderazgo escolar. Education-profiles.org.
- Esperanza Education. (2016). Retos del liderazgo educativo. Esperanzaeducation.ca.
- Fajardo, E., Beleño Montagut, L., & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Perdomo Carvajal, H., Murcia Rodríguez, G., Ramírez, I. M., Herrera Miel, D. X., & Pardo Fontalvo, L. P. (2026). Entre aulas y comunidades: liderazgo educativo, cohesión social y desempeño académico en Colombia desde una revisión sistemática. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1).
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica*. OECD Publishing.

Rosales-Yepes, A., et al. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista Espacios*, 41(23).

Rudiapp. (2025). El principal dolor de las instituciones educativas en Colombia: la baja participación de padres de familia. *Rudiapp.com*.

Salazar, A. (2021). De la participación simbólica a la participación auténtica. *Revista Scielo*, 23(2).

Stewart, L. (2025). ¿Qué es la investigación descriptiva y cómo se utiliza? *ATLAS.ti Research Hub*.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

UNESCO. (2015). *ODS 4-Educación 2030, Declaración de Incheon (DI) y Marco de Acción*.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO-OREALC. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias de algunos países*. UNESCO.

Declaración de conflicto de intereses: Los autores no presentan ningún conflicto de interés.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Ernés Victoria Mayo Ríos y Jesús Eduardo Espinosa Gaitán: Conceptualización, investigación, metodología.

Andrés Felipe Cely Triana: Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Declaración de aprobación por el Comité de Ética: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

Declaración de originalidad del manuscrito:

Los autores confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.