

# Documento CONPES

---

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL  
REPÚBLICA DE COLOMBIA  
DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

4188

DECLARACIÓN DE IMPORTANCIA ESTRATÉGICA DE LOS PROYECTOS DE  
INVERSIÓN QUE CONFORMAN EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN  
INTEGRAL (BPIN 202300000000245 Y 202300000000419)

Departamento Nacional de Planeación  
Ministerio de Hacienda y Crédito Público  
Ministerio de Educación Nacional

Versión aprobada

Bogotá, D.C., 30 de marzo de 2026

**CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL  
CONPES**

**Gustavo Francisco Petro Urrego**  
Presidente de la República

**Francia Elena Márquez Mina**  
Vicepresidenta de la República

**Armando Alberto Benedetti Villaneda**  
Ministro del Interior

**Rosa Yolanda Villavicencio Mapy**  
Ministra de Relaciones Exteriores

**Germán Ávila Plazas**  
Ministro de Hacienda y Crédito Público

**Jorge Iván Cuervo Restrepo**  
Ministro de Justicia y del Derecho

**Pedro Arnulfo Sánchez Suárez**  
Ministro de Defensa Nacional

**Martha Viviana Carvajalino Villegas**  
Ministra de Agricultura y Desarrollo Rural

**Guillermo Alfonso Jaramillo Martínez**  
Ministro de Salud y Protección Social

**Antonio Eresmid Sanguino Páez**  
Ministro del Trabajo

**Edwin Palma Egea**  
Ministro de Minas y Energía

**Diana Marcela Morales Rojas**  
Ministra de Comercio, Industria y Turismo

**José Daniel Rojas Medellín**  
Ministro de Educación Nacional

**Irene Vélez Torres**  
Ministra de Ambiente y Desarrollo Sostenible (E)

**Helga María Rivas Ardila**  
Ministra de Vivienda, Ciudad y Territorio

**Yeimi Carina Murcia Yela**  
Ministra de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

**María Fernanda Rojas Mantilla**  
Ministra de Transporte

**Yannai Kadamani Fonrodona**  
Ministra de las Culturas, las Artes y los Saberes

**Patricia Duque Cruz**  
Ministra del Deporte

**Kevin Fernando Henao Martínez**  
Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación (E)

**Luis Alfredo Acosta Zapata**  
Ministro de Igualdad y Equidad

**Natalia Irene Molina Posso**

Directora General del Departamento Nacional de Planeación

**Rovitzon Ortiz Olaya**  
Subdirector General de Prospectiva y Desarrollo  
Nacional

**Rubin Ariel Huffington Rodríguez**  
Subdirector General del Sistema General de  
Regalías

**Martha Cecilia García Buitrago**  
Subdirectora General de Inversiones,  
Seguimiento y Evaluación

**Rubin Ariel Huffington Rodríguez**  
Subdirector General de Descentralización y  
Desarrollo Territorial (E)

## Resumen ejecutivo

Este documento somete a consideración del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) la declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión: (i) *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*, identificado con código 202300000000245 en el Banco de Programas y Proyectos de Inversión Nacional (BPIN); y (ii) *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*, identificado código 202300000000419 en el BPIN.

Ambos proyectos constituyen el *Plan Nacional de Formación Integral*, que tiene como objetivo fortalecer las capacidades institucionales y de talento humano del sistema educativo colombiano para implementar la formación integral de manera pertinente, efectiva, articulada, equitativa y sostenible como eje del currículo, la organización escolar y la gestión institucional en los establecimientos educativos oficiales de educación inicial, básica y media, mediante (i) el mejoramiento de las condiciones institucionales, pedagógicas y de recursos para su implementación; y (ii) el fortalecimiento de las capacidades profesionales del talento humano docente a través de formación situada, acompañamiento pedagógico y transferencia de capacidades.

Esta propuesta de intervención se fundamenta en la existencia de limitadas capacidades institucionales y de talento humano del sistema educativo colombiano, que impiden la implementación de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de manera pertinente, efectiva, articulada y sostenible como eje del currículo, la organización escolar y la gestión institucional en los establecimientos educativos oficiales de educación inicial, básica y media. Ante tal escenario, el *Plan Nacional de Formación Integral* busca elevar la formación integral a una política de Estado, lo que sitúa a la educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático como principio orientador de la transformación pedagógica.

En ese contexto, el Plan contempla un conjunto de acciones estratégicas lideradas por el Ministerio de Educación Nacional que incluyen (i) la expansión de los centros de interés (CI) como dispositivos de transformación curricular e (ii) innovaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la labor docente, a través del acompañamiento situado del *Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0*. Asimismo, promueve (iii) la resignificación del tiempo escolar y (iv) la coordinación multinivel con las entidades territoriales certificadas para consolidar entornos educativos que actúen como nodos de desarrollo comunitario y transformación territorial.

Para asegurar la ejecución de estas metas, que proyectan consolidar 5.500 escuelas de formación integral y alcanzar el 100% de la matrícula en los establecimientos acompañados hacia el año 2036, el Consejo Superior de Política Fiscal, en sesión del 2 de enero de 2026, otorgó el aval fiscal para comprometer recursos por valor de 2,046 billones de pesos (1,95 billones de pesos de recursos de vigencias futuras y 95.523 millones de pesos de recursos de apalancamiento correspondientes a la vigencia 2026). Estos recursos garantizan la disponibilidad de financiamiento para la implementación del Plan y permiten el cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 125 de la Ley 2294 de 2023<sup>1</sup>.

De esta manera, los proyectos de inversión aseguran un marco de gobernanza y planeación multianual que trasciende los periodos de gobierno para consolidar a la formación integral como el pilar fundamental para garantizar (i) el derecho a una educación de calidad, (ii) el cierre de brechas sociales, (iii) el desarrollo humano y (iv) la construcción de la paz total en todo el territorio nacional.

**Clasificación:** I21, I22, I28.

**Palabras clave:** Formación integral; centros de interés; dignificación docente; calidad educativa; PTAFI 3.0.

---

<sup>1</sup> Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia potencia mundial de la vida".

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>11</b>
2.1. Antecedentes.....	11
2.2. Justificación.....	29
<b>3. DIAGNÓSTICO</b> .....	<b>31</b>
3.1. Limitadas capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales que restringen la implementación de la formación integral, debido a la rigidez curricular, la débil integración pedagógica, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y logísticos, el insuficiente liderazgo pedagógico, así como a debilidades en la gobernanza intersectorial, el seguimiento y la sostenibilidad financiera .....	32
3.1.1. Rigidez curricular, débil integración pedagógica y disponibilidad limitada de recursos pedagógicos y logísticos especializados en los establecimientos educativos .....	35
3.1.2. Débil liderazgo pedagógico de los equipos directivos y las ETC e insuficiente gobernanza intersectorial, seguimiento y sostenibilidad financiera .....	38
3.2. Limitadas capacidades profesionales del talento humano docente, debido a la baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral, a brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y a falta de mecanismos para el relevo generacional.....	41
3.2.1. Baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral.....	42
3.2.2. Persistencia de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y falta de mecanismos para el relevo generacional .....	45
<b>4. DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS</b> .....	<b>47</b>
4.1. Objetivo general .....	49
4.2. Objetivos específicos .....	49
4.3. Plan de acción .....	50
4.3.1. Componente 1. Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales para la implementación sostenible de la formación integral, mediante la flexibilización curricular, la integración pedagógica, la dotación de recursos pedagógicos y logísticos, el desarrollo del liderazgo pedagógico y el fortalecimiento de la gobernanza, el seguimiento y la sostenibilidad financiera. ....	56

4.3.2.	Componente 2. Fortalecimiento de las capacidades profesionales del talento humano, mediante el aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral, el cierre de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y la generación de mecanismos de relevo generacional, para la implementación sostenible de la formación integral .....	60
4.4.	Beneficios de los proyectos .....	63
4.4.1.	Componente 1. Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales para la implementación sostenible de la formación integral.....	64
4.4.2.	Componente 2 Fortalecimiento de las capacidades profesionales del talento humano, mediante el aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral.....	65
4.5.	Seguimiento .....	66
4.6.	Financiamiento .....	67
<b>5.</b>	<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>6.</b>	<b>GLOSARIO.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>74</b>	
Anexo A.	Plan de Acción y Seguimiento (PAS).....	74
Anexo B.	Aval fiscal otorgado por el Confis .....	75
Anexo C.	Estrategia de focalización y despliegue territorial. ....	77
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>80</b>	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados cuantitativos de la implementación de los CI en CTel, 2024-2026 ....	20
Tabla 2. Distribución de establecimientos educativos en CI por línea pedagógica .....	26
Tabla 3. Brechas urbano-rurales en infraestructura, matrícula y formación integral.....	33
Tabla 4. Cátedras, proyectos obligatorios e iniciativas de formación integral .....	34
Tabla 5. Distribución de CI por establecimiento educativo focalizado .....	37
Tabla 6. Concentración del talento humano docente por tipo de área, vigencia 2025.....	41
Tabla 7. Evolución de docentes en áreas de formación integral, 2023-2025.....	42
Tabla 8. Razón de docentes especializados por establecimiento educativo oficial, vigencia 2025 .....	43
Tabla 9. Distribución de docentes rurales por áreas clave.....	45
Tabla 10. Características estructurales de la planta docente rural .....	46
Tabla 11. Progresividad de la participación estudiantil en los CI .....	50
Tabla 12. Despliegue territorial y cronograma de las cohortes de implementación con operador (2026 - 2036) .....	51
Tabla 13. CI promovidos y armonizados por el PTAFI .....	54
Tabla 14. Síntesis de la Ruta PTAFI 3.0.....	55
Tabla 15. Cronograma de Seguimiento .....	66
Tabla 16. Costos del proyecto de inversión Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y la construcción de paz.....	68
Tabla 17. Costos del proyecto de inversión Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media .....	68
Tabla 18. Flujo de Recursos del Plan de Formación Integral avalados por el Confis.....	69

## SIGLAS Y ABREVIACIONES

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
ABR	Aprendizaje Basado en Retos
BPIN	Banco de Programas y Proyectos de Inversión Nacional
CI	Centros de interés
Confis	Consejo Superior de Política Fiscal
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
Crese	Educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático
CTel	Ciencia, tecnología e innovación
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ETC	Entidades Territoriales Certificadas
NNAJ	Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PAS	Plan de Acción y Seguimiento
PDET	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEC	Proyecto educativo comunitario
PEI	Proyecto educativo institucional
PEIB	Programa de Educación Intercultural y Bilingüe
PIECR	Proyecto institucional de educación campesina y rural
PFI	Plan de Formación Integral
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNLEO	Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad
PNLEOB	Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas
PTA	Programa Todos a Aprender
PTAFI 3.0	Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0
SIMAT	Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media
STEM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (en inglés, <i>science, technology, engineering, and mathematics</i> )
Zomac	Zonas más afectadas por el conflicto armado

## 1. INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo colombiano persisten limitadas capacidades institucionales y de talento humano que impiden la implementación de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) de manera pertinente, efectiva, articulada y sostenible como eje del currículo, la organización escolar y la gestión institucional en los establecimientos educativos oficiales de educación inicial, preescolar, básica y media en todo el territorio nacional. Estas limitaciones, asociadas a obstáculos estructurales del sistema educativo, constituyen una de las principales barreras para avanzar en equidad, cohesión social y desarrollo humano integral. En este contexto, el reto educativo se direcciona en fortalecer las capacidades institucionales y de talento humano del sistema educativo para implementar la formación integral y constituir la en un principio estructural del sistema educativo colombiano para garantizar una formación que permita a las personas construir proyectos de vida dignos, ejercer plenamente sus derechos y participar de manera crítica y comprometida en una sociedad diversa y en permanente transformación.

Desde la Ley 115 de 1994<sup>2</sup>, el país estableció el compromiso de promover una educación que trasciende lo académico y acompaña el desarrollo de múltiples dimensiones del ser humano, incluidas las cognitivas, socioemocionales, éticas, estéticas, ciudadanas, culturales y corporales. Este enfoque ha orientado el marco normativo del sector y ha sido reafirmado en las apuestas recientes de la política pública educativa. En coherencia con este mandato, en los últimos años el Estado colombiano ha impulsado avances significativos en materia de formación integral, a través de políticas, programas y líneas sectoriales lideradas por el Ministerio de Educación Nacional, como el *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (PNLEO); la educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático (Crese) y las iniciativas en ciencia, tecnología y programación.

Uno de los ejes centrales de estas transformaciones ha sido la resignificación del tiempo escolar como recurso pedagógico, que ha apuntado a superar esquemas rígidos y fragmentados de organización académica y promover experiencias de aprendizaje más integradas, pertinentes y conectadas con los intereses de las y los estudiantes. Esta perspectiva ha impulsado la reorganización de espacios, tiempos y prácticas pedagógicas, al tiempo que ha favorecido la consolidación de proyectos de mayor alcance que articulan diversas áreas del conocimiento y responden a los contextos territoriales y culturales.

En este marco, los centros de interés (CI) y los proyectos pedagógicos se han consolidado como escenarios clave para materializar la formación integral en los

---

<sup>2</sup> Por la cual se expide la Ley General de Educación.

establecimientos educativos. A través de estos espacios, las y los estudiantes acceden a experiencias diversas en ámbitos como las artes, el deporte, la ciencia, la tecnología, la historia y la ciudadanía, integrando saberes disciplinares con el desarrollo de competencias para la vida. A corte de diciembre de 2025, 5.358 establecimientos educativos en 1.066 municipios del país han avanzado en la implementación de CI, con resultados positivos en participación estudiantil, convivencia escolar y sentido de pertenencia hacia la escuela (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

Sin embargo, persisten desafíos estructurales que limitan el escalamiento y la sostenibilidad de la formación integral, como (i) el financiamiento fragmentado por vigencias anuales (Ministerio de Educación Nacional, 2026); (ii) la insuficiente articulación curricular entre los CI y las áreas obligatorias; (iii) las brechas territoriales pronunciadas en el acceso a la oferta de formación integral (UNESCO, 2021a); y (iv) la disponibilidad inequitativa de recursos y capacidades institucionales en los establecimientos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2026).

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026 *Colombia, Potencia Mundial de la Vida* ha definido a la educación como el pilar fundamental para la justicia social y la consolidación de la paz total. En particular, el artículo 125 de la Ley 2294 de 2023 establece la educación de calidad y la formación integral como componentes centrales de la política pública, vinculándola explícitamente con una oferta que integra cultura, deporte, recreación, actividad física, artes, ciencia, programación, ciudadanía y educación para la paz.

Asimismo, el *Programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral* (PTAFI) 3.0. se ha ratificado como el dispositivo estructurante que garantiza la viabilidad operativa y el alcance pedagógico y curricular de la formación integral, ya que ha consolidado las capacidades institucionales para sostener las transformaciones de manera autónoma, contextualizada y permanente (Ministerio de Educación Nacional, 2026).

En este contexto, la formación integral se configura no solo como un objetivo pedagógico, sino como una estrategia de Estado para cerrar las brechas de desigualdad que históricamente han afectado a la población estudiantil en los territorios más vulnerables del país. La apuesta por un modelo que trascienda la enseñanza tradicional de áreas básicas e integre las artes, el deporte, la historia, las ciencias y la formación socioemocional responde a la importancia de desarrollar capacidades ciudadanas que permitan a NNAJ ser agentes activos de transformación en sus comunidades.

Para materializar esta visión, este documento somete a consideración del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) la declaración de importancia

estratégica de los proyectos de inversión: (i) *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*; y (ii) *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*; identificados con códigos 202300000000245 y 202300000000419 en el Banco de Programas y Proyectos de Inversión Nacional (BPIN); que componen el *Plan Nacional de Formación Integral*. Lo anterior como hito clave para asegurar la sostenibilidad financiera de una intervención sistémica que apunta a lograr (i) articular el acompañamiento pedagógico situado, (ii) la mejora de las condiciones de bienestar docente y (iii) la implementación de los CI como dispositivos de aprendizaje vivencial.

El documento se estructura en seis secciones, incluida esta introducción. La segunda sección expone los antecedentes normativos, el marco de referencia y la justificación de la intervención. La tercera presenta el diagnóstico con las causas estructurales que limitan la formación integral. La cuarta describe los proyectos de inversión, sus objetivos, el plan de acción con sus componentes, los beneficios esperados, la estrategia de seguimiento, así como la información del financiamiento de la iniciativa. La quinta sección presenta las recomendaciones al CONPES y finalmente la sexta sección corresponde a la sección de glosario.

## **2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN**

En el marco del PND 2022-2026, el Gobierno nacional ha establecido como prioridad la transformación del sistema educativo, reconociéndolo como un eje fundamental para la justicia social y la construcción de paz en el país (Congreso de la República, 2023). En este contexto, la formación integral se plantea como un elemento central para superar el modelo educativo tradicional, caracterizado por la jerarquización de determinadas áreas del conocimiento sobre otras, y avanzar hacia un enfoque educativo que reconozca el desarrollo integral de las personas como fundamento del proceso formativo.

En este sentido, el PND 2022-2026 promueve prácticas orientadas a garantizar que los NNAJ, particularmente aquellos en condiciones de vulnerabilidad y en territorios históricamente excluidos, accedan a oportunidades educativas que fortalezcan el desarrollo de sus capacidades, contribuyan a la construcción de sus proyectos de vida y favorezcan su participación en la sociedad.

### **2.1. Antecedentes**

La formación integral se reconoce como un fundamento pedagógico para el desarrollo pleno de NNAJ, al superar la visión tradicional centrada exclusivamente en la acumulación

de conocimientos disciplinares. Este enfoque concibe la educación como un proceso que articula saberes, experiencias y contextos culturales, promueve el diálogo entre diferentes formas de conocimiento y favorece el desarrollo del pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad (Martín-Barbero, 1987). Bajo esta perspectiva, las orientaciones de política educativa han buscado avanzar desde un modelo educativo fragmentado hacia uno que integre dimensiones académicas, culturales y sociales del aprendizaje. No obstante, la implementación de este enfoque requiere mecanismos de coordinación institucional que permitan articular de manera efectiva dimensiones como la ciudadana, socioemocional y ética en los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2024a), con el fin de consolidar la educación como un factor de desarrollo humano y transformación social.

Esta concepción de la educación tiene antecedentes en el pensamiento pedagógico progresista de inicios del siglo XX. En particular, John Dewey planteó que la educación constituye una experiencia social en la que el aprendizaje surge de la interacción entre pensamiento, acción y reflexión frente a situaciones del entorno (Dewey J. , 1916). De manera complementaria, Ovide Decroly propuso organizar el aprendizaje en torno a CI vinculados con las necesidades y experiencias de los estudiantes, con el propósito de superar la fragmentación disciplinar y promover una comprensión global de la realidad (Decroly & Boon, 1958).

Estas perspectivas pedagógicas fueron posteriormente ampliadas por enfoques críticos y de desarrollo humano que profundizaron la relación entre educación, participación y transformación social. Al respecto, Paulo Freire propone que la educación es un proceso dialógico mediante el cual los sujetos se reconocen como actores históricos capaces de comprender y transformar su realidad (Freire, 1970). Desde esta perspectiva, la formación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover la conciencia crítica y la participación de los estudiantes en la interpretación de su contexto.

En convergencia con lo anterior, el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum sostiene que la educación debe orientarse a expandir las libertades reales de las personas mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, creativas y ciudadanas que les permitan construir proyectos de vida con sentido y participar plenamente en la vida democrática (Sen, 2000; Nussbaum, 2011).

En este marco, la resignificación del tiempo escolar surge como una estrategia pedagógica orientada a ampliar las experiencias de aprendizaje dentro de la escuela y fortalecer el enfoque de formación integral. Esta visión promueve el uso pedagógico del tiempo mediante experiencias diversas, interdisciplinarias y contextualizadas que integran saberes científicos, artísticos, culturales y ciudadanos. En coherencia con esta perspectiva, los CI se configuran como dispositivos pedagógicos que articulan distintas áreas del

conocimiento y lenguajes expresivos, a partir de los intereses de los estudiantes y las realidades territoriales, favoreciendo un aprendizaje significativo que conecta la escuela con la vida social y cultural de las comunidades.

Este criterio se alinea con los marcos internacionales que destacan la necesidad de fortalecer la relevancia social de la educación. Al respecto, un informe de la UNESCO (2021b) plantea que los sistemas educativos deben ampliar las experiencias de aprendizaje y fortalecer el vínculo entre la escuela, la cultura y la vida social. En el contexto colombiano, el Informe Final de la Comisión de la Verdad resalta el papel de la escuela como escenario para la construcción de ciudadanía, la reconciliación y la consolidación de una cultura de paz (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

En conjunto, los conceptos de formación integral, resignificación del tiempo escolar, CI y trayectorias educativas completas configuran un marco pedagógico orientado a fortalecer la pertinencia del servicio educativo y ampliar las oportunidades de aprendizaje de NNAJ. Estos enfoques reconocen la educación como un proceso situado que articula saberes académicos, experiencias culturales y realidades territoriales, con el propósito de promover el desarrollo pleno de las personas y contribuir al fortalecimiento de sociedades más democráticas, inclusivas y pacíficas. En este sentido, constituyen referentes conceptuales relevantes para orientar las transformaciones pedagógicas que buscan fortalecer la calidad y la función social del sistema educativo.

### **Marco normativo**

El marco normativo que sustenta la formación integral en el sistema educativo colombiano se origina en los principios establecidos por la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura. En este sentido, los artículos 67, 68, 70 y 71 establecen responsabilidades del Estado para garantizar el acceso a la educación, promover el desarrollo cultural y fomentar el conocimiento, sentando las bases para una concepción educativa orientada al desarrollo integral de las personas.

En desarrollo de estos principios constitucionales, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, define la educación como un proceso permanente, personal, cultural y social orientado al desarrollo pleno e integral del ser humano en sus múltiples dimensiones (Congreso de la República, 1994). Esta norma establece los principios que orientan la organización del sistema educativo colombiano y define los fines de la educación, entre los

que se destacan la formación en el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz, los principios democráticos y la participación ciudadana.

Asimismo, esta ley determina la organización de los niveles educativos y define un conjunto de áreas obligatorias y fundamentales del currículo que incluyen campos del conocimiento científico, social, artístico, humanístico y físico. Esta estructura curricular busca garantizar una formación que articule diversas dimensiones del desarrollo humano y constituye un referente normativo para el fortalecimiento de enfoques pedagógicos orientados a la formación integral.

En el mismo sentido, la Ley establece el proyecto educativo institucional (PEI) como el instrumento mediante el cual cada establecimiento educativo define sus principios, objetivos pedagógicos, estrategias educativas y mecanismos de gestión institucional. Este instrumento permite adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a las características de los estudiantes y a los contextos territoriales en los que se desarrolla la educación, promoviendo el libre desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento articulado de las dimensiones corporal, socioafectiva, cognitiva, ética, estética, espiritual, política y comunicativa.

De manera complementaria, la Ley 181 de 1995<sup>3</sup> establece disposiciones para el fomento del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre como derechos sociales. Esta norma en su artículo 3 dispone que el Estado debe promover estas prácticas como componentes fundamentales de la educación para la formación integral de las personas. En este marco, el deporte, la actividad física y la recreación se reconocen como elementos que pueden integrarse al proceso educativo para fortalecer el bienestar físico y mental de los estudiantes, promover el trabajo en equipo y ampliar las oportunidades de aprendizaje dentro de la jornada escolar.

Adicionalmente, en el marco de la distribución de competencias establecida en la Ley 715 de 2001<sup>4</sup>, las entidades territoriales certificadas (ETC) desempeñan un papel central en la organización y prestación del servicio educativo, así como en la implementación de las políticas educativas en sus respectivas jurisdicciones. Esta norma asigna a las ETC responsabilidades relacionadas con la administración del sistema educativo territorial, la gestión del personal y directivo docentes, la financiación de programas educativos y la realización de inversiones en infraestructura, calidad y dotación. Estas competencias configuran un esquema de corresponsabilidad entre la Nación y las entidades territoriales

---

<sup>3</sup> Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.

<sup>4</sup> Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

que resulta fundamental para la implementación y el escalamiento territorial de estrategias orientadas a fortalecer la formación integral.

Posteriormente, la Ley 1098 de 2006<sup>5</sup> o Código de Infancia y Adolescencia reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes al desarrollo integral y establece la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la garantía de entornos que promuevan su protección, bienestar y desarrollo pleno (Congreso de la República, 2006). En este marco, la escuela se reconoce como un entorno protector y un espacio privilegiado para la garantía de derechos, lo que refuerza el papel del sistema educativo en la promoción de procesos formativos orientados al desarrollo integral de las personas.

De manera complementaria, la Ley 1620 de 2013<sup>6</sup> crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece lineamientos para la formación en derechos humanos, educación para la sexualidad y prevención de la violencia escolar. Esta norma en su artículo 2 introduce el concepto de competencias ciudadanas, orientadas al desarrollo de habilidades para la participación democrática, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar (Congreso de la República, 2013). Estos lineamientos refuerzan el papel de la escuela como espacio para la formación ciudadana y el fortalecimiento de la convivencia.

Asimismo, la ley dispone responsabilidades para los establecimientos educativos en la promoción de ambientes escolares protectores y en la actualización de instrumentos institucionales como los manuales de convivencia y los PEI. Este marco normativo respalda la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia, la participación estudiantil y la construcción de entornos educativos seguros, elementos que contribuyen al desarrollo integral de NNAJ.

De igual manera, la Ley 1620 de 2013 en su artículo 17, establece disposiciones relacionadas con la formación de docentes en temas asociados a la convivencia escolar, los derechos humanos y la prevención de la violencia, reconociendo el papel estratégico de los educadores en la promoción de entornos educativos protectores. Este marco normativo respalda el fortalecimiento de las capacidades docentes para implementar estrategias pedagógicas orientadas a la formación ciudadana, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas.

---

<sup>5</sup> Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

<sup>6</sup> Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Posteriormente, el artículo 1 de la Ley 1732 de 2014<sup>7</sup>, mediante la cual se crea la Cátedra de la Paz, establece la obligación de promover espacios pedagógicos orientados al fortalecimiento de la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una cultura de reconciliación en el sistema educativo. Esta norma refuerza el papel de la escuela como escenario para la formación ciudadana y la construcción de paz, y constituye un referente normativo para el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan aprendizajes participativos y contextualizados.

En concordancia con lo anterior, el Decreto 1038 de 2015<sup>8</sup>, mediante el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, desarrolla los lineamientos para su implementación en los establecimientos educativos. En su artículo 2 establece el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, lo cual refuerza el papel de la escuela como escenario para la formación en convivencia, participación democrática y construcción de paz. Este marco reglamentario orienta la incorporación de dichos contenidos en los procesos pedagógicos de manera transversal, en coherencia con los principios de la formación integral.

A su vez, el artículo 4 de este decreto define los ámbitos temáticos de la Cátedra de la Paz, entre los que se incluyen la resolución pacífica de conflictos, la memoria histórica y la cultura de paz. Estas disposiciones promueven que los procesos pedagógicos asociados a la convivencia y la reconciliación se desarrollen mediante experiencias formativas que trasciendan la enseñanza exclusivamente teórica y favorezcan la participación de las comunidades educativas.

En el ámbito del desarrollo reglamentario del sector educativo, el Decreto 1075 de 2015<sup>9</sup>, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, establece en el artículo 2.3.3.1.6.3 que el proyecto pedagógico constituye una actividad planificada dentro del plan de estudios orientada a involucrar a los estudiantes en la comprensión y solución de problemáticas de su entorno social, cultural, científico y tecnológico. Desde esta perspectiva, el proyecto pedagógico cumple una función integradora al articular conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas en distintas áreas del currículo, lo cual se alinea con los enfoques pedagógicos orientados a la formación integral y al aprendizaje basado en proyectos.

Por su parte, el Decreto 1411 de 2022, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la prestación del servicio de educación inicial y resalta la importancia de la integralidad en los procesos de aprendizaje desde la primera infancia. Este marco

---

<sup>7</sup> Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

<sup>8</sup> Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

<sup>9</sup> Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

reglamentario reconoce que el desarrollo cognitivo, socioemocional y cultural de las niñas y los niños se logra a través de experiencias de aprendizaje diversas e integradas desde los primeros años de vida.

Asimismo, la Ley 2294 de 2023, mediante su artículo 125, establece estrategias para la resignificación y ampliación del tiempo escolar mediante una oferta educativa diversa orientada a la formación integral. Esta disposición promueve la articulación de ámbitos como la cultura, el deporte, la recreación, las artes, la ciencia, la programación y la formación ciudadana, así como el acompañamiento a las ETC para fortalecer sus capacidades de gestión pedagógica y escolar, lo que consolida un esquema de implementación corresponsable entre la Nación y los territorios.

Posteriormente, el artículo 2 de la Ley 2328 de 2023<sup>10</sup>, relativo al objeto de la Ley, define el compromiso del Estado de garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades a lo largo del curso de vida. Este mandato sustenta la oportunidad de los CI como espacios que potencian habilidades más allá de lo académico y contribuyen al bienestar físico, emocional y social de NNAJ, al tiempo que fortalecen su autonomía y capacidad de agencia. En concordancia, el artículo 5 de esta norma, referido a las trayectorias educativas, establece que el Estado debe garantizar la permanencia y la calidad en el sistema educativo, aspecto en el cual el *Plan Nacional de Formación Integral* se articula al proponer la resignificación del tiempo escolar, al transformarlo en un factor que previene la deserción y fortalece el tránsito entre la educación básica y media, y asegura trayectorias educativas completas y con sentido.

De igual forma, el artículo 3 de la Ley 2555 de 2025<sup>11</sup>, establece Las artes y la cultura como herramienta pedagógica transversal para el fortalecimiento de las competencias básicas, socioemocionales y la formación integral de niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, el artículo 5 de esta norma, relativo al fortalecimiento de los procesos de enseñanza, promueve el desarrollo de procesos de formación docente orientados a la adopción de metodologías pedagógicas innovadoras que incorporen enfoques transdisciplinarios y experiencias de aprendizaje significativas. Este mandato refuerza el papel del docente como actor central en la transformación de las prácticas educativas y en la promoción de procesos de formación integral en las instituciones educativas. De esta manera, la Ley 2555 de 2025 consolida el desarrollo reciente del marco normativo orientado

---

<sup>10</sup> Por medio de la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral en la infancia y adolescencia. Todos por la infancia y la adolescencia.

<sup>11</sup> Por medio de la cual se establecen medidas para la implementación de herramientas pedagógicas de las artes y la cultura y de la transdisciplinariedad en los establecimientos educativos para fortalecer las competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y se dictan otras disposiciones - "Artes al Aula".

a fortalecer la innovación pedagógica en el país, al promover la integración de las artes, la cultura y los enfoques interdisciplinarios como componentes relevantes para el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

## Marco de referencia

Con relación al marco normativo antes expuesto, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado políticas, planes, programas y estrategias que constituyen antecedentes relevantes para la estructuración del *Plan Nacional de Formación Integral*. A continuación, se analizan los principales referentes para el Plan en términos de sus logros y retos.

### Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO)

En 2003 se aprobó el Documento CONPES 3222 *Lineamientos del Plan nacional de lectura y bibliotecas*<sup>12</sup>, el cual define la ruta para el fortalecimiento del sistema bibliotecario y la promoción de lectura en el país.

Esta política busca hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de libros y la conformación de un sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (Departamento Nacional de Planeación, 2003).

Años después, en el 2010 se formuló el *Plan nacional de lectura y escritura: Leer es mi cuento* como una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y el entonces Ministerio de Cultura, orientada a fortalecer las competencias comunicativas y a posicionar la lectura y la escritura como prácticas fundamentales para el desarrollo personal, social y cultural. Tal Plan trascendió su concepción instrumental hacia una visión transformadora del sujeto y su entorno que, desde sus inicios, buscó articular acciones pedagógicas, culturales y comunitarias, así como reconocer la lectura, la escritura y la oralidad como ejes transversales del aprendizaje y la formación integral a lo largo de la trayectoria educativa (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Como resultado del proceso progresivo de implementación, evaluación y diálogo interinstitucional, se logró sistematizar aprendizajes y fortalecer capacidades territoriales, y consolidar una política pública en esta materia. Este esfuerzo culminó en 2021 con la aprobación del Documento CONPES 4068 *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad*

---

<sup>12</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3222.pdf>

y *Bibliotecas Escolares*<sup>13</sup>, cuyo objetivo es “promover el desarrollo de capacidades en lectura, escritura y oralidad, que contribuyan a la formación integral de las niñas; niños; adolescentes; jóvenes, y de la comunidad educativa en general, para garantizar el acceso pleno al conocimiento y a los valores de la cultura durante toda la trayectoria educativa y el curso de vida” (Departamento Nacional de Planeación, 2021).

La presente política dispone de un plan de acción con horizonte al año 2030, el cual contempla compromisos y líneas de trabajo específicas a cargo de cada uno de los sectores aliados<sup>14</sup>. No obstante, su implementación se ha desarrollado de manera parcial en los últimos años, debido a que no cuenta con una asignación presupuestal propia que garantice su ejecución integral. Pese a ello, es importante destacar que diversas acciones y proyectos liderados en el marco del PNLEO han contribuido de manera significativa a la materialización de sus propósitos, mediante la movilización de iniciativas orientadas a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los distintos territorios.

En consonancia con los aprendizajes acumulados a lo largo de los años en la implementación del *Plan Nacional de Lectura y Escritura* tanto por parte del Ministerio de Educación Nacional como del Ministerio de Culturas, las Artes y los Saberes, y atendiendo a las transformaciones del contexto educativo y social del país, durante la vigencia 2024 se adelantó un proceso de actualización y proyección estratégica. Como resultado, el Plan evolucionó en su denominación e identidad institucional, para ambos sectores, consolidándose bajo el nombre de *Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas* (PNLEOB) denominado *Leo la Vida*, con el propósito de ampliar su alcance, fortalecer su enfoque integral y reafirmar su compromiso de promover la lectura, la escritura y oralidad como prácticas socioculturales.

Dicha transformación llevó a robustecer el enfoque del PNLEOB al reconocer las prácticas de lectura, escritura y oralidad como experiencias situadas y cargadas de sentido que atraviesan la vida escolar, familiar y comunitaria que contribuyen al desarrollo integral, incluyendo las dimensiones cognitiva, socioemocional, cultural, ética y ciudadana. De igual forma, el Plan considera la biblioteca escolar como un organismo pedagógico transversal, inherente a la formación de lectores, escritores, hablantes y escuchas, que garantiza el acceso al conocimiento y promueve las relaciones humanas, tal como lo determinó el Documento CONPES 4068.

---

<sup>13</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf>

<sup>14</sup> Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Departamento de Planeación, ICBF, INCI, INSOR y SENA.

## Ciencia, tecnología, innovación (CTel) y programación

En el marco de la política de educación y desarrollo productivo del país, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado acciones orientadas al fortalecimiento de la educación en CTel (ciencia, tecnología e innovación) y programación como ejes de la formación integral, reconociendo que el pensamiento científico y tecnológico es esencial para la consolidación de la soberanía del conocimiento.

En esta línea, se destacan acciones como los CI en CTel, concebidos como una estrategia para la resignificación del tiempo escolar, los cuales han facilitado una llegada directa a los establecimientos educativos, con especial énfasis en aquellos ubicados en zonas rurales y dispersas, y en municipios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y las zonas más afectadas por el conflicto armado (Zomac). Esta focalización garantiza el cierre de brechas territoriales y responde a la necesidad de generar oportunidades educativas pertinentes y de calidad en contextos históricamente rezagados.

Como parte de los resultados alcanzados en términos de cobertura de las metas propuestas para esta intervención, se han obtenido los siguientes datos:

**Tabla 1. Resultados cuantitativos de la implementación de los CI en CTel, 2024-2026**

Indicador	Total
Establecimientos Educativos dinamizando CI en CTel	1.579
Estudiantes beneficiados	59.453
Docentes y tutores PTAFI 3.0 participando en procesos de mentorías	3.483

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, (2025).

Otra iniciativa destacada son los clubes de ciencia, que se configuran como una estrategia de apropiación social del conocimiento y de acercamiento de las comunidades educativas a la ciencia y a la investigación de frontera. Esta estrategia cuenta con la participación de científicos de alta cualificación (con formación de maestría y doctorado, tanto de la diáspora colombiana como del ámbito nacional), quienes acompañan a los establecimientos educativos en jornadas inmersivas de 20 y 40 horas de trabajo. A través de este programa, se ha logrado impactar a 34 establecimientos educativos, con un énfasis mayoritario en contextos rurales, beneficiando a 1.366 estudiantes, de acuerdo con los análisis internos de la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional.

En el marco de estos mismos análisis internos, y con el propósito de impulsar experiencias pedagógicas basadas en el aprendizaje por retos, desde 2025 se desarrollan

las Olimpiadas STEM+ Colombia como un escenario nacional de encuentro, visibilización y proyección del talento estudiantil. En este espacio, las y los participantes no solo profundizan en contenidos de ciencia y tecnología, sino que enfrentan desafíos auténticos asociados a la bioeconomía, el uso sostenible de los recursos naturales y la sostenibilidad territorial. Estos retos demandan procesos de investigación, análisis crítico, creatividad y la materialización de soluciones en forma de prototipos orientados a problemáticas reales. En su versión 2025, la iniciativa alcanzó la participación de 3.922 estudiantes y 840 docentes.

Las estrategias implementadas, a pesar de sus diferencias metodológicas para su desarrollo, conforman un portafolio articulado orientado a la promoción de vocaciones científicas, el fortalecimiento de habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) y la reducción de brechas educativas. Sin embargo, su impacto es parcial debido a la imposibilidad de alcanzar la cobertura total de los establecimientos y niveles educativos (preescolar, básica y media). Asimismo, persiste el reto de garantizar la continuidad necesaria para consolidar de manera progresiva las habilidades en áreas STEM de NNAJ durante su trayectoria escolar.

En este escenario, los CI se posicionan como una estrategia estructurante. Estos espacios no solo incrementan el tiempo de permanencia escolar, sino que lo resignifican al convertirlo en tiempo de aprendizaje con propósito. Mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o retos, la experimentación y la resolución de problemas reales, se fomentan la curiosidad, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, elementos esenciales para una formación pertinente y transformadora. Más que actividades complementarias, constituyen una apuesta estratégica para garantizar procesos sostenidos en el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas, impulsar vocaciones STEM y promover trayectorias educativas más sólidas, equitativas y significativas a lo largo de todo el ciclo escolar.

En este contexto, el sector educativo ha promovido estrategias pedagógicas orientadas a la resignificación del tiempo escolar y al fortalecimiento de vocaciones científicas y tecnológicas, con especial énfasis en la reducción de la brecha de género. Mediante proyectos y experiencias de aprendizaje basadas en la indagación, la resolución de problemas y el pensamiento computacional, se ha buscado ampliar el acceso de NNAJ, especialmente en territorios rurales y contextos históricamente excluidos, a oportunidades formativas en CTel y programación, lo que ha habilitado la articulación de saberes científicos con dimensiones artísticas, sociales y culturales de la formación integral.

Estas acciones se han articulado con lo dispuesto en el Documento CONPES 4069 *Política nacional de ciencia, tecnología e innovación 2022-2031*<sup>15</sup>, aprobado en 2021; el Documento CONPES 4080 *Política pública de equidad de género para las mujeres*<sup>16</sup>, aprobado en 2022; el Documento CONPES 4129 *Política nacional de reindustrialización*<sup>17</sup>, aprobado en 2023; y el Documento CONPES 4144 *Política Nacional de Inteligencia Artificial*<sup>18</sup>, aprobado en 2025; así como el PND 2022-2026. Estos documentos coinciden en señalar la baja consolidación de capacidades científicas, tecnológicas y digitales de los colombianos desde los niveles educación básica y media, y la urgencia de desarrollar estrategias con un enfoque territorial y de equidad para el cierre de brechas educativas, sociales y económicas.

Al respecto, las pruebas del *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (PISA) 2022, cuyos resultados fueron publicados en 2023 por la OCDE, evidencian desafíos críticos en los aprendizajes de los estudiantes en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias, así como en términos de equidad y desarrollo de competencias para la vida. En matemáticas, el puntaje descendió de 391 puntos en 2018 a 383 en 2022, mientras que en ciencias se registró una caída de 413 a 411 puntos. Estos datos revelan una persistente brecha de género: los hombres superaron a las mujeres en matemáticas y ciencias (por 9 y 6 puntos, respectivamente), mientras que las mujeres aventajaron a los hombres en lectura por 12 puntos. En cuanto a las características del establecimiento educativo, la brecha por tipo de establecimiento favorece a los colegios privados, mientras que los resultados más bajos se observaron en las instituciones oficiales rurales (Icfes, 2024), lo que ratifica la urgencia de priorizar estrategias de formación integral en estos contextos para cerrar las brechas de aprendizaje.

Estas políticas y resultados plantean desafíos concretos para las estrategias de formación integral. La implementación de CI en ciencia y programación ha tenido una cobertura parcial 1.579 establecimientos educativos, lo que representa el 18,8% de los 5.500 establecimientos educativos focalizados en el *Plan Nacional de Formación Integral* (Ministerio de Educación Nacional, 2025b), con énfasis en zonas urbanas, mientras que las brechas más profundas persisten en zonas rurales, PDET y Zomac, donde la disponibilidad de docentes con perfiles STEM es más limitada y los resultados en matemáticas y ciencias son más bajos (Icfes, 2024).

---

<sup>15</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4069.pdf>

<sup>16</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4080.pdf>

<sup>17</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4129.pdf>

<sup>18</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4144.pdf>

A esto se suman la dependencia de vigencias anuales de inversión, que ha generado interrupciones en el acompañamiento pedagógico, y la insuficiente articulación entre los CI en CTel y las áreas obligatorias del currículo, que ha llevado a que operen con frecuencia como oferta paralela al proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2026). Estos retos demandan un marco de política que garantice continuidad, articulación curricular explícita y coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional, los sectores aliados y las ETC, condiciones que justifican la incorporación de los CI en CTel como uno de los dos CI definidos por la política nacional dentro del Plan.

### **PTAFI 3.0.**

El *Programa Todos a Aprender* (PTA) fue creado en el 2012 como una estrategia del Ministerio de Educación Nacional orientada, inicialmente, al fortalecimiento de las competencias básicas en lenguaje y matemáticas de los estudiantes de educación básica primaria, particularmente, en establecimientos educativos oficiales focalizados. Desde su origen, el programa incorporó un componente de acompañamiento pedagógico que buscaba fortalecer las prácticas de aula y apoyar a los docentes en la mejora de los aprendizajes fundamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2022a).

A partir de 2015, el programa evolucionó hacia una segunda fase denominada PTA 2.0 (Ministerio de Educación Nacional, 2022a), en la cual se consolidó el acompañamiento pedagógico a docentes como eje central de la intervención, lo que implicó transitar de un enfoque centrado en contenidos hacia uno basado en el desarrollo profesional docente y ampliar su alcance, así como fortalecer los procesos de formación situada, trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente.

En 2021, el Documento CONPES 4057 *Concepto favorable a la Nación para contratar un empréstito externo con la banca multilateral hasta por USD 80 millones, o su equivalente en otras monedas, destinado al financiamiento parcial de apropiaciones presupuestales del Ministerio de Educación*<sup>19</sup> formalizó el *Programa para mejorar la equidad, las competencias socioemocionales y los aprendizajes* (Departamento Nacional de Planeación, 2021). En este marco, se estableció el fortalecimiento del PTA 2.0 como una de las estrategias clave para avanzar en la recuperación de aprendizajes y en el bienestar socioemocional de NNAJ del sistema educativo oficial, así como para atender los efectos de la pandemia y las brechas de aprendizaje profundizadas durante el cierre escolar.

En alineación con el PND 2022-2026 y el artículo 125 de la Ley 2294 de 2023, el Ministerio de Educación Nacional reformuló el PTA en el PTAFI 3.0. Esta evolución se

---

<sup>19</sup> Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4057.pdf>

formalizó mediante la Directiva 003 de 2023<sup>20</sup> del Ministerio de Educación e implicó un ajuste en los perfiles de los docentes tutores, al ampliar sus competencias hacia (i) la formación integral y el acompañamiento socioemocional, (ii) las rutas de formación, (iii) las modalidades de acompañamiento y (iv) las comunidades de aprendizaje. Así como al incorporar de manera explícita un enfoque territorial, intersectorial e intercultural. Esto se materializa mediante la articulación del tutor con los CI, la resignificación del tiempo escolar y los procesos de armonización curricular, según los lineamientos establecidos en la Directiva 003 de 2023. Sin embargo, los informes técnicos de acompañamiento pedagógico han identificado niveles diferenciados de apropiación institucional y capacidades de implementación entre entidades territoriales certificadas, lo que ha generado una implementación heterogénea y evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos de sostenibilidad y consolidación territorial del Programa (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025). Este hallazgo evidencia la necesidad crítica de establecer un marco nacional unificado que garantice condiciones equitativas y la sostenibilidad de la política en todo el territorio.

No obstante, a pesar de la ausencia de un marco nacional unificado, existen avances y logros significativos en la implementación territorial que constituyen un punto de partida relevante para esta política. Algunas ETC han adelantado experiencias de ampliación del tiempo escolar, mediante la implementación de jornada única y jornada escolar complementaria asociadas a CI. En Quibdó, por ejemplo, la tasa de deserción pasó de 1,76 en 2022 a 1,38 en 2024, en un contexto de expansión de la jornada única (33,93) y de la jornada escolar complementaria (29,46). De manera similar, en San Andrés la deserción se redujo de 3,22 en 2022 a 1,94 en 2024, acompañada por un incremento significativo en jornada única (45,44). En Boyacá y Atlántico también se observan trayectorias de reducción o contención de la deserción (de 2,95 a 2,37 y de 2,95 a 2,65, respectivamente, entre 2022 y 2024), junto con ampliaciones en las estrategias de tiempo escolar extendido, particularmente mediante jornada escolar complementaria en el caso de Boyacá (66,86).

Estas experiencias territoriales evidencian impactos positivos asociados a la ampliación de oportunidades educativas, como la reducción de la deserción escolar, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la mejora del clima escolar. A pesar de ello, dichos avances han sido heterogéneos y dependen en gran medida de la capacidad fiscal y de gestión de cada entidad territorial, lo que pone de manifiesto la ausencia de lineamientos nacionales que garanticen condiciones equitativas para el desarrollo de la formación integral en todo el país (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

---

<sup>20</sup> Desarrollo del Programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral PTA/FI 3.0.

En ese sentido, el PTAFI 3.0. constituye un antecedente programático central para el *Plan Nacional de Formación Integral* al aportar una trayectoria consolidada de formación docente, acompañamiento situado y fortalecimiento de capacidades institucionales, orientada a la transformación pedagógica y curricular desde los territorios, con miras a garantizar que la política no quede en el papel, sino que se materialice en cada comunidad educativa del país. El programa ha acompañado a 5.311 establecimientos educativos en el país, con presencia en 96 de las 97 ETC, incluidos municipios PDET y Zomac, lo que evidencia un alcance territorial amplio y diferenciado, así como la priorización de aquellas comunidades en donde la deuda histórica del Estado es mayor (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

### **Centros de interés (CI)**

En el ámbito de la implementación de la política sectorial de formación integral, los CI se han consolidado como la principal estrategia pedagógica para la resignificación del tiempo escolar y la ampliación de oportunidades de aprendizaje en los establecimientos educativos oficiales, lo que ha transformado la jornada escolar en un espacio de exploración, creación y desarrollo del ser. Por medio de esta estrategia, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido una oferta diversa que integra dimensiones socioemocionales, artísticas, culturales, deportivas, científicas, tecnológicas, ciudadanas y ambientales, con alcance territorial diferenciado, reconociendo los intereses, talentos y contextos de cada comunidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2024a).

Durante el cuatrienio 2022-2025, 1.169.341 estudiantes participaron en procesos de formación integral a través de CI, la incorporación de la educación Crese y proyectos pedagógicos, con el acompañamiento de 110.371 docentes y 9.668 directivos docentes, según los reportes que mensualmente los docentes tutores del PTAFI 3.0 realizan en los establecimientos educativos actualmente focalizados, lo que ha fortalecido capacidades pedagógicas, liderazgo directivo y gestión institucional, y ha representado el esfuerzo de transformación educativa más significativo de las últimas décadas.

Al respecto, la Tabla 2 presenta el número de establecimientos educativos que implementan CI en las distintas líneas, así como el número de establecimientos educativos y de estudiantes participantes. Esta información permite dimensionar el alcance, la diversidad de líneas y la escala nacional de la estrategia. Es importante precisar que un mismo establecimiento educativo puede implementar uno o varios CI y que, a su vez, un estudiante puede participar en más de uno.

Tabla 2. Distribución de establecimientos educativos en CI por línea pedagógica

Línea pedagógica	Establecimientos educativos	Estudiantes participantes
Educación Crese	5.358	266.268
Arte	3.918	753.838
Deporte	3.160	324.503
Programación	1.051	72.770
Historia	252	11.074
Ciencia, tecnología e innovación	2.375	155.203
Lectura, escritura y oralidad	3.456	406.725
Bilingüismo	1.003	61.116
Educación ambiental	1.606	104.820
Emprendimiento	580	32.873

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

Adicionalmente, el sector ha vinculado 6.068 docentes tutores y 915 docentes de artes a las estrategias de formación integral, lo que ha llevado a la consolidación de equipos pedagógicos especializados que apoyan la implementación situada y contextualizada en los establecimientos educativos. Estos avances se han complementado con procesos de armonización y articulación curricular, orientados a integrar los CI y los proyectos pedagógicos con los PEI, los PEC y los proyectos de educación propia, lo cual ha llevado a evidenciar progresos iniciales en la coherencia pedagógica de los establecimientos acompañados. No obstante, estos procesos han tenido un alcance parcial y una profundidad desigual entre territorios, lo que indica que la superación de la fragmentación curricular constituye aún un reto estructural que el *Plan Nacional de Formación Integral* busca abordar de manera sistemática.

En conjunto estos avances demuestran que el país cuenta con capacidades técnicas, operativas y pedagógicas para implementar la formación integral a escala nacional. No obstante, también evidencian la necesidad de consolidar estos logros en un marco de política pública articulado, con sostenibilidad financiera, continuidad institucional y coordinación intersectorial, que permita proyectar y profundizar los impactos alcanzados.

### Educación Crese

A partir de la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de la Ley 1732 de 2014, que estableció la Cátedra de la paz como obligatoria en todos los niveles del sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional

ha impulsado acciones orientadas a la formación en derechos humanos, ciudadanía, convivencia escolar y construcción de una cultura de paz, reconociendo a la escuela como un escenario privilegiado para la transformación social. Estas disposiciones, junto con sus desarrollos reglamentarios, establecen lineamientos e instrumentos orientados a fortalecer ambientes escolares seguros, democráticos e inclusivos, en los que el conflicto se gestione como una oportunidad de aprendizaje; y a prevenir las distintas formas de violencia en los entornos educativos.

En el marco del PND 2022-2026, la educación Crese se establece como un progreso de las apuestas por parte del Ministerio de Educación Nacional hacia la convivencia escolar y el desarrollo de la Cátedra de Paz. Esta propuesta busca responder a los desafíos éticos, sociales y ambientales contemporáneos mediante el fortalecimiento de capacidades en las comunidades educativas para la convivencia democrática, el reconocimiento de la diversidad, el cuidado de la vida y la construcción de paz. Por lo tanto, la educación Crese amplía y articula enfoques previamente desarrollados al integrar (i) la formación ciudadana, la reconciliación y la paz; (ii) el desarrollo socioemocional; (iii) el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; (iv) la lucha contra el racismo y todas las formas de discriminación; y (v) la acción frente al cambio climático, desde una perspectiva territorial y de derechos (Ministerio de Educación Nacional, 2025a).

Esta consolidación ha permitido al sector educativo avanzar hacia una comprensión más amplia y articulada de la formación ciudadana y socioemocional, al vincularla con los PEI y PEC, así como con las realidades sociales, culturales y ambientales de los territorios. En consecuencia, la educación Crese constituye un antecedente programático relevante para la estructuración del *Plan Nacional de Formación Integral*, ya que aporta una trayectoria institucional y pedagógica orientada al fortalecimiento de capacidades para la convivencia, la participación democrática, el cuidado de la vida y la construcción de paz desde la escuela, lo cual permite la preparación de ciudadanos comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad (Ministerio de Educación Nacional, 2024b).

Sin embargo, la consolidación de la educación Crese como antecedente de política enfrenta limitaciones que condicionan su alcance. La estrategia depende, en lo fundamental, de dos actores cuya cobertura sigue siendo insuficiente: los tutores del PTAFI 3.0, principales movilizados de Crese en los establecimientos educativos, y los orientadores escolares, actores naturales de la dimensión y desarrollo socioemocional. Frente a ambos, el Gobierno nacional realizó inversiones significativas en el cuatrienio: en 2024 amplió la planta de tutores a 7.340 y suscribió una alianza con la Universidad de Antioquia para su formación en los ejes Crese mediante diplomados virtuales; al mismo tiempo, incorporó 1.100 nuevos cargos de orientadores focalizados en municipios PDET, donde solo existían 761 al inicio del

período (Ministerio de Educación Nacional, 2024c). No obstante, las barreras de conectividad y las restricciones de tiempo en territorios rurales han limitado la finalización de los diplomados por parte de algunos docentes tutores vinculados, sin que existan datos públicos hasta ahora sobre las tasas de culminación; y el déficit de orientadores persiste a escala nacional, con una proporción significativa de establecimientos que no cuenta con este acompañamiento.

A esto se suma que el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar fue diseñado para el registro de incidentes de convivencia y no para medir los aprendizajes ciudadanos y socioemocionales que Crese busca desarrollar, y que la evaluación formativa específica (la estrategia *Quiero ser, quiero saber. EXA*) es reciente y de carácter voluntario, por lo que no se cuenta aún con resultados consolidados (Icfes, 2022). Estas limitaciones evidencian que la articulación entre tutores y orientadores como dupla pedagógica es una de las condiciones que el *Plan Nacional de Formación Integral* debe formalizar para garantizar la implementación sostenida de la educación Crese.

### **Programa de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB)**

El *Programa de Educación Intercultural y Bilingüe* (PEIB) se fundamenta en el marco constitucional y legal que reconoce y protege la diversidad étnica, cultural y lingüística de la Nación, conforme a lo señalado en el marco normativo. Este sustento establece las bases para la promoción de una educación intercultural y multilingüe, en coherencia con los principios de pluralismo y respeto por la diferencia consagrada en la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado una hoja de ruta progresiva para el fortalecimiento de las capacidades lingüísticas y reconocimiento de la diversidad cultural del país.

Un antecedente relevante de esta trayectoria se remonta a 2014 con la implementación del PNLEO, a partir del cual se desarrolló la colección Territorios Narrados. Este proyecto, realizado en articulación con comunidades de 16 departamentos, permitió la producción de 39 libros con relatos bilingües en lenguas indígenas y criollas-español, y promovió el acceso al conocimiento desde una perspectiva pedagógica contextualizada. No obstante, su alcance fue parcial, al no lograr la representación de la totalidad de las 65 lenguas nativas del país. En este contexto, las acciones del sector educativo han incorporado tanto estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras como procesos de etnoeducación y educación propia en territorios con presencia de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Estos procesos se desarrollan desde el reconocimiento de sus cosmovisiones, lenguas y sistemas de conocimiento, con el propósito de promover una educación pertinente, contextualizada y culturalmente significativa.

Posteriormente, el PND 2022-2026 reconoció las demandas históricas de los pueblos étnicos y de los territorios, planteando el tránsito de un modelo centrado en el bilingüismo hacia una visión de país multilingüe. Esta perspectiva busca fortalecer de manera articulada las lenguas extranjeras, nativas, criollas y de señas, en reconocimiento de la diversidad lingüística de Colombia. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional replanteó el enfoque del programa hacia una perspectiva de educación intercultural y bilingüe más amplia e integral.

Esta orientación se materializa en el PIEB, vigente desde 2023, el cual reconoce la realidad multilingüe del país e integra el aprendizaje de lenguas extranjeras, la preservación y fortalecimiento de las lenguas nativas y la enseñanza del español como segunda lengua en contextos específicos, superando visiones hegemónicas del bilingüismo. Este enfoque permite avanzar hacia una comprensión más inclusiva y territorializada del aprendizaje de lenguas, al articularlo con los PEI y los proyectos educativos comunitarios (PEC), así como con los saberes, identidades y prácticas culturales de las comunidades.

Esta integración resulta clave, pues el aprendizaje lingüístico está estrechamente vinculado con la construcción de identidad y el fortalecimiento de la autonomía territorial (Reyes, 2023). En este sentido, el PEIB constituye un antecedente programático relevante para la estructuración del *Plan Nacional de Formación Integral*, al consolidar una trayectoria orientada al reconocimiento de la diversidad y la equidad lingüística. Según el Ministerio de Educación Nacional (2023), esta apuesta busca formar sujetos capaces de interactuar en contextos pluriculturales desde una perspectiva de derechos y dignidad, entendiendo el bilingüismo no solo como una competencia técnica, sino un vehículo de reafirmación cultural y justicia social, coherente con las demandas de equidad educativa en contextos de alta diversidad (Fandiño, 2021).

## 2.2. Justificación

La formación integral se ha consolidado en el sistema educativo colombiano como un eje estratégico para garantizar el derecho a una educación de calidad, pertinente y contextualizada. En coherencia con los mandatos constitucionales y legales previamente analizados, que reconocen la educación como un derecho fundamental y un bien público esencial para el desarrollo humano, la equidad social y la construcción de paz, el sector de educación ha avanzado en integrar dimensiones socioemocionales, culturales, científicas y ciudadanas; sin embargo, estos esfuerzos han operado de manera dispersa y con alcances diferenciados.

A pesar de los avances en la materia, la oferta de formación integral se encuentra dispersa, pues carece de un marco de política pública de alto nivel que permita ordenarla,

articularla y proyectarla de manera coherente y sostenida en el tiempo. En ese sentido, se limita la capacidad del Estado para consolidar estos esfuerzos como una política y se restringe la garantía de condiciones para la financiación y el fortalecimiento de la gobernanza intersectorial, así como la capacidad para asegurar mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación.

Esta fragmentación administrativa se traduce en una barrera para el acceso a esta oferta, pues sin una política de Estado articuladora persiste la desigualdad en la oferta pedagógica, lo que impide que el desarrollo de las dimensiones socioemocional, ética, estética y corporal sea un derecho garantizado en todas las trayectorias escolares, independientemente del contexto territorial. Bajo estas circunstancias, se evidencia el valor agregado de las intervenciones habilitadas por los proyectos de inversión que componen el *Plan Nacional de Formación Integral* en la medida en que permiten (i) articular políticas sectoriales e intersectoriales, (ii) clarificar responsabilidades institucionales, (iii) establecer metas comunes, (iv) ordenar la programación de la inversión pública existente y (v) proyectar esfuerzos en un horizonte de largo plazo que genera previsibilidad y coherencia en la intervención estatal.

Por otro lado, las intervenciones aquí planteadas encuentran respaldo en el PND 2022-2026, en particular en lo dispuesto en el artículo 125 de la Ley 2294 de 2023 (Congreso de la República, 2023), que reconoce la formación integral y la resignificación del tiempo escolar como apuestas estratégicas para la transformación educativa. El *Plan Nacional de Formación Integral* se inscribe en la transformación Derecho Humano a la Educación del PND, cuyo catalizador Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media de Calidad prioriza el fortalecimiento de la jornada escolar y la formación integral como condiciones para el cierre de brechas educativas (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

Adicionalmente, la presente propuesta de intervención contribuye al cumplimiento de los compromisos internacionales asumidos por Colombia en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente del ODS 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. En este sentido, la iniciativa se articula con las metas 4.1, relacionada con el acceso a una educación primaria y secundaria completa y de calidad; 4.5, orientada a la eliminación de disparidades en el acceso y los resultados educativos; y 4.7, que promueve la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía global y la cultura de paz (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la formación integral y la ampliación de experiencias pedagógicas diversas contribuyen a ampliar las oportunidades de aprendizaje, reducir brechas territoriales y consolidar condiciones institucionales que favorezcan el cumplimiento progresivo de estos compromisos internacionales.

Finalmente, la declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión que conforman el *Plan Nacional de Formación Integral* es un requisito derivado de la naturaleza plurianual de su financiación: dado que el horizonte de implementación del Plan se extiende hasta 2036, su ejecución requiere vigencias futuras ordinarias que trascienden el período de gobierno actual, lo que hace indispensable contar con dicha declaración conforme a lo dispuesto en la Ley 819 de 2003 y el Decreto 1068 de 2015. En este sentido, el sesión del 2 de enero de 2026 el Consejo Superior de Política Fiscal (Confis) otorgo aval fiscal para que el Ministerio de Educación Nacional avanzara en ese trámite, así como en la gestión de las vigencias futuras ordinarias para el periodo 2026-2036, asociadas a los proyectos de inversión identificados con los códigos (i) 202300000000245 (*Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*); y (ii) 202300000000419 (*Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*).

### 3. DIAGNÓSTICO

El sistema educativo colombiano presenta limitadas capacidades institucionales y de talento humano, que impiden la implementación de la formación integral de NNAJ de manera pertinente, efectiva, articulada y sostenible como eje del currículo, la organización escolar y la gestión institucional en los establecimientos educativos oficiales de educación inicial, básica y media.

Este problema es ocasionado por dos factores estructurales. Por un lado, persisten limitadas capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales debido a la rigidez curricular, la débil integración pedagógica, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y logísticos, el insuficiente liderazgo pedagógico, así como a debilidades en la gobernanza intersectorial, el seguimiento y la sostenibilidad financiera. Por otro lado, existen limitadas capacidades profesionales del talento humano docente debido a la baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral, a brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y a falta de mecanismos para el relevo generacional.

Con corte a noviembre de 2025, el país cuenta con 8.401 establecimientos educativos oficiales que atienden a 6.889.795 estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2025b), de los cuales 5.358 establecimientos han sido impactados por acciones asociadas a la formación integral, lo que representa el 63,77 % del total. Esta cobertura se extiende a los 32 departamentos y a 974 de los 1.103 municipios (88,03%), con una presencia significativa en el ámbito rural, donde 23.282 de las 35.045 sedes educativas rurales han

sido impactadas (66,43 %), incluyendo 165 de los 170 municipios PDET (97 %) y 312 de los 334 municipios Zomac (93,41 %) (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

Ahora bien, de los 5.358 establecimientos impactados, cuya matrícula oficial asciende aproximadamente a 1,5 millones de estudiantes en zonas rurales, municipios PDET y territorios Zomac, muchos han incorporado CI y otras experiencias asociadas. La intensidad, diversidad y articulación curricular de dichas iniciativas heterogéneas dependen, en gran medida, de esfuerzos individuales de docentes y directivos y proyectos temporales. Las condiciones estructurales de estos territorios (dispersión geográfica, déficits de infraestructura, alta rotación docente y limitaciones en recursos) hacen que los avances sean frágiles y reversibles sin un acompañamiento sostenido.

En el nivel institucional, la organización escolar continúa caracterizándose por la rigidez curricular y la baja flexibilidad en la gestión del tiempo escolar, lo que relega los CI y enfoques interdisciplinarios a espacios complementarios o extracurriculares. En el nivel pedagógico, las brechas en formación y acompañamiento docente limitan la apropiación de las estrategias de formación integral y su traducción en transformaciones reales de las prácticas curriculares.

Finalmente, la débil articulación entre niveles de gobierno (nacional y territorial) y entre sectores administrativos, junto a la ausencia de un esquema explícito de gobernanza y de mecanismos de financiación sostenibles, restringe el escalamiento y la sostenibilidad de la formación integral. La resolución de la problemática diagnosticada contribuye directamente al cumplimiento del ODS 4, Educación de calidad, específicamente a la meta 4.7, que busca **“de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”** (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

A continuación, se plantean y analizan con soporte en evidencia, los problemas públicos que componen los ejes problemáticos presentados previamente.

**3.1. Limitadas capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales que restringen la implementación de la formación integral, debido a la rigidez curricular, la débil integración pedagógica, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y logísticos, el insuficiente liderazgo pedagógico, así como a debilidades en la gobernanza intersectorial, el seguimiento y la sostenibilidad financiera**

Una de las causas estructurales que restringen la consolidación de la formación integral de NNAJ son las limitadas capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales, ocasionadas por la rigidez curricular, la débil integración pedagógica, la baja disponibilidad de recursos pedagógicos y logísticos, el insuficiente liderazgo pedagógico, así como por debilidades en la gobernanza intersectorial, el seguimiento y la sostenibilidad financiera. Esta situación afecta con mayor intensidad a los establecimientos educativos ubicados en zonas rurales, municipios PDET y Zomac, donde confluyen déficits históricos de recursos educativos y mayores restricciones logísticas y operativas.

Indicadores complementarios lo confirman: la tasa de deserción escolar en territorios PDET y Zomac se sitúa en 4,8%, lo que supera el promedio nacional de 3,63% (Ministerio de Educación Nacional, 2025b); y apenas el 18% de los docentes en departamentos como Guainía, Vaupés, Choco y La Guajira ha recibido formación en educación socioemocional, frente al 55% registrado en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). La combinación de estos factores restringe el acceso equitativo de NNAJ a oportunidades de aprendizaje que desarrollen de manera articulada sus dimensiones académicas, socioemocionales, culturales, científicas y ciudadanas.

Los datos presentados en la Tabla 3 evidencian las brechas estructurales entre zonas urbanas y rurales en las condiciones para la implementación de la formación integral: el 80,5% de las sedes se ubican en zonas rurales, pero atienden solo el 29,8% de la matrícula total, con un promedio de 59 estudiantes por sede frente a 570 en zonas urbanas, una diferencia de 9,7 veces que refleja una red dispersa de pequeñas sedes con baja capacidad de atención (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

**Tabla 3. Brechas urbano-rurales en infraestructura, matrícula y formación integral**

Indicador	Urbano	Rural	Brecha
Sedes educativas	8.488 (19,5 %)	35.045 (80,5 %)	-
Matrícula atendida	4.835.395 (70,5 %)	2.054.400 (29,8 %)	2,4 veces
Estudiantes por sede (promedio)	570	59	9,7 veces
Cobertura jornada única	16.53 %	6.5 %	2,53 pp
Establecimientos educativos con 4+ CI	34 %	18 %	1,9 veces

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

A estas problemáticas territoriales se suma un patrón de implementación fragmentada. En particular, la formación integral se ha desarrollado históricamente a través de iniciativas dispersas o proyectos pedagógicos que no logran consolidarse como parte estructural del

currículo. La multiplicidad de cátedras, proyectos obligatorios e iniciativas, ilustrada en la Tabla 4, evidencia la magnitud de la oferta que los establecimientos educativos deben articular simultáneamente, muchas veces sin orientaciones operativas suficientes para integrarlas en una propuesta curricular coherente.

De acuerdo con los registros en el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT), a noviembre de 2025, de las 43.533 sedes educativas oficiales del país, únicamente 9.569 (21,98%) operan bajo el modelo de jornada única (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). La distribución territorial confirma la magnitud de la brecha: mientras en zonas urbanas el 37,66% de las sedes cuenta con jornada única, en zonas rurales esta proporción se reduce al 18,18% y en municipios PDET alcanza el 18,35%. La población afectada asciende a aproximadamente 7,8 millones de estudiantes del sector oficial que no cuentan con una oferta de formación integral estandarizada. Al respecto, la presente declaratoria de importancia estratégica define una población objetivo de 3.650.000 estudiantes, pertenecientes a los 5.500 establecimientos educativos focalizados en municipios PDET, rurales y zonas con alta vulnerabilidad social.

**Tabla 4. Cátedras, proyectos obligatorios e iniciativas de formación integral**

Cátedras/Proyectos	Norma	Descripción
Cátedra de la Paz	Ley 1732 de 2014 / Decreto 1038 de 2015	Asignatura obligatoria en todos los niveles (preescolar, básica y media) para fomentar cultura de paz, memoria histórica y resolución de conflictos.
Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Ley 70 de 1993 / Decreto 1122 de 1998	Obligatoria en el área de Ciencias Sociales. Reconocimiento de aportes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.
Historia de Colombia	Ley 1874 de 2017 / Decreto 1660 de 2019	Enseñanza obligatoria integrada en lineamientos curriculares de Ciencias Sociales para educación básica y media.
Cátedra de Emprendimiento	Ley 1014 de 2006 / Ley 2069 de 2020	Obligatoria desde preescolar hasta media para desarrollar cultura del emprendimiento y competencias empresariales.
Educación Sexual (PES)	Resolución 3353 de 1993 / Ley 115 de 1994 (Art. 14)	Proyecto pedagógico transversal obligatorio adaptado a necesidades psíquicas, físicas y afectivas según edad.
Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)	Decreto 1743 de 1994 / Ley 99 de 1993	Obligatoria en todos los niveles de educación formal. Debe incluirse en el PEI con enfoque interdisciplinario.
Educación para la Democracia y Derechos Humanos	Ley 115 de 1994 (Art. 14) / Ley 1620 de 2013	Enseñanza obligatoria del estudio, comprensión y práctica de la Constitución, instrucción cívica y formación en valores.

Cátedras/Proyectos	Norma	Descripción
Aprovechamiento del Tiempo Libre, Recreación y Deporte	Ley 115 de 1994 (Art. 14) / Ley 181 de 1995	Fomento obligatorio de la educación física, recreación y deporte formativo como parte de la formación integral.
CI	Directiva MEN / PTAFI 3.0 / Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026	Espacios pedagógicos para resignificación del tiempo escolar en CTel, artes, cultura, deporte, lectura y educación CRESE.
Servicio Social Estudiantil	Ley 115 de 1994 (Art. 97) / Decreto 1860 de 1994	Obligatorio para estudiantes de educación media (80 horas mínimo) con propósitos de formación integral y servicio comunitario.
Educación Vial	Ley 1503 de 2011 / Ley 115 de 1994	Enseñanza obligatoria en todos los niveles de educación básica y media sobre seguridad vial y comportamiento en el tránsito.

Fuente: Ministerio de Educación, (2025).

De los 5.358 establecimientos educativos que han implementado CI para la formación integral, 2.847 (53%) desarrollan la oferta de manera desarticulada o episódica, sin apropiación efectiva por parte de los equipos docentes. Este patrón se asocia a la ausencia de acompañamiento pedagógico sostenido (reportado por 1.876 establecimientos educativos), la falta de modelos claros de implementación (1.423 establecimientos educativos) y la alta rotación de talento humano externo sin transferencia de capacidades hacia docentes de planta (1.654 establecimientos educativos) (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

La evidencia recogida en el acompañamiento situado a los establecimientos educativos focalizados ha permitido identificar cinco factores que inciden en esta fragmentación: (i) la dependencia de proyectos externos con financiación limitada, que generan ciclos de implementación e interrupción; (ii) la rotación del personal docente y directivo, que dificulta la continuidad de los procesos; (iii) la ausencia de lineamientos operativos que orienten la articulación con el PEI y las áreas obligatorias; (iv) la escasa participación de los docentes de planta en el diseño e implementación de los proyectos; y (v) los cambios en las prioridades de las administraciones territoriales (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pedagógica Nacional, 2024; Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

A continuación, se desarrollan las causas de este primer eje problemático.

### 3.1.1. Rigidez curricular, débil integración pedagógica y disponibilidad limitada de recursos pedagógicos y logísticos especializados en los establecimientos educativos

La organización curricular y pedagógica de los establecimientos educativos continúa caracterizándose, en amplios sectores del sistema, por la fragmentación disciplinar del currículo, que limita la articulación entre áreas del conocimiento y dificulta el desarrollo de proyectos pedagógicos integradores. Las planeaciones, evaluaciones y prácticas suelen operar de manera aislada, lo que reduce la posibilidad de abordar problemáticas complejas desde enfoques interdisciplinarios.

Por ejemplo, un establecimiento educativo puede implementar simultáneamente un CI de ciencia y tecnología y un proyecto transversal de educación ambiental, cada uno con objetivos, cronogramas y responsables distintos. Sin embargo, muchas veces no existe un espacio institucional para articularlos en una propuesta conjunta que conecte la indagación científica del CI con las problemáticas ambientales del territorio, desaprovechando así el potencial pedagógico de ambas iniciativas. Incluso en establecimientos educativos que han incorporado CI, estos tienden a funcionar como dispositivos paralelos o complementarios, sin integración efectiva con el currículo, lo que reproduce una separación persistente entre "lo académico" y "lo formativo" que limita su potencial como estrategias estructurantes de la formación integral.

Del mismo modo, se suman la jerarquización de áreas, la primacía de enfoques tradicionales y la rigidez en la organización del tiempo escolar. Las áreas asociadas a pruebas estandarizadas, como matemáticas y lenguaje, suelen concentrar el tiempo escolar y los recursos institucionales, mientras que otras fundamentales para el desarrollo integral como artes, educación física o educación socioemocional, se perciben como complementarias y pueden verse reducidas o relegadas. Paralelamente, la jornada escolar se estructura mediante horarios rígidos y bloques cortos que dificultan el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de proyectos pedagógicos de mayor duración y el uso de metodologías activas. Esta combinación de jerarquización curricular y baja flexibilidad horaria limita la integración de propuestas de formación integral dentro de la jornada regular y favorece su ubicación en espacios extracurriculares, afectando su continuidad y apropiación institucional.

Esta configuración limita la integración de proyectos pedagógicos, CI y otras estrategias de formación integral dentro de los PEI, PEC o proyectos institucionales de educación campesina y rural (PIECR), particularmente en contextos rurales y territorios con alta diversidad cultural. Esta situación ha sido documentada en los procesos de acompañamiento pedagógico, seguimiento y sistematización del PTAFI 3.0, con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pedagógica Nacional, 2024; Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

A lo anterior, se suma que la disponibilidad limitada de recursos especializados para la formación integral constituye una restricción transversal que opera en dos dimensiones. La primera se relaciona con los recursos pedagógicos, directamente vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada línea de CI. La segunda corresponde a los recursos logísticos y operativos que condicionan la posibilidad misma de implementar los CI. Ambas dimensiones son deficitarias, pero su naturaleza es distinta: mientras los recursos pedagógicos determinan la calidad de la experiencia formativa, los recursos logísticos determinan si esa experiencia puede siquiera llevarse a cabo.

De los 5.358 establecimientos educativos reportados con procesos de formación integral, el 98,5% (5.278 establecimientos educativos) cuenta con al menos un CI. No obstante, de los 4.112 establecimientos educativos que reciben oferta intersectorial, el 23,4% (963 establecimientos educativos) desarrolla estos CI de forma fragmentada, sin apropiación efectiva por parte de los equipos docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). La evidencia recogida en el acompañamiento pedagógico con la Universidad Pedagógica Nacional (2024) y la Universidad de Antioquia (2025) confirma que los CI tienden a implementarse como intervenciones puntuales, dependientes de actores externos y con débil articulación curricular, en parte porque las carencias logísticas impiden la continuidad operativa y la insuficiencia de materiales pedagógicos limita la diversificación de las experiencias formativas.

**Tabla 5. Distribución de CI por establecimiento educativo focalizado**

N° de CI por Establecimiento educativo	Establecimiento Educativo	Porcentaje
0	80	1,5
1	532	9,9
2	796	14,9
3-4	1.646	30,7
5-6	1.157	21,6
7 o más	1.147	21,4
<b>Total</b>	<b>5.358</b>	<b>100</b>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

La Tabla 5 muestra que, si bien el 73,7% de los establecimientos educativos reportados han contado con tres o más CI, esta expansión cuantitativa no se traduce automáticamente en transformación curricular sostenida. En ausencia de modelos claros de articulación y acompañamiento pedagógico, los establecimientos con mayor número de CI pueden operar

bajo esquemas en los que varias líneas funcionan en paralelo sin integración entre sí ni con el currículo institucional, lo que reproduce la fragmentación descrita anteriormente.

El análisis interno realizado en 2025 por la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional, a partir de la revisión de 1.134 PEI, evidencia que más del 60% no hace referencia explícita a la formación integral como eje estructurante del currículo. En contraste, solo el 27% integra estrategias de ciudadanía, educación socioemocional o proyectos de vida, y la mayoría continúa estructurada bajo modelos disciplinares fragmentados, centrados en el logro académico.

De manera complementaria, el Observatorio de Trayectorias Educativas del Ministerio de Educación Nacional señala que apenas el 43% de los establecimientos educativos ha incorporado proyectos de formación integral en sus PEI, con una brecha territorial marcada: mientras en zonas urbanas la incorporación alcanza el 51 %, en zonas rurales apenas llega al 34 % (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

De acuerdo con el Informe de Evaluación de los PEI (Ministerio de Educación Nacional, 2023), el 67 % de los proyectos institucionales analizados no presenta evidencia de procesos participativos en su formulación o revisión, lo que genera proyectos descontextualizados que no recogen las experiencias y necesidades de las comunidades educativas. Esto debilita la apropiación institucional y la continuidad de las iniciativas pedagógicas. Además, menos del 30% de las instituciones educativas vincula problemáticas locales, saberes comunitarios o experiencias territoriales en sus proyectos educativos, lo que impide el desarrollo de currículos situados y contextualizados (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

### **3.1.2. Débil liderazgo pedagógico de los equipos directivos y las ETC e insuficiente gobernanza intersectorial, seguimiento y sostenibilidad financiera**

Existe un débil liderazgo pedagógico de los equipos directivos y las ETC e insuficiente gobernanza intersectorial, seguimiento y sostenibilidad financiera, que limitan la consolidación de la formación integral como eje estructural del sistema educativo.

Por un lado, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos y de las ETC constituye una condición estructural para la implementación sostenible de la formación integral. Los análisis institucionales evidencian una brecha persistente entre la declaración de intenciones en los proyectos educativos y las prácticas cotidianas. Asimismo, la gestión directiva tiende a concentrarse en lo administrativo, con limitada capacidad para orientar transformaciones pedagógicas colectivas. Esto se expresa en planeaciones desarticuladas, horarios rígidos que frenan la innovación y dificultades para traducir la apuesta por la formación integral en decisiones organizativas concretas (Ministerio de Educación Nacional, 2025e).

A esto se suma que las ETC no siempre cuentan con las capacidades para acompañar técnica y pedagógicamente a los establecimientos. Fortalecer este liderazgo y la gestión pedagógica para la formación integral es, por tanto, una estrategia sistémica que articula la gestión institucional con el rol orientador de las ETC, para que la formación integral se instale como cultura escolar y no como iniciativa aislada (Ministerio de Educación Nacional, 2025e).

La implementación sostenible de la formación integral se encuentra limitada por el débil liderazgo pedagógico entre los distintos niveles del sistema educativo, particularmente en los equipos directivos y las ETC. Si bien el Ministerio de Educación Nacional ha definido lineamientos y asignado recursos para la formación integral, y el PND 2022-2026 establece su relevancia estratégica, esta no cuenta con mecanismos efectivos de articulación multinivel que garanticen su implementación sostenida en los territorios y establecimientos educativos.

Esta situación se observa desde el Ministerio de Educación Nacional, que define los lineamientos y asegura los recursos; pasando por las ETC, que traducen esa política en orientaciones territoriales y acompañan técnica y pedagógicamente a los establecimientos; hasta los equipos directivos que lideran la transformación institucional y docentes que la concretan en el aula. En este contexto, el liderazgo pedagógico multinivel es la clave para que la formación integral deje de ser una iniciativa aislada y se consolide como una política con capacidad real de transformar la cultura escolar de manera sostenida.

Por otra parte, las responsabilidades y mecanismos de articulación actualmente se encuentran dispersos entre sectores administrativos y niveles de gobierno, sin un esquema formal que asegure coherencia y continuidad. Esta ausencia de gobernanza ha generado duplicidad de esfuerzos en el territorio y ha dificultado que los establecimientos educativos integren de manera consistente las ofertas externas en sus proyectos educativos institucionales.

Los procesos de acompañamiento pedagógico de los docentes tutores del PTAFI 3.0 durante 2024 y 2025 evidencian que ante la falta de instancias formales de coordinación y de reglas claras, la articulación entre el sector educativo y otros sectores estratégicos (cultura; deporte; ciencia y tecnología; inclusión social; ambiente) depende en gran medida de esfuerzos puntuales, capacidades locales o ventanas de oportunidad coyunturales. Esta situación afecta la capacidad del Gobierno nacional para alinear objetivos, sincronizar acciones y resolver tensiones entre niveles y sectores, y compromete la coherencia y sostenibilidad de las estrategias de formación integral en los territorios (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pedagógica Nacional, 2024; Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

A esta debilidad en gobernanza se suma la ausencia de un sistema integrado de seguimiento y evaluación. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado instrumentos específicos para el seguimiento de los procesos pedagógicos en el marco de la formación integral, los cuales se aplican a través de la ruta de acompañamiento y formación pedagógica del PTAFI 3.0. No obstante, la información producida aún no logra consolidarse como un sistema integrado que articule de manera sistemática los distintos niveles del sistema educativo. La ausencia de indicadores compartidos, líneas base consolidadas y mecanismos regulares de retroalimentación dificulta el tránsito entre la información recolectada, el análisis pedagógico y la toma de decisiones para realizar ajustes oportunos en los procesos de implementación. En la práctica, esta situación limita la capacidad institucional para identificar brechas territoriales, reconocer aprendizajes derivados de la experiencia y orientar de manera consistente los procesos de fortalecimiento y escalamiento de las estrategias (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pedagógica Nacional, 2024; Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025).

Finalmente, la consolidación de la formación integral como política pública permanente se ve limitada por la ausencia de esquemas de financiación sostenibles. En el marco de las reglas fiscales y de programación del gasto público establecidas en la Ley 819 de 2003<sup>21</sup> y del funcionamiento del Sistema General de Participaciones definido en la Ley 715 de 2001<sup>22</sup>, la financiación del sector educativo se estructura principalmente a partir de asignaciones de carácter anual y de recursos con destinación específica, lo que ha sido señalado como una limitación para la flexibilidad en la planeación y la articulación intergubernamental.

En este contexto, la dependencia de asignaciones presupuestales de vigencia y fuentes extraordinarias sigue comprometiendo la planificación estratégica, la articulación entre los niveles nacional y territorial y la sostenibilidad operativa del modelo, especialmente en contextos rurales, municipios de PDET y Zomac. Esta lógica de financiación restringe la capacidad del Gobierno nacional para proyectar la formación integral en horizontes de mediano y largo plazo, consolidar capacidades institucionales y asegurar la continuidad de procesos clave como el acompañamiento pedagógico y la expansión progresiva de estrategias orientadas al desarrollo integral de NNAJ.

---

<sup>21</sup> Ley 819 de 2003 por medio de la cual se establece normas orgánicas de presupuesto, responsabilidad y transparencia fiscal en Colombia, buscando la sostenibilidad de la deuda pública y la rendición de cuentas.

<sup>22</sup> Ley 715 de 2001 por medio de la cual se establece normas orgánicas sobre la distribución de recursos y competencias entre la Nación y las entidades territoriales para la prestación de servicios de educación y salud en Colombia.

### 3.2. Limitadas capacidades profesionales del talento humano docente, debido a la baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral, a brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y a falta de mecanismos para el relevo generacional

Como segunda causa estructural que restringe la implementación sostenible de la formación integral, se identifica las limitadas capacidades profesionales del talento humano docente, generadas por la baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral, a brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y a falta de mecanismos para el relevo generacional. Según los reportes del Ministerio de Educación Nacional, si bien el sistema educativo colombiano cuenta con una planta de 306.610 docentes nombrados a 2025, enfrenta una doble limitación: por un lado, una estructura histórica de asignación del talento humano concentrada en áreas tradicionales del currículo, como matemática y lenguaje (Tabla 6), y por otro, brechas persistentes en la formación y cualificación de los docentes en servicio para incorporar enfoques pedagógicos orientados al desarrollo integral de NNAJ.

**Tabla 6. Concentración del talento humano docente por tipo de área, vigencia 2025**

Tipo de área	Docentes	% del total
Áreas tradicionales (Primaria, Matemáticas, Lengua, C. Sociales, C. Naturales)	210.022	68,5
Áreas de formación integral (Ed. Artística, Ed. Física, Tecnología)	28.384	9,3
Idiomas extranjeros (Inglés y Francés)	16.634	5,4
Otras áreas	51.570	16,8
Total general	306.610	100

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

En particular, las áreas de educación artística, que comprenden artes escénicas, artes plásticas, danzas y música, concentran 7.451 docentes (2,43% del total); mientras que la educación física, recreación y deporte registra 10.607 docentes (3,46%); tecnología e informática 10.326 docentes (3,37%); idioma extranjero inglés 16.576 docentes (5,41%); y ciencias naturales, incluidas física y química, 24.280 docentes (7,92%). En contraste, las áreas tradicionalmente priorizadas concentran la mayor proporción: primaria representa el 43,4% de la planta (133.115 docentes), seguida de matemáticas con el 7,8% (24.059) y humanidades y lengua castellana con el 6,7% (20.683).

Esta distribución limita de manera directa la capacidad de los establecimientos educativos para diversificar su oferta pedagógica e integrar de forma sistemática los CI y proyectos interdisciplinarios al currículo.

### 3.2.1. Baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral

Existe una baja cualificación de docentes en estrategias de formación integral. En tanto la estructura de la planta docente no se modifique en el corto plazo, la formación situada y el acompañamiento pedagógico constituyen la estrategia principal para cerrar la brecha de capacidades.

Los datos de la Tabla 6 revelan que las áreas directamente asociadas al desarrollo de las dimensiones expresivas, corporales, científicas y tecnológicas del currículo (educación artística, educación física y tecnología e informática) representan apenas el 9,3% del total de docentes (28.384 de 306.610), mientras que solo el área de primaria concentra el 43,4% (133.115 docentes). Esta desproporción de 4,7 docentes a 1 entre primaria y las áreas de formación integral evidencia el déficit estructural. A nivel nacional, según el anexo 3A del SIMAT – Ministerio de Educación Nacional con corte a junio de 2025, educación artística cuenta con 7.292 docentes, educación física con 10.755 y tecnología e informática con 10.517, cifras que representan apenas el 8,5% del total del magisterio (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

La Tabla 7 presenta la evolución de docentes en áreas de formación integral durante el período 2023-2025.

**Tabla 7. Evolución de docentes en áreas de formación integral, 2023-2025**

Área	2023	2025	Variación	% Cambio
Educ. Artística - Artes escénicas	299	341	+42	+14,0
Educ. Artística - Artes plásticas	4.103	4.108	+5	+0,1
Educ. Artística - Danzas	656	983	+327	+49,8
Educ. Artística - Música	1.606	2.019	+413	+25,7
Subtotal Ed. Artística	6.664	7.451	+787	+11,8
Educ. Física, Recreación y Deporte	10.388	10.607	+219	+2,1
Tecnología e Informática	10.226	10.326	+100	+1,0
Total áreas FI	27.278	28.384	+1.106	+4,1

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

Si bien se observa un crecimiento del 11,8% en educación artística entre 2023 y 2025, impulsado principalmente por danzas (+49,8%) y música (+25,7%), el incremento en áreas como educación física (+2,1%) y tecnología e informática (+1,0%) es marginal. En términos absolutos, se incorporaron apenas 1.106 docentes adicionales en estas áreas durante el trienio, cifra insuficiente frente a los 8.401 establecimientos educativos oficiales que requieren cobertura.

La Tabla 8 muestra la razón de docentes especializados por establecimiento educativo, indicador que permite dimensionar el déficit en términos operativos.

**Tabla 8. Razón de docentes especializados por establecimiento educativo oficial, vigencia 2025**

Área	Docentes	EE oficiales	Docentes/EE	Déficit estimado
Educación Artística (todas)	7.451	8.401	0,89	950 EE sin docente
Educación Física, Recreación y Deporte	10.607	8.401	1,26	Cobertura parcial
Tecnología e Informática	10.326	8.401	1,23	Cobertura parcial
Idioma Extranjero Inglés	16.576	8.401	1,97	Insuficiente para todos los niveles

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

La razón de 0,89 docentes de educación artística por establecimiento educativo implica que aproximadamente 950 establecimientos educativos oficiales (11,3%) no cuentan con ningún docente especializado en artes. En áreas específicas como artes escénicas, danzas y música, más del 75% de los establecimientos educativos carece de docentes especializados. Para las demás áreas, aunque la razón supera 1,0, la cobertura sigue siendo insuficiente para atender todos los niveles educativos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media) en cada establecimiento. A nivel territorial, la brecha se profundiza en zonas rurales y municipios PDET y Zomac: de los 7.451 docentes de educación artística, solo 2.351 (31,6%) están asignados a establecimientos educativos rurales, a pesar de que estos representan el 62,9% de los establecimientos oficiales.

Más allá del déficit de planta, las brechas en capacidades profesionales de los docentes en servicio constituyen el núcleo del problema. Si bien el sector ha desarrollado programas de formación docente y acompañamiento pedagógico, su cobertura y alcance presentan desigualdades territoriales y no siempre responden de manera sistemática a los requerimientos específicos de la formación integral, tales como (i) pedagogías activas y

aprendizaje basado en proyectos; (ii) educación socioemocional y competencias ciudadanas; (iii) didácticas específicas para artes, deporte, ciencia y tecnología; (iv) trabajo interdisciplinario y articulación curricular; y (v) evaluación formativa y seguimiento al desarrollo integral.

Tres hallazgos soportan esta afirmación: de los 5.794 educadores beneficiados por convocatorias de formación avanzada (especialización, maestría y doctorado) entre 2023 y 2025, el 66% optó por programas genéricos en educación o con énfasis en TIC, sin orientación específica hacia la formación integral, a pesar de que la oferta incluía áreas como interculturalidad, educación artística, educación deportiva y psicopedagogía (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). Adicionalmente, los registros del Sistema Maestro, al corte de diciembre de 2025 (Ministerio de Educación Nacional, 2025d), evidencian que solo el 32% del profesorado en servicio ha recibido formación certificada en educación socioemocional o ciudadanía democrática, con una brecha de 37 puntos porcentuales entre territorios (18% en Guainía, Vaupés, Chocó y La Guajira frente a 55% en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca). En materia de formación continua, el Ministerio de Educación Nacional ha articulado desde 2023 procesos de actualización docente en alianza con universidades y escuelas normales superiores, mediante la oferta de cursos cortos de carácter conceptual y metodológico; sin embargo, solo 9.820 educadores han participado en estas experiencias formativas, concentradas principalmente en zonas urbanas, de acuerdo con los reportes internos de la Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación Nacional.

A partir de estos mismos reportes, se evidencia además una limitada articulación territorial: solo 29 de las 97 ETC han formulado planes territoriales de formación docente, lo que restringe el alcance de una estrategia nacional articulada. Si bien diversas ofertas incorporan de manera parcial contenidos sobre ética, ciudadanía, arte y educación socioemocional, el reto consiste en integrar estos componentes de forma intencionada y transversal en la formación inicial y continua, garantizando que los educadores cuenten con las competencias necesarias para promover el desarrollo integral de NNAJ en todos los territorios.

Un elemento clave que profundiza la insuficiencia de capacidades es la ausencia de un parámetro docente asociado a la formación integral. El Decreto 3020 de 2002<sup>23</sup>, que regula la relación técnica de docentes y cuenta con más de 23 años de vigencia, vincula el nombramiento docente exclusivamente a la matrícula y las jornadas escolares (relaciones alumno-docente de 32 en zona urbana y 22 en zona rural), sin considerar la diversidad de

---

<sup>23</sup> Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.

perfiles pedagógicos y disciplinares requeridos para la formación integral. En tanto esta estructura normativa no se modifique, la formación situada y el acompañamiento pedagógico continuo constituyen la estrategia principal para cerrar la brecha de capacidades profesionales de los docentes en servicio, lo que garantiza la transferencia de capacidades desde los equipos externos de acompañamiento hacia los docentes de planta.

### 3.2.2. Persistencia de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y falta de mecanismos para el relevo generacional

La persistencia de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y la falta de mecanismos para el relevo generacional, limitan la oferta de experiencias pedagógicas diversificadas y afectan el desarrollo integral de NNAJ, las cuales se manifiestan en tres dimensiones: La estructura de la planta docente rural, el acceso inequitativo a oportunidades de formación y la concentración etaria del talento humano en zonas rurales.

La planta docente en la ruralidad mantiene una configuración predominantemente generalista, que restringe la capacidad institucional para diversificar la oferta pedagógica. Más de la mitad del talento humano se concentra en primaria (51,8%), mientras que las áreas asociadas a la formación integral representan solo el 6,1%. Esta limitación resulta especialmente crítica considerando que más del 80% de las sedes educativas del país se localizan en zonas rurales (35.045 de 43.533 sedes) (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

**Tabla 9. Distribución de docentes rurales por áreas clave**

Área de enseñanza	Docentes rurales	Porcentaje sobre total rural
Primaria	61.753	47,4
Educación Artística	1.533	1,2
Educación Física	2.975	2,3
Tecnología e Informática	2.778	2,1
Inglés	4.040	3,1
Francés	12	<0,1
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	4.163	3,2
Ciencias Sociales	5.220	4,0

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

La educación artística representa únicamente el 1,2% de los docentes rurales (1.533), lo que equivale a menos de un docente de artes por cada veinte sedes educativas rurales. La educación física alcanza el 2,3% (2.975 docentes) y tecnología e informática el 2,1%

(2.778 docentes), niveles insuficientes para garantizar una oferta diversificada y continua en todos los niveles educativos.

A las limitaciones en provisión se suman brechas significativas en el acceso a procesos de formación docente (Tabla 10). En primer lugar, la brecha de cobertura: solo el 1,81% de los docentes oficiales (5.557 de 306.610) accede a programas con créditos condonables. Esto evidencia una baja capacidad del sistema para financiar la formación avanzada docente, lo que limita el fortalecimiento de competencias y la mejora sostenida de la calidad educativa. En segundo lugar, la brecha territorial: los docentes en establecimientos educativos rurales representan el 35,8% del total, pero solo el 47,4% de los docentes en formación (2.633 de 5.557) están en zonas rurales. Esta situación refleja desigualdades en el acceso a la formación docente entre zonas rurales y urbanas, lo que puede profundizar las brechas en la calidad educativa territorial.

En tercer lugar, la brecha por tipo de programa: el 98,3% de los créditos se concentra en maestrías (5.462), mientras que doctorados (56) y licenciaturas (39) tienen participación marginal. La alta concentración en maestrías limita la diversificación de trayectorias formativas, especialmente en niveles como doctorado, fundamentales para el fortalecimiento de la investigación educativa. En cuarto lugar, la brecha por nivel educativo: mientras a nivel nacional la básica secundaria y media concentra el 48,12% de los docentes, en zonas rurales se reduce al 27,81%, lo que limita las trayectorias educativas completas y la formación integral en educación media. La reducción de docentes en estos niveles en el ámbito rural evidencia limitaciones estructurales en la oferta educativa que impactan negativamente la formación integral.

**Tabla 10. Características estructurales de la planta docente rural**

Indicador	Porcentaje respecto a docentes en zona rural
Docentes rurales con posgrado en educación	31,4
Docentes rurales entre 41 y 60 años	56,5
Docentes rurales mayores de 61 años	12,9
Docentes rurales de aula	95,2
Cargos directivos rurales	5,4
Orientadores escolares rurales	1,8

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

A esto se suma que solo el 31,4% de los docentes rurales cuenta con formación posgradual, lo que restringe las oportunidades de actualización pedagógica y didáctica, y dificulta la incorporación de enfoques contemporáneos, metodologías activas y estrategias innovadoras que demanda la formación integral en contextos rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2025b).

La estructura etaria está concentrada: el 69,4% de los docentes rurales supera los 41 años y el 12,9% es mayor de 61 años, lo que incrementa el riesgo de pérdida de experiencia acumulada sin mecanismos adecuados de relevo. Adicionalmente, persisten brechas en el acceso a acompañamiento y apoyos especializados. Existen 2.124 orientadores escolares en 2.015 establecimientos educativos, lo que deja al 76% de establecimientos sin acompañamiento en orientación escolar. Solo 100 docentes atienden a estudiantes con discapacidad o con capacidades/talentos excepcionales en zonas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2025c).

En materia de bilingüismo e interculturalidad, solo el 37% de los docentes de inglés alcanza el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y en zonas rurales la cobertura es inferior al 40%. Menos del 30% de las instituciones en territorios indígenas dispone de docentes formados en lenguas nativas (Ministerio de Educación Nacional, 2025c).

Esta configuración restringe la capacidad de gestión institucional, el acompañamiento pedagógico situado y el liderazgo requerido para articular los CI y demás estrategias de formación integral en los PEI, PEC y PIECR.

#### **4. DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS**

Los dos proyectos de inversión que se declararán de importancia estratégica a través del presente Documento CONPES integran de forma articulada el Plan Nacional de Formación Integral. El proyecto *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz* (BPIN 20230000000245), se encuentra orientado a fortalecer las condiciones institucionales, pedagógicas y de recursos para la implementación de la formación integral a través de los CI. Este proyecto surge como respuesta a las brechas persistentes en acceso, calidad y pertinencia educativa, así como a la desarticulación curricular y a la insuficiente incorporación de enfoques integrales en los procesos pedagógicos.

El proyecto se orienta a la transformación del servicio educativo mediante la actualización curricular, la incorporación de la educación Crese, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la dotación de ambientes y recursos educativos, y la consolidación

de esquemas de evaluación pertinentes. Su alcance es nacional y beneficia a 3.650.000 estudiantes en los territorios con mayores brechas educativas, en el marco del Plan Nacional de Formación Integral. A través de estrategias de pedagógicas, producción y distribución de recursos educativos y fortalecimiento institucional, el proyecto busca transformar la escuela en un escenario de formación integral, inclusiva, intercultural y orientada a la construcción de paz. En términos estratégicos, este proyecto constituye el componente estructural del Plan Nacional de Formación Integral, al intervenir directamente sobre las condiciones institucionales, curriculares y operativas y logísticas que hacen posible la implementación de la formación integral en el sistema educativo.

Por su parte, el proyecto *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media (BPIN 202300000000419)*, está dirigido a fortalecer las capacidades profesionales del talento humano docente mediante formación situada, acompañamiento pedagógico y transferencia de capacidades hacia los docentes de planta. Responde a problemáticas relacionadas con la insuficiente cualificación docente, las brechas territoriales en el acceso a formación, las limitadas condiciones de bienestar y la débil participación del magisterio en la construcción de política educativa. Asimismo, impulsa el fortalecimiento de la consolidación de redes y comunidades de aprendizaje que favorezcan el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Con un alcance nacional, el proyecto busca reducir las brechas en la cualificación de los maestros y maestras, especialmente en territorios rurales y con mayores desigualdades.

En conjunto, ambos proyectos configuran una intervención integral y complementaria. Mientras el primero actúa sobre las condiciones estructurales, curriculares e institucionales del sistema educativo, el segundo fortalece las capacidades profesionales como eje central de la transformación pedagógica. Esta articulación permite avanzar de manera coherente hacia la implementación sostenible de la formación integral, contribuyendo al cierre de brechas educativas y a la construcción de paz en los territorios.

El alcance de ambos proyectos de inversión es de carácter nacional y su implementación se proyecta para el período 2026-2036, mediante una estrategia de despliegue progresivo en 5.500 establecimientos educativos oficiales del país, con priorización de territorios que presentan mayores brechas educativas, sociales y territoriales, incluyendo zonas rurales y municipios PDET y Zomac, donde la deuda histórica del Estado en materia educativa es más profunda. La implementación de ambos proyectos se apoya operativamente en el PTAFI 3.0, como dispositivo de acompañamiento pedagógico situado, articulación curricular y fortalecimiento de capacidades institucionales en los niveles territorial, institucional y de aula, garantizando presencia permanente del Ministerio de

Educación Nacional en el territorio. Se prevé que, al término de ejecución de los proyectos, los establecimientos educativos focalizados cuenten con capacidades institucionales instaladas, currículos integrados y equipos docentes cualificados que permitan la continuidad autónoma de la formación integral, sin dependencia de acompañamiento externo.

Ambos proyectos se ejecutarán en el marco de las vigencias futuras ordinarias autorizadas hasta 2036 y contarán con un costo total estimado de 2,046 billones de pesos corrientes, representando la inversión más significativa en transformación pedagógica de las últimas décadas. De este monto, 1,712 billones de pesos se asignan al proyecto *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y la construcción de la paz*, mientras que 333.503 millones de pesos corresponden al proyecto *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*. Esto evidencia el compromiso del Estado con el reconocimiento y valoración de los docentes como agentes centrales de la transformación educativa.

El Plan Nacional de Formación Integral constituye una intervención estratégica de carácter nacional orientada a consolidar, escalar y dar sostenibilidad al conjunto de iniciativas cuyo objetivo es garantizar la implementación de la formación integral en la educación inicial, preescolar, básica y media, mediante una oferta pedagógica estructurada, progresiva y territorialmente contextualizada, que responda a las realidades y potencialidades de cada comunidad educativa. El Plan se concibe como un marco articulador de acciones, condiciones institucionales y territoriales y capacidades profesionales e institucionales y recursos públicos, que permite superar la fragmentación curricular y avanzar hacia un modelo educativo que garantice el desarrollo integral de NNAJ a lo largo de sus trayectorias educativas, reconociendo sus diversas dimensiones cognitivas, comunicativas, socioemocionales, corporales, estéticas, éticas y ciudadanas.

#### **4.1. Objetivo general**

Fortalecer las capacidades institucionales y de talento humano del sistema educativo colombiano para implementar la formación integral de manera pertinente, efectiva, articulada, equitativa y sostenible como eje del currículo, la organización escolar y la gestión institucional en los establecimientos educativos oficiales de educación inicial, básica y media, a 2036.

#### **4.2. Objetivos específicos**

OE1. Fortalecer las capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales para la implementación sostenible de la formación integral, mediante la

flexibilización curricular, la integración pedagógica, la dotación de recursos pedagógicos y logísticos, el desarrollo del liderazgo pedagógico y el fortalecimiento de la gobernanza, el seguimiento y la sostenibilidad financiera.

OE2. Fortalecer las capacidades profesionales del talento humano, mediante el aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral, el cierre de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y la generación de mecanismos de relevo generacional, para la implementación sostenible de la formación integral.

### 4.3. Plan de acción

El modelo de implementación del Plan de Formación Integral se fundamenta en la articulación entre los CI, que definen qué se va a hacer, y el PTAFI 3.0, que establece cómo se llevará a cabo. El modelo define 6 CI (priorizando 4) por establecimiento educativo (2 definidos por el Plan Nacional de Formación Integral más 2 contextualizados). Su horizonte de implementación es hasta 2036 y se realizará en 3 fases: (i) transferencia (primeros 2 años); (ii) sostenibilidad (entre el año 3 y el año 5); y (iii) consolidación (entre el año 6 y el año 11). La implementación del Plan se organiza en 5 cohortes escalonadas y la Cohorte 5 contará con 3 años de acompañamiento con operador.

**Tabla 11. Progresividad de la participación estudiantil en los CI**

Año	Participación estudiantil en los CI <sup>a</sup>	Fase	Actor principal	Énfasis
Año 1	35 %	Transferencia	Operador + PTAFI	Implementación asistida, formación docente
Año 2	60 %	Transferencia	Operador + PTAFI	Expansión, relevo gradual, operador se retira
Año 3	75 %	Sostenibilidad	PTAFI	Autonomía institucional
Año 4	85 %	Sostenibilidad	PTAFI	Consolidación de prácticas
Año 5	100 %	Sostenibilidad	PTAFI	Cobertura universal alcanzada
Años 6-11	100 %	Consolidación	PTAFI	Consolidación de capacidades institucionales reconocimiento EFI

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2026).

Nota: <sup>(a)</sup> La participación se mide como porcentaje de los estudiantes matriculados en el establecimiento educativo que participan en los CI

La ampliación de la formación integral en cada establecimiento educativo se mide por el porcentaje de matrícula estudiantil que participa en los CI priorizados, de manera simultánea a lo largo de toda la trayectoria educativa, desde educación inicial hasta la educación media. La definición de grupos, grados o sedes de inicio responde a la lectura de contexto y a las capacidades institucionales de cada establecimiento, sin afectar el cumplimiento de los porcentajes establecidos para cada fase. Esta lógica permite combinar gradualidad, pertinencia territorial y sostenibilidad pedagógica, asegurando que la inversión pública se traduzca en capacidades institucionales duraderas.

**Tabla 12. Despliegue territorial y cronograma de las cohortes de implementación con operador (2026 - 2036)**

Cohorte	Establecimiento educativo	Municipios PDET	Total Municipios	Operador (3 años)
Cohorte 1	1.000	167	503	2do sem 2026 - 1er sem 2028
Cohorte 2	1.000	118	511	2do sem 2028 - 1er sem 2030
Cohorte 3	1.000	110	489	2do sem 2030 - 1er sem 2032
Cohorte 4	1.000	108	506	2do sem 2032 - 1er sem 2034
Cohorte 5	1.500	111	495	2do sem 2034 - 2do sem 2036
<b>Total</b>	<b>5.500</b>	<b>170</b>	<b>969</b>	

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2025).

La implementación del Plan se organiza en cinco cohortes escalonadas. Las primeras cuatro cohortes son bienales, con una duración de dos años y cobertura de 1.000 establecimientos educativos cada una. La quinta cohorte tiene una duración de 3 años con operador y abarcará 1.500 establecimientos educativos al incluir los establecimientos educativos con mayores brechas estructurales que requieren mayor tiempo de acompañamiento.

En total, el Plan proyecta la intervención en 5.500 establecimientos educativos oficiales ubicados en 969 municipios de 32 departamentos, incluyendo 170 municipios PDET. Al cierre del horizonte en 2036, las cohortes 1 y 2 habrán completado su ciclo en el marco de la vigencia futura autorizada hasta 2036 y estarán en condiciones de ser reconocidas como Escuelas de Formación Integral.

Por su parte, la ruta de acompañamiento y formación pedagógica del PTAFI 3.0 constituye el mecanismo operativo a través del cual se ejecutan las acciones del Proyecto

*Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media* (BPIN 202300000000419), proyecto que, conforme a lo establecido en la sección de financiamiento de este documento, "permitirá la operación del PTAFI" en el horizonte 2026-2036. En este sentido, los tres momentos que estructuran la ruta (Diagnóstico participativo y diseño del Plan de Formación Integral; implementación acompañada y evaluación y sistematización) no constituyen una descripción genérica del programa, sino el conjunto de actividades específicas que dan contenido operativo al Componente de Desarrollo de Capacidades Institucionales del modelo de co-implementación Operador + PTAFI 3.0, a través del cual se transfieren capacidades pedagógicas hacia los equipos docentes de planta en los 5.500 establecimientos educativos focalizados. Su descripción en este apartado responde a la necesidad de precisar cómo se materializa el gasto público autorizado en resultados pedagógicos verificables, garantizando la trazabilidad entre la inversión de vigencias futuras y las acciones formativas concretas que sustentan la sostenibilidad del Plan más allá de la fase de acompañamiento asistido

La ruta de acompañamiento se organiza en tres momentos que operan de manera cíclica a lo largo del horizonte de la vigencia futura autorizada hasta 2036, con acciones diferenciadas según la fase del ciclo operativo (transferencia, sostenibilidad y consolidación). Cada momento tiene un propósito específico, acciones cuantificadas y una diferenciación clara del rol del PTAFI 3.0 según la fase en que se encuentre cada establecimiento educativo.

### **Momento 1. Diagnóstico participativo, lectura de contexto y diseño del Plan de Formación Integral (PFI)**

Este momento constituye el punto de partida del acompañamiento en cada establecimiento educativo. Su propósito es comprender las condiciones institucionales, los intereses de los estudiantes, las capacidades del equipo docente, las dinámicas territoriales y los aliados potenciales, para orientar de manera pertinente la selección de los CI y la construcción del Plan de Formación Integral.

Las acciones previstas son: (i) realización de lecturas de contexto anuales en los establecimientos educativos activos, alcanzando lecturas acumuladas a lo largo del horizonte de la vigencia futura autorizada hasta 2036 que incluyen el análisis de la estructura curricular vigente, la caracterización del talento humano disponible, la identificación de intereses de la comunidad estudiantil, brechas pedagógicas y la consulta a la comunidad educativa; (ii) construcción de 5.500 PFI, uno por establecimiento educativo, como instrumento de planeación institucional que define la ruta de integración de los CI en el currículo, los ajustes al PEI y la organización del tiempo escolar; y (iii) selección participativa de los 4 CI priorizados en cada establecimiento educativo: 2 definidos por la política nacional (CTEI y

Crese) y 2 contextualizados según la vocación institucional y la pertinencia territorial de cada comunidad educativa.

En la fase de transferencia, el PTAFI 3.0 lidera la lectura de contexto, asegura la autonomía institucional para la selección de los CI e identifica las brechas estructurales que orientarán el acompañamiento. En las fases de sostenibilidad y consolidación, actualiza los diagnósticos, acompaña los ajustes curriculares y de gestión escolar según los avances alcanzados y las nuevas realidades del contexto.

## **Momento 2. Implementación acompañada del Plan de Formación Integral**

Este momento concentra las acciones de implementación propiamente dichas: la puesta en marcha de los CI, la formación docente situada, la armonización curricular y la conformación de redes de aprendizaje. Es el momento de mayor intensidad operativa y en el que se materializa la articulación entre el Operador Externo y la estructura territorial del PTAFI 3.0.

En el marco de esta implementación, los docentes tutores adaptan la ruta de acompañamiento y las metodologías activas a las condiciones específicas de cada sede, en colaboración con el operador externo durante la fase de transferencia. Esta articulación en terreno garantiza que las estrategias pedagógicas respondan a las realidades institucionales y territoriales, y que la apropiación de capacidades ocurra de manera situada y contextualizada.

Las acciones previstas son: (i) implementación asistida de 4 CI por establecimiento educativo mediante co-enseñanza durante la fase de transferencia (años 1-2), alcanzando 22.000 CI implementados en 5.500 establecimientos educativos a lo largo del horizonte; (ii) armonización y articulación curricular: integración de los CI con las áreas obligatorias del plan de estudios a través de los campos transversales (Pensamiento y Comunicación; Cuerpo, expresión, artes, culturas y deporte), con actualización de los 5.500 PEI, PEC o PIECR y apropiación de herramientas de ABP y ABR; y (iii) conformación de redes microrregionales de aprendizaje entre establecimientos educativos próximos, articuladas a la estructura territorial del PTAFI 3.0, cuya configuración se definirá a partir de la lectura de contexto de cada ETC.

En la fase de transferencia, el PTAFI 3.0 acompaña entre pares junto a los operadores, lidera la integración de los CI con las áreas obligatorias y promueve la apropiación de herramientas metodológicas. En la fase de sostenibilidad, asume el liderazgo exclusivo: expande la participación estudiantil hasta el 100 % de la matrícula, profundiza la articulación curricular, consolida la interdisciplinariedad y fortalece los PEI, PEC o PIECR como instrumentos vivos de gestión pedagógica.

### Momento 3. Evaluación, sistematización y mejora institucional

Este momento cierra el ciclo anual de acompañamiento mediante tres procesos articulados: la evaluación formativa de la implementación, que permite identificar avances, tensiones y oportunidades de mejora; la construcción de narrativas pedagógicas que proyectan el horizonte del siguiente año y se integran como insumo al plan de mejoramiento institucional; y la sistematización de experiencias significativas que consolidan el saber pedagógico de cada comunidad educativa y preparan las condiciones para el reconocimiento de los establecimientos como Escuelas de Formación Integral.

Las acciones previstas son: (i) evaluación formativa de la implementación de los CI y del PFI en los 5.500 establecimientos educativos activos, con periodicidad anual, como insumo para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales; (ii) sistematización de experiencias pedagógicas significativas como patrimonio institucional y territorial, con una meta de 2.500 experiencias documentadas (1 por cada 2 establecimientos educativos); y (iii) preparación de los establecimientos educativos para el reconocimiento como Escuelas de Formación Integral (EFI), con una meta de 2.000 establecimientos educativos en condiciones de reconocimiento al cierre del horizonte, correspondientes a las cohortes 1 y 2 que completarán su ciclo en el marco de la vigencia futura autorizada hasta 2036.

En la fase de transferencia, el PTAFI 3.0 introduce criterios de evaluación formativa y prepara las condiciones para el relevo y la transferencia de capacidades al momento de la salida del operador. En la fase de consolidación, lidera la evaluación integral de los procesos, acompaña la sistematización de experiencias y orienta la preparación institucional para el reconocimiento como EFI.

#### CI promovidos por el PTAFI 3.0

Adicionalmente a los 4 CI sectoriales implementados mediante operadores, el PTAFI 3.0 fortalece los CI existentes y promueve nuevos CI que amplían la oferta según las capacidades institucionales y el contexto territorial. En este marco, articula las ofertas intersectoriales disponibles en el territorio, promueve CI a partir de los intereses de los estudiantes y las lecturas de contexto, y lidera procesos de armonización curricular que integran estas experiencias con las áreas obligatorias del plan de estudios.

Tabla 13. CI promovidos y armonizados por el PTAFI

Tipo	Descripción	Ejemplo
CI Intersectoriales	Articulación con sectores	Alimentación y territorio

CI Locales	Vocaciones territoriales	Guardianes del río
CI Externos	Universidades, ONG, fundaciones	Museos de la Memoria
CI Propios	Maestros + saberes culturales	Memoria sonora de mi comunidad

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2026).

La permanencia del PTAFI 3.0 a lo largo de todo el horizonte de la vigencia futura autorizada hasta 2036 constituye la garantía estructural de continuidad, escalabilidad y sostenibilidad de la política. La inversión inicial se traduce en establecimientos educativos con transformaciones curriculares duraderas, proyectos integradores que superan la fragmentación disciplinar, equipos docentes fortalecidos y capacidad institucional plena para ser reconocidos como Escuelas de Formación Integral.

**Tabla 14. Síntesis de la Ruta PTAFI 3.0**

Momento	Acciones clave	Metas cuantificadas	Fase transferencia (años 1-2)	Fase sostenibilidad y consolidación (años 3-10)
Momento 1. Diagnóstico y diseño del PFI	Lectura de contexto, construcción del PFI, selección de 4 CI	5.500 lecturas de contexto; 5.500 PFI; 5.500 EE con CI seleccionados	Lidera lectura de contexto y selección de CI	Actualiza diagnósticos y acompaña ajustes
Momento 2. Implementación acompañada	Co-enseñanza, formación docente situada, armonización curricular, redes de aprendizaje	22.000 CI implementados; 82.500 docentes cualificados; 5.500 PEI actualizados; redes microrregionales	Acompaña entre pares; integra CI con áreas; transfiere ABP/ABR	Lidera expansión a 100 % matrícula; consolida articulación curricular y PEI
Momento 3. Evaluación y mejora	Evaluación formativa, sistematización, preparación EFI	5.500 evaluaciones anuales; 2.750 experiencias sistematizadas; 2.000 EE para reconocimiento EFI	Introduce evaluación formativa; prepara relevo	Lidera sistematización; prepara reconocimiento EFI

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2026).

Además, el Ministerio de Educación Nacional realizará el seguimiento a la ejecución de los proyectos y lo reportará semestralmente al DNP a través de informes de seguimiento conforme a lo establecido en el PAS que constituye el Anexo A de este documento y hace parte integral del mismo.

#### **4.3.1. Componente 1. Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales para la implementación sostenible de la formación integral, mediante la flexibilización curricular, la integración pedagógica, la dotación de recursos pedagógicos y logísticos, el desarrollo del liderazgo pedagógico y el fortalecimiento de la gobernanza, el seguimiento y la sostenibilidad financiera.**

Este componente busca fortalecer las condiciones institucionales, pedagógicas y de recursos que permiten la implementación sostenible de la formación integral en los establecimientos educativos oficiales. Para ello, se estructura en dos ejes estratégicos interrelacionados.

El primer eje se relaciona con la flexibilización curricular, el fortalecimiento de la integración pedagógica y la dotación de recursos pedagógicos y logísticos para la implementación sostenible de los CI, con el propósito de que estos se consoliden como un eje estructurante del proyecto educativo institucional y no como una oferta paralela al currículo.

El segundo eje tiene que ver con el desarrollo del liderazgo pedagógico de los equipos directivos y de las ETC, junto con el fortalecimiento de la gobernanza intersectorial, el seguimiento y la sostenibilidad financiera de la formación integral, de modo que rectores, coordinadores y secretarías de educación se consoliden como agentes activos de la transformación escolar y se garantice la continuidad del modelo más allá de los ciclos de gobierno, mediante mecanismos de coordinación intersectorial, sistemas de información y disponibilidad de recursos.

##### **Eje estratégico 1. Flexibilización curricular, fortalecimiento de la integración pedagógica y dotación de recursos pedagógicos y logísticos para la implementación sostenible de los Centros de Interés**

Este eje orienta la consolidación de la formación integral como principio estructural del currículo y de la organización escolar, garantizando su integración sistemática en los PEI, PEC o PIECR, y superando la fragmentación disciplinar y la jerarquización rígida de áreas que ha relegado dimensiones fundamentales del desarrollo humano a espacios residuales de la jornada. Para ello, la intervención se articula en torno a dos campos transversales que estructuran la integración pedagógica. El primero, Pensamiento y Comunicación, integra

lenguajes, matemáticas, ciencias y tecnologías como herramientas transversales para la comprensión de la realidad y la participación en la vida social. El segundo, Cuerpo, expresión, artes, culturas y deporte, reconoce las dimensiones corporales, estéticas y socioemocionales como constitutivas del aprendizaje y no como un complemento accesorio del currículo. Estos campos operan como marco de articulación entre los CI y las áreas obligatorias, permitiendo superar la lógica de asignaturas aisladas mediante proyectos pedagógicos integradores.

La flexibilización curricular actúa como el núcleo transformador del modelo. Su propósito no es añadir actividades extracurriculares, sino superar la fragmentación disciplinar y la rigidez en la organización curricular para que los CI constituyan un eje estructurante del proyecto educativo institucional y de la organización del tiempo pedagógico. Para ello, el eje implementará cuatro acciones prioritarias.

En primer lugar, la implementación asistida de 4 CI por establecimiento educativo (dos definidos por la política nacional [Ciencia, Tecnología e Innovación, CTEI; y Ciudadanía para la Reconciliación y la Paz, CRESE] y dos seleccionados de manera contextualizada según la vocación territorial y las capacidades institucionales de cada establecimiento educativo) se lleva a cabo mediante operadores especializados durante la fase de transferencia (años 1 y 2 del ciclo operativo). Este esquema garantiza que la introducción de los CI esté sustentada en una estructura pedagógica externa con capacidad de modelación de prácticas, acompañamiento en terreno y transferencia sistemática de metodologías, con una meta de 22.000 CI implementados en 5.500 establecimientos educativos en el marco de la vigencia futura autorizada hasta 2036.

En segundo lugar, la actualización de los 5.500 Proyectos Educativos Institucionales, Comunitarios o Interculturales (PEI/PEC/PIECR), a partir de la armonización y articulación curricular de los CI con las áreas obligatorias del plan de estudios de los establecimientos educativos. Con el acompañamiento del PTAFI 3.0, esta acción busca que la formación integral deje de operar como oferta complementaria y se consolide como principio estructurante del currículo institucional.

En tercer lugar, el diseño de proyectos pedagógicos integradores que permitan articular saberes de distintas áreas del conocimiento con los CI priorizados, organizados desde los campos transversales. Estos proyectos constituyen el dispositivo metodológico central para la superación de la fragmentación disciplinar y son el espacio en el que los docentes apropian y adaptan las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en Retos (ABR) a las condiciones específicas de su contexto institucional

Finalmente se realizará una reestructuración de la distribución horaria por áreas, la habilitación de espacios de trabajo interdisciplinario y la articulación de la jornada con la oferta de CI disponible en cada establecimiento. La reorganización del uso del tiempo escolar constituye la condición habilitante de las tres acciones anteriores, en la medida en que, sin la adecuación de la estructura horaria para incorporar experiencias pedagógicas integradoras dentro de la jornada regular, la armonización curricular y los proyectos integradores carecen de viabilidad operativa.

## **Eje estratégico 2. Fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos y las ETC, de la gobernanza intersectorial, y del seguimiento de la formación integral**

Este eje se orienta a fortalecer las capacidades del sector educativo para planear, coordinar, implementar y sostener la formación integral en los distintos niveles del sistema. A través de este eje se abordan dos ámbitos principales: el territorial, mediante el acompañamiento a las ETC como instancias de articulación entre y los establecimientos educativos; y el institucional, mediante el fortalecimiento de los equipos directivos como líderes pedagógicos de la transformación escolar.

En el ámbito territorial, se brindará asistencia técnica a las 96 ETC que cuentan con establecimientos focalizados. Esta acción busca fortalecer la gobernanza intersectorial al mejorar su capacidad para formular, coordinar y hacer seguimiento a planes territoriales de formación integral. Estas acciones reconocen que las ETC son el eslabón que articula la política nacional con la realidad de los establecimientos educativos, en la medida que, sin una ETC con capacidades técnicas fortalecidas, los avances institucionales de cada establecimiento educativo quedan desconectados del sistema territorial y son vulnerables a los cambios de gobierno local. La asistencia técnica abarca la lectura de contexto territorial, la priorización de establecimientos, el diseño de rutas de acompañamiento diferenciadas y la coordinación de los recursos intersectoriales disponibles en cada territorio.

En el ámbito institucional, se realizará el fortalecimiento de los 5.500 equipos directivos en gestión pedagógica para la formación integral a través de acciones que incluyen procesos de formación en liderazgo pedagógico situado, acompañamiento en la lectura de contexto institucional y en la toma de decisiones sobre reorganización curricular y del tiempo escolar. Con estas acciones se busca convertir a rectores y coordinadores en líderes activos de la transformación escolar, no en receptores pasivos de una política externa.

Complementariamente, se suscribirán convenios de concurrencia técnica<sup>24</sup> y financiera con el Ministerio del Deporte, el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia y las cajas de compensación familiar, con protocolos que definan roles, aportes y mecanismos de seguimiento. Esto permitirá garantizar que la oferta de CI no dependa únicamente de los recursos del sector educativo y formalizar su articulación intersectorial. Esta articulación es especialmente relevante para los CI contextualizados, cuya pertinencia depende de la capacidad del sistema para activar y coordinar la oferta intersectorial disponible en cada territorio.

El seguimiento al proceso pedagógico será desarrollado por el PTAFI 3.0 en coherencia con la Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica, garantizando una lectura progresiva, acumulativa y situada de los avances institucionales. Este seguimiento se estructura en tres momentos interdependientes que permiten dar continuidad y trazabilidad al proceso. En el Momento 1, el seguimiento se orienta a la verificación de la calidad y pertinencia de la lectura de contexto y del diseño del PFI, mediante estrategias como la revisión orientada del PFI, la identificación de su coherencia con el contexto territorial e institucional, y el análisis de la incorporación de los Centros de Interés como apuesta pedagógica. En este momento, se privilegia la validación de la consistencia del proceso de diagnóstico participativo y la correspondencia entre las necesidades identificadas y las decisiones pedagógicas formuladas.

En el Momento 2, el seguimiento se concentra en la implementación acompañada del PFI, con énfasis en las transformaciones pedagógicas que se desarrollan en la práctica. Para ello, el PTAFI 3.0 implementa estrategias de acompañamiento, diálogos reflexivos con docentes y directivos, seguimiento al PFI del establecimiento educativo y la consolidación de los CI. Este momento permite valorar avances en la armonización y articulación curricular, el uso pedagógico del tiempo escolar y la consolidación de comunidades de aprendizaje. Asimismo, se promueve el registro sistemático de avances y dificultades, de manera que se configure una base de evidencias que dé cuenta de la progresión del proceso en cada establecimiento educativo.

En el Momento 3, el seguimiento incorpora procesos de evaluación formativa, sistematización y documentación de experiencias, orientados a consolidar aprendizajes

---

<sup>24</sup> Para los convenios de concurrencia técnica y financiera previstos en el Eje estratégico 2 del Componente 1, se deberá contemplar la actualización de las **“Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media”** como referente pedagógico para el diseño e implementación de los Centros de Interés en artes, en coherencia con el modelo del Plan Nacional de Formación Integral. Lo anterior permitirá que los establecimientos educativos cuenten con un marco curricular pertinente y articulado, evitando tensiones entre los referentes normativos existentes y las apuestas pedagógicas del Plan.

institucionales y fortalecer la mejora continua. En este punto, se priorizan estrategias como la sistematización de prácticas pedagógicas, el análisis de resultados del proceso de implementación del PFI, y la generación de espacios de intercambio de saberes entre docentes y comunidades educativas. Este momento permite no solo valorar los avances alcanzados, sino también identificar ajustes necesarios y proyectar la sostenibilidad de las transformaciones pedagógicas en el tiempo.

De manera transversal, el seguimiento desarrollado por el PTAFI 3.0 se fundamenta en la generación y uso de evidencias cualitativas y cuantitativas que se acumulan a lo largo de la ruta, permitiendo dar trazabilidad al proceso pedagógico desde el diagnóstico hasta la mejora institucional. La información derivada del acompañamiento será sistematizada para retroalimentar la toma de decisiones a nivel institucional, territorial y nacional, en articulación con los mecanismos definidos en el Plan de Acción y Seguimiento (PAS). Este esquema evita la duplicación de sistemas de información existentes, posicionando el seguimiento como un proceso formativo, orientado al fortalecimiento de capacidades y a la consolidación de la formación integral como eje estructurante del sistema educativo.

#### **4.3.2. Componente 2. Fortalecimiento de las capacidades profesionales del talento humano, mediante el aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral, el cierre de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y la generación de mecanismos de relevo generacional, para la implementación sostenible de la formación integral**

El componente se orienta a crear las condiciones para que la formación integral sea sostenida por equipos pedagógicos con capacidades sólidas, apropiación conceptual y liderazgo educativo. Su principio rector es la transferencia de capacidades desde los equipos externos de acompañamiento hacia los docentes de planta, de modo que las transformaciones pedagógicas no dependan de intervenciones asistidas, sino que se consoliden como capacidades institucionales instaladas.

Este componente se operacionaliza mediante actividades de la cadena de valor del proyecto *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media* las cuales se centran en el acompañamiento a los educadores para el fortalecimiento de su práctica de aula, particularmente en el desarrollo de proyectos pedagógicos y en el fortalecimiento de competencias básicas, socioemocionales y comunicativas.

## Eje estratégico 1. Aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral

Este eje consolida el acompañamiento pedagógico situado como estrategia central para fortalecer las capacidades profesionales de los docentes, garantizando la apropiación progresiva de metodologías por parte de los docentes de planta. El principio rector de este eje es la transferencia de capacidades a través del acompañamiento pedagógico situado, cuyo propósito es consolidar las transformaciones en las prácticas de aula como capacidades instaladas en los docentes de planta, sin depender de la presencia continua de agentes externos.

La acción central es el acompañamiento del PTAFI 3.0 a los 5.500 establecimientos educativos focalizados en el marco de la vigencia futura autorizada hasta 2036. A diferencia de los operadores externos, que actúan únicamente durante la fase de transferencia, el PTAFI 3.0 permanece en todos los establecimientos a lo largo del horizonte, con roles diferenciados según el ciclo operativo. En la fase de transferencia, actúa junto al operador adaptando prácticas y asegurando la apropiación docente; en la fase de sostenibilidad, lidera el acompañamiento de forma autónoma, expande la cobertura estudiantil y consolida la armonización curricular; y en la fase de consolidación, orienta la sistematización de experiencias y la preparación institucional para el reconocimiento como Escuelas de Formación Integral.

Esta estructura se articula con la cualificación de aproximadamente 82.500 docentes, 15 por establecimiento educativo focalizado, en pedagogías activas, didácticas específicas de los campos de formación integral, educación socioemocional y trabajo interdisciplinario. La cualificación se realiza de manera situada, en el contexto de la práctica cotidiana, con énfasis en la apropiación de herramientas de ABP y ABR.

El fortalecimiento de los docentes tutores del PTAFI 3.0 como líderes del acompañamiento situado constituye la apuesta de sostenibilidad de largo plazo. Al desarrollar capacidades para liderar procesos de tutoría entre sedes y promover la circulación del saber pedagógico entre pares, estos docentes transforman el acompañamiento externo en capacidades institucionales instaladas. El fortalecimiento de los coordinadores de zona y equipos territoriales del Ministerio de Educación Nacional complementa esta estructura, garantizando la presencia y seguimiento continuo del programa y la articulación con las ETC.

Finalmente, la conformación de redes microrregionales de aprendizaje entre establecimientos próximos, articuladas a la estructura territorial del PTAFI 3.0, genera espacios de intercambio horizontal donde el saber pedagógico construido en cada

establecimiento educativo circula y se enriquece con experiencias de contextos similares. Su configuración responderá a la lectura de contexto de cada ETC, asegurando que el diseño refleje las dinámicas territoriales reales.

## **Eje estratégico 2. Cierre de brechas territoriales en el desarrollo profesional docente y generación de mecanismos de relevo generacional**

Este eje aborda las desigualdades territoriales que limitan el acceso de los docentes a oportunidades de cualificación pertinente para la formación integral, particularmente en zonas rurales, donde la estructura docente es predominantemente generalista y el acceso a formación avanzada es significativamente menor.

Las brechas territoriales en la distribución del talento humano docente especializado, concentración urbana y limitada disponibilidad de docentes con perfiles especializados en los campos de la formación integral en zonas rurales, PDET y Zomac, constituyen uno de los factores que limitan la implementación equitativa de la formación integral, según lo evidenciado en el diagnóstico. Este eje articula acciones en tres niveles: cualificación pertinente para contextos de alta complejidad, fortalecimiento del sistema territorial de formación docente, y preservación y circulación del saber pedagógico institucional.

La acción principal es la formación situada para docentes de primaria en contextos multigrado de zonas rurales, PDET y Zomac. En estos contextos, donde un docente atiende simultáneamente múltiples grados y áreas, la implementación de los CI requiere adaptaciones metodológicas específicas: proyectos integradores que aprovechen la heterogeneidad etaria como recurso pedagógico, estrategias didácticas que permitan la participación simultánea de estudiantes en distintos niveles de aprendizaje, y esquemas de organización del tiempo escolar que hagan viable la formación integral con dotación docente mínima.

El acompañamiento situado del PTAFI 3.0 es el mecanismo central para el cierre de estas brechas, a través de la tutoría entre sedes, los docentes tutores lideran procesos sistemáticos de circulación del saber pedagógico acumulado, garantizando que las metodologías apropiadas en cada establecimiento se transfieran horizontalmente entre docentes con distinta trayectoria y entre sedes con condiciones similares. Esta estrategia fortalece las capacidades profesionales de manera continua y situada, sin depender de eventos puntuales de capacitación externa, y constituye el principal dispositivo para la retención y acumulación del conocimiento pedagógico institucional frente a la rotación docente.

En el marco de este eje, se promueve que la oferta de formación avanzada del Ministerio de Educación Nacional, becas, especializaciones y maestrías en convenio con instituciones de educación superior, oriente progresivamente sus líneas hacia las áreas de los

campos de formación integral, con el propósito de reducir la brecha entre la demanda de perfiles especializados en los establecimientos educativos focalizados y la disponibilidad del sistema de formación inicial y continuada. En el mismo sentido, se impulsa que las 96 ETC formulen planes territoriales de formación docente que operacionalicen la política nacional en función de las brechas específicas de cada territorio, articulando la oferta disponible, Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, IES locales y PTAFI 3.0, con los requerimientos de los establecimientos focalizados en su jurisdicción.

Finalmente, la formación en lenguas nativas e interculturalidad para docentes de establecimientos educativos ubicados en territorios de pueblos étnicos focalizados garantiza que la circulación del saber pedagógico incorpore los saberes propios de cada comunidad, reconociendo la diversidad cultural y lingüística como dimensión constitutiva de la formación integral en estos territorios.

#### **4.4. Beneficios de los proyectos**

De acuerdo con las estimaciones del Ministerio de Educación Nacional, como entidad líder y responsable de las intervenciones, la implementación del *Plan Nacional de Formación Integral*, a través de los dos proyectos de inversión que lo integran, generarán beneficios estructurales y sostenibles en el sistema educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2026). A diferencia de las intervenciones previas, que operaron de manera dispersa y con alcances diferenciados, el Plan produce efectos medibles en tres dimensiones interrelacionadas.

En primer lugar, amplía y diversifica las oportunidades de aprendizaje para los 3.650.000 estudiantes de la población objetivo, estimación calculada sobre la matrícula oficial entre los grados primero a noveno de los 5.500 establecimientos educativos focalizados como base metodológica conservadora, excluyendo los grados décimo y undécimo, dado que estos se encuentran en la fase final de la trayectoria educativa. En este marco, la cobertura efectiva del Plan abarca una meta progresiva del 100 % de la matrícula al quinto año de implementación en cada establecimiento educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2026). En segundo lugar, fortalece las capacidades profesionales de aproximadamente 82.500 docentes en los territorios focalizados. En tercer lugar, impulsa la transformación institucional de los 5.500 establecimientos educativos hacia modelos curriculares integrados y sostenibles. A continuación, se presentan los beneficios esperados de cada componente del Plan.

#### 4.4.1. Componente 1. Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los establecimientos educativos oficiales para la implementación sostenible de la formación integral

En los 5.500 establecimientos educativos focalizados, la implementación sostenida del proyecto *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz* (BPIN 202300000000245) generará principalmente beneficios sociales asociados a la permanencia escolar, la convivencia y la reducción de brechas territoriales.

En primer lugar, la consolidación de la formación integral como eje estructurante de los PEI, PEC o PIECR impacta directamente la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes, al superar la organización rígida por áreas disciplinares y la jerarquización que ha relegado dimensiones fundamentales del desarrollo humano. Además, la articulación pedagógica de los CI con las áreas obligatorias, a través de los campos interdisciplinares de Pensamiento y Comunicación, y de Cuerpo, expresión, artes, culturas y deporte, se traduce en experiencias de aprendizaje más significativas, mayores niveles de motivación estudiantil y, en consecuencia, en la reducción de la deserción escolar.

De acuerdo con estimaciones del Ministerio de Educación Nacional y de la Universidad de Antioquia, la tasa de deserción escolar en ciudades con implementación de Centros de Interés, como Quibdó y San Andrés, se redujo de 1,76 a 1,38 y de 3,22 a 1,94, respectivamente (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025b).

En segundo lugar, el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía, la convivencia, la reconciliación y las competencias socioemocionales como ejes transversales de la vida escolar, a través de los CI, impacta en la reducción de situaciones de violencia escolar y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Esto se evidencia en los 5.358 establecimientos educativos que, a diciembre de 2025, reportan resultados positivos en convivencia y participación estudiantil, contribuyendo a la construcción de entornos escolares más inclusivos, sensibles a la diversidad y orientados a la cultura de paz, en coherencia con el Acuerdo Final y las recomendaciones de la Comisión de la Verdad (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025b).

Finalmente, la resignificación del tiempo escolar, que se traduce en el acceso de 3.650.000 estudiantes de la población objetivo del Plan Nacional de Formación Integral (especialmente aquellos ubicados en zonas rurales, municipios PDET y ZOMAC) a una oferta diversificada en artes, deporte, ciencia, tecnología, ciudadanía e interculturalidad, amplía sus oportunidades de desarrollo integral, fortalece el vínculo con la institución educativa y contribuye a la reducción progresiva de la brecha existente de 1,2 puntos porcentuales en

deserción frente al promedio nacional, con efectos directos sobre la permanencia escolar y la protección de trayectorias educativas completas (Ministerio de Educación Nacional, 2025a).

#### **4.4.2. Componente 2 Fortalecimiento de las capacidades profesionales del talento humano, mediante el aumento de la cualificación de docentes en estrategias de formación integral**

La implementación del proyecto *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media* (BPIN 202300000000419) generará beneficios sociales asociados al cierre de brechas territoriales y el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas en los establecimientos educativos.

En primer lugar, la formación y acompañamiento situado de aproximadamente 82.500 docentes en los 5.500 establecimientos educativos focalizados contribuirá a la reducción de la brecha territorial en formación docente especializada. Actualmente, solo el 32 % del profesorado en servicio cuenta con formación certificada en educación socioemocional o ciudadanía, con una brecha de 37 puntos porcentuales entre territorios (18 % en departamentos como Guainía, Vaupés, Chocó y La Guajira, frente a 55 % en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, según el Sistema Maestro con corte a diciembre de 2025). La cualificación diferenciada con énfasis territorial permitirá cerrar progresivamente esta brecha, priorizando los establecimientos educativos ubicados en zonas rurales, municipios PDET y Zomac, donde se concentra el mayor rezago. La cobertura proyectada de 82.500 docentes representa aproximadamente el 27 % del total de docentes en servicio del país, con énfasis en los territorios de mayor rezago. De mantenerse esta focalización, se estima que la proporción de docentes formados en los territorios priorizados podría incrementarse entre 15 y 20 puntos porcentuales al término del horizonte de implementación (2036), reduciendo significativamente la asimetría actual entre regiones.

En segundo lugar, la transferencia de capacidades metodológicas y pedagógicas hacia los docentes de planta reducirá la dependencia de operadores externos y permitirá consolidar capacidades institucionales instaladas. Esto posibilita que los establecimientos educativos sostengan la formación integral de manera autónoma más allá de la fase de acompañamiento asistido, transformando una intervención temporal en una capacidad pedagógica permanente.

En tercer lugar, el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje y de las redes microrregionales promoverá espacios de reflexión pedagógica colectiva, intercambio de

saberes, sistematización de experiencias y construcción de respuestas contextualizadas a los desafíos de cada territorio, favoreciendo la circulación del conocimiento y la consolidación de capacidades a nivel territorial.

De manera complementaria, la cualificación diferenciada de docentes en áreas de formación integral, la orientación de la oferta de formación avanzada y las estrategias de transmisión del saber pedagógico generarán beneficios adicionales. Por una parte, contribuirán al fortalecimiento de las capacidades de los docentes rurales, en un contexto en el que solo el 31,4 % cuenta con formación posgradual, lo que limita la incorporación de metodologías activas y enfoques contemporáneos en territorios donde la formación integral es más necesaria (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2025b). En este sentido, la cualificación situada y el acompañamiento del PTAFI 3.0 ampliarán las oportunidades de actualización pedagógica y fortalecerán la capacidad de los docentes para implementar experiencias pertinentes y contextualizadas. Por otra parte, estas estrategias garantizarán la continuidad del saber pedagógico acumulado mediante mecanismos de transmisión entre docentes con mayor trayectoria y aquellos que se incorporan al sistema, evitando la pérdida de capacidades institucionales asociada a la rotación docente.

#### 4.5. Seguimiento

El seguimiento a la ejecución física y presupuestal de las acciones propuestas para cumplir el objetivo del Documento CONPES se llevará a cabo mediante el PAS, que se presenta en el Anexo A y constituye parte integral de este documento. En este PAS, además de la naturaleza y alcance de las acciones, se definen las entidades responsables de su ejecución, los plazos para su implementación, así como los recursos indicativos necesarios para su financiación.

El Ministerio de Educación Nacional, como entidad responsable de la implementación de las acciones consignadas en el PAS hará reportes periódicos sobre el cumplimiento de sus compromisos, los cuales serán consolidados por el DNP, conforme a lo estipulado en la Tabla 15. El seguimiento se realizará con periodicidad semestral, con cortes al 30 de junio y al 31 de diciembre de cada año. La ejecución del PAS se desarrollará entre el segundo semestre de 2026 y diciembre de 2036, período durante el cual se efectuarán 22 cortes de seguimiento.

**Tabla 15. Cronograma de Seguimiento**

Corte	Fecha
Primer corte	Junio de 2026

Segundo corte	Diciembre de 2026
Tercer corte	Junio de 2027
Cuarto corte	Diciembre de 2027
Quinto corte	Junio de 2028
Sexto corte	Diciembre de 2028
Séptimo corte	Junio de 2029
Octavo corte	Diciembre de 2029
Noveno corte	Junio de 2030
Décimo corte	Diciembre de 2030
Undécimo corte	Junio de 2031
Duodécimo corte	Diciembre de 2031
Décimo tercer corte	Junio de 2032
Décimo cuarto corte	Diciembre de 2032
Décimo quinto corte	Junio de 2033
Décimo sexto corte	Diciembre de 2033
Décimo séptimo corte	Junio de 2034
Décimo octavo corte	Diciembre de 2034
Décimo noveno corte	Junio de 2035
Vigésimo corte	Diciembre de 2035
Vigésimo primer corte	Junio de 2036
Vigésimo segundo corte	Diciembre de 2036
Informe de cierre	Junio de 2037

Fuente: Ministerio de Educación, (2025).

#### 4.6. Financiamiento

La implementación de los proyectos de inversión : (i) *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*, identificado con el código BPIN 202300000000245; y (ii) *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*, identificado con el código BPIN 202300000000419, que integran el Plan Nacional de Formación Integral, requieren una inversión total de 2,046 billones de pesos para el periodo 2026 - 2036. De este monto, 1,951 billones corresponden a recursos de vigencias futuras y 95.523 millones a recursos de apalancamiento asignados para la vigencia 2026. El apalancamiento corresponde a los recursos que serán apropiados en la vigencia fiscal en curso, en el marco de la solicitud de vigencias futuras, los cuales respaldan la capacidad de la entidad para iniciar la ejecución del proyecto y asegurar su sostenibilidad financiera. En este sentido, los recursos de vigencias futuras correspondientes a 2026 permitirán apalancar la ejecución de la inversión programada para dicha vigencia por parte del Ministerio de Educación Nacional,

garantizando la continuidad y adecuada implementación del plan desde su fase inicial. Estos recursos financiarán las acciones de la implementación de los centros de interés bajo el modelo de implementación operacionalizado a través del PTAFI 3.0.

A continuación, se presenta la desagregación de los recursos por proyecto de inversión, de acuerdo con las líneas estratégicas definidas.

**Tabla 16. Costos del proyecto de inversión Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y la construcción de paz**

(Millones de pesos)

Vigencia	C.I. PNLEO	C.I ciencia, tecnología y programación	C.I CRESE	C.I. Multilingüismo interculturalidad	C.I. pensamiento histórico	C.I. Artes	Total
2026	4.841	25.144	9.683	9.683	9.683	14.525	73.561
2027	5.521	28.671	11.042	11.042	11.042	16.562	83.878
2028	6.297	32.703	12.595	12.595	12.595	18.891	95.675
2029	7.186	37.320	14.372	14.372	14.372	21.558	109.181
2030	8.205	42.612	16.410	16.410	16.410	24.615	124.663
2031	9.373	48.677	18.746	18.746	18.746	28.119	142.406
2032	10.709	55.618	21.419	21.419	21.419	32.128	162.713
2033	12.242	63.577	24.484	24.484	24.484	36.726	185.997
2034	13.999	72.702	27.998	27.998	27.998	41.997	212.692
2035	16.017	83.180	32.033	32.033	32.033	48.050	243.347
2036	18.325	95.166	36.649	36.649	36.649	54.974	278.411
Total	112.715	585.370	225.431	225.431	225.431	338.146	1.712.524

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, (2025).

**Tabla 17. Costos del proyecto de inversión Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media**

(Millones de pesos)

Vigencia	Acompañamiento pedagógico y administrativo del pta/fi 3.0	Eventos pta/fi	Reembolsos docentes tutores	Total
2026	4.756	2.327	14.878	21.961
2027	4.967	4.879	15.416	25.262
2028	5.186	4.909	16.309	26.404

2029	5.416	5.152	17.027	27.595
2030	5.655	5.403	17.777	28.835
2031	5.906	5.663	18.761	30.330
2032	6.167	5.931	19.585	31.683
2033	6.440	6.208	20.445	33.093
2034	6.725	6.494	21.342	34.561
2035	7.022	6.790	22.280	36.092
2036	7.333	7.096	23.258	37.687
<b>Total</b>	<b>65.573</b>	<b>60.853</b>	<b>207.077</b>	<b>333.503</b>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, (2025).

El financiamiento del Plan se hace posible con las disponibilidades presupuestales del sector y en coherencia con el Marco de Gasto de Mediano Plazo, incluyendo el uso de vigencias futuras como instrumento para garantizar la continuidad, sostenibilidad y adecuada ejecución de las acciones de carácter estructural y de largo plazo.

La magnitud de la inversión exige una programación que supera el periodo del Gobierno actual, lo que hace indispensable la autorización de vigencias futuras ordinarias en los términos del artículo 10 de la Ley 819 de 2003, así como del artículo 2.8.1.7.1.2. del Decreto 1068 de 2015.

En concordancia con lo anterior y como se presenta en la Tabla 18, los recursos aprobados para la implementación del Plan de Formación Integral asciende a 2,046 billones de los cuales las vigencias futuras ordinarias ascienden a un monto total de 1,951 billones de pesos corrientes que serán ejecutados entre las vigencias 2027 y 2036 con cargo al MFMP del sector, como consta en el aval fiscal emitido por la Secretaría Ejecutiva del Confis el 02 de enero de 2026, presentado en el Anexo B de este documento.

**Tabla 18. Flujo de Recursos del Plan de Formación Integral avalados por el Confis**

Vigencia	(A) <sup>b</sup>	(B) <sup>c</sup>	Total
2026 <sup>(a)</sup>	21.962	73.561	95.523
2027	25.261	83.878	109.139
2028	26.404	95.675	122.079
2029	27.595	109.181	136.776
2030	28.835	124.663	153.498
2031	30.330	142.406	172.736
2032	31.683	162.713	194.396
2033	33.093	185.997	219.090
2034	34.561	212.692	247.253
2035	36.092	243.347	279.439

2036	37.687	278.411	316.098
Total	333.503	1.712.524	2.046.027

Fuente: Adaptado del aval fiscal emitido por el Confis (2026).

**Nota:** <sup>(a)</sup> Apalancamiento para la actual vigencia fiscal, apropiados en la Ley 2559 de 2026 -Presupuesto General de la Nación 2026.

Nota: <sup>(b)</sup> (A) Corresponde al proyecto de inversión registrado con código 202300000000419 en el BPIN, que permitirá la operación del PTA/Fl.

Nota: <sup>(c)</sup> (B) Corresponde al proyecto de inversión registrado con código 202300000000245 en el BPIN, que financiará la implementación de los CI.

## 5. RECOMENDACIONES

El Departamento Nacional de Planeación (DNP), el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y el Ministerio de Educación Nacional recomiendan al Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES):

1. Declarar la importancia estratégica el proyecto *Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*, identificado con el código 202300000000245 en el Banco de Programas y Proyectos de Inversión Nacional (BPIN), en concordancia con lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley 819 de 2003 y el artículo 2.8.1.7.1.3 del Decreto 1068 de 2015.
2. Declarar la importancia estratégica el proyecto *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*, identificado con el código 202300000000419 en el BPIN, en concordancia con lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley 819 de 2003 y el artículo 2.8.1.7.1.3 del Decreto 1068 de 2015.
3. Solicitar al DNP consolidar y divulgar la información sobre el avance de la implementación de las acciones previstas en el Plan de acción y seguimiento, presentado en el Anexo A de este documento, y conforme a lo definido allí. La información deberá ser suministrada oportunamente por el Ministerio de Educación Nacional de manera oportuna y de acuerdo con establecido en la Tabla 15. Cronograma de Seguimiento de este documento.
4. Solicitar al Ministerio Educación Nacional adelantar la solicitud de las vigencias futuras ordinarias para los proyectos *Transformación de la educación inicial*,

*preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz*, identificado con el código BPIN 202300000000245; y *Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media*, identificado con el código BPIN 202300000000419; de conformidad con su Marco de Gasto de Mediano Plazo, el Marco Fiscal de Mediano Plazo y hasta los montos que cumplan con las condiciones establecidas en los artículos 10 de la Ley 819 de 2003.

## 6. GLOSARIO

**Formación Integral:** Proceso educativo que desarrolla todas las dimensiones del ser humano (corporal, socioafectiva, cognitiva, ética, estética, política, lingüística y comunicativa) en ambientes pedagógicos pertinentes.

**Centro de Interés (CI):** Estrategia pedagógica basada en los intereses de los estudiantes que articula saberes, disciplinas y contextos para generar aprendizajes significativos y contextualizados.

**Operador Externo:** Es la entidad contratada por el MEN para implementar los CI durante los primeros dos años de cada cohorte y la fase de transferencia. Es quien llega con los facilitadores especializados, hace la co-enseñanza con los docentes y pone en marcha los CI en los establecimientos focalizados.

**Educación CRESE:** Propuesta educativa que integra la formación ciudadana, la reconciliación, la educación socioemocional, el antirracismo y la acción climática.

**Tiempo Escolar Resignificado:** Dimensión pedagógica del tiempo que trasciende la estructura cronológica y se orienta a generar experiencias formativas vivas, participativas y contextualizadas.

**Programa de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB):** Programa que promueve el aprendizaje y la preservación de lenguas nativas y extranjeras.

**Recursos Pedagógicos:** conjunto de recursos directamente vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada línea de CI: dotación para artes (instrumentos musicales, materiales plásticos, vestuario), implementos deportivos y recreativos, equipos de laboratorio para ciencias, acervos bibliográficos y materiales didáctico para educación socioemocional y ciudadana.

**Recursos Logísticos y Operativos:** conjunto de recursos que condicionan la posibilidad misma de implementar los CI: dotación tecnológica (computadoras, tabletas, robots educativos, kits de programación), conectividad, espacios físicos adecuados, condiciones de almacenamiento y transporte de materiales en zonas rurales dispersas.

**Ciencia, Tecnología e Innovación (CTel):** conjunto de procesos que impulsan el pensamiento científico, la creatividad y las competencias digitales.

**Educación Intercultural:** Enfoque que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística en la educación, promoviendo el diálogo de saberes.

**Trayectorias Educativas:** Continuidad y coherencia del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su vida escolar.

**Evaluación Formativa:** Proceso continuo de retroalimentación que promueve la mejora del aprendizaje, centrado en el desarrollo integral del estudiante.

**Educación Socioemocional:** Dimensión de la formación que fortalece el autoconocimiento, la gestión de emociones y las habilidades de convivencia.

**Articulación Curricular:** Integración de saberes, proyectos y metodologías en el PEI, coherente con los fines de la educación y las realidades del territorio.

## ANEXOS

### Anexo A. Plan de Acción y Seguimiento (PAS)

## Anexo B. Aval fiscal otorgado por el Confis



### LA SECRETARIA EJECUTIVA DEL CONSEJO SUPERIOR DE POLÍTICA FISCAL- CONFIS

#### HACE CONSTAR

Que el Consejo Superior de Política Fiscal - CONFIS, en su sesión virtual del 2 de enero de 2026, de conformidad con los artículos 2.8.1.7.1.1 y 2.8.1.7.1.3 del Decreto 1068 de 2015, otorgó aval fiscal para que el Ministerio de Educación Nacional continúe con los trámites ante el CONPES para la Declaratoria de Importancia Estratégica, del Plan de formación integral a través de los proyectos de inversión denominados: 202300000000245 - Transformación de la educación inicial, preescolar, básica y media con enfoque integral para la reducción de desigualdades y construcción de la paz, y 202300000000419 Fortalecimiento de las capacidades y condiciones de bienestar que dignifiquen la labor docente en educación inicial, preescolar, básica y media, así:

<b>Sección:</b>	<b>22-01-01</b>	<b>MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL - GESTIÓN GENERAL</b>
Programa	2201	CALIDAD, COBERTURA Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA
Subprograma	0700	INTERSUBSECTORIAL EDUCACIÓN TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA CON ENFOQUE INTEGRAL PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES Y CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ NACIONAL
Proyecto	20	2. SEGURIDAD HUMANA Y JUSTICIA SOCIAL / B. RESIGNIFICACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: MÁS QUE TIEMPO
Subproyecto	20203B	

Cifras en millones de pesos corrientes

Vigencia	Recurso	Valor
2026*	Nación	\$ 73.561
2027	Nación	\$ 83.878
2028	Nación	\$ 95.675
2029	Nación	\$ 109.181
2030	Nación	\$ 124.663
2031	Nación	\$ 142.406
2032	Nación	\$ 162.713
2033	Nación	\$ 185.997
2034	Nación	\$ 212.692
2035	Nación	\$ 243.347
2036	Nación	\$ 278.411

\* Apalancamiento para la actual vigencia fiscal, apropiados en la Ley 2559 de 2026 -Presupuesto General de la Nación 2026.



<b>Sección:</b>	<b>22-01-01</b>	<b>MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL - GESTIÓN GENERAL</b>
Programa	2201	CALIDAD, COBERTURA Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL, PRESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA
Subprograma	0700	INTERSUBSECTORIAL EDUCACIÓN FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES Y CONDICIONES DE BIENESTAR QUE DIGNIFIQUEN LA LABOR DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA. NACIONAL
Proyecto	23	2. SEGURIDAD HUMANA Y JUSTICIA SOCIAL / C. DIGNIFICACIÓN, FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD
Subproyecto	20203C	

Cifras en millones de pesos corrientes

Vigencia	Recurso	Valor
2026*	Nación	\$ 21.962
2027	Nación	\$ 25.261
2028	Nación	\$ 26.404
2029	Nación	\$ 27.595
2030	Nación	\$ 28.835
2031	Nación	\$ 30.330
2032	Nación	\$ 31.683
2033	Nación	\$ 33.093
2034	Nación	\$ 34.561
2035	Nación	\$ 36.092
2036	Nación	\$ 37.687

\* Apalancamiento para la actual vigencia fiscal, apropiados en la Ley 2559 de 2026 -Presupuesto General de la Nación 2026.

Dada en Bogotá D.C., a los 2 días del mes de enero de 2026.

**HERNANDEZ ARANGO MARTHA**  
Firmado digitalmente por  
HERNANDEZ ARANGO MARTHA  
Fecha: 2026.01.02  
20:58:28 -05'00'  
**MARTHA HERNÁNDEZ ARANGO**  
Secretaria Ejecutiva del CONFIS

## Anexo C. Estrategia de focalización y despliegue territorial.

### Estrategia de focalización

La estrategia de focalización del Plan Nacional de Formación Integral se orienta a garantizar la equidad territorial y a contribuir al cierre de brechas históricas en el acceso a experiencias de formación integral. El diagnóstico sustenta esta priorización con evidencia contundente: de las 43.533 sedes educativas oficiales del país, el 80,5 % (35.045) se ubican en zonas rurales, pero atienden solo el 29,5 % de la matrícula total, con un promedio de 59 estudiantes por sede, frente a 570 en zonas urbanas (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). La tasa de deserción escolar en territorios PDET y Zomac se sitúa en 4,8 %, superando el promedio nacional de 3,63 %. Solo el 18 % de los establecimientos rurales cuenta con 4 o más CI, frente al 34 % en zonas urbanas. La jornada única alcanza apenas el 18,18 % de las sedes rurales y el 18,35 % en municipios PDET, frente al 37,66 % en zonas urbanas (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). Además, las 8.251 sedes que no han recibido intervenciones de infraestructura desde 2015 presentan un rezago significativo en ambientes de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2025b). Estos datos configuran una geografía de la exclusión educativa que justifica una focalización territorial explícita, orientada a los establecimientos educativos donde convergen los mayores déficits.

En este marco, la población afectada asciende a aproximadamente 7,8 millones de estudiantes del sector oficial que no cuentan con una oferta de formación integral estandarizada. De este universo, la presente declaratoria define una población objetivo de 3.650.000 estudiantes, pertenecientes a los 5.500 establecimientos educativos focalizados en municipios PDET, zonas rurales y zonas con alta vulnerabilidad social

### Criterios de focalización

Se focalizan los establecimientos educativos oficiales que cumplen uno o varios de los siguientes criterios:

**(i) Ruralidad:** establecimientos con sedes clasificadas como rurales o rurales dispersas, donde se concentran las mayores brechas en acceso a formación integral, dotación pedagógica y cualificación docente. El 80,5 % de las sedes del país son rurales y presentan un déficit de 9,7 veces en la relación estudiantes/sede respecto a las urbanas.

**(ii) Ubicación en municipios PDET y Zomac:** establecimientos en los 170 municipios PDET y 334 municipios Zomac, donde la formación integral constituye una oportunidad de reparación educativa y construcción de paz, y donde la deserción escolar supera en 1,2 puntos porcentuales el promedio nacional.

(iii) **Vulnerabilidad:** establecimientos con altos niveles de vulnerabilidad en los derechos de la niñez y la adolescencia, medidos a partir de indicadores de desnutrición, trabajo infantil, violencia escolar y deserción.

(iv) **Potencial para la resignificación de la jornada escolar:** establecimientos con condiciones para reorganizar el uso del tiempo escolar e integrar los CI dentro de la jornada regular, considerando que solo el 21,98 % de las sedes del país opera actualmente bajo jornada única.

(v) **Experiencias significativas:** establecimientos con trayectoria institucional en educación artística, cultural, deportiva, científica o ambiental, cuyas prácticas pueden potenciarse e integrarse al currículo mediante los CI.

(vi) **Cobertura institucional mínima:** establecimientos con al menos cinco sedes, lo que permite generar economías de escala en el acompañamiento pedagógico y la dotación de recursos.

(vii) **Matrícula mínima:** establecimientos con al menos ochenta estudiantes matriculados, como umbral operativo para garantizar la viabilidad de la implementación de los CI y el alcance del acompañamiento.

(viii) **Acompañamiento del PTAFI 3.0:** establecimientos que cuentan con tutor asignado del PTAFI 3.0, condición necesaria para asegurar la continuidad del acompañamiento pedagógico situado a lo largo del horizonte de la vigencia futura autorizada hasta 2036.

(ix) **Disposición Institucional:** compromiso expreso de los equipos directivos y docentes con la implementación de la política, expresado en la voluntad de participar en los procesos de lectura de contexto, armonización curricular y formación situada.

## Despliegue territorial

En total, el Plan proyecta la intervención en 5.500 establecimientos educativos oficiales con hasta 4 sedes cada uno, ubicados en 969 municipios de 32 departamentos, incluyendo 170 municipios PDET, organizados en 5 cohortes escalonadas entre 2026 y 2036 (4 cohortes bienales de 1.000 establecimientos educativos y una quinta cohorte de 3 años con 1.500 establecimientos educativos) (Tabla 12). Al cierre del horizonte en 2036, los 5.500 establecimientos educativos habrán transitado por las tres fases del modelo de implementación (transferencia, sostenibilidad y consolidación) y contarán con capacidades institucionales instaladas para la formación integral. Las cohortes 1 y 2, que habrán completado su ciclo en el marco de la vigencia futura autorizada hasta 2036, estarán en condiciones de ser reconocidas como Escuelas de Formación Integral. Las cohortes 3, 4 y 5,

que han contado con el acompañamiento del PTAFI 3.0 desde antes del inicio de la intervención con operador, alcanzarán igualmente el reconocimiento como EFI en los años posteriores al horizonte de la presente declaratoria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beane, J. J. (2005). La integración del currículum El diseño del núcleo de la educación democrática. Morata, S.L.
- Chaux Torres, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes y Ministerio de Educación Nacional.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Hay futuro si hay verdad. Bogotá.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). Observación General N° 13: El derecho a la educación (Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Naciones Unidas. Obtenido de [https://www.refworld.org/sites/default/files/legacy-pdf/en/1999-12/4538838c22.pdf?utm\\_source](https://www.refworld.org/sites/default/files/legacy-pdf/en/1999-12/4538838c22.pdf?utm_source)
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Obtenido de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Congreso de la República. (2006). Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Congreso de la República. (2013). Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República. (2023). Ley 2294 por medio de la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia potencia mundial de la vida".
- Decroly, O. (1921). Vers l'école rénovée: Une première étape. Librairie Fernand Nathan.
- Decroly, O., & Boon, G. (1958). Iniciación General al Método Decroly. Boitempo Editorial.
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). Lineamiento del Plan nacional de lectura y bibliotecas (Documento CONPES 3222). Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3222.pdf>

- Departamento Nacional de Planeación. (2021). Concepto favorable a la Nación para contratar un empréstito externo con la banca multilateral hasta por USD 80 millones o su equivalente en otras monedas, destinado al financiamiento parcial de apropiaciones presupuestales del Ministerio de Educación. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4057.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2021). CONPES 4069 de 2021: Política Nacional de CTI 2022–2031. Bogotá. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4069.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2021). Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (Documento CONPES 4068). Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4068.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 (PND 2022-2026) Colombia, potencia mundial de la vida. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-04-bases-plan-nacional-de-inversiones-2022-2026.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. Obtenido de <https://www.gutenberg.org/ebooks/852>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Siglo XXI.
- Fandiño, Y. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological and Curriculum Perspectives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 166-181.
- Finocchio, S., & Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Obtenido de <https://digital.homosapiens.com.ar/library/publication/saberes-y-practicas-escolares>
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D.F.: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://sigloxxieditores.com.mx/libro/tecnicas-freinet-de-la-escuela-moderna-2/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores. Obtenido de [https://sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido/?srsltid=AfmBOooYn\\_9xiQJfOf1qvPy7g66AxJ\\_YYwJi7pBTONcp9jJzbbmlbcin](https://sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido/?srsltid=AfmBOooYn_9xiQJfOf1qvPy7g66AxJ_YYwJi7pBTONcp9jJzbbmlbcin)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Obtenido de <https://www.hachettebookgroup.com/titles/howard-gardner/frames-of-mind/9780465024339/?lens=basic-books>

- Garzón, A. (2025). Aportes del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) a la transformación pedagógica institucional. Bogotá, Colombia: Trabajo de grado Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/>
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- Hammond, L. D. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. Obtenido de [https://educacion.udd.cl/files/2018/08/Teacher-education-around-the-world-What-can-we-learn-from-international-practice.-Darling-H.pdf?utm\\_source](https://educacion.udd.cl/files/2018/08/Teacher-education-around-the-world-What-can-we-learn-from-international-practice.-Darling-H.pdf?utm_source)
- Icfes. (2022). Informe Nacional de los Resultados de las Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Bogotá.
- Icfes. (2024). Programa para la Evaluación Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022. Bogotá, D.C. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217\\_recurso\\_03.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education / Prentice-Hall 2ª. Obtenido de <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/experiential-learning-experience-as-the-source-of-learning-and-development/P200000000384/9780133892505?srltid=AfmBOop3Hdj6Legm3NY2y1oZe3OC2eRYY8ugfh04AHISJ74-I5iqkSOW>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) "Leer es mi cuento" 2018-2022. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). Nota técnica del Programa Todos a Aprender. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). Nota técnica del Programa Todos a Aprender.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe de Gestión 2023. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2024a). Orientaciones para el acompañamiento pedagógico situado y la implementación de Centros de Interés. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024b). El Cambio está revolucionando la educación con más arte, cultura, deporte, ciencia, tecnología e innovación. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/422264MEN>,
- Ministerio de Educación Nacional. (2024c). En 2024 el país contará con más 6.500 orientadores escolares para potenciar la formación integral y la Educación CRESE. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/419829Icfes>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025a). Educación CRESE: Como parte de las estrategias de resignificación del tiempo escolar para el desarrollo integral. Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-424530\\_recurso\\_26.pdf#page=18&zoom=100,109,142](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-424530_recurso_26.pdf#page=18&zoom=100,109,142)
- Ministerio de Educación Nacional. (2025b). Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT). Obtenido de <https://www.sistemamaticulas.gov.co/simat/app>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025c). Anexo 3A. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025d). <https://colombiagov.co/simat-colombia/>. Obtenido de Sistema Integrado de Matrícula: <https://colombiagov.co/simat-colombia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025e). Análisis general de relatos o narrativas desde la perspectiva de las directivas docentes. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026). Plan Estratégico Institucional 2026. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia. (2025). Informe técnico de acompañamiento in situ en las microrregiones con los establecimientos educativos seleccionados. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Informe técnico de acompañamiento pedagógico de la implementación a la ruta pedagógica con los actores. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina-Isaza, L. E. (2023). Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia. UNIMAR, 41(2). doi: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art11>
- Nussbaum, M. C. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- OCDE. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. París: OECD Publishing. Obtenido de [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html)
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de Septiembre de 2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1). Obtenido de [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Reyes, C. (2023). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 6-20.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press. Obtenido de <https://global.oup.com/academic/product/the-cultural-nature-of-human-development-9780195131338?cc=co&lang=en&>
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Bilingüismo en Colombia. Cartagena, Colombia: Banco de la República.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta. Obtenido de [https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo\\_y\\_libertad\\_-\\_amartya\\_sen.pdf](https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf)
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147-168. Obtenido de [https://www.montevideo.gub.uy/asl/sistemas/siab/Cartelera.nsf/ca0f87358d0dca94832575280060487a/e393082ed58889f9032583bd006e3727/\\$FILE/1.%20La%20ciudad%20de%20los%20ni%C3%B1os-Tonucci.pdf](https://www.montevideo.gub.uy/asl/sistemas/siab/Cartelera.nsf/ca0f87358d0dca94832575280060487a/e393082ed58889f9032583bd006e3727/$FILE/1.%20La%20ciudad%20de%20los%20ni%C3%B1os-Tonucci.pdf)
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=A3hUd7OuOwAC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- UNESCO. (2021a). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022. Los actores no estatales: ¿Quién elige? ¿Quién pierde? París: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>

UNESCO. (2021b). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

UNESCO; World Bank. (2022). Education Finance Watch 2022: Recovering learning. Washington, DC / París: UNESCO / World Bank.

UNICEF. (SF). Escuelas Amigas de UNICEF. Obtenido de <https://www.unicef.es/educa/centros-educativos/escuelas-amigas>

Urrea, J. (2024). Prácticas pedagógicas y formación integral en el marco del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Trabajo de grado.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. Obtenido de <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576>