



Educación



unesco

Instituto Internacional
de Planeamiento de
la Educación

EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA.

PND 2022-2026



RESUMEN EJECUTIVO
EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA
PND 2022-2026

Consultor: Universidad del Magdalena
Asesoría internacional: IIPE-UNESCO ALC
Entidad contratante: Ministerio de Educación Nacional – Viceministerio de Educación
Preescolar, Básica y Media (VEPBM)
Contrato No. CO1.PCCNTR.9301885

Julio de 2026



Equipo Líder del Proyecto

Pablo Vera Salazar, PhD.
Rector Universidad del Magdalena

Coordinación General
Oscar García Vargas, PhD.

Coordinadores temáticos
Jorge O. Sánchez Buitrago, PhD. – Líder Metodológico
Julieth Lizcano Prada, PhD. – Líder Plan de Trabajo
Cesar Enrique Polo Castro, M. Sc. – Líder Tecnológico
Catalina Valencia Tobón – Líder Comunicación y Divulgación

Estrategia 1. Educación inicial en el marco de la atención integral

Milton Eduardo Bermúdez Jaimes, PhD – Líder de Estrategia
Claudia Viviana Carrión Guzmán, M. Sc. – Experto Académico
Damián Montes Piedrahita, M. Sc. – Sistematizador
María Fernanda Piedrahita Torres, M. Sc. – Sistematizadora

Estrategia 2. Formación integral con resignificación de la jornada escolar: Arte, deporte, ambiente, TIC Y estrategia CRESE

Zuany Luz Paba Argote, PhD – Líder de Estrategia
Breiner Alfredo Hernández Vargas, M. Sc. – Experto Académico
Camilo Javier Velandia Arias, M. Sc. – Sistematizador
Heygui Tiffany Araujo Zuñiga, M. Sc. – Sistematizadora

Estrategia 3. Sistemas Integrados De Educación Media Y Superior (SIMES)

Julieth Alexandra Lizcano Prada, PhD – Líder de Estrategia
Aura María Mena de la Cruz, PhD – Experto Académico
Raúl Alejandro Viviescas Cabrera, PhD – Sistematizador

Estrategia 4. Poder pedagógico popular: Formación, participación y bienestar docente

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago, PhD – Líder de Estrategia
Hilda María Choles Almazo, PhD – Experto Académico
Angel Alfonso Jimenez Sierra, PhD – Sistematizador
Vanessa Paola Pertuz Peralta, PhD – Sistematizadora

Estrategia 5. Fortalecimiento de capacidades territoriales

Javier de Jesús Viloria Escobar, PhD – Líder de Estrategia
Myriam Esther Ortiz Padilla, PhD – Experto Académico
Jhenifer Mailec Rincón Guevara, PhD – Sistematizadora
Luis Francisco Miranda Terraza, PhD – Sistematizador

Equipo de Economistas

Luis Gabriel Durán Fernández, M. Sc. – Economista
David Mauricio García Guette, M. Sc. – Economista
Eduar Yesid Guevara Rodríguez, M. Sc. – Economista
Natalia Méndez García, M. Sc. – Economista

Equipo de Comunicaciones

Catalina Valencia Tobón M.Sc – Líder Comunicación y Divulgación
Merylieth Mendivil Sánchez, M. Sc. – Coordinadora Equipo de Comunicaciones
Yomis Perdomo Fernández – Coordinador Equipo audiovisual
Laura Vanessa Orozco Madrid, Esp. – Correctora de Estilo
Rosa Camargo Vásquez – Periodista
Yeinnis Hincapie Turizo – Periodista audiovisual
Jesús Fera Acuña – Realizador audiovisual
José Pava López – Realizador audiovisual
Luis Caballero Torres – Diseñador gráfico
Rubén Reales Brito – Ilustrador

Equipo Tecnológico

Cesar Enrique Polo Castro, M. Sc. – Responsable del Componente Tecnológico
Rafael Pineda Guerrero, M. Sc. – Responsable del Componente Tecnológico

Equipo de Apoyo

Sandra Milena Chaparro Orejarena, Esp. – Profesional Administrativo
Lina Marcela Cuao García, Esp. – Profesional Administrativo
Nini Johana Cubillos Santana – Auxiliar Administrativo
Nancy Mercado Buendía – Apoyo Coordinación
Zamir Alfredo Montero Pertuz, M. Sc. – Asistente Metodológico

Equipo IIPE UNESCO en ALC

Vannina Trentin– Subcoordinadora de Formación IIPE UNESCO en ALC
Silvia Finocchio–Consultora
Hebe Roig– Consultora

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
1. ESTRATEGIA 1: EDUCACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL	6
1.1. Descripción general de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la atención integral	6
1.2. Principales avances identificados en la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral.....	7
1.3. Gestión de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral.....	8
1.4. Recomendaciones de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral	9
1.5. Conclusiones de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral.....	10
2. ESTRATEGIA 2: FORMACIÓN INTEGRAL CON RESIGNIFICACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: ARTE, DEPORTE, AMBIENTE, TIC Y ESTRATEGIA CRESE.....	11
2.1. Descripción general de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE	11
2.2. Principales avances identificados en la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE	12
2.3. Gestión de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE	13
2.4. Recomendaciones de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE	14
2.5. Conclusiones de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE	15
3. ESTRATEGIA 3: SISTEMAS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (SIMES)	16
3.1. Descripción general de la Estrategia 3: Sistemas Integrados de Educación Media y Superior.....	16
3.2. Avances de la Estrategia 3: Sistemas Integrados de Educación Media y Superior	17
3.3. Gestión de la Estrategia 3: Sistemas Integrados de Educación Media y Superior.....	17
3.4. Recomendaciones de la Estrategia 3: Sistemas Integrados de Educación Media y Superior.....	18
3.5. Conclusiones de la Estrategia 3: Sistemas Integrados de Educación Media y Superior.....	18
4. ESTRATEGIA 4: PODER PEDAGÓGICO POPULAR: FORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR DOCENTE.....	19
4.1. Descripción general de la Estrategia 4: Poder Pedagógico Popular: Formación, Participación y Bienestar Docente	19
4.2. Avances de la Estrategia 4: Poder Pedagógico Popular: Formación, Participación y Bienestar Docente.....	20
4.3. Gestión de la Estrategia 4: Poder Pedagógico Popular: Formación, Participación y Bienestar Docente.....	22
4.4. Recomendaciones de la Estrategia 4: Poder Pedagógico Popular: Formación, Participación y Bienestar Docente	24
4.5. Conclusiones de la Estrategia 4: Poder Pedagógico Popular: Formación, Participación y Bienestar Docente.....	25
5. ESTRATEGIA 5: FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES TERRITORIALES.....	26
5.1. Descripción general de la Estrategia 5: Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales.....	26
5.2. Avances de la Estrategia 5: Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales	26
5.3. Gestión de la Estrategia 5: Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales	27
5.4. Recomendaciones de la Estrategia 5: Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales	27
5.5. Conclusiones de la Estrategia 5: Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales	28
6. VISUALIZADOR DEL PROCESO Y ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN	29
7. SÍNTESIS DE LA RELATORÍA DEL IPE UNESCO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE EL PROYECTO.....	30

PRESENTACIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la educación colombiana ha acumulado un extenso repertorio de normas, planes y programas orientados a ampliar su cobertura y mejorar su calidad. Lo que ha resultado más esquivo es la capacidad del Estado para mirar hacia atrás con rigor, reconocer lo que efectivamente ocurrió en la implementación de sus políticas y convertir esa mirada en aprendizaje institucional.

Este texto presenta un balance ejecutivo del Informe Final Integrado del proyecto de Evaluación de la Política Pública de Educación Preescolar, Básica y Media, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 "Colombia Potencia Mundial de la Vida". Esta evaluación ofrece al país una lectura sistemática, sustentada en evidencia primaria y secundaria, sobre cómo se diseñaron, gestionaron y vivieron en los territorios cinco estrategias prioritarias del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media (VEPBM).

Esta evaluación fue posible gracias a una alianza que combina conocimientos complementarios: la Universidad del Magdalena asumió la responsabilidad académica, técnica y operativa de la evaluación, desplegando capacidad investigativa, territorial y metodológica desde una institución pública con arraigo en el Caribe colombiano y experiencia consolidada en la producción de conocimiento aplicado a la gestión de políticas públicas.

Por su parte, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en América Latina y el Caribe (IIPE UNESCO) aportó el acompañamiento metodológico, la asesoría internacional y la validación que sitúan el ejercicio dentro de los estándares reconocidos de evaluación de políticas educativas, particularmente los criterios del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE y los marcos de derechos humanos que UNESCO promueve globalmente.

Mientras tanto, el VEPBM abrió sus estrategias, su información y sus equipos técnicos al escrutinio externo, condición sin la cual ningún ejercicio evaluativo puede aspirar a rigor ni a legitimidad.

La convergencia de estos tres actores no fue protocolaria: expresa una convicción compartida de que la política educativa se fortalece cuando se somete a la mirada rigurosa de la academia, al acompañamiento técnico internacional y a la voluntad política de aprender de la propia gestión.

El valor del proceso cumplido no reside únicamente en documentar avances o señalar dificultades. Reside, sobre todo, en instalar una forma de comprender la evaluación como generación de evidencia para la mejora continua y no como un ejercicio de auditoría que se agota en la calificación de metas cumplidas o incumplidas.

Las cinco estrategias analizadas (Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE, Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES), Poder



Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente y Fortalecimiento de Capacidades Territoriales) constituyen apuestas de política con lógicas, poblaciones y territorios distintos, pero comparten un mismo propósito de fondo: acercar el sistema educativo colombiano a la garantía efectiva del derecho a la educación en un país profundamente heterogéneo.

El proceso de evaluación combinó de manera sistemática evidencia estadística y voces territoriales. Cinco encuentros de diálogos territoriales (en Santa Marta, Soledad, Cali, Pereira y Bogotá) reunieron a una muestra de actores sociales: docentes, directivos, estudiantes, familias, secretarios de educación y autoridades del sector, en un ejercicio de diálogo que la evaluación denominó polifonía (la construcción de interpretación a partir de múltiples voces que convergen, difieren y se tensionan entre sí). Esa polifonía no fue un complemento decorativo a los indicadores cuantitativos, sino una fuente de conocimiento en sí misma, capaz de explicar por qué ciertas estrategias avanzan de forma desigual entre territorios con condiciones institucionales similares o por qué algunos aprendizajes pedagógicos significativos no logran traducirse en transformación institucional sostenida.

Al poner a disposición del país este ejercicio de evaluación, sistematización y divulgación, el VEPBM, la Universidad del Magdalena y el IIPE UNESCO reafirman que la mejora de la política educativa no depende únicamente del diseño de nuevas estrategias, sino de la capacidad institucional para aprender de las que ya se implementaron.

Por ello, este informe es una invitación a leer la política educativa colombiana desde la evidencia de sus indicadores de desarrollo, pero en especial desde las voces de los territorios y desde la convicción de que evaluar para aprender también es una forma de gobernar con transparencia y de honrar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en toda la diversidad del país.



1. ESTRATEGIA 1: EDUCACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL¹

1.1. Descripción general de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral

La Estrategia 1: Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral constituye la gran apuesta estructural del Ministerio de Educación Nacional (MEN) contenida en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026 "Colombia Potencia Mundial de la Vida". Esta iniciativa cuenta con una conceptualización respaldada por la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022, que define la educación inicial como un conjunto de procesos educativos y pedagógicos intencionales, permanentes y estructurados durante los primeros seis años de vida.

Bajo este enfoque, se abandona la visión tradicional de una simple etapa de espera, custodia o guardería asistencial y reconoce a la primera infancia como el período de mayor plasticidad cerebral y una ventana de oportunidad única donde se forjan las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional. El núcleo de su propuesta sitúa al juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio como las cuatro actividades rectoras de la educación inicial, integrando de manera activa a la familia como un actor fundamental e insustituible.

La estrategia plantea avanzar progresivamente hacia la universalización de la educación inicial en el marco de la atención integral, fijando la macro meta de incrementar la cobertura nacional de 1.889.526 niñas y niños registrados en agosto de 2022 a un total de 2.700.000 para el año 2026. Esta meta se distribuye de forma intersectorial compartida entre dos grandes actores: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), responsable del Ciclo I (desde el nacimiento hasta los 3 años), y el MEN, enfocado en el Ciclo II que corresponde a los tres grados del preescolar oficial, prejardín, jardín y transición (niñas y niños de 3 a 5 años). La meta específica del sector educativo es vincular a 200.000



niños nuevos en estos tres grados, los cuales históricamente habían permanecido marginales en la oferta oficial.

Operativamente, la estrategia promovió la actualización y puesta en marcha de las condiciones de la calidad de la educación inicial, que se desarrollan en seis componentes que funcionan de manera simultánea e interdependiente: proceso pedagógico; salud, nutrición y alimentación; talento humano, familia, comunidad y redes; ambientes educativos y protectores; gestión institucional y administrativa; y el componente transversal de seguimiento y monitoreo mediante el Sistema de Seguimiento al desarrollo Integral -SSDI-. La estrategia se ejecutó en territorio mediante líneas de acción como acceso e inclusión, atención a la ruralidad dispersa con modelos flexibles e itinerantes, tránsito armónico intersectorial, enfoque diferencial, fortalecimiento de capacidades en las 97 Entidades Territoriales Certificadas (ETC), distribuidas en 5 nodos regionales, y armonización curricular, priorizando su despliegue en 426 municipios vulnerables definidos según el Índice de Interrelación de Problemáticas (IIP) de la niñez y que incluyen a la totalidad de las zonas PDET y territorios históricamente afectados por la violencia.

¹ En Colombia, la atención integral es el conjunto articulado de atenciones y acciones de salud, educación, nutrición, cuidado y protección que buscan garantizar el desarrollo integral de niñas y niños desde la primera infancia, con participación de la familia y coordinación entre sectores.

1.2. Principales avances identificados en la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral

En términos cuantitativos y de expansión física y de cobertura, los registros administrativos² evidencian que entre 2015 y 2025, la atención total agregada en educación inicial en Colombia prácticamente se duplicó, pasando de 1,03 millones en 2015 a 2.066.422 a 2025 de niñas y niños atendidos de acuerdo con las cifras suministradas por el MEN.

Específicamente en el Ciclo II, la estrategia expandió de manera exponencial su presencia institucional al pasar de apenas 40 municipios atendidos en el año 2022 a un total de 680 municipios en 2025, lo que permitió que el número de sedes oficiales equipadas para ofrecer prejardín y jardín se multiplicara de 637 a 5.235 a nivel nacional, consolidando un incremento superior al 180 % en la matrícula formal de estos niveles.

Adicionalmente, de acuerdo con la base de datos de beneficiarios reportados al Plan Nacional de Desarrollo, la estrategia alcanzó entre 2023 y 2025 un volumen acumulado de 2.060.517 niños y niñas atendidos en 1.120 municipios (compuesto por un 50,9 % de niños y un 49,1 % de niñas), demostrando que la focalización ingresó con éxito a zonas de alta complejidad social, donde los municipios que cargan con la doble focalización (PDET y ZOMAC simultáneos) concentraron a 297.539 menores y registraron la mayor proporción de ruralidad (59,0 %), mientras que los clasificados como ZOMAC puros albergaron la mayor participación de población indígena del país con un 22,8 %.

En el ámbito cualitativo y de fortalecimiento institucional, la estrategia lideró la dignificación laboral del talento humano mediante el tránsito desde plantas temporales hacia el nombramiento de docentes en plantas definitivas a través de concursos oficiales de méritos, a la vez que la planta de docentes oficiales de preescolar creció. En 2023 se contaba con 19.410 docentes nombrados, en 2024 la cifra se incrementó a 21.262 docentes y en 2025 la cifra creció a



23.228, de acuerdo con las cifras entregadas por el MEN en Junio de 2026.

Este cuerpo docente oficial cuenta con altos niveles de cualificación académica formal, pues el 49,1 % de las maestras posee estudios de posgrado; el 24,4 %, título profesional o licenciatura, y el 15,4%, formación como normalista superior, factor que ha permitido unificar el lenguaje pedagógico y sustituir la escolarización rígida tradicional por proyectos que promueven el desarrollo de las niñas y los niños a través del juego, las expresiones artísticas, las exploración del medio y la literatura

La línea de formación docente de la Subdirección de Calidad de la Primera Infancia cualificó a 15.089 personas entre 2022 y 2025, abarcando 29 departamentos y 887 municipios mediante alianzas con 22 operadores de educación superior. No obstante, al analizar la serie anual, los datos revelan un preocupante patrón decreciente: el número de maestros formados cayó de 5.382 en 2022, a 4.559 en 2023 y 4.231 en 2024 de acuerdo con las cifras entregadas por el MEN en julio de 2026.

Finalmente, en el plano social, la Alianza Familia-Escuela promovida bajo el Decreto 459 de 2024 logró transformar el rol de los cuidadores de "acudientes" pasivos en los procesos educativos de las niñas y niños a "aliados corresponsables", al tiempo que el Programa de Alimentación Escolar (PAE), rediseñado con un enfoque de soberanía alimentaria, se consolidó en los territorios como el corazón de la permanencia y protección material de la niñez vulnerable

Cifras clave de la Estrategia 1.

- ★ Más de 128.000 niñas y niños de 3 y 4 años atendidos en colegios públicos.
- ★ 2.066.422 niñas y niños atendidos en el marco de la universalización de la educación inicial: 1.537.025 por el ICBF y 529.397 por el MEN.
- ★ 5.404 cargos docentes viabilizados para fortalecer las condiciones de calidad de los prestadores de educación inicial.
- ★ 10.278 docentes en procesos de formación continua.
- ★ 97 colectivos pedagógicos.
- ★ 493 docentes acompañados para la atención educativa itinerante.

2 Información disponible en la sección de datos abiertos del Men en materia de primera infancia (https://www.datos.gov.co/Educaci-n/MEN_INDICADORES_PRIMERA_INFANCIA/3y4s-dmxy/about_data).

1.3. Gestión de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral

En el marco analítico del IIPE UNESCO, la gestión de la estrategia fue evaluada globalmente en un estado de consolidación aceptable, examinando su comportamiento a través del ciclo MEL que comprende el planeamiento, el monitoreo, la evaluación y el aprendizaje.

En la fase de planeamiento, la hoja de ruta estratégica se gestionó desde el nivel central con un sustento normativo de notable precisión anclado en el PND, la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022, definiendo metas claras de universalización y seguimiento longitudinal. No obstante, el análisis advierte que el diseño estratégico centralizado sufre severas fracturas al chocar con las realidades presupuestales de las regiones, puesto que el 54 % de los participantes en las mediciones cualitativas identificó la irregularidad, insuficiencia o asignación tardía de los recursos económicos como el principal nudo crítico de la política pública.

Los relatos territoriales señalan que la planeación continúa evidenciando un sesgo centralista que prioriza inversiones rígidas en "obras de cemento" genéricas, por encima del diseño de ambientes pedagógicos situados y vitales para la primera infancia (como areneros o baños adaptados a su estatura), quedando la apertura práctica de la nueva oferta condicionada a variables logísticas locales como la disponibilidad de docentes para trasladarse, la infraestructura mínima digna, el alcance real del PAE y la capacidad financiera autónoma de las ETC.

En las fases de monitoreo y evaluación, la herramienta central de seguimiento es el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral (SSDI), una plataforma informática que realiza un rastreo nominal e individual "niño a niño" de las atenciones y trayectorias de la primera infancia, contando con un histórico imponente de 15 millones de registros que la convierte en un instrumento pionero en Latinoamérica.

Sin embargo, la realidad operativa devela que esta fortaleza informática sufre de severas limitaciones tecnológicas, lentitud en el procesamiento de datos y ausencia de un ecosistema de datos unificado entre las distintas áreas y ministerios, lo que se evidencia en la falta de interoperabilidad técnica entre el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral (SSDI), el sistema de matrícula SIMAT y las bases de datos del Ministerio de Salud. Esta desconexión digital obliga a los equipos técnicos regionales a realizar extenuantes cruces manuales de archivos en Excel, generando retrasos crónicos en los reportes (cuyos cortes en 2025 registraron rezagos acumulados hasta septiembre) y provocando una agobiante saturación administrativa para el cuerpo docente, que debe destinar horas vitales de su jornada pedagógica al reporte burocrático manual en múltiples plataformas obsoletas.

Asimismo, la evaluación interna de la estrategia muestra importantes avances como la puesta en marcha del Estudio Longitudinal Generación para la Vida y la Paz, junto a la Universidad Nacional, pero devela una fragmentación estructural al carecer de un sistema evaluativo integrado por municipios y al omitir metas cuantitativas verificables o cronogramas locales obligatorios en el corpus técnico de la política.

Este desequilibrio quedó evidenciado en los resultados de la herramienta de percepción aplicada al personal del VEPBM. En ella, la dimensión de aceptabilidad social del modelo pedagógico alcanzó una valoración notable, superando en una relación aproximada de 1,25 a 1 a la dimensión de disponibilidad de recursos fijos y dotaciones, la cual se situó en un nivel de alerta crítica.

Por último, las mesas de tránsito armónico han dinamizado el aprendizaje institucional; sin embargo, su apropiación por parte de equipos técnicos, directivos y docentes continúa limitada por la sobrecarga administrativa, la alta rotación del personal y la insuficiencia de acompañamiento situado. Esta situación reduce la capacidad institucional para responder de manera diferenciada a las necesidades de niñas y niños. La atención educativa de estudiantes con discapacidad o neurodivergencias requiere ajustes razonables, docentes de apoyo y equipos interdisciplinarios. A su vez, las alertas sobre los riesgos para la salud mental en la población infantil demandan rutas claras de detección, remisión y seguimiento, articuladas con el sector salud. La limitada disponibilidad de estos apoyos hace que la respuesta recaiga en exceso en los esfuerzos individuales de docentes y directivos.





1.4. Recomendaciones de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral

A partir de las evidencias empíricas y los cuellos de botella identificados en los diálogos territoriales, se formula la recomendación 1, dirigida al MEN, al Ministerio de Salud y al ICBF.

Esta va orientada a priorizar a corto plazo (menos de un año) la articulación intersectorial mediante el diseño de una ventanilla única de atención integral y la implementación de brigadas territoriales de salud *in situ* dentro de los entornos escolares.

El propósito medular de esta medida es que equipos médicos especializados, psicólogos y terapeutas realicen valoraciones y expidan diagnósticos de desarrollo y certificados oficiales de discapacidad de manera inmediata en la propia escuela, derribando el laberinto burocrático convencional y eliminando las barreras que hoy retrasan la aplicación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en el aula, con un énfasis ético de urgencia en las geografías de la ruralidad dispersa.

La recomendación 2 se dirige al MEN y al ICBF, con la participación del Departamento Nacional de Planeación (DNP), fijando un horizonte temporal a mediano plazo (uno a tres años) para integrar plenamente los sistemas de información y desplegar un sistema unificado de matrícula que armonice técnicamente las bases de datos del SIMAT con los repositorios informáticos de Bienestar Familiar.

Esta unificación tecnológica permitirá sustituir el modelo actual de filas presenciales y cargas operativas para las familias por un verdadero sistema de tránsito automático y transparente basado estrictamente en la trayectoria socioeducativa e integral del menor desde el Ciclo I hacia el Ciclo II.

Como recomendación 3, se insta de forma conjunta al MEN, a las ETC y al Congreso de la República a gestionar en el corto y mediano plazo (uno a dos años) la institucionalización formal y definitiva del perfil del docente itinerante, incorporando de manera permanente esta categoría laboral a la planta fija del magisterio oficial nacional bajo un enfoque diferencial campesino y étnico. Este blindaje jurídico debe estar respaldado por la asignación de presupuestos descentralizados y específicos destinados exclusivamente a financiar de forma digna y estable los viáticos de transporte fluvial, terrestre o aéreo, los seguros de vida ante zonas de orden público complejo y la dotación de mochilas técnicas e insumos didácticos impermeables adaptados para los maestros de la ruralidad dispersa.

La recomendación 4 se enfoca en el corto plazo (menos de un año) y está dirigida a las instituciones educativas, las secretarías de educación y el MEN, con el objetivo de fortalecer el rol educativo de la familia, a través de estrategias pedagógicas y de participación incidente,

como el modelo de "aulas de puertas abiertas" y la estructuración de programas de formación para madres, padres, cuidadores y líderes, involucrando a la comunidad.

Esta propuesta exige asignar un papel protagónico e histórico a los rectores de los colegios oficiales para que desciendan de las oficinas administrativas y empleen su liderazgo social y autoridad en la convocatoria comunitaria, involucrando activamente a los cuidadores en las mesas de co-diseño del proyecto educativo institucional y permitiendo que aporten sus saberes ancestrales y narrativas locales directamente en las aulas, lo que validará ante las familias que las actividades rectoras constituyen los procesos científicos más rigurosos para el desarrollo integral infantil.

Finalmente, la recomendación 5 sugiere al MEN, con el apoyo técnico e infraestructura de software del Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) y en un horizonte a mediano plazo (uno a tres años), ejecutar una reingeniería profunda y modernización tecnológica de la infraestructura del SSDI para superar sus limitaciones operativas y dar cumplimiento a la Ley 2328 de 2023.

Esta plataforma modernizada debe garantizar un diálogo nativo y en tiempo real con el SIMAT, la Base de Datos Única de Afiliados (BDUA) de salud y el Registro Social de Hogares del DNP, permitiendo realizar el seguimiento nominal cronológico e individualizado "niño a niño" de las trayectorias desde el nacimiento. En estricta concordancia con este avance digital, se sugiere un proceso de rediseño y simplificación radical de los cuestionarios, formatos e instrumentos de evaluación territorial de la política pública, redactándolos en un lenguaje técnico directo y accesible que reduzca activamente la sobrecarga administrativa del magisterio y diferencie con absoluta nitidez científica entre las opiniones subjetivas de los actores y las evidencias empíricas verificables.

1.5. Conclusiones de la Estrategia 1: Educación Inicial en el marco de la Atención Integral

El proceso logró impulsar un profundo giro paradigmático de trascendencia cultural que desplazó con éxito el viejo paradigma asistencialista de guardería, custodia pasiva o simple auxilio alimentario, sustituyéndolo formalmente por un modelo de desarrollo integral estructurado e intencionado que reconoce a los niños y niñas como sujetos activos de derechos, a partir del apalancamiento de la implementación de las condiciones de la calidad de la educación inicial, a través de su apropiación social, además del reconocimiento de la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y disposición de ambientes que tengan como centro el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio.

Entre los aprendizajes fundamentales que emergen del estudio se destaca que la identidad pedagógica actúa como el motor por excelencia de la calidad, la Alianza Familia-Escuela consolida la confianza de la base social en la escuela pública y el Programa de Alimentación Escolar (PAE) funciona como el soporte material e imán estructural determinante para la retención y permanencia de las infancias vulnerables frente a la deserción, sobre lo cual resulta imperativo transitar hacia una humanización de la gestión pública que brinde acompañamiento situado en las escuelas para mitigar la profunda soledad técnica en la que se encuentran los docentes.

De manera específica, la evaluación concluye que la estrategia educativa de itinerancia docente rural constituyó uno de los aciertos más revolucionarios y eficaces para la equidad en la "Colombia profunda", alcanzando una cobertura histórica de niñas y niños atendidos en los hogares de las zonas más confinadas del país, mitigando barreras geográficas extremas y dinámicas de conflicto armado (empleando en zonas como Nariño a profesionales originarios del propio territorio), transformando las viviendas en entornos protectores con rincones de juego pedagógicos basados en elementos biodiversos del entorno y sirviendo como el primer eslabón estatal para la restitución de derechos fundamentales como el control de salud, la nutrición y la garantía de la identidad legal mediante el trámite del registro civil de nacimiento.

Además, ha empoderado a los cuidadores mediante procesos de alfabetización funcional y ha liberado franjas de tiempo críticas que aportaron soberanía económica a las madres rurales. No obstante, este valioso componente padece de una alta vulnerabilidad financiera debido a los elevados costos de transporte fluvial o aéreo y a la intermitencia contractual de sus maestros, encendiéndose una alarma técnica sobre la urgencia de su formalización laboral en plazas definitivas y la dotación de maletas técnicas impermeables especializadas para la intemperie.

Por último, el proceso de análisis saca a la luz dos nudos críticos materiales severos: por un lado, la desarticulación crónica con el sector salud debido a la extrema lentitud burocrática para expedir certificados médicos de discapacidad que bloquea la inclusión educativa oportuna; y, por otro, las fricciones de gobernanza local por la captación de matrícula entre las Unidades de Servicio del ICBF y los colegios de las secretarías de educación bajo el sistema SIMAT. Esta compleja realidad configura un horizonte de "esperanza condicionada", donde el éxito y la sostenibilidad de los notables avances pedagógicos conquistados en este cuatrienio continuarán expuestos a la fragilidad si el Estado central no provee de inmediato un blindaje normativo de largo plazo, una real descentralización presupuestal y una interoperabilidad tecnológica total que emancipe el bienestar de las infancias de las prioridades ideológicas o de gestión del gobernante local vigente y de los ciclos de la oficina de turno, convirtiendo la excepcionalidad en una estructura permanente del Estado colombiano.



2. ESTRATEGIA 2:

FORMACIÓN INTEGRAL CON RESIGNIFICACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: ARTE, DEPORTE, AMBIENTE, TIC Y ESTRATEGIA CRESE



2.1. Descripción general de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE

La política educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, sustentada en el artículo 125 de la Ley 2294 de 2023, define la política de Formación Integral con ampliación y resignificación del tiempo escolar para fortalecer las oportunidades de aprendizaje y la protección de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta apuesta promueve una oferta educativa más diversa e integral que incorpora educación CRESE, artes y culturas, deportes, recreación, actividad física, ciencia, programación, ciudadanía y educación para la paz, destacando la resignificación del tiempo escolar.

La resignificación del tiempo escolar transforma la escuela en un ecosistema de aprendizaje flexible donde el tiempo no es una medida cronológica rígida, sino un recurso pedagógico para la vivencia de experiencias situadas con sentido pedagógico convierte la jornada educativa en un espacio de aprendizaje activo, diverso y orientado a la formación integral, más allá del aumento de horas de clase.

En cumplimiento del artículo 125 de la Ley 2294 de 2023, resignifica el tiempo escolar para integrar el currículo con experiencias artísticas, deportivas, científicas, culturales, ciudadanas, socioemocionales y comunitarias. Este enfoque permite entender la jornada escolar de una forma más dinámica, con estrategias pedagógicas que posibiliten reconocer las potencialidades y necesidades tanto de los y las estudiantes como de los territorios. Además, puede partir de la identificación de problemas sociales, políticos, ambientales y culturales para que a través de proyectos se organice la jornada escolar. Esta perspectiva constituye una transformación pedagógica y política que redefine el sentido y calidad del tiempo que niñas, niños, adolescentes y jóvenes que viven en la escuela.

En este marco surge PTA/FI 3.0 (Programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral) el cual es una

apuesta nacional de formación y acompañamiento pedagógico situado que busca fortalecer las prácticas pedagógicas y el liderazgo pedagógico en los establecimientos educativos oficiales, para garantizar el desarrollo integral y los aprendizajes de los estudiantes en Colombia.

Implementado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con las secretarías de educación de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), el programa incorpora el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la estrategia de educación CRESE (educación ciudadana para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) en las prácticas pedagógicas a través de los centros de interés, con el objetivo de transformar la educación y garantizar los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

La Política de Formación Integral se implementa principalmente a través de los Centros de Interés-CI (CI propios de los EE, CI sectoriales, CI Intersectoriales, CI locales/territoriales) y la Educación CRESE (estrategia integral que promueve la ciudadanía para la reconciliación, antirracista, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el cambio climático), que articulan saberes escolares y comunitarios para desarrollar proyectos pedagógicos contextualizados, interdisciplinarios y orientados al pensamiento crítico, la participación y la solución de problemáticas del entorno. La Educación CRESE integra ejes como: derechos humanos, educación socioemocional, antirracismo, ciudadanía democrática, reconciliación, memoria histórica y acción climática, involucrando a toda la comunidad educativa. A ello se suman el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad (PNLEOBE), que fortalece la lectura, escritura y oralidad mediante el acceso a materiales bibliográficos para enriquecer los Centros de Interés; Programa de educación intercultural y bilingüismo (PEIB); el Programa Viva la Escuela, que vincula practicantes universitarios y normalistas para apoyar procesos educativos y de formación integral en más de 5.000 establecimientos educativos rurales.

2.2. Principales avances identificados en la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE

La Política de Formación Integral promovió una transformación estructural del sistema educativo al pasar de iniciativas aisladas a una arquitectura pedagógica flexible, articulada al territorio y orientada por los Lineamientos Curriculares de Formación Integral y el CONPES 4188, lo cual asegura su sostenibilidad. En este proceso se consolidó la educación CRESE como un enfoque transversal, con definición de lineamientos curriculares para la educación en derechos humanos, ciudadanía, reconciliación, desarrollo socioemocional, antirracismo y acción climática, superando la dispersión de cátedras y programas aislados.

Asimismo, la ampliación de la jornada escolar evolucionó hacia la resignificación del tiempo escolar como un recurso pedagógico para el desarrollo integral; en términos concretos, resignificar el tiempo escolar significa reorganizar la distribución horaria de manera que responda a distintos propósitos formativos: tiempo para el desarrollo curricular propiamente dicho, que permite la exploración artística, deportiva, científica y cultural, en dicha exploración se acompaña el desarrollo socioemocional y logra tener tiempo para actividades comunitarias que vinculen a la escuela con su entorno territorial. De otra parte, el enfoque de bilingüismo cambió de una visión monolítica centrada en el inglés, a una educación intercultural y multilingüe que reconoce la diversidad lingüística y cultural del país.

De igual forma, la evaluación para el aprendizaje transitó de un enfoque centrado en la medición de logros académicos hacia una evaluación formativa integral que acompaña y orienta el desarrollo cognitivo, socioemocional, ético y ciudadano de los estudiantes; observa, retroalimenta y orienta desde todas las dimensiones del ser. La estrategia Quiero ser, quiero saber y los Lineamientos Curriculares para la Formación Integral consolidan este enfoque pedagógico.

Cifras clave de la Estrategia 2. Formación integral con resignificación de la jornada escolar

- ★ Más de 1,3 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se forman en el ser y el saber en 5.519 colegios, 978 municipios y 96 ETC.
- ★ El programa pasó de cerca de 3.000 establecimientos educativos y 4.500 docentes tutores a más de 6.000 docentes tutores en 5.358 establecimientos educativos.
- ★ 9.024 directivos docentes únicos acompañados en las 96 ETC entre 2024 y 2026.
- ★ 145.798 docentes únicos acompañados en las 96 ETC entre 2024 y 2026.
- ★ 160 profesionales y líderes de ETC acompañados en las 96 ETC entre 2024 y 2026.
- ★ Por primera vez, la Formación Integral cuenta con un instrumento específico de financiación.

Fuente: Datos entregados por VEPBM

Paralelamente, el Programa Todos a Aprender (PTA) evolucionó al Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI), conservando el acompañamiento pedagógico situado, pero ampliando su alcance para fortalecer todas las dimensiones del aprendizaje y apoyar la implementación de la política de Formación Integral en los establecimientos educativos del país.

La implementación de la Formación Integral, a través del PTA/FI 3.0, fortaleció la equidad educativa al ampliar significativamente su cobertura territorial y pedagógica. El programa alcanzó a implementar la formación integral en 96 Entidades Territoriales Certificadas, incrementó su atención a más de 5.000 establecimientos educativos, vinculó a más de 6.000 docentes tutores y benefició a más de 1,6 millones de estudiantes.

Además, contó con el apoyo de 2.822 practicantes voluntarios universitarios y promovió el nombramiento de 915 docentes especializados en artes y 238 en deportes, para reducir las brechas en zonas rurales. Su impacto fue especialmente relevante en 308 municipios ZOMAC y 165 municipios PDET, donde contribuyó al fortalecimiento de la educación, la equidad territorial y la construcción de paz, con presencia en 974 municipios en alrededor de 32 departamentos del país durante el período 2023-2025.



2.3. Gestión de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE

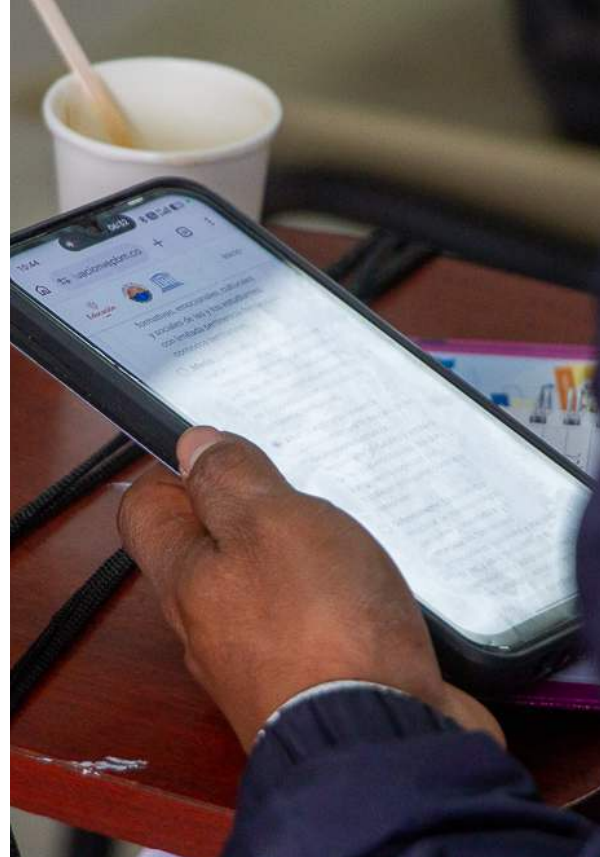
La Política de Formación Integral, liderada por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 y otros lineamientos sectoriales, concibe la educación como un derecho orientado al desarrollo integral, la equidad y la construcción de paz.

Este enfoque no es ajeno a la tradición normativa colombiana: desde 1994, la Ley 115 (Ley General de Educación) estableció como uno de los fines de la educación "el pleno desarrollo de la personalidad... dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos" (art. 5°, num. 1), y definió el currículo como el conjunto de criterios y procesos que "contribuyen a la formación integral" del estudiante (art. 76°). En este sentido, la apuesta del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 y del PTA/FI 3.0 no constituye una ruptura conceptual, sino una actualización y profundización de un mandato legal preexistente, que ahora se traduce en Estrategias concretas de resignificación del tiempo escolar a partir de Centros de Interés y con el firme propósito de lograr transformaciones curriculares profundas.

La implementación de la política se apoya en el PTA/FI 3.0 y en una Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica basada en la lectura de contexto, la consolidación de equipos dinamizadores y la actualización permanente de los Planes de Formación Integral, con el propósito de armonizar el currículo, resignificar el tiempo escolar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los establecimientos educativos. Nace de la lectura que cada tutor y cada maestro hacen de su propio territorio y contexto, se teje en el trabajo entre pares dentro de cada escuela, y así surge el Plan de Formación Integral, que sube desde el territorio y las bases hasta el Ministerio. El instrumento de financiación que respalda el funcionamiento y la ejecución del PTA/ FI 3.0 en el marco del contrato BIRF 9360-CO y el CONPES 4057 de 2021, es el crédito PROMISE que buscó reducir las brechas educativas post pandemia, en el territorio colombiano.

La evaluación de la Estrategia evidencia avances en su formulación, planeación e implementación, reflejados en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la contextualización de las acciones y la focalización en territorios priorizados como municipios PDET, ZOMAC y zonas rurales.

Sin embargo, se reconoce la necesidad de fortalecer indicadores que permitan medir periódicamente el impacto, resultados y procesos con respecto a la implementación, apropiación y la sostenibilidad de la



estrategia, que guíen la toma de decisiones y acciones rápidas y eficientes que apunten al mejoramiento continuo. Así se podrían atender e identificar a tiempo si persisten limitaciones estructurales, como la escasez de docentes especializados, la baja cobertura de jornada única y la resignificación del tiempo escolar, la prevalencia en cuanto a las brechas en infraestructura, conectividad, disponibilidad de docentes especializados, capacidad institucional y sostenibilidad de las acciones en los diversos territorios, aspectos identificados por los actores sociales en los territorios (CONPES 4188, 2026). Esto restringe el alcance de la política y se requieren intervenciones complementarias para avanzar hacia una mayor equidad educativa desde la gestión central y desde los territorios.

En este proceso, los docentes tutores del PTA/FI han desempeñado un papel estratégico al dinamizar la implementación de la política y promover su apropiación en las instituciones educativas, pese a las limitaciones operativas y la diversidad de contextos atendidos.





2.4. Recomendaciones de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE

Para lograr sostenibilidad de la política de Formación Integral se requiere fortalecer la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y los establecimientos educativos, para garantizar una implementación coherente, equitativa y contextualizada en todo el país.

En este propósito es necesario consolidar la comprensión compartida de la resignificación del tiempo escolar, mantener y avanzar en la pertinencia territorial de los Centros de Interés sectoriales e intersectoriales mediante una mayor lectura de contexto y un acompañamiento más continuo, así como fortalecer las capacidades institucionales a través de la formación permanente de docentes, el nombramiento de personal de planta especializado, mejores condiciones de infraestructura, dotación y recursos, garantizando una mayor armonización entre la normativa nacional y las políticas educativas vigentes.

Igualmente, se recomienda seguir avanzando en la articulación de la Formación Integral con el currículo mediante enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios y por proyectos que consoliden su institucionalización en el marco del CONPES 4188 de 2026.

De igual forma, se considera prioritario robustecer los procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación para generar evidencia que oriente la toma de decisiones y contribuya al mejoramiento continuo de la Estrategia en corto tiempo, reduciendo las brechas territoriales.

También se propone promover la sistematización y divulgación de las experiencias significativas desarrolladas por las comunidades educativas,

afianzando redes de aprendizaje, innovación y reconocimiento de buenas prácticas.

Asimismo, es perentorio garantizar la continuidad del acompañamiento pedagógico de los tutores PTA/FI a los directivos y docentes de aula y desarrollar acciones focalizadas para reducir la reprobación, la deserción y las brechas en los aprendizajes en los estudiantes, ampliando los resultados positivos alcanzados en territorios PDET y otras zonas de mayor vulnerabilidad hacia todo el sistema educativo.





2.5. Conclusiones de la Estrategia 2: Formación Integral con Resignificación de la Jornada Escolar: Arte, Deporte, Ambiente, TIC y Estrategia CRESE

La implementación de la Política de Formación Integral durante el cuatrienio 2022-2026 representó un cambio de paradigma en la educación colombiana al resignificar el tiempo escolar y orientar la escuela hacia el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Más allá del fortalecimiento de los aprendizajes académicos, la estrategia promovió entornos escolares más protectores, inclusivos y pertinentes, fortaleciendo la convivencia, la participación estudiantil, el vínculo con las familias y las comunidades.

Su despliegue alcanzó una cobertura nacional sin precedentes, con más de 5.000 establecimientos educativos, equivalentes al 64,1 % de las instituciones oficiales; presencia en 96 de las 97 Entidades Territoriales Certificadas y focalización en municipios rurales, ZOMAC y PDET, lo que consolidó una apuesta por la equidad territorial.

Los actores sociales que participaron en los encuentros de diálogos territoriales compartieron experiencias importantes que muestran transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas e institucionales. A través de los Centros de Interés, la educación CRESE y el PTA/FI 3.0, más de 1,6 millones de estudiantes participaron en experiencias de aprendizaje contextualizadas que fortalecieron competencias cognitivas, científicas, artísticas, deportivas, ciudadanas y socioemocionales que se incorporaron en el currículo a partir de acciones didácticas novedosas.

Paralelamente, el Programa PTAFI 3.0 amplió significativamente su capacidad de acompañamiento al incrementar el número de docentes tutores, incorporar practicantes universitarios y normalistas, fortalecer la vinculación de docentes especializados en artes y deportes y promover procesos de innovación curricular, articulación con los proyectos educativos institucionales y resignificación del tiempo escolar. Estas acciones contribuyeron a consolidar una escuela más pertinente, participativa e inclusiva, con impactos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes y en la gestión institucional de los establecimientos educativos.

No obstante, la evaluación también identifica desafíos para garantizar la sostenibilidad de la política. La continuidad del acompañamiento en los establecimientos que dejan de ser focalizados o nombramiento de docentes especializados de planta, fortalecimiento de infraestructura y conectividad, recursos tecnológicos y materiales didácticos, así como la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación y articulación curricular, limitan el alcance de algunos componentes como CRESE y Ciencia, Tecnología e Innovación.

Los logros de la Política de Formación Integral en el marco de las acciones que lleva a cabo el PTA/FI 3.0 están hoy respaldados por evidencia rigurosa. Para llegar a estas conclusiones, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Nariño realizaron, en el marco del contrato interadministrativo COI.PCCNTR.9012747 de 2026, tres miradas evaluativas complementarias entre 2022 y 2025, cada una respondiendo una pregunta distinta sobre el Programa.

La evaluación de impacto comparó escuelas con y sin el PTA/FI 3.0 para determinar con certeza si los cambios observados son atribuibles al Programa, confirmando que las brechas de aprobación, reprobación y deserción se cierran de forma más sostenida donde la Formación Integral (Centros de Interés y Educación CRESE) se apropió como eje estructurante de la escuela.

La evaluación de resultados documentó el alcance del Programa en escuelas, docentes y estudiantes, y los logros concretos alcanzados. La evaluación de procesos, por su parte, reveló cómo se vive el Programa en el día a día de las escuelas y los territorios, documentando que el PTA/FI 3.0 transformó primero la planeación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, desplazando el modelo en cascada del PTA original que definía desde el nivel central qué debía decir y hacer el maestro- hacia un proceso que nace de la lectura que cada docente hace de su territorio y del cual surge el Plan de Formación Integral. Las tres evaluaciones convergen así en un mismo hallazgo: el cambio más profundo del Programa no ocurrió en un indicador aislado, sino en el lugar que hoy ocupa el maestro como lector de su contexto y constructor de la formación integral en su escuela (VEPBM, 2026).

La transformación del Programa Todos a Aprender en el PTA/FI 3.0, la adopción del CONPES 4188 de 2026, respaldado con financiación multianual, y la mayor articulación con las entidades territoriales, las comunidades, y los aliados intersectoriales constituyen avances decisivos para consolidar la Formación Integral como una política de Estado. Este marco fortalece las condiciones para que al 2036 se alcance una educación con mayor equidad, pertinencia territorial, calidad y capacidad de contribuir al desarrollo humano y a la construcción de paz en Colombia.

3. ESTRATEGIA 3: SISTEMAS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (SIMES)

3.1. Descripción general de la Estrategia 3. Sistemas Integrados de Educación Media y Superior

La estrategia Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES) tuvo como propósito contribuir a la garantía de derecho a la educación, a través de generar oportunidades para la ampliación de la oferta educativa, a través de la generación de trayectorias educativas completas, coherentes y articuladas desde la educación básica hasta la educación superior, con énfasis en territorios rurales, rurales dispersos y con retos históricos de acceso y permanencia.

Su implementación se desarrolló de manera progresiva mediante la reorganización de la oferta educativa, la apertura de grados de preescolar, básica primaria, secundaria y media, la transformación administrativa de sedes y centros educativos, y la generación de condiciones institucionales iniciales para fortalecer la continuidad escolar y proyectar el tránsito hacia opciones posmedia. Con corte a marzo de 2026, la ampliación de SIMES incluyó 77.708 estudiantes, 419 sedes educativas, 328 establecimientos educativos, 91 municipios, 25 Entidades Territoriales Certificadas y 20 territorios SIMES.³



La estrategia se estructuró en torno a dos líneas de acción: la ampliación de la oferta educativa y el fortalecimiento de la educación media.

La primera se orientó a facilitar el acceso y la permanencia mediante acuerdos institucionales, el fortalecimiento de la infraestructura, el nombramiento de docentes y directivos docentes, residencias escolares, la búsqueda activa de estudiantes, modelos educativos flexibles, la alimentación y el transporte escolar.

La segunda se enfocó en la resignificación curricular, la orientación socioocupacional, la articulación con el desarrollo local mediante Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), la formación media agropecuaria, la vinculación con actores territoriales y la construcción de identidad cultural y pedagógica en la educación media.

En su diseño e implementación, SIMES se articuló con otras apuestas del sector, como Formación Integral, Poder Pedagógico Popular y Fortalecimiento de Capacidades Territoriales.

3 Territorio SIMES: hace referencia a las zonas rurales y dispersas de Colombia donde opera la estrategia de **Sistemas Integrados de Educación Media y Superior**.

3.2. Avances de la Estrategia 3. Sistemas Integrados de Educación Media y Superior

La evaluación identificó avances relevantes en la ampliación de la oferta educativa en territorios rurales y rurales dispersos. Según la información disponible a corte de marzo de 2026, la matrícula de los establecimientos educativos vinculados a SIMES representa el 96,7 % de la matrícula total en los 107 municipios donde opera la estrategia, lo que indica que estos establecimientos concentran una proporción significativa de la oferta educativa disponible en dichos territorios.

Asimismo, se reportó la apertura de grados en 419 sedes educativas, de las cuales 136 ampliaron su oferta hasta la educación media. Las voces territoriales recogidas durante el proceso evaluativo son consistentes con esta tendencia y reportan incrementos de matrícula en algunos establecimientos vinculados a la estrategia. Estos testimonios deben leerse como evidencias cualitativas de percepción territorial y no como estimaciones causales aisladas.

En el ámbito pedagógico, se destacan experiencias de ajuste curricular vinculadas a la pertinencia territorial y cultural de la educación media. Entre ellas se encuentran la asignatura “Escuela y Café” en el territorio SIMES Montañas de Paz y Progreso (Tolima), el proyecto intercultural “Yukuzzi” en el SIMES del Vaupés y la incorporación de saberes ancestrales en experiencias de investigación etnobotánica en el SIMES Triángulo Telembí.

También se identificaron experiencias asociadas a Proyectos Pedagógicos Productivos que fortalecen la relación entre escuela, territorio y proyectos de vida, como la conformación de la asociación juvenil ASJOESMA, en Chaparral (Tolima). No obstante, la evaluación advierte que estas experiencias requieren condiciones de sostenibilidad, asistencia técnica, infraestructura, seguimiento y articulación institucional para consolidarse como rutas de desarrollo territorial.

Cifras clave de la Estrategia 3.

- ★ Más de 345.000 estudiantes beneficiarios de programas que impulsan el tránsito a la educación posmedia y se articulan con la educación superior en más de 900 establecimientos educativos.
- ★ 201.000 adolescentes y jóvenes de 419 colegios públicos, ubicados en 22 territorios rurales, cuentan con mayores posibilidades de completar su trayectoria educativa.
- ★ 2.329 nuevos cargos docentes para SIMES.

Fuente: Datos entregados por el VEPBM



3.3. Gestión de la Estrategia 3. Sistemas Integrados de Educación Media y Superior

La gestión de SIMES fue analizada a partir del ciclo de planeamiento, monitoreo, evaluación y aprendizaje propuesto por el IIPE UNESCO en ALC. Desde esta perspectiva, la estrategia tuvo un propósito claro y pertinente: contribuir a garantizar trayectorias educativas completas en territorios donde la oferta de educación preescolar, básica, media y posmedia ha sido históricamente limitada. Sin embargo, al operar como estrategia transversal, su implementación dependió de la concurrencia de distintas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, Entidades Territoriales Certificadas, establecimientos educativos, SENA, Instituciones de Educación Superior, implementadores y actores comunitarios. Esta condición permitió movilizar capacidades interinstitucionales, pero también generó retos de coordinación, corresponsabilidad, seguimiento y sostenibilidad.

En materia de talento humano, el informe del VEPBM registra que para 2024 se proyectó una planta docente temporal de 303 cargos, con un cumplimiento del 80,5 %; para 2025 se viabilizaron 585 cargos docentes temporales, con un cumplimiento del 84,10 % a la fecha de junio de 2026. Estos datos permiten reconocer avances en la provisión de personal para respaldar la oferta educativa, aunque las voces territoriales también evidencian tensiones asociadas a demoras en los nombramientos, a la rotación de personal y a la sobrecarga de trabajo de los docentes en algunos establecimientos.

El monitoreo de la estrategia permitió corroborar la persistencia del problema estructural que SIMES busca atender: la reducción progresiva de la matrícula en los grados noveno, décimo y undécimo, especialmente en territorios rurales y rurales dispersos. Este comportamiento evidencia las barreras históricas que afectan la permanencia y la continuidad de las trayectorias educativas, y constituye, precisamente, uno de los principales ámbitos de intervención de la estrategia. Por tanto, no debe interpretarse como un efecto atribuible a SIMES, sino como la condición de base frente a la cual se valoran sus avances, alcances y desafíos.



3.4. Recomendaciones de la Estrategia 3. Sistemas Integrados de Educación Media y Superior

Desde la evaluación de esta estrategia, se recomienda fortalecer la cobertura educativa desde la perspectiva de la disponibilidad real del servicio. Esto implica que la apertura de cupos y grados esté acompañada de una planta docente y directiva oportuna, infraestructura suficiente, conectividad, transporte escolar, alimentación, residencias escolares, condiciones administrativas habilitantes y mecanismos de seguimiento de la permanencia. La cobertura no debe entenderse únicamente como la existencia formal de la oferta, sino también como la capacidad institucional y territorial para sostener trayectorias completas hasta la culminación de la educación media y hacer tránsito hacia la educación superior.

En materia curricular, se recomienda consolidar el ajuste curricular como componente estructural de SIMES, mediante el acompañamiento técnico a los establecimientos educativos, la formación docente situada y la flexibilización normativa para contextos rurales, étnicos, productivos y culturales diferenciados.

En términos de gobernanza, se recomienda fortalecer la arquitectura interinstitucional de SIMES mediante acuerdos operativos con metas, responsables, cronogramas, recursos y mecanismos de seguimiento verificables entre el Ministerio de Educación Nacional, las Entidades Territoriales Certificadas, el SENA, las instituciones de educación superior, los establecimientos educativos y los actores territoriales.

Esta gobernanza debe permitir adaptar los requisitos administrativos a las condiciones de ruralidad dispersa, baja densidad poblacional, conectividad limitada y diversidad cultural. También se recomienda institucionalizar la orientación socioocupacional como un proceso temprano, continuo y progresivo, así como avanzar en sistemas integrados de seguimiento a egresados que permitan conocer la continuidad educativa, laboral, productiva o comunitaria de los jóvenes después de la educación media.



3.5. Conclusiones de la Estrategia 3. Sistemas Integrados de Educación Media y Superior

La evaluación permite concluir que SIMES ha contribuido a la garantía progresiva del derecho a la educación en territorios rurales y rurales dispersos, al ampliar la oferta educativa, al favorecer la apertura de grados y situar la trayectoria educativa completa como un eje estratégico de continuidad, permanencia y proyección vital.

Su aporte principal consiste en haber intervenido en territorios donde, antes de la estrategia, la trayectoria escolar se interrumpía con frecuencia en quinto o en noveno grado. No obstante, la garantía del derecho a la educación no se agota en la existencia formal de cupos ni en la apertura de grados; requiere condiciones efectivas de acceso, permanencia, calidad, pertinencia y adaptabilidad.

Desde el modelo de derechos, la estrategia muestra avances diferenciados. En materia de disponibilidad, se identifican logros en la ampliación de la oferta y en la transformación de centros educativos en establecimientos con niveles de formación más altos. En materia de accesibilidad, se reconocen esfuerzos por acercar la educación media a las comunidades rurales e implementar estrategias pedagógicas flexibles, la búsqueda activa de estudiantes y estrategias de bienestar, aunque persisten barreras económicas, geográficas, administrativas y de seguridad. En materia de aceptabilidad y adaptabilidad, se observan avances en la resignificación curricular, la orientación socioocupacional y la conexión con los saberes territoriales, pero se requiere una mayor flexibilidad normativa, administrativa y operativa.

En conjunto, SIMES abrió una ruta relevante para fortalecer la educación preescolar, básica y media rural y su articulación con las opciones posmedia, la formación para el trabajo y el desarrollo territorial. Su consolidación exige estabilizar las condiciones habilitantes, fortalecer la gobernanza interinstitucional, asegurar la trazabilidad de las trayectorias e institucionalizar los aprendizajes de la implementación.

4. ESTRATEGIA 4: PODER PEDAGÓGICO: FORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR DOCENTE

4.1. Descripción general de la Estrategia 4. Poder Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente

La Estrategia de Poder Pedagógico Popular del Ministerio de Educación Nacional de Colombia es una apuesta de política pública orientada a reconocer, valorar, reposicionar y dignificar la labor docente, al tiempo que busca que maestras, maestros, directivos docentes y orientadores escolares tengan mayor capacidad de incidencia sobre la política educativa y sobre la transformación de sus prácticas pedagógicas en contextos territoriales diversos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023a).

En su formulación más amplia, la estrategia articula formación, bienestar, participación territorial, fortalecimiento de Escuelas Normales Superiores, revisión de ingreso y ascenso, atención a docentes en contextos de conflicto, enfoque de género y ampliación de planta docente (MEN, 2023a, 2023b). Sin embargo, la operacionalización se concentra en la territorialización de la formación docente y en convocatorias de financiación para licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, además de procesos de formación continua y fortalecimiento institucional de Escuelas Normales Superiores (MEN, ASCOFADE & ASONEN, 2023; MEN, 2023c; ICETEX, 2024a, 2024b, 2025a, 2025b).

Por lo anterior, la arquitectura operativa identificable en la documentación oficial descansa en cuatro grandes piezas: (i) el diagnóstico territorial participativo, orientado a identificar las necesidades y prioridades de formación de los docentes a partir de las características y contextos de cada territorio; (ii) las rutas de desarrollo profesional docente, que organizan los procesos de formación, actualización y fortalecimiento de capacidades conforme a las trayectorias profesionales y las demandas del sistema educativo; (iii) la gobernanza interinstitucional MEN– ICETEX–ETC–IES, responsable de coordinar la planificación, financiación, implementación y articulación de la estrategia entre las entidades nacionales, territoriales y las instituciones de educación superior; y (iv) el seguimiento y la condonación de créditos educativos, que comprende los mecanismos de monitoreo del cumplimiento de los compromisos adquiridos por los beneficiarios y la gestión de los procesos de condonación establecidos por la política (MEN, 2023c; ICETEX, 2025a).

Desde una mirada analítica, la evidencia revisada sugiere tres hallazgos principales que se convierten en retos/metas de la estrategia en el actual cuatrienio en curso.

Primero, la estrategia está alineada con problemas estructurales del sistema educativo colombiano: brechas rural-urbanas, menor acceso a posgrados en ruralidad y etnoeducación, alta provisionalidad docente, necesidad de acompañamiento situado y demanda de formación pertinente para las condiciones territoriales (MEN, 2023a; MEN, ASCOFADE & ASONEN, 2023; Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2023a, 2023b).

Segundo, su mayor fortaleza es haber convertido la pertinencia territorial en criterio de diseño de la oferta, a partir de encuentros regionales, identificación de necesidades formativas y construcción de portafolios.

Tercero, su principal reto es pasar de una lógica de convocatorias, cupos y adjudicaciones a una lógica de impacto verificable en prácticas pedagógicas, permanencia territorial, redes profesionales, apropiación institucional de los proyectos formativos y resultados educativos, tal como recomienda la literatura internacional sobre desarrollo profesional docente efectivo (World Bank, 2025).



4.2. Avances de la Estrategia 4. Poder Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente

Los avances significativos se evidencian principalmente en el paso de una concepción de la formación como capacitación externa hacia una concepción de la formación como reconocimiento y potenciación del saber docente. Se organizan en formación inicial, continua y avanzada, así como el bienestar y la participación.

Todos estos avances se visibilizan desde los siguientes criterios. La formación inicial situada en el territorio, desplazando la formación desde modelos uniformes hacia perspectivas situadas, reconociendo la experiencia docente como fuente legítima de saber y como recurso pedagógico para el desarrollo de su propio hacer docente.

Asimismo, la formación continua con cambios verificables, donde el reconocimiento y la experiencia en torno a la formación continua fortalece la identidad profesional de los docentes desde su quehacer y hace parte de la forma como ellos viven, analizan y transforman dinámicas del día a día, en busca de sentido y comprensión para poder así reconfigurar una forma distinta de hacer.

La formación avanzada y el desarrollo profesional constituyen un avance que trasciende el acceso a programas de posgrado. La evidencia cualitativa muestra cambios en la reflexión sobre la práctica, la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y la formulación de respuestas a problemáticas concretas de los contextos escolares. En términos de acceso diferencial, el 51,3% de los beneficiarios trabajaba en establecimientos educativos rurales, el 14,0% correspondía a etnoeducadores y la estrategia alcanzó los 32 departamentos y 736 municipios.

Estos resultados evidencian avances favorables en inclusión territorial y étnica, aunque aún se requiere mayor desagregación por ETC, municipio, cargo, área y nivel educativo para valorar con precisión la equidad de la cobertura y el alcance de las transformaciones pedagógicas.

Por último, el bienestar y la participación docente, asociado a la estrategia, el cual desborda lo económico e implica reconocimiento y fortalecimiento vocacional, generando incidencia colectiva que trasciende la trayectoria individual y colectiva en tanto moviliza social y académicamente la vida y el contexto de los docentes beneficiarios.

Para comprender los avances, es importante conocer que el alcance poblacional debe leerse en dos niveles.

En el nivel más amplio, el MEN presentó la estrategia en julio de 2023 como una iniciativa orientada a brindar herramientas para que 329 mil docentes pudieran desarrollar su labor en forma integral. En el nivel programático-financiable, el anuncio estructural fue de 25.000 becas durante el cuatrienio, distribuidas en 20.000 cupos de formación posgradual y 5.000 cupos de formación inicial en licenciaturas (MEN, 2023b). Sin embargo, conviene separar las metas políticas anunciadas, los cupos ofertados, los docentes inscritos, los créditos adjudicados, los beneficiarios de formación continua y las acciones institucionales asociadas al fortalecimiento de Escuelas Normales Superiores.

En cuanto a la cobertura lograda en formación inicial y avanzada, las cifras oficiales muestran una expansión gradual. Se han adjudicado 6.792 créditos educativos condonables mediante cinco convocatorias, con una inversión de \$145.443.540.751. El desagregado reporta: en 2023-1, 113 beneficiarios de especialización y 32 de licenciatura; en 2024-1, 56 de doctorado, 40 de licenciatura y 1.537 de maestría; en 2025-1, 1.006 de maestría;





en 2025-2, 3.010 de maestría; y en 2026-1, 998 de maestría. En conjunto, la formación inicial suma 72 beneficiarios y \$1.454.997.758 de inversión, mientras que la formación avanzada suma 6.720 beneficiarios y \$143.988.542.993 de inversión (MEN, 2026a).

En formación continua, la estrategia se articuló con procesos financiados mediante el Fondo en Administración "Formación continua para educadores en servicio de las Instituciones Educativas Oficiales", contrato 1400 de 2016 con el ICETEX. Según los insumos transferidos, entre 2022 y 2025 se beneficiaron 11.376 educadores, mediante proyectos orientados al fortalecimiento de capacidades pedagógicas, curriculares, disciplinares y de gestión educativa. No obstante, dado que parte de estas acciones anteceden o exceden la formalización operativa del Poder Pedagógico Popular, este valor debe interpretarse como el universo de acciones articuladas al ecosistema de fortalecimiento docente y no como un resultado atribuible exclusivamente a la estrategia. Asimismo, los registros consolidados disponibles no permiten diferenciar el total de beneficiarios entre docentes y directivos docentes ni establecer con precisión la participación única por persona, aspecto que deberá fortalecerse en los sistemas de seguimiento.

Los procesos desarrollados abarcaron formación en educación inicial, fortalecimiento de Escuelas Normales Superiores, construcción curricular, bilingüismo, gestión del riesgo escolar y Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, entre otros, alcanzando establecimientos educativos y Escuelas Normales Superiores en diferentes territorios del país. Para 2026 se proyecta la continuidad de estas acciones mediante nuevas convocatorias en construcción curricular para el Ciclo 2 de educación inicial. En conjunto, estos procesos evidencian un esfuerzo por diversificar la oferta de formación continua y responder a necesidades pedagógicas identificadas en los territorios; sin embargo, aún se requiere consolidar indicadores que permitan diferenciar beneficiarios únicos, docentes y directivos docentes, así como valorar con mayor precisión el impacto de estas acciones sobre el desarrollo profesional y las prácticas pedagógicas.

En términos financieros, la formación continua reporta inversiones diferenciadas por proceso: Primera Infancia 2024, \$23.338.872.432; Proyectos rurales ENS 2024, \$5.268.080.755; Tránsito de establecimientos educativos a ENS 2025, \$2.405.858.850; Centros de Interés en Lengua Extranjera 2025, \$9.799.998.363; Proyectos territoriales ENS 2025, \$2.180.349.195; Construcciones Curriculares pertinentes, \$3.432.553.272,80; Gestión Integral del Riesgo Escolar \$1.994.929.995,26; Centros de Interés en Lengua Extranjera 2026, \$6.505.023.600; y Construcción de currículo Ciclo 2, 2026, \$10.077.971.125,95 (MEN, 2026a).

Cifras clave de la Estrategia 4.

- ★ 12.725 cargos docentes creados y procesos de ascenso y reubicación salarial para 106.000 maestras y maestros.
- ★ 6.792 becas para licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, además de 1.500 cupos proyectados.
- ★ Cinco nuevas Escuelas Normales Superiores.
- ★ 34 proyectos de Escuelas Normales Superiores con enfoque rural.
- ★ 14 proyectos de acompañamiento a 13 establecimientos educativos en tránsito a Escuela Normal Superior.

Fuente: Datos entregados por el VEPBM

4.3. Gestión de la Estrategia 4. Poder Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente

La gestión de la estrategia implica, además de los ejercicios de interacción con los actores sociales, la indagación con los funcionarios del Viceministerio de Educación Básica y Media, las entrevistas realizadas y el análisis documental, dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se gestionó la estrategia? Asimismo, incluye el análisis de información recogida y procesada sobre el campo: dimensión de gestión y articulación, lo cual corresponde a la evaluación del ciclo de gestión de la Estrategia, en términos de su planeamiento, monitoreo, evaluación y aprendizajes (IIPE UNESCO).

Por tanto, la evaluación del ciclo de gestión retoma el marco del IIPE UNESCO y organiza el análisis en cuatro momentos: planeación, monitoreo, evaluación y aprendizajes, a partir de las respuestas del Cuestionario 3, la evidencia documental sobre el diseño de la Estrategia y las voces de los actores territoriales (docentes, directivos, funcionarios de secretarías, representantes de Escuelas Normales Superiores e instituciones de educación superior).

La lectura de conjunto muestra una capacidad de gestión que es robusta en la planeación y se atenúa progresivamente hacia el monitoreo, la evaluación y la sistematización de aprendizajes. Esta situación pone de manifiesto desafíos de articulación entre los componentes estratégicos, las rutas de desarrollo profesional y los mecanismos administrativos de la estrategia, aspecto que limita la consolidación de procesos de mejora continua.

Se puede afirmar, desde el análisis, que la estrategia se gestionó y avanzó en torno a varios elementos a saber: se pasó de una concepción de la formación como capacitación externa hacia una concepción de la formación como reconocimiento y potenciación del saber docente; y se organizan en formación inicial, continua y avanzada, y bienestar y participación.

La gestión de la formación inicial situada en el territorio desplazó la formación desde modelos uniformes hacia perspectivas contextualizadas, reconociendo la experiencia docente como fuente legítima de saber. En esta línea, la modalidad virtual operó como un mecanismo de territorialización que facilitó el acceso de educadores ubicados en zonas con limitada oferta presencial. Entre 2023 y 2026, la formación inicial mediante créditos condonables benefició a 72 educadores, de los cuales 52 cursaron programas en modalidad virtual y aproximadamente el 65% correspondió a beneficiarios de zonas rurales, evidenciando un esfuerzo por ampliar las oportunidades de profesionalización en territorios históricamente afectados por barreras de acceso.

Por su parte, formación continua presenta cambios verificables. Es valorada cuando reconoce la experiencia y fortalece la identidad profesional, que se concretan en la incorporación de herramientas al aula y en respuestas a problemas reales como la apatía estudiantil, la planeación docente, la gestión didáctica en el aula entre otros.

Sobre el bienestar y participación docente, la estrategia desborda lo económico e implica reconocimiento y fortalecimiento vocacional, "La formación aporta a la autoestima y al bienestar emocional del docente." (EP-193, grupo focal, 2026), sin que ello niegue su



dimensión material estabilidad y tranquilidad familiar, la participación, por su parte, genera incidencia colectiva que trasciende la trayectoria individual, como muestra una red docente que llegó a incidir en los lineamientos nacionales de su área.

Por ello, los hitos observables de implementación permiten reconstruir una secuencia progresiva de la gestión.

En 2023 se produjo el lanzamiento político de Poder Pedagógico, el anuncio de 25.000 becas y el desarrollo de once encuentros territoriales entre agosto y noviembre, con 1.642 participantes de 32 departamentos y 120 establecimientos educativos focalizados.

En 2024 se abrieron convocatorias de formación inicial, formación avanzada y formación continua, incluyendo la convocatoria de licenciaturas 2024-1, la convocatoria de maestrías y doctorados 2024-1 y la convocatoria de formación y acompañamiento de maestras y maestros de educación inicial, básica primaria y primer grado de secundaria.

En 2025 se consolidaron nuevas cohortes de formación avanzada, especialmente maestrías, y se fortalecieron procesos de formación continua y Escuelas Normales Superiores.

En 2026 se reporta la cohorte 2026-1 de formación avanzada, con 998 beneficiarios de maestría adjudicados, lo que eleva el acumulado de formación inicial y avanzada a 6.792 créditos condonables (MEN, ASCOFADE & ASONEN, 2023; ICETEX, 2024a, 2024b, 2025a, 2025b; MEN, 2026a).



4.4. Recomendaciones de la Estrategia 4. Poder Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente

Las recomendaciones derivan directamente de los hallazgos obtenidos durante la evaluación y buscan fortalecer aquellos componentes cuya consolidación resulta determinante para incrementar la eficacia, eficiencia, coherencia y sostenibilidad de la estrategia. Estos se focalizan en los siguientes parámetros:

- **Garantizar la continuidad y la sostenibilidad:** se recomienda fortalecer el respaldo normativo, financiero e institucional de la Estrategia para asegurar su permanencia como política pública de largo plazo, garantizando recursos suficientes para la continuidad de los procesos formativos y de las iniciativas pedagógicas desarrolladas por los docentes beneficiarios.
- **Fortalecer el seguimiento a la cobertura territorial y diferencial:** se recomienda consolidar un sistema de monitoreo que permita analizar la distribución de los beneficiarios por Entidad Territorial Certificada, municipio, zona rural y urbana, pertenencia étnica, nivel educativo, cargo y modalidad de formación, contrastando estos resultados con la población docente potencialmente elegible. Este análisis permitirá determinar si la estrategia logró reducir las brechas históricas de acceso a la formación avanzada o si persisten patrones de concentración territorial de la oferta, constituyéndose en un insumo para ajustar, cuando corresponda, los criterios de focalización, la distribución de la oferta y las estrategias de divulgación.
- **Ajustar la oferta a las necesidades regionales:** la planificación de la oferta formativa debe sustentarse en diagnósticos territoriales actualizados que permitan responder a las prioridades pedagógicas, disciplinares y contextuales de cada región, fortaleciendo la pertinencia de los programas ofertados.
- **Fortalecer el bienestar docente de manera integral:** se recomienda consolidar acciones permanentes que reconozcan el bienestar como un componente estratégico del desarrollo profesional docente, incorporando dimensiones relacionadas con la salud mental, las condiciones laborales, el reconocimiento profesional y el acompañamiento socioemocional.
- **Consolidar los mecanismos de seguimiento y evaluación:** resulta prioritario implementar sistemas de seguimiento que permitan monitorear la trayectoria de los beneficiarios antes, durante y después de la formación, evaluar el impacto de los proyectos desarrollados y generar evidencia para la mejora continua de la política.
- **Fortalecer la articulación institucional:** se recomienda consolidar mecanismos permanentes de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales certificadas, las instituciones de educación superior, las Escuelas Normales Superiores y los establecimientos educativos, favoreciendo una implementación más coherente y articulada.



- **Mejorar la comunicación y los procesos administrativos:** es necesario simplificar los procedimientos de acceso, fortalecer la difusión de las convocatorias mediante canales institucionales y optimizar la articulación entre los diferentes actores responsables de la implementación para reducir las barreras administrativas identificadas durante la evaluación.
- **Promover redes de intercambio y gestión del conocimiento:** se recomienda consolidar repositorios, comunidades de práctica y redes de investigación que permitan sistematizar, difundir y aprovechar el conocimiento pedagógico generado por los docentes participantes, favoreciendo su transferencia hacia otras instituciones y territorios.
- **Fortalecer el papel estratégico de las Escuelas Normales Superiores:** consolidar a las Escuelas Normales Superiores como actores permanentes de la estrategia mediante el fortalecimiento de sus capacidades académicas, investigativas y de gestión, promoviendo su participación en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de formación docente.
- **Generar mecanismos de financiación y acompañamiento** que favorezcan la sistematización, difusión y transferencia del conocimiento pedagógico producido en los Programas de Formación Complementaria, así como su articulación con las instituciones de educación superior, las entidades territoriales certificadas y los establecimientos educativos.

Las recomendaciones formuladas no implican modificar el enfoque general de la estrategia, sino fortalecer las condiciones que permitan consolidar sus resultados. La evidencia recopilada muestra que la estrategia cuenta con una base sólida de aceptación y pertinencia; en consecuencia, las acciones prioritarias deben orientarse a mejorar la articulación institucional, asegurar la continuidad de la política, robustecer los mecanismos de seguimiento y ampliar las oportunidades de acceso, de manera que las transformaciones alcanzadas puedan consolidarse como capacidades permanentes del sistema educativo colombiano.

4.5. Conclusiones de la Estrategia 4. Poder Pedagógico: Formación, Participación y Bienestar Docente

Las conclusiones ofrecen un juicio evaluativo global a partir de todo lo analizado, articulando los aprendizajes relevantes de la evaluación. No recapitulan cada hallazgo, sino que sintetizan lo que la estrategia ha logrado consolidar, las tensiones que no ha resuelto y las decisiones que el sistema educativo deberá tomar para que lo construido no dependa únicamente de la voluntad de un gobierno. Estas se resumen a continuación:

La existencia de una política que demostró pertinencia y produjo transformaciones reales en los docentes. La evaluación evidencia que la Estrategia Poder Pedagógico Popular constituye una política pública pertinente para fortalecer el desarrollo profesional docente, al responder a una demanda histórica de acceso a formación avanzada con enfoque territorial y de reconocimiento del saber pedagógico.

Más allá del incremento en la cobertura de oportunidades formativas, la evidencia muestra transformaciones verificables en las prácticas de enseñanza, la reflexión sobre la propia práctica, la producción de conocimiento pedagógico y el fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes.

Estos resultados son especialmente significativos cuando los procesos formativos logran articularse con problemáticas reales de las comunidades educativas y favorecen intervenciones contextualizadas con impacto institucional y territorial. Así pues, la estrategia ha contribuido a reposicionar la formación docente como un proceso de desarrollo profesional continuo y no únicamente como un mecanismo de cualificación individual.

Aún persisten tensiones en torno a las dinámicas administrativas, de gestión y de formación, que la estrategia no ha resuelto. Los avances alcanzados conviven con limitaciones estructurales que restringen el potencial transformador de la estrategia.

Persisten brechas entre la disponibilidad de la oferta y el acceso efectivo en distintos territorios, especialmente en contextos rurales y apartados; igualmente, la pertinencia de algunos programas continúa determinada por la oferta disponible más que por las necesidades específicas identificadas en los territorios.

La evaluación también evidencia dificultades para consolidar mecanismos que permitan trasladar los logros individuales de la formación hacia transformaciones institucionales sostenidas, así como debilidades en el seguimiento de los proyectos desarrollados por los docentes una vez concluyen sus procesos formativos. Estas tensiones no invalidan los resultados alcanzados, pero sí muestran ámbitos prioritarios de fortalecimiento para incrementar la eficacia y la sostenibilidad de la política.

Se puede evidenciar el problema central en el desarrollo de la estrategia, ya que es una iniciativa valiosa, pero en riesgo de no consolidarse por las debilidades detectadas. El análisis realizado indica que el principal desafío de la estrategia no radica en su diseño conceptual, sino en garantizar su consolidación como política pública permanente.

La continuidad de los procesos de formación, la estabilidad de los mecanismos de financiación, el fortalecimiento de la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales certificadas, las instituciones de educación superior y los estableci-

mientos educativos, así como la implementación de sistemas de seguimiento que permitan valorar los efectos de mediano y largo plazo, constituyen condiciones indispensables para asegurar que los avances logrados trasciendan los períodos gubernamentales y se institucionalicen dentro del sistema educativo colombiano.

Esta iniciativa abrió la posibilidad de aprender y comprender sobre el magisterio colombiano, sus dinámicas, iniciativas e intereses. Por encima de los indicadores de cobertura, la estrategia ha revelado que el magisterio colombiano tiene una demanda real, activa y sostenida de formación, no solo instrumental sino pedagógica y vocacional.

La evaluación permite concluir que la estrategia ha puesto de manifiesto una demanda sostenida del magisterio colombiano por oportunidades de formación pertinentes, contextualizadas y articuladas con el ejercicio profesional. Asimismo, demuestra que el fortalecimiento del desarrollo profesional docente produce resultados que trascienden la obtención de títulos académicos, favoreciendo procesos de innovación pedagógica, producción de conocimiento, liderazgo educativo y fortalecimiento institucional. En consecuencia, el valor de la estrategia debe medirse no solo por el número de beneficiarios atendidos, sino por su capacidad para generar transformaciones duraderas en las escuelas, los territorios y las comunidades educativas.

El principal reto no consiste en redefinir la estrategia, sino en fortalecer las condiciones institucionales, referidas a los lineamientos, criterios de selección, acompañamiento en el proceso, identificación de oportunidades entre otras; las condiciones administrativas referidas a la regulación, convocatorias, admisión, seguimiento de los procesos y estado de los docentes, y por último las condiciones financieras, que por la importancia del manejo del presupuesto y los recursos es preciso regular y reglamentar. Estas condiciones permitan consolidar los avances alcanzados, ampliar su impacto en los territorios y asegurar la permanencia de sus resultados en el sistema educativo colombiano.



5. ESTRATEGIA 5: FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES TERRITORIALES

5.1. Descripción general de la Estrategia 5. Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales

La Estrategia de Fortalecimiento de Capacidades Territoriales busca robustecer las capacidades institucionales de las 97 Entidades Territoriales Certificadas (ETC) del país, con énfasis en las 37 ETC priorizadas. En el marco del PND 2022–2026 (Ley 2294 de 2023) y del artículo 22 del Decreto 2269 de 2023, la estrategia se concibe como una condición habilitante para las demás apuestas del Viceministerio: sin secretarías fortalecidas, ninguna otra política educativa puede materializarse con la pertinencia que el país demanda.

Conceptualmente, la estrategia se sustenta en un enfoque sistémico y en un enfoque de capacidades que reconoce los saberes establecidos en los territorios como punto de partida del fortalecimiento. Se articula en cuatro ejes: asistencia y diálogo, cooperación entre pares, gestión de contenidos de valor y gestión de información; y en tres dinamizadores claves: el acompañamiento integral de gestores territoriales, la movilización social y comunicativa, y la estrategia de acompañamiento diferencial a 37 ETC. Su implementación distingue tres niveles de capacidades (orientadoras, estratégicas y técnicas/personales) y opera como una metapolítica que incide sobre las condiciones institucionales que hacen posible las demás políticas educativas del país.

5.2. Avances de la Estrategia 5. Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales

La evaluación documenta avances en tres planos complementarios. En el plano formal, se observa un fortalecimiento de capacidades territoriales, con mayor armonización entre el Plan Nacional de Desarrollo y los Planes de Desarrollo Territorial, tanto en ETC de alta capacidad como en territorios históricamente rezagados. En el plano relacional, la Estrategia logró posicionar al MEN como un actor cercano que orienta, escucha y media, y no solo controla, lo que se refleja en el reconocimiento de los gestores territoriales como "tejedores de relaciones" y en el alto valor de la dimensión de Aceptabilidad (IPN 61.8), la más alta del instrumento de valoración.

En el plano operativo, se registran resultados verificables en programas específicos que hacen parte de la política educativa del MEN a través de los procesos de articulación entre el MEN y las ETC, apoyando la implementación de las demás estrategias lideradas desde el Viceministerio.

Adicionalmente, se destaca el desarrollo incipiente de una cultura de uso de la información y la instalación del diálogo territorial como mecanismo legítimo de evaluación participativa. Estos avances, aunque heterogéneos, configuran una base institucional real sobre la cual proyectar el fortalecimiento sostenido de las capacidades territoriales.

Cifras clave de la Estrategia 5.

- ★ Atención directa y especializada a 71 Entidades Territoriales Certificadas.
- ★ Estrategia integral y coordinada con alcance en las 97 Entidades Territoriales Certificadas del país.

Fuente : Datos suministrados por el VEPBM



5.3. Gestión de la Estrategia 5. Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales

La dimensión de gestión y articulación concentra las tensiones más estructurales de la estrategia. La valoración censal de capacidades de las ETC arroja un indicador global de 0,530 (clasificación "En desarrollo", apenas sobre el umbral crítico de 0,50), con una brecha marcada entre la capacidad más fuerte del país: Comunicación institucional (0,624) y la más débil: Interacción con la comunidad y el entorno (0,351), única en zona crítica. Esta paradoja revela que las

secretarías comunican hacia afuera, pero no logran articular ni cerrar el circuito de apropiación con los actores del territorio. El ciclo MEL (Planeamiento, Monitoreo, Evaluación, Aprendizaje) sigue un patrón similar: el sistema ejecuta mejor de lo que planea, con la categoría de Planeación y organización directiva entre las capacidades más débiles del país (35 % de ETC en estado crítico, apenas 2 % consolidadas).

Además, la gestión enfrenta una fragmentación organizacional persistente entre áreas internas de las secretarías y entre dependencias

del propio Ministerio, una gestión administrativa y financiera limitada por presupuestos comprometidos en nómina y funcionamiento básico, y una alta rotación de secretarios y equipos técnicos que erosiona la memoria institucional. La evaluación, como práctica de gestión, funciona más como requisito formal que como mecanismo de aprendizaje institucional. La lectura integrada identifica tres frentes prioritarios de decisión: sostener materialmente la estrategia con recursos suficientes, fortalecer la articulación intersectorial y garantizar la continuidad de los equipos territoriales frente a la rotación.



5.4. Recomendaciones de la Estrategia 5. Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales

El informe formula ocho recomendaciones centrales, articuladas con las líneas de planificación y gestión, uso de información y acompañamiento territorial:

- Consolidar y dar sostenibilidad a la línea base territorial diferenciada por ETC —ya existente a partir de la valoración de capacidades institucionales de la Subdirección de Fortalecimiento— mediante su actualización periódica y validación técnica externa.

- Profundizar y ampliar las rutas de acompañamiento diferenciadas —ya implementadas durante el cuatrienio a través de la Estrategia de acompañamiento diferencial a 37 ETC— incorporando de manera más explícita criterios de tipología territorial, capacidad instalada, nivel de avance y demanda de cada entidad.

- Fortalecer la capacidad operativa de los equipos técnicos de las Secretarías de Educación y reducir el impacto de la rotación mediante repositorios de conocimiento, protocolos y procesos de inducción.

- Fortalecer el ciclo de información territorial —línea base, hojas de ruta, planes de trabajo y sistemas de alertas de las ETC— en un ciclo de gestión basado en evidencia, con estándares de medición construidos participativamente.

- Consolidar y extender el componente proactivo del modelo de acompañamiento —hoy estructurado en dos frentes por los gestores territoriales: planeación y segui-

miento vía línea base, hojas de ruta y sistemas de alertas, y gestión de situaciones coyunturales.

- Dar continuidad y fortalecer el modelo de Asistencia Técnica Integral —implementado desde noviembre de 2025 por la Subdirección de Fortalecimiento Institucional— para que la llegada del Ministerio al territorio sea integral y coherente, evitando la fragmentación de programas y canales.

- Fortalecer la capacidad de las ETC para gestionar recursos adicionales, ante el Gobierno Nacional, la cooperación internacional u otros organismos, que respalden las responsabilidades administrativas y educativas que la descentralización les transfiere.

- Convertir la evaluación en decisiones concretas y facilitar un aprendizaje institucional auténtico, cerrando el ciclo entre la producción de información y su uso efectivo.

A estas, se suman recomendaciones específicas derivadas de la triangulación con las fuentes MEL y PEER: priorizar la formulación de indicadores SMART, fortalecer el eje de articulación intersectorial (COMSAP: Comunidades de Saber y Práctica, JUME: Juntas Municipales de Educación y JUDE: Juntas Departamentales de Educación), y diseñar un acompañamiento intensivo y diferenciado para el núcleo de entidades más rezagadas (Magdalena, Valledupar, Sucre, Tumaco, Vaupés), que ya forman parte de las 37 ETC focalizadas por la estrategia de acompañamiento diferencial.

5.5. Conclusiones de la Estrategia 5. Fortalecimiento de las Capacidades Territoriales

La evaluación concluye que la estrategia acertó en su diagnóstico y en sus apuestas: es percibida como pertinente y necesaria por los actores territoriales, ha comenzado a transformar la relación nación-territorio hacia un vínculo de diálogo horizontal y ha sembrado capacidades reales, particularmente en educación inicial y en la instalación de procesos formales de planeación.

Sin embargo, la alineación normativa no garantiza por sí sola la ejecución efectiva: persiste una brecha estructural entre planeación y ejecución en las Secretarías de Educación que exige capacidades operativas, coordinación institucional y recursos proporcionales a las responsabilidades transferidas. Las tres fuentes independientes (los diálogos territoriales, la valoración censal MEL y la evaluación documental PEER) proporcionan evidencia de que el sistema territorial está al tanto de sus necesidades, aunque su formulación es débil y su consolidación es limitada.

El fortalecimiento territorial es, por definición, heterogéneo, toda vez que no existe una ETC igual a otra. El acompañamiento técnico cumple hoy una función más de sostenimiento cotidiano del sistema que de transferencia progresiva de autonomía, lo que exige repensar la teoría de cambio de la estrategia hacia una instalación deliberada de capacidades que reduzcan gradualmente la dependencia del nivel central.

Finalmente, las capacidades territoriales son de carácter colectivo e institucional, no individual, y deben mantenerse más allá de las personas mediante la articulación de las dimensiones de gestión y la conversión de la evaluación en un aprendizaje institucional auténtico, condiciones necesarias para que la estrategia transite de una intervención técnica puntual hacia una transformación institucional sostenida.



VISUALIZADOR DEL PROCESO Y ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

Como parte de la estrategia de difusión de los resultados del Proyecto de Evaluación, Sistematización y Divulgación de la Política Pública de Educación Preescolar, Básica y Media VEPBM, se implementó un visualizador web de acceso público que permite consultar de manera organizada, comprensible e interactiva la información generada durante el proceso evaluativo.

La plataforma integra los principales resultados del proyecto mediante tres rutas de consulta: los encuentros territoriales, con información sobre las jornadas realizadas, relatorías, documentos y memoria visual; el visualizador de política pública, que presenta cifras agregadas, mapas de cobertura, indicadores y gráficos comparativos; y la sección de estrategias, que organiza los resultados de acuerdo con los cinco ejes temáticos priorizados. Estas opciones permiten explorar la información por territorio, encuentro, estrategia o indicador.

El visualizador constituye un medio de divulgación, transparencia y apropiación social de los resultados, dirigido a la ciudadanía, las secretarías de educación, la comunidad académica y demás actores del sector educativo. Asimismo, funciona como repositorio de la memoria del proyecto y como herramienta de consulta para el análisis y la toma de decisiones. La información publicada se presenta de forma agregada y anónima, garantizando la protección de los datos de las personas participantes.

El acceso al aplicativo es abierto, no requiere autenticación ni conocimientos técnicos especializados y puede realizarse mediante el siguiente código QR:



<https://evaluacionvepbm.co/>

ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN DEL PROYECTO

Durante la ejecución del proyecto se consolidó una estrategia integral de comunicación, divulgación y apropiación social del conocimiento concebida como un componente transversal del proceso de evaluación participativa de las políticas de educación preescolar, básica y media.

Más allá de la producción de contenidos, la Estrategia fortaleció la transparencia, la rendición de cuentas, la gestión del conocimiento y la circulación de la evidencia generada en los territorios, articulando narrativas, productos editoriales, audiovisuales y digitales que documentaron las voces, aprendizajes y resultados del proceso.

La implementación del visualizador (dashboard), el repositorio audiovisual, los productos pedagógicos y los diferentes dispositivos de divulgación permitieron garantizar el acceso abierto a la información, preservar la memoria institucional y favorecer la apropiación social de los resultados por parte de las comunidades educativas, las entidades públicas y la ciudadanía. En conjunto, este componente dejó instalada una capacidad institucional para comunicar la evaluación como un proceso de aprendizaje colectivo y contribuyó al posicionamiento del proyecto como una experiencia innovadora de gestión del conocimiento y fortalecimiento de las políticas públicas educativas, en consonancia con los enfoques promovidos por el IIPE UNESCO para la evaluación participativa y el uso de evidencia en la toma de decisiones.

Como resultado, se entregó un sistema integral de comunicación conformado por la estrategia de comunicaciones del proyecto, una identidad gráfica unificada, seis folletos pedagógicos, doce microvideos y reels, veintidós piezas gráficas, ciento dos crónicas y productos narrativos, cinco galerías fotográficas territoriales, doce boletines y comunicados institucionales, la campaña de lanzamiento del dashboard, la guía pedagógica para su uso, tres micro tutoriales audiovisuales y doce piezas gráficas explicativas, además del visualizador como repositorio público de consulta y del archivo documental y audiovisual completo entregado para garantizar la preservación, trazabilidad y consulta futura de los resultados del Proyecto.

SÍNTESIS DE LA RELATORÍA DEL IIPE UNESCO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE EL PROYECTO

El desarrollo del Proyecto puso en relación un objeto de gran amplitud —la evaluación, sistematización y difusión de cinco estrategias prioritarias— con un plazo de ejecución acotado y una organización basada en equipos técnicos que trabajaron en paralelo. Esta complejidad exigió una coordinación sostenida entre la UNIMAGDALENA, el VEPBM y el IIPE UNESCO América Latina y el Caribe, así como instancias sucesivas de revisión y toma de decisiones. El acompañamiento metaevaluativo permitió combinar retroalimentaciones específicas para cada estrategia con orientaciones transversales destinadas a preservar la coherencia y la calidad del proceso en su conjunto.

El balance muestra una mejora sustantiva del proceso metodológico. El diseño inicial fue revisado y precisado mediante la reorganización de la matriz de evaluación, la definición de un lenguaje conceptual común y la articulación de los componentes cuantitativos y cualitativos. La puesta a prueba del dispositivo en Santa Marta funcionó como un hito de aprendizaje: las observaciones formuladas en esa instancia fueron incorporadas en los encuentros posteriores y contribuyeron a estandarizar el encuadre, los roles, la moderación, los tiempos y los registros, fortaleciendo la confiabilidad del relevamiento territorial.

Otro logro relevante fue la capacidad de los equipos para identificar y resolver vacíos de información mediante solicitudes al Ministerio, reuniones complementarias y consultas a actores territoriales. A medida que avanzó el trabajo, la información estadística y las voces procedentes de encuentros, entrevistas, grupos focales e historias de vida dejaron de presentarse como registros separados y comenzaron a integrarse en interpretaciones evaluativas. Este pasaje requirió diferenciar con mayor precisión la caracterización de cada estrategia, el objeto y el propósito de su evaluación, los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones, además de reconocer los límites de generalización y atribución de la evidencia disponible.

La elaboración de los informes implicó un segundo aprendizaje: transformar un volumen extenso de información y desarrollos técnicos en productos comunicables para destinatarios con diferentes niveles de conocimiento especializado. Los equipos debieron seleccionar los aspectos sustantivos, trasladar detalles metodológicos a apartados comunes o anexos y construir relatos centrados en el desarrollo, la gestión, los resultados y la sostenibilidad de las estrategias. La progresión entre versiones evidencia que este desafío fue asumido como una revisión genuina del análisis y no solo como una corrección formal.

El proceso también fortaleció capacidades institucionales. El equipo IIPE UNESCO en América Latina y el Caribe, destacó el compromiso y el apoyo de la Universidad, la capacidad de escucha y reflexión de sus equipos, la disposición para reasumir desafíos e incorporar sugerencias, la adaptación a plazos exigentes y el clima de respeto sostenido durante el trabajo. La inclusión de un equipo de comunicación para el registro y la sistematización de los encuentros constituyó un aporte específico a la memoria del proyecto. Del mismo modo, el Visualizador mostró un alto potencial para la divulgación, la transparencia y el uso de la información en la gestión de la política pública.

En conjunto, el proyecto produjo resultados que exceden la entrega de los informes. La experiencia consolidó un marco metodológico compartido, fortaleció el trabajo interdisciplinario y dejó aprendizajes sobre la evaluación de políticas educativas en contextos territoriales diversos.



“La experiencia consolidó un marco metodológico compartido, fortaleció el trabajo interdisciplinario y dejó aprendizajes sobre la evaluación de políticas educativas en contextos territoriales diversos.”

IIPE UNESCO en América Latina y el Caribe



unesco

Instituto Internacional
de Planeamiento de
la Educación