



Educación



TEJIDO PEDAGÓGICO
PARA EL PLAN NACIONAL DE
FORMACIÓN INTEGRAL
ORIENTACIONES PARA LA ARMONIZACIÓN
Y ARTICULACIÓN CURRICULAR, PLANES DE
FORMACIÓN INTEGRAL Y GESTIÓN DE CENTROS
DE INTERÉS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

DOCUMENTO TÉCNICO



TEJIDO PEDAGÓGICO PARA EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN INTEGRAL: ORIENTACIONES PARA LA ARMONIZACIÓN Y ARTICULACIÓN CURRICULAR, PLANES DE FORMACIÓN INTEGRAL Y GESTIÓN DE CENTROS DE INTERÉS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD.

Presidente de la República

Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín

Viceministra (E) de Educación Preescolar, Básica y Media

Lucy Maritza Molina Acosta

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Solman Yamile Díaz Ossa

Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la formación Integral PTAFI 3.0

Marcela Cascavita

Adriana González Perdomo

Equipo pedagógico Universidad de Antioquia

Juan Felipe Aramburo Rodríguez

Alexandra Herrera Puente

Eliana Cuartas Cuartas

Mateo Carmona Sánchez

Hamilton Arias Jiménez

Camilo Rave Copete

Esteban Marín Hincapié

Este documento se elaboró en el marco del Contrato CO1.PCCNTR.8068165 de 2025 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Antioquia, cuyo propósito fue apoyar la implementación de los componentes pedagógico, técnico y administrativo del programa, así como fortalecer el seguimiento, la medición y la evaluación de la ruta pedagógica del PTAFI 3.0.

GLOSARIO

Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica

Estructura del PTAFI 3.0 organizada en tres momentos: diagnóstico y diseño, implementación acompañada, y evaluación para la mejora, que orienta la acción pedagógica en las instituciones.

Lectura de contexto

Proceso participativo para comprender las condiciones institucionales y territoriales, que orienta la toma de decisiones pedagógicas pertinentes.

Plan de Formación Integral (PFI)

Instrumento que organiza las apuestas formativas de la institución, articulando currículo, Centros de Interés y contexto.

Centros de Interés (CI)

Escenarios pedagógicos que integran intereses de los estudiantes, saberes y contexto, promoviendo aprendizajes significativos y situados.

Armonización curricular

Proceso de alineación entre estrategias pedagógicas y el proyecto educativo institucional, para garantizar coherencia formativa.

Articulación curricular

Conexión intencionada entre áreas, proyectos y experiencias pedagógicas, que evita la fragmentación del aprendizaje.

Tejido pedagógico

Entramado dinámico de saberes, actores y experiencias que da sentido a la práctica educativa.

Educación CRESE

Enfoque que integra formación ciudadana, socioemocional, antirracista, de reconciliación y acción climática como parte de la formación integral.

Equipos dinamizadores

Grupo de actores de la comunidad educativa que lidera procesos de lectura de contexto, formulación del PFI y transformación pedagógica.

Acompañamiento situado

Estrategia de trabajo pedagógico en contexto que promueve la reflexión y mejora de la práctica docente.

Evaluación formativa

Proceso continuo de seguimiento y retroalimentación orientado a mejorar los aprendizajes y las prácticas pedagógicas.

Sistematización de experiencias

Proceso de análisis y reconstrucción de prácticas para generar aprendizaje institucional y mejora continua.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1: Orientaciones pedagógicas de apoyo a los procesos de armonización y articulación curricular de las estrategias de formación integral	10
1. Contexto y horizonte político-pedagógico.....	10
1.1. Marco conceptual de Formación Integral.....	11
1.1.1. Horizonte ético y subjetivo: el sujeto en el centro de la formación.	13
1.1.2. Horizonte pedagógico y curricular: tejido flexible y territorializado	14
1.1.3. Horizonte territorial y contextual: el territorio como punto de partida	15
1.2. Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica.....	15
1.2.1. Momento I – Diagnóstico participativo, lectura de contexto y diseño del Plan de Formación Integral (PFI).....	15
1.2.2. Momento II – Implementación acompañada del Plan de Formación Integral 24	
1.2.3. Momento III – Evaluación, sistematización y mejora institucional	35
CAPÍTULO 2: Guía metodológica para la formulación, implementación y seguimiento de los Planes de Formación Integral -PFI- en el marco del programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral PTAFI 3.0	38
2.1. Balance y aprendizajes desde el territorio.....	38
2.2. La formación integral y la escuela como estructura de acogida	39
2.3. Fundamentación normativa	41
2.4. Ruta metodológica para la formulación, implementación y seguimiento de los planes de formación integral (PFI).....	43
2.4.1. Momentos 1. Lectura de contexto	43
2.4.2. Momento 2. Diseño del PFI (con evaluación sostenible)	44
2.4.3. Momento 3. Implementación y gestión	45
2.4.4. Momento 4. Seguimiento y evaluación	46
2.5. Instrumentos y herramientas.....	49
2.6. Indicadores de alto impacto	50
2.7. Acompañamiento y sostenibilidad	51
2.7.1. Una demanda por formación de docentes presencial y contextualizada ...	52

2.7.2.	El liderazgo institucional como condición indispensable.....	52
2.7.3.	El Obstáculo central: la gestión del tiempo y el impacto del Decreto 0277 52	
2.7.4.	Hacia una articulación intersectorial estable y sostenible.....	53
2.7.5.	El fortalecimiento desde la base: las comunidades de aprendizaje.....	53
CAPÍTULO 3: Recomendaciones para la gestión de los centros de interés en el contexto de la diversidad		
3.1.	Génesis y evolución de la guía.....	54
3.2.	Marco conceptual Centros de Interés	55
3.2.1.	Los Centros de Interés como andamiaje pedagógico flexible ¿Qué potencia pedagógica emerge cuando la escuela escucha a sus estudiantes?	55
3.2.2.	Diversidad como principio estructural. ¿Cómo se configura un Centro de Interés cuando la diferencia no es un obstáculo, sino el punto de partida?	56
3.2.3.	Tensiones y desafíos en la implementación. ¿Qué aspectos pueden incidir para que los Centros de Interés no se consoliden como una acción colectiva y sostenida?	57
3.2.4.	Horizontes de oportunidad. ¿Qué condiciones permitirían que los Centros de Interés sean una política consolidada y no un esfuerzo transitorio?	57
3.3.	Recomendaciones para la gestión de los centros de interés en el contexto de la diversidad	58
3.3.1.	Aprender desde los intereses para ampliar oportunidades.....	58
3.3.2.	Categorías de análisis con relación a los CI	61
3.4.	A modo de cierre: ¿Qué escuela imaginamos cuando apostamos por los Centros de Interés?	64
ANEXOS OPERATIVOS		
Anexo 1. Formato de lectura de contexto (FI).....		66
Anexo 2. Plantilla para el Diseño del Plan de Formación Integral (PFI).....		70
Anexo 3. Matriz de Seguimiento e Indicadores.....		72
Anexo 4. Ficha de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico		73
Anexo 5. Estrategias de Formación Integral.....		75
Referentes Bibliográficos		93

Índice de Tablas

Tabla 1. Pautas para la lectura de contexto	19
Tabla 2. Planes Nacionales Decenales de Educación PNDE.....	42
Tabla 3. Plantilla para caracterizar el contexto institucional en clave de formación integral. Complete la tabla con evidencias claras.....	66
Tabla 4. Plantilla para sistematizar el diseño del PFI	70
Tabla 5. Plantilla para matriz para el seguimiento periódico de las actividades, responsables, evidencias e indicadores	72
Tabla 6. Formato para registrar y difundir experiencias pedagógicas relevantes vinculadas al PFI	73

INTRODUCCIÓN

Este documento es una herramienta de trabajo para quienes hacen posible el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral – PTAFI 3.0 en el territorio: formadores/as, docentes tutores/as y practicantes.

Es producto del Contrato CO1.PCCNTR.8068165 de 2025 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Antioquia, cuyo propósito fue apoyar la implementación de los componentes pedagógico, técnico y administrativo del programa, así como fortalecer el seguimiento, la medición y la evaluación de la ruta pedagógica del PTAFI 3.0.

Lo que aquí se presenta recoge el conocimiento construido en diálogo con las zonas, las reflexiones de las mesas técnicas y los aprendizajes situados en los establecimientos educativos durante la implementación. Es, ante todo, una síntesis pedagógica al servicio de la práctica territorial.

PTAFI 3.0 parte de una convicción profunda: la formación integral no es una actividad adicional ni un proyecto aislado. Es el horizonte que debe articular el currículo, resignificar el tiempo escolar, movilizar a la comunidad educativa y fortalecer las trayectorias de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

8

El documento desarrolla tres grandes componentes que dialogan entre sí y que constituyen una ruta integral para el acompañamiento pedagógico:

1. Orientaciones para la armonización y articulación curricular de los proyectos pedagógicos y/o Centros de Interés y la educación CRESE.
2. Una guía para la formulación, implementación y seguimiento de los Planes de Formación Integral (PFI).
3. Recomendaciones para la gestión de los Centros de Interés en clave de diversidad territorial, cultural y social.

Cada uno de estos componentes está pensado como una herramienta práctica para el acompañamiento situado. No se trata de aplicar fórmulas, sino de leer el contexto, construir colectivamente, ajustar, evaluar y proyectar. Las rutas aquí propuestas son dinámicas y flexibles; requieren liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo y capacidad reflexiva. En conjunto, los tres componentes constituyen el marco pedagógico operativo del Plan Nacional de Formación Integral: las orientaciones para la armonización curricular, la guía metodológica del PFI y las recomendaciones para la gestión de CI en contextos de diversidad, que se desarrollan con detalle en los tres momentos de la Ruta PTAFI 3.0, aportando las herramientas concretas que hacen viable su implementación en territorio. Por ello, este documento técnico, producto del Contrato

CO1.PCCNTR.8068165 de 2025 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Antioquia, no es un anexo complementario al Plan Nacional de Formación Integral, sino su instrumento de operacionalización pedagógica.

Formadores/as del MEN y docentes tutores/as: este documento es una herramienta de trabajo colaborativo. Los formadores y formadoras aportan el marco conceptual, la coherencia con la política educativa nacional y el acompañamiento técnico-pedagógico a las zonas; los y las docentes tutores/as materializan esa orientación en el territorio, liderando la lectura de contexto, la armonización curricular y la dinamización de los equipos institucionales. Ambos roles son interdependientes: ninguno reemplaza al otro, y su articulación es la condición para que la formación integral transite del documento a la práctica escolar.

Practicantes del programa Viva la Escuela: siguen la misma ruta pedagógica del PTAFI 3.0 en función de apoyo al docente tutor/a. Su participación no es paralela ni independiente, sino articulada: acompañan el desarrollo de los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos bajo la orientación del tutor o tutora, aportando herramientas metodológicas y perspectivas renovadas que enriquecen la dinámica institucional. Su presencia debe estar integrada al Plan de Formación Integral y dialogar permanentemente con el horizonte formativo del establecimiento educativo.

Nuestra invitación: usar, discutir, ajustar y recrear en comunidad. La formación integral es una construcción colectiva y situada. Este documento es una invitación a hacerla realidad en cada escuela del país.

CAPÍTULO 1: Orientaciones pedagógicas de apoyo a los procesos de armonización y articulación curricular de las estrategias de formación integral

1. Contexto y horizonte político-pedagógico

Este capítulo constituye el referente técnico-pedagógico que operacionaliza uno de los propósitos centrales del Plan Nacional de Formación Integral: superar la fragmentación curricular y consolidar los Centros de Interés como eje estructurante del proyecto educativo institucional. El concepto de tejido pedagógico, las tensiones en la articulación CI-áreas disciplinares y las pautas concretas de armonización aquí desarrolladas son los contenidos que hacen viable la actualización de los PEI, PEC y PIECR en los establecimientos educativos focalizados. Es en ese horizonte de transformación curricular donde el PTAFI 3.0 encuentra su razón de ser.

El Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (en adelante PTAFI 3.0)— surge en un momento de profunda transformación de la política educativa nacional, específicamente, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia Potencia Mundial de la Vida (Ley 2294 de 2023) que, en sus bases traza un marco que redefine las prioridades del sector, orientando al país hacia una educación que reconoce la dignidad humana, la diversidad cultural y territorial, y la urgencia de transitar hacia modelos de desarrollo sostenibles y justos. A estos lineamientos se suman las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y los documentos técnicos producidos por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, los cuales constituyen el soporte para la reformulación del Programa Todos a Aprender (PTA) y su tránsito hacia el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0).

En este contexto, el presente documento sintetiza los fundamentos del componente pedagógico del programa. Su propósito es orientar la reflexión, el acompañamiento situado y las prácticas formativas desarrolladas por docentes tutores/as, formadores/as y practicantes en los establecimientos educativos focalizados. El PTAFI 3.0 concibe la formación integral como una apuesta política y pedagógica orientada al desarrollo pleno del ser humano, reconociendo la multidimensionalidad de su ser en todas sus expresiones vitales, culturales y territoriales.

Es importante señalar que el PTAFI 3.0 propone integrar en la vida escolar experiencias situadas con sentido pedagógico en arte, cultura, deporte, actividad física, ciencia, tecnología, innovación, pensamiento histórico y lógico-computacional, así como los componentes de la educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática).

Todo ello se incorpora al corazón de la gestión institucional por medio de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), Proyectos Educativos Comunitarios Interculturales (PECI) y los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural (PIECR), reconocidos por la ley como los dispositivos que orientan la formación integral de las y los estudiantes (Ley 115 de 1994, art. 77).

Este horizonte político-pedagógico retoma el ideario establecido desde la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115/1994), reafirmando que los fines de la educación solo pueden materializarse cuando se garantiza el desarrollo pleno del ser humano y se reconoce la riqueza de identidades, territorios y formas de vida presentes en el país. De ahí que PTAFI 3.0 promueva prácticas educativas que posibiliten cuidar de sí, de los otros y del entorno; fortalecer la convivencia democrática; ampliar la participación estudiantil; y contribuir a la construcción de una cultura de paz.

La consolidación de estos propósitos exige la participación de docentes, directivos docentes, familias, comunidades, organizaciones territoriales e instituciones del Estado, en diálogo permanente con los saberes propios de cada región. Bajo esta perspectiva, el PTAFI 3.0 no se limita a introducir nuevas actividades en la jornada escolar, por el contrario, impulsa una resignificación profunda del tiempo escolar, ampliando las oportunidades de aprendizaje, exploración, investigación, creación, y reconociendo la escuela como un espacio de bienestar, creatividad, investigación y construcción colectiva.

11

Este documento presenta los fundamentos conceptuales y operativos que orientan la implementación del PTAFI 3.0 en el país, reafirmando que la formación integral es a la vez un derecho, un horizonte ético y un compromiso inaplazable con la transformación educativa que Colombia demanda.

1.1. Marco conceptual de Formación Integral

En la ruta del PTAFI 3.0, el concepto de Formación Integral no se redefine de manera sustantiva, sino que se profundiza, actualiza y operacionaliza a partir de los fines establecidos en la Ley General de Educación. En este marco, la formación integral se comprende como un proceso educativo orientado al pleno desarrollo de la personalidad, que reconoce la integralidad del ser humano y promueve el desarrollo articulado e interdependiente de todas sus dimensiones —concepción que se despliega en profundidad en las páginas siguientes de este mismo marco conceptual.

Desde esta base normativa, el PTAFI 3.0 enfatiza una lectura pedagógica situada

de la formación integral, incorporando aportes de la pedagogía contemporánea, enfoques renovados de la antropología pedagógica y comprensiones actuales del sujeto, para articular educación, experiencia, territorio y ciudadanía. De este modo, la formación integral se concreta como un horizonte orientador de las prácticas educativas y de acompañamiento situado, que fortalece el papel de la escuela como escenario formativo clave en la construcción de sujetos, vínculos sociales y vida democrática.

En esta perspectiva, el enfoque de la formación integral desborda la escolaridad y trasciende lo instructivo: no se reduce a la acumulación de conocimientos ni a la adquisición de competencias instrumentales, sino que articula de manera interdependiente las dimensiones ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional del desarrollo humano (MEN, 2026). Los establecimientos educativos pueden enriquecer o adaptar esta nominación según sus contextos, saberes propios y proyectos educativos institucionales. Tal integración, lejos de ser un inventario de dimensiones, responde a una concepción filosófica y pedagógica más amplia, en la que la educación se comprende como condición de posibilidad del devenir humano, es decir, del permanente proceso por el cual el sujeto se forma, se transforma y se reconoce en su historicidad (Hincapié y Muñoz,

12

En clave pedagógica, la formación integral implica una relación educativa basada en el cuidado de sí y del otro, donde el maestro —siguiendo a Foucault, Heidegger y la lectura pedagógica de Runge (2018)— es condición ética de la relación pedagógica y modelo de formación: solo un maestro que ejerce prácticas reflexivas y de autocuidado puede acompañar la formación de sujetos libres, responsables y capaces de autocomprensión (Runge, p. 54). En esta perspectiva, la formación humana se comprende como un acto de mediación cultural, simbólica y afectiva, en el que la experiencia, la imaginación y la capacidad mimética permiten al sujeto apropiarse creativamente del mundo y construir su singularidad (Runge, 2025).

Desde la pedagogía crítica latinoamericana, la Formación Integral es también un proyecto social orientado a la emancipación entendida como apertura de posibilidades para la justicia social, la democratización del saber, construcción de ciudadanía y transformación del territorio (Soler Roca, 2014). En este sentido, la formación integral requiere reconocer las desigualdades sociales, culturales y territoriales que atraviesan la experiencia educativa y generar condiciones para superarlas mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, potentes y éticamente comprometidas con la vida digna.

Por lo anterior, la Formación Integral se define como un horizonte ético, político y pedagógico continuo para la educación, que constituye una construcción dinámica y situada adquiriendo significado en la práctica cotidiana al dialogar con las realidades culturales, sociales y territoriales de cada comunidad educativa.

En consecuencia, con lo anterior y en consonancia con las voces de las y los formadores que participaron en el proceso del PTAFI 3.0, la Formación Integral se materializa a través de:

- La multidimensionalidad del ser: supera la fragmentación del saber para integrar el desarrollo humano pleno, alineándose con el enfoque de educación CRESE (Ciudadana para la reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio climático).
- La resignificación del tiempo y el espacio 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 (a través de Centros de Interés y Proyectos Pedagógicos).
- Esta comprensión de la multidimensionalidad se articula con el marco conceptual desarrollado en los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral en Educación Inicial, Básica y Media* (MEN, 2026). Los Centros de Interés son el escenario pedagógico donde estas dimensiones se activan de manera articulada y situada, pues permiten que el sujeto se relacione consigo mismo, con otros seres humanos, con el entorno y con el mundo.
- La articulación de saberes: vincula el currículo con los saberes propios de los territorios y las comunidades, promoviendo la autonomía, la capacidad de agencia y la construcción de proyectos de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

13

De forma complementaria, la polifonía de experiencias y saberes de las y los formadores, devela algunas dimensiones constitutivas de la formación:

1.1.1. Horizonte ético y subjetivo: el sujeto en el centro de la formación.

De acuerdo con las y los formadores, en el corazón de la Formación Integral reside la constitución del sujeto ético, lo que implica apostar por una

ontologización de la formación entendida como las transformaciones necesarias en el sujeto para acceder a su propia verdad. En consonancia con esta exigencia, la Formación Integral exige también una revaloración del rol del maestro o la maestra en tanto mediador que, en el cuidado de sí mismo es capaz de cuidar a los otros, pero también de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, en el sentido de que la escuela se configure como espacio de construcción democrática, de negociación de sentidos, de producción ética y de creación colectiva de horizontes de vida. En ese sentido, se comulga con Meirieu, quien anuncia:

Cuando la docencia se vive como un compromiso personal, la actividad diaria trasciende las habilidades técnico-pedagógicas y la pura deontología; o, dicho de otro modo, ambos aspectos resultan insuficientes. En la práctica de docentes entendida de ese modo es la persona completa la que actúa; el maestro se manifiesta, se expone, se deja impregnar por lo que ocurre a su alrededor, resulta afectado por los acontecimientos o momentos pedagógicos en los que participa. (2018, p. 287)

Tanto en las dos (2) mesas técnicas realizadas con Formadores/as y Coordinadores/as de PTAFI 3.0 y asesores del Ministerio de Educación Nacional, como los cinco (5) encuentros virtuales realizados con los y las formadores, se evidenció como un "retorno a lo fundamental" para las y los formadores que la mayor potencia de la formación depende de la "condición subjetiva" y la voluntad del maestro para transformar sus sistemas de creencias arraigados sobre la enseñanza. El retorno a lo fundamental comprende el valor ético del trabajo de los docentes, ligado a la libertad humana como una posibilidad, como un proyecto inacabado hacia la autoperfeccionamiento, hacia la corresponsabilidad que implica vivir en nuestro mundo (Meirieu, 2018).

Otro elemento de esta dimensión ontológica implica que la Formación Integral actúa como un dispositivo de resistencia frente a la tendencia global de privilegiar exclusivamente los "saberes útiles" o profesionalizantes, reivindicando el desarrollo del "mundo interno" (ética, estética, pensamiento crítico) frente a la presión sistémica de la evaluación estandarizada.

1.1.2. Horizonte pedagógico y curricular: tejido flexible y territorializado

En este ámbito, uno de los mayores desafíos que identificaron formadores/as y tutores/as es superar la fragmentación disciplinar y configurar un tejido pedagógico que sea capaz de soportar la flexibilidad de los nuevos procesos de formación integral (lecturas de contexto, tiempos, intereses, espacios,

modalidades, etc.). Este último concepto, el de *tejido pedagógico*, que emergió de las interacciones en el encuentro con la Zona B, define la articulación no como una suma de partes, sino como el entrelazamiento intencionado de saberes, experiencias, actores y contextos.

En esta dimensión, los Centros de Interés operan como mediadores metodológicos de los procesos de formación y materialización del tejido pedagógico; operando como espacios vivos de integración donde el currículo oficial dialoga con los intereses del estudiante y las realidades del territorio. Así:

El interés representa la fuerza impulsora de los objetos -sean percibidos o imaginados- en toda experiencia que tenga un propósito. En concreto, el valor de reconocer el lugar dinámico del interés en un desarrollo educativo es lo que lleva a considerar a los niños individualmente en sus capacidades, necesidades y preferencias específicas (Dewey, 2004, p. 116).

Al mismo tiempo, es en esta dimensión donde se integran las apuestas por una educación ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio Climático (CRESE). Sin embargo, los hallazgos empíricos advierten sobre el riesgo de reduccionismo, ya que la formación integral no debe limitarse a la convivencia o lo socioemocional, sino que debe permear transversalmente lo académico y cognitivo.

15

1.1.3. Horizonte territorial y contextual: el territorio como punto de partida

Desde una perspectiva empírica, basada en la sistematización de la información recogida de las mesas de trabajo con las Zonas A, B, C, D y E, la Formación Integral se define por su carácter situado y contingente, es decir, no es un proceso acabado, sino una construcción que emerge desde el aula de clase desde la experiencia de las comunidades académicas, sus expectativas y proyectos.

1.2. Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica

1.2.1. Momento I – Diagnóstico participativo, lectura de contexto y diseño del Plan de Formación Integral (PFI)

Este momento corresponde al Momento 1 de la Ruta PTAFI 3.0: Diagnóstico participativo, lectura de contexto y diseño del Plan de Formación Integral (PFI). Su propósito es comprender las condiciones institucionales, los intereses de los estudiantes, las capacidades del equipo docente, las dinámicas territoriales y los aliados potenciales, para orientar de manera pertinente la selección de los Centros de Interés y la construcción del PFI.

Lectura de contexto: hacia una lectura pedagógica del contexto y la movilización social de la educación.

La lectura de contexto es una herramienta esencial para la primera etapa de planificación. A través de una suerte de preguntas sobre el entorno y la comunidad educativa, se propone desencadenar acciones para que, a partir de las características individuales y grupales, se puedan estructurar clases, proyectos educativos, iniciativas transversales, y acompañamiento pedagógico. Esto busca generar espacios de aprendizaje que se adapten a las necesidades y potencialidades del contexto.

La lectura del contexto se compone como la herramienta inicial de comprensión de la realidad educativa; en este sentido, proponemos una lectura pedagógica del contexto, puesto que esta nos permite

rehusar a considerar la pedagogía y el maestro como urnas pasivas que reciben sus sentidos del exterior, llámese estas ciencias humanas o ciencias naturales. Al contrario, partir de la lectura pedagógica y de la forma como somos leídos por ella es partir de concebir la pedagogía y el maestro como un saber y un sujeto que se vuelve sobre sí mismo (Echeverri, 2009, p. 12-13).

16

Apostar por la lectura pedagógica del contexto nos lleva a considerar el rol fundamental de los tutores y tutoras como agentes dinamizadores, que rompen con la cotidianidad escolar y la introducen en la lógica de la Movilización Social por la educación que nos proponía la Expedición Pedagógica Nacional, puesto que lleva a comprometer a la sociedad para hacerla partícipe de la orientación y la tutela de la educación.

Entonces, la lectura pedagógica del contexto compromete, a través de la Movilización Social por la educación, a la participación social que se realiza por medio de diferentes mecanismos con el objetivo de escuchar la voz de la sociedad civil y movilizarla a la toma decisiones por el interés general de la educación.

La Movilización Social por la educación se fundamenta en los preceptos constitucionales de la democracia participativa, específicamente en las normas que establecen que el Estado, la familia y la sociedad son responsables de la educación, tienen derecho a participar en la dirección de las instituciones educativas. (Pabón y Rodríguez, 2001, p. 79)

Para realizar una lectura pedagógica del contexto es necesario tener como horizonte la mirada pedagógica de los/as docentes tutores/as, de los y las maestras, así como del/la rector/a, la comunidad, las familias y los/as estudiantes. Esta lectura también se fundamenta en aquellas lecturas y reflexiones cotidianas e individuales de los docentes. Estas ocurren en salas de profesores, conversaciones con colegas, charlas en casa o diálogos con amistades, inclusive en la reflexión a través de lecturas o en la mente de los y las maestras. Se trata de pensamientos cotidianos, no siempre sistematizados, que no por ello carecen de profundidad ni de valor epistémico. Esta experiencia de pensamiento no formalizado ha sido históricamente desestimada por no ajustarse a los formatos académicos legitimados, del mismo modo que ciertas lecturas, como advierte Chartier (2004), son negadas por no responder a los cánones cultos de la cultura letrada.

Desde la perspectiva de la didáctica crítica, en especial con los aportes de Picco (2014), estas reflexiones deben ser reconocidas como parte del saber profesional de las y los docentes. La epistemología del sujeto conocido permite considerar al maestro como sujeto epistémico capaz de producir conocimiento desde su práctica. Reivindicar estas formas de pensamiento implica romper con la jerarquía entre teoría y práctica, entre saber experto y saber vivencial.

Materialización de la lectura pedagógica de contexto

17

Lo seres humanos somos sujetos contadores de historias, vivimos vidas relatadas, puesto que allí es que representamos el mundo, por ello es importante el relato como una estrategia para dar cuenta de los modos de hacer escuela, de ser maestros y de construir comunidad educativa en los Establecimientos Educativos (Rincón, 2001).

La lectura pedagógica del contexto se establece a través del diálogo con la comunidad educativa. Este puede expresarse a través de diferentes estrategias metodológicas como entrevistas, encuestas, grupos focales, observaciones participantes, etc. Pero sobre todo el diálogo y los relatos ayudan a comprender las interpretaciones que tienen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre la escuela.

El MEN en el documento Líneas de Acompañamiento y Formación Pedagógica. Orientaciones para el docente Tutor/Tutora Momento I, propone que el docente tutor/a puede acompañar al equipo dinamizador a través de un proceso estructurado que inicie con la lectura crítica y la actualización del contexto educativo, identificando en el Establecimiento Educativo: los datos generales, principios y valores, su misión y visión, historia y entorno social, cultural y

económico, modelo pedagógico, plan de estudios, mallas curriculares, metodologías de enseñanza, sistema y estrategias de evaluación, seguimiento al aprendizaje, proyectos pedagógicos que se implementan, actividades extraescolares.

Estas observaciones recaen en la materialidad de la documentación como registro de lo hallado. Es decir, la lectura pedagógica del contexto también recae en el archivo, en los documentos escritos, impresos o manuscritos que ayuden a identificar la escuela y su realidad.

La realidad es tan rica y compleja que se nos manifiesta como un caleidoscopio lleno de sorpresas y de aspectos siempre nuevos. Allí todos tenemos la tentación de captarla totalmente. Sin embargo, esa riqueza es muy difícil de capturar en su totalidad (Álvarez, et. Al. 2001, p. 38).

Es por ello que se acude a la polifonía de voces, no solamente mediante el diálogo y el relato, sino en la materialidad escolar (cuadernos de estudiantes, libros de texto, programas de aula, documentos de las diferentes áreas y asignaturas, Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los Proyectos Educativos Comunitarios Interculturales y los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural (PIECR), Planes Operativos, circulares, proyectos de maestros, actas del consejo directivo, consejo académico, reuniones de promoción y evaluación, fotografías, videos, organigramas) “que evidencien la manera de pensar y de ser del Establecimiento Educativo” (Álvarez, et. Al, 2021, p. 49) y de quienes forman parte de él.

18

Es necesario aclarar que este conjunto de documentos no debe ser leído en un busca de un eje catalizador, unidad y coherencia, sino por el contrario, debe leerse en su dispersión. También es necesario comprender que en la lectura pedagógica del contexto no se busca ser exhaustivos, el objetivo fundamental es reconocer los Establecimientos Educativos en su riqueza natural.

Siendo así, la dispersión de lo hallado no puede suscitar desorden ni una lógica de olvidar el árbol mirando el bosque. Es por ello por lo que se hace necesario encontrar cierta unidad en la dispersión. Para esto se propone una rejilla de análisis, como herramienta de organización de la información. La rejilla no es inmóvil ni estéril, es un instrumento que permite ser modificado y construido por el/la docente tutor/a a medida que halla la información: “Son plantillas (cuadros sintéticos) con los cuales no se intenta reconstruir el detalle, sino descubrir las pautas generales que orientan sobre el conjunto de la información que va apareciendo a lo largo de los viajes, en sus aspectos más relevantes” (Álvarez, et. Al, 2021, p. 52).

Retomamos como elementos sustanciales de la rejilla las siguientes pautas generales que orienten la búsqueda. Recordamos nuevamente que esta es una orientación y no una camisa de fuerza. Por lo tanto, deben entenderse como un elemento de una caja de herramientas, tanto para el diseño, como para los procesos de retroalimentación:

Tabla 1. Pautas para la lectura de contexto

Pautas generales	Preguntas orientadoras
Construcciones pedagógicas y curriculares:	¿Cuál es la visión compartida de educación en la institución educativa?
	¿Cómo se asegura que los Centros de Interés estén alineados con los principios, misión y objetivos del PEI, PEC, PEICR? ¿Qué elementos del PEI, PEC, PEICR se fortalecen o resignifican a través de los CI? ¿De qué manera los CI potencian la identidad institucional y responden a las necesidades de la comunidad educativa? ¿Cuál es la concepción de formación integral y la educación CRESE en la institución educativa? ¿Cómo se distribuye el tiempo escolar y cuál es el énfasis en el desarrollo de procesos pedagógicos en el aula? ¿Qué estructura curricular adopta la institución educativa? ¿Qué proyectos interdisciplinarios o transversales se han implementado? ¿Cómo se relaciona la institución educativa con la comunidad? ¿Cuáles son los conceptos clave que comparten los actores educativos para garantizar coherencia curricular? ¿Qué tensiones, vacíos o ambigüedades conceptuales se han identificado en los EE? ¿Qué necesita saber, sentir y hacer la comunidad educativa frente a la integración curricular? ¿Cómo perciben los docentes y directivos la pertinencia y utilidad de la integración curricular para la Formación Integral?

	¿Qué barreras emocionales, ideológicas o prácticas dificultan la unificación conceptual?
Condiciones físicas institucionales:	¿Cuál es el espacio físico disponible por estudiante en las aulas? ¿Qué instalaciones y herramientas se tienen para la actividad física, recreación y deporte intramural? ¿Qué recursos se disponen para las artes y educación artística? ¿Qué infraestructura existe para la educación en tecnología e innovación tecnológica?
Intereses y necesidades de todos los actores involucrados:	¿Qué mecanismos de participación se han definido para la participación de niños y niñas en los CI a partir de sus gustos? ¿Cómo se desarrollan y evalúan estos centros de interés? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a los centros de interés? En caso de no tener centros de interés, ¿cuáles son los intereses de los estudiantes al respecto? ¿Cuáles son los intereses de los maestros y cómo perciben el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes? ¿Cuáles Centros de Interés se están desarrollando actualmente y cuáles son sus características principales? ¿Cómo se relacionan estos Centros de Interés con las dimensiones de la Formación Integral? ¿Qué evidencias muestran que los CI están respondiendo a las necesidades, intereses y trayectorias de los estudiantes?
	¿Qué fortalezas se identifican en la implementación actual de los Centros de Interés? ¿Qué desafíos, tensiones o limitaciones emergen en su ejecución? ¿Qué ajustes permitirían potenciar la pertinencia, coherencia y sostenibilidad de los CI? ¿Cómo se vinculan las familias a las prácticas pedagógicas de la escuela en el marco de la formación integral?

Acuerdos de convivencia institucional:	¿Cómo se promueven espacios inclusivos en los acuerdos de convivencia? ¿Qué enfoque formativo se refleja en la construcción de los acuerdos de convivencia? ¿Cómo se invita a los estudiantes a participar en procesos organizativos y administrativos de las normativas institucionales? ¿Cómo se difunde el manual de convivencia en la comunidad educativa?
Ajustes del Plan de Formación Integral (PFI-EE)	¿Qué elementos del PFI actual requieren ser revisados por falta de coherencia o falta de impacto? ¿Qué aspectos del PFI están alineados (o no) con las prácticas reales de los docentes y los Centros de Interés? ¿Qué nuevas necesidades institucionales han surgido y no están reflejadas en el PFI? ¿Qué datos, evidencias y experiencias respaldan los ajustes que se proponen? ¿Qué componentes del PFI necesitan actualización para asegurar articulación con la Ruta Pedagógica del PTAFI 3º0? ¿Cómo garantizar que los ajustes del PFI se puedan implementar, acompañar y evaluar efectivamente?
Intercambio reflexivo para decisiones clave sobre armonización y articulación curricular	¿Cómo se conectan los Centros de Interés con los propósitos formativos del EE y con el PFI? ¿Qué aprendizajes previos sirven de base para los CI y cómo se garantiza continuidad en los siguientes niveles o ciclos? ¿Qué áreas del currículo se integran explícitamente en cada CI y cómo se evita que funcionen como "islas" desconectadas? ¿Qué saberes comunitarios o territoriales se incorporan en los CI y cómo se articulan con los referentes curriculares nacionales? ¿Cómo se evalúa la progresión de aprendizajes en los CI para asegurar continuidad y sentido formativo, sin perder de vista que la participación de los niños y niñas es voluntaria y la evaluación es formativa? ¿Qué evidencias muestran que los CI han generado

	aprendizajes significativos y contextualizados? ¿Qué ajustes se requieren para mejorar la articulación curricular de los CI en la práctica?
	¿Qué decisiones curriculares deben tomarse para asegurar la consonancia entre CI, EE y formación integral? ¿Qué preguntas orientadoras permiten revisar la coherencia entre las prácticas pedagógicas, los CI y los objetivos del PFI? ¿Cómo asegurar que la articulación curricular responda a la diversidad de los estudiantes? ¿Qué estrategias colectivas pueden fortalecer la armonización curricular? ¿Qué acuerdos institucionales deben quedar consignados en el PFI para garantizar coherencia y continuidad? ¿Qué indicadores permitirán evaluar si la armonización curricular está funcionando?

Para recapitular:

El MEN anuncia que la lectura de contexto es una herramienta crucial para la planificación, y propone una serie de preguntas que desencadenan acciones para que, a partir de las características individuales y grupales, se puedan estructurar clases, proyectos educativos, iniciativas transversales, y acompañamiento pedagógico, entre otros aspectos. Esto busca generar espacios de aprendizaje que se adapten a las necesidades y potencialidades del contexto. (MEN, 2024, p. 2).

En este sentido, esta lectura de contexto se puede desplegar a través de diversas actividades tales como:

- Encuesta y entrevistas a estudiantes, padres de familia y docentes
- Diálogos con diferentes actores y participantes en la institución: estudiantes, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia, comunidad
- Jornadas pedagógicas con docentes sobre los CI
- Conformar grupos dinamizadores y comités de planificación encargados de difundir y aplicar diferentes estrategias como: encuestas, seguimiento a docentes.

- Realizar observaciones en los diferentes espacios institucionales: aulas de clase y espacios del descanso
- Lectura de proyectos de área y de aula
- En algunos casos se puede partir desde las entidades estratégicas aliadas (aliados intersectoriales), asistiendo a reuniones convocadas por estas.
- Una vez reunida la información, se debe llevar a cabo un análisis que articule la visión educativa común, el horizonte institucional, el proyecto educativo, los acuerdos de convivencia y los procesos de evaluación estudiantil. Los hallazgos de este análisis servirán como base para definir los objetivos y las metas del Plan de Formación Integral del Establecimiento Estudiantes (PFI-EE).

Equipo dinamizador: una escuela laboratorio

Los equipos dinamizadores se integran por participantes de cada uno de los estamentos institucionales; llámense docentes, estudiantes, directivos docentes, familias; en esa idea encontramos que hay la oportunidad de intercambio de consideraciones y de posturas que en algunos momentos pueden llegar a ser opuestas. Una de las fortalezas está precisamente allí. Pues se presentan opuestos que son capaces de llegar a acuerdos. Los desafíos también se presentan en ese acto del acuerdo. Así, los equipos dinamizadores configuran comunidades de aprendizaje que ya son una realidad en el PTAFI 3.0 y se consolidan como espacios de encuentro y corresponsabilidad entre docentes, familias y estudiantes. Su construcción colectiva fortalece la autonomía profesional, vincula la escuela con el territorio y abre nuevas oportunidades para transformar la cultura institucional hacia prácticas más colaborativas, inclusivas y situadas.

En este sentido proponemos que los Equipos dinamizadores operen como una escuela laboratorio, como nos lo propone Dewey:

La concepción subyacente es que la escuela es una especie de laboratorio. Ella guarda la misma relación con el trabajo científico en pedagogía que la que tiene un laboratorio en áreas como la biología, la física y la química. Así pues, como laboratorio, tiene dos propósitos principales: (1) presentar, examinar, verificar y criticar las proposiciones y principios teóricos; y (2) hacer un aporte al conjunto de los hechos y principios con que se cuenta en su campo específico (2011, p. 70)

Los equipos dinamizadores tienden a fortalecer la comunicación entre docentes, orientadores y directivos, promoviendo el trabajo interdisciplinario y el intercambio de experiencias exitosas. Comprendemos que los docentes son el

eje nucleador de los Centros de Interés, por ser quienes movilizan acciones concretas propias de la Formación Integral.

1.2.2.Momento II – Implementación acompañada del Plan de Formación Integral

Este momento corresponde al Momento 2 de la Ruta PTAFI 3.0: Implementación acompañada del Plan de Formación Integral. Concentra las acciones de implementación de los Centros de Interés, la formación docente situada, la armonización y articulación curricular y la conformación de redes de aprendizaje. Es el momento de mayor intensidad operativa, en el que se materializa la articulación entre las acciones de acompañamiento y la estructura institucional de cada establecimiento educativo.]

Principios de la armonización

Considerando que este es un proceso colectivo, proponemos unos principios para orientar y acompañar la toma de decisiones. Estos son:

- Participación: Es importante involucrar a la comunidad académica en los espacios de construcción, idealmente contar con la presencia y aportes de docentes y directivos docentes.
- Coherencia: Con la armonización se busca alinear los objetivos de los centros de interés con la identidad institucional, políticas y objetivos formativos.
- Pertinencia: Vincular la armonización con las necesidades e intereses del conjunto de estudiantes de la institución y las ofertas que se presentan de aliados externos o las emergentes dentro de los establecimientos educativos.
- Reflexión crítica: Considerar tradición, enfoque territorial, innovación y saberes populares del contexto.

24

¿Con quiénes se realiza la armonización?

El proceso de armonización será más pertinente cuándo ha contado con la participación de actores clave de la comunidad educativa, cada uno los cuales contribuye desde su propia perspectiva a esta construcción y con representantes de los aliados externos que desarrollan los centros de interés.

- Docentes Tutores/as: Acompañan a las instituciones educativas durante todo el proceso de armonización, facilitando espacios de diálogo y reflexión pedagógica. Su papel es orientar a los/as facilitadores/as y equipos de dinamizadores promoviendo el trabajo colaborativo en virtud

de los proyectos educativos institucionales para enriquecer la práctica educativa y fortalecer la formación integral.

- Directivos Docentes: Lideran la planeación pedagógica y administrativa, garantizando que la armonización tenga un sustento pedagógico sólido. Son responsables de gestionar el cambio institucional y la formación integral de las y los estudiantes.
- Equipos Dinamizadores: Apoyan la labor del docente tutor/a, realizan la lectura de contexto de manera permanente, para comprender las realidades locales y orientar la toma de decisiones. Con base en esta información contribuyen a la formulación del Plan de Formación Integral (PFI) y promueven acciones estratégicas en coordinación con todos los actores. También coadyuvan en el seguimiento del proceso, proponiendo ajustes para mantener la coherencia y pertinencia de la propuesta educativa.
- Docentes: Participan en la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, analizando aciertos y desafíos. Contribuyen a la construcción colectiva de proyectos pedagógicos y centros de interés que impactan los aprendizajes y desarrollo integral de las y los estudiantes.
- Practicantes Programa Viva la Escuela: A pesar de que estos no están presentes en todas las Instituciones Educativas del Programa PTAFI 3.0, en los casos en los que se cuente con su participación, estos pueden brindar apoyo pedagógico para el desarrollo de Centros de Interés y proyectos que favorezcan la formación integral. Aportan nuevas herramientas metodológicas y perspectivas frescas que enriquecen la dinámica institucional. Su colaboración en la gestión y en las actividades formativas fortalece el proceso de acompañamiento y aprendizaje colectivo.
- Comunidad educativa: estudiantes, familias, egresados, expresan sus necesidades, intereses y expectativas para que sean tenidas en cuenta en el diseño pedagógico. Participan en espacios de diálogo y construcción colectiva, asegurando que las propuestas respondan a la realidad del territorio. Asimismo, contribuyen con saberes locales que legitiman y enriquecen el proceso formativo.
- Aliados Intersectoriales con oferta de Centros de Interés: aportan experiencias, recursos y conocimientos desde distintos sectores públicos y privados. Su participación permite articular la educación con ámbitos como cultura, deporte, tecnología, bienestar y educación superior. Además, contribuyen a la sostenibilidad del proceso mediante alianzas estratégicas que potencian la formación integral y contextualizada. Es muy importante que se les involucre en discusiones sobre la armonización, para que de esta forma estos aliados también fortalezcan su capacidad pedagógica.

¿Cuándo armonizar?

La armonización se vuelve necesaria cuando al Establecimiento Educativo llegan nuevas estrategias, aliados o propuestas educativas que buscan sumarse a las apuestas formativas ya existentes. En estos casos, es fundamental que dichas iniciativas se empalmen de manera coherente con los proyectos educativos institucionales (PEI, PIECR, PEC, PECI), para evitar fragmentaciones y garantizar una visión compartida de la formación.

Este proceso debe realizarse en el momento en que se identifican oportunidades de articulación entre las nuevas ofertas y los enfoques pedagógicos vigentes, permitiendo que las acciones educativas respondan de forma pertinente a las necesidades del contexto institucional, cultural y social. Armonizar implica revisar colectivamente cómo estas propuestas se integran a la dinámica escolar en el marco del horizonte institucional y fortaleciendo la coherencia entre qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

En este documento de orientaciones, proponemos específicamente dos situaciones en las que se hace necesario iniciar el proceso de armonización:

1. Cuando se incorporan nuevos Centros de Interés

Con la llegada de la oferta de Centros de Interés o el diseño de proyectos pedagógicos al interior de la misma institución educativa, es necesario armonizar para asegurar que los contenidos, metodologías y evaluaciones estén alineados con los objetivos del Proyecto Educativo, el horizonte de desarrollo del establecimiento, perfiles de los sujetos a formar y las demandas del contexto social, cultural y productivo.

2. Durante procesos de autoevaluación institucional

En el marco de la construcción de los Planes de Mejoramiento Institucional -PMI- y de los Planes de Formación Integral -PFI-, adelantar procesos de armonización es recomendado, toda vez que esto permite evidenciar coherencia entre la misión institucional, el currículo, la formación integral y los resultados de aprendizaje.

¿Cómo hacer la armonización?

Reconociendo la relevancia de este proceso, la importancia de la participación de distintos actores de la comunidad educativa, en este apartado nos concentramos en una ruta posible para adelantar la armonización.

1. Diagnóstico y Análisis de Contexto

Para iniciar el proceso de armonización, es esencial identificar las necesidades, potencialidades y expectativas del contexto, recopilar la ficha del centro de interés y los aportes que este viene haciendo o que potencialmente haría en el Establecimiento Educativo. Con este diagnóstico en mente, es posible realizar una nueva lectura del Proyecto Educativo (PEI, PIECR, PEC, PECI)

2. Participación de actores

Involucrar a los facilitadores de las entidades, docentes, equipos dinamizadores y comunidad educativa favorece la construcción colectiva de los criterios de pertinencia educativa, social, pedagógica y científica.

3. Ajustes

Realiza los ajustes a la estrategia pedagógica que se realizará en el Centro de Interés, para que converse con las finalidades del Proyecto Educativo del Establecimiento Educativo, considera la convergencia entre saberes, métodos, objetivos y recursos institucionales.

4. Evaluación y Retroalimentación Continua

Procura un acompañamiento constante en la implementación del CI armonizado, considerando espacios que permitan seguir haciendo ajustes cuándo sean requeridos. Así mismo, sistematiza información sobre avances y logros.

Es fundamental reconocer que el proceso de armonización es un ciclo dinámico en el que cada momento retroalimenta la siguiente y no una secuencia de pasos inamovibles. Esto sucede porque la incorporación de un nuevo Centro de Interés no es un evento aislado, sino un proceso vivo que se ajusta permanentemente al PEI, PIECR, PEC, PECI a los intereses de los estudiantes y a las realidades del territorio. En este mismo sentido, la participación de actores puede definirse como un momento a intencionar dentro del desarrollo de la armonización, pero también un enfoque de trabajo en el que la vinculación de diversos actores de la comunidad educativa es una condición necesaria a lo largo de todo el proceso.

Momentos clave en el proceso de armonización cuando hay un nuevo centro de interés

Proceso situado y progresivo de armonización PTAFI 3.0



¿Con quiénes se realiza la articulación curricular?

La articulación es el resultado de la participación conjunta de múltiples actores que, desde sus distintos roles, construyen conexiones significativas entre los proyectos, áreas de conocimiento, saberes comunitarios y experiencias escolares. Cada uno aporta un elemento indispensable:

- Directivos y equipos de gestión: En la articulación, los directivos garantizan que los proyectos, áreas y estrategias como los Centros de Interés o la Educación CRESE se vinculen de manera intencionada con la Estrategia Pedagógica y el plan de estudios. Ellos definen los marcos institucionales, legitiman acuerdos en los consejos directivos y académicos; gestionan los tiempos y recursos para que la articulación no sea un ejercicio esporádico, sino que de verdad tienen relación con la cotidianidad y la dinámica escolar.
- Docentes: Hacen posible la articulación curricular, son el corazón de este proceso. Su papel se concentra en vincular objetivos, metodologías y evaluaciones de distintas áreas con los proyectos pedagógicos, de manera que los estudiantes reciban los aprendizajes como parte de un mismo entramado. Además, mediante el trabajo interdisciplinario y la planeación conjunta, promueven conocimientos que dialoguen entre sí y se construyan experiencias situadas con sentido pedagógico que trascienden el aula de clase, a sus comunidades.
- Estudiantes: Los estudiantes participan sobre todo aportando intereses, motivaciones y contextos de vida, que se convierten en puntos de conexión para articular los saberes. A través de su voz en los Centros de Interés y en los Proyectos Pedagógicos, ayudan a definir qué temas, enfoques y actividades son relevantes y con sentido. Su rol es activo, en tanto permite que la articulación tenga un horizonte con propósito, pues orienta los vínculos entre disciplinas y proyectos hacia aprendizajes que son significativos para ellos.
- Familias y cuidadores: En la articulación, las familias aportan perspectivas, expectativas y saberes comunitarios o ancestrales, que amplían el alcance del currículo. Al compartir experiencias, tradiciones o prácticas culturales, facilitan que los proyectos escolares se conecten con la vida cotidiana y con el entorno social de los estudiantes. De este modo, la familia puede tener un rol protagonista y mucho más activo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, disponiendo de sus saberes populares y ancestrales para compartirlos en el escenario escolar.
- Comunidad y aliados interinstitucionales: Las organizaciones culturales, científicas, artísticas, deportivas, sociales o académicas complementan los procesos de articulación al ofrecer espacios, recursos y saberes especializados. Su participación enriquece los Proyectos Pedagógicos y

permite establecer relaciones más cercanas entre la escuela y el territorio. Así, los aprendizajes se amplían y se hacen más pertinentes, pues se integran al contexto propio de los estudiantes.

- Entidades Territoriales Certificadas – ETC: Estas tienen un rol esencial en la articulación curricular, pues actúan como puente entre las orientaciones nacionales y las dinámicas locales de los establecimientos educativos. Su participación promueve que las estrategias pedagógicas de formación integral se articulen al currículo institucional de manera coherente y con pertinencia territorial. Además, facilitan la disponibilidad de recursos, la formación de docentes y la coordinación interinstitucional, promoviendo la sostenibilidad de las acciones de articulación en el tiempo
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - PTAFI 3.0: El Ministerio de Educación Nacional a través de PTAFI 3.0 y la Línea de Armonización y Articulación, acompaña el proceso brindando orientaciones, marcos de referencia y seguimiento. Su participación asegura que las prácticas de articulación en las instituciones no se den de manera improvisada, sino bajo criterios pedagógicos, normativos y políticos que garanticen la coherencia nacional y la pertinencia territorial.

¿Cuándo articular el currículo?

Se puede decir que la articulación es necesaria en momentos específicos del proceso educativo, cuando lo que está en juego es dar coherencia interna a lo que ya existe o se está construyendo.

1. Con la llegada o formulación de un nuevo centro de interés

Cuando el Centro de Interés se encuentra armonizado (así sea oferta institucional o propia), es clave revisar los saberes y aprendizajes que desarrolla esté CI e identificar cómo contribuyen a la formación integral. Esta revisión de saberes nutre la conversación sobre las formas en las que estos saberes también están presentes en otros Proyectos pedagógicos del Establecimiento Educativo o Asignaturas del currículo

2. Durante la planeación curricular anual o semestral

Al organizar el plan de estudios, la distribución del tiempo escolar y las metodologías, la articulación permite que cada área y proyecto no trabaje de manera aislada, sino que dialogue con los demás. Aquí se busca que las prácticas pedagógicas confluyan en propósitos comunes y que los aprendizajes no se perciban fragmentados, sino conectados entre sí. Este momento también es propicio para ajustar metodologías, identificar puntos de convergencia entre

disciplinas y definir criterios de evaluación que tengan coherencia en toda la institución.

3. En el seguimiento y evaluación de proyectos pedagógicos

La articulación cobra importancia al revisar el avance de los proyectos y contrastar los resultados con las metas previstas. En este punto se identifican posibles tensiones, duplicidades o vacíos, y se ajustan las estrategias para que cada proyecto pedagógico siga aportando al desarrollo integral de los estudiantes. No se trata solo de medir logros, sino de asegurar que cada acción educativa mantenga coherencia con las dimensiones formativas priorizadas.

¿Cómo hacer la articulación curricular?

La articulación curricular en los establecimientos educativos no debe entenderse como una simple secuencia de pasos, sino como una **ruta tentativa, dinámica y progresiva**. Este proceso busca que los **Centros de Interés** dejen de ser actividades aisladas y se conviertan en ejes transversales que atraviesan todo el ecosistema escolar. Para lograr una integración coherente, proponemos cuatro momentos que se retroalimentan entre sí de manera continua:

1. Vinculación de los Centros de Interés al currículo institucional

La articulación implica analizar cómo los aprendizajes y metodologías de cada Centro de Interés se conectan con los objetivos generales de las áreas y con los propósitos del Proyecto educativo. Se trata de resignificar el tiempo escolar para que las actividades de los CI no compitan con las asignaturas, sino que se integren a ellas, aportando dimensiones expresivas, culturales, científicas o deportivas al currículo.

Finalmente, los cambios se formalizan en los documentos institucionales o en el Plan de Formación Integral del Establecimiento Educativo y se hace seguimiento a su implementación para verificar que los Centros de Interés sean experiencias que aportan realmente al currículo y fortalecen la formación integral de los estudiantes.

2. Conexión interdisciplinar y articulación con los Proyectos Pedagógicos

Los Proyectos Pedagógicos (PP) tienen la particularidad de permitir que la escuela aborde problemáticas o temas de interés colectivo desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando saberes de distintas áreas para darles mayor profundidad y sentido. En el marco de la articulación, no se trata de implementar todos los proyectos posibles, sino de seleccionar

estratégicamente aquellos que guardan mayor afinidad con los Centros de Interés y con los enfoques de la Educación CRESE, de modo que se potencien entre sí.

Una vez identificados, los PP deben estudiarse para conectar objetivos, aprendizajes, competencias y capacidades, lo que implica definir metodologías colaborativas, recursos compartidos y criterios de evaluación comunes. Así, un proyecto de ciudadanía, por ejemplo, puede integrarse con un Centro de Interés artístico y con los ejes de resiliencia y equidad de CRESE, construyendo experiencias formativas más completas y coherentes. Este proceso no solo enriquece la vida escolar, sino que también permite que los aprendizajes se conecten con realidades sociales, ambientales y culturales, fortaleciendo en los estudiantes competencias para comprender y transformar su entorno.

Esta articulación cobra mayor sentido cuando se comprende la relación entre capacidades, aprendizajes y competencias no como una jerarquía, sino como un ciclo formativo. Siguiendo los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026), las **capacidades** constituyen la libertad sustantiva y el potencial inherente de cada estudiante para “ser y hacer” de manera digna —en diálogo con Sen (2003) y Nussbaum (2003)—; los **aprendizajes** son los resultados formativos visibles en la manera como los y las estudiantes comprenden, problematizan y actúan —transitando de lo básico a lo esencial e imprescindible—; y las **competencias** son la movilización ética y eficaz de capacidades y aprendizajes ante situaciones complejas y situadas (Perrenoud, 2008). En los Centros de Interés, este ciclo se activa de manera concreta: el espacio habilita capacidades (la posibilidad real de crear, explorar, cuidar, participar); genera aprendizajes (la comprensión encarnada de lo que se vive); y promueve competencias (la capacidad de actuar con sentido más allá del CI mismo). El ejercicio de las competencias, a su vez, expande nuevamente las capacidades del sujeto, haciendo del ciclo un proceso de retroalimentación permanente. Sin un escenario significativo como los Centros de Interés, este ciclo queda en abstracción; con ellos, la formación integral deja de ser una carga de contenidos y se convierte en desarrollo de procesos vitales con sentido.

3. Diseño de acuerdos pedagógicos para la coherencia

La integración de los Centros de Interés, la Educación CRESE y los Proyectos Pedagógicos en el plan de estudios requiere que directivos docentes, docentes construyan acuerdos institucionales claros que orienten la práctica pedagógica de manera coherente. No se trata únicamente de sumar actividades a las asignaturas o proyectos pedagógicos, sino de establecer lineamientos comunes que definan cómo se van a articular estos componentes con las áreas del

currículo. Para lograrlo, es necesario acordar criterios compartidos de planeación, que permitan que los aprendizajes de los CI se conecten con los objetivos de las asignaturas, que los ejes de CRESE permeen las propuestas metodológicas, y que los PP se conviertan en escenarios de trabajo interdisciplinario.

De igual forma, se requiere fomentar metodologías colaborativas, en las que docentes trabajen de manera conjunta y diseñen proyectos integrados que respondan tanto a los intereses de los estudiantes como a los propósitos del Proyecto Pedagógico. Finalmente, es fundamental acordar criterios de evaluación integrales, que valoren no solo los aprendizajes disciplinares, sino también las competencias sociales, culturales y ciudadanas que emergen de estos procesos, asegurando que la formación integral sea un propósito tangible y verificable en la vida escolar.

Momentos clave del proceso progresivo y transversal de articulación curricular de un centro de interés

Proceso situado y progresivo de armonización PTAFI 3.0

Vinculación de los Centros de Interés al currículo institucional

La integración de los Centros de Interés (CI) con los objetivos del Proyecto Educativo busca que los CI enriquezcan las asignaturas, aportando dimensiones culturales o deportivas, en lugar de competir. Para asegurar la continuidad de la formación integral los cambios deben formalizarse en documentos institucionales (que pueden incluir mallas curriculares, planes de área o similares) con el ánimo de hacer seguimiento.

Conexión interdisciplinar y articulación con los Proyectos Pedagógicos Transversales

Los Proyectos Pedagógicos pueden abordar temas colectivos interdisciplinariamente. Para potenciar la pertinencia, se seleccionan estratégicamente si son afines a los Centros de Interés y a la Educación CRESE, potenciando su efecto. Deben conectar objetivos curriculares y metodologías comunes, creando experiencias con coherencia que vinculen el aprendizaje con realidades sociales y fortalezcan la transformación



Seguimiento y evaluación

Se establecen criterios de evaluación integrales que valoran aprendizajes disciplinares, sociales y ciudadanos, garantizando la coherencia curricular. Este proceso permite evidenciar los avances hacia una formación integral y asegurar la continuidad de las estrategias pedagógicas a lo largo del año escolar.

Diseño de acuerdos pedagógicos para la coherencia

Se construyen acuerdos institucionales entre docentes y directivos para asegurar la integración armónica de los Centros de Interés al currículo. Estos consensos permiten reconocer sus aportes al desarrollo de competencias, garantizando que la ruta pedagógica mantenga su coherencia y sea respetada por toda la comunidad educativa

1.2.3. Momento III – Evaluación, sistematización y mejora institucional

Este momento corresponde al Momento 3 de la Ruta PTAFI 3.0: Evaluación, sistematización y mejora institucional. Cierra el ciclo anual de acompañamiento mediante la evaluación formativa de la implementación, la construcción de narrativas pedagógicas y la sistematización de experiencias significativas. Este momento prepara las condiciones para el reconocimiento de los establecimientos como Escuelas de Formación Integral (EFI) y retroalimenta el siguiente ciclo de la Ruta.

En primer lugar, la planificación estratégica, participativa y colaborativa es la base para un proceso de armonización y articulación exitoso. Es fundamental retomar el ejercicio de lectura pedagógica del contexto que se realizó en el momento I o un diagnóstico general del contexto institucional y territorial que permita identificar necesidades, recursos y oportunidades. Además, la construcción colectiva del plan requiere la participación activa de todos los actores educativos —docentes, estudiantes, familias y aliados externos— desde las primeras etapas, de manera que las decisiones pedagógicas reflejen una comprensión integral de la realidad escolar. Este trabajo colaborativo debe orientarse a metas claras, realistas y medibles que guíen el proceso con un horizonte común.

35

El fortalecimiento del liderazgo pedagógico es otro eje clave. Los directivos docentes y equipos dinamizadores necesitan formación continua y acompañamiento en metodologías de planeación curricular, gestión del cambio y liderazgo participativo. Al mismo tiempo, se recomienda la creación de espacios permanentes de reflexión pedagógica, donde los equipos puedan analizar avances, compartir aprendizajes y proyectar ajustes necesarios. El liderazgo debe ser distribuido, involucrando a diferentes actores para evitar la sobrecarga y garantizar la corresponsabilidad en la transformación educativa.

En cuanto a la integración curricular con enfoque de formación integral, es necesario superar la fragmentación del conocimiento mediante estrategias que conecten contenidos, competencias, aprendizajes y proyectos pedagógicos. Esto implica la incorporación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la indagación apreciativa y las comunidades de aprendizaje, con el fin de promover la participación estudiantil y la construcción colaborativa del saber. Además, el currículo debe ser flexible y contextualizado, adaptándose a las particularidades culturales, sociales y económicas de cada territorio, de modo que conserve su pertinencia y relevancia para la comunidad educativa.

La evaluación y el seguimiento continuo son componentes indispensables para

garantizar la calidad del proceso. Se sugiere implementar instrumentos como bitácoras, matrices de aprendizaje y narrativas pedagógicas que permitan documentar avances, dificultades y logros de manera sistemática. A partir de esta información, es posible realizar ajustes periódicos basados en evidencias, asegurando que la articulación curricular responda a las necesidades reales de la institución. La inclusión de la autoevaluación y la coevaluación en estos procesos fortalece la cultura de mejora continua y la responsabilidad compartida por los resultados.

La socialización de avances es un componente esencial para dar visibilidad al impacto de la armonización y la articulación curricular. Se recomienda realizar encuentros periódicos con estudiantes, familias, maestras, maestros y aliados, donde se compartan experiencias, aprendizajes y productos obtenidos en los Centros de Interés y proyectos pedagógicos. Estos espacios fortalecen la transparencia, la participación activa y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa, convirtiéndose en escenarios para proyectar nuevas metas y mejorar continuamente los procesos.

Finalmente, la articulación intersectorial y la sostenibilidad a largo plazo son esenciales para que las innovaciones pedagógicas tengan un impacto duradero. La vinculación con aliados institucionales y comunitarios —como universidades, organizaciones culturales y entidades gubernamentales— aporta recursos, experiencias y saberes que enriquecen la pertinencia del currículo. Asimismo, la creación de planes de formación de docentes permanentes garantiza la continuidad de las prácticas innovadoras, mientras que el respaldo de políticas institucionales consolida la armonización curricular como un compromiso estratégico de la escuela con su comunidad y su territorio.

En este Momento III se propone entonces la construcción de una Narrativa de la experiencia a través del relato, como un proceso de negociación entre diferentes saberes y actores, desde diferentes frentes, puesto que es una construcción colectiva donde un grupo de personas (docentes, niños, niñas, jóvenes, padres de familia, directivos docentes, actores intersectoriales), comparten una visión y comprensión de los acontecimientos vividos a través del PTAFI 3.0.

El Capítulo 2 que se presenta a continuación no constituye una ruta paralela ni independiente de la que se desarrolla en el Capítulo 1, sino su profundización operativa. Mientras el Capítulo 1 establece los fundamentos conceptuales y describe la ruta en tres momentos —diagnóstico participativo y diseño del PFI, implementación acompañada, y evaluación y mejora institucional—, el Capítulo 2 despliega esa misma ruta en cuatro fases con instrumentos, herramientas e indicadores concretos para el trabajo en territorio: lectura de contexto, diseño

del PFI, implementación y gestión, y seguimiento y evaluación. Ambos capítulos deben leerse como un continuo: el marco conceptual orienta la acción, y la guía metodológica la hace posible.

CAPÍTULO 2: Guía metodológica para la formulación, implementación y seguimiento de los Planes de Formación Integral -PFI- en el marco del programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral PTAFI 3.0¹

2.1. Balance y aprendizajes desde el territorio

Esta guía metodológica es una herramienta viva y en evolución, diseñada para orientar la formulación, implementación y seguimiento de los Planes de Formación Integral (PFI) en el marco del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0). Su propósito original se ha visto profundamente enriquecido por las reflexiones, los avances y los desafíos identificados por los formadores y tutores del programa durante los ciclos 2024 y 2025. Gracias a su experiencia en el territorio, este documento transita de una fase inicial de construcción instrumental a una etapa de consolidación y profundización curricular, respondiendo con mayor pertinencia a las necesidades reales de los establecimientos educativos.

El núcleo conceptual de esta guía se mantiene firme en la visión de la formación integral como un proceso de humanización que trasciende la mera instrucción académica. Reafirmamos la concepción de la escuela como un espacio de acogida, un refugio seguro donde cada estudiante es reconocido y valorado. Esta perspectiva se nutre de los aportes de pensadores clásicos como *Vives*, *Comenio*, *Pestalozzi* y *Dewey*, quienes concibieron la educación como un camino hacia la plenitud del ser humano, así como de las reflexiones de autores contemporáneos como *Nussbaum*, *Morin* y *Freire*, que nos invitan a recuperar el sentido integral de la educación frente a la fragmentación del conocimiento y los desafíos del presente.

En su versión actualizada, esta guía responde directamente a los retos identificados en la práctica por los equipos en el territorio. Reconocemos, tal como lo han expresado los formadores, la necesidad de una mayor articulación institucional para que el PFI no sea percibido como una tarea aislada del tutor, sino como un proyecto que moviliza a toda la comunidad. Asimismo, se busca superar una visión fragmentada de la formación, donde los componentes del plan se ejecutan de manera desarticulada, para avanzar hacia una integración curricular coherente y sostenible.

Para que este capítulo responda de manera coherente a las orientaciones del

¹ Versión ajustada con base en: Anexo 2. Memoria: reflexiones de formadores sobre los Planes de Formación Integral (PFI) en las Instituciones Educativas (Mesa Técnica FI, Bogotá, 04-11-2025); y Anexo 3. Documento de Análisis sobre el avance en la implementación de los Planes de Formación Integral a partir de las orientaciones definidas en la Ruta 2025.

Momento I, se sugiere posicionar el Plan de Formación Integral (PFI) como un instrumento vivo que se construye y actualiza a partir de: la lectura de contexto, la armonización con el PEI y la articulación curricular. En este marco, los Centros de Interés integran saberes culturales e interdisciplinarios con la educación CRESE, y se fortalecen mediante el acompañamiento situado, la evaluación formativa y la participación activa de la comunidad educativa. Se recomienda además incluir casos o ejemplos concretos que ilustren cómo se ve la armonización y la articulación en la práctica, dado que este documento funciona como guía para tutores y formadores en territorio, más que como documento para decisores de política.

Por tanto, invitamos a las comunidades educativas a utilizar esta guía no como un manual prescriptivo, sino como un mapa de ruta flexible que, a partir de la experiencia colectiva, busca consolidar una cultura institucional del cuidado, la evaluación formativa y el aprendizaje con sentido. Este documento es un testimonio del conocimiento construido en la acción, una síntesis que busca orientar el camino hacia una transformación pedagógica duradera. Para que esta acción sea sólida y transformadora, es indispensable contar con un marco conceptual y normativo que le dé sustento y dirección.

2.2. La formación integral y la escuela como estructura de acogida

39

El éxito de un Plan de Formación Integral depende, en gran medida, de la construcción de un marco conceptual compartido. Si bien la "Formación Integral" es el principio rector del programa, las experiencias de los formadores revelan que la falta de una comprensión común sobre conceptos clave, como la propia definición de integralidad o el propósito de los "Centros de Interés", puede generar incoherencia en la implementación y debilitar su impacto. De hecho, muchas de las fallas prácticas en la gestión de los Centros de Interés, que se detallarán más adelante, a menudo tienen su origen en esta ambigüedad conceptual fundacional. Por ello, esta sección busca unificar criterios, conectar la rica tradición pedagógica que sustenta nuestro quehacer con los desafíos prácticos identificados en el territorio y ofrecer un horizonte de sentido común para la acción educativa.

El concepto de Formación Integral ha sido una constante en la historia de la pedagogía. Desde Vives en el siglo XVI, se entendía como una combinación de erudición, moralidad y carácter. *Comenio* la universalizó con su ideal de "enseñar todo a todos totalmente", concibiendo la escuela como una institución multifacética para el desarrollo de la erudición, la virtud y la piedad. *Pestalozzi* sintetizó esta visión en su célebre tríada de "mano, corazón y cabeza", orientando

la educación hacia el perfeccionamiento de las energías humanas. Ya en el siglo XX, figuras como *John Dewey* vincularon la Formación Integral con la democracia y la vida social, definiéndose como un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales, mientras que *María Montessori* enfatizó el desarrollo de las potencialidades humanas a través de un ambiente preparado que fomenta la autonomía.

En Colombia, *Agustín Nieto Caballero*, impulsor de la Escuela Nueva, abogó por una "escuela para la vida" que formara de manera equilibrada cuerpo, mente y espíritu. Esta evolución es analizada por *Oscar Saldarriaga*, quien identifica tres figuras del maestro —el apóstol, el técnico y el ciudadano— que reflejan distintos énfasis en los sujetos a formar.

Finalmente, *Beatriz Restrepo Gallego* nos ofrece una visión contemporánea, definiendo la educación como una "autoformación integral" de un sujeto con identidad, dignidad, capacidad narrativa y agencia para transformar la realidad. Este recorrido, que también se nutre de las reflexiones de Jaeger sobre la *paideia*, Arendt sobre la responsabilidad de acoger a los recién llegados al mundo, y *Duch* y *Mélich* sobre las "estructuras de acogida", nos recuerda que la formación integral no es una moda, sino el núcleo de todo acto educativo genuino. Este horizonte se enriquece con los planteamientos de *Nuccio Ordine* sobre la utilidad de los saberes "inútiles" y la defensa de las humanidades de *George Steiner*, quienes ofrecen un marco para comprender los Centros de Interés no desde una perspectiva instrumental, sino como escenarios privilegiados para la resignificación de la experiencia educativa.

40

Esta tradición pedagógica se actualiza en los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026), que retoman a Meirieu (2007) para señalar que la formación es, ante todo, "ser obra de sí mismo", lo que exige condiciones de autonomía y libertad que solo una escuela acogedora puede generar. Los lineamientos conciben al maestro o la maestra como "guardianes/as de la scholé" (Simon y Masschelein, 2014): alguien que suspende las demandas del rendimiento para crear un tiempo libre, el tiempo de la escuela, en el que los y las estudiantes pueden encontrarse con el mundo. Esta visión del docente no es ornamental: es la condición pedagógica que hace posible que el Plan de Formación Integral sea más que un documento institucional y los Centros de Interés, más que actividades.

La noción de la escuela como un refugio acogedor adquiere una urgencia particular en el contexto actual. No se trata solo de un espacio físico seguro, sino de un entorno donde cada estudiante es reconocido, escuchado y valorado. Para materializar esta visión, no basta con la buena voluntad; se requieren

estrategias concretas para la gestión de conflictos y la construcción de la convivencia. Por ello, en la Ruta 2025 se incorporó el enfoque de prácticas restaurativas a través de herramientas como Justa-Mente, que buscan transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje socioemocional y reparación de vínculos, haciendo de la acogida una práctica cotidiana y tangible.

En este marco, las consideraciones para una posible ruta de Formación Integral (Reconocer, Nombrar, Cuidar, Evaluar, Celebrar) deben ser impulsadas por un liderazgo claro. La experiencia ha demostrado que el liderazgo directivo y la consolidación de un equipo dinamizador son roles cruciales para el éxito del PFI. El compromiso de los directivos es indispensable para superar la percepción del PFI como una tarea aislada del tutor o un requisito administrativo. Son ellos quienes deben garantizar el tiempo, gestionar los recursos y movilizar a la comunidad para que el plan se convierta en un proyecto institucional sostenible, arraigado en la cultura escolar y no dependiente de personas específicas.

Estos principios pedagógicos, sin embargo, no operan en el vacío. Están respaldados, orientados y, en ocasiones, tensionados por un sólido andamiaje legal y de política pública que es fundamental conocer para asegurar la pertinencia y viabilidad de nuestras acciones.

2.3. Fundamentación normativa

41

Conocer el marco normativo que sustenta los Planes de Formación Integral no es un ejercicio burocrático, sino una acción estratégica fundamental. Constituye la base para alinear el PFI con las prioridades nacionales, dialogar con las políticas educativas vigentes y asegurar su sostenibilidad y pertinencia a largo plazo. Es el soporte que legitima y da fuerza a las transformaciones pedagógicas que impulsamos desde la escuela.

El principal referente es la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que desde su concepción establece la formación integral como el principio orientador del sistema. El artículo 1º la define como un "proceso de formación permanente, personal, cultural y social", y el artículo 5º la detalla como el "pleno desarrollo de la personalidad", abarcando dimensiones físicas, psíquicas, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivas y éticas.

Esta visión ha sido desarrollada y profundizada a través de los Planes Nacionales Decenales de Educación (PNDE), instrumentos de política que adaptan los mandatos legales a los contextos de cada década.

Tabla 2. Planes Nacionales Decenales de Educación PNDE

Plan	Definiciones/componentes	Estrategias
1995-2005	La educación es un proceso integral centrado en el desarrollo de las potencialidades, la creatividad, la autonomía y el espíritu crítico. Implica las dimensiones afectivas, ética, estética, participativa y productiva.	Cualificación de educadores y mejora de ambientes escolares.
2006-2016	La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos. Enfatiza la formación ciudadana, el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo, y la atención a la primera infancia.	Formación de agentes educativos, consolidación de la jornada escolar completa y desarrollo de habilidades para la vida.
2016-2026	La educación busca el pleno desarrollo de la personalidad humana. La formación integral promueve el emprendimiento, la convivencia, la innovación y la investigación, desarrollando competencias básicas, comunicativas y socioemocionales.	Regulación del derecho a la educación, lineamientos curriculares flexibles, formación de maestros y fortalecimiento de la formación ciudadana.

A este marco se suma la Ley 2294 de 2023, que expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia, potencia mundial de la vida”, reafirmando el compromiso del Estado con una educación de calidad y pertinencia.

Sin embargo, es crucial integrar una reflexión crítica sobre la implementación de esta normativa. La experiencia reciente ha evidenciado una tensión significativa entre los objetivos de la formación integral y las condiciones reales de trabajo de docentes. Un factor normativo clave es el Decreto 0277 de 2025, que limita la permanencia de los docentes en los establecimientos educativos a seis horas diarias. Si bien busca regular la jornada laboral, en la práctica reduce drásticamente los espacios para el trabajo colegiado, la planeación pedagógica, la formación situada y la articulación de proyectos, actividades que son el motor del PFI. Esto crea una significativa paradoja para las instituciones educativas:

mientras la política nacional alienta una planeación más profunda e integrada a través del PFI, los cambios regulatorios comprimen simultáneamente el tiempo colaborativo esencial para dicho trabajo. Por lo tanto, la implementación efectiva del PFI se convierte en un acto de liderazgo estratégico, promoción institucional y gestión creativa del tiempo.

Desde esta perspectiva, cabe interrogarse sobre el alcance real de la educación o formación integral en el contexto escolar: ¿qué transformaciones posibilita?, ¿qué matices adquiere la escuela y las relaciones que en ella se tejen a partir de dicha noción?, y ¿hasta qué punto la educación integral puede considerarse una grieta conceptual e histórica que revela los vacíos y las invisibilizaciones que la política ha producido en torno al sentido mismo de la educación? Con este marco conceptual y normativo claro, que reconoce tanto los fundamentos pedagógicos como los desafíos prácticos, procederemos a detallar la ruta metodológica para construir un PFI que sea a la vez riguroso, contextualizado y viable.

2.4. Ruta metodológica para la formulación, implementación y seguimiento de los planes de formación integral (PFI)

La ruta metodológica que se presenta a continuación es un ciclo de mejora continua, ajustado y enriquecido a partir de la experiencia en terreno. Los cuatro momentos — Lectura de contexto, Diseño, Implementación y Seguimiento— no deben entenderse como un proceso lineal y rígido, sino como momentos interdependientes que dialogan entre sí. Su éxito depende de la capacidad de la comunidad educativa para superar los desafíos recurrentes identificados por la y los formadores y docentes tutores, tales como la falta de tiempo para la planeación, la necesidad de una mayor articulación entre los componentes del programa y, fundamentalmente, la importancia de lograr una verdadera apropiación institucional que trascienda la labor individual del docente tutor.

2.4.1. Momentos 1. Lectura de contexto

Para combatir el desafío crítico de que el PFI sea percibido como un requisito impuesto y desconectado (Anexo 2), la "Lectura de contexto" debe ser repensada como el acto fundacional de la construcción de la apropiación institucional y al mismo tiempo, como un proceso permanente de contrastación con la realidad. Su objetivo estratégico principal es asegurar que el PFI nazca de la propia voz del territorio, abriendo espacios de escucha y diálogo para reconocer las realidades, intereses, potencialidades y desafíos de la comunidad. Una acción clave para el desarrollo de la lectura de contexto es la conformación de un "equipo dinamizador". Este equipo, compuesto por diversos actores de la comunidad educativa, es fundamental para garantizar una participación amplia, liderar un proceso de reflexión que trascienda el diagnóstico y asegurar que el

PFI se arraigue con sentido de pertenencia desde su origen.

Acciones recomendadas:

- Realizar talleres participativos con docentes, estudiantes y familias.
- Aplicar encuestas y entrevistas para recoger información sobre necesidades, intereses y aspiraciones.
- Revisar documentos institucionales (PEI, PIECR, PEC, PECI), SIEE, planes de mejoramiento institucional).
- Elaborar un mapeo de recursos y actores locales.
- Fomentar la reflexión a partir de diarios pedagógicos y relatos de vida.

En suma, una lectura de contexto exitosa culmina no con un documento, sino con un mandato claro y legitimado por la comunidad.

Esta lectura de contexto es, en términos de los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026), el primer momento del itinerario de diseño de prácticas educativas: la **comprensión del sujeto desde el territorio**. Los lineamientos proponen leer el territorio “desde una perspectiva geográfica y sociocultural”, reconociendo que los y las estudiantes son inseparables de sus historias, sus comunidades y sus proyectos de vida. Esta convergencia no es casual: tanto la Ruta PTAFI como el itinerario didáctico de los lineamientos parten del territorio como punto de origen y coautor educativo, sitúan al estudiante como protagonista, integran currículo y vida, y evalúan para transformar (véase análisis de convergencias PTAFI–LCFI, 2026). El PFI, cuando nace de una lectura pedagógica rigurosa del contexto, no describe el territorio: lo convierte en currículo.

44

2.4.2. Momento 2. Diseño del PFI (con evaluación sostenible)

Cuando se habla de un diseño del PFI con **evaluación sostenible**, se hace referencia a una evaluación que está integrada desde el origen al diseño del plan —no como una etapa final ni como un requisito administrativo—, que genera evidencias formativas a lo largo del proceso, y cuyos resultados alimentan de manera continua los ajustes institucionales. Es sostenible porque no depende de la voluntad de una persona ni de recursos extraordinarios, sino que queda incorporada a los instrumentos, los tiempos y la cultura evaluativa del establecimiento educativo. Esta concepción es coherente con los criterios de evaluación integral propuestos por los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026): pertinencia, coherencia, pluralidad, transparencia, inclusión, participación e integralidad.

Abordar la "confusión sobre la ubicación del plan y la coherencia institucional"

(Anexo 2) es la tarea central del diseño. Este momento no consiste en llenar una plantilla, sino en tejer quirúrgicamente el PFI en el tejido institucional —el PEI, el SIEE y los planes de área— para transformarlo de un artefacto aislado en el motor mismo de la visión educativa de la escuela. El diseño también debe ser prospectivo, planificando desde su concepción cómo se transversaliza la Educación CRESE (Ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio Climático) y cómo se integrarán herramientas como Justa-Mente para el fomento de prácticas restaurativas.

Acciones recomendadas:

- Definir objetivos estratégicos alineados con el horizonte institucional.
- Establecer líneas de trabajo que integren áreas curriculares y competencias socioemocionales.
- Diseñar proyectos y actividades con responsables, recursos y tiempos definidos.
- Incorporar formalmente el PFI como un componente del PEI.
- Definir una estrategia de comunicación para asegurar que toda la comunidad educativa comprenda el propósito y alcance del PFI, mitigando la resistencia al cambio.

El resultado de un buen diseño es un PFI que ya no necesita ser "implementado" porque ha sido integrado.

45

2.4.3. *Momento 3. Implementación y gestión*

Esta etapa representa la transición del plan a la práctica, un momento donde se confronta directamente el desafío de una "oferta intersectorial frágil" (Anexo 3). La experiencia ha mostrado que la implementación, especialmente de los Centros de Interés que dependen de la oferta intersectorial, se ve amenazada por la discontinuidad de convenios, la rotación de formadores, la escasez de recursos y la descoordinación horaria. Por lo tanto, el propósito de esta fase es desarrollar una capacidad de gestión proactiva y resiliente, que anticipe estos obstáculos y construya mecanismos sostenibles para garantizar la continuidad y calidad de las experiencias formativas, potenciando la oferta propia.

Orientaciones prácticas para la gestión:

- Establecer convenios de mediano plazo con aliados para garantizar la continuidad y evitar interrupciones durante el calendario escolar.
- Crear cronogramas de trabajo conjunto desde la fase de diseño, asegurando la sincronía de horarios y la planificación compartida.

- Realizar un mapeo de recursos comunitarios (talento humano, espacios, materiales locales) para mitigar la escasez de recursos externos.
- Mantener bitácoras pedagógicas y registros sistemáticos de evidencias.

Una implementación exitosa se mide por la capacidad de gestionar la incertidumbre y convertir los obstáculos en oportunidades de aprendizaje institucional.

2.4.4. Momento 4. Seguimiento y evaluación

Para evitar que el PFI "se detenga con los cambios de personal" (Anexo 2), este momento debe concebirse como el motor de la sostenibilidad y la memoria institucional. Su objetivo no es el control administrativo, sino la creación de un ciclo de aprendizaje continuo donde la evaluación informa, la toma de decisiones demuestra el valor de las iniciativas y fortalece el compromiso de directivos docentes, docentes. Es el mecanismo que permite ajustar el rumbo, celebrar los logros y consolidar las prácticas que funcionan, asegurando que el conocimiento generado permanezca en la institución. Herramientas como la "Ficha de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico" son valiosas para capturar y compartir estos aprendizajes.

Acciones recomendadas:

- Aplicar evaluaciones formativas con criterios claros.
- Promover la autoevaluación de maestras, maestros y estudiantes.
- Sistematizar resultados a través de informes y análisis de evidencias.
- Implementar mecanismos de retroalimentación para la toma de decisiones.

En definitiva, un seguimiento efectivo transforma la evaluación de un juicio final en un motor de mejora continua.

Esta concepción del seguimiento y la evaluación como motor de transformación es plenamente coherente con la perspectiva evaluativa de los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026), que proponen transitar de la evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje: continua, reflexiva, participativa, incluyente y pertinente, con el acento en su función formativa y sostenible (Salinas, 2025). Evaluar el PFI y los Centros de Interés desde esta perspectiva no es verificar si se cumplieron actividades, sino comprender si la experiencia educativa está contribuyendo al desarrollo integral de cada estudiante en todas sus dimensiones. La Ficha de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico es, en este marco, una

herramienta de evaluación auténtica que genera evidencias multidimensionales del aprendizaje, portafolios, narrativas, proyectos, alineada con los criterios que los lineamientos proponen para una evaluación integral: pertinencia, coherencia, pluralidad, transparencia, inclusión, participación e integralidad.

Ruta metodológica para la formulación, implementación y seguimiento de los planes de formación integral (PFI).

Momento 01: Lectura de contexto

Se constituye en un acto fundacional de apropiación institucional. Es un ejercicio continuo y situado, liderado por el Equipo dinamizador del establecimiento educativo, que favorece la construcción y actualización de narrativas y evidencias de la comunidad educativa, integrando las voces de los diversos actores que la componen, así como de potenciales aliados territoriales o intersectoriales, para garantizar la pertinencia y la diversidad.

Momento 02: Diseño del PFI (con evaluación sostenible)

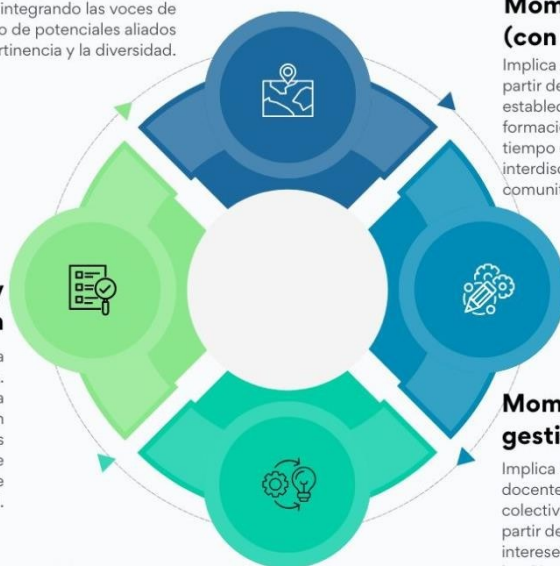
Implica avanzar en los procesos de armonización y articulación curricular a partir del horizonte institucional (PEI, PEC, PIECR y PEFI) del establecimiento educativo, definiendo las estrategias que favorecen la formación integral de las y los estudiantes desde la resignificación del tiempo escolar. Este momento debe favorecer metodologías activas, interdisciplinarias y críticas que vinculen saberes disciplinares con saberes comunitarios.

Momento 03: Implementación y gestión

Implica un liderazgo institucional fortalecido y orientado a potenciar el rol de docentes tutores y equipos dinamizadores como facilitadores de procesos colectivos que favorecen el desarrollo de estrategias de formación integral a partir de ofertas propias, locales o intersectoriales según las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Es el momento en que se garantiza que los CI y proyectos pedagógicos se integren a la jornada escolar resignificada, ampliando las oportunidades de aprendizaje.

Momento 04. Seguimiento y evaluación

Este proceso favorece la construcción de la memoria institucional mediante un ciclo de aprendizaje continuo. En él, se recuperan las narrativas tejidas a través de la evaluación formativa y las experiencias situadas con sentido pedagógico. Estas evidencias dan cuenta de los avances y resultados de aprendizaje bajo un enfoque de formación integral, consolidándose como el motor que garantiza la sostenibilidad institucional.



El proceso presentado es cíclico. Cada momento se nutre permanentemente de los anteriores haciendo que no sea un ejercicio lineal.

2.5. Instrumentos y herramientas

La implementación del PFI requiere de instrumentos que guíen la acción y faciliten la reflexión. Sin embargo, la experiencia de los docentes tutores y tutoras ha revelado una "confusión en el uso de formatos", que a menudo son percibidos como una carga administrativa burocrática. El propósito de esta sección es clarificar la función estratégica de cada herramienta, presentándose como apoyos para el diálogo pedagógico y la toma de decisiones informadas, no como un fin en sí mismas.

Cada instrumento tiene un "para qué" específico que contribuye al ciclo del PFI:

- Formato de Lectura de Contexto: Su utilidad es sistematizar el diagnóstico participativo, asegurando que el PFI nazca de las realidades, necesidades y potencialidades del territorio.
- Plantilla PFI: Actúa como una guía para la planeación estructurada, ayudando a articular objetivos, líneas de acción, actividades, responsables y recursos, garantizando la coherencia interna del plan.
- Matriz de Seguimiento: Permite un monitoreo continuo del avance de las actividades, facilitando la identificación de logros, dificultades y la toma de decisiones oportunas para ajustar la implementación.
- Ficha de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico: Su función es capturar y analizar los aprendizajes de las prácticas más relevantes, convirtiendo la experiencia en conocimiento compartido que puede inspirar a otros y fortalecer la sostenibilidad del programa.

49

A este conjunto de herramientas se integra formalmente la herramienta Justa-Mente, un recurso clave para la implementación de prácticas restaurativas en el marco del PFI. Su propósito es ofrecer a las comunidades educativas estrategias concretas para la gestión constructiva de conflictos, el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Finalmente, es fundamental subrayar que los formatos presentados en los anexos son plantillas flexibles. Cada institución educativa debe adaptarlas para responder a su contexto, necesidades y cultura institucional. Lejos de ser un corsé, estos instrumentos deben promover la autonomía y la creatividad pedagógica. El Plan Nacional de Formación Integral y el CONPES establecen el Centro de Interés como la unidad de gestión pedagógica a través de la cual el sistema educativo organiza, acompaña y reporta las experiencias de formación integral. Esta definición no uniforma las prácticas: los CI se despliegan en cuatro modalidades —propios, sectoriales, intersectoriales y locales/territoriales, que

reconocen la diversidad de orígenes y actores que pueden sostener la formación integral en cada territorio. Los CI propios nacen de la iniciativa y el saber pedagógico de los equipos docentes del establecimiento educativo, en articulación directa con el PEI, PEC, PEGI o PIECR. Los CI sectoriales corresponden a la oferta que el MEN desarrolla directamente (bilingüismo, lectura, escritura y oralidad, historia, ciencia, tecnología e innovación, educación CRESE). Los CI intersectoriales se consolidan a través de alianzas con entidades del orden nacional (Mincultura, Mindeporte, Minciencias, Mintic, ICBF, Cajas de Compensación). Los CI locales o territoriales emergen de la articulación con entidades territoriales, organizaciones comunitarias, universidades y sabedores locales, y son la modalidad con mayor potencial para comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas.

Lo que unifica estas cuatro modalidades no es su nombre sino su nivel de estructuración, su integración al PFI y su armonización con el proyecto educativo institucional. En este marco, una maloka pedagógica, un semillero de investigación, una minga escolar o un círculo de palabra pueden constituirse como Centros de Interés en la medida en que cumplan los criterios de reconocimiento establecidos por el MEN, los mismos criterios que los instrumentos del PTAFI 3.0 están diseñados precisamente para ayudar a cumplir. Para apoyar ese proceso de verificación, el Anexo 2 de Estrategias de Formación Integral del MEN incluye un flujograma de ocho preguntas que permite a maestros, docentes tutores y directivos evaluar si una estrategia pedagógica está en condiciones de ser reportada como CI ante el MEN. Su uso sistemático, articulado con los cuatro instrumentos del PFI descritos en este capítulo, constituye el ciclo completo de validación pedagógica y operativa que requiere la implementación del PTAFI 3.0. (véase Anexo 5: Flujograma de verificación de estrategias de formación integral).

2.6. Indicadores de alto impacto

La medición del impacto del PFI ha evolucionado significativamente. El análisis comparativo entre los ciclos 2024 y 2025 muestra una transición clave: hemos pasado de un enfoque centrado en la cuantificación de acciones (ej. número de actividades realizadas) a una valoración más profunda de la coherencia, la articulación curricular y la sostenibilidad de las transformaciones. Esta evolución no es solamente teórica; el balance de 2025 reveló que la mayoría de las escuelas (53%) se encontraban en un nivel "intermedio" 3 de implementación del PFI. Este hallazgo demuestra que la simple finalización ya no es la medida del éxito, exigiendo en su lugar indicadores que capturen la profundidad de la integración curricular y la apropiación institucional genuina.

Para reflejar esta nueva perspectiva, proponemos un conjunto de indicadores de alto impacto: Estos hallazgos son coherentes con la apuesta del Plan Nacional de Formación Integral de consolidar la formación integral no como una oferta paralela al currículo, sino como su eje estructurante. Medir ese proceso exige indicadores que estén a la altura de esa ambición: no basta con contar actividades realizadas o porcentajes de cobertura si lo que se busca es transformar la cultura pedagógica de los establecimientos educativos. Por ello, los indicadores de alto impacto que se proponen a continuación nacen de la experiencia acumulada en territorio y se articulan con los propósitos del Plan, ofreciendo una dimensión cualitativa del seguimiento que permite valorar si las transformaciones pedagógicas se están consolidando como capacidades institucionales duraderas y no como logros transitorios dependientes del acompañamiento externo.

- Nivel de avance en la armonización curricular del PFI con el PEI: Medido a través de una escala cualitativa (como la utilizada en el balance de 2025), este indicador evalúa si el PFI es un componente vivo y articulado del proyecto educativo de la institución.
- Grado de incorporación transversal de la Educación CRESE en los planes de área: Este indicador busca evidencias concretas de cómo la Educación Ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio Climático se integra en las diferentes disciplinas, superando una implementación aislada.
- Evidencias de uso y apropiación de prácticas restaurativas (Justa-Mente): Más allá de reportar el uso de la herramienta, este indicador valora su integración en la gestión de la convivencia, a través del análisis de casos, testimonios y cambios en el clima escolar.
- Sostenibilidad de los Centros de Interés: Medida a través de la continuidad de los centros a lo largo del tiempo, la diversificación de su oferta y la consolidación de alianzas intersectoriales estables, reflejando su capacidad para arraigarse en la vida escolar.
- Participación estudiantil cualificada: Además de medir el porcentaje de participación, es importante valorar la calidad de esta, observando el nivel de compromiso, liderazgo y apropiación de los estudiantes en los proyectos.

El uso de estos indicadores permite una evaluación más auténtica y formativa del PFI. Nos ayuda a comprender no sólo qué se hizo, sino cómo se hizo y qué transformaciones reales está generando en la cultura y las prácticas pedagógicas de la institución.

2.7. Acompañamiento y sostenibilidad

Un acompañamiento pertinente y una estrategia de sostenibilidad clara son las condiciones indispensables para superar los desafíos identificados en el territorio y consolidar los avances del PFI. La experiencia de los tutores/as y formadores/as nos ha enseñado que la transformación educativa no ocurre por decreto; requiere un andamiaje robusto que responda a las necesidades reales de quienes están en el día a día de la escuela. Las siguientes áreas de acción, basadas en sus demandas, son críticas para garantizar el impacto a largo plazo del programa.

2.7.1. *Una demanda por formación de docentes presencial y contextualizada*

La demanda es clara: se necesita formación presencial, continua y contextualizada. La virtualidad ha mostrado limitaciones para promover aprendizajes prácticos y colaborativos. La formación debe ser diseñada a la medida de las realidades territoriales, ofreciendo estrategias diferenciadas para contextos rurales, multigrado y etnoeducativos.

Los temas prioritarios identificados son: metodologías activas, implementación transversal de la Educación CRESE, uso de herramientas para prácticas restaurativas como Justa- Mente, estrategias de evaluación formativa y articulación curricular del PFI con el PEI, los planes de área y el SIEE.

52

2.7.2. *El liderazgo institucional como condición indispensable*

El compromiso activo de los directivos docentes es el factor que más influye en el éxito del PFI. Cuando los líderes asumen el plan como una prioridad institucional, se movilizan los recursos, se protegen los tiempos pedagógicos y se reduce la carga administrativa. Su rol es clave para garantizar tiempo en la jornada laboral para la planeación, gestionar recursos y alianzas, reducir la carga administrativa y movilizar a la comunidad educativa, comunicando la importancia del PFI y superando resistencias.

2.7.3. *El Obstáculo central: la gestión del tiempo y el impacto del Decreto 0277*

La falta de tiempo es la barrera más citada por los docentes. El Decreto 0277 de 2025, que limita la permanencia docente a seis horas diarias, ha agudizado este problema, reduciendo los espacios para la colaboración. Es imperativo que los líderes institucionales, con el apoyo de las Secretarías de Educación, diseñen estrategias para proteger los espacios de planeación pedagógica, reconociéndolos como parte esencial del trabajo de docentes y no como una

actividad extra.

2.7.4. *Hacia una articulación intersectorial estable y sostenible*

La fragilidad de los convenios y la falta de coordinación con aliados externos debilitan la continuidad de los Centros de Interés. Se necesitan estrategias para construir alianzas más estables y eficientes, tales como establecer convenios de mediano o largo plazo, crear mesas de trabajo interinstitucionales para la planificación conjunta y definir roles y responsabilidades claras desde el inicio de la colaboración.

2.7.5. *El fortalecimiento desde la base: las comunidades de aprendizaje*

La sostenibilidad del programa también se construye desde la base. Es fundamental crear y fortalecer redes de apoyo entre maestras, maestros y docentes tutores/as, tanto dentro de las instituciones como entre ellas. Estas comunidades de aprendizaje permiten compartir saberes, socializar experiencias exitosas, resolver problemas de manera colaborativa y reducir la sensación de aislamiento, fortaleciendo la apropiación del programa.

En síntesis, la sostenibilidad del PFI no es automática. Es el resultado de una acción coordinada que requiere el compromiso político de los directivos, un acompañamiento pedagógico pertinente y las condiciones materiales y temporales para que la transformación educativa pueda florecer y perdurar.

CAPÍTULO 3: Recomendaciones para la gestión de los centros de interés en el contexto de la diversidad

La formación integral solo adquiere sentido pleno cuando se reconoce que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, donde la diversidad no es una variable de ajuste sino el punto de partida del proceso educativo. Garantizar que los Centros de Interés, o como cada pueblo y comunidad los denomine desde su propia política de saberes y conocimientos: espacios de saber, círculos de palabra, malokas pedagógicas, semilleros propios, casas del conocimiento, respondan a las realidades de comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueras y campesinas, implica comprender que las categorías del PTAFI 3.0 no son denominaciones fijas sino propósitos formativos compartidos: el desarrollo integral del ser, el fortalecimiento de saberes y la protección de trayectorias educativas completas.

No es la comunidad quien se ajusta al programa: es el programa quien se ajusta a las lógicas comunitarias. Este principio es el núcleo del Eje Estratégico de Interculturalidad y Educación Propia del PTAFI 3.0, que reconoce la coexistencia de sistemas educativos propios, formas organizativas comunitarias y marcos normativos diferenciados, incluyendo el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) establecido en el Decreto 0481 de 2025, como condición estructural del acompañamiento situado, y no como una excepción a gestionar. En ese marco, este capítulo recoge los aprendizajes construidos desde el territorio para ofrecer orientaciones concretas sobre cómo gestionar los CI o sus equivalentes comunitarios cuando la diferencia cultural es el horizonte formativo, qué tensiones surgen al articular el acompañamiento con los procesos del SEIP y otros sistemas educativos comunitarios, y qué condiciones permiten que esa articulación sea genuina, sostenida y respetuosa de la autonomía pedagógica de cada pueblo.

3.1. Génesis y evolución de la guía

La formación integral se entiende como un proceso que reconoce al ser humano en su totalidad y que promueve el despliegue equilibrado de dimensiones corporales, socioafectivas, cognitivas, éticas, estéticas, espirituales, políticas y lingüísticas. Este enfoque garantiza el derecho a una educación de calidad ajustada a las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes, incorporando elementos fundamentales como la cultura, el deporte, la recreación y la educación para la paz. En esa dirección, los Centros de Interés (CI) se han convertido en una estrategia clave para dinamizar la formación integral, en la medida en que articulan apuestas político-pedagógicas contextualizadas a los territorios, a sus historias y a sus posibilidades de desarrollo.

A partir de la experiencia acumulada en la implementación de los CI, fue posible identificar seis hallazgos centrales que orientan su consolidación en escenarios marcados por la diversidad. En primer lugar, los CI se reconocen como espacios de integración pedagógica y emocional, pues en ellos se conectan la expresión de las emociones, la participación estudiantil y el bienestar, favoreciendo procesos de autorregulación, convivencia y cuidado mutuo, que resultan decisivos para el desarrollo personal. Igualmente, se configuran como proyectos culturales e identitarios, especialmente cuando incentivan la memoria, el arte y las mediaciones simbólicas que conectan a los estudiantes con su territorio, su historia y sus formas de expresión colectiva.

En tercer lugar, los CI se han fortalecido como estrategias que potencian la lectura, la oralidad y la escritura. Aunque constituyeron una apuesta inicial del programa, en la actualidad se articulan con iniciativas como LEO y la educación CRESE, integrando el desarrollo de capacidades comunicativas con la problematización de situaciones y contextos específicos del entorno de los estudiantes. A su vez, emergen como escenarios de creatividad y sensibilidad estética, en los que el arte se proyecta como un dispositivo pedagógico que permite experimentar, imaginar, explorar la expresión corporal y musical y enriquecer el universo simbólico de niñas, niños y jóvenes.

55

Finalmente, los CI se han orientado hacia la educación ambiental situada, fortaleciendo el conocimiento de la biodiversidad local, el cuidado del entorno y la conciencia ecológica desde una perspectiva crítica y territorializada. De igual manera, su pertinencia se sustenta en la flexibilidad y en la capacidad de adaptación a las condiciones de cada comunidad; aspectos como la movilidad, el acceso, los recursos disponibles y los ritmos comunitarios determinan su funcionamiento y exigen ajustes diferenciados según las particularidades de cada establecimiento educativo.

Estos seis elementos permiten comprender que los Centros de Interés son una apuesta educativa en constante construcción, que se nutre de la diversidad y que sitúa a los estudiantes como protagonistas de su experiencia formativa. Las recomendaciones que se presentan en este capítulo se orientan a fortalecer su gestión, asegurando que sigan siendo espacios significativos para la formación integral y para la construcción de sentidos compartidos en los territorios donde se desarrollan.

3.2. Marco conceptual Centros de Interés

3.2.1. Los Centros de Interés como andamiaje pedagógico flexible ¿Qué

potencia pedagógica emerge cuando la escuela escucha a sus estudiantes?

Los Centros de Interés se han consolidado como escenarios donde la formación integral se materializa de manera concreta y sensible. Son espacios que no imitan las lógicas tradicionales del currículo, sino que lo amplían a través de sus lecturas, acciones y reflexiones propias. Su fuerza radica principalmente en que reconocen a los estudiantes como sujetos de interés, de inquietud y de creación. Ante ello es necesario señalar como un CI no surge de una lista de actividades propuestas desde afuera; nace de las preguntas que movilizan la experiencia escolar y de la capacidad institucional para convertirlas en estrategias y proyectos que sostienen los elementos didácticos, pedagógicos y curriculares que dan sentido a su trasegar.

Durante las visitas territoriales, los docentes tutores/as, directivos docentes, maestros, maestras y funcionarios señalaron que los CI permiten dejar de pensar el *tiempo* como un contenedor de horas adicionales, en lugar de ello, las jornadas se transforman en una oportunidad para innovar, para integrar saberes artísticos, científicos, ambientales y/o culturales, y para ubicar al estudiante en el centro de los procesos formativos que se llevan a cabo allí. Desde esta perspectiva, los CI *no son actividades sueltas*, sino más bien un *andamiaje pedagógico flexible* que articula aprendizajes priorizados, saberes comunitarios y horizontes de sentido.

56

3.2.2. Diversidad como principio estructural. ¿Cómo se configura un Centro de Interés cuando la diferencia no es un obstáculo, sino el punto de partida?

La diversidad bajo este panorama descrito previamente, no puede ser tratada como una característica adicional de los contextos; constituye la matriz central desde la cual se configuran distintas propuestas pedagógicas en los múltiples entornos visitados. Los CI revelan que no existe una identidad única del país, sino múltiples formas de habitar la escuela, la cultura y el territorio. En zonas rurales dispersas y/o de difícil acceso, los CI se convierten en escenarios donde la naturaleza y las dinámicas comunitarias orientan la experiencia formativa. En comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas estas estrategias y/o espacios operan como escenarios para revitalizar saberes ancestrales, familiares, comunitarios, prácticas de vida, memorias, modos de cuidado y narrativas colectivas que han sido históricamente relegadas a un segundo plano por los currículos descontextualizados.

A su vez, se observa por ejemplo como la implementación de la Educación CRESE

y los distintos enfoques interseccionales de la Formación Integral permiten que los CI transiten hacia propuestas pedagógicas que reconozcan discriminaciones estructurales por género, etnia, orientación sexual, neuro diversidades o condiciones socioeconómicas. Con esto, no se trata solo de incluir a quienes han sido marginados, sino de reorganizar el sentido de la escuela para que las diferencias se vuelvan motor de aprendizaje y de convivencia, de esta manera los C.I. cuando se articulan con principios de justicia restaurativa y desarrollo socioemocional, abren espacios donde la experiencia educativa se vuelve más ética, más equitativa y más humana.

3.2.3. Tensiones y desafíos en la implementación. ¿Qué aspectos pueden incidir para que los Centros de Interés no se consoliden como una acción colectiva y sostenida?

Si bien la riqueza de los CI es evidente, su implementación enfrenta tensiones estructurales que no pueden ignorarse. Una de las más persistentes es la insuficiencia de recursos materiales, en muchos territorios, los docentes expresan que sus proyectos dependen de la voluntad comunitaria o de la creatividad ante la ausencia de instrumentos, materiales artísticos, implementos deportivos o equipos tecnológicos. Esta situación se agrava en zonas rurales donde la infraestructura y la conectividad son escasas, dificultando la continuidad de actividades, secuencias y espacios que requieren estabilidad logística y material.

57

Otro desafío significativo es la inestabilidad intersectorial, según las fuentes analizadas a partir de las visitas, la rotación de profesionales vinculados al programa y la fragmentación entre entidades que deben articularse genera interrupciones en procesos que deberían ser continuos. Así mismo en algunos casos, la falta de tiempos institucionales para la planeación colaborativa también limita el alcance de los CI, de manera que, aunque los docentes muestran un gran compromiso, la sobrecarga administrativa — especialmente en contextos multigrado— reduce la posibilidad de diseñar experiencias con el rigor y la intencionalidad que requiere la formación integral.

Finalmente, persisten tensiones relacionadas con la pertinencia cultural pues aunque existen experiencias ejemplares que integran los saberes locales, en otros escenarios los CI terminan replicando propuestas descontextualizadas. Esta brecha evidencia la necesidad de fortalecer capacidades institucionales para desarrollar pedagogías y currículos situados que reconozcan el territorio como contenido y a las comunidades como coautoras de la educación.

3.2.4. Horizontes de oportunidad. ¿Qué condiciones permitirían que los

Centros de Interés sean una política consolidada y no un esfuerzo transitorio?

Los hallazgos también identifican oportunidades significativas para fortalecer los CI como estrategia sostenible de formación integral. Una de ellas es avanzar hacia una formación de docentes contextualizada. Los maestros requieren herramientas que les permitan diseñar propuestas pedagógicas pertinentes para sus realidades: rurales, multigrado, étnicas, urbanas altamente diversas o afectadas por conflictos sociales, de esta manera la formación de docentes debe ampliar sus horizontes para incluir perspectivas que reconozcan la diversidad, metodologías activas y herramientas que fortalezcan las dimensiones socio emocionales, de modo que el profesorado cuente con criterios y recursos para responder de manera pertinente a las realidades de sus estudiantes y la comunidad educativa en general.

Otra oportunidad clave sigue consistiendo en consolidar alianzas intersectoriales estables donde la articulación con entidades culturales, deportivas, científicas, productivas y/o

comunitarias permite que los CI expandan su horizonte formativo y conecten a los estudiantes con redes más amplias de aprendizaje. Esta articulación debe estar acompañada de una inversión sostenida en infraestructura, conectividad y dotación.

58

Finalmente, es necesario fortalecer la pertinencia cultural como principio pedagógico ya que, cuando los CI se enraízan en las identidades locales, la escuela gana legitimidad y se convierte en un lugar que honra la memoria, la creatividad y la vida colectiva. En esta línea, los CI tienen el potencial de convertirse en dispositivos curriculares estables, parte de los PEI, de los planes de estudio y del diseño de la jornada escolar.

3.3. Recomendaciones para la gestión de los centros de interés en el contexto de la diversidad

3.3.1. Aprender desde los intereses para ampliar oportunidades.

Adecuación del acompañamiento en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio y otros sistemas educativos comunitarios. La implementación del Eje Estratégico de Interculturalidad y Educación Propia exige que el acompañamiento del PTAFI 3.0 se adecúe institucionalmente a los procesos del SEIP sin subordinar los sistemas de conocimiento propios a las lógicas del programa. En este marco, seis principios orientan esa adecuación: complementariedad entre la Formación Integral y la Educación Indígena Propia; respeto a la autonomía pedagógica del SEIP; diálogo de saberes que reconoce

las pedagogías ancestrales como fundamento válido; flexibilidad territorial en tiempos, espacios y metodologías; transitoriedad del acompañamiento mientras los pueblos asumen progresivamente la administración de su educación propia; y flexibilidad conceptual, que permite a cada pueblo renombrar las categorías del programa, Centros de Interés, Plan de Formación Integral, armonización curricular con sus propias denominaciones. Así, lo que el PTAFI 3.0 llama Centro de Interés puede ser para una comunidad un círculo de palabra, una maloka pedagógica o un tejido de sabidurías para la vida; lo que llama PFI puede ser un camino formativo comunitario o un tejido de orientación; y lo que llama armonización curricular puede ser un trenzado de saberes o un diálogo de conocimientos. Lo que se articula son los propósitos formativos compartidos, no las denominaciones.

Para efectos de seguimiento institucional, estas relaciones de sentido se construyen participativamente con cada comunidad y autoridad indígena, conforme a los lineamientos del Decreto 0481 de 2025 y la Directiva 01 de 2023. Esta flexibilidad conceptual no se aparta del marco del CONPES ni del Plan Nacional de Formación Integral: se sostiene en él.

El Anexo 2 de Estrategias de Formación Integral del MEN establece con claridad que el Centro de Interés opera como marco común de política pública, no como una denominación obligatoria, y que cualquier estrategia pedagógica independientemente de cómo la nombre cada comunidad educativa puede constituirse como CI reportable ante el MEN en la medida en que cumpla los ocho criterios de reconocimiento establecidos. En ese sentido, las expresiones pedagógicas propias de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas corresponden a la modalidad de CI locales o territoriales: aquellos que emergen de la articulación con sabedores ancestrales, organizaciones comunitarias y actores del territorio, y que son precisamente los de mayor pertinencia formativa en esos contextos. El PTAFI 3.0 no les pide a estas comunidades que abandonen sus formas de nombrar, organizar ni registrar el conocimiento: cada pueblo define sus propios instrumentos de planeación, seguimiento y sistematización, acordes con sus lógicas comunitarias y su sistema educativo propio. Lo que el programa aporta es un puente de diálogo con el sistema nacional: cuando una comunidad decide articularse con la política pública de formación integral, el PTAFI 3.0 acompaña ese proceso respetando los instrumentos propios como punto de partida, y construye con ella, no para ella, las correspondencias necesarias para que sus prácticas sean reconocidas y sostenidas en el marco del Plan Nacional de Formación Integral.

Las posibilidades y oportunidades generadas a partir de la implementación y organización de los Centros de Interés² han posibilitado identificar avances, retos y posibilidades que pueden y deben seguir fortaleciendo la propuesta del PTAFI 3.0 y la construcción de PFI que dialoguen con la escuela, el contexto y sujetos presentes en el territorio. En este sentido hemos se ha identificado que los CIs encienden pasiones, y sobre todo es la visión actual fruto del trabajo en

² En adelante CIs.

su implementación, en donde estos están más cercano a las comunidades, esto ha permitido articular la forma en la que los estudiantes, maestras, maestros, cuidadores y cuidadoras puedan estar en la escuela participando y acompañando escenarios como los CIs. Así mismo, se encienden las pasiones frente al aprendizaje, en los procesos de enseñanza y también se le da un sentido distinto a la escuela como un motor de desarrollo cultural, como centros que detonan procesos de debate, de construcción colectiva y comunitaria.

Se puede plantear entonces, desde una visión de la pedagogía latinoamericana, que los CIs comprenden el papel político de la educación, en el sentido en que permiten que esta se pregunte por los problemas del contexto, identifique las causas y razones, asuma esos problemas como centro del aprendizaje y se comprometa con los estudiantes a pensar alternativas de solución y construcción de planes y proyectos de vida contextuales. Sobre este escenario podemos ver los programas y proyectos que se interrogan alrededor de las problemáticas ecológicas y ambientales y que han estado presentes en muchos escenarios desde años anteriores, pero no estaban articuladas ni pensadas curricularmente, y menos armonizadas en las propuestas formativas de los EE. Y ha sido la consolidación de estos, y otros, como CIs que han permitido el desarrollo integral de estos procesos.

Es fundamental subrayar la necesidad entonces de reconocer la diversidad y promover la equidad como principios orientadores del acompañamiento, señalando que desde el PFI se está trabajando para responder a las necesidades de los estudiantes, pero sobre todo a comprender sus intereses como productos de un contexto y unas apuestas más grandes como comunidad y sociedad. Esto debe llevarnos a un compromiso institucional con prácticas inclusivas y diversidad que articulen los CIs con procesos formativos centrados en los estudiantes.

En este segundo apartado encontraremos las recomendaciones a los CIs producto del procesamiento de la información recolectada y del análisis hecho sobre el estado de los CIs a nivel nacional durante los años 2024 y 2025, con el objetivo de socializar, problematizar, valorar y potenciar el trabajo que en cada uno de los EE se viene realizando. Estas recomendaciones que encontraremos a continuación se trabajaron a partir de 5 categorías, que son: Prácticas pedagógicas y aprendizajes, gestión institucional y liderazgo, articulación intersectorial, condiciones y sostenibilidad, y por último, formación integral y transformación cultural. Sobre cada una de estas se plantearon algunos elementos claves y concretos que deberán seguir siendo usadas para problematizar y sistematizar las experiencias de los CIs.

3.3.2. Categorías de análisis con relación a los CI

Prácticas pedagógicas y aprendizajes o Innovación, metodologías activas, evaluación, integración de CI.

El saber pedagógico fruto del conocimiento, prácticas y experiencia de los tutores y tutoras han permitido identificar que en los CIs como espacios qué:

- Promueven la expresión emocional, la diversidad y la convivencia a partir del reconocimiento de la otredad.
- Impulsan la creatividad y sensibilidad artística como herramienta y mediación pedagógica.
- Fortalece herramientas comunicativas transversales, a la par que fortalece la construcción de escenarios y ejercicios dialógicos y colectivos.
- Construyen identidad, memoria colectiva y sentido de pertenencia del territorio.
- Desarrollan conciencia ambiental y ecológica vinculada al territorio en clave de actores protagónicos en este proceso.

Esto muestra que operan como experiencias situadas con sentido pedagógico, no solo como actividades aisladas. Por ende, los elementos aquí presentes deberán tener una alta carga de reflexión, problematización y análisis pedagógico. Igualmente teniendo de presente que estos dispositivos pedagógicos no pueden estar sujetas a unos formato únicos o rutas predeterminadas, ya que es la flexibilidad y necesidades mismas del contexto que da capacidad, estimula y convoca a todos los actores de la comunidad educativa a la consolidación de los CIs.

61

Gestión institucional y liderazgo o rol del directivo, equipos dinamizadores, articulación PFI-Proyecto Educativo

El liderazgo directivo es decisivo para el desarrollo de los CI es por esto por lo que los directivos docentes deben proteger los horarios, gestionar recursos, articular aliados y apoyar a docentes para reducir resistencias. Es fundamental construir estos procesos desde un enfoque contextualizado y colectivo, ya que se reconoce que los centros de interés funcionan mejor cuando estos:

- Se adaptan a las características de cada comunidad. Entendiendo aquí la comunidad educativa en donde están presentes los directivos docentes, docentes tutores/as, docentes en general. Esta presencia no solo se limita al cumplimiento de acciones, sino a la construcción conjunta del PFI, los CIs y su relación con el territorio y contexto del EE.

- Se articulan con el Proyecto Educativo, PFI y proyectos institucionales previos. No como responsabilidades individuales, sino colectivas en escenarios como los Equipos dinamizadores. Pero también cuando estos se articulan a los proyectos profesionales y académicos de los docentes, en el marco de procesos de posgrados e investigaciones.
- Consideran la disponibilidad de recursos, tiempos y logística de los CIs como elementos transversales y fundamentales del desarrollo de los proyectos educativos institucionales.
- En clave operativa es fundamental el acompañamiento y seguimiento que hacen los directivos docentes a los CI, ya que no solo se encargan de su aprobación, también deberán acompañar constantemente elementos pedagógicos, didácticos, temáticos y metodológicos, a partir de su lugar en el EE.

La continuidad es el elemento clave en este sentido, por esto lo relevante del proceso de armonización y articulación curricular de los CIs, esto acompañado de la sensibilización a la comunidad educativa.

Articulación intersectorial o relación MEN–Secretarías–Aliados–Escuela.

La articulación intersectorial emerge como uno de los elementos necesarios para el funcionamiento de los CIs, para esto se plantea como fundamental:

62

- Relacionamiento contextual y pedagógico de los CIs tanto en contenidos, metodologías y tiempos en el desarrollo intersectorial.
- Construcción de escenarios, equipos y responsables desde los ETC que articulen con formadores y tutores en cada departamento, municipio y distrito. Esto sobre todo desde una visión, construcción y desarrollo pedagógico de los CIs.
- Conexión real y practica entre escuela y comunidad en los CIs.
- Garantizar desde el MEN la continuidad. La fragmentación en la articulación actual impide que los CI se consoliden como política estable.

Condiciones y sostenibilidad o recursos, normativas, continuidad y desafíos

Los CIs requieren unas condiciones mínimas para la sostenibilidad en dos se lograron identificar que algunos centros de interés requieren mayor sistematización y seguimiento, no solo a partir de formatos preestablecidos y encuentros periódicos, estas sistematización y seguimiento se debe interpretar como un ejercicio evaluativo y autoevaluativo producto del mismo desarrollo de los CIs.

Por otra parte, es fundamental fortalecer la coherencia entre lineamientos y realidad institucional, esto no debe ser solo un momento o unos productos. Deberá plantearse como una dinámica cotidiana y colectiva que toma sentido en la práctica y de allí retorna a los planteamientos teóricos y escritos.

Para plantear una continuidad es fundamental el reconocimiento de las experiencias situadas con sentido pedagógico en otros EE y CIs, por esto es fundamental consolidar centros de interés que integren arte, memoria y territorio, profundizar el enfoque emocional con herramientas prácticas, fortalecer el centro de lenguaje con materiales contextualizados, ampliar los proyectos ambientales para conectar ciencias y comunidad y por último, continuar promoviendo la formación de docentes continua anclada en el territorio.

Los desafíos respecto a los CIs se pueden plantear en 5 elementos:

1. **Aumento de los recursos:** Falta de materiales didácticos, deportivos, artísticos y tecnológicos (conectividad precaria en zonas rurales). Igualmente, limitaciones en dotación para programas como los basados en programación y tecnología en donde se necesitan no solo equipos, también el pago de licencias para lograr trabajar en ciertos programas.
2. **Mejor coordinación logística:** Los formadores externos no coinciden con los horarios escolares y los desplazamientos se dificultan por situaciones de orden público, condiciones climáticas y tiempos de traslado extensos. Esto afecta continuidad y periodicidad.
3. **Continuidad contractual:** La temporalidad de los contratos genera interrupciones en los procesos pedagógicos, al coincidir su finalización con momentos críticos del calendario académico, como el cierre del año escolar o el desarrollo del semestre. Esta situación limita la sostenibilidad de las acciones formativas. A su vez, la alta rotación del personal dificulta la consolidación de capacidades instaladas en las instituciones educativas, afectando la continuidad del acompañamiento y provocando que, en algunos casos, las instituciones focalizadas no accedan de manera integral a la oferta del programa.
4. **Participación y apropiación colectiva:** Algunos docentes muestran resistencia al cambio e indiferencia a los CIs. Estudiantes con sobrecarga académica pierden motivación. La poca vinculación de las familias limita el impacto comunitario. Pertinencia cultural insuficiente en contextos étnicos.

5. **Aumento de la infraestructura:** Nos encontramos con aulas pequeñas, falta de canchas, espacios no insonorizados para ciertas actividades como las musicales e Instituciones rurales dispersas y de difícil acceso.

3.4. A modo de cierre: ¿Qué escuela imaginamos cuando apostamos por los Centros de Interés?

Apostar por los Centros de Interés es, en el fondo, una invitación a preguntarnos por el tipo de escuela que queremos construir. Una escuela que deja de concebir la formación integral como un discurso abstracto y la convierte en una práctica cotidiana; una escuela que reconoce la diversidad no como reto, sino como motor para reinventar sus modos de enseñar y acompañar.

Los Centros de Interés recuerdan que la escuela sigue siendo uno de los escenarios más potentes para transformar trayectorias de vida y fortalecer los vínculos con los territorios. Pero su fuerza no se activa de manera automática, requiere políticas que abracen la diversidad como principio rector, que inviertan en la formación docentes, que aseguren recursos mínimos y articulaciones intersectoriales, y que protejan el tiempo pedagógico como un bien público que no puede ser negociado.

Desde esta mirada, las recomendaciones adquieren un carácter estructural: integrar los Centros de Interés en los instrumentos de gestión curricular; garantizar recursos básicos para su sostenibilidad; fortalecer la planeación pedagógica colectiva; avanzar en procesos de formación docentes situados en las realidades locales; y promover alianzas estables que amplíen las oportunidades para aprender dentro y fuera de la escuela. Más que sugerencias, estas son condiciones necesarias para que la formación integral sea una realidad y no una aspiración en el papel.

En última instancia, comprometerse por los Centros de Interés es optar por una escuela que dialoga con la vida, que se reconoce como parte del territorio y que entiende que los aprendizajes más significativos nacen de la experiencia, la memoria, la curiosidad y la creación colectiva. Es imaginar —y trabajar por— un sistema educativo capaz de acompañar de manera sensible y rigurosa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la búsqueda de un país más justo, más diverso y más humano.

ANEXOS OPERATIVOS

Con el propósito de facilitar los procesos de formulación, implementación y seguimiento del Plan de Formación Integral, se presenta un conjunto de instrumentos diseñados como apoyos técnicos y pedagógicos. Es fundamental reiterar que estas herramientas son plantillas editables, concebidas para simplificar la planificación y el seguimiento, no para aumentar la carga burocrática. Su verdadero valor reside en su capacidad para promover la reflexión, la sistematicidad y la toma de decisiones informadas, adaptándose siempre a las particularidades de cada comunidad educativa. Estas herramientas son sugerencias que parten del conocimiento construido con y desde las comunidades educativas durante la implementación del programa; cada establecimiento educativo puede adaptarlas, enriquecerlas o recrearlas según sus contextos, saberes propios y proyectos educativos institucionales.

Anexo 1. Formato de lectura de contexto (FI)³

Tabla 3. Plantilla para caracterizar el contexto institucional en clave de formación integral.

Complete la tabla con evidencias claras

Dimensión	Preguntas orientadoras	Fuentes / Evidencias	Observaciones / Hallazgos
Pedagógica y curricular	¿Cuál es la visión compartida de educación? ¿Cómo se entiende la formación integral? ¿Qué proyectos curriculares existen? ¿Qué transformaciones curriculares se han promovido en coherencia con el modelo pedagógico institucional y las necesidades del contexto educativo?	PEI, planes de área, SIEE, observaciones de clase, entrevistas profesores y estudiantes.	

³ Nota aclaratoria. Este formato debe guiar un diálogo profundo sobre la realidad institucional. Al diligenciar la dimensión "Socioemocional y Convivencia", es clave indagar sobre la cultura de gestión de conflictos existente para conectar el diagnóstico con la necesidad potencial de introducir prácticas restaurativas.

Socioemocional y Convivencia	¿Cómo se promueven la inclusión y la resolución de conflictos? ¿Qué programas socioemocionales existen? ¿Cómo se promueve, a través del Manual de Convivencia, una cultura institucional sustentada en la justicia restaurativa para la gestión y negociación de los conflictos escolares	Manual de convivencia, encuestas de clima, reuniones de convivencia, registros disciplinarios.
Cultural y comunitaria	¿Qué vínculos tiene la institución con la comunidad y la cultura local?	Convenios, proyectos de extensión, registros de alianzas, testimonios comunitarios.
Ambiental y tecnológica	¿Cómo se integran la sostenibilidad y TIC en la propuesta educativa? ¿Cómo se integran ambientales, TIC, inventario de recursos tecnológicos, evidencias de actividades prácticas.	Proyectos ambientales, plan de TIC, inventario de recursos tecnológicos, evidencias de actividades prácticas.
	¿Cuáles centros de interés existen?	Registrar la mediana de CI propios por EE (si aplica).

Centros de interés	¿Cómo se evalúan? ¿Qué participación estudiantil tienen? Registros ¿Cuáles son los proyectos, centros de interés existentes? de participantes, productos, rúbricas de evaluación. ¿Cuáles pertenecen a la institución y cuáles son externos? ¿Quiénes son los aliados estratégicos vinculados? ¿Cómo se evalúan estos centros y qué nivel de participación estudiantil promueven?	Documentar la fragilidad de la oferta intersectorial y las barreras estructurales (tiempos, recursos, rotación de personal, falta de infraestructura adecuada) que deimpiden la consolidación de capacidades instaladas.
--------------------	---	---

Infraestructura y recursos	¿Qué espacios y recursos físicos están disponibles? ¿Son suficientes para los centros de interés? Inventario de espacios, lista de materiales, estados de mantenimiento.
Gestión y liderazgo	¿Cómo se organiza la gestión para apoyar la formación integral? ¿Qué actores lideran? Actas de consejo, organigramas, roles por responsabilidades, planes de capacitación.

Anexo 2. Plantilla para el Diseño del Plan de Formación Integral (PFI)⁴

Tabla 4. Plantilla para sistematizar el diseño del PFI

Complete cada campo y añada anexos de soporte.

Elemento	Descripción / Orientaciones
Título del PFI	Nombre institucional del Plan de Formación Integral
Objetivo general	Redacte un objetivo amplio que exprese la visión de formación integral (1).
Objetivos específicos (máx. 3)	Objetivo 1: Objetivo 2: Objetivo 3:
Líneas de trabajo	Ej.: Arte y cultura; Ciencia y tecnología; Ciudadanía y convivencia; Sostenibilidad; Inclusión.
Actividades clave	Describa las actividades por línea: proyectos, talleres, centros de interés, jornadas, salidas pedagógicas.
Responsables	Personas o equipos responsables (docentes líderes, docentes tutores/as PTAFI 3.0, coordinador institucional, aliados externos).

⁴ Esta tabla recoge la misma información de la Plantilla para el Diseño del Plan de Formación Integral (PFI) de la versión 2024. Nota aclaratoria. Recuerde que esta plantilla debe ser el resultado de un diálogo colectivo. Preste especial atención a la sección 'Articulación con PEI y SIEE' para garantizar la coherencia institucional, uno de los principales desafíos identificados en la implementación.

Recursos	Descripción de recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos necesarios.
Cronograma	Fechas de inicio y fin por actividad, con hitos y responsables.
Indicadores y metas	Indicadores cualitativos y cuantitativos con metas claras (ej.: % de participación, productos entregables).
Evaluación y evidencias	Instrumentos de evaluación (rúbricas, encuestas, registros) y tipos de evidencia esperada.
Articulación con PEI y SIEE	Descripción de cómo el PFI se integra al Proyecto Educativo Institucional y al Sistema Institucional de Evaluación.
Riesgos y medidas de mitigación	Identifique riesgos (recursos, ausencia de liderazgo, clima) y acciones preventivas.

Anexo 3. Matriz de Seguimiento e Indicadores⁵

Tabla 5. Plantilla para matriz para el seguimiento periódico de las actividades, responsables, evidencias e indicadores

Acción	Actividad	Responsable o	Fecha inicio	Fecha fin	Evidencia	Indicador de avance	Meta	Nivel cumplimiento (%)	Observaciones
Lectura de contexto	Taller 'Círculo sueños'	Equipo dinamizador	2025-03-01	2025-03-05	Acta, fotos	Participación docente estudiantil	>= 70% y participación	85%	Alta pertinencia en intereses detectados

⁵ Nota aclaratoria. Utilice esta matriz como una herramienta de gestión dinámica. La columna "Observaciones" es crucial para registrar aprendizajes, identificar obstáculos no previstos y documentar las decisiones tomadas para ajustar el plan sobre la marcha. La primera fila corresponde al ejemplo.

Anexo 4. Ficha de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico⁶

Tabla 6. Formato para registrar y difundir experiencias pedagógicas relevantes vinculadas al PFI

Aspecto	Descripción / Respuesta
Nombre de la experiencia	
Institución / Municipio	
Línea de trabajo del PFI	
Propósito / problema que aborda	
Población beneficiaria	
Estrategias implementadas	
Duración (fechas)	
Resultados e impacto (cualitativo y cuantitativo)	
Lecciones aprendidas	
Recomendaciones para réplica	
Evidencias (fotos, informes, productos)	
Responsable / contacto	

⁶ El plan de Sistematización de Experiencias Situadas con Sentido Pedagógico está en construcción, por lo tanto para esta plantilla no se tuvo en consideración dicho plan. Nota aclaratoria. Esta ficha permite convertir la práctica en conocimiento. Seleccione experiencias que revelen aprendizajes importantes, tanto éxitos como desafíos, para que puedan ser compartidas y analizadas por toda la comunidad educativa.

Anexo 5. Estrategias de Formación Integral

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN INTEGRAL

Características _Reporte Anexo 2

"Programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral

Contexto

Apreciados/as docentes tutores y formadores, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia Potencia Mundial de la Vida", el Ministerio de Educación Nacional ha adoptado el centro de interés como la estrategia pedagógica central para materializar la apuesta de formación integral en los establecimientos educativos del país. Esta decisión responde a la solidez conceptual y metodológica que los centros de interés han demostrado como espacios que parten de los intereses genuinos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, integran saberes de manera interdisciplinaria y promueven el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, socioemocionales y del siglo XXI, en coherencia con los Proyectos Educativos Institucionales y la resignificación del tiempo escolar.

El presente documento tiene como propósito definir, con fundamentación teórica y normativa, las principales estrategias pedagógicas que se implementan en los establecimientos educativos de básica y media en Colombia como parte de la formación integral de las y los estudiantes. Adicionalmente, se establece un flujograma que permite a los maestros y directivos identificar cuáles de estas estrategias cumplen con los criterios para ser reportadas como estrategias de formación integral ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Las estrategias aquí descritas responden a lo establecido en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y los lineamientos del MEN sobre centros de interés para la formación integral, que buscan resignificar el tiempo escolar y fortalecer las oportunidades de aprendizaje. Estos criterios, más allá de la formalidad que puedan revestir, se orientan a que exista un proceso pedagógico para la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, fundamentado en sus intereses, que tenga una planeación e intencionalidad alrededor de aprendizajes, con la armonización y articulación curricular para que no sean actividades aisladas a los procesos de aprendizaje del establecimiento

educativo.

El centro de interés, entendido como una mediación intencionalmente creada para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral, constituye el eje articulador a través del cual el Gobierno Nacional organiza la oferta de formación integral y estructura el seguimiento niño a niño de los estudiantes beneficiados. Es, en términos técnicos y operativos, la unidad de gestión pedagógica que permite al sistema educativo identificar, cuantificar, acompañar y cualificar las experiencias de formación integral que llegan a las escuelas. Para comprender su alcance, es necesario reconocer que los centros de interés no provienen de una sola fuente ni se configuran de una única manera; por el contrario, se despliegan a través de cuatro grandes modalidades que, en su conjunto, conforman el ecosistema de formación integral en los establecimientos educativos del país.

Modalidades de Centros de Interés

En primer lugar, se encuentran los **centros de interés propios**, es decir, aquellos que nacen de la iniciativa, la experiencia y el saber pedagógico de los equipos docentes de cada establecimiento educativo. Estos centros de interés se construyen a partir de la lectura del contexto institucional, los intereses y necesidades de los estudiantes, las fortalezas didácticas de los educadores que los liderarán, las capacidades del establecimiento educativo y las características del territorio, todo ello en articulación directa con el Proyecto Educativo Institucional (PEI, PEC, PECI o PIECR). Su diseño e implementación es sometido a la valoración del Consejo Académico del establecimiento educativo, que lo aprueba conforme a los criterios que el establecimiento educativo defina, para ser implementado con las y los estudiantes que deciden participar de manera voluntaria. Los centros de interés propios representan la expresión más genuina de la autonomía escolar al servicio de la formación integral, pues son las comunidades educativas quienes, desde su conocimiento profundo del territorio y de sus estudiantes, diseñan experiencias pedagógicas que responden a realidades concretas y potencian talentos, habilidades, aprendizajes e intereses específicos de su población.

En segundo lugar, se encuentran los **centros de interés sectoriales**, que corresponden a la oferta que el Ministerio de Educación Nacional desarrolla directamente como bilingüismo, lectura, escritura y oralidad, historia, ciencia, tecnología e innovación, y educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática).

En tercer lugar, se encuentran los centros de interés intersectoriales, que se consolidan a través de alianzas intersectoriales con entidades del orden nacional. Esta modalidad materializa una de las apuestas más ambiciosas de la política de formación integral: la convergencia de saberes especializados de distintos sectores del Estado al servicio de la escuela. Así, Mincultura aporta centros de interés en prácticas artísticas y culturales, incluyendo el programa Sonidos para la Construcción de Paz; Mindeporte contribuye con las Jornadas Deportivas Escolares Complementarias en el ámbito del deporte escolar; Minciencias y Mintic despliegan estrategias en ciencia, tecnología e innovación; las Cajas de Compensación Familiar implementan las modalidades de Jornada Escolar Complementaria de acuerdo con la normatividad vigente y el ICBF.

Cada uno de estos aliados intersectoriales llega al establecimiento educativo con propuestas pedagógicas que han sido construidas y validadas en diálogo con el equipo de Tiempo Escolar de la Dirección de Calidad del MEN y el equipo pedagógico del PTAFI 3.0 a través de fichas técnicas que garantizan su solidez metodológica, y que posteriormente se armonizan con las particularidades de cada contexto educativo y su proyecto institucional.

En cuarto lugar, se encuentran los **centros de interés locales (territoriales)**, que emergen de la articulación con entidades territoriales, organizaciones públicas o privadas, universidades, fundaciones, cajas de compensación a nivel regional y otros actores del territorio que cuentan con propuestas pedagógicas dirigidas a niñas, niños, adolescentes y jóvenes escolarizados. Esta modalidad resulta particularmente significativa porque reconoce que cada territorio posee un capital cultural, productivo, ambiental y social propio que puede enriquecer de manera sustancial las experiencias formativas. Los centros de interés locales permiten, por ejemplo, que sabedores ancestrales de comunidades indígenas, campesinas o afrodescendientes participen en la formación de los estudiantes, que las vocaciones productivas regionales se integren a los procesos de aprendizaje, o que equipamientos culturales y deportivos del municipio se conviertan en escenarios pedagógicos vivos.

En esta modalidad, el liderazgo del rector o rectora resulta determinante, pues es quien, en ejercicio de su rol como directivo del establecimiento educativo, identifica las oportunidades que ofrece el entorno, gestiona las alianzas con los actores locales, avala la pertinencia de las propuestas frente al Proyecto Educativo Institucional y garantiza las condiciones pedagógicas y operativas para que los centros de interés se integren efectivamente a la vida escolar. Su incorporación al ecosistema de formación integral sigue la misma ruta de cualquier centro de interés: manifestación de interés, diálogo con el establecimiento educativo y las secretarías de educación, elaboración y validación de la ficha técnica, integración en el plan de formación integral, armonización con el PEI, articulación curricular y despliegue con la comunidad estudiantil interesada.

Estas modalidades no operan de manera aislada sino complementaria. Un establecimiento educativo puede articular simultáneamente centros de interés creados por sus docentes, centros de interés provenientes del MEN, centros de interés provenientes de aliados nacionales y centros de interés gestionados con actores del territorio, conformando así un ecosistema de formación integral en el que, por ejemplo, los estudiantes acceden a un centro de interés de artes plásticas liderado por un docente de la institución, participan en una escuela deportiva ofrecida por Mindeporte y se vinculan a un semillero de ciencia y tecnología gestionado con una universidad de la región. De esta manera, desde cada modalidad se aportan saberes, metodologías y experiencias diversas en deporte, arte, cultura, ciencia, bilingüismo, multilingüismo, educación CRESE, entre otros, que se complementan entre sí para ofrecer a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes una formación verdaderamente integral y pertinente con su contexto.

Lo que unifica estas modalidades es precisamente el marco común que ofrece la categoría de centro de interés, los criterios de reconocimiento del MEN, la integración en el Plan de Formación Integral, la armonización con el PEI, el seguimiento niño a niño, la operación con horarios y grupos definidos, y el compromiso con la sostenibilidad y la mejora continua. De este modo, el centro de interés funciona con un lenguaje compartido que permite al sistema educativo articular esfuerzos de múltiples actores sin perder de vista lo esencial, que cada niña, niño, adolescente y joven acceda a experiencias significativas que potencien su formación integral, las cuales no se limitan únicamente a la participación en actividades pedagógicas, sino que les permitan, a partir de sus intereses, contextos y motivaciones, encontrar sentido y apropiación en los saberes.

Para la implementación de los Centros de Interés, en todas sus modalidades, la sostenibilidad de la formación integral requiere trascender la fragilidad de convenios temporales y la dependencia de esfuerzos individuales. Los Establecimientos Educativos que lograron mayor impacto construyeron sintonía institucional, cuando toda la comunidad educativa se reconoce en el Plan de Formación Integral del establecimiento educativo, lo vive como propio y lo defiende como proyecto colectivo. La armonización curricular (convergencia entre PEI, PEC, PECI, PERC y Centros de Interés) y la articulación curricular (integración de áreas, proyectos y CI) son los dos pilares metodológicos indispensables para superar la fragmentación curricular y construir un tejido educativo coherente.

Una estrategia institucional del MEN y una diversidad de caminos en la escuela

Ahora bien, **la adopción de la denominación de Centros de Interés como estrategia institucional del MEN, no excluye ni invalida la diversidad de formas que las comunidades educativas han construido para enriquecer la formación integral de sus estudiantes.** La riqueza pedagógica de los territorios colombianos se expresa en múltiples nominaciones y configuraciones: semilleros de investigación, clubes escolares, escuelas de formación deportiva o artística, talleres pedagógicos, proyectos basados en problemas, laboratorios de creación, grupos de robótica, ensambles musicales, huertas escolares, mingas escolares, malokas, estrategias STEM, emisoras estudiantiles, entre muchas otras. Cada una de estas formas responde a tradiciones pedagógicas, contextos culturales y trayectorias institucionales que merecen ser reconocidas y valoradas.

Lo que propone el MEN es un marco común, no una camisa de fuerza, que permita dar coherencia a la política pública, garantizar oportunidades de aprendizaje y generar información para la toma de decisiones. Así, un semillero de investigación, un club de lectura o una escuela de danza pueden perfectamente constituirse como centros de interés en la medida en que cumplan con los criterios de reconocimiento establecidos por el Ministerio.

En otras palabras, **el nombre que cada comunidad educativa dé a su estrategia pedagógica es parte de su identidad y autonomía institucional;** lo fundamental es que dicha estrategia cumpla con las condiciones que aseguran su pertinencia, calidad, continuidad y contribución al desarrollo integral de las y los estudiantes. Un establecimiento educativo puede denominar su experiencia como "taller de creación literaria", "escuela de formación en artes circenses" o

"laboratorio de pensamiento científico", y a la vez registrarla y reportarla como centro de interés ante el MEN, en el eje que corresponda, sin que ello implique renunciar a su identidad ni a la especificidad de su propuesta.

Esta perspectiva reconoce que la formación integral no se logra por decreto ni por uniformidad, sino por la convergencia de propósitos compartidos y la diversidad de caminos para alcanzarlos. El centro de interés, como categoría de política pública, opera entonces como un marco amplio y flexible que acoge múltiples expresiones pedagógicas, siempre que compartan el horizonte común de poner en el centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, sus intereses, sus talentos y su derecho a una educación que potencie todas las dimensiones de su desarrollo.

De este modo, la estrategia de gobierno no cierra puertas: las abre. A través de unas orientaciones generales, se invita a las comunidades educativas a fortalecer lo que ya hacen, a darle estructura y sostenibilidad a sus experiencias, y a conectarlas con la apuesta nacional de formación integral que, desde la diversidad territorial y pedagógica, construye un país donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender investigando, creando, jugando y participando.

Criterios de Validación para el Reporte ante el MEN

Para que una estrategia pedagógica pueda ser reportada como estrategia de formación integral, debe cumplir con los siguientes criterios:

N. °	CRITERIO	DESCRIPCIÓN
1	Documento soporte	Cuenta con una estructuración claramente justificada con un documento soporte (Ficha de la estrategia).
2	Periodicidad	Se implementa de manera periódica en el marco del calendario escolar.
3	Integración al PEI	Ha sido formalmente creada e integrada al plan de formación integral y armonizada con el PEI, PEC o PIECR.
4	Grupo de estudiantes	Atiende grupos de 15 a 30 estudiantes en promedio, que participan desde la motivación y voluntariedad. Rango de referencia, no requisito absoluto.

		Sedes con matrícula inferior pueden conformar grupos más pequeños sin afectar el reconocimiento.
5	Intensidad horaria	Opera semanalmente entre 2 y 6 horas con horario definido para su implementación. Este rango garantiza profundidad, continuidad y experiencia significativa.
6	Sostenibilidad	Propone dinámicas para garantizar la sostenibilidad y mejora continua en el tiempo de implementación.
7	Aval institucional	Es avalada por el rector/a del establecimiento educativo y el consejo académico.
8	Reporte niño a niño	Se reporta con su correspondiente caracterización e información niño a niño en el sistema definido por el MEN.

Definiciones de las Estrategias Pedagógicas

A continuación, se presentan siete estrategias pedagógicas que se implementan de manera frecuente con sus definiciones fundamentadas y fuentes verificadas:

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	FUENTES VERIFICADAS
Semillero de Investigación Escolar	Un semillero de investigación es un espacio de formación científica e investigativa donde un grupo de estudiantes, guiados por un docente, desarrollan competencias investigativas mediante la generación de un ambiente de trabajo colaborativo propicio para reflexionar, debatir, conocer y aplicar diferentes métodos, metodologías y técnicas de investigación. Se constituyen con el propósito de estimular la vocación investigativa en torno a problemas o áreas temáticas de interés.	• Colciencias (2006). <i>Niños y niñas investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas</i>. Bogotá: IDEART. • Molineros, L. (ed.) (2009). <i>Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación</i>

		n Colombia. Popayán: Universidad del Cauca (RedCOLSI). • Echeverry, G. E. (2003). <i>La estrategia de los semilleros de investigación</i>. <i>Revista Brocal</i>, Vol. 3, No. 5. Citado en González, J. (2008). <i>Psychologia</i>, 2(2), 185-190. • Universidad Nacional de Colombia. Resolución 670 de 2020.
Club Escolar	Un club escolar es una agrupación voluntaria de estudiantes que comparten un interés común —académico, deportivo, artístico, científico, cultural, entre otros— y que se reúnen de manera periódica bajo la orientación de un docente facilitador para desarrollar actividades que complementan la formación integral más allá del currículo regular. Los clubes escolares operan como espacios de socialización, liderazgo y desarrollo de talentos.	• Ley 115 de 1994, Art. 14, literal b) y Art. 77. MEN (2024). <i>Centros de interés: elementos para su comprensión e implementación metodológica. Versión 3.0.</i> Decreto 1860 de 1994, Art. 57.

Proyecto Pedagógico	Según el artículo 36 del Decreto 1860 de 1994, un proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. También pueden estar orientados al diseño y elaboración de un producto, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, y al desarrollo de intereses e hipótesis de los educandos que promuevan su espíritu investigativo. Desde esta perspectiva, el proyecto de aula se configura como una modalidad específica del proyecto pedagógico que se desarrolla en el escenario del aula.	• <i>Decreto 1860 de 1994, Art. 36.</i> • <i>Ley 115 de 1994, Art. 14 (modificado por Ley 1029 de 2006).</i> • <i>Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015 (Cátedra de la Paz).</i> • <i>Decreto 1075 de 2015.</i>
Escuela de Formación (Deportiva / Artística / Musical)	Las escuelas de formación son centros de iniciación y formación en una disciplina específica (deportiva, artística, musical, entre otras) que desarrollan programas pedagógicos y metodológicos estructurados. Tienen como finalidad el desarrollo físico, motriz, cognitivo, afectivo, psicológico y social de los participantes, principalmente niños, niñas y adolescentes, a través de procesos educativos que abarcan las etapas de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento.	• <i>Coldeportes. Resolución 001909 de 1991.</i> • <i>Ley 181 de 1995, Art. 16 y Art. 7.</i> • <i>IDRD. Resolución 639 de 2021.</i> • <i>Ministerio del Deporte. Jornada Deportiva Escolar Complementaria.</i>

Taller Pedagógico	El taller es una estrategia pedagógica y didáctica que integra la teoría y la práctica en un ambiente educativo donde la interacción con el conocimiento es interactiva e intersubjetiva entre los participantes. Se caracteriza por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo, enfocando sus acciones hacia el saber hacer. Según Vasco, es un ambiente rico en recursos que genera procesos individuales y grupales de socialización del aprendizaje.	• Vasco Uribe, C. E. (2000). <i>El saber tiene sentido</i>. Bogotá: CINEP. Citado en Rodríguez (2012). • Ander-Egg, E. (1999). <i>El taller: una alternativa de renovación pedagógica</i>. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata. • Rodríguez, M. (2012). <i>El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar</i>. En: Soler Castillo (comp.). <i>Lenguaje y Educación</i> (pp. 13-44). Bogotá: Universidad Distrital.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	El ABP es una metodología activa de enseñanza centrada en el estudiante, que utiliza problemas complejos del mundo real como punto de partida y vehículo para promover el aprendizaje de conceptos y principios. El proceso sigue un esquema inverso al tradicional: primero se presenta el problema, luego se identifican necesidades de aprendizaje, se busca información y finalmente se retorna al problema para su resolución o análisis.	• Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. <i>Medical Education</i>, 20(6), 481-486. • Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). <i>Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education</i>. New York: Springer.

		• Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works. <i>Journal on Excellence in College Teaching</i>, 25(3-4), 221-238.
Centro de Interés	Los Centros de Interés son una estrategia pedagógica transformadora que parte de los intereses, pasiones y preguntas genuinas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Su propósito es integrar saberes, lenguajes y disciplinas para construir aprendizajes significativos, contextualizados y profundamente humanos. Promueven la participación activa, la exploración libre, la creatividad y el pensamiento crítico. Tienen su fundamento pedagógico en el método de Ovide Decroly (1871-1932).	• MEN (2024). <i>Centros de interés: elementos para su comprensión e implementación metodológica. Versión 3.0. Dirección de Calidad de EPBM.</i> • Decroly, O. y Boon, G. (1968). <i>Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires: Losada.</i> • Dubreucq-Choprix, F. y Fortuny, M. (1988). <i>La escuela Decroly de Bruselas. Cuadernos de Pedagogía</i>, 163, 13-18. • Corporación Región. <i>Centros de Interés Libres y Creativos. Medellín.</i>

Otras Estrategias que Pueden Cumplir los Criterios

Además de las siete estrategias más usadas, las siguientes pueden cumplir con los criterios del MEN cuando se estructuran formalmente:

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN Y APLICACIÓN EN LA ESCUELA
Laboratorio pedagógico	Espacio de experimentación científica donde los estudiantes aplican el método científico en actividades prácticas.
Grupo o ensamble artístico	Colectivos organizados en torno a una práctica artística específica (coro, danza, ensamble musical, teatro, artes plásticas).
Huerta escolar / Granja integral	Espacio de aprendizaje experiencial donde se desarrollan competencias ambientales, científicas y ciudadanas (Art. 67, Ley 115).
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr)	Variante del ABP centrada en la creación de un producto o solución concreta durante un período extendido.
Estrategia STEAM / STEM	Integración de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas en proyectos interdisciplinarios del siglo XXI.
Emisora / periódico escolar	Estrategia comunicativa donde los estudiantes desarrollan habilidades de lectura, escritura, oralidad y ciudadanía.
Vigías ambientales / Gobierno escolar	Grupos de estudiantes que asumen roles de liderazgo en temas ambientales, ciudadanos o de convivencia.

NOTA: Colombia es un país de una inmensa diversidad cultural, territorial y pedagógica. Los establecimientos educativos, en ejercicio de su autonomía escolar (Art. 77, Ley 115 de 1994), pueden desarrollar estas y muchas otras estrategias pedagógicas, e incluso nombrarlas de acuerdo con sus tradiciones, contextos y proyectos educativos institucionales. Lo que el MEN propone no es uniformar las prácticas sino reconocerlas: cualquier estrategia puede ser reportada como parte de la formación integral siempre que cumpla con los criterios mínimos de reconocimiento establecidos por el Ministerio.

Flujograma de Verificación:

¿Qué Puedo reportar como Estrategia de Formación Integral?

El siguiente diagrama permite a maestros, docentes tutores y directivos docentes evaluar si una estrategia pedagógica que se desarrolla en su institución cumple con los criterios para ser reportada ante el MEN como estrategia de formación integral en el anexo 2. Cada pregunta debe responderse con SÍ o NO. Si alguna respuesta es NO, la estrategia NO puede reportarse hasta que se subsane el criterio faltante.

		INICIO: Identificar la estrategia pedagógica implementada en la IE		
▼				
1. ¿Cuenta con documento soporte que justifique su estructuración?				
	▼ SÍ	NO ▶	NO SE PUEDE REPORTAR – Elaborar el documento soporte	
✓ 2. ¿ Se implementa de manera periódica en el marco del calendario escolar?				
	▼ SÍ	NO ▶	NO SE PUEDE REPORTAR – Garantizar continuidad mínima anual	
3. ¿Está integrada al Plan de Formación integral y armonizada con el (PEI, PEC o PIECR).				

	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Formalizar con decisión del gobierno escolar
4. ¿Atiende grupos de 15 a 30 estudiantes en promedio? <i>*Rango de referencia, no requisito absoluto. Sedes con matrícula inferior pueden conformar grupos más pequeños sin afectar el reconocimiento del centro de interés..</i>			
	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Ajustar cobertura del grupo
5. ¿Opera semanalmente entre 2 y 6 horas con horario definido?			
	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Definir horario semanal
6. ¿Propone dinámicas de sostenibilidad y mejora continua?			
	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Incluir plan de mejora
7. ¿Está avalada por el/la rector/a del EE y el consejo académico?			
	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Formalizar con decisión del gobierno escolar
8. ¿Se reporta con caracterización e información niño a niño en el sistema MEN?			
	▼ SÍ	NO 	NO SE PUEDE REPORTAR – Realizar el registro en SIMAT/herramienta MEN



	✓ SÍ SE PUEDE REPORTAR como Estrategia de Formación Integral ante el MEN	
--	---	--

Se recomienda que los maestros y directivos utilicen el flujograma como herramienta de autoevaluación antes de realizar el reporte, y que trabajen en subsanar cualquier criterio faltante para fortalecer la pertinencia, calidad y sostenibilidad de las estrategias pedagógicas en sus instituciones.

Conclusión

Cualquier estrategia pedagógica implementada en la escuela puede ser reportada como estrategia de formación integral siempre y cuando cumpla con la totalidad de los ocho criterios establecidos por el MEN. No se trata del nombre de la estrategia, sino de su nivel de estructuración, formalización e integración al proyecto educativo institucional.

Los Centros de Interés, las Escuelas de Formación y los Proyectos Pedagógicos son, por su naturaleza y tradición normativa, las estrategias que más fácilmente cumplen con todos los criterios. Sin embargo, estrategias como los Semilleros de Investigación, los Clubes, los Talleres y los Proyectos Basados en Problemas pueden cumplir plenamente los criterios y formalizarse como estrategias de formación integral.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. ISBN: 950-550-067-X.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. DOI: 10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Colciencias (2006). Niños y niñas investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas. Bogotá: IDEART.
- Coldeportes. Resolución 001909 del 5 de agosto de 1991, "Por la cual se reglamenta el proyecto de Escuelas de Formación Deportiva".
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia
- (1995). Ley 181 de 1995, Ley General del Deporte. Congreso de la República de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014, Cátedra de la Paz.
- Corporación Región. Centros de Interés Libres y Creativos. Medellín: Corporación Región. Decroly, O. y Boon, G. (1968). Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires: Losada.
- Dubreucq-Choprix, F. y Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 13-18.
- Echeverry, G. E. (2003). La estrategia de los semilleros de investigación. *Revista Brocal*, Vol. 3, No. 5. Citado en González, J. (2008). *Psychologia*, 2(2), 185-190.
- Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). Resolución 639 de 2021.
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238.
- Ministerio de Educación Nacional (2024). Centros de interés: elementos para su comprensión e implementación metodológica en el marco de la formación integral. Versión 3.0. Dirección de Calidad de EPBM.
- Ministerio del Deporte. Jornada Deportiva Escolar Complementaria.
- Molineros, L. (ed.) (2009). Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca (RedCOLSI).
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1860 de 1994.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1038 de 2015, Cátedra de la Paz.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En: S. Soler Castillo (comp.). *Lenguaje y Educación* (pp. 13-44). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Toro V., J. y otros (2003). *Una Escuela Con-Sentido*. Medellín: Corporación Región. Universidad Nacional de Colombia. Resolución

670 de 2020 (seminarios de investigación).

Vasco Uribe, C. E. (2000). El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular. Bogotá: CINEP.

Referentes Bibliográficos

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península. Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Comenio, J. A. (1992). Pampedia. UNED.
- Comenio, J. A. (2012). Didáctica magna. Akal.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición. (2022) Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones de la comisión de la verdad en Colombia. P. 719-725 Hay futuro si hay verdad | Informe Final Comisión de la Verdad (comisiondelaverdad.co)
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2023). Ley 2294 de 2023. Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022– 2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida*. DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata. (Obra original publicada en 1916). Dewey, J. (2011). Los fines sociales de la educación. En John Dewey. Selección de textos.
- Editorial Universidad de Antioquia.
- Duch, L., & Mèlich, J.-C. (2005). *Escenarios de la educación: ensayo de antropología pedagógica*. Paidós.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. Revista Educación y Pedagogía, 8(16), 71-105.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A., & Pérez Ramírez, F. A. (Eds.). (2020). Pedagogía, formación y universidad: Perspectivas de investigación doctoral. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Jaeger, W. (1973). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de cultura económico. Mèlich, J.C. (2015). *La lectura como plegaria*. Fragmenta.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). En defensa de la escuela: una cuestión pública. Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026). Lineamientos Curriculares para la

Formación Integral en Educación Inicial, Básica y Media. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016– 2026*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Directiva ministerial No. 003 de 2023.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Ruta pedagógica operativa PTAFI 3.0. Ministerio de Educación Nacional. (2023a). Educación de calidad para vivir con dignidad. Ministerio de Educación Nacional. (2024). Componente pedagógico PTAFI 3.0.

Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional. (2025). Anexo técnico: *Prestación de servicios para apoyar la implementación de los componentes pedagógico, técnico y administrativo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, para el fortalecimiento institucional, seguimiento, medición y evaluación de la ruta pedagógica del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Dimensiones de los Centros de Interés. Ruta de sistematización PTAFI 3.0. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Documento de análisis sobre el avance en la implementación de los Planes de Formación Integral a partir de las orientaciones definidas en la Ruta 2025. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Propuesta metodológica para la sistematización de experiencias: Ruta de sistematización PTAFI 3.0. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2025, 12 de marzo). Por medio del cual se modifican los artículos 2.4.3.1.2, 2.4.3.2.1 y 2.4.3.3.3 del Decreto número 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con el horario de la jornada escolar, la asignación académica y el cumplimiento de la jornada laboral en establecimientos educativos estatales de educación formal [Decreto 0277 de 2025]. Diario Oficial No. 53.057.

Ministerio de Educación Nacional. (2025a). *Balance del Ministerio de Educación Nacional a tutores y tutoras de establecimientos educativos de Colombia*. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2025a). Webinar 1. Experiencias de Formación Integral. Programa PTAFI 3.0.

Ministerio de Educación Nacional. (2025b). *Convergencias y divergencias de los*

- resultados del balance 2024 vs 2025*. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025b). Webinar 2. Experiencias de Formación Integral. Programa PTAFI 3.0.
- Montessori, M. (2002). *La mente absorbente del niño*. Diana. (Obra original publicada en 1949).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nieto Caballero, A. (1979). Ovidio Decroly. La escuela y la vida. En *La escuela y la vida* (pp. 149–168). Instituto Colombiano de Cultura.
- Nieto Caballero, A. (2014). *Los Maestros* (3.ª ed.). Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.
- Pestalozzi, J. E. (1982). *El canto del cisne*. Porrúa.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II.
- Restrepo Gallego, B. (2019). *La educación como formación: reflexiones desde la ética y la política*. Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., & Cuervo Montoya, E. (2025). El mito de una mayor científicación en la formación docente en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (62), 149-163
- Runge Peña, A. K. (2015). La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: Aspectos teórico-críticos relevantes. *Katharsis*, (19), 151- 180.
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2),13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>.
- Runge Peña, A. K., Piñeres, J. D., & Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 71-90. (40), 149-165.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Soler Roca, M. (2014). Educación y vida rural en América Latina. Federación Uruguaya de Magisterio.

Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Siruela.

Vélez Villafañe, G., & Herrera, M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. Nómadas.



www.mineduccion.gov.co

 @MinisteriodeEducaciónNacional

 @Mineduccion

 @MinisteriodeEducaciónNacional

 @mineducacioncol

 @mineducacioncolombia

 @Mineduccion

