



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

INFORME DE SISTEMATIZACIÓN

...

FORO NACIONAL 2025

POR
EL DERECHO A
LA
EDUCACIÓN

CONTRATO INTERADMINISTRATIVO NÚMERO CO1.PGCNTR.8276602 DE 2025 SUSCRITO
ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Tabla de contenido

Presentación	3
Resumen Ejecutivo	4
Capítulo 1: Introducción, contextualización y enfoque metodológico	5
1.1 Antecedentes y marco normativo	5
1.2 Objetivos del Foro	6
1.3 Caracterización de la participación	7
1.4 Fundamentos de la sistematización	9
1.5 Estrategias y herramientas de recolección y análisis	9
Capítulo 2: Sistematización y análisis de los escenarios de diálogo	11
2.1. Sesiones plenarias: marcos estratégicos y diálogo nacional	12
Plenaria 1: Camino hacia la transformación educativa en Colombia: lecciones y retos desde las experiencias internacionales	13
Plenaria 2: Balance y perspectivas del financiamiento de la educación pública en Colombia ..	15
2.2. Paneles temáticos	19
Panel 1: Desafíos de la pertinencia educativa: estrategias para la territorialización	20
Panel 2: El proceso de las universidades propias: reflexiones sobre la pertinencia en educación superior	23
Panel 3: Educación comunitaria, popular y alternativa: aportes al IV PNDE desde su experiencia	25
Panel 4: Ecosistema de alimentación escolar en Colombia: de programa institucional a política de Estado	27
Panel 5: Aportes y reflexiones de los jóvenes para el IV PNDE	28
Panel 6: Los espacios educativos como centro de la vida comunitaria	30
Panel 7: Inteligencia Artificial en la educación: entre la democratización y la privatización del conocimiento	32
Panel 8: Teatro Taller de Educación Ambiental “Minamata, un genocidio industrial”	34
Panel 9: Educar en el conflicto: la escuela como territorio de paz	37
Panel 10: Los DDHH en la Educación: Mitos sobre el conflicto en Gaza	39
Panel 11: Ecosistema Empático de Educación Superior	40

Panel 12: Educación socioemocional: retos y propuestas desde la pedagogía del cuidado	42
2.3. Mesas técnicas de trabajo	44
Mesa 1. Repensar el currículo: hacia la transformación educativa	45
Mesa 2: Educación Rural: El campo como aula	47
Mesa 3: Formación de maestros y maestras	49
Mesa 4: Educación ambiental para el cuidado de la vida	52
Mesa 5: Mujeres y población LGBTQ+ en la educación	54
Mesa 6: Diversidad en la educación	57
Mesa 7: Educación Inicial: Voces que construyen una atención integral	59
Mesa 8: Caminos educativos desde los territorios: acceso con pertinencia a la educación superior	61
Mesa 9: Calidad en educación superior: hegemonías discursivas y territorialidades	63
Mesa 10: Inclusión en educación: Nada sobre nosotros sin nosotros	65
Mesa 11: Educación a lo largo de la vida: Educación de Jóvenes y Adultos	67
2.4. Forito Nacional Educativo “Hecho a tu medida”	69
Capítulo 3: Conclusiones y recomendaciones	71
3.1. Conclusiones	71
3.2. Recomendaciones estratégicas para el IV PNDE	74

Presentación

El Foro Educativo Nacional 2025 “Por el Derecho a la Educación” constituyó el momento culminante de la fase participativa para la construcción del IV Plan Nacional Decenal de Educación (en adelante, IV PNDE). Realizado en noviembre de 2025, en el marco de un contrato interadministrativo entre el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante, UPN), el Foro reunió a 1.290 personas representativas de todos los sectores y territorios del país: voces diversas, comprometidas con el futuro de la educación colombiana.

Su propósito fue articular un diálogo nacional plural y crítico. A través de sesiones plenarias, paneles temáticos, mesas técnicas de trabajo y un Forito Nacional, los y las participantes deliberaron, construyeron acuerdos y produjeron insumos sustantivos para orientar la política educativa de la próxima década.

Este informe recoge, analiza y da forma a esa riqueza deliberativa. Ofrece una lectura crítica de los debates, sistematiza los consensos alcanzados y consolida el mandato social que de ellos emerge como fundamento legítimo para la redacción del IV PNDE



MOVILIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. FORO EDUCATIVO NACIONAL 2025.

Resumen Ejecutivo

Este documento es el informe final de sistematización del Foro Educativo Nacional 2025 “Por el Derecho a la Educación”, elaborado por la UPN en cumplimiento del Contrato Interadministrativo con el MEN. Ofrece un análisis integral y crítico de las deliberaciones sostenidas en el evento, que congregó a 1.290 actores del sector educativo y la sociedad civil en noviembre de 2025, como espacio culminante del proceso de construcción del IV PNDE.

El informe se articula en tres capítulos. El Capítulo 1 establece el marco introductorio: contextualiza el Foro dentro del proceso del IV PNDE y expone el enfoque metodológico de sistematización adoptado, fundamentado en principios de participación transformadora, diálogo de saberes, enfoque territorial e interseccionalidad. Describe, asimismo, las estrategias híbridas de recolección y análisis que combinaron relatorías especializadas, instrumentos adaptados y el uso complementario de inteligencia artificial para procesar los voluminosos datos cualitativos generados.

El Capítulo 2 constituye el núcleo analítico del informe y despliega la sistematización pormenorizada de todos los escenarios de diálogo. Para facilitar su comprensión, la discusión se organiza en cuatro ejes fundamentales: en primer lugar, se encuentran las Sesiones Plenarias, centradas en los hitos estratégicos de la transformación educativa y el debate sobre el financiamiento de la educación pública. A esta le siguen los 12 Paneles Temáticos, donde se profundizó en áreas críticas como la pertinencia territorial, las universidades propias, la inteligencia artificial, la educación ambiental y la construcción de paz.

A estos se suman las 11 Mesas Técnicas de Trabajo, definidas como el motor de construcción propositiva donde se consolidaron acuerdos sobre currículo, educación rural, formación docente, inclusión y primera infancia. Finalmente, se destaca el Forito Nacional, hito de participación en el que niñas, niños y jóvenes proyectaron sus propios sentidos de escuela y ciudadanía. Para cada espacio, el análisis reconstruye los diagnósticos compartidos, las tensiones reveladoras y las propuestas concretas, articulándolos con los ejes estratégicos del Foro.

El Capítulo 3 sintetiza las conclusiones globales y formula recomendaciones estratégicas para la formulación e implementación del IV PNDE. En su conjunto, el informe trasciende la crónica del evento para ofrecer una interpretación estructurada y crítica de la voluntad colectiva expresada, convirtiendo la polifonía de voces en una hoja de ruta legitimada para la política educativa de la próxima década.

Capítulo 1: Introducción, contextualización y enfoque metodológico

Este capítulo establece el marco integral del Foro Educativo Nacional 2025, consolidándolo como la instancia deliberativa principal para la formulación del IV PNDE. En él se articula el enfoque metodológico que orientó su sistematización, y que evidencia la coherencia entre el propósito del Foro Nacional y el proceso crítico de interpretación de sus discusiones. Esta unidad analítica responde a la necesidad de fundamentar, tanto en lo conceptual como en lo procedimental, el ejercicio de reconstrucción y valoración de un diálogo nacional que congregó a actores plurales del sector educativo y la sociedad civil en torno a la garantía del derecho a la educación.

En su primera parte, el capítulo expone los antecedentes normativos que legitiman el Foro —con especial referencia a la Ley 115 de 1994 y al contrato interadministrativo entre el MEN y la UPN—, precisa sus objetivos estratégicos y caracteriza la composición y dinámica de la participación. Se subraya la concurrencia de 1.290 personas representativas de la diversidad territorial, étnica y sectorial del país, el papel articulador de la Comisión Mixta del IV PNDE y la voluntad explícita de integrar voces históricamente marginadas. Se destaca, igualmente, la creación —por primera vez— de un espacio específico para la niñez: el Forito Nacional Educativo “Hecho a tu medida”.

En su segunda parte, se desarrollan los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la sistematización, concebida como ejercicio de interpretación crítica y producción de conocimiento colectivo. Cuatro principios rectores la orientan: la participación como acto pedagógico transformador; el diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural; el enfoque territorial situado; y la interseccionalidad como categoría analítica de las desigualdades. Se describen, además, las herramientas híbridas de recolección y análisis —relatorías especializadas, registro audiovisual, instrumentos adaptados a la niñez y uso complementario de inteligencia artificial para el procesamiento de grandes volúmenes textuales—, que articulan profundidad interpretativa con alcance sistemático.

1.1 Antecedentes y marco normativo

El Foro Educativo Nacional 2025 constituyó el espacio de cierre de la fase participativa para la construcción del IV PNDE. Este evento se inscribe en un ciclo estratégico de planeación del sector educativo, que conforme a lo establecido en la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios, tiene como propósito definir los rumbos de la política

pública educativa para la próxima década. Su realización en el marco de un proyecto interadministrativo entre el MEN y la UPN expresa el compromiso institucional de articular el rigor técnico-académico con la gestión pública, garantizando que el proceso deliberativo reposara sobre fundamentos metodológicos sólidos y tuviera un carácter socialmente representativo.

Para este ciclo, el Foro Educativo Nacional se concibió como una plataforma nacional en la que convergieron 1.290 personas a deliberar sobre los problemas y alternativas para avanzar en la garantía del derecho a la educación. Conformó el espacio cúlmine del proceso deliberativo y de participación para la elaboración del IV PNDE que fue un extenso proceso de más de 100 diálogos territoriales y 5.000 foros institucionales y territoriales.

Lejos de ser un evento aislado, representó el punto de convergencia deliberada de un ejercicio democrático de amplio alcance cuyo propósito último es institucionalizar las perspectivas de las comunidades educativas en un pacto social por la educación que trascienda los ciclos de gobierno. Su realización en noviembre de 2025 marcó un hito decisivo para transformar la multiplicidad de voces y experiencias locales en acuerdos nacionales y orientaciones estratégicas ejecutables.

1.2 Objetivos del Foro

El propósito central del Foro Educativo Nacional 2025 fue facilitar un diálogo nacional estructurado que permitiera obtener insumos diversos para la redacción del IV PNDE. Para ello, se establecieron objetivos específicos encaminados a operacionalizar este propósito.

En primer lugar, se buscó sistematizar y profundizar el análisis de los ejes temáticos críticos identificados en la fase territorial, que giran en torno a la garantía plena del derecho a la educación, el fortalecimiento del financiamiento de la educación pública y la construcción de conocimiento público para la transformación social.

En segundo término, el Foro Educativo Nacional tuvo como objetivo generar espacios de deliberación técnica y política que facilitaran la construcción de consensos y la identificación de rutas de acción concretas a través de metodologías diferenciadas, como paneles de expertos y mesas de trabajo colaborativo.

Finalmente, se procuró garantizar la participación protagónica de todos los actores de la comunidad educativa, con un énfasis particular en la inclusión de voces históricamente marginadas y en la creación de un espacio especializado, el Forito

Nacional, para recoger las perspectivas de niños y niñas, reconociéndose como sujetos de derecho en la construcción de política pública.

1.3 Caracterización de la participación

El Foro Educativo Nacional 2025 convocó a 1.290 personas del sector educativo y la sociedad civil, materializando el principio de participación que guía todo el proceso del IV PNDE. La asistencia congregó a delegados oficiales de las entidades territoriales certificadas, representantes de instituciones educativas públicas y privadas, docentes, directivos docentes, investigadores académicos, miembros de organizaciones sociales, étnicas y comunitarias, sindicatos, estudiantes, y representantes de la Comisión Mixta del IV PNDE. Esta comisión, conformada por 42 organizaciones, redes, movimientos e instituciones, jugó un papel articulador clave, asegurando la confluencia de saberes técnicos, académicos y comunitarios en las discusiones.

La participación estuvo estructurada para reflejar la diversidad territorial, cultural y sectorial del país, buscando superar las exclusiones tradicionales en la discusión educativa nacional. La metodología del Foro, con sus distintos escenarios, fue diseñada para capturar y valorar esta pluralidad de perspectivas. En primer lugar, los espacios centrales de discusión y sistematización, como las plenarias, los paneles y las mesas técnicas, permitieron discutir los temas que impactan los ejes del IV PNDE. En segundo lugar, se resalta y reconoce el trabajo hecho por docentes, estudiantes, artistas, activistas o expertos a través de las vivencias pedagógicas y los grupos de interés que permitieron alternar la agenda académica con muestras o experiencias artísticas, talleres o reflexiones que los asistentes al Foro visitaban y apreciaban en los cambios de programación.

No se trataba únicamente de exposiciones, sino de experiencias vivas: estudiantes que recitaban poesía química inspirada en su propio sentir científico frente al volcán Galeras en Pasto; niños y niñas que pintaban sombreros para narrar la memoria cultural del Llanito en Barrancabermeja; jóvenes que invitaban a reconstruir la historia herida de la Comuna 13 a través de un museo escolar; o comunidades educativas que convertían los residuos orgánicos en abono como acto pedagógico y ambiental.

Estas vivencias tenían orígenes diversos e invitaban a conversar sobre varios temas. Desde el Caribe rural, donde el compostaje se convirtió en estrategia de sostenibilidad y emprendimiento comunitario, hasta los espacios de educación superior donde la cartografía interactiva permitió narrar el acceso desigual al conocimiento; desde las voces de la primera infancia recogidas en instalaciones documentales, hasta los

talleres donde la inteligencia artificial y la realidad virtual abrían preguntas sobre el futuro de la educación, cada experiencia reveló formas distintas de habitar la escuela.

En todas ellas convivían saberes ancestrales, prácticas artísticas, exploraciones científicas, apuestas tecnológicas y ejercicios de memoria histórica, configurando un mosaico pedagógico que daba cuenta de la complejidad y riqueza del sistema educativo colombiano.

Pero más allá de los dispositivos, los materiales o las metodologías, lo que atravesaba estas vivencias era la convicción de que la educación es, ante todo, una experiencia humana y colectiva. En un stand, los visitantes enviaban mensajes de paz a niños y niñas de Colombia y Palestina a través de fanzines, convirtiendo el arte en un puente de solidaridad; en otro, las manos entintadas del linograbado imprimían símbolos del derecho a la educación, materializando en imágenes una aspiración común.



REPRESENTACIÓN TERRITORIAL Y SECTORES SOCIALES. FORO EDUCATIVO NACIONAL 2025.

1.4 Fundamentos de la sistematización

La sistematización del Foro se sustenta en los pilares conceptuales definidos para la construcción del IV PNDE. No se entiende como una simple técnica de organización de datos, sino como un proceso de interpretación crítica y producción de conocimiento colectivo.

Este enfoque retoma la tradición de sistematización de experiencias desarrollada por Jara (2012) y Torres (2007, 2010), que permite reconstruir y analizar prácticas participativas para identificar aprendizajes, lógicas internas y significados profundos. En coherencia con el documento metodológico del IV PNDE, el proceso se orientó por cuatro principios interrelacionados: la participación democrática como acto educativo transformador (Freire, 1970; Shor, 1992); el diálogo de saberes bajo el principio del *ch'ixi*, que reconoce la coexistencia en tensión creativa de conocimientos académicos, populares y ancestrales (Rivera Cusicanqui, 2010); el enfoque territorial, que concibe la educación como práctica situada (Santos, 2000; Escobar, 2015); y la interseccionalidad, que analiza las desigualdades educativas desde el cruce de múltiples formas de discriminación (Crenshaw, 1989; Collins, 1990). En este marco, la sistematización asumió una triple dimensión estratégica. Primero, como generación de teoría desde la práctica, al construir marcos analíticos que emergen de las discusiones del evento. Segundo, como construcción de memoria educativa nacional, al documentar no solo acuerdos, sino también disensos y tensiones. Tercero, como pedagogía de la participación, en tanto el propio acto de sistematizar se convierte en un aprendizaje colectivo sobre la construcción legítima de política pública educativa.

1.5 Estrategias y herramientas de recolección y análisis

La recolección de información durante el Foro se diseñó en plena coherencia con los enfoques metodológicos adoptados, privilegiando técnicas cualitativas capaces de captar la complejidad y la riqueza argumentativa de los distintos escenarios. Para cada tipo de espacio —Plenarias, Paneles, Mesas Técnicas, Vivencias Pedagógicas y Forito— se implementaron protocolos específicos de registro. Estos incluyeron relatorías especializadas elaboradas por profesionales con formación en metodologías participativas, formatos estandarizados para documentar discusiones y acuerdos en las mesas de trabajo, registro audiovisual selectivo y recopilación de los productos elaborados por los participantes (documentos de conclusiones, informes de sistematización, entre otros). En el caso del Forito Nacional, se emplearon

instrumentos adaptados al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas, garantizando una participación pertinente y respetuosa de sus procesos.



EL ARTE Y LA CULTURA COMO DIMENSIONES ESENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EDUCATIVA.

Para el análisis de esta información amplia y predominantemente cualitativa, el equipo multidisciplinario de la UPN integró de manera estratégica herramientas de inteligencia artificial dentro de un modelo de trabajo híbrido. El equipo humano, con formación en sociología, pedagogía, economía y ciencias políticas, lideró el análisis interpretativo mediante técnicas como el análisis de contenido cualitativo y la identificación de patrones temáticos, asegurando una comprensión profunda de los contextos y significados.

De forma complementaria, se utilizó software especializado de IA para el procesamiento automatizado inicial de grandes volúmenes de datos textuales, realizando tareas de limpieza, georreferenciación, agrupamiento temático e identificación de frecuencias y convergencias discursivas. Este enfoque permitió articular la escala y eficiencia del procesamiento automatizado con la profundidad, el juicio contextual y la sensibilidad interpretativa del análisis humano.

Para organizar y examinar la información producida en el Foro, se definió una estructura analítica derivada de los tres ejes temáticos estratégicos que emergieron en la fase territorial del IV PNDE y que orientaron la convocatoria del evento: 1) Garantía plena del derecho a la educación; 2) Fortalecimiento del financiamiento de la educación pública; y 3) Construcción de conocimiento público para la transformación social.

A partir de esta base estructurante, se construyeron categorías secundarias de carácter inductivo, surgidas de las propias discusiones del Foro, aplicando el principio de saturación propio de la teoría fundamentada. Estas categorías permiten identificar problemáticas específicas, propuestas concretas, tensiones persistentes y consensos alcanzados en los distintos escenarios deliberativos. De este modo, la estructura analítica adoptada garantiza que la presentación de los hallazgos no se limite a una descripción cronológica de actividades, sino que ofrezca un análisis transversal y temático que sintetiza la contribución sustantiva del Foro Educativo Nacional a la construcción del IV PNDE.

Capítulo 2: Sistematización y análisis de los escenarios de diálogo

Este capítulo constituye el núcleo analítico del informe: despliega y examina la riqueza deliberativa generada en el Foro Educativo Nacional 2025. Desde el enfoque metodológico establecido en el capítulo anterior, se lleva a cabo la sistematización crítica de los debates sostenidos en los distintos escenarios de diálogo, organizados en torno a los cuatro tipos de espacios que estructuraron la participación: (i) las Sesiones Plenarias, dedicadas al establecimiento de marcos estratégicos y al diálogo nacional de alto nivel; (ii) los Paneles Temáticos, ámbitos de profundización analítica y debate especializado; (iii) las Mesas Técnicas de Trabajo, focos de construcción propositiva y generación de acuerdos concretos; (iv) el Forito Nacional, espacio en el que niñas y niños proyectaron y socializaron propuestas desde sus propias voces, experiencias y expectativas.

El análisis pormenorizado de cada espacio permite reconstruir no solo los consensos y propuestas más relevantes, sino también las tensiones, los disensos y las problemáticas identificadas por los actores. Este ejercicio trasciende la crónica para extraer patrones discursivos, visiones de futuro y rutas de acción que, colectivamente, perfilan las políticas educativas que Colombia requiere en la próxima década. El

capítulo convierte así la polifonía de voces en un insumo estructurado y crítico, fundamental para la redacción del IV PNDE.

2.1. Sesiones plenarias: marcos estratégicos y diálogo nacional

Las sesiones plenarias constituyeron los espacios de mayor congregación y nivel estratégico del Foro Educativo Nacional 2025. Diseñadas para establecer marcos generales de discusión y fortalecer el sentido de propósito colectivo, permitieron abordar desde una perspectiva amplia los temas estructurales que definen los desafíos y oportunidades de transformación del sistema educativo colombiano en el horizonte del IV PNDE.

Cada plenaria se desarrolló en formato de panel conformado y moderado por expertos, con la participación de más de mil personas. La dinámica articuló reflexión teórico-política e identificación de rutas de acción concretas, ahondando en las dimensiones más críticas del sistema educativo.

A continuación se presenta un análisis pormenorizado de las discusiones sostenidas en estas sesiones, en el que se reconstruyen los argumentos centrales, las propuestas emergentes y las tensiones identificadas.



SESIONES PLENARIAS Y CONFERENCIAS MAGISTRALES. FORO EDUCATIVO NACIONAL 2025.

Plenaria 1: Camino hacia la transformación educativa en Colombia: lecciones y retos desde las experiencias internacionales

Esta primera plenaria reunió a tres expertos provenientes de Argentina, México y Brasil —Estela Quintar, Marx Arriaga e Inés Barbosa de Oliveira, respectivamente— con el objetivo de analizar procesos de reforma educativa en contextos comparados. La pregunta central que orientó el panel fue: ¿qué implica realmente transformar la educación en América Latina y cuáles son las lecciones que Colombia debe considerar en su propio proceso? A partir de ella se formularon preguntas orientadoras sobre las principales dificultades enfrentadas en cada país, los aprendizajes derivados de dichos procesos y las recomendaciones para el contexto colombiano.

El diálogo no se limitó a describir las reformas curriculares, sino que abordó de manera frontal los conflictos políticos, las disputas económicas y los intereses presentes en el sector educativo, las tensiones culturales y los desafíos epistémicos que atraviesan cualquier intento de transformación estructural, así como la importancia de la organización colectiva del magisterio. Todo ello resultó ilustrativo para fortalecer las apuestas teóricas, políticas y metodológicas de los ejes centrales del IV PNDE.

El derecho a la educación más allá de la gratuidad

En relación con el eje de garantía plena del derecho a la educación, los panelistas subrayaron que este no se agota en la gratuidad formal, sino que implica la eliminación de barreras materiales profundas. En este sentido, Marx Arriaga Navarro destacó la política mexicana de producción y distribución masiva de libros de texto gratuitos como un acto de soberanía educativa que enfrentó directamente los intereses de las editoriales transnacionales. En la misma línea, se señaló que la alimentación escolar es una condición *sine qua non* para el aprendizaje, y se calificó como una injusticia grave que niños y niñas lleguen con hambre a la escuela.

La revalorización del rol docente también ocupó un lugar central en este eje. La discusión la entendió no solo como una mejora salarial, sino como un proceso de legitimación social y autonomía profesional. Inés Barbosa de Oliveira enfatizó la necesidad de consolidar la legitimidad de las personas dentro de la escuela y el respeto mutuo. Estela Quintar argumentó que ninguna transformación es posible sin trabajar “codo a codo con los maestros para dignificar el bienestar y recuperar el sentido del trabajo en términos de responsabilidad social”. Marx Arriaga, por su parte, señaló la necesidad de “formar una base magisterial, un nuevo liderazgo que oriente a su población en la formación de esa subjetividad que construya mayoría, que construya comunidad”, introduciendo así una dimensión política y colectiva en la formación docente.

Pertinencia cultural y descolonización del saber

El debate generó una reflexión profunda sobre la pertinencia cultural, la autonomía curricular y la descolonización del saber. Se insistió en que los contenidos y métodos de enseñanza deben ser culturalmente adecuados y libres de discriminación. Inés

Barbosa vinculó este principio a la "legitimidad de todas las personas" y a la incorporación de las experiencias vividas, siguiendo la tradición freireana, y criticó narrativas coloniales como enseñar que Cabral "descubrió" Brasil, invisibilizando a los pueblos originarios.

Marx Arriaga ilustró esta perspectiva con el principio de autonomía profesional de la Nueva Escuela Mexicana, donde cada maestro diseña su currículo tras una "lectura de la realidad" de su territorio, asegurando que la propuesta educativa responda a las necesidades específicas del contexto. Este enfoque descentralizado y territorializado se presentó como antídoto contra currículos homogeneizantes y desconectados de la realidad local.

Financiamiento, geopolítica y resistencia

Las intervenciones vinculadas al eje de fortalecimiento del financiamiento de la educación pública adoptaron un tono geopolítico. Se identificó como obstáculo estructural la oposición de actores externos e internos. Marx Arriaga describió la resistencia de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), la OCDE, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), actores que, en sus palabras, "marcan las líneas del tipo de capital humano que se requiere en Latinoamérica". Esta injerencia condiciona la asignación de recursos y prioriza un modelo educativo instrumental por encima de uno centrado en el derecho y la transformación social.

Frente a ello, se propuso una *agenda económica* para reconocer y reparar la precariedad histórica de la infraestructura escolar causada por políticas neoliberales, y una *agenda política* orientada a construir mayorías sociales capaces de enfrentar estos poderes.

Conocimiento público y transformación epistémica

Frente al eje de construcción de conocimiento público para la transformación social, las intervenciones del panel señalaron críticas estructurales al modelo educativo vigente. Estela Quintar diagnosticó un "bloqueo histórico del pensamiento", resultado del colonialismo, que ha convertido al sistema educativo en un "sistema de dominación organizado y basado sobre la información", donde los docentes funcionan como meros administradores de una tecnología educativa centrada en la calidad medible. Se criticó además la cultura escolar individualista que fragmenta lo colectivo y naturaliza jerarquías epistémicas.

Como vías de salida, se planteó una lucha epistemológica para "recuperar el pensamiento, recuperar lo propio", desplazando una epistemología de respuestas rápidas por una "racionalidad sensible" y una conciencia histórica. Inés Barbosa abogó por "desaprender todos los prejuicios, todas las superioridades, jerarquías, entre conocimientos, entre pueblos, entre personas que aprendimos con la modernidad". Se propuso además politizar la base magisterial para evitar su cooptación por intereses

externos (UNESCO, OCDE) y construir una *semántica anticapitalista propia* frente al modelo dominante.

Un disenso relevante emergió en torno a la estrategia: mientras Arriaga propuso articular la lucha a través de cuatro agendas —política, económica, cultural y pedagógica—, Quintar advirtió sobre el riesgo de que su multiplicación fragmentara las luchas y pusiera a unos contra otros.

Plenaria 2: Balance y perspectivas del financiamiento de la educación pública en Colombia

Esta plenaria se desarrolló en dos momentos consecutivos y profundamente interrelacionados, con el objetivo común de realizar un análisis integral y prospectivo de la sostenibilidad financiera del sector educativo en Colombia, desde la primera infancia hasta la educación superior.

El diseño en dos momentos responde a la estructura dual del financiamiento educativo en el país: el que opera a través del Sistema General de Participaciones para la educación básica y media, y el regulado por la Ley 30 de 1992 para la educación superior pública. Desde esa distinción, la plenaria evidenció tanto los avances recientes como los desafíos estructurales que persisten en cada nivel.

Momento 2.1: Ley de Competencias: hacia el cierre de brechas en el Derecho a la Educación

Este primer momento se centró en el análisis del Acto Legislativo 03 de 2024, que reforma el Sistema General de Participaciones (SGP), interpretado como una oportunidad histórica para revertir tres décadas de desfinanciamiento progresivo de los sectores sociales. Participaron como panelistas Erika Marcela Escobar, representante de la Unión Sindical de Directivos de la Educación (USDE); Darío Indalecio Restrepo, docente de la Universidad Nacional de Colombia (UN); Miguel Ángel Pardo, miembro del Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); Juan Andrés Martínez, de Andes Colombia, y Marinella Camargo, secretaria de educación de Duitama. Bajo la moderación de Ilich Ortiz, los panelistas dialogaron sobre la trascendencia de la Ley Orgánica de Competencias, los mecanismos para que los recursos lleguen realmente al territorio y se transformen en garantías concretas de derechos.

El diálogo puso de manifiesto que esta reforma constitucional permite recuperar recursos limitados por los Actos Legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007, los cuales restringieron el crecimiento de las transferencias para educación, salud, saneamiento básico y agua apta para el consumo humano. En ese sentido, el Acto Legislativo 03 de 2024 fue leído como un mecanismo de restitución progresiva de derechos sociales cercenados, que reabre la posibilidad de fortalecer el Estado Social de Derecho en todo el territorio nacional. Se resaltó, además, que se trata de una conquista democrática fruto de la movilización social.

Brechas y condiciones mínimas

La discusión se articuló en torno al eje del fortalecimiento de la financiación de la educación pública. Se identificó una primera problemática multifacética: la existencia de brechas sectoriales, institucionales y económicas que se traducen en un sistema educativo público disuelto, con infraestructura obsoleta, falta de servicios básicos como agua potable y alimentación escolar caliente, ausencia de conectividad y carencia de mecanismos robustos de retención y permanencia como el transporte y la canasta educativa. Se enfatizó que numerosos establecimientos carecen de condiciones mínimas para la prestación del servicio educativo y que las entidades territoriales realizan esfuerzos extraordinarios con recursos insuficientes. El Programa de Alimentación Escolar (PAE) fue señalado como un ejemplo crítico que exige vigencias futuras y garantía de cobertura del 100%.

Miguel Ángel Pardo, de Fecode, subrayó que los recursos recuperados deben cerrar estas brechas de manera prioritaria, destinados a la universalización de tres grados de preescolar, el fortalecimiento de la educación básica y media, las escuelas normales, y la educación inclusiva, de jóvenes y adultos, rural y étnica. Se destacó que la atención de prejardín, jardín y transición en instituciones educativas públicas con docentes licenciados constituye una deuda histórica de tres décadas y una condición para garantizar el derecho pleno desde los 3 hasta los 17 años, extensivo a todos los ciclos etarios que demandan escolarización.

Destinación específica de los recursos

El principal consenso fue la exigencia de que la Ley Orgánica de Competencias establezca una destinación específica de los nuevos recursos. Se argumentó que, para evitar la discrecionalidad de los gobernantes de turno, un porcentaje no inferior al 85% de los recursos reconquistados debe dirigirse exclusivamente a los sectores de educación, salud, agua y saneamiento, con énfasis en el cierre de brechas. Fecode fue enfática en señalar que, si ese 85% no se destina de manera específica, se corre el riesgo de que, en nombre de una falsa autonomía territorial, los recursos sean absorbidos por propósitos generales sin impacto real en la superación de inequidades.

Se propusieron criterios técnicos de distribución basados en variables de equidad: pobreza, ruralidad dispersa, densidad étnica, prevalencia ambiental, condición de municipios pertenecientes a los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) o a las Zonas Más Afectadas por el Conflicto Armado (ZOMAC), y categoría municipal. Asimismo, se diferenciaron tres tipos de brechas: las sectoriales, referidas a la priorización constitucional de educación, salud, agua potable y saneamiento; las institucionales, relacionadas con las capacidades administrativas, fiscales y técnicas de los municipios; y las económicas, asociadas a las desigualdades regionales que exigen concurrencia y coordinación entre niveles de gobierno en los planes de desarrollo departamentales y subregionales.

Mobilización social y blindaje jurídico

Finalmente, se hizo un llamado explícito y unánime a la movilización y organización social permanente para ejercer veeduría, asegurar la aprobación de la ley con estos criterios y vigilar su ejecución, socializando pedagógicamente su contenido para lograr una apropiación ciudadana. Se insistió en que la movilización es simultáneamente social y política, y que la sustentación técnica de la propuesta se encuentra anclada en el movimiento pedagógico.

En esa perspectiva, la Ley Orgánica de Competencias no puede quedar sometida a discrecionalidad política: debe blindar jurídicamente la destinación específica y garantizar que los recursos, que crecerán progresivamente entre 2027 y 2039, lleguen efectivamente a las poblaciones vulnerables y al sector educativo oficial.

Momento 2.2: Financiar una deuda histórica: la educación superior como derecho

Este panel, moderado por el viceministro de Educación Superior, Ricardo Moreno, buscó examinar los avances y retos pendientes en el financiamiento de la educación superior pública a la luz de la reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992. La composición plural del panel incluyó a Andrés Felipe Mora, vicerrector general de la Universidad Nacional de Colombia; Francisco Burbano, representante de la UPTC y ASPU; Alejandra Rojas, delegada del presidente de la república al Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia; Jennifer López, representante de Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU); y Martha Sofía González, rectora de la Universidad de Nariño.

Se reconoció un avance significativo en el incremento presupuestal: los recursos totales destinados a la educación superior superaron los 12.7 billones de pesos, frente a los aproximadamente 7 billones de hace tres o cuatro años. Este aumento se atribuyó a un cambio en el modelo de financiamiento, que pasó de un sistema basado en la demanda (créditos condonables) a uno que fortalece la oferta pública mediante transferencias directas a las instituciones para gratuidad, funcionamiento e inversión. Se destacó la política de gratuidad con base presupuestal como un factor que ha permitido repensar la financiación universitaria y aumentar la cobertura, especialmente en territorios tradicionalmente excluidos.

Sin embargo, se identificaron problemas estructurales de alta gravedad. En primer lugar, la persistencia de una deuda histórica estimada entre 18 y 20 billones de pesos, acumulada durante 30 años de crecimiento exponencial de la matrícula frente a una financiación estatal estancada, generando rezagos críticos en infraestructura, laboratorios, bienestar y oferta regional. En segundo lugar, una profunda inequidad territorial en la financiación, donde un estudiante de la Universidad Nacional podía recibir 23 millones de pesos *per cápita* en 2021, mientras uno de la Universidad de

Nariño recibía 7.5 millones¹. En tercer lugar, una precarización laboral docente extrema, con aproximadamente el 75% del profesorado de universidades públicas sin vinculación laboral formal, muchos con contratos por semestre y sin plenos derechos prestacionales.

Las propuestas de solución fueron concretas y demandaron acciones de fondo. En materia normativa, se exigió que la reforma a la Ley 30 incluya no solo el ajuste por el Índice de Costos de la Educación Superior (ICES), sino "puntos adicionales" específicos para saldar la deuda histórica en un plazo definido, y que los aportes estatales crecieran mínimo al ritmo del ICES mediante una regla fiscal educativa de carácter vinculante. En materia distributiva, se abogó por un modelo redistributivo con criterios obligatorios de equidad territorial que priorice a las universidades regionales y rurales. Finalmente, se demandó un plan urgente de formalización de la planta docente, junto con una reglamentación clara de la reforma que garantice los recursos para ello.

Los disensos fueron reveladores de las distintas perspectivas. Mientras el gobierno presentó la reforma a la Ley 30 como un logro histórico, representantes de la academia y el estudiantado consideraron que es insuficiente si no se parte de una base presupuestal mucho mayor (sugiriendo una inversión del 1% del PIB durante una década) para no aplicar la nueva fórmula sobre una base ya deficitaria. Asimismo, se criticó que la política de gratuidad, aunque crucial para el acceso, debe complementarse con recursos para la permanencia y una vida universitaria digna (bienestar, salud mental, hábitat). Una crítica profunda, expresada por la representante estudiantil Jennifer López (ACEU), apuntó a la gobernanza universitaria, argumentando que, sin una democratización real de los consejos superiores y una participación vinculante de la comunidad, una mayor financiación podría verse mermada en su eficacia por "capturas políticas" o decisiones alejadas de las prioridades académicas.

Un consenso fundamental que atravesó ambos momentos fue el reconocimiento del Acto Legislativo 03 de 2024 y de la reforma a la Ley 30 de 1992 como oportunidades históricas, irrenunciables y fruto de la lucha social para revertir el desfinanciamiento crónico. Se acordó que la asignación de estos nuevos recursos debe regirse por criterios técnicos de equidad territorial y por una destinación específica que priorice

¹ Esta cifra se dio en el foro. No obstante, el 25 de enero de 2026 el Informe de la Contraloría informó que la Universidad Nacional de Colombia es la más deficitaria y que, si bien el costo por estudiante es 27 millones aproximadamente, recibe solamente 11.5.

los sectores sociales sobre la discrecionalidad política. La necesidad de una movilización social informada, una pedagogía pública sobre las leyes y una veeduría ciudadana constante fue un punto de convergencia clave en ambos momentos.

Las tensiones principales se relacionaron con la suficiencia, la velocidad y la profundidad de las reformas. Mientras la visión oficial destacó los avances presupuestales y normativos, las voces de la comunidad educativa —estudiantes, profesores y académicos— enfatizaron la magnitud de la deuda histórica y la necesidad de medidas más audaces y garantistas para saldarla en plazos razonables.

La discusión sobre la educación superior dejó en claro que el desafío no es solo incrementar los recursos, sino transformar los modelos de gestión y gobernanza institucional para asegurar que su uso sea eficaz, transparente y esté alineado con proyectos educativos transformadores y con la dignificación de las condiciones laborales de los docentes.

2.2. Paneles temáticos

Los paneles temáticos constituyeron uno de los principales espacios de análisis especializado y discusión sustantiva del Foro Educativo Nacional 2025. Mientras las plenarias establecieron los marcos estratégicos generales, estos doce espacios profundizaron críticamente en problemáticas educativas específicas y transversales: desde la pertinencia curricular y los desafíos éticos de la inteligencia artificial, hasta la educación rural y la construcción de paz.

Cada panel incorporó metodologías diversas —conferencias magistrales, diálogos con expertos nacionales e internacionales y formatos vivenciales como el teatro-foro—, lo que propició un debate plural y riguroso. En ellos convergieron entre 50 y 180 participantes con saberes diversos: académicos, experiencias territoriales, miradas institucionales y voces históricamente marginadas, lo que permitió desentrañar la complejidad de cada tema.

En este apartado se analizan, panel por panel, los diagnósticos compartidos, las tensiones reveladoras, las propuestas concretas y los consensos alcanzados, articulando sus aportes con los tres ejes estratégicos del Foro. El recorrido evidencia cómo la deliberación especializada enriqueció y concretó la visión de un sistema educativo garante del derecho a la educación para todas y todos en Colombia.



INTERACCIÓN Y ENTREGA DE PROPUESTAS. FORO EDUCATIVO NACIONAL 2025.

Panel 1: Desafíos de la pertinencia educativa: estrategias para la territorialización

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón J 3 piso.

Número de asistentes: 80.

Panelistas: Myriam García (Docente de la ESAP Instituto Los Angelitos), Yojan Bohórquez (Rector del Colegio Integrado Ezequiel Florián) y Carlos Cassiani (Etnoturística Benkotour).

Moderador: Alfonso Tamayo (UPN).

Este espacio se configuró como un diálogo fundamental para diagnosticar la profunda brecha entre la planificación educativa nacional y las realidades multifacéticas de los territorios, así como para trazar rutas viables hacia un modelo educativo que reconozca y se nutra de la diversidad étnica, cultural y social de Colombia. La metodología del panel se diseñó para favorecer un intercambio estructurado: bajo la guía de un moderador experto, tres panelistas procedentes de territorios emblemáticos como la Costa Caribe, la región de los Santanderes y la comunidad de San Basilio de Palenque aportaron sus visiones desde la experiencia local.

El diálogo se articuló en tres momentos progresivos: un primer diagnóstico sobre la desconexión entre los instrumentos nacionales, como el Plan Decenal, y la realidad territorial; un análisis estructural que cuestionó la imposibilidad de construir currículos desde las regiones; y, finalmente, una búsqueda propositiva sobre cómo generar diálogos significativos que incluyan las demandas de las diversidades. La sesión culminó con un intercambio enriquecedor con el público en torno al IV PNDE.

Se identificó, principalmente, una desconexión estructural entre la planificación centralizada y la ejecución territorial, entendida no solo como un problema administrativo sino como una fractura en la producción misma de lo público. Se criticó agudamente cómo el Plan Decenal de Educación, concebido originalmente como una política que trascendiera gobiernos y fuera un blindaje de las disposiciones de turno, se ha desvirtuado hasta convertirse en un instrumento sin poder vinculante ni financiación adecuada, un mero “saludo a la bandera”. Esta ineficacia se atribuye a un proceso de toma de decisiones unilateral y arbitrario, controlado por pequeños sectores, que genera políticas educativas genéricas y homogeneizantes. La exclusión resultante, ejemplificada en la experiencia de San Basilio de Palenque, erosiona el sentido de pertenencia y niega los aportes de estas comunidades a la nación.

Desde las intervenciones de los panelistas, más que como conclusiones formales consensuadas, emergió reiteradamente la idea de que la crisis del Plan Decenal es, en el fondo, una crisis en la forma de construir conocimiento público y política educativa. Una propuesta para superar esta situación es la instauración de un diálogo territorial genuino, permanente y con incidencia real, que trascienda la consulta esporádica. Este diálogo debe dar paso a una ecología de saberes donde el conocimiento científico dialogue en igualdad de condiciones con los saberes ancestrales y locales. La verdadera pertinencia, se concluyó, exige currículos contruidos desde las regiones, una formación docente renovada y un compromiso político firme para convertir las propuestas en políticas públicas efectivas e incluyentes.

La discusión también se situó explícitamente en el plano epistemológico y político. Se exigió una ruptura con el modelo hegemónico de producción de conocimiento educativo que ha marginado las voces y saberes territoriales. La transformación social solo es posible mediante la co-construcción del conocimiento en un diálogo horizontal y permanente con las comunidades. Esto implica otorgar autonomía real a los territorios para definir sus currículos y reconocer el valor de los saberes ancestrales no como folclor, sino como fundamento pedagógico. La documentación y sistematización de estos procesos se destacó como crucial para crear memoria y un referente histórico que impida que las reflexiones se pierdan. En este marco, la escuela debe redefinirse como un espacio donde se teje el conocimiento público desde y con la comunidad, activando el potencial único de cada territorio.

El análisis de las discusiones permitió precisar tres problemáticas centrales en orden de prioridad. La primera es la desconexión estructural entre la planificación nacional y las realidades territoriales, un problema sistémico que genera políticas educativas

ajenas a la diversidad del país. La segunda problemática es la exclusión de saberes y actores territoriales en la construcción de la política pública, un bloqueo democrático que silencia a comunidades, pueblos indígenas, maestros y saberes ancestrales. Finalmente, se identificó un modelo educativo descontextualizado que anula la autonomía y que, a pesar del marco legal que la prevé, impone una estandarización que sofoca la innovación pedagógica y la articulación con la identidad local.

Frente a este diagnóstico se plantearon estrategias integrales y concretas. Es importante precisar que estas propuestas emergieron principalmente de las intervenciones de los panelistas y fueron ampliadas por aportes del público, más que constituir acuerdos formales adoptados por una mesa deliberativa. La principal es el establecimiento de un diálogo territorial permanente y vinculante, institucionalizado a través de mesas con representación real y poder de incidencia. Paralelamente se propuso ejercer plenamente la autonomía para diseñar currículos flexibles y pertinentes desde lo local, integrando saberes ancestrales con el conocimiento universal. En el plano pedagógico se planteó institucionalizar una ecología de saberes en el aula para reconocer oficialmente a los sabedores tradicionales. Todo ello requiere una democratización radical de los espacios de decisión con cuotas de participación obligatorias para los actores históricamente excluidos.

El panel no eludió las tensiones conceptuales que surgen de esta agenda transformadora. Se identificaron dos disensos fundamentales. El primero gira en torno a la tensión entre centralización y autonomía territorial radical: mientras algunos participantes defendieron la necesidad de un marco nacional vinculante que garantice un piso común de derechos, otros señalaron que cualquier directriz central puede reproducir lógicas de imposición cultural y colonial. El segundo disenso, de carácter epistemológico, se da en la jerarquía de saberes en el currículo, pues la propuesta de una ecología de saberes horizontal se enfrenta a la preocupación sobre la primacía del conocimiento universal necesario para las oportunidades globales de los estudiantes, lo cual genera un debate práctico sobre evaluación y acreditación.

Las intervenciones del público enriquecieron y corroboraron este análisis. Los asistentes coincidieron en señalar que los planes decenales han fracasado porque no logran insertarse en los planes de desarrollo territorial, carecen de evaluación y han excluido la diversidad poblacional. Se llamó la atención sobre la necesidad de equilibrar el enfoque territorial con los marcos globales y se insistió en la urgencia de trabajar en iniciativas legislativas para que el IV PNDE tenga mecanismos efectivos de cumplimiento. Finalmente se destacó que cualquier solución debe contribuir a desmontar el racismo estructural y partir de los saberes del territorio para dialogar con lo universal.

En síntesis, este panel dejó establecido que la construcción del conocimiento público no es un componente accesorio del sistema educativo, sino su núcleo estructurante. Lograrlo exige un cambio de paradigma para pasar de un modelo centralizado y homogeneizante a uno dialógico, descentralizado y profundamente respetuoso de la

diversidad, donde la política educativa se construya desde y con los territorios bajo el reconocimiento de que la producción de conocimiento es, en sí misma, un acto político y una condición para la transformación social.

Panel 2: El proceso de las universidades propias: reflexiones sobre la pertinencia en educación superior

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón K - 3 piso.

Número de asistentes: 70.

Panelistas: Raomir Arturo Canacuan Sánchez (Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIINCRIC); John Jairo Blandón Mena (Universidad Propia del Pueblo Negro UniPropia); Jorge Garnica Watson (Universidad Raizal del Caribe); y Yeison Pérez (Universidad Francisco de Paula Santander y Universidad Nacional Autónoma del Catatumbo).

Moderador: Ramiro Huanca Soto (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia).

El segundo panel del foro profundizó en un movimiento transformador de la educación superior colombiana reciente: el surgimiento y consolidación de las Universidades Propias. Este espacio reunió a representantes de cuatro de las ocho Instituciones de Educación Superior (IES) de este carácter actualmente existentes o en formulación, ofreciendo una mirada privilegiada a sus procesos, desafíos y perspectivas.

La metodología, guiada por un moderador indígena boliviano con amplia trayectoria en estudios culturales, se estructuró como una rueda de preguntas dirigidas a los panelistas. Estos representaban una diversidad geográfica y cultural crucial: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN-CRIC) del Cauca, ya consolidada; la naciente Universidad Propia del Pueblo Negro (UniPropia); la Universidad Raizal del Caribe del archipiélago; y la Universidad Nacional Autónoma del Catatumbo, impulsada desde una región históricamente afectada por el conflicto. Las preguntas indagaron sobre el origen y propósito de cada universidad, su factor diferencial y sus aportes a la paz, el reconocimiento territorial y la protección ambiental.

A partir de estos diálogos, se evidenció que las Universidades Propias son una respuesta histórica a la vulneración sistemática del derecho a la educación para pueblos indígenas, negros y campesinos. Se identificó un racismo epistémico estructural donde los currículos eurocéntricos dominantes han excluido y subvalorado los saberes ancestrales y populares, generando una erosión cultural y un desarraigo territorial de los jóvenes. En este sentido, el panel reconoció como un avance fundamental el Decreto 1098 de 2025, que reglamenta la creación de universidades para el pueblo negro y afrocolombiano, posibilitando un tratamiento diferencial que

reconozca sus cosmogonías. Estas universidades, producto de luchas y resistencias de décadas, son instrumentos vitales para la preservación cultural y el ejercicio de la autonomía.

Se destacó, además, la necesidad imperiosa de un apoyo financiero estatal sostenible y acorde a la naturaleza de estas IES. En la conversación se subrayó que el respaldo del Gobierno nacional actual no solo se expresa en voluntad política, sino en el reconocimiento público de las Universidades Propias como actores legítimos del Sistema de Educación Superior, así como en la apertura de mesas de diálogo y rutas institucionales para su fortalecimiento. No obstante, los panelistas advirtieron que estos avances deben traducirse en garantías estructurales y no en apoyos coyunturales o dependientes de la voluntad del gobierno de turno. Se enfatizó que la financiación debe respetar y fortalecer los modelos de gobernanza propios de las comunidades, evitando imponer las lógicas jerárquicas y eurocéntricas que predominan en la mayoría de las universidades públicas tradicionales.

En este sentido, se explicó que las gobernanzas propias no responden a esquemas verticales de rectorías centralizadas o consejos superiores homogéneos, sino a estructuras colegiadas, comunitarias y territoriales donde las decisiones académicas y administrativas están vinculadas a autoridades tradicionales, procesos organizativos y mandatos colectivos. Se insistió en que cualquier esquema de financiación debe reconocer estas formas de gobierno, sus tiempos, sus mecanismos de deliberación y su autonomía. La financiación debe ser el sustento para materializar el derecho a una educación superior propia y pertinente.

Por otro lado, se reconoció que estas universidades representan una ruptura epistemológica radical. Su rasgo distintivo es la construcción de pedagogías propias y currículos territorializados que tienen como pilar estructural los conocimientos, saberes y tradiciones de la relación entre naturaleza y sociedad de los pueblos. La UAIIN-CRIC, por ejemplo, se presenta no como una universidad con campus fijo, sino como una institución itinerante que camina el territorio, donde el conocimiento reside en las comunidades. Este modelo busca no solo formar profesionales, sino defender el territorio, conservar las lenguas y fortalecer la identidad, convirtiendo a la educación en un acto de transformación social y resistencia cultural.

El análisis de las discusiones permitió precisar dos problemáticas centrales. La primera es el desconocimiento de saberes y conocimientos propios en las IES en Colombia, un racismo epistémico histórico que ha bloqueado la autonomía territorial y vulnerado derechos fundamentales, como lo ejemplifica el histórico incumplimiento de la Ley 70 de 1993 para las comunidades negras. La segunda es la tensión entre los

modelos de gobernanza universitaria convencionales y las estructuras colectivas de los pueblos. La Ley 30 de 1992 promueve una estructura jerárquica de rectores y decanos que choca con las formas organizativas colegiadas de los pueblos indígenas y otros grupos donde la universidad es de carácter comunitario.

Las soluciones propuestas giran en torno a la continuidad y consolidación de estos proyectos como una apuesta política nacional. Esto implica dar plena aplicación al Decreto 1098 de 2025 del MEN aprender y replicar adaptativamente la experiencia de la UAIIN-CRIC y continuar fortaleciendo pedagogías propias que nazcan de las realidades territoriales. Es crucial un aprendizaje del direccionamiento estratégico y experiencial de los procesos ya consolidados para guiar a los siete proyectos que se encuentran actualmente en formulación.

Finalmente, el panel reveló disensos y tensiones. Existen diferencias en los énfasis: mientras universidades como la Raizal o la del Catatumbo pueden priorizar un desarrollo sostenible vinculado a proyectos regionales, la UAIIN-CRIC y la UniPropia enfatizan la valoración y cuidado de la madre naturaleza como principio ontológico. Además, las temporalidades, escalas y poblaciones de referencia son muy dispares, desde una universidad itinerante con décadas de recorrido como la UAIIN-CRIC, hasta un proyecto como la UniPropia que busca atender a los más de 10 millones de afrocolombianos, lo que supone retos de modelamiento totalmente diferenciados.

Panel 3: Educación comunitaria, popular y alternativa: aportes al IV PNDE desde su experiencia

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón L - 3 piso.

Número de asistentes: 80.

Panelistas: Alfonso Torres (Universidad Pedagógica Nacional); Lola Cendales (educadora popular, Dimensión Educativa) y Carlos Martínez (Doctor en Paz, Conflictos y Democracia).

Moderador: Clara Castro.

Este panel centró la discusión en las pedagogías y saberes que operan por fuera de los marcos institucionales tradicionales, reivindicando el papel de la educación popular, comunitaria y alternativa como un componente esencial para cualquier Plan Decenal transformador. Bajo la guía de reconocidos educadores populares e investigadores como Lola Cendales, Alfonso Torres y Carlos Martínez, el diálogo exploró el carácter subversivo, colectivo y territorial de estas prácticas.

La metodología se desarrolló a través de un diálogo abierto donde los panelistas, partiendo de su trayectoria académica y territorial, definieron el alcance de la

educación popular y su potencial transformador. Esta discusión se integró orgánicamente en la agenda del Foro Educativo Nacional 2025, posicionando a la educación comunitaria como un eje deliberativo fundamental para la formulación de las metas y estrategias del IV PNDE. Como complemento a la visión de los expertos, se realizó un ejercicio participativo con los asistentes, quienes plasmaron en una cartelera sus expectativas y propuestas para la educación de la próxima década.

Los panelistas argumentaron que el derecho a la educación debe ampliarse para incluir el reconocimiento de los múltiples saberes del territorio. Replantear el currículo para incorporar las dinámicas de conocimiento producido en redes comunitarias otorga un doble valor: justicia epistémica y una educación de calidad más significativa y enraizada. Se subrayó, además, que la educación es una responsabilidad estatal ineludible que debe extenderse a lo largo de toda la vida. En este sentido, se propuso que la educación de personas adultas sea una política de Estado prioritaria por ser el sector más rezagado actualmente. Asimismo, se planteó que incluir la educación popular en el IV PNDE implica mandar al Estado a destinar recursos para la formación docente especializada y el respaldo a las iniciativas comunitarias, reconociendo que el motor central del cambio reside en los maestros y maestras.

Del mismo modo, se formuló una crítica contundente al sistema educativo tradicional por ignorar formas de saber vitales para la supervivencia de las comunidades. La educación popular, a través de sus redes de apoyo, se ratificó como una fuente legítima de transferencia de conocimiento y una herramienta poderosa para la transformación social. Su naturaleza busca romper con el pensamiento lineal, fomentar el pensamiento crítico y aportar al fortalecimiento de la autonomía comunitaria. Para lograrlo, la escuela debe dejar de ser un espacio de reproducción de desigualdades y convertirse en el epicentro de este cambio paradigmático.

Las problemáticas identificadas reflejan esta crítica de fondo. La primera es el desconocimiento del saber popular por parte de la academia y el sistema educativo formal, lo que ahonda las brechas sociales y niega el conocimiento territorial acumulado por generaciones. La segunda es la desconexión entre la teoría y la práctica, sintetizada en la pregunta: ¿para qué una cátedra de paz si no promovemos la paz entre la comunidad? Se señaló que una educación que no refuerza la práctica no genera cambios reales en el pensamiento ni en la actuación. La tercera problemática, y la más profunda, es la falta de voluntad de transformación dentro del propio sistema, donde incluso algunos actores decisores carecen de la intención genuina de cambiar un modelo que se percibe como insuficiente.

Las soluciones propuestas tuvieron un carácter pedagógico y político simultáneo. Se abogó por planes de estudio contruidos con la comunidad que integraran saberes ancestrales, gestión ambiental y soberanía alimentaria. Se propuso un proceso de formación y actualización de docentes en diálogo con educadores populares para romper la barrera histórica entre la escuela y la comunidad. Se promovió un giro hacia la práctica, convirtiendo al territorio en un aula abierta y fomentando el pensamiento crítico. Finalmente, se exigió que el IV PNDE sea un mandato vinculante, con una financiación estatal sólida y vigilada que garantice la participación efectiva de las comunidades y la dignidad laboral de todo el cuerpo docente.

Panel 4: Ecosistema de alimentación escolar en Colombia: de programa institucional a política de Estado

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón N - 3 piso.

Número de asistentes: 60.

Panelistas: Sebastián Rivera (Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar – Alimentos para Aprender), Andrés Jiménez (Director de Política Pública de Alimentación Escolar).

Moderador: Andrés Jiménez Castillo.

El cuarto panel abordó un componente fundamental para la garantía del derecho a la educación: la alimentación escolar. Con la participación central de la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar (UApA), se discutió la transición del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de un esquema sujeto a vaivenes políticos a una política de Estado estable e integral. La metodología incluyó una presentación inicial de los avances y la visión de la UApA, seguida de intervenciones de siete invitados entre representantes de comunidades, trabajadores y docentes, quienes respondieron a un interrogante clave sobre los retos de implementación en los territorios.

En primer lugar se reafirmó que la alimentación escolar, reconocida por la Corte Constitucional y la Unesco, es una condición necesaria para el acceso y la permanencia educativa. Sin embargo, se criticó fuertemente la falta de pertinencia cultural y nutricional del PAE actual, frecuentemente dominado por megaoperadores que suministran alimentos industrializados ajenos a las gastronomías y economías locales. Se destacó la urgencia de un enfoque diferencial que considere la primera infancia, las poblaciones étnicas y las personas con capacidades diversas. Por otro lado, la propuesta de contratación comunitaria a través de Juntas de Acción Comunal y asociaciones de padres enfrenta resistencias normativas, a pesar de experiencias

exitosas como la de Cali. La infraestructura escolar, específicamente cocinas y comedores, junto con la dignificación del personal de apoyo, fueron señaladas como desafíos críticos para la operación.

En materia de financiación, la UApA estimó en tres billones de pesos la necesidad presupuestal para alcanzar una cobertura universal, meta que solo sería viable a largo plazo bajo el estatus de política de Estado. Se propuso incluir el PAE en documentos de planeación nacional como el Conpes y utilizar el Fondo de Servicios Educativos para gestionar recursos regionales que articulen las economías locales. Finalmente se enunció la necesidad de diseñar una política que responda a la diversidad territorial y corrija la actual desarticulación del programa, el cual no logra adaptarse efectivamente a las realidades rurales, indígenas, afrocolombianas y campesinas. Esto requiere incluir las voces de todos los actores de la cadena, como estudiantes, padres, madres, cocineras y campesinos, en la ejecución y veeduría. Este proceso de participación no solo mejora el programa, sino que genera apropiación de la escuela y del territorio, fomentando la transformación social desde lo cotidiano.

Los disensos surgieron desde la experiencia práctica de los panelistas. Por ejemplo, se cuestionó la idea de que la administración por juntas de padres fuera una solución universal, reportando que este modelo funciona con mayor eficacia en zonas rurales que en contextos urbanos, lo que exige la creación de enfoques diferenciales según el entorno. También se debatió la inclusión de la educación inicial en el PAE, una deuda histórica que la política actual busca saldar para garantizar la atención integral desde los primeros años de vida.

Panel 5: Aportes y reflexiones de los jóvenes para el IV PNDE

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón D - 3 piso.

Número de asistentes: 80.

Panelistas: jóvenes pertenecientes a diferentes plataformas estudiantiles, jóvenes del programa SIMES, jóvenes privados de la libertad y representantes del estallido social.

Moderador: Francis Vargas (Asesora Ministro).

Este panel constituyó un espacio fundamental para escuchar de manera directa y plural las voces de las nuevas generaciones en la construcción de la política educativa. Reunió a una amplia y representativa diversidad de jóvenes provenientes de plataformas estudiantiles nacionales, programas gubernamentales como el de Jóvenes en el Sistema Integrado de Educación Media y Superior (SIMES), movimientos sociales, comunidades étnicas y regiones históricamente afectadas por el conflicto, así como representantes de la población privada de la libertad. La metodología se basó

en la intervención sucesiva de cada delegado, quienes desde sus experiencias y organizaciones respondieron a una pregunta orientadora: ¿qué es lo que este IV PNDE no puede desconocer? Este enfoque permitió recoger un mosaico de demandas y visiones mínimas que deben constituir el núcleo irrenunciable del Plan Nacional Decenal de Educación.

Con contundencia, los jóvenes reafirmaron que la educación es un derecho fundamental universal y no un servicio, exigiendo gratuidad real y calidad. Sin embargo, trascendieron la consigna para plantear una pregunta profunda: “¿Derecho para qué?”. La respuesta colectiva apuntó a que la educación debe ser una herramienta de emancipación construida desde y para los territorios, reconociendo su diversidad. Debe ser antipatriarcal, anticolonial y estar al servicio de la sociedad, formando profesionales íntegros y contribuyendo a la paz. Por su parte, los jóvenes privados de la libertad denunciaron la falta de una política articulada entre el MEN y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), señalando que la normativa actual, como la Ley 2466 de 2025, solo reconoce el trabajo para la redención de penas, lo que excluye y desincentiva el estudio, sabotando cualquier posibilidad real de resocialización.

Asimismo, se demandó una revisión y cumplimiento estricto de la Ley 30 de 1992, y se criticó la ampliación de cobertura sin la inversión correspondiente en calidad e infraestructura, factor que precariza la educación, especialmente en la ruralidad. Como mecanismo de control y transparencia, se propuso la creación de veedurías juveniles territoriales con poder real para incidir en la destinación del presupuesto educativo, asegurando que los recursos respondan a las necesidades reales de las comunidades y no a prioridades políticas ajenas al sector.

Se planteó, también, la necesidad de superar el modelo educativo neoliberal para construir uno que genere pensamiento crítico y apropiación del conocimiento. Se enfatizó en el bienestar psicoemocional como base de todo proceso educativo, exigiendo escuelas seguras con equipos de apoyo profesional para prevenir la deserción. La educación debe servir para cerrar brechas históricas, incorporar activamente a comunidades étnicas y combatir el racismo estructural. Finalmente, se abogó por una educación pertinente y práctica que, además de los saberes universales, forme en habilidades para la vida, especialmente para los jóvenes de regiones que migran a las ciudades.

Frente a esto, las soluciones propuestas son a la vez programáticas y políticas. Exigen la creación de una política pública específica para la educación en cárceles que equipare estudio y trabajo como vías de resocialización. Proponen una cátedra para la

defensa de los territorios en la educación media que fomente el pensamiento crítico, la soberanía y la paz. Instan a crear veedurías y mesas de participación juvenil con poder de seguimiento al IV PNDE y demandan que la financiación se decida con participación estudiantil a través de asambleas. De manera crucial, piden la revisión de la Ley 30 de 1992 y una reforma integral al Icetex para garantizar el acceso sin sobreendeudamiento mientras se consolida un sistema público fuerte.

Los disensos reflejaron tensiones políticas más amplias. Un sector criticó con dureza las prioridades de gasto, argumentando que la falta de recursos para educación es un problema de voluntad política y no de escasez. Se alertó sobre el incumplimiento en la financiación de protocolos contra violencias de género y la inversión insuficiente en ciencia, tecnología e investigación. Finalmente, las citas de los jóvenes resonaron con potencia ética: “Las mentes que buscan venganza destruyen los estados; las mentes que buscan reconciliación construyen las naciones” (Rossemberg Madrid, citando a Mandela); “La educación debe pensarse en las universidades menos carcelarias y en las cárceles más educativas” (Steven, UPN); o “Que la educación sea herramienta efectiva para la paz (...). La semilla de la esperanza está sembrada, pero no va a dar frutos si la dejamos tirada” (César Davil, Catatumbo).

Panel 6: Los espacios educativos como centro de la vida comunitaria

Fecha y lugar: 24 noviembre 2025, Salón B - 2 piso.

Número de asistentes: 90.

Panelistas: Alberto Ayerbe Rojas, Carlos Benavides Suescún y Sebastián Caballero.

Moderador: Enrique Bolívar.

Este panel abordó una dimensión habilitante y concreta del derecho a la educación: la infraestructura escolar. Sin embargo, lo hizo trascendiendo la visión tradicional de *obra física* para proponer una concepción transformadora: los espacios educativos como centros de vida comunitaria y motores de equidad territorial. La metodología organizó la discusión en tres bloques integrados: la infraestructura como política educativa (alineada con pedagogía y modelo), el enfoque territorial y de ciclo de vida, y los criterios de implementación pertinente y sostenible. Contó con panelistas especializados en Arquitectura Pedagógica como Alberto Ayerbe; en Planeación Territorial como Carlos Benavides; y Sebastián Caballero, experto en Operatividad y Ejecución; lo cual facilitó un diálogo entre el diseño, la política y la ejecución.

Inicialmente, se planteó la necesidad de una infraestructura digna, segura y accesible como condición para el ejercicio del derecho pleno a la educación. La discusión priorizó de manera categórica la seguridad estructural y de acceso, especialmente en

un país con alta vulnerabilidad sísmica y de remoción en masa. Se destacó la crítica situación de la ruralidad dispersa, donde la falta de sedes con residencias estudiantiles imposibilita el acceso, como lo ejemplificó la intervención desde Putumayo: “No hay sedes educativas con residencias estudiantiles y los estudiantes que viven en la ruralidad dispersa no pueden llegar”. Igualmente, se señaló como una prioridad ineludible el saneamiento básico y el confort físico (iluminación, acústica y temperatura), cuya deficiencia atenta contra la dignidad y la igualdad de condiciones de aprendizaje.

Se postuló que la infraestructura debe ser la consecuencia física del modelo pedagógico y de la vida comunitaria, y no al revés. Se demandó una coherencia total entre el diseño arquitectónico y el proyecto educativo, superando la lógica de adaptar la pedagogía a estructuras rígidas preexistentes. “La infraestructura debe adaptarse a las realidades de la escuela” (Álvaro Carmona, Antioquia). Este enfoque implica que los espacios educativos deben diseñarse como ecosistemas de aprendizaje flexibles e inclusivos, que se abran a la comunidad más allá del horario escolar, funcionando como símbolos y motores del desarrollo social. Finalmente, se exigió una coherencia ética y ambiental: la escuela no puede predicar sostenibilidad en un edificio que derrocha energía; el diseño debe reflejar activamente los valores que enseña.

La financiación de la educación pública se convirtió en el epicentro del debate y los disensos más agudos. El tema central fue la articulación intersectorial de la inversión. Se critica severamente la práctica de desviar recursos del presupuesto educativo para financiar obras de competencia de otros sectores, como vías, acueductos o alcantarillados, lo que merma la inversión en infraestructura pedagógica. La voz territorial fue contundente: “Cualquier mejora escolar rural es de voluntad política no de la falta de recursos” (Carlos Merlano, Guajira). Como solución de eficiencia, se propuso optimizar la capacidad instalada existente, evitando la subutilización de espacios mediante modelos de rotación y uso flexible, lo que podría aumentar la capacidad en un 30% sin construir nuevos metros cuadrados.

Las soluciones propuestas son técnicas y políticas a la vez. Para la ruralidad, se propuso un programa nacional de infraestructura segura y habitacional que incluye residencias estudiantiles. Para el saneamiento, se exigió una articulación intersectorial obligatoria que impidiera que el MEN financie obras de otros ministerios. Para la coherencia pedagógica, se sugirieron laboratorios de diseño arquitectónico pedagógico donde la comunidad defina los espacios. Para la optimización y sostenibilidad, se promovió un modelo de gestión de uso comunitario y sostenible que abra las escuelas a la comunidad y asegure coherencia ambiental. Y para la

financiación, se planteó la creación de un fondo de apoyo específico y mecanismos de coordinación que obliguen a cada sector a asumir sus responsabilidades.

El principal disenso giró en torno a la pertinencia de los diseños estandarizados desde el centro, que a menudo ignoran las necesidades específicas de seguridad, pedagogía y sostenibilidad demandadas por los territorios, generando infraestructuras inadecuadas e incoherentes. Las citas del panel condensan este debate: desde la urgencia del acceso “No hay sedes educativas con residencias estudiantiles...”, hasta la demanda de coherencia “La infraestructura debe adaptarse a las realidades de la escuela”, la exigencia ético-ambiental “La escuela no puede promover el ahorro de energía (...) si la infraestructura no es acorde” y el reclamo político final: “Cualquier mejora escolar rural es de voluntad política no de la falta de recursos”.

Panel 7: Inteligencia Artificial en la educación: entre la democratización y la privatización del conocimiento

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón B2.

Número de asistentes: 70.

Panelistas: Marco Raúl Mejía (Ondas - Colciencias), Elizabeth León Guzmán (UNAL) y Esteban Zapata Trejos (IU Digital de Antioquia).

Moderador: Jhorman Gutiérrez (MEN).

Este panel se configuró como un espacio de reflexión crítica y prospectiva sobre uno de los desafíos más complejos y transversales para el sistema educativo en la próxima década: la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA). El diálogo problematizó la tensión fundamental entre la IA como potencial herramienta de democratización del conocimiento y como riesgo de una nueva forma de privatización y exclusión. La discusión se estructuró en torno a cinco preguntas orientadoras que abordaron dimensiones éticas, pedagógicas, políticas y territoriales, generando insumos que se articulan con los ejes de garantía del derecho a la educación, financiación de la educación pública y construcción del conocimiento público para la transformación social.

El análisis reveló un consenso sobre la inevitabilidad y la potencialidad de la IA en los procesos educativos, matizado por una profunda cautela y un llamado a la acción estatal contundente. Se reconoció que la IA es una herramienta capaz de fortalecer pedagogías y enriquecer el acto educativo, siempre que su implementación esté subordinada a un proyecto humanista, crítico y contextualizado. No obstante, se advirtió que su adopción acrítica o sujeta únicamente a lógicas de mercado podría

profundizar las desigualdades existentes, colonizar los saberes locales y erosionar la esencia de la labor docente.

La discusión sobre si el Estado debe garantizar la IA como un derecho evidenció una posición mayoritaria a favor de esta garantía, bajo una claridad conceptual crucial: el derecho no es al algoritmo en sí mismo, sino a las condiciones habilitantes para su uso ético y significativo. Se argumentó que el Estado tiene el deber de asegurar derechos conexos como el acceso universal a conectividad de calidad, infraestructura tecnológica adecuada y dispositivos. Sin esta base material, la IA se convierte en un instrumento de exclusión accesible solo para quienes puedan costearla, acentuando las brechas entre lo urbano y lo rural.

En este sentido, la problemática de las desigualdades territoriales por la falta de conectividad emergió como la prioridad número uno. Se documentó que las brechas estructurales en el acceso a internet y dispositivos, particularmente en zonas rurales, campesinas y étnicas, no solo impiden el uso de la IA, sino que reproducen una exclusión histórica. Implementar políticas de IA sin cerrar primero la brecha digital resulta en una política regresiva; por tanto, cualquier incorporación tecnológica debe ir acompañada de un plan nacional ambicioso de conectividad rural y dotación con financiación suficiente que compense los costos en territorios dispersos.

El segundo gran núcleo temático fue la transformación del rol docente y su formación. Frente al temor de un desplazamiento del profesor por la tecnología, el panel propuso una reconceptualización de su labor: de transmisor de información a guía, mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje crítico. El docente del futuro debe desarrollarse como un maestro de preguntas, capaz de seleccionar, adaptar e incluso co-crear herramientas de IA alineadas con objetivos pedagógicos específicos y contextos socioculturales.

Para ello, se identificó una doble necesidad formativa: por un lado, una alfabetización digital dirigida a toda la comunidad educativa que permita comprender el funcionamiento y los límites de la tecnología; por otro lado, una formación profunda que habilite a los maestros para discernir críticamente entre herramientas, identificar sesgos en los algoritmos y fomentar el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación y la creatividad. Esta formación no puede ser meramente instrumental, sino que debe integrar una sólida reflexión ética y social sobre el impacto de la tecnología en las subjetividades.

Surgió también con fuerza la necesidad de establecer criterios y lineamientos de política pública ante el vacío normativo que genera incertidumbre en los docentes. Se propuso que el IV PNDE incorpore lineamientos mínimos sobre el uso ético de datos,

la privacidad y la no discriminación, evitando la imposición de modelos de aprendizaje estandarizados. Se argumentó que la política debe promover el desarrollo de IA públicas y abiertas como antídoto contra la hegemonía cultural y la dependencia de plataformas privatizadas, señalando a las facultades de educación como actores clave para alimentar estas políticas.

Durante el diálogo, la pregunta sobre cómo transformar la evaluación en un contexto mediado por la IA se planteó como un reto pedagógico pendiente. En la discusión se advirtió sobre el riesgo de que la tecnología refuerce tendencias punitivas y mediciones estandarizadas que no reflejan el aprendizaje real. Por lo tanto, se requiere replantear los modelos de evaluación para que, con el apoyo de estas herramientas, se privilegie la comprensión profunda, la argumentación y la creación antes que la simple reproducción de información. Las intervenciones del público reforzaron esta necesidad de un enfoque precavido que subordine siempre la herramienta al proyecto político pedagógico de la comunidad educativa.

En cuanto a las soluciones destacadas, la principal estrategia recae en el Estado, que debe garantizar los derechos habilitantes para la era digital: conectividad, infraestructura y dispositivos, cerrando brechas con inversión focalizada. Se propone además un programa nacional de alfabetización en IA y la definición de nuevos modelos educativos centrados en el estudiante, donde la tecnología sea mediada por un docente que diseña experiencias para el desarrollo de habilidades superiores.

Finalmente, este panel dejó en claro que la incorporación de la IA en la educación colombiana no es una opción tecnológica neutral, sino una encrucijada política. Como señaló Marco Raúl Mejía: “Lo que produce la conciencia, lo que produce lo educativo no es el aparato, es el lenguaje sobre el cual trabaja el aparato”. El principal aporte al IV PNDE es la advertencia de que, sin un marco de política pública robusto que priorice la equidad y la soberanía sobre el conocimiento, la promesa de democratización podría diluirse en nuevas formas de desigualdad.

Panel 8: Teatro Taller de Educación Ambiental “Minamata, un genocidio industrial”

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón K 3 piso.

Número de asistentes: 50.

Panelistas Juan Carlos Moyano (dramaturgo y actor) y Yoceline Ocoro Carabalí (Consejo Comunitario Renacer Negro, cuenca alta y media del río Timbiquí).

Moderador: Claudia Lancheros (MEN).

Este panel adoptó una metodología innovadora que se distanció del formato discursivo tradicional para privilegiar una experiencia estético pedagógica directa. Concebido y dirigido por el dramaturgo Juan Carlos Moyano, el grupo Teatro Tierra y el Ministerio de Ambiente, con la participación fundamental de la líder comunitaria Yoceline Ocoró Carabalí, el espacio combinó la presentación de la obra de teatro “Minamata” con un taller plenario de reflexión y propuesta. La obra, que dramatiza el desastre ambiental causado por el envenenamiento por mercurio en Japón, funcionó como un potente detonante emocional y analógico para sensibilizar y establecer un lenguaje común de denuncia frente al denominado genocidio industrial.

La plenaria posterior canalizó esta carga emotiva hacia la acción política, permitiendo a los participantes de diversos territorios establecer vínculos concretos entre la metáfora global y las crisis socioambientales locales. Este diálogo generó aportes sustantivos articulados con el eje de construcción del conocimiento público para la transformación social. El análisis de las intervenciones reveló una crítica profunda al modelo de desarrollo extractivista y una exigencia urgente de reorientar el proyecto educativo nacional hacia la defensa de la vida, evidenciando que las problemáticas ambientales son, en esencia, una cuestión central de derechos humanos y justicia educativa.

La conexión entre el drama de Minamata y las realidades territoriales, como la contaminación en el Chocó y la Amazonía o la amenaza a los páramos como Santurbán, demostró un patrón repetitivo de violación de derechos básicos. Se denunció que esta situación socava las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación al vulnerar el entorno de aprendizaje saludable. Testimonios sobre la falta de agua potable en las escuelas y el nacimiento de niños con enfermedades vinculadas a metales pesados pintaron un cuadro donde la supervivencia física condiciona cualquier posibilidad de aprendizaje pleno.

En respuesta a esta crisis, se criticó al sistema educativo tradicional por su desconexión de estas urgencias vitales y por perpetuar un paradigma cultural basado en la acumulación. Frente a esto, se propuso una reorientación radical del quehacer educativo hacia la protección del territorio, reivindicando al arte como un lenguaje estratégico y una herramienta pedagógica de primer orden. Los participantes coincidieron en que el teatro y la música poseen una capacidad única para movilizar conciencias; por ello, surgió la propuesta de incorporar obligatoriamente el arte como asignatura en todos los colegios para moldear la sensibilidad crítica y generar un lenguaje común de cuidado.

Se señaló que el MEN debe financiar la circulación de obras como “Minamata” por todo el país como un mecanismo para construir conocimiento público arraigado en las realidades locales. Esto implica trascender la visión estrecha de la financiación, orientándola a fortalecer los procesos de creación y las pedagogías comunitarias que, como las lideradas desde el Consejo Comunitario Renacer Negro, utilizan el conocimiento ancestral y la resistencia cultural como actos pedagógicos en defensa de la vida.

En cuanto a las problemáticas identificadas, se destacó la gravedad de la explotación minera que genera crisis de salud pública y seguridad alimentaria, constituyendo un obstáculo estructural para el desarrollo educativo. Adicionalmente, se denunció la irresponsabilidad corporativa y la permisividad estatal que conduce a la contaminación de fuentes hídricas, negando el acceso al agua como derecho básico. Se identificó una falla del sistema actual para fomentar el amor por el territorio, existiendo una desconexión entre el currículo y las urgencias socioambientales de las comunidades.

Las soluciones propuestas demandaron que el IV PNDE se centre explícitamente en la protección de la vida a través de un cambio en el modelo de desarrollo y la implementación de normativas ambientales rigurosas. En el plano pedagógico, se exigió que las pedagogías “enamoren” de la vida del territorio mediante la inclusión obligatoria del arte para moldear la conciencia crítica. Asimismo, se requirió una política de financiación que apoyara la circulación nacional de obras de denuncia social y pedagogías comunitarias.

El principal disenso no se dio entre los participantes, sino entre las perspectivas expuestas y el modelo económico dominante que prioriza el capital sobre la vida. Surgió también una tensión interpretativa sobre la responsabilidad: mientras la mayoría señalaba a las multinacionales y al Estado, otras voces llamaron a la corresponsabilidad de una población que ha internalizado la acumulación como éxito, sugiriendo la necesidad de un cambio cultural profundo.

Entre las citas textuales, se destacaron: "El Plan Nacional de Educación tiene que centrarse en la protección de la vida" afirmado por indígena del piedemonte amazónico. "Los ríos están contaminados por mercurio no solamente por las multinacionales, sino que están contaminados por mercurio de aquellos de la población que han creído que acumular es éxito" un participante citando a una profesora de Istmina, Chocó. "La profundidad que tiene el arte es capaz de tocar el alma" dicho por un profesor del Río, Chocó. "En la Amazonía nos prohibieron comer

pescado de los principales ríos porque están envenenados por mercurio" por un indígena del piedemonte amazónico.

Este panel demostró la potencia de las metodologías artístico-participativas para desencadenar reflexiones profundas y movilizar propuestas políticas concretas. Su principal aporte al IV PNDE es la exigencia de un giro copernicano en la educación: pasar de un modelo al servicio de la acumulación a uno al servicio de la vida, donde el arte y el conocimiento público se conviertan en herramientas esenciales para la defensa de los territorios y la construcción de una sociedad social y ecológicamente justa.

Panel 9: Educar en el conflicto: la escuela como territorio de paz

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón L 3 piso.

Número de asistentes: 70.

Panelistas: Paola Helena Acosta, Jaqueline Castillo, María Andrea Rocha.

Moderador: John Ávila Buitrago.

Este panel abordó uno de los desafíos fundacionales para el futuro educativo de Colombia: el papel de la escuela en la construcción de paz en un país marcado por el conflicto armado. El diálogo se orientó por tres preguntas centrales sobre cómo constituir a la escuela en epicentro de paz, cómo hacer de la paz un actor deliberante en los procesos regionales y de qué manera afianzar curricularmente la formación de ciudadanos líderes de paz. Las reflexiones, nutridas por intervenciones de docentes de regiones como el Cauca y el Huila que testimoniaron la persistencia del conflicto, generaron aportes con un énfasis particular en la construcción del conocimiento público para la transformación social.

El análisis del panel develó una crítica fundamental a la concepción limitada y descontextualizada de la educación para la paz, problematizando la visión de esta como una simple cátedra o contenido a transmitir y de la escuela como una institución aislada de su territorio. Frente a esto, se propuso un paradigma radicalmente diferente: entender la escuela como un actor social territorial que disputa sentidos, memorias y proyectos de futuro. Esto implica que su función trasciende la mera transmisión de saberes para convertirse en un nodo articulador de la comunidad, un guardián de la memoria colectiva y un laboratorio democrático vivo. Para ello, se argumentó que la institución debe entablar una relación orgánica con las organizaciones sociales, los liderazgos comunitarios y, de manera crucial, con las víctimas y los procesos de justicia transicional, como los liderados por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

En este marco, la transformación curricular se identificó como el mecanismo central para operacionalizar este nuevo rol a través de varios cambios simultáneos. El primero es elevar la participación democrática de un principio genérico a un campo formativo sustantivo, garantizando que los estudiantes ejerzan una ciudadanía real y vinculante mediante gobiernos estudiantiles robustos y presupuestos participativos. El segundo cambio consiste en integrar la memoria histórica y el territorio como ejes críticos del currículo, no para revivir el dolor, sino para interrogar el presente y comprender estructuralmente las violencias. Un tercer cambio es reconocer a las artes como lenguajes fundamentales para construir empatía y procesar experiencias traumáticas, integrándolas como formas esenciales de conocimiento y expresión.

Las problemáticas identificadas se agrupan en tres núcleos críticos. En primer lugar, persiste una concepción reduccionista donde la paz es tratada como una asignatura abstracta, desarticulada de las dinámicas y memorias del territorio. En segundo lugar, se evidenció una ausencia de espacios democráticos reales y de mecanismos institucionales que permitan a la comunidad educativa ejercer una participación con efectos vinculantes en la vida escolar. Finalmente, se destacó la precariedad laboral y el riesgo que enfrentan los docentes en territorios de conflicto, donde la falta de protección efectiva socava la posibilidad de sostener proyectos educativos estables y transformadores.

Como solución, se propuso una reconceptualización profunda de la escuela como actor social articulado orgánicamente con los procesos de justicia transicional. Curricularmente, esto se traduce en transformaciones que prioricen la participación, la memoria y el territorio como ejes estructurantes. Simultáneamente, se requirió una política de financiación y protección que garantizara condiciones laborales dignas, seguridad y formación continua en pedagogías para la paz, especialmente para los educadores en zonas de riesgo.

El principal disenso surgió como una nota de precaución frente a la posible idealización del concepto de “escuela como territorio de paz”. Se señaló que esta visión puede desconocer las limitaciones reales de la institución para incidir en contextos de guerra que la exceden, considerando que la escuela misma ha sido históricamente un escenario de confrontación. Por tanto, se advirtió que para ser un verdadero territorio de paz, la escuela debe emprender una transformación transgresora de sus propias estructuras dogmáticas, superando prácticas pedagógicas que a menudo reproducen exclusiones.

Este panel aportó al IV PNDE la visión de que la educación para la paz no es un tema más del currículo, sino el principio rector de una nueva institucionalidad educativa.

Exige una escuela radicalmente democrática, arraigada en su territorio y en la memoria, y sostenida por un cuerpo docente protegido y reconocido como constructor de paz. Su implementación representa uno de los retos más complejos y urgentes para el sistema educativo en la próxima década.

Panel 10: Los DDHH en la Educación: Mitos sobre el conflicto en Gaza

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón N 3 piso.

Número de asistentes: 30.

Conferencista: Raouf Almaki (Embajador de Palestina).

Moderador: Francis Vargas.

Este panel adoptó un formato singular y de impacto emocional y político, consistente en una conferencia individual a cargo del embajador de Palestina en Colombia, Raouf Almaki. Durante más de una hora, el embajador expuso de manera cruda y detallada las condiciones de la educación bajo ocupación y conflicto armado, utilizando el caso de Palestina como un espejo global para reflexionar sobre los derechos humanos en la educación. Aunque la metodología fue principalmente expositiva, las intervenciones posteriores del público evidenciaron una identificación profunda de los asistentes colombianos con las luchas narradas, encontrando similitudes con experiencias propias de resistencia y violación de derechos. Los aportes de este espacio se articulan de manera intensa con el eje de “Garantía plena del derecho a la educación”, entendido aquí en su dimensión más básica y amenazada: el derecho a aprender en condiciones de seguridad, libertad y dignidad.

La exposición del embajador construyó una tesis poderosa: la educación como objetivo estratégico en un conflicto y como acto de resistencia. Denunció que el ataque sistemático a escuelas, la censura curricular, el arresto de profesores y estudiantes, y la destrucción de infraestructura no son daños colaterales, sino componentes de una estrategia deliberada para impedir el desarrollo de un pueblo y colonizar su mente. Citó que en Gaza más del 80 % de las escuelas han sido dañadas o destruidas, y describió el hostigamiento diario que sufren niños y niñas palestinos para acceder a sus colegios, incluyendo controles militares, requisas y detenciones. Este relato situó que el debate se debe dar en un nivel fundamental: la garantía del derecho a la educación es inseparable de la garantía de las condiciones mínimas de existencia y soberanía.

Bajo esta perspectiva, al escuchar la conferencia desde el eje de la “Construcción del conocimiento público para la transformación social”, el IV PNDE puede llegar a adquirir un matiz de resistencia identitaria de los territorios si se enfoca en su autoconocimiento y apropiación. El embajador afirmó que, en el contexto palestino, la educación ha sido un pilar para mantener viva la historia, la cultura y la identidad nacional frente a la ocupación. La censura de contenidos, como la prohibición de la palabra “Nakba” (“catástrofe” en árabe) para referirse a los eventos de 1948, fue

presentada como un intento de borrar la memoria colectiva y, con ella, el derecho a existir.

En contraste, la perseverancia de profesores que enseñan sin salario, recursos o seguridad fue glorificada como una “intifada del conocimiento”, un acto de fe y resistencia política. Esto llevó a una propuesta concreta de acción política internacional: un llamado a las instituciones de educación superior colombianas a romper todo vínculo académico y económico con Israel, como un gesto de solidaridad y rechazo a las políticas denunciadas. Una afirmación de impacto fue: “El genocidio es la destrucción sistemática del derecho a la educación. Es cuando se bombardean escuelas. Es cuando se censuran los libros. Es cuando se encarcelan profesores. Es cuando se impide aprender para impedir soñar. No es un daño colateral, es una estrategia. Cuando se borra la historia, se borra el derecho a existir”.

Si bien el panel no generó un debate estructurado con múltiples posturas, la intervención del embajador funcionó como un potente detonante para una reflexión política transversal. Aunque no se desglosaron problemáticas y soluciones en los términos aplicados a otros paneles, la narrativa expuesta deja lecciones implícitas para el IV PNDE. La principal es la necesidad de contemplar la educación como un derecho humano integral y no negociable, cuya violación en contextos de conflicto es una afrenta a la civilización. También subraya el rol de la educación como custodio de la memoria, la identidad y la responsabilidad ética de la comunidad educativa internacional frente a situaciones de injusticia.

Esta conferencia aportó una perspectiva desgarradora y necesaria sobre los límites extremos del derecho a la educación. Su contribución al IV PNDE es recordar que para hablar del derecho se debe construir sobre la premisa básica de la protección de la vida y la dignidad humana, y que la escuela, en cualquier lugar del mundo, puede ser tanto un blanco de la violencia como el bastión más resiliente de la esperanza y la identidad de un pueblo.

Panel 11: Ecosistema Empático de Educación Superior

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón P 3 piso.

Número de asistentes: 37.

Panelistas: Ricardo Moreno (viceministro de Educación Superior), Gabriel Rueda (REDTTU), Carlos Granadillo (ASIESCA) y Martha Mendoza (Comité Universidad-Empresa-Estado).

Moderador: Mireya González.

Este panel presentó y sometió a discusión una iniciativa de política pública denominada Ecosistema Empático de Educación Superior (EEES), lanzada en agosto de 2025. Esta propuesta macro busca transformar el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo territorial, la justicia social y la construcción

de paz. Con la participación de representantes del comité promotor del EEES y de asociaciones como ASCUN y ACIET, la metodología combinó el marco conceptual y sus seis misiones transformadoras con un uso innovador de software para el análisis de sentimientos del auditorio.

El debate reveló una tensión palpable entre la ambición del discurso oficial y las críticas sustanciales recibidas. La propuesta del EEES se fundamenta en una lógica sistémica de articulación regional que busca superar el individualismo institucional mediante un modelo de hélices que integre actores académicos, estatales, productivos y comunitarios. El objetivo declarado es generar sinergias para abordar retos territoriales específicos a través de un enfoque de abajo hacia arriba y misiones de largo plazo.

Sin embargo, el análisis de las intervenciones críticas, particularmente de académicas como Nohora Muñoz y Eliana Monroy, develó problemas de fondo. La problemática central identificada fue el riesgo de una colonialidad epistémica y la reproducción de lógicas instrumentales. Se criticó que, pese al discurso que sitúa a las comunidades en el centro, la conducción del EEES permanece en manos de una élite académica tradicional, evidenciada por la ausencia de representantes de las Universidades Propias y mesas campesinas en su comité promotor.

Este enfoque corre el riesgo de convertir a las comunidades en meras beneficiarias o fuentes de datos, sin integrar verdaderamente las “Epistemologías del Sur” y los saberes ancestrales. Asimismo, se señaló una contradicción entre el lenguaje transformador y la persistencia de marcos conceptuales empresariales que priorizan la rentabilidad del conocimiento, como las patentes, sobre una transformación social soberana.

En cuanto a la financiación, surgió la preocupación por la dependencia de recursos inciertos. Se alertó sobre el posible desfase entre los propósitos del EEES y la disponibilidad de un flujo financiero estable, lo que podría supeditar su implementación a fondos volátiles o cooperación internacional. Además, se enfatizó que la propuesta no aborda la precariedad laboral docente, condición que se señaló como un obstáculo insalvable para cualquier ecosistema que pretenda ser realmente empático.

Por último, se identificó como riesgo para el IV PNDE la falta de articulación con otros actores clave. Existe la posibilidad de que el componente rural del Plan y las Universidades Propias avancen de manera paralela o incluso antagónica por falta de una concertación estructural. Las soluciones propuestas apuntan a una corrección profunda del modelo, exigiendo un involucramiento vinculante de las comunidades, la

garantía de financiación mediante un marco legal más allá de 2026 y la protección de la autonomía científica.

El panel dejó al descubierto una de las tensiones más relevantes para el IV PNDE: la brecha entre las grandes visiones de política educativa y su implementación real, participativa y soberana. Su principal aporte es la advertencia de que cualquier ecosistema o modelo de articulación que no parta de la justicia laboral docente, del diálogo de saberes genuino y de una financiación estructural y autónoma, estará condenado a reproducir las inequidades que dice querer transformar.

Panel 12: Educación socioemocional: retos y propuestas desde la pedagogía del cuidado

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón B - 2 piso.

Número de asistentes: 37.

Panelistas: Lucía Cardona (Psicóloga, Universidad Pontificia Javeriana), María Paulina Mejía (UDEA, Magister en Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social, Dra. en Ciencias Sociales y Humanas) y Samuel Coronado (Corporación Otra Escuela).

Moderador: Carolina Rodríguez.

El panel se configuró como un dispositivo dialógico y experiencial que trascendió el formato tradicional de debate académico. Inició con una puesta en escena teatral en forma de performance, denominada “La piel que habito”, realizada por el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Esta funcionó como un dispositivo estético para corporeizar simbólicamente los conflictos emocionales y visibilizar el cuerpo como territorio de transformación.

Los tres panelistas, con formación interdisciplinaria en arteterapia, psicoanálisis y pedagogía crítica, abordaron las preguntas orientadoras en rondas sucesivas, privilegiando la construcción colectiva de ideas fuerza sobre la imposición de discursos unívocos. La metodología culminó con una interacción participativa mediante la herramienta digital Padlet, donde el público reflexionó sobre las características de las experiencias educativas socioemocionales; esto permitió lograr una triangulación entre saberes expertos, la expresión artística y la voz ciudadana, enriqueciendo la profundidad del análisis.

Las problemáticas encontradas revelaron tensiones estructurales profundas en la implementación de la educación socioemocional en el sistema educativo. En primer lugar, se identificó como paradoja normativa la Ley 2383 de 2024, que, aunque representa un avance legislativo significativo, reproduce una lógica estática y obligatoria. Esta rigidez contrasta con la naturaleza dinámica, subjetiva y contextual de los procesos emocionales, lo que genera en las instituciones educativas una percepción de carga administrativa más que de oportunidad transformadora.

En segundo lugar, persiste una estandarización tecnicista que invisibiliza la individualidad y la diversidad territorial, al imponer múltiples indicadores homogeneizantes que desconocen las particularidades culturales, históricas y socioeconómicas de cada contexto. Finalmente, se evidenció una crisis de validación social de las emociones debido al estigma y a la medicalización patologizante de los sujetos; tal situación impide reconocer la afectividad como dimensión constitutiva del aprendizaje y la relega a espacios especializados en lugar de integrarla transversalmente en la vida escolar cotidiana.

Se presentaron diferentes posiciones frente al carácter que debe tener la educación socioemocional: un eje transversal, una ley, una cátedra o una habilidad. Al respecto, se evidenció que su definición debe ser producto de lo que este campo significa para cada actor. No obstante, existe un consenso sobre la necesidad de abordar a profundidad las problemáticas desatadas por la pandemia, el uso exacerbado de las redes sociales y la dependencia a la creación permanente de contenidos en el mundo digital.

Frente a estas tensiones, el panel propuso un conjunto de estrategias pedagógicas y organizativas innovadoras ancladas en la “Pedagogía del Cuidado”. Se destacó la necesidad de resignificar los espacios físicos escolares, transitando de estructuras lineales a configuraciones circulares que favorezcan la horizontalidad y el encuentro, además de incorporar lenguajes no verbales como el arte, el movimiento consciente, la meditación y el juego como mediadores del aprendizaje socioemocional.

Paralelamente, se planteó la recuperación de la vocación docente mediante procesos de formación que integren dimensiones somáticas y afectivas, reconociendo al educador como un sujeto vulnerable que también requiere cuidado antes de poder cuidar. Las propuestas también subrayaron la urgencia de desmedicalizar la emocionalidad, promoviendo una lógica preventiva de cuidado en lo cotidiano en lugar de acciones reactivas ante emergencias. Asimismo, se sugirió articular la escuela con redes comunitarias y culturales territoriales que fortalezcan el tejido social como fundamento de la salud emocional colectiva. En palabras de los participantes: “Es necesario generar espacios físicos y vinculares en donde el cuerpo esté vivo y donde el lenguaje de las emociones pueda existir”.

Las conclusiones del panel aportan elementos al IV PNDE al redefinir la educación socioemocional no como una cátedra adicional ni como un simple cumplimiento normativo, sino como un paradigma ético-pedagógico que interpela la racionalidad instrumental dominante. Se concluye que la transformación socioemocional requiere partir del reconocimiento de la vulnerabilidad humana como condición intrínseca para tejer vínculos auténticos, reconstruir el deseo en las comunidades educativas y humanizar las prácticas escolares.

Este enfoque contribuye significativamente al situar el cuidado como el eje transversal que articula los tres pilares del IV PNDE: garantiza el derecho a una educación integral que trasciende lo cognitivo; demanda financiación para infraestructuras y formación

docente sensibles a lo socioemocional; y posiciona el conocimiento público como una construcción colectiva desde las experiencias territoriales. En síntesis, el panel aporta una hoja de ruta para transitar de una educación que administra emociones a una que cultiva la vida, condición indispensable para la construcción de paz en Colombia.

2.3. Mesas técnicas de trabajo

Las 11 mesas técnicas de trabajo representaron el núcleo esencial de la construcción participativa y propositiva del Foro Educativo Nacional 2025. Desarrolladas de manera simultánea con una metodología de trabajo colaborativo en subgrupos, estuvieron diseñadas para traducir las reflexiones de plenarias y paneles en acuerdos concretos, recomendaciones accionables y líneas estratégicas para la formulación del IV PNDE. Cada mesa contó con entre 40 y 100 participantes. A continuación se presenta el análisis detallado de los debates y productos de cada espacio.



DÍALOGO DE SABERES: LAS VOCES DEL TERRITORIO.

Mesa 1. Repensar el currículo: hacia la transformación educativa

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025.

Número de asistentes: 110.

Panelistas: Yaneth Motato, Francisco Aguilar y Fidelina Rivas.

Moderador: Henry Barco y Luis Armando Asus Ayala.

La jornada inició con una actividad de armonización espiritual para abrir el espacio de reflexión colectiva a través de un ritual de conexión corporal y comunitaria por la educación, a cargo de Albeiro Taborda, médico tradicional y etnoeducador. Esta mesa tuvo como objetivo central debatir y proponer líneas de acción para un currículo pertinente, capaz de orientar una transformación educativa profunda en Colombia. La metodología incluyó una sesión plenaria inicial con panelistas invitados y la intervención especial del experto internacional Marx Arriaga Navarro, seguida de un trabajo en cuatro submesas que profundizaron en dimensiones específicas del currículo. El diálogo se estructuró alrededor de preguntas sobre cómo el enfoque territorial, la investigación como estrategia pedagógica y las experiencias de transformación aportan a la construcción de política pública, concibiendo la escuela como un espacio de producción de conocimiento con implicaciones éticas, políticas, estéticas y ambientales.

La discusión se articuló de manera preponderante en torno al eje de construcción del conocimiento público para la transformación social, entendiendo el currículo no como un documento técnico neutral, sino como un artefacto político y cultural que puede emancipar o domesticar. Se planteó que el horizonte del IV PNDE debe ser la garantía del derecho fundamental a la educación generado desde un currículo territorializado. Este concepto se desarrolló con gran densidad: el territorio se entendió desde una dimensión que trasciende lo físico para abarcar lo social, político, cosmogónico, espiritual, humano, cultural e histórico. Se criticó que el currículo actual sigue siendo parametrizado, estandarizado y disciplinar, desconectado de la diversidad cultural y de las voces de comunidades y minorías, especialmente de los pueblos indígenas, por lo que se requiere una educación dialogante, integral y contextualizada.

Los participantes delinearon los principios de un currículo transformador que debe partir por definir el sentido de comunidad, apropiarse de lo local y regional, atender a la diversidad y generar “aulas vivas” donde se conciba la paz. Se propuso recuperar los saberes propios, ancestrales y campesinos, asumiendo la investigación como un acto ético, participativo y dialógico. En este sentido, se planteó explícitamente desechar la noción de calidad educativa reducida a resultados en pruebas estandarizadas para promover, en su lugar, un currículo que permita otras formas de leer, escribir y

escuchar a través de pedagogías críticas y amorosas que dignifiquen el territorio. Asimismo, se enfatizó que los maestros son intelectuales y sujetos políticos, y que su formación debe responder a necesidades transformadoras mediante un nuevo contrato social educativo que reasignifique la escuela como un proyecto cultural para la paz.

Las soluciones y propuestas concretas emanadas de la mesa fueron multidimensionales. En el plano pedagógico-curricular, se propuso un proceso dialógico para la construcción curricular que incluya el análisis y caracterización del territorio y la institución, el estudio de las prácticas pedagógicas existentes y el diseño de proyectos pertinentes y continuos. Se abogó por eliminar las cátedras transversales para, en cambio, transversalizar todas las áreas del conocimiento, reformando las áreas obligatorias hacia un paradigma basado en “campos de pensamiento” que trabajen la integralidad del sujeto en ejes como territorio, espiritualidad, economía, oralidad, artes, ambiente y salud.

En el ámbito de la política pública y normativa, se subrayó que la transformación curricular solo será posible si es el resultado de una participación real y vinculante de los territorios. Se señaló la necesidad de armonizar la normatividad existente para aplicar realmente los mecanismos de participación ya establecidos y deconstruir las políticas de corte neoliberal que asfixian el sistema. Urge, por tanto, generar nuevas políticas construidas colectivamente como parte de un nuevo pacto social, reformando el marco legal para garantizar autonomía, diversidad, financiamiento y la protección de saberes. Respecto a la evaluación y calidad, hubo un llamado a superar la reducción a pruebas como las del ICFES, proponiendo una concepción de calidad amplia que reconozca los saberes ancestrales y las realidades contextuales.

Los disensos dentro de la mesa reflejaron tensiones de fondo, especialmente en torno a la evaluación estandarizada: mientras la mayoría abogaba por superarla, algunas voces la consideraron una variable válida dentro de un concepto integral. Un segundo disenso surgió sobre el rol de la tecnología y la inteligencia artificial, oscilando entre el imperativo de su enseñanza masiva y los riesgos de pérdida de soberanía cognitiva. Finalmente, el panelista Marx Arriaga criticó que en el discurso oficial aún persistan conceptos del neoliberalismo educativo y burocracias que podrían operar como obstáculos para materializar un currículo transformador, advirtiendo la necesidad de construir capital social para enfrentar intereses institucionales capitalistas.

La mesa culminó con una declaración visionaria que proyecta hacia el 2036 una escuela que construye conocimiento desde las voces e intereses de los estudiantes, con docentes capaces de leer el contexto. Para alcanzarlo, se propusieron pasos

inmediatos como un gran diálogo nacional, la reactivación de las juntas de educación en todos sus niveles —Junta Nacional de Educación (UNE), Juntas Departamentales (JUDE), Distritales (JUDI) y Municipales (JUME)—, la realización de foros educativos permanentes y la construcción participativa de lineamientos que respeten la diversidad y sienten las bases de una política educativa verdaderamente transformadora.

Mesa 2: Educación Rural: El campo como aula

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón B 2 piso.

Número de asistentes: 85.

Panelistas: Jairo Arias Gaviria, Claudia Jiménez, Areli Chiu.

Moderador: Andrea Marcela Cely Forero.

Esta mesa se configuró como un espacio crítico para analizar los desafíos persistentes del sistema educativo colombiano de cara a la construcción del IV PNDE. Con un panel inaugural que combinaba perspectivas académicas, pedagógicas y de investigación en contextos rurales y con comunidades indígenas, el diálogo se orientó a responder preguntas centrales sobre las transformaciones necesarias y los cambios en la política educativa para la próxima década. La metodología, que transitó de un panel a una plenaria y luego a un trabajo por grupos, permitió una profundización escalonada en los temas. El análisis de las discusiones evidencia una visión que trasciende la noción de la educación rural como un problema únicamente de cobertura, para posicionarla como una cuestión central de derechos, territorialidad y justicia social.

Desde el eje de “Garantía plena del derecho a la educación”, se diagnosticó con prioridad la insuficiencia radical del modelo educativo vigente para las realidades rurales. Los participantes señalaron que el derecho a la educación en estos contextos carece de los atributos esenciales de accesibilidad, aceptabilidad, asequibilidad y adaptabilidad. Se afirmó que una infraestructura escolar precaria, la ausencia de servicios básicos como energía limpia y agua potable, las enormes dificultades de movilidad y una oferta educativa fragmentada conspiran contra la posibilidad de trayectorias completas. Se criticó el carácter homogeneizante del sistema, ejemplificado en las pruebas Icfes, por desconocer las particularidades territoriales y perpetuar una medición desigual. La transformación propuesta es de fondo: transitar de un modelo de educación “en lo rural” a un modelo educativo territorializado y diferencial.

Esto implica la construcción de currículos desde y con la ruralidad, que se articulen orgánicamente a los planes de vida, saberes y proyectos comunitarios de poblaciones

campesinas, indígenas y afrodescendientes. Se enfatizó que esta reconceptualización solo es viable con la participación vinculante de las comunidades en todas las fases de la política educativa, fortaleciendo para ello los gobiernos escolares comunitarios y los espacios de concertación territorial. El análisis se centró en problemas nodales que requieren inversión estructural, comenzando por la precariedad laboral y formativa de los docentes rurales, condicionada por modalidades multigrado que exigen atender simultáneamente todas las áreas en condiciones logísticas insuficientes, lo que genera sobrecarga y desgaste profesional.

A esto se suma la ausencia de una política con enfoque diferencial campesino que sea plenamente inclusiva. Se destacó que los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad enfrentan barreras agravadas en entornos rurales debido a la falta de infraestructura accesible y de docentes formados, lo que frecuentemente conduce a la deserción. Las soluciones exigen una financiación garantizada y territorializada que incluya recursos para condiciones operativas básicas y la creación de instrumentos específicos, como un fondo rural especial y una “canasta territorializada garantizada”. Para asegurar la permanencia, se plantearon condiciones que trascienden lo académico: movilidad territorial adecuada (incluyendo transporte fluvial), alimentación escolar culturalmente pertinente que supere la dependencia de productos ultraprocesados y la alineación de los PEI y PEC con la realidad rural.

En el ámbito docente, se denunció la rotación constante de maestros y la exigencia arbitraria de un número mínimo de estudiantes para asignar personal, lo que resulta en la exclusión de sedes dispersas. Por ello, se propuso crear una política nacional de formación con enfoque rural para escuelas multigrado y garantizar el seguimiento obligatorio a estos programas. Finalmente, se planteó transformar la concepción de ruralidad posicionando a las escuelas como motores de desarrollo territorial con enfoque interseccional, especialmente para personas con discapacidad, contando con acompañamiento psicosocial y una articulación intersectorial real que garantice el retorno digno al campo con participación activa de las comunidades.

Un punto de discusión que reveló la complejidad del tema fue la falta de precisión semántica en el uso de categorías como ruralidad, territorio y campo. Mientras algunos participantes las empleaban de manera intercambiable, otros insistían en sus matices: el campo como espacio de producción y vida campesina, el territorio como construcción social y cultural, y la ruralidad como condición socioespacial. Este disenso refleja tensiones profundas sobre el objeto mismo de la política educativa rural. Las intervenciones condensaron el espíritu de las propuestas cuando un asistente afirmó: “Es reconocer que el campesino produce alimentos, también que

cuida el agua, las montañas, los ecosistemas; ese es el campo como aula”, integrando así la dimensión productiva, ambiental y pedagógica implícita en la ruralidad.

Mesa 3: Formación de maestros y maestras

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón D 2 piso.

Número de asistentes: 58.

Panelistas: Manuel Paz (Pasto), Carmelo López Cano (Montería), William Polo (Ibagué), María Cristina Orozco (Girardot), Juan Carlos Jaimes (Bogotá).

Moderador: Víctor Cárdenas y José Santamaría.

La mesa se configuró como un espacio de diálogo fundacional para la construcción de lineamientos de política pública dirigidos a la formación docente en sus múltiples dimensiones. La metodología, estructurada en dos momentos, permitió una reflexión profunda y propositiva: inicialmente se estableció un marco histórico y conceptual a cargo de expertos, seguido de la socialización de balances realizados en diálogos territoriales previos en ciudades como Pasto, Montería, Ibagué, Girardot y Bogotá. Posteriormente, el trabajo se organizó en cuatro submesas temáticas: formación permanente, formación inicial, formación posgradual, y dignificación y rol de la profesión docente. Esta estructura facilitó un análisis pormenorizado de cada etapa del desarrollo profesional, generando insumos concretos y articulados para el IV PNDE.

El debate partió de una premisa central compartida: la formación docente constituye el eje estratégico para la consolidación de un proyecto educativo público, democrático y emancipador. Bajo una perspectiva dialéctico-social, se entendió esta formación como un proceso permanente donde se entrecruzan las condiciones materiales, políticas y culturales con la construcción de saberes pedagógicos y éticos.

En este marco, se realizó una crítica histórica identificando dos momentos disruptivos: la apertura educativa de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, que ampliaron los actores en la discusión; y la Ley 715 de 2001, la cual, al permitir que cualquier profesional disciplinar ejerciera la docencia, inició un proceso de desprofesionalización y pérdida de estatus de la carrera magisterial. Frente a esto, la mesa abogó por la recuperación del maestro como “trabajador de la cultura” y sujeto político-pedagógico, un intelectual orgánico cuya labor trasciende el aula para incidir en la transformación del territorio.

El análisis de los cuatro ejes de trabajo arrojó diagnósticos y propuestas específicas y convergentes. En la submesa de *formación permanente*, se criticó la estructura actual de los estatutos docentes y los concursos, señalando que reproducen desigualdades

salariales, una visión tecnocrática y una formación desterritorializada. Se propuso, en cambio, una política de Estado, financiada y blindada de coyunturas políticas, que promueva una formación continua humanista, participativa y con pertinencia regional. Esta formación debe estar orientada a la paz estructural (entendida como garantía de derechos básicos) y debe fortalecer la reflexión crítica sobre la práctica y la investigación pedagógica situada, involucrando a los Comités Territoriales de Formación Docente en su diseño.

Respecto a la formación inicial, se identificó una desconexión crítica entre las facultades de educación o escuelas normales y las realidades de los territorios. Para superarla, se propuso un rediseño radical de los currículos que incluya: prácticas pedagógicas desde los primeros semestres en contextos rurales y diversos; la articulación efectiva entre la educación media y superior para cerrar brechas; la incorporación de saberes ancestrales; y el desarrollo de un enfoque territorial e intercultural que atienda la inclusión y la discapacidad. Se enfatizó la necesidad de rescatar la vocación a través de una pedagogía significativa, y se hizo un llamado a regular el ingreso a la universidad desde las normales, así como a repensar la relación entre licenciaturas y normales para transformar las prácticas educativas.

En el eje de formación posgradual, se reconoció el potencial democratizador de la virtualidad para ampliar el acceso; sin embargo, se criticó con dureza que la oferta actual esté dominada por lógicas de mercantilización y ascenso en el escalafón, lo cual desvirtúa su sentido pedagógico. Se demandó una transformación basada en la pertinencia territorial que requiera diagnósticos locales reales para ajustar los programas a las necesidades de las comunidades.

Asimismo, se cuestionaron los requisitos academicistas —como la presencialidad rígida, los congresos internacionales o el dominio exclusivo del inglés— por ser ajenos a las realidades y tiempos de los docentes. La propuesta central fue reorientar los posgrados para que dejen de ser un requisito burocrático y se conviertan en una herramienta que fortalezca la práctica docente, fomente la investigación situada y contribuya al desarrollo territorial, reconociendo trayectorias formativas diversas y flexibles.

Finalmente, el eje de dignificación y rol de la profesión abordó las condiciones estructurales que han desdibujado la labor docente. Se planteó la necesidad de un “Sistema Nacional de Docentes” robustecido, que incluya una política de estímulos e incentivos con un fuerte componente de acompañamiento psicoemocional y psicosocial. Se subrayó que la dignificación pasa por transformar las condiciones laborales, administrativas y emocionales, reconociendo al maestro como un sujeto

político con capacidad de agencia en la construcción de una escuela y una sociedad alternativa; un agente cultural capaz de tejer tejido social desde la educación.

La sistematización permitió consolidar las cuatro problemáticas manifestadas por las submesas. En primer lugar, la pérdida histórica de la función del maestro como trabajador de la cultura y sujeto político transformador. En segundo término, la estandarización educativa, impulsada por pruebas como Saber y PISA, que homogeneiza y limita el pensamiento crítico y emancipador. En tercer lugar, una tensión en el concepto de autonomía, que oscila entre una versión reducida al cumplimiento de órdenes estandarizadas y una autonomía real para construir currículos situados. Y, en cuarto lugar, la desconexión entre la formación docente y los territorios, donde muchas universidades forman sin conocer las realidades locales y se evidenciaba una fuga de talentos, ya que los normalistas no regresan a sus comunidades de origen.

Las soluciones propuestas, de carácter multidimensional, apuntan a una reingeniería del sistema de formación docente. En la dimensión pedagógico-curricular, se planteó repensar integralmente la formación inicial y permanente para que dote de herramientas críticas y contextualizadas, con un conocimiento profundo del territorio y sus dinámicas. En la dimensión de política pública y normativa, se exigió articular los procesos de formación media y superior, además de desarrollar políticas de inclusión y atención a la discapacidad con pertinencia regional. En la dimensión de participación social y comunitaria, se resaltó la necesidad de actuar frente a la inclusión desde un enfoque cultural y comunitario.

Un dato significativo del registro de la mesa es la ausencia de disensos explícitos, lo que sugiere un alto grado de convergencia entre los diversos actores —delegados territoriales, académicos y representantes gremiales— en torno a la crítica al modelo vigente y a los principios generales de la transformación necesaria. Esta unanimidad refuerza la urgencia y legitimidad de las propuestas planteadas. En el espacio se destacó la tensión con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), que denunció la falta de espacios efectivos de participación, evidenciando brechas entre las instituciones formadoras y los movimientos sociales docentes.

Se señaló que, si bien no todos los maestros aspiran a convertirse en investigadores, la forma en que se busca el ascenso en el escalafón los obliga a cursar maestrías y doctorados. No obstante, el consenso mayoritario posicionó a la formación docente no como un mero componente técnico, sino como un eje transversal para la construcción de capacidades actualizadas, condición indispensable para garantizar el

derecho a una educación pública, crítica, territorializada y emancipadora en Colombia.

En síntesis, esta mesa delineó una hoja de ruta clara y compleja para la política de formación docente de la próxima década. Sus aportes insisten en que cualquier transformación educativa real debe partir de la revalorización social y epistémica de la profesión docente, la construcción de un sistema de formación integral, permanente y territorializado, y la garantía de condiciones laborales dignas que permitan al maestro ejercer plenamente su rol de intelectual transformador y trabajador de la cultura. Este planteamiento constituye un pilar fundamental para la construcción de un proyecto educativo nacional democrático y emancipador.

Mesa 4: Educación ambiental para el cuidado de la vida

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón G - 2 piso.

Número de asistentes: 39.

Panelistas: David Santiago Cortés Blandón, Yoceline Ocoro Carabalí, Sonia Isabel Bernal Suárez, Luz Mery Panche Chocué.

Moderador: Hollman Andrés Bonilla García.

Esta mesa abordó la educación ambiental como un campo estratégico para la producción y transformación de saberes en el sistema educativo. El espacio permitió analizar cómo se construye, legitima y transmite el conocimiento ambiental en distintos territorios, así como las tensiones que atraviesan su implementación. La mesa fue moderada por Elizabeth Meza Medina, del Ministerio de Ambiente, y contó con la participación de cuatro panelistas provenientes de experiencias territoriales, académicas, feministas y estudiantiles, quienes aportaron perspectivas situadas sobre liderazgo ambiental, enfoque de género, participación juvenil y prácticas pedagógicas territoriales.

Metodológicamente, el espacio se caracterizó por incorporar una dimensión simbólica y reflexiva. Inició con un ritual de saludo al territorio, seguido de intervenciones centrales y diálogo con los asistentes. Posteriormente, los participantes se organizaron en cuatro grupos de trabajo enfocados en el rol de las mujeres en la defensa del territorio, las diversidades sexuales, la pluriculturalidad y la relación entre escuela y comunidad. Esta organización permitió recoger aportes diferenciados y ampliar la mirada sobre la educación ambiental desde múltiples enfoques. El cierre se realizó mediante un ejercicio colectivo de reflexión en círculo.

El primer problema identificado fue la implementación limitada de la educación ambiental y su comprensión reduccionista. Se señaló que con frecuencia se restringe

a actividades aisladas —como reciclaje o jornadas ecológicas— sin consolidarse como un enfoque transversal en los proyectos educativos institucionales. Esta fragmentación debilita su alcance formativo y limita su capacidad de incidir en la formación crítica y territorial de los estudiantes.

El segundo problema fue la exclusión histórica de voces y saberes diversos en la configuración del campo ambiental educativo. Se evidenció la invisibilización del liderazgo de las mujeres en la defensa del territorio y las barreras estructurales que enfrentan, así como la escasa integración de perspectivas intergeneracionales, interculturales y de diversidades sexuales. Los aportes recogidos en los grupos de trabajo enfatizaron la necesidad de reconocer los saberes indígenas, comunitarios y locales como fuentes legítimas de conocimiento ambiental y no como contribuciones periféricas.

El tercer problema emergió como una reflexión autocrítica sobre la coherencia entre discurso y práctica. Se cuestionó la distancia entre los enunciados institucionales sobre sostenibilidad y las prácticas cotidianas observadas incluso en el desarrollo del propio Foro. Esta tensión puso en evidencia que la educación ambiental requiere transformaciones en hábitos, prácticas escolares y dinámicas comunitarias, más allá de formulaciones normativas.

Las propuestas se orientaron a fortalecer la educación ambiental como dimensión estructural del sistema educativo. En primer lugar, se planteó avanzar hacia una política pública ambiental con enfoque educativo que articule actores institucionales y comunitarios, garantizando continuidad y condiciones para el desarrollo de procesos territoriales sostenidos. Se subrayó que muchas iniciativas dependen de esfuerzos individuales y carecen de respaldo estructural, lo que afecta su permanencia en el tiempo.

En segundo lugar, se propuso fortalecer una educación para el arraigo territorial, centrada en el conocimiento del entorno habitado y en la construcción de identidad territorial. Los aportes recogidos señalaron que la falta de continuidad educativa y de oportunidades formativas en algunos contextos incide en la migración de jóvenes y en la interrupción de procesos comunitarios. Se evidenció cómo la ausencia de grados superiores en su institución limita proyectos de vida y debilita iniciativas ambientales escolares.

En tercer lugar, se insistió en la inclusión protagónica de saberes históricamente subalternizados. Se reivindicó el liderazgo de mujeres y comunidades locales en la protección del territorio, así como la necesidad de redistribuir socialmente las responsabilidades del cuidado. También se enfatizó la importancia de la autonomía

territorial para diseñar estrategias pedagógicas acordes con las realidades específicas de cada contexto. Finalmente, se propuso comprender la escuela como territorio y aula viva, promoviendo experiencias pedagógicas en y con el entorno, integrando dimensiones culturales, ambientales y comunitarias en los procesos de aprendizaje.

Se presentó un disenso en torno al enfoque territorial diferencial. Se señalaron cómo las problemáticas ambientales en contextos urbanos y semiurbanos difieren de manera sustancial de las rurales, cuestionando la aplicabilidad homogénea de ciertos enfoques pedagógicos centrados en entornos naturales. Se resaltó la necesidad de diseñar estrategias contextualizadas que reconozcan las particularidades socioambientales de cada territorio.

En síntesis, la mesa evidenció que la educación ambiental constituye un campo clave para la transformación del conocimiento público, en la medida en que amplía las voces legítimas en el debate educativo, cuestiona jerarquías epistémicas tradicionales y promueve prácticas pedagógicas territorializadas orientadas al cuidado de la vida.

Mesa 5: Mujeres y población LGBTIQ+ en la educación

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón H - 3 piso.

Número de asistentes: 24.

Panelistas: Sonia Torres, Fidel Mauricio Ramírez, Ángela Botero

Moderadora: Diana Hoyos.

Esta mesa se constituyó como un espacio de reflexión crítica orientado a cuestionar el lugar que ocupan el género y las diversidades sexuales en la política educativa nacional. El debate se centró en la necesidad de superar la inclusión meramente nominal del tema para reconocerlo como un problema estructural que atraviesa el sistema educativo y que debe situarse en el núcleo del IV PNDE.

La apertura estuvo a cargo del grupo de danza del Instituto Pedagógico Nacional con la obra “Cuando la tierra canta es porque una mujer la ha despertado”, cuya puesta en escena, desde una perspectiva decolonial y corporal, cuestionó las jerarquías tradicionales en la narrativa escénica y destacó la corporalidad como lugar de enunciación política. Este gesto artístico marcó el tono del encuentro, subrayando que el cuerpo, la experiencia y la emoción son dimensiones constitutivas del debate pedagógico.

Posteriormente intervinieron las panelistas Ángela Botero y Sonia Torres, quienes, desde sus trayectorias académicas y activistas, aportaron una lectura estructural del problema. Aunque muchas de las experiencias compartidas provenían del ámbito de

la educación superior, la discusión se amplió a todos los niveles del sistema. El trabajo se profundizó mediante mesas de discusión que permitieron recoger aportes desde múltiples voces territoriales.

El primer problema identificado fue la persistente invisibilización estructural del género en la política educativa. Se señaló que mujeres y población LGBTIQ+ continúan siendo abordadas como un *tema adicional*, y no como una dimensión constitutiva de las desigualdades que atraviesan la educación. Esta forma de nombrar el asunto no es neutra: expresa una falta de reconocimiento político del carácter estructural del problema y se traduce en la ausencia de lineamientos claros, indicadores de transformación y mecanismos efectivos de seguimiento dentro del PNDE y la Ley General de Educación.

El segundo problema se relaciona con la comprensión y el abordaje de las Violencias Basadas en Género (VBG). Estas fueron caracterizadas como expresión de una crisis estructural más amplia, vinculada a matrices históricas de colonialidad, capitalismo y patriarcado. Se cuestionó la insuficiencia de herramientas jurídicas e institucionales para su prevención y sanción, así como la limitada operatividad de los protocolos existentes. La violencia no fue entendida únicamente en su dimensión física o sexual, sino también como violencia epistémica: aquella que silencia saberes, experiencias y formas de existencia de mujeres y disidencias en los espacios académicos.

Un tercer problema emergió en torno a la formación curricular en sexualidad y género. Se reconoció el compromiso de muchos docentes que han impulsado cambios desde sus prácticas, pero se evidenció la ausencia de una política nacional consistente. La educación sexual vigente fue descrita como fragmentada, tradicional y centrada en la prevención del embarazo, sin abordar de manera integral el deseo, el placer, la autonomía, el cuidado y la diversidad. Esta limitación perpetúa enfoques reduccionistas y dificulta la construcción de entornos educativos seguros e inclusivos.

Las propuestas formuladas apuntaron a una transformación estructural y no meramente declarativa. En primer lugar, se planteó la necesidad de que el género se asuma como principio transversal y horizonte ético del IV PNDE, incorporando democracia, pluralismo y diversidad como fundamentos explícitos de la política educativa. Esto implica definir metas verificables y sistemas de rendición de cuentas que permitan evaluar avances concretos en la eliminación de violencias y discriminaciones.

En segundo lugar, se propuso la creación de lineamientos nacionales obligatorios en materia de prevención y atención de Violencias Basadas en Género (VBG), así como el fortalecimiento de mecanismos institucionales que combinen enfoques restaurativos

y sancionatorios, según la gravedad de los casos. Se insistió en que estas medidas deben contar con respaldo presupuestal específico para garantizar su implementación real.

En tercer lugar, se destacó la urgencia de adoptar un modelo de Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de derechos y cuidado. Esta propuesta busca superar enfoques centrados exclusivamente en lo biológico para incorporar dimensiones afectivas, éticas y políticas de la sexualidad, promoviendo una educación laica y articulada desde la primera infancia. En esta línea, se subrayó la importancia de integrar la corporalidad y el arte como componentes pedagógicos que reconozcan el cuerpo como territorio de aprendizaje y experiencia.

Asimismo, se propuso fortalecer el trabajo en red con organizaciones sociales y colectivos que han desarrollado experiencias de acompañamiento psicojurídico y producción de conocimiento situado, reconociendo la interseccionalidad como criterio fundamental para diseñar políticas que atiendan la suma de vulnerabilidades asociadas a género, raza, clase, migración y desplazamiento. Finalmente, se planteó la necesidad de desarrollar programas dirigidos a masculinidades, orientados a desmontar mandatos patriarcales y promover prácticas de corresponsabilidad y cuidado. La transformación cultural fue entendida como un proceso que requiere involucrar también a quienes históricamente han ocupado posiciones de poder.

El principal disenso giró en torno al lenguaje y al lugar político del género en la política educativa. Mientras una postura consideraba funcional hablar de “temas de género”, otra sostuvo que esta denominación minimiza la dimensión estructural del problema y diluye su potencial transformador. La discusión evidenció una tensión entre concebir el género como un campo temático específico o asumirlo como principio rector que orienta de manera transversal toda la política educativa. También se manifestó una tensión frente a la priorización institucional del tema: la falta de actualización de planes territoriales de género y la ausencia de recursos asignados fueron interpretadas como señales de que el problema no ha sido considerado estratégico en la toma de decisiones.

En conjunto, la mesa puso de relieve que la transformación educativa en clave de género no depende únicamente de la incorporación de contenidos, sino de una revisión profunda de las estructuras institucionales, los marcos normativos, los presupuestos y las prácticas culturales que sostienen las desigualdades. En este sentido, el debate no se limitó a la ampliación de derechos formales, sino que apuntó a una reconfiguración ética y política del sistema educativo.

Mesa 6: Diversidad en la educación

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón J - 3 piso.

Número de asistentes: 50.

Panelistas: José Hildo Pete Vivas, José Antonio Caicedo, Ana Carolina Ruiz Peña.

Moderadora: Eliana Sofía Monroy Muñoz.

La mesa inició con un momento de reconocimiento a los pueblos y territorios representados, resaltando la diversidad cultural como fundamento del diálogo educativo. Este gesto de apertura permitió situar la conversación desde el respeto por las identidades, lenguas, memorias y saberes presentes, marcando el tono de un intercambio orientado a la escucha activa y al reconocimiento mutuo.

Esta mesa centró su discusión en la relación estructural entre educación y cultura, abordando la diversidad cultural como un principio constitutivo del derecho a la educación y no como un componente accesorio del currículo. A partir de las intervenciones de líderes indígenas, afrodescendientes y campesinos, se planteó una reflexión crítica sobre la persistencia de un modelo educativo homogéneo, centralista y monocultural que desconoce las realidades y cosmovisiones de los territorios.

El debate evidenció que la diversidad cultural no puede limitarse a enfoques diferenciales aislados, sino que exige una transformación profunda del currículo, de los estándares y de la formación docente. La cultura fue entendida no como complemento de la educación, sino como su contenido fundamental. El problema central diagnosticado fue la persistencia del **racismo estructural** incrustado en el sistema educativo colombiano.

Este racismo se manifiesta en la invisibilización sistemática de los saberes étnicos y en la reproducción de enfoques integracionistas que buscan asimilar a las comunidades a la cultura dominante. Aunque existe una Política de Etnoeducación, se señaló que esta carece de una línea técnica clara y de una estructura administrativa sólida, lo que la convierte, en la práctica, en una política marginal que depende de la voluntad política local.

Un segundo problema es la insuficiencia de financiación específica y garantizada para la etnoeducación y la educación propia. La ausencia de recursos adecuados profundiza brechas en infraestructura, materiales pedagógicos y, de manera crítica, en la vinculación y permanencia de maestros etnoeducadores. Esta precariedad financiera debilita los procesos comunitarios y compromete la sostenibilidad de los proyectos educativos propios.

El tercer problema se relaciona con la construcción de conocimiento y la narrativa histórica nacional. Se evidenció la subvaloración del aporte de los pueblos indígenas, negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros y rom en la construcción de la nación. Esta omisión se refleja en currículos homogenizantes que no integran sus epistemologías ni respetan instancias formales de participación, como la Comisión

Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Esta exclusión no solo es simbólica, sino que incide en la reproducción de desigualdades estructurales.



DIÁLOGO INTERCULTURAL: VOCES Y SABERES DE LOS PUEBLOS EN LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA.

Las propuestas formuladas tuvieron un carácter estructural y demandan compromisos explícitos en el IV PNDE. En primer lugar, se planteó la necesidad de incluir un **Capítulo Étnico** específico, construido de manera participativa y con carácter vinculante. Este capítulo debería reconocer la etnoeducación y la educación propia como pilares fundamentales, garantizando presupuesto para la formación docente y el fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios.

En segundo lugar, se exigió la definición de un plan de inversión con recursos claramente asignados en el Sistema General de Participaciones (SGP) destinados exclusivamente a la etnoeducación. Se enfatizó que estos recursos deben estar asegurados de manera estructural y no depender de voluntades coyunturales. Asimismo, se propuso desarrollar procesos de formación en etnoeducación dirigidos a funcionarios de todos los niveles para garantizar coherencia institucional.

En tercer lugar, se subrayó la importancia de fortalecer el reconocimiento curricular de los saberes propios, promoviendo una educación que reconozca epistemologías, lenguas y sistemas de conocimiento como fundamentos legítimos. En esta línea, se reiteró que la etnoeducación debe entenderse como un componente esencial de una educación plural, democrática e intercultural, y no como una política sectorial aislada.

El debate más sustantivo giró en torno a la relación entre tres enfoques: la Educación Propia, la etnoeducación y la educación intercultural. Quienes defendieron las dos primeras las concibieron como derechos fundamentales de autonomía y mecanismos indispensables para la pervivencia cultural y la protección de la cosmovisión. Desde esta perspectiva, la autonomía educativa es condición para la continuidad histórica y política de los pueblos.

Por su parte, la perspectiva intercultural enfatizó la necesidad de construir espacios de diálogo horizontal dentro del Estado-nación. Se planteó que resulta necesario articular el derecho a la diferencia con la construcción de una ciudadanía plural basada en la igualdad en la diversidad. Esta tensión fue comprendida como una expresión de la complejidad que implica diseñar una política educativa que simultáneamente garantice autonomía y promueva la cohesión social en un país profundamente diverso.

Mesa 7: Educación Inicial: Voces que construyen una atención integral

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón K - 3 piso.

Número de asistentes: 70.

Panelistas: Sandra Milena Espinosa, Sara Flórez, Ludis Díaz Mármol, Angélica Méndez.

Moderadora: Norma Liliana Martín (MEN).

La mesa abrió reconociendo que hablar de educación inicial es hablar del comienzo mismo del derecho a la educación. El espacio inició con una reflexión compartida sobre la necesidad de situar a la infancia en el centro de las decisiones públicas, no como objeto de protección, sino como sujeto pleno de derechos, capaz de expresar necesidades, deseos y perspectivas propias. Se recordó que escuchar a niñas y niños no es un gesto simbólico, sino un acto político y pedagógico que transforma la manera de pensar la escuela y el Estado.

En un ambiente de diálogo respetuoso y crítico, se desarrolló un panel integrado por Sandra Milena Espinosa, Sara Flórez, Ludis Díaz Mármol y Angélica Méndez, quienes, desde sus trayectorias académicas y territoriales, respondieron a tres preguntas orientadoras: los retos para garantizar el derecho a la educación inicial en el marco de la atención integral (Decreto 1411 de 2022), las transformaciones necesarias para articular el ciclo 1 (0-3 años) y el ciclo 2 (3-5 años) con la educación básica primaria, y las características de un acompañamiento pedagógico situado que fortalezca capacidades docentes en el territorio.

Las discusiones posteriores en mesas de trabajo ampliaron estas reflexiones y consolidaron una premisa compartida: la educación inicial no puede reducirse a un servicio asistencial ni entenderse como una antesala de la escolaridad formal. Constituye el primer eslabón del derecho a la educación y una condición para la vida digna. Desde esta perspectiva, el análisis integró de manera articulada dimensiones pedagógicas, administrativas, financieras y normativas.

El primer problema identificado fue la débil articulación interinstitucional entre las entidades responsables de la atención a la primera infancia, particularmente entre las Secretarías de Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). La ausencia de acuerdos claros y protocolos de funcionamiento genera dinámicas de competencia negativa en los territorios, duplicación de esfuerzos y vacíos en la cobertura. Esta fragmentación afecta la continuidad entre el ciclo 1 y el ciclo 2, y dificulta la armonización con los primeros grados de la básica primaria, debilitando la integralidad del proceso educativo.

En segundo lugar, se evidenció la insuficiencia de condiciones materiales adecuadas. Muchas instituciones no cuentan con infraestructuras adaptadas a las necesidades propias de la edad —espacios seguros, baños adecuados, zonas de juego— ni con materiales didácticos pertinentes. La garantía del derecho a la educación inicial no se limita al acceso; implica preservar la vida, el bienestar y la dignidad en entornos apropiados para el desarrollo integral.

En el plano financiero emergió una tensión estructural: aunque se reconoció la asignación presupuestal reciente para educación inicial, parte de estos recursos no fue ejecutada debido al temor de directivos frente a responsabilidades fiscales y a la falta de acompañamiento técnico claro. Esta brecha entre asignación y ejecución revela debilidades en la capacidad de gestión territorial y en el acompañamiento institucional.

Por último, se cuestionó la insistencia en trasladar modelos de evaluación estandarizada a la educación inicial. Se recordó que el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación en educación básica y media, no contempla este nivel. La aplicación de criterios rígidos desconoce la naturaleza integral, heterogénea y no lineal del desarrollo infantil, y desplaza el sentido pedagógico del juego, la exploración y la construcción de vínculos.

Las propuestas formuladas apuntaron a superar estas brechas de manera estructural. En primer lugar, se planteó consolidar mecanismos formales y obligatorios de articulación interinstitucional entre el MEN las Secretarías de Educación y el ICBF, mediante acuerdos de funcionamiento, protocolos de transición entre ciclos y rutas unificadas de atención integral. La coordinación debe institucionalizarse como principio organizativo y no depender de voluntades coyunturales.

En segundo lugar, se propuso la creación de rutas de acompañamiento técnico para la gestión de los recursos asignados a educación inicial. Este acompañamiento, liderado por el MEN y las Secretarías, debe fortalecer capacidades administrativas, ofrecer claridad normativa y brindar seguridad jurídica a los directivos docentes, garantizando la ejecución efectiva de los recursos.

En el ámbito pedagógico, se propuso avanzar hacia una política de valoración —y no de evaluación— de los procesos educativos en educación inicial. Esto implica privilegiar la observación sistemática, la documentación pedagógica y el seguimiento cualitativo del desarrollo socioemocional, cognitivo y físico, reconociendo que la

enseñanza en esta etapa es permanente, aunque no homogénea ni estandarizable. Asimismo, se enfatizó la necesidad de integrar saberes territoriales y enfoques etnoeducativos, avanzando hacia una educación inicial contextualizada, inclusiva y culturalmente pertinente.

Bajo este marco, se insistió en que escuchar la voz de niñas y niños debe trascender lo declarativo. Incorporar sus perspectivas en la formulación de políticas, incluido el IV PNDE, constituye una práctica de democratización del conocimiento público y de reconocimiento efectivo de su agencia. El primer disenso giró en torno al lugar del currículo y la enseñanza formal en la educación inicial. Se discutió la necesidad de significar la enseñanza sin convertirla en un proceso academicista que desplace el juego y la exploración como ejes centrales.

Un segundo disenso se relaciona con la conceptualización de la educación inicial: comprenderla como derecho humano fundamental implica obligaciones estatales robustas y financiación garantizada; concebirla como bien social asociado al cuidado puede reducir su alcance a un enfoque asistencial. Un tercer punto advirtió que escuchar la voz del niño no significa idealizar. Escuchar implica diálogo genuino, interpelación pedagógica y construcción compartida, evitando tanto la instrumentalización como la validación acrítica.

En última instancia, se debatió que la formación en educación inicial debe extenderse a todos los actores de la comunidad educativa —docentes, directivos, familias y personal administrativo— bajo el principio de corresponsabilidad en el desarrollo integral de la primera infancia.

Mesa 8: Caminos educativos desde los territorios: acceso con pertinencia a la educación superior

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón L - 3 piso.

Número de asistentes: 70.

Panelistas: Erika Holguín Ontiveros, Fabio Hernando Arias Orozco, María Eugenia Pai Guerrero, Jhon Edwar Parra Chiguachi y Camilo Eduardo Londoño Sánchez.

Moderador: José David Rivera Escobar.

La mesa se desarrolló en el marco del Foro Educativo Nacional 2025 como un espacio de análisis sobre la articulación entre la educación media y la educación superior en clave territorial. Contó con la participación de rectores, directivos universitarios, docentes de instituciones educativas, estudiantes de educación media, representantes estudiantiles universitarios y funcionarios del MEN. Esta diversidad de actores permitió recoger perspectivas institucionales, académicas y estudiantiles sobre las brechas existentes y las posibilidades de transformación del sistema.

La sesión inició con la presentación del Programa de Tránsito Inmediato a la Educación Superior (PTIES), en la que se expuso el diagnóstico territorial realizado sobre las

capacidades de las instituciones locales y las competencias de los estudiantes de grado 11 con potencial de tránsito. Esta exposición ocupó una parte considerable del tiempo previsto, lo que limitó el desarrollo de las mesas participativas inicialmente programadas.

Posteriormente, se desarrolló un panel integrado por rectores y directivos universitarios, entre ellos el rector de la Universidad de Caldas, Fabio Hernando Arias; representantes académicos de la Universidad Industrial de Santander (UIS), incluido su jefe de admisiones, Camilo Eduardo Londoño Sánchez; docentes universitarios y representantes estudiantiles. El panel fue moderado por funcionarios del MEN y permitió presentar experiencias de articulación interinstitucional, modelos piloto y estrategias de ampliación de oferta académica en territorios históricamente excluidos.

Ante la imposibilidad de realizar mesas de trabajo por limitaciones de tiempo, se abrió una ronda de intervenciones en la que los asistentes formularon preguntas y expresaron posiciones críticas, lo cual enriqueció el debate aunque se vio restringido por el tiempo disponible.

En primer lugar, se resaltó la falta de pertinencia de la oferta académica frente a los territorios y a la vocación de los estudiantes. Se señaló que los programas no siempre incorporan las prácticas culturales, necesidades productivas y dinámicas sociales de las regiones, ni escuchan de manera suficiente a las comunidades y a los jóvenes sobre sus intereses, aptitudes y proyectos de vida. Asimismo, se advirtió que la pertinencia no puede limitarse a responder únicamente a la vocación productiva local, pues la formación debe permitir movilidad, reconocimiento nacional y ampliación de horizontes.

En segundo lugar, se analizó la persistente desigualdad en las condiciones materiales para el acceso y permanencia en la educación superior. Se mencionaron déficits en infraestructura física, dotación de laboratorios, conectividad, transporte y disponibilidad de planta docente y administrativa en múltiples regiones del país. También se señaló la débil articulación entre algunas entidades territoriales y la oferta de educación superior como un obstáculo estructural.

En tercer lugar, se identificó una tensión conceptual en torno a la comprensión de la educación como derecho o como servicio. Varias intervenciones cuestionaron la centralidad otorgada a indicadores de cobertura, estándares y competencias como criterios dominantes, así como la orientación hacia la formación exclusiva para el mercado laboral, en detrimento de una visión integral del desarrollo humano y territorial.

En relación con el fortalecimiento del acceso con pertinencia, se destacó que el PTIES ha permitido avanzar en la articulación mediante el fortalecimiento de competencias, la orientación socio-ocupacional con estudiantes y familias, y el uso compartido de infraestructura a través de convenios entre universidades y colegios. También se valoraron los avances en gratuidad como mecanismo de ampliación del acceso.

No obstante, se insistió en que la garantía del derecho requiere incorporar dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad, entendidas como pertinencia cultural y reconocimiento de la diversidad étnica y territorial. Se planteó la necesidad de asegurar el desarrollo integral del estudiante —en dimensiones cognitivas, físicas, emocionales y sociales— y de adoptar enfoques diferenciales para contextos afectados por pobreza, conflicto armado o aislamiento geográfico.

Entre las estrategias estructurales, se propuso avanzar hacia un sistema educativo articulado desde la educación inicial hasta la educación superior, superando la fragmentación entre niveles y fortaleciendo la coordinación entre instancias del MEN y el Sistema Universitario Estatal (SUE). En materia de sostenibilidad, se planteó que el PTIES debe consolidarse como política pública de largo aliento, de manera que estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo cuenten con condiciones reales para el tránsito.

Se propuso, además, consolidar una red de universidades para optimizar infraestructura; ampliar convenios entre instituciones, entidades territoriales y sector productivo; y desarrollar modelos de permanencia que incluyan desplazamiento, sostenimiento y acompañamiento integral. Asimismo, se recogió la solicitud de instituciones de educación técnica y tecnológica de reactivar la reglamentación del Artículo 208 de la Ley 115 de 1994, con el fin de fortalecer su carácter e integrarlas plenamente.

El espacio también evidenció desacuerdos significativos, tales como las críticas al programa en relación con condiciones de calidad e infraestructura insuficiente en laboratorios y conectividad. Estas afirmaciones fueron respondidas por representantes institucionales con información sobre avances y cobertura.

También se cuestionó que en los discursos sobre articulación territorial no siempre se incluya de manera explícita a la comunidad y sus organizaciones como actores centrales, enfatizando que la construcción de confianza entre escuela, territorio y familia es condición para el éxito. Finalmente, se señaló la ausencia de instituciones como el SENA en el panel y la necesidad de reglamentaciones pendientes para la educación técnica. Aunque el PTIES fue reconocido como una estrategia positiva, se advirtió que su cobertura aún es limitada y debe ampliarse para evitar que el acceso dependa de criterios de priorización restringidos.

Mesa 9: Calidad en educación superior: hegemonías discursivas y territorialidades

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón N - 3 piso.

Número de asistentes: 40.

Panelistas: Jairo Torres, Paola Gómez, Germán Colonia.

Moderador: Juan Carlos Bolívar.

Esta mesa se constituyó como un espacio de reflexión crítica sobre los fundamentos epistemológicos y políticos del concepto de calidad en la educación superior colombiana. Reunió a directivos de instituciones técnicas, tecnológicas y artísticas de regiones como Medellín y el Valle del Cauca, así como a profesores, estudiantes y líderes sindicales. La discusión se orientó a cuestionar las narrativas hegemónicas sobre la calidad y a proponer marcos alternativos anclados en las realidades territoriales.

El análisis de las intervenciones evidenció una crítica estructural al modelo vigente de aseguramiento de la calidad. Se señaló que los sistemas de acreditación y evaluación priorizan indicadores cuantitativos —como el número de publicaciones o los resultados en pruebas estandarizadas— y se alinean con lógicas de mercado global. Desde esta perspectiva, dichos sistemas operan como mecanismos de exclusión epistémica al invisibilizar formas de conocimiento crítico, artístico, comunitario y ancestral, catalogándolas como secundarias o improductivas.

Una de las consecuencias señaladas es la creciente desconexión entre la oferta educativa y las necesidades regionales. Se mencionó que la apertura de programas que no dialogan con las dinámicas locales contribuye a la migración juvenil forzada y al aumento del desempleo calificado. Frente a este panorama, se propuso redefinir la calidad desde la pertinencia territorial como condición fundamental.

Esta redefinición implica comprender la calidad en un sentido multidimensional: no solo como respuesta a las demandas del sector productivo, sino como integración de saberes propios, reconocimiento de las historias territoriales y articulación con un proyecto democrático de construcción de paz. En este marco, la calidad dejaría de ser un conjunto de estándares universales para convertirse en un acuerdo contextual y participativo, construido con la intervención activa de movimientos estudiantiles y organizaciones sociales.

No obstante, emergió un disenso relevante: mientras la mayoría cuestionó el carácter excluyente de los estándares absolutos, algunos participantes advirtieron sobre el riesgo de un relativismo extremo que, bajo el argumento de la contextualización, pudiera flexibilizar la noción de calidad hasta vaciarla de contenido y, paradójicamente, perpetuar desigualdades.

La discusión también abordó los mecanismos de articulación entre niveles educativos, con foco en los ciclos propedéuticos. Se identificó una tensión fundamental: por un lado, son vistos como una ruta de flexibilidad y movilidad social; por otro, existe el riesgo de una instrumentalización de la educación, reduciéndola a una “formación para el trabajo” precaria que abandona la formación humanística.

Para superar esta tensión, se propuso fortalecerlos como rutas que garanticen una formación integral y que conduzcan a una doble titulación (bachiller + técnico) con continuidad efectiva hacia los niveles tecnológico y universitario.

Las soluciones concretas surgidas de la mesa fueron multifacéticas. En la dimensión de política pública, se planteó una reforma de los sistemas de evaluación del MEN para que incorporen criterios éticos —como la prevención de violencias de género— y de pertinencia contextual.

En la dimensión pedagógico-curricular, la propuesta central fue la creación de un Sistema Nacional de Validación de Conocimientos Previos, acompañado de matrices flexibles de certificación para dignificar saberes ancestrales y empíricos. Esto requeriría diseños curriculares flexibles, la apropiación del territorio y una formación docente continua no adultocéntrica.

Finalmente, en la dimensión de gobernanza, se propuso establecer sistemas participativos, como mesas de diálogo permanente entre comunidades académicas y sectores productivos, fortaleciendo la autonomía universitaria responsable. En síntesis, la mesa aportó una visión de la calidad como un campo de disputa política, exigiendo descolonizar los referentes de calidad y subordinarlos a principios de justicia cognitiva y transformación regional.

Mesa 10: Inclusión en educación: Nada sobre nosotros sin nosotros

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón Ñ - 3 piso.

Número de asistentes: 60.

Panelistas: Mónica Cortés, César Iván Martínez González, Cristian Payán, Laura Daniela Díaz Marulanda.

Moderadores: Juan Camilo Celemín, Anderson Henao.

La Mesa reunió a personas con discapacidad, familiares, docentes, directivos, organizaciones sociales, líderes territoriales y representantes institucionales en un espacio de diálogo amplio y plural. Bajo el principio “Nada sobre nosotros sin nosotros”, el encuentro se consolidó como un ejercicio de escucha activa y construcción colectiva, orientado a recoger experiencias, identificar barreras estructurales y formular aportes concretos para fortalecer el enfoque de inclusión en el IV PNDE.

Las intervenciones partieron del reconocimiento de que la educación inclusiva no constituye una política complementaria ni una concesión institucional, sino una obligación jurídica y ética del Estado colombiano. El marco legal es sólido: la Constitución Política (arts. 13 y 67) consagra la igualdad material; la Ley 115 de 1994 reconoce la responsabilidad frente a poblaciones con necesidades específicas; la Ley 1346 de 2009 integra la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Ley 1618 de 2013 garantiza el ejercicio pleno de derechos y el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa inclusiva.

Sin embargo, el diálogo evidenció una distancia significativa entre este marco normativo y las realidades cotidianas de las instituciones. Se insistió en que la exclusión no nace de la discapacidad, sino de las barreras que el sistema reproduce: currículos rígidos, evaluaciones homogéneas, insuficiencia presupuestal, desarticulación intersectorial y ausencia de trayectorias completas.

Las intervenciones permitieron reconocer siete nudos críticos que limitan el derecho a la educación inclusiva. Inicialmente, se señaló la brecha entre la norma y su implementación. Aunque el país cuenta con un marco jurídico robusto, su aplicación es desigual y, a menudo, formal. El Decreto 1421 de 2017 exige ajustes razonables y planes individuales de apoyo; no obstante, en la práctica, estos dependen de la disponibilidad presupuestal o la voluntad institucional, convirtiendo el derecho en una gestión contingente.

Aunado a lo anterior, se evidenció la permanencia de un modelo curricular homogéneo. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no se incorpora desde la planeación, sino como un ajuste posterior. Asimismo, las evaluaciones privilegian indicadores únicos de desempeño, limitando el reconocimiento de diversas formas de aprender y comunicar. Una tercera problemática es la insuficiencia de financiación estructural: la inclusión carece de recursos permanentes para infraestructura accesible, transporte adaptado, tecnologías asistivas y contratación estable de intérpretes, filólogos y equipos psicosociales, especialmente en la ruralidad.

En cuarto lugar, se identificó una formación docente fragmentada. La formación inicial y continua no garantiza competencias sólidas, y preocupa la disminución de licenciaturas en educación especial, así como la escasa preparación en lengua de señas. Como quinta dificultad, se destacó la ausencia de equipos interdisciplinarios, lo que traslada la carga hacia las familias y genera sobrecarga en cuidadores y docentes sin respaldo institucional, afectando la permanencia escolar.

Desde una perspectiva sistémica, la sexta problemática es la desarticulación entre sectores (educación, salud y trabajo), lo que retrasa diagnósticos y apoyos psicosociales. Por último, se evidenció la ruptura en las trayectorias hacia la educación superior y la vida laboral; la ausencia de políticas de transición perpetúa la exclusión y limita la autonomía económica de los jóvenes.

Frente a este panorama, la mesa planteó asumir la inclusión como una transformación estructural. Se propuso garantizar el cumplimiento del marco normativo mediante seguimiento territorial y hacer del DUA un principio obligatorio desde la planeación curricular. También se insistió en recuperar programas de licenciatura en educación especial y asegurar formación sólida en lengua de señas.

En materia financiera, se subrayó la necesidad de asignaciones presupuestales específicas para apoyos profesionales estables y tecnologías adecuadas. Del mismo modo, se planteó crear rutas intersectoriales obligatorias que aseguren trayectorias continuas hasta el empleo digno, incluyendo el apoyo a cuidadores.

Bajo esta premisa, se reafirmó que la participación de las personas con discapacidad debe ser vinculante en todo el ciclo de la política pública. El diálogo también identificó tensiones: algunos sostienen que la inclusión plena debe eliminar modalidades diferenciadas, mientras otros temen que suprimir apoyos especializados sin condiciones previas profundice la exclusión. Otra tensión reside en si la inclusión debe ser un enfoque transversal o un desarrollo específico en el Plan Decenal para garantizar recursos propios.

Para concluir, se discutió la viabilidad de estas transformaciones sin una reforma estructural al esquema de financiación y a la planta docente. Existe consenso en que la inclusión requiere cambios sistémicos, pero persiste la preocupación por la brecha entre las aspiraciones normativas y las capacidades reales de implementación.

Mesa 11: Educación a lo largo de la vida: Educación de Jóvenes y Adultos

Fecha y lugar: 25 noviembre 2025, Salón P - 3 piso.

Número de asistentes: 48.

Panelistas: Nelson Sánchez, Jorge Jairo Posada, María Eugenia Pai.

Moderador: Luis Mauricio Julio.

Este espacio reunió aproximadamente a 48 personas, entre panelistas, moderadores, sistematizadores, funcionarios del MEN y participantes provenientes de distintos territorios del país. El diálogo se centró en los desafíos estructurales, políticos y pedagógicos de la Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Poblaciones Diversas (en adelante, EJAAD), con el propósito de reafirmarla como dimensión constitutiva del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Desde el inicio se planteó la necesidad de superar enfoques compensatorios que reducen esta educación a una modalidad remedial, y avanzar hacia una perspectiva estructural que reconozca trayectorias diversas, saberes situados y procesos formativos vinculados con la dignidad y la justicia social. La conversación se organizó a partir de cinco preguntas orientadoras que permitieron abordar dimensiones pedagógicas, normativas y financieras.

Las intervenciones pusieron en evidencia una tensión central entre validación escolar y reconocimiento de saberes. Se cuestionó que la EJAAD continúe anclada a lógicas

de certificación que reducen experiencias de vida complejas a moldes escolarizados predefinidos. En contraste, se insistió en la necesidad de reconocer los saberes construidos en procesos comunitarios, productivos y territoriales como conocimientos legítimos, resultado de trayectorias sociohistóricas.

Bajo esta mirada, se destacó que esta educación no puede entenderse únicamente como respuesta al rezago o la extraedad, sino como un eje estructural del sistema educativo, orientado a enfrentar desigualdades históricas. Desde esta perspectiva, la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores debe consolidarse como política pública sostenida, con financiamiento estable y continuidad institucional.

En el plano pedagógico, resaltan experiencias como las escuelas agroecológicas campesinas e indígenas, las metodologías de visitanza, los recorridos ecológicos y la sistematización de experiencias, así como prácticas comunitarias y ancestrales que configuran escenarios formativos propios. Se subrayó, además, el papel estratégico de las Escuelas Normales Superiores en la formación docente y el desarrollo de propuestas contextualizadas.

Durante el espacio también se presentaron las Circulares 018 y 036 de 2025, que posicionan la alfabetización como derecho y priorizan la disminución del analfabetismo en población mayor de 15 años, especialmente en zonas rurales y rurales dispersas. Si bien fueron reconocidas como avances normativos relevantes, se señaló la necesidad de garantizar su implementación efectiva y sostenida en el tiempo.

En relación con los obstáculos, se identificó una insuficiencia estructural de recursos, particularmente en zonas rurales, acompañada de una marcada brecha presupuestal entre la educación de niños y la educación de adultos. Las restricciones técnicas para la apertura de grupos —como el mínimo de estudiantes requerido— limitan el acceso en territorios de baja densidad poblacional. A esto se suma la falta de ampliación de planta docente especializada, debilidades en infraestructura rural, escasa oferta en horarios nocturnos y ausencia de financiamiento diferenciado que reconozca condiciones históricas de exclusión.

A ello se añade la discontinuidad de políticas derivada de cambios de gobierno y las barreras persistentes para garantizar el acceso a educación de personas privadas de la libertad. Frente a estos desafíos, se planteó la necesidad de reformar el Sistema General de Participaciones, integrando fuentes complementarias de financiación y criterios diferenciados que respondan a realidades territoriales. Se propuso avanzar hacia una descentralización efectiva de recursos, replantear los porcentajes de asignación presupuestal y ajustar las condiciones técnicas que actualmente limitan la apertura de grupos en zonas dispersas.

Asimismo, se insistió en la ampliación de planta docente para educación de adultos, el fortalecimiento de estrategias TIC para ampliar cobertura y calidad, y la implementación de modelos educativos flexibles, incluso a domicilio, para personas mayores. Se destacó la importancia de articular la EJAAD con educación media, educación para el trabajo, educación superior y proyectos productivos, sin perder su carácter público.

Entre las propuestas también se incluyeron incentivos de permanencia, alimentación escolar, apoyo psicosocial en territorios afectados por el conflicto y una revisión normativa que garantice la educación a lo largo de la vida como derecho sin discriminación etaria. El debate dejó ver tensiones relevantes. Una de ellas gira en torno a la responsabilidad del Estado: si bien la articulación con organizaciones sociales es necesaria, se subrayó que la garantía del derecho no puede diluirse ni trasladarse a operadores externos.

Otra tensión se relaciona con la necesidad de consolidar la EJAAD como política pública de Estado y no como programa sujeto a coyunturas políticas. También persiste el debate entre validación y reconocimiento de saberes, así como las dificultades derivadas de la voluntad política territorial, que incide directamente en la priorización de recursos, especialmente en zonas rurales.

Finalmente, se evidenció que las condiciones técnicas y administrativas actuales pueden convertirse en barreras para el acceso, lo que plantea la necesidad de revisar criterios que, aunque diseñados para organizar el sistema, terminan excluyendo a quienes más requieren la garantía del derecho.

2.4. Forito Nacional Educativo “Hecho a tu medida”

El Forito Nacional Educativo fue un espacio diseñado para acoger a niños, niñas y jóvenes provenientes de toda la geografía nacional para reflexionar y soñar los futuros y destinos de la escuela. Desde el primer momento del encuentro, el ejercicio de presentación permitió evidenciar la riqueza de las identidades locales, expresadas en acentos, comidas típicas y formas de nombrar el mundo, y, al mismo tiempo, propició una reflexión colectiva sobre la diversidad como condición constitutiva de la educación en Colombia. Este ejercicio fue liderado por los docentes del Instituto Pedagógico Nacional, Carol Tatiana Ramos Escobar y Edwin Andrés Toro Rengifo.

En el desarrollo de los diferentes momentos, emergieron percepciones singulares frente a la escuela que, aunque distantes del ejercicio académico y teórico que caracterizó los otros espacios del Foro, permitieron reconocer la manera en que la

escuela se hace viva a través de sus estudiantes y, sobre todo, la manera en que esos mismos estudiantes la proyectan.

Vínculos afectivos, amistades y relaciones con otros, acompañamientos docentes efectivos, espacios de exploración artística y cultural son aspectos, por ejemplo, altamente valorados por niños y niñas, quienes no dudaron tampoco en hacer explícitas tensiones asociadas a las condiciones de infraestructura, las jornadas escolares y las metodologías pedagógicas que les resultan poco atractivas. Es decir, los participantes señalaron que factores como el clima, la ventilación, el frío o el calor inciden directamente en su bienestar y en sus posibilidades de aprendizaje, así como la rigidez de ciertas prácticas escolares centradas en la permanencia prolongada en el aula y en actividades repetitivas. Estas voces evidencian la necesidad de una escuela que dialogue de manera más situada con las realidades territoriales y corporales del estudiantado.

Asimismo, se identificaron problemáticas sensibles que afectan la experiencia escolar, entre ellas situaciones de acoso escolar, percepciones de negligencia institucional frente a conflictos convivenciales y cuestionamientos al Programa de Alimentación Escolar (PAE) en algunos territorios. Estas problemáticas no resultan ajenas a las conversadas en plenarias, paneles o mesas de trabajo, incorporan la sensibilidad y vivencias de los actores clave, quienes representan la población beneficiaria central de esta discusión nacional.

Al proyectar su escuela ideal, las y los participantes coincidieron en la necesidad de una institución entendida como parte de la comunidad, emocionalmente atenta y pedagógicamente flexible, capaz de reconocer sus intereses, tiempos y contextos. Estas propuestas no se formularon de manera aislada, sino que surgieron del intercambio colectivo, la comparación entre realidades y el reconocimiento mutuo en la diferencia.

La sistematización de los paneles, mesas técnicas y espacios de participación confirma que el Foro Educativo Nacional 2025 no fue un evento aislado, sino la culminación de un proceso de escucha activa y construcción colectiva sin precedentes. La riqueza de voces, sentipensares y tensiones territoriales —desde la profundidad de la ruralidad dispersa hasta los debates técnicos de la academia— decantó un consenso nacional que trasciende el diagnóstico para convertirse en exigencia.

Esta polifonía de perspectivas nutre la visión de la educación como derecho humano fundamental y bien público, permitiendo que las discusiones sectoriales converjan en un horizonte común de transformación. Los saberes y demandas acumulados se

sintetizan en los ejes estratégicos, conclusiones y recomendaciones que se presentan a continuación.



VOCES Y PROTAGONISMO INFANTIL: LA NIÑEZ COMO SUJETO DE DERECHOS EN EL FORITO NACIONAL.

Capítulo 3: Conclusiones y recomendaciones

El Foro Educativo Nacional 2025 “Por el Derecho a la Educación” consolidó un mandato social inequívoco, fruto de un diálogo nacional plural, crítico y riguroso. Las deliberaciones de 1.290 participantes a lo largo de dos jornadas convergen en la exigencia de un cambio de paradigma histórico para el sistema educativo colombiano.

Se exige el tránsito irreversible desde un modelo centralizado, homogeneizante, mercantilizado y excluyente —herencia del sistema neoliberal— hacia uno radicalmente democrático, descentralizado, arraigado en los territorios y centrado en la dignidad humana y la justicia social. Esta visión renovada se concreta en las siguientes conclusiones y recomendaciones:

3.1. Conclusiones

La educación fue reafirmada, de manera unánime y contundente, como derecho humano fundamental y bien público, no como servicio transable. Su garantía plena es

condición indispensable para la construcción de paz estable y duradera, la superación de las desigualdades estructurales y la transformación democrática del país. Este derecho debe entenderse de forma integral, abarcando la permanencia y pertinencia en coherencia con el marco conceptual de lograr asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Las conclusiones sustantivas, derivadas del análisis integral de plenarias, paneles y mesas técnicas, se articulan en tres ejes estratégicos entrelazados. El primero sostiene que la garantía plena del derecho a la educación exige una revolución territorial y una inclusión radical, lo que implica:

1. Descentralización y pertinencia: Es imperativo superar la desconexión estructural entre la planificación nacional y los territorios. La política educativa debe construirse desde y con las regiones, los pueblos étnicos y las comunidades, a través de currículos flexibles y proyectos pedagógicos territoriales.
2. Inclusión como transformación del sistema: La inclusión debe dejar de ser un programa marginal para convertirse en el principio rector que reorganice la cultura escolar, el currículo, la infraestructura y la pedagogía. Representa una deuda urgente con pueblos étnicos, personas con discapacidad, población LGBTIQ+, víctimas del conflicto, habitantes de la ruralidad dispersa y personas privadas de la libertad.
3. La escuela como territorio de paz y nodo comunitario: La escuela debe redefinirse como un actor social que disputa sentidos, custodia la memoria histórica para la no repetición, y funciona como laboratorio democrático y epicentro de la vida comunitaria. Esto es inseparable de la protección y dignificación de los docentes, especialmente en zonas de conflicto.
4. Trayectorias completas y aprendizaje a lo largo de la vida: Se requiere un sistema educativo articulado y continuo, desde la primera infancia hasta la educación superior y la educación de personas jóvenes, adultas, adultas mayores y poblaciones diversas (EJAAD), entendida esta última como política de reparación histórica y reconocimiento de saberes.

El fortalecimiento de la financiación pública es el talón de Aquiles del sistema y debe resolverse con determinación histórica. No hay transformación educativa posible sin una revolución financiera que salde la deuda social acumulada. Desde esta premisa se concluye lo siguiente:

1. Financiación como inversión social vinculante: Los recursos deben blindarse de la discrecionalidad política. Avances como el Acto Legislativo 03 de 2024 y la reforma a la Ley 30 de 1992 son conquistas que deben traducirse en leyes con destinación específica y una regla fiscal de crecimiento real.

2. Equidad territorial en la distribución: La asignación presupuestal debe priorizar, con criterios técnicos, a los territorios y poblaciones con mayores brechas, tales como la ruralidad dispersa, las zonas con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y los pueblos étnicos.
3. Financiación integral de condiciones básicas: La inversión debe garantizar no solo una infraestructura pedagógica coherente, sino todas las condiciones habilitantes: alimentación escolar pertinente como política de Estado, conectividad universal, bienestar socioemocional y la erradicación de la precarización laboral docente.

La construcción del conocimiento público para la transformación social requiere una revolución epistémica y pedagógica. El corazón del proyecto educativo debe latir con otros saberes y otras lógicas. Esto se traduce en los siguientes imperativos:

1. Descolonización y ecología de saberes: Se debe romper con la hegemonía neoliberal, eurocéntrica y estandarizante, así como con los sistemas de evaluación que la reproducen. Es urgente institucionalizar el diálogo horizontal de saberes, reconociendo el valor de los conocimientos ancestrales, populares, artísticos y de las mujeres como fundamentos científicos y pedagógicos legítimos.
2. Currículo emancipador y crítico: El currículo debe ser la herramienta política central para problematizar la realidad, fomentar el pensamiento crítico, la ética del cuidado y el arraigo territorial. Este debe fortalecerse desde un ecosistema educativo (educación, salud, cultura, deporte, ambiente y tecnología) que integre procesos de formación integral en todas las dimensiones del desarrollo a lo largo de las trayectorias de vida.
3. Tecnología al servicio de un proyecto pedagógico soberano: La incorporación de herramientas como la inteligencia artificial debe estar supeditada a un proyecto educativo crítico. Esto implica garantizar primero la soberanía digital y la conectividad universal para no profundizar las desigualdades, fomentando el desarrollo de herramientas públicas y contextualizadas.
4. El docente como intelectual transformador: La construcción de conocimiento público exige la revalorización social y epistémica de la profesión docente. El maestro debe ser reconocido como trabajador de la cultura, sujeto político e investigador de su práctica, lo que demanda una reforma integral en su selección, su formación y sus condiciones laborales.

Este es el mandato inequívoco del Foro: Colombia necesita un pacto social por una educación radicalmente democrática, pertinente, financiada y transformadora.

La credibilidad del IV PNDE dependerá de su capacidad para traducir este mandato en acciones concretas: metas precisas, estrategias comunicativas que reconozcan la diversidad y apropiación territorial contextualizada. Ello exige mecanismos reales de implementación, responsabilidades claramente asignadas, sistemas de seguimiento en todos los niveles y un compromiso de veeduría ciudadana infalible.

3.2. Recomendaciones estratégicas para el IV PNDE

A partir del mandato social expresado en las conclusiones, se formulan las siguientes recomendaciones estratégicas y concretas para la construcción, adopción e implementación del IV PNDE:

1. Dotar al IV PNDE de carácter de política de Estado vinculante, mediante una ley estatutaria o figura jurídica de alto rango que obligue a su incorporación y financiación específica en todos los Planes de Desarrollo (nacional, departamentales, municipales).
2. Expedir sin dilación la Ley Orgánica de Competencias que reglamente el Acto Legislativo 03 de 2024, garantizando que no menos del 85% de los recursos reconquistados se destinen a educación, salud, agua y saneamiento básico, con criterios de distribución basados en equidad territorial.
3. Sancionar la reforma a la Ley 30 de 1992, incorporando no solo el ajuste por el ICES, sino puntos adicionales en la fórmula para saldar la deuda histórica de la educación superior pública (estimada en 18-20 billones de pesos) en un plazo definido, y establecer una regla fiscal de crecimiento mínimo anual.
4. Crear un Sistema Nacional de Seguimiento y Evaluación del IV PNDE con participación vinculante de la comunidad educativa y los territorios, liderado por instancias como la JUME, JUDE y la JUNE, que incluya veedurías juveniles territoriales con capacidad real de incidencia y que rinda cuentas públicas periódicas.
5. Convocar un gran diálogo nacional para la transformación curricular con participación vinculante y decisoria de maestros, estudiantes, comunidades y pueblos étnicos, para diseñar e implementar una reforma que transite de un modelo basado en áreas obligatorias a uno centrado en campos de pensamiento y proyectos pedagógicos territoriales.
6. Articular y facilitar los vínculos naturales de los diferentes procesos formativos que conforman el Ecosistema Educativo Nacional (educación, salud, cultura, deporte, ambiente, tecnología) en todos los niveles, para que, desde una mirada dialógica, se entreteja la circulación de los saberes propios aportando al desarrollo y la formación integral.

7. Crear un Sistema Nacional de Reconocimiento y Validación de Saberes Ancestrales y Experienciales que dignifique estos conocimientos e integre a sabedores tradicionales en los procesos educativos formales, superando la mera homologación burocrática.
8. Reformar integralmente los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad (pruebas ICFES, acreditación) para que incorporen criterios de pertinencia territorial, justicia cognitiva, habilidades socioemocionales y ciudadanas, evaluación formativa y principios éticos, desmontando los indicadores exclusivamente cuantitativos estandarizados y eurocéntricos.
9. Incluir en el IV PNDE un Capítulo Étnico y Comunitario Específico, construido de manera participativa y vinculante con los pueblos indígenas, negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, Rom, con presupuesto asignado y metas claras para la etnoeducación, la educación propia, las educaciones populares y el fortalecimiento de las Universidades Propias.
10. Formular e implementar una Política Nacional de Educación Inclusiva que, bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), transforme todos los establecimientos educativos. Debe incluir financiación específica para adecuaciones, personal de apoyo especializado y formación docente obligatoria.
11. Articular una Política Pública de Educación en Contextos Carcelarios con el INPEC, que equipare el estudio con el trabajo como vías de redención de penas y garantice condiciones pedagógicas y curriculares pertinentes.
12. Convertir el Programa de Tránsito Inmediato a la Educación Superior (PTIES) en una política de Estado permanente, ampliando su cobertura, calidad y articulación con un sistema robusto de orientación socio-ocupacional y financiación para la permanencia.
13. Consolidar un Sistema Nacional de Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Poblaciones Diversas (EJAAD), con identidad, financiación propia y un modelo pedagógico centrado en la validación y dignificación de los saberes experienciales, articulando a las organizaciones sociales de alfabetización popular.
14. Fortalecer y hacer vinculantes los mecanismos de articulación entre el MEN, el ICBF y las Secretarías de Educación para garantizar una atención integral, unificada y de calidad a la primera infancia (0 a 6 años).
15. Diseñar e implementar un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente que articule una formación inicial reformada (con prácticas tempranas en contextos diversos), formación permanente situada y posgrados pertinentes. Debe incluir componentes obligatorios en pedagogías para la paz,

interculturalidad, socioemocionalidad, inclusión, memoria histórica y uso crítico de tecnología.

16. Lanzar un Plan Urgente de Formalización de la Planta Docente en educación superior pública, con metas claras y recursos asignados, para erradicar la precarización laboral (cerca del 75% del profesorado actual carece de vinculación formal).
17. Crear un Programa Nacional de Formación, Protección y Bienestar para Docentes en Territorios Afectados por el Conflicto y de Difícil Acceso, en coordinación con la JEP y entidades de derechos humanos, garantizando su seguridad, acompañamiento psicosocial y condiciones laborales especiales.
18. Crear un Fondo Nacional de Infraestructura Pedagógica, Conectividad y Ambientes Escolares, con prioridad en la ruralidad dispersa y los territorios étnicos, para financiar infraestructuras dignas, seguras, sostenibles y diseñadas participativamente como centros de vida comunitaria.
19. Consolidar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) como una Política de Estado de Ecosistema Alimentario, priorizando la ración preparada por agentes en cada territorio (no industrializados), la pertinencia cultural-nutricional, la contratación comunitaria y su articulación con circuitos agroalimentarios locales para la soberanía alimentaria.
20. Elaborar e implementar un Plan Nacional de Conectividad y Alfabetización Digital con Equidad, que garantice como condición previa el acceso universal a internet de calidad y dispositivos en todas las instituciones educativas, especialmente las rurales.
21. Definir Lineamientos Nacionales para el Uso Ético, Pedagógico y Soberano de la Inteligencia Artificial en Educación, promoviendo el desarrollo de herramientas públicas y abiertas, y estableciendo un programa de formación docente en alfabetización digital crítica y ética.
22. Institucionalizar el enfoque de “Educación para la Paz y la Memoria Histórica” como eje transversal del sistema, integrando la memoria como herramienta pedagógica para la no repetición y fortaleciendo el papel de la escuela como territorio de paz articulado a los procesos de justicia transicional.
23. Posicionar la “Educación Ambiental para el Cuidado de la Vida y la Defensa del Territorio” como un eje transformador, integrando diversas manifestaciones del arte (teatro, música, narrativas) como lenguaje pedagógico central para la sensibilidad ecológica, la denuncia social y la formación de sujetos críticos frente al extractivismo.
24. Articular la política educativa con las políticas ambientales y de ordenamiento territorial, de modo que el sistema educativo forme para la soberanía

alimentaria, la conservación de los bienes comunes y la construcción de un modelo de desarrollo alternativo al extractivismo.

El Foro Educativo Nacional 2025 ha entregado al país una hoja de ruta clara, detallada y legitimada por la voz plural de la nación, con una participación ciudadana amplia que abarcó todos los territorios y vinculó a todas las poblaciones. La responsabilidad histórica recae ahora sobre quienes toman decisiones: traducir este mandato en realidad.

La educación colombiana no acepta más dilaciones.



PARTICIPACIÓN CIUDADANA TERRITORIAL Y POBLACIONAL: HACIA UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL IV PNDE.