

**FORO
EDUCATIVO
DISTRITAL**
2025
APRENDIZAJES PARA EL FUTURO

**AQUÍ
SÍ PASA
BOGOTÁ
MI CIUDAD
MI CASA**

Informe Foro Educativo Distrital

2025

BOGOTÁ

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN 6

1. EL SENTIR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LAS LOCALIDADES DEL DISTRITO CAPITAL..... 10

1.1. CONTEXTO GENERAL SOBRE EL EJERCICIO COLECTIVO DEL DIÁLOGO DE SABERES	10
1.2. ANTECEDENTES CONTEXTUALES QUE SE RECONOCEN COMO DETERMINANTES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	16
1.2.1. PREDOMINANCIA 1: TRANSFORMACIONES DIGITALES Y BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL.....	22
1.2.2. PREDOMINANCIA 2: CONDICIONES SOCIO-TERRITORIALES Y PROTECCIÓN ESCOLAR	27
1.2.3. PREDOMINANCIA 3: EDUCACIÓN AMBIENTAL Y TERRITORIAL SOSTENIBLE	30
1.2.4. PREDOMINANCIA 4: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y CALIDAD CURRICULAR	32
1.2.5. PREDOMINANCIA 5: INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN MOVILIDAD HUMANA Y DIVERSIDAD	35
1.2.6. PREDOMINANCIA 7: MOVILIDAD ESCOLAR Y DIVERSIDAD TERRITORIAL	40
1.2.7. PREDOMINANCIA 8: INFANCIA, RURALIDAD Y CIUDADANÍA EDUCATIVA	42
1.3. DECLARACIONES: COMPROMISOS DE CIUDAD PARA LOS APRENDIZAJES DEL FUTURO	45

2. DEL FORO EDUCATIVO DISTRITAL A LA CARTOGRAFÍA DISTRITAL DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER EN EL SIGLO XXI51

2.1. PARA APRENDER JUNTOS: SOCIALIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS	56
2.2.5 BUENAS PRÁCTICAS TRANSFERIDAS	58
2.2. PARA ESCUCHAR A QUIENES NOS INSPIRAN: FORO DE ESTUDIANTES 2025	70
2.2.1. ESTACIÓN 1. EL CLIMA EN MIS MANOS: CAMBIANDO HÁBITOS, SALVANDO FUTUROS	71
2.2.2. ESTACIÓN 2. LA CÁPSULA DEL FUTURO: SABERES QUE NO PUEDEN DESAPARECER.....	72
2.2.3. ESTACIÓN 3. VER LO INVISIBLE: DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	73
2.2.4. ESTACIÓN 4. ESCUELA DONDE LIDERO: ENSEÑANDO PARTICIPACIÓN A LOS ADULTOS	74
2.2.5. ESTACIÓN 5. PROFESIONES QUE AÚN NO EXISTEN: IMAGINANDO MI FUTURO LABORAL.....	75
2.2.6. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2026 - 2035	77
2.3. PARA CONSTRUIR COMO CIUDAD: CARTOGRAFÍA DISTRITAL DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER EN EL SIGLO XXI.....	78
2.3.1. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE USAQUÉN	80
2.3.2. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE CHAPINERO	81
2.3.3. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE SANTA FE.....	82
2.3.4. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE SAN CRISTÓBAL	82
2.3.5. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE USME.....	83
2.3.6. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE TUNJUELITO	84
2.3.7. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE BOSA	85
2.3.8. CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE KENNEDY.....	86

2.3.9.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE FONTIBÓN	86
2.3.10.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ	87
2.3.11.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE SUBA.....	88
2.3.12.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE BARRIOS UNIDOS	89
2.3.13.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE TEUSAQUILLO	90
2.3.14.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE LOS MÁRTIRES	90
2.3.15.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE ANTONIO NARIÑO	91
2.3.16.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE PUENTE ARANDA	92
2.3.17.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE LA CANDELARIA.....	93
2.3.18.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE RAFAEL URIBE URIBE	94
2.3.19.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR	95
2.3.20.	CARTOGRAFÍA LOCALIDAD DE SUMAPAZ	96
2.3.21.	CONCLUSIONES CARTOGRAFÍA DISTRITAL DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER EN EL SIGLO XXI	97
2.3.22.	RUTAS DE ACCIÓN A PARTIR DE LA CARTOGRAFÍA DISTRITAL DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER EN EL SIGLO XXI	98
2.4.	APRENDIZAJES PARA EL FUTURO: SABER, HACER Y SER PARA TRANSFORMAR EL TERRITORIO	104

3. BOGOTÁ LE APUESTA AL FUTURO. ANÁLISIS PARA EL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2026 - 2035.....108

3.1.	CONTEXTO GENERAL SOBRE LAS LÍNEAS TEMÁTICAS	108
3.2.	CONTEXTO GENERAL SOBRE LAS DECLARACIONES INSTITUCIONALES Y LOCALES	111
3.3.	ANÁLISIS DE CADA LÍNEA TEMÁTICA CON LO REPORTADO EN LAS DECLARACIONES INSTITUCIONALES Y LOCALES DE OPORTUNIDADES PARA APRENDER EN EL SIGLO XII.....	112
3.3.1.	TEMÁTICA 1. EDUCACIÓN PERTINENTE SEGÚN LAS REALIDADES SOCIALES, CULTURALES, AMBIENTALES Y PRODUCTIVAS DE LOS TERRITORIOS Y SUS COMUNIDADES.	112
3.3.2.	TEMÁTICA 2. EDUCACIÓN INCLUYENTE, CON ENFOQUE DE GÉNERO, INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL, LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN.	115
3.3.3.	TEMÁTICA 3. EDUCACIÓN INICIAL DE CALIDAD E INTEGRAL.....	117
3.3.4.	TEMÁTICA 4. USO Y APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN (TIC).....	119
3.3.5.	LÍNEA TEMÁTICA 5. EDUCACIÓN AMBIENTAL, CAMBIO CLIMÁTICO Y PROYECTOS ESCOLARES.	120
3.3.6.	TEMÁTICA 6. EDUCACIÓN GARANTISTA DE LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES CICLOS EDUCATIVOS.....	122
3.3.7.	TEMÁTICA 7. EDUCACIÓN QUE DIGNIFICA LA LABOR DOCENTE.	124
3.3.8.	TEMÁTICA 8. EDUCACIÓN PÚBLICA FINANCIADA	126
3.3.9.	TEMÁTICA 9. OTROS TEMAS, COMPONENTES O PRIORIDADES QUE, DE ACUERDO CON LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS EN SUS TERRITORIOS, CONSIDEREN QUE DEBAN SER INCLUIDOS EN EL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN.....	128
3.4.	RECOMENDACIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS POR CONDICIONES PREDOMINANTES PARA EL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2026 - 2035	130

3.5. RECOMENDACIONES FINALES SEGÚN CONDICIONES PREDOMINANTES Y LÍNEAS TEMÁTICAS PARA EL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2026 - 2035 133

Índice de tablas

Tabla 1. Metodologías de diálogo de saberes en los Foros Institucionales y Locales.....	11
Tabla 2. Periodos de realización de los Foros en las Instituciones Educativas y Foros Locales.....	15
Tabla 3. Síntesis predominancias y condiciones asociadas.....	18
Tabla 4. Rasgos comunes condición Brechas y cultura digital con IA – Predominancia 1.....	23
Tabla 5. Rasgos particulares condición Brechas y cultura digital con IA – Predominancia 1.....	24
Tabla 6. Rasgos comunes condición Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos – Predominancia 1	26
Tabla 7. Rasgos particulares condición Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos – Predominancia 1	26
Tabla 8. Rasgos comunes condiciones socio-territoriales y protección escolar – Predominancia 2.....	28
Tabla 9. Rasgos particulares condiciones socio-territoriales y protección escolar – Predominancia 2.....	29
Tabla 10. Rasgos comunes condición Educación ambiental y territorial sostenible – Predominancia 3.....	30
Tabla 11. Rasgos particulares condición Educación ambiental y territorial sostenible – Predominancia 3.....	31
Tabla 12. Rasgos comunes condición Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4.....	32
Tabla 13. Rasgos particulares condición Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4.....	33
Tabla 14. Rasgos comunes condición Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4.....	34
Tabla 15. Rasgos particulares condición Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4.....	35
Tabla 16. Rasgos comunes condición Inclusión y equidad en movilidad humana y diversa – Predominancia 5.....	36
Tabla 17. Rasgos particulares condición Inclusión y equidad en movilidad humana y diversa – Predominancia 5.....	37
Tabla 18. Rasgos comunes condición Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar – Predominancia 6.....	38
Tabla 19. Rasgos particulares condición Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar – Predominancia 6.....	38
Tabla 20. Rasgos comunes condición Ambientes de aprendizaje e infraestructura – Predominancia 6.....	39

Tabla 21. Rasgos particulares condición Ambientes de aprendizaje e infraestructura – Predominancia 6.....	40
Tabla 22. Rasgos comunes condición Composición social y movilidad de matrícula escolar – Predominancia 7.....	41
Tabla 23. Rasgos particulares condición Composición social y movilidad de matrícula escolar – Predominancia 7.....	41
Tabla 24. Rasgos comunes condición Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural – Predominancia 7.....	42
Tabla 25. Rasgos particulares condición Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural – Predominancia 7.....	42
Tabla 26. Declaraciones como ciudad ante las condiciones determinantes.....	45
Tabla 29. Síntesis Foro de Estudiantes para Plan Decenal de Educación 2026 - 2035.....	77
Tabla 24. Surgimiento de las líneas temáticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.....	109
Tabla 30. Recomendaciones PDE 2026 – 2035 a partir del análisis de predominancias.....	130

Índice de gráficas

Gráfica 1. Distribución Declaraciones Instituciones Oficiales y No Oficiales.....	12
Gráfica 2. Total participantes Foros Institucionales y Locales por localidad.....	13
Gráfica 3. Número de Foros Institucionales por Localidad.....	14
Gráfica 4. Condiciones determinante para la enseñanza y el aprendizaje según las Declaraciones.....	17
Gráfica 5. Perfil y cantidad de asistentes Foro Educativo Distrital 2025.....	52
Gráfica 5. Distribución participantes por género.....	52
Gráfica 5. Tipo de instituciones participantes con representantes en el Foro.....	53
Gráfica 5. Tipología Instituciones Educativas con representantes en el Foro.....	54
Gráfica 1. Número de buenas prácticas identificadas y seleccionadas por las IED.....	57
Gráfica 1. Número de buenas prácticas identificadas y seleccionadas por las IED.....	68

Introducción

El IV Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2026-2035 se configura como una hoja de ruta estratégica para orientar las políticas, programas y acciones que consolidarán el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en Colombia durante la próxima década. Su construcción responde a una apuesta del país por fortalecer el carácter democrático, participativo y territorial de la planeación educativa, en el marco de lo dispuesto en el artículo 164 de la Ley 115 de 1994, que establece la realización periódica de planes decenales de educación como política de Estado.

Con este propósito, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió la Directiva 001 del 26 de marzo de 2026, mediante la cual convocó a las directivas de las instituciones educativas de los niveles preescolar, básica, media y superior, así como a las administraciones municipales y departamentales, a promover y realizar los foros educativos institucionales, municipales, distritales y departamentales. La directiva definió como objetivos fundamentales:

1. Fomentar la participación ciudadana en torno a la garantía del derecho a la educación en los territorios.
2. Propiciar un diálogo territorial sobre los desafíos, prioridades y transformaciones necesarias para el proyecto educativo nacional de los próximos diez años.
3. Construir y socializar insumos que aporten al diseño del Plan Nacional Decenal de Educación, asegurando una participación amplia y democrática de la comunidad educativa y aliados estratégicos.

En consonancia con esta directiva, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá expidió la Resolución 1404 del 23 de mayo de 2025, convocando a la comunidad educativa a participar activamente en los Foros Educativos Institucionales, Foros Educativos Locales y en el Foro Educativo Distrital 2025. Dichos escenarios fueron concebidos como espacios de diálogo y construcción colectiva, orientados a fortalecer el análisis sobre los aprendizajes que deben alcanzarse en los próximos diez años, consolidando la educación como un pilar esencial para el desarrollo presente y futuro de la ciudad.

El Foro Educativo Distrital, que cobija los Foros Educativos Institucionales y Locales, se desarrolló con el propósito de fomentar el diálogo de saberes y el intercambio de buenas prácticas para reflexionar sobre los aprendizajes necesarios de las y los estudiantes en clave de calidad y pertinencia educativa, como motor de transformación social y desarrollo integral. En particular se propuso:

1. Impulsar un diálogo transformador entre docentes, orientadores y directivos docentes que, mediante el intercambio de saberes, permita construir una Cartografía distrital de aprendizajes para el Siglo XXI como herramienta estratégica para la toma de decisiones educativas.

2. Potenciar el conocimiento colectivo a través de la identificación, selección y reconocimiento de experiencias educativas transformadoras, con potencial de ser replicadas y escaladas, orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje y a garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Con este fin, los foros promovieron procesos participativos, abiertos y respetuosos, en los que docentes, orientadores, directivos y diversos actores educativos compartieron conocimientos, perspectivas y experiencias. Este ejercicio permitió reconocer desafíos comunes y aprendizajes significativos, así como generar propuestas transformadoras que expresan la visión colectiva de la comunidad educativa de Bogotá sobre las capacidades, habilidades y competencias prioritarias para el desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Para dinamizar el diálogo, se plantearon preguntas orientadoras que cada institución y localidad pudo adaptar a sus contextos y necesidades, entre ellas se destacan:

- ¿Cómo integrar la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes en la educación sin comprometer la ética, la autonomía y el pensamiento crítico?
- ¿De qué manera se puede preparar a los estudiantes para profesiones futuras, fomentando creatividad, resolución de problemas y adaptabilidad?
- ¿Cómo fortalecer saberes, actitudes y competencias para enfrentar el cambio climático y sus efectos?
- ¿Cómo articular la educación básica y media con la educación terciaria y el mundo laboral, facilitando transiciones significativas?
- ¿Qué estrategias pueden mitigar los desafíos socioemocionales asociados al uso intensivo de tecnologías digitales y redes sociales, promoviendo el bienestar estudiantil?

De este proceso surgieron dos productos primordiales:

- Declaraciones institucionales de oportunidades para aprender en el siglo XXI, construidas por cada institución educativa participante y que recogen realidades, retos y propuestas.
- Declaraciones locales, que integran los aportes de cada territorio.

En total, se consolidaron 314 Declaraciones institucionales y 20 Declaraciones locales, las cuales constituyen la base para elaborar la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI, un documento estratégico que expresa la visión de ciudad sobre la educación del futuro. A partir del conjunto de documentos elaborados por las instituciones educativas y las Direcciones Locales de Educación, se elaboraron 20 informes, uno por cada localidad, los cuales consolidan a partir de un análisis cualitativo lo declarado por las comunidades educativas y los cuales se pueden consultar en el siguiente enlace:

<https://www.redacademica.edu.co/declaraciones-institucionales-y-locales>

Con base en estos informes, en el capítulo 1 titulado: *El sentir de las Instituciones Educativas y las Localidades del Distrito Capital* se presenta el contexto y la metodología del diálogo de saberes desarrollados en los Foros Educativos Institucionales, Locales y el Foro Distrital. Expone quiénes participaron, cuándo y cómo se realizaron los foros, y sistematiza los antecedentes contextuales que las comunidades reconocen como determinantes de la enseñanza y el aprendizaje, organizados por predominancias y condiciones. Cierra con las Declaraciones –compromisos de ciudad– que orientan la resignificación de los PEI, las mallas curriculares y la evaluación auténtica.

El segundo capítulo titulado *Del Foro Educativo Distrital a la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI* traduce la participación en productos concretos para la toma de decisiones. Primero, socializa las buenas prácticas identificadas por las IED, así como las que fueron transferidas durante el proceso, destacando sus propósitos, evidencias y conocimientos movilizados. Luego, recoge la voz estudiantil en el Foro de Estudiantes 2025, con estaciones temáticas sobre cambio climático, saberes indispensables, diversidad, liderazgo y futuros laborales, e integra sus aportes al Plan Decenal. Además, presenta la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI, con 20 cartografías locales (una por localidad), sus conclusiones de conjunto y las rutas de acción priorizadas desde el diálogo interlocal. El capítulo culmina con la formulación de aprendizajes para el futuro (saber, hacer y ser) que consolidan metas verificables y orientan currículo, evaluación auténtica y gestión pedagógica con enfoque territorial, diferencial e intercultural.

Finalmente, el capítulo 3 titulado: *Bogotá le apuesta al futuro. Análisis para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035* articula la mirada distrital con el proceso nacional del IV PNDE. Este capítulo, enmarca las líneas temáticas definidas por el MEN y contrasta, para cada línea, los hallazgos de las Declaraciones institucionales y locales. Desarrolla un análisis temático detallado (pertinencia territorial; inclusión con enfoque de género, intercultural y antirracista; educación inicial; uso y apropiación de TIC; educación ambiental; permanencia y trayectorias; dignificación de la docencia; financiación de la educación pública; y otros temas priorizados por la comunidad). Con base en ello, propone recomendaciones por predominancias y líneas temáticas y presenta un conjunto de recomendaciones finales para orientar el Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035 desde la evidencia levantada en Bogotá.

Con un enfoque territorial, diferencial y participativo, este documento busca posicionar la perspectiva distrital en la definición de políticas educativas que promuevan una educación innovadora, equitativa y transformadora, capaz de responder a los desafíos del Siglo XXI. Además, constituye el insumo principal de la ciudad para la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035, en cumplimiento de la Directiva 001 del MEN.



Capítulo 1:

El sentir de las instituciones Educativas y las localidades del Distrito Capital

1. El sentir de las instituciones educativas y las localidades del Distrito Capital

Con el propósito de orientar el desarrollo de los Foros Educativos Institucionales y Locales, la Resolución 1404 del 23 de mayo de 2025 estuvo acompañada del documento de Orientaciones Generales y una serie de anexos explicativos, con los que se propuso una metodología para dinamizar el diálogo de saberes en estos espacios. Como resultado esperado de cada foro, se definió la elaboración de una “Declaración Institucional y Local de Oportunidades para Aprender en el Siglo XXI”.

Para apoyar la organización y el desarrollo de los Foros Institucionales y Locales, el documento incluyó sugerencias metodológicas que permitieran consolidar un trabajo articulado en toda la ciudad. Estas orientaciones buscaban garantizar que las reflexiones y productos generados en cada fase del proceso alimentaran de manera efectiva la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI, entendida como una herramienta representativa de las preguntas, prácticas y propuestas de las instituciones educativas, en el marco de una Bogotá diversa y con múltiples oportunidades.

No obstante, se otorgó autonomía a cada institución y localidad para adaptar la metodología a sus propias dinámicas y necesidades. Esta flexibilidad fortaleció la pertinencia del proceso, al permitir que cada comunidad educativa reflexionara desde su realidad particular. A continuación, se presenta un análisis general de las metodologías usadas y los datos de participación en los Foros Educativos Institucionales y Locales 2025, escenario clave para el desarrollo del diálogo de saberes y la construcción colectiva de una visión educativa para el Siglo XXI.

1.1. Contexto general sobre el ejercicio colectivo del diálogo de saberes

A partir de la información brindada por las IED que participaron en los Foros Institucionales y Locales es posible definir el diálogo de saberes como una metodología participativa, multiactor y trazable, de gobernanza pedagógica, que convoca a estudiantes, docentes, directivos, familias, y en algunos casos, aliados externos. A través de esta metodología, la deliberación se organiza mediante dispositivos estructurados (foros, mesas, talleres, grupos focales, círculos de palabra, paneles), con roles y evidencias (moderación, relatorías, encuestas, criterios de priorización) y mecanismos de síntesis (plenarias, comisiones, redacciones, comités editoriales) para producir acuerdos verificables -declaraciones, hojas de ruta y compromisos- alineados con el PEI y el territorio, con responsabilidades, tiempos y seguimiento.

Así mismo, a partir del análisis fue posible identificar rasgos diferenciadores que evidenciaron las localidades en cuanto a las metodologías de participación que fueron usadas para el diálogo de saberes en Foros Educativos Institucionales y Locales:

Tabla 1. Metodologías de diálogo de saberes en los Foros Institucionales y Locales

No.	Localidad	Rasgos metodológicos distintivos de participación
1	Usaquén	Mesas interdisciplinarias por sedes y jornadas; consejos y comisiones; uso de formularios y cronogramas; acuerdos escritos.
2	Chapinero	Foro con ponencias, seguido de análisis; comisiones redactoras; trazabilidad y diálogo con orientación al PEI.
3	Santa Fe	Paneles y reuniones por áreas; comités editoriales; cartografía social/pedagógica; diálogos planteados desde la empatía y la comunicación no violenta.
4	San Cristóbal	Trabajo en red a través de la estrategia JARAVE ¹ ; grupos focales y talleres; Ishikawa; diseño de ambientes con seguimiento; validación por sedes.
5	Usme	Mesas por áreas y ciclos; talleres, grupos focales y círculos de la palabra; ferias y preforos; emisoras y bibliotecas; rúbricas y jurados externos.
6	Tunjuelito	Postulación, exposición, votación de prácticas; mesas por ciclos con enfoque diferencial; productos tecnológicos (software IA vocacional); socialización con familias.
7	Bosa	Mesas por áreas, ciclos y actores con moderación y relatoría; talleres y grupos focales; stands, ponencias y muestras; plenarias de validación; hoja de ruta con seguimiento.
8	Kennedy	Mesas, talleres, conversatorios y plenarias con roles claros; síntesis colaborativas; articulación con enfoques propios y PEI.
9	Fontibón	Mesas por ciclos, jornadas y áreas; talleres; plenarios de contextualización (automatización, IA, empleo); cartografía de pensamiento; socialización de experiencias
10	Engativá	Convocatoria con aliados externos; mesas, talleres, grupos focales; preforos estudiantiles; moderación y relatoría; conexión explícita con PEI.
11	Suba	Mesas y plenarias con votaciones; talleres y laboratorios; dispositivos situados (costureros de memorias, mapeos, narrativas juveniles); podcast y programa radial ecoradio; criterios explícitos de priorización (pertinencia, impacto, escalamiento).
12	Barrios Unidos	Preforos y foro institucional; mesas interestamentales; muestras (economía circular, matemáticas y sostenibilidad); dispositivos de memoria y territorio (murales, mapas).
13	Teusaquillo	Panel de expertos (Manuela Beltrán) con relatoría; siete mesas con actas (Palermo); priorización institucional; participación amplia.
14	Los Mártires	Foros con preguntas; salas de debate; mesas, talleres, grupos focales, círculos de palabra; espacios con familias en entrega de informes; hitos temporales precisos.
15	Antonio Nariño	Ruta curso a curso; facilitación por docente; expresión multimodal (escritos/dibujos); formulario en línea por estudiante; consolidación digital; agencia estudiantil.
16	Puente Aranda	Mesas, grupos focales y plenarias; estaciones rotativas y formularios; sesiones quincenales en Consejo Académico; preguntas guía; acuerdos con responsables y cronogramas.
17	La Candelaria	Encuesta previa a toda la comunidad; mesas estamentales y interestamentales por ciclos; cierre consensuado; Consejo Académico articulador.

¹JARAVE hace referencia a una alianza de seis colegios de la localidad de San Cristóbal que conformaron una red para fortalecer la convivencia a través del arte, el deporte y la cultura. La red se consolidó como JARAVE: Medicina para una convivencia.

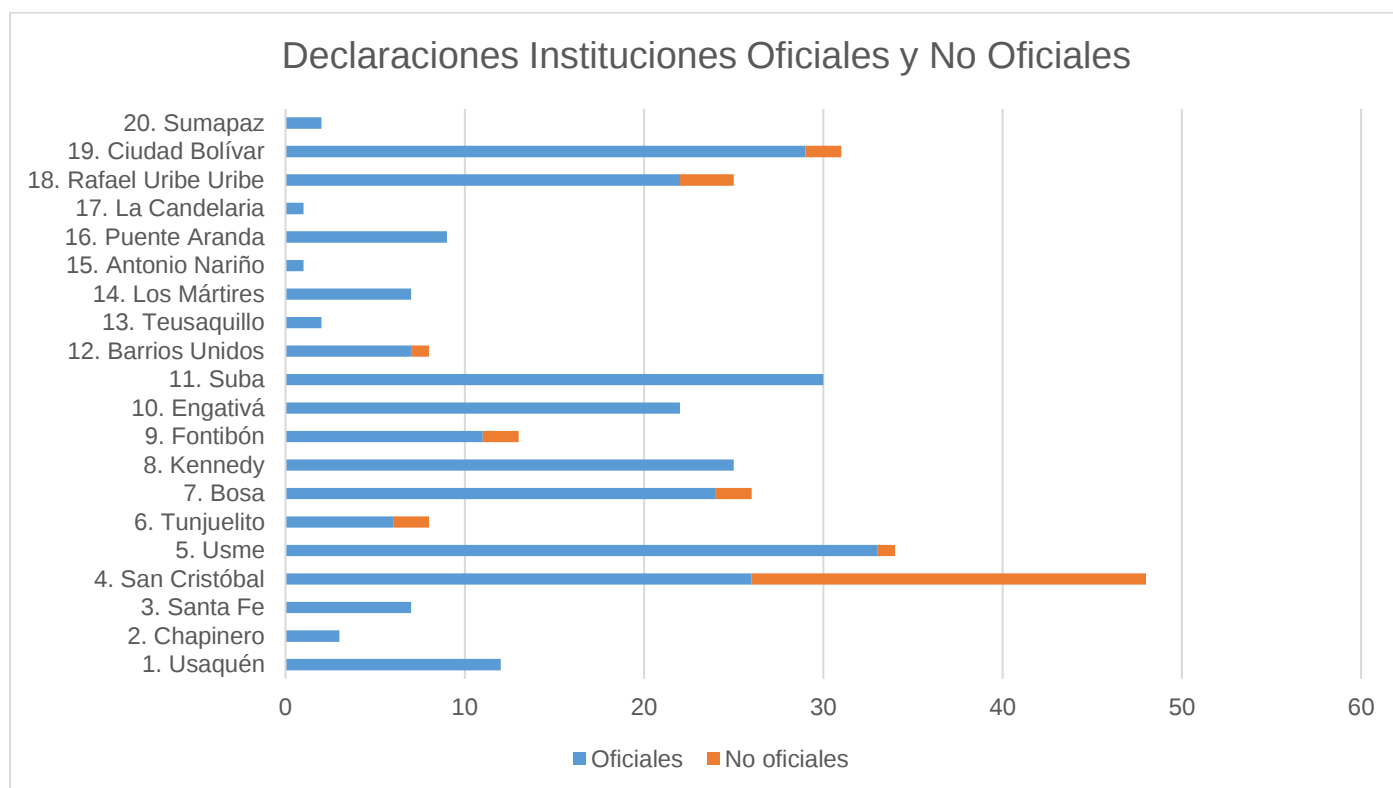
No.	Localidad	Rasgos metodológicos distintivos de participación
18	Rafael Uribe Uribe	Mesas, grupos focales, talleres; encuestas y formularios, muro parlante, cine-foro, stands; rúbricas y jurados; productos verificables.
19	Ciudad Bolívar	Mesas/grupos focales/ponencias/estaciones rotativas; formularios, QR, transmisiones en vivo, entrevistas; jurados externos; murales de opinión; productos comunicativos (podcast).
20	Sumapaz	Foros con mesas y ponencias; direcciones de grupo con preguntas diferenciadas; fechas y momentos claramente sistematizados.

A modo de síntesis transversal o patrones comunes de la metodología en las diferentes localidades, se identificaron los siguientes elementos:

- **Constantes metodológicas:** foros/mesas + roles (moderación/relatoría) + evidencias (encuestas/rúbricas) + síntesis (plenarias/comisiones) + alineación PEI y seguimiento.
- **Temas convergentes:** integración ética y pedagógica de TIC/IA; bienestar socioemocional y convivencia; inclusión y justicia educativa; sostenibilidad/cambio climático; proyectos ABP/STEAM e interdisciplinariedad; trayectorias educativas hacia ES/mundo laboral; territorio, identidad y memoria.
- **Aportes distintivos (según contextos):** ruralidad (Sumapaz), trabajo en red (San Cristóbal-JARAVE), multimodalidad centrada en estudiantes (Antonio Nariño), artefactos comunitarios (Usme: emisoras/bibliotecas), dispositivos de priorización (Suba), tecnologías de participación (Ciudad Bolívar: QR/transmisiones), contextualización sobre futuro del empleo (Fontibón).

En conjunto, las Declaraciones de Oportunidades para aprender en el siglo XXI muestran que la metodología no es un evento, sino un andamiaje institucional que convierte la deliberación en decisión pedagógica verificable. Como resultado, los datos reportados por las Instituciones y las Localidades respaldan la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI como un insumo con alto grado de representatividad.

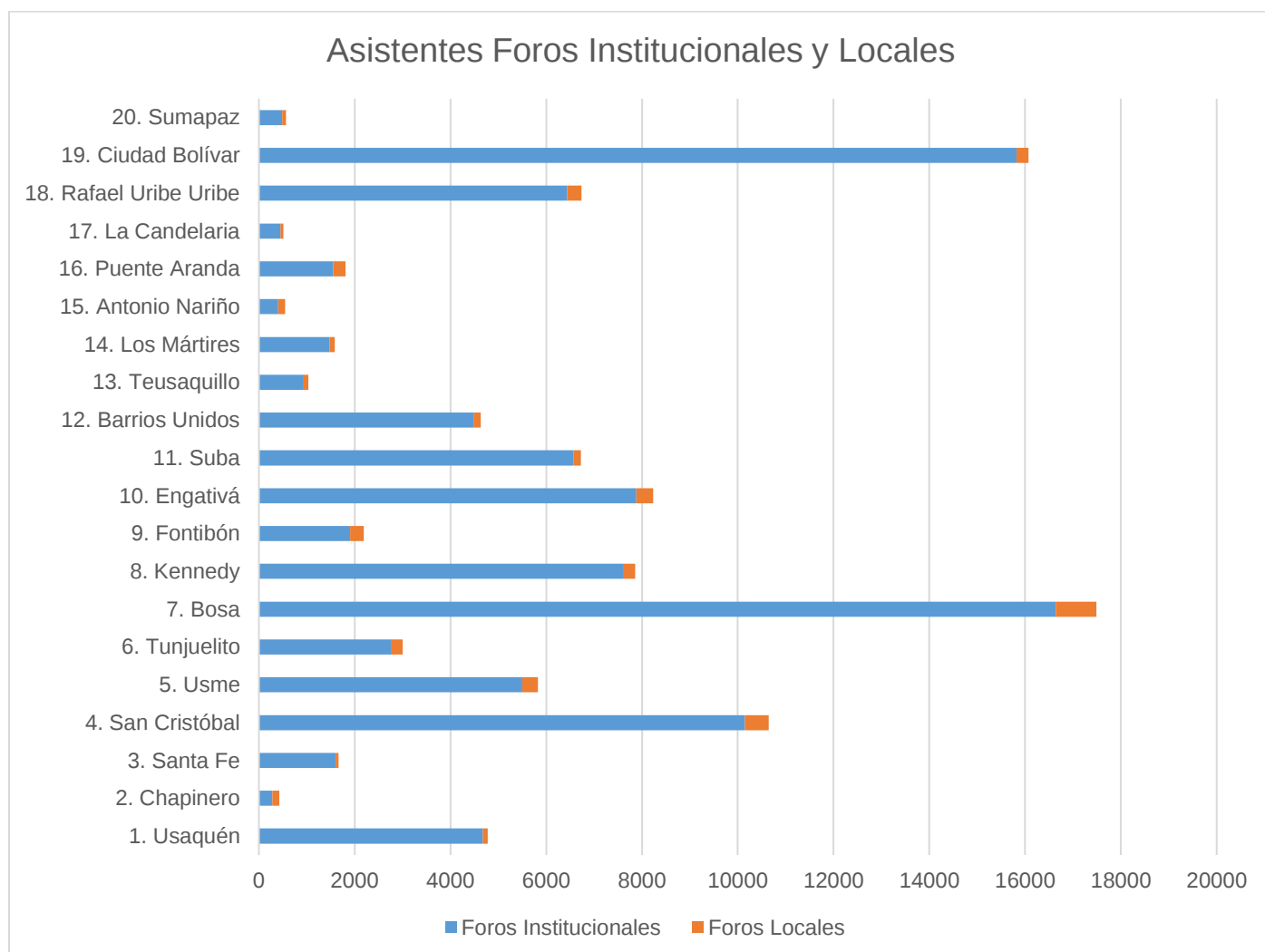
Gráfica 1. Distribución Declaraciones Instituciones Oficiales y No Oficiales



A partir de 314 declaraciones institucionales, de las cuales 279 corresponden a instituciones oficiales (75%) y 35 a instituciones no oficiales (25%), sumadas a las 20 declaraciones cada una por localidad, se garantiza que las reflexiones y propuestas recojan realidades diversas, incluyendo dinámicas urbanas complejas y contextos rurales particulares, como el de Sumapaz.

Este enfoque territorial diferenciado resulta clave para orientar políticas de equidad y pertinencia educativa en el próximo Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035. Estas declaraciones son producto de los Foros Educativos Institucionales y Locales 2025, que, por un lado: según los datos reportados por las instituciones, alcanzaron una participación total de 97.638 asistentes, y por otro lado, de acuerdo con las localidades, 4.683 fueron los asistentes a los Foros locales, reflejando una amplia movilización de la comunidad educativa y el compromiso de las instituciones distritales con la construcción colectiva de este instrumento de planeación nacional.

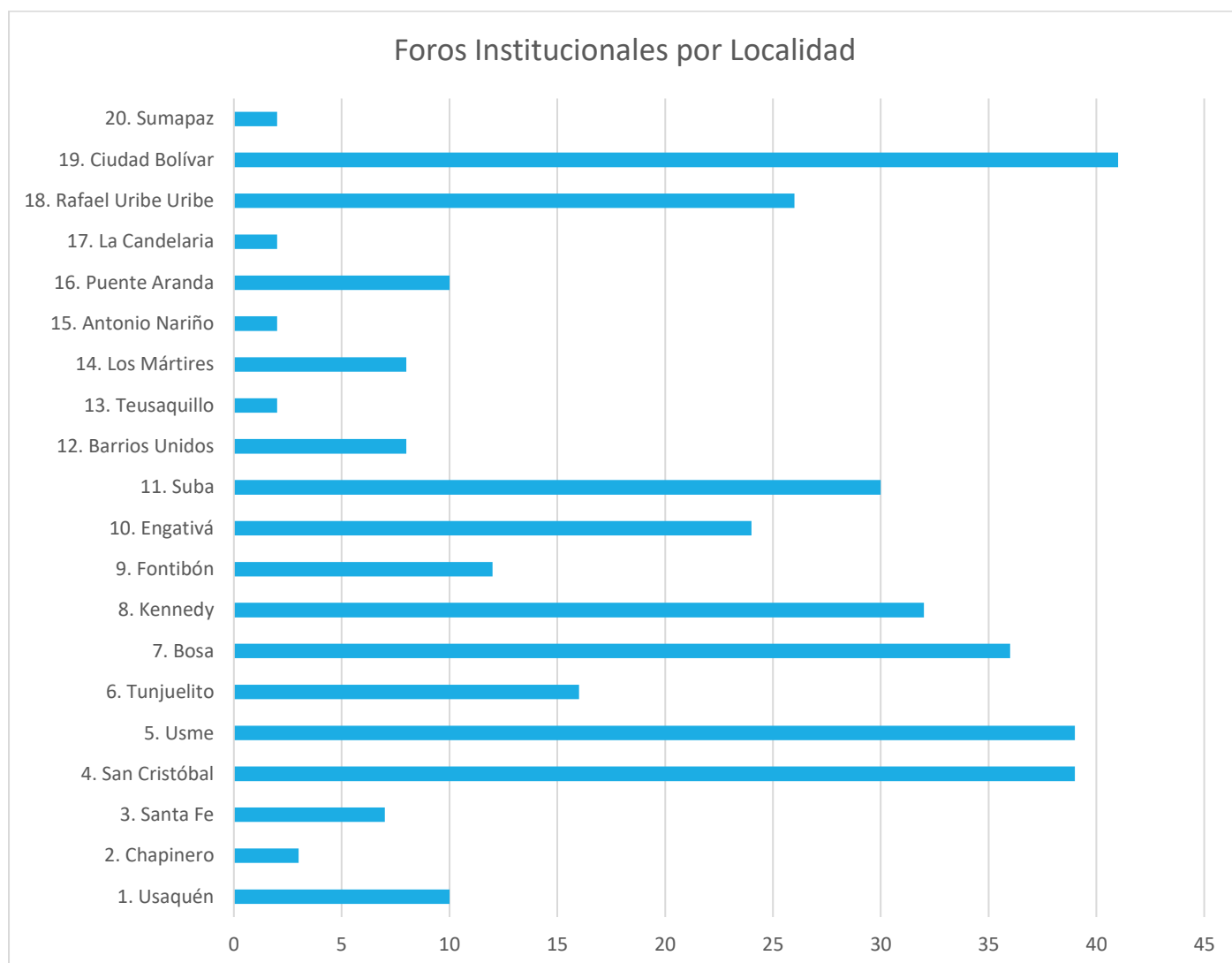
Gráfica 2. Total participantes Foros institucionales y locales por localidad



El análisis de los datos muestra que las localidades con mayor número de asistentes a los Foros Institucionales fueron Kennedy, Suba, Engativá y Bosa, territorios históricamente caracterizados por una alta densidad poblacional y una significativa concentración de instituciones educativas. Estas localidades aportan un volumen considerable de voces al proceso de planeación, fortaleciendo la representatividad territorial.

En contraste, localidades como Sumapaz, La Candelaria y Los Mártires presentaron una menor participación, lo que corresponde a su menor número de instituciones educativas y población estudiantil. Este comportamiento sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas de convocatoria y participación que garanticen equidad en la representación de territorios rurales y urbanos con menor densidad demográfica.

Gráfica 3. Número de Foros Institucionales por Localidad



En total se desarrollaron 349 foros institucionales distribuidos en las 20 localidades de Bogotá, con un rango de realización comprendido entre finales de abril y finales de agosto de 2025. La planificación evidenció una distribución progresiva en el calendario académico, que facilitó la reflexión colectiva en cada territorio antes de consolidar las declaraciones locales y distritales.

Localidades como Kennedy, Suba y Engativá no solo concentraron altos niveles de participación, sino también una cantidad significativa de foros, reflejando un esfuerzo organizativo acorde a su complejidad territorial.

Tabla 2. Periodos de realización de los Foros en las instituciones educativas y Foros locales

Localidad	Fecha primer Foro Institucional	Fecha último Foro Institucional	Fecha Foro Local
1. Usaquén	26-may	8-ago	29-ago
2. Chapinero	25-jul	31-jul	27-ago
3. Santa Fe	16-jun	5-ago	21-ago
4. San Cristóbal	19-may	16-ago	28-ago
5. Usme	17-jun	26-ago	27-ago
6. Tunjuelito	21-jul	11-ago	22-ago
7. Bosa	30-may	28-ago	28-ago
8. Kennedy	29-abr	8-ago	22-ago
9. Fontibón	24-jun	8-ago	27-ago
10. Engativá	2-may	14-ago	27-ago
11. Suba	21-may	20-ago	28-ago
12. Barrios Unidos	27-jun	8-ago	28-ago
13. Teusaquillo	29-jul	8-ago	28-ago
14. Los Mártires	17-jun	11-ago	15-ago
15. Antonio Nariño	10-jul	8-ago	27-ago
16. Puente Aranda	5-may	8-ago	21-ago
17. La Candelaria	29-jul	5-ago	21-ago
18. Rafael Uribe Uribe	30-abr	8-ago	27-ago
19. Ciudad Bolívar	14-jun	8-ago	28-ago
20. Sumapaz	17-jun	5-ago	20-ago

El alto volumen de participación y la amplia cobertura territorial posicionan estos foros como una de las experiencias más robustas de consulta educativa en Bogotá. La diversidad de actores involucrados (docentes, orientadores, directivos, estudiantes y familias) permitió construir una visión colectiva y contextualizada sobre los aprendizajes prioritarios del siglo XXI. Este proceso no solo garantiza legitimidad social al documento final, sino que fortalece la articulación entre las políticas distritales y nacionales.

1.2. Antecedentes contextuales que se reconocen como determinantes para la enseñanza y el aprendizaje

Como parte de las Declaraciones Institucionales y Locales surgidas del diálogo de saberes, las instituciones educativas y las localidades debían identificar las condiciones contextuales propias de su institución o localidad. Este ejercicio tuvo como propósito caracterizar a la comunidad educativa en términos sociales, culturales y tecnológicos,

reconocer los retos y oportunidades frente a los cambios del siglo XXI, así como señalar las brechas y tensiones que actualmente inciden en los procesos de aprendizaje.

A partir de las 314 Declaraciones de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI y las 20 locales, se adoptó un enfoque cualitativo–interpretativo para el análisis del corpus textual. El procedimiento metodológico incluyó: conformación y normalización del corpus, lectura exploratoria y limpieza de los textos, codificación abierta y axial, síntesis y contrastes, revisión de consistencia y cierres analíticos.

El análisis se basó en los textos suministrados por las Instituciones Educativas Distritales y las localidades, sin incorporar datos externos ni realizar modificaciones al contenido original. Como resultado, se elaboraron 20 informes analíticos, uno por cada localidad, dejando claro que las cuantificaciones resultantes son descriptivas y no pretenden generar inferencias estadísticas.

Posteriormente, se categorizaron los antecedentes a partir de un proceso de análisis textual y agrupación por afinidades de sentido y contenido, lo que permitió identificar 15 condiciones contextuales determinantes para la enseñanza y el aprendizaje en Bogotá. Estas categorías reflejan los principales factores que configuran el panorama educativo en los distintos territorios y orientan la reflexión sobre políticas y estrategias pedagógicas pertinentes.

Para el análisis de las condiciones identificadas, estas se organizaron según su predominancia, entendida como el grado de frecuencia relativa de aparición en las Declaraciones Institucionales de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI. Este enfoque metodológico permite distinguir las condiciones que concentran mayor presencia en los discursos de las instituciones, otorgándoles un peso interpretativo relevante para comprender las tendencias y prioridades educativas del Distrito.

Gráfica 4. Condiciones determinantes para la enseñanza y el aprendizaje según las Declaraciones

Condiciones determinantes para la enseñanza y el aprendizaje

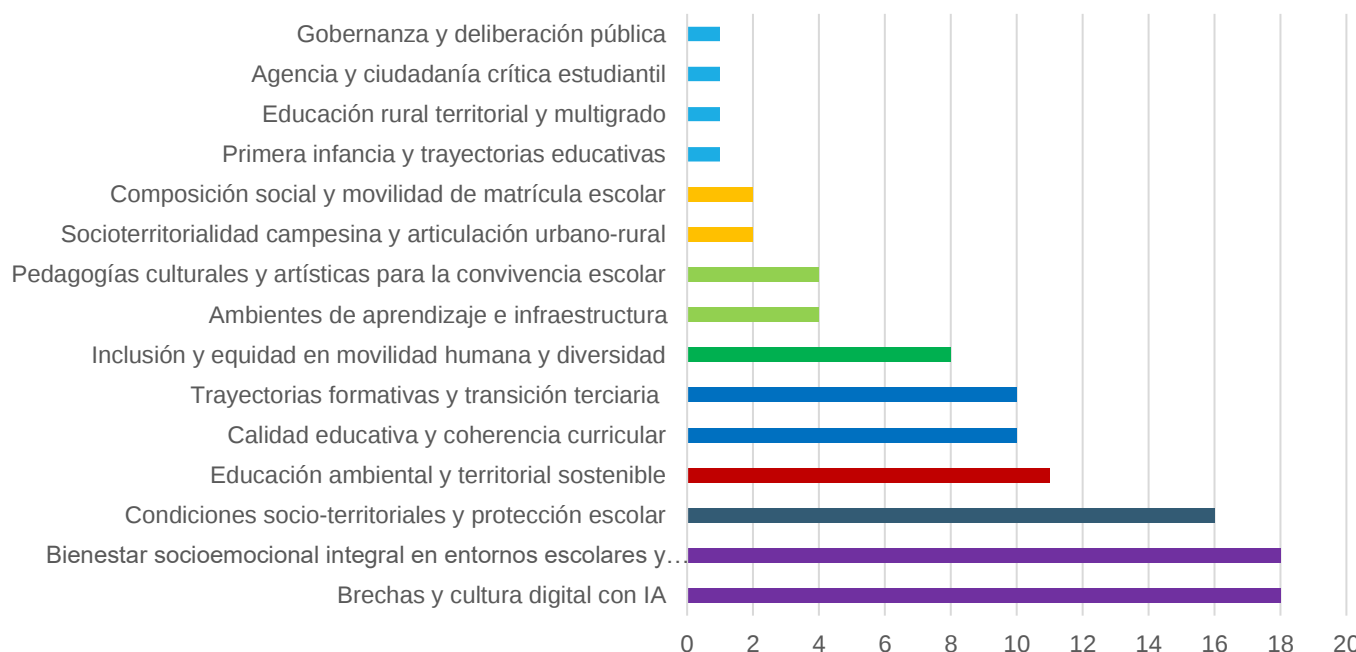


Tabla 3. Síntesis de predominancias y condiciones asociadas

Predominancia identificada	Condiciones asociadas
Predominancia 1: Transformaciones digitales y bienestar socioemocional Se refiere a la integración equilibrada de tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial, con enfoques pedagógicos que promuevan alfabetización crítica, ética digital y uso creativo de herramientas tecnológicas, junto con el fortalecimiento del bienestar socioemocional integral de estudiantes y docentes. Esta combinación busca garantizar aprendizajes significativos, permanencia escolar y ambientes educativos seguros, respondiendo a los retos postpandemia y a los cambios culturales y tecnológicos del Siglo XXI.	<u>Condición: Brechas y cultura digital con IA</u> Hace referencia al conjunto de aspectos materiales y culturales que median el uso educativo de tecnologías: acceso, conectividad y dotación, un ecosistema móvil que exige alfabetización digital mediática con sentido crítico, marcos éticos, protocolos, formación docente en TIC, en IA, en pensamiento computacional y en diseños didácticos híbridos. Su integración pedagógica se orienta a potenciar el pensamiento (no a sustituirlo), a verificar, analizar y crear con IA, y según los contextos, a vincular la tecnología con procesos productivos y ambientales. <u>Condición 2: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos</u> Hace referencia al conjunto de prácticas, dispositivos y decisiones curriculares que, frente a afectaciones postpandemia y a los riesgos/mediaciones digitales, articulan mediación, justicia restaurativa, espacios de escucha, rutas de cuidado, educación emocional y corresponsabilidad familia-escuela —incluida la dignificación/cuidado docente donde se declara—, para sostener clima escolar, permanencia y aprendizajes con sentido.

Predominancia identificada	Condiciones asociadas
Predominancia 2: Condiciones socio-territoriales y protección escolar Hace referencia a las dinámicas sociales y territoriales que influyen en la permanencia, el clima escolar y la pertinencia educativa —incluyendo movilidad, migración, diversidad cultural, discapacidad y brechas digitales e infraestructurales—, así como al rol de la escuela como espacio de cuidado y garantía de trayectorias, mediante protocolos de protección y redes intersectoriales, especialmente en contextos de vulnerabilidad.	<u>Condición 3: Condiciones socio-territoriales y protección escolar</u> Hace referencia al conjunto de características del territorio y de la composición social de las familias como la estratificación, movilidad, migración, riesgos barriales, brechas digitales e infraestructurales, diversidad cultural y discapacidad, que configuran oportunidades y barreras para la permanencia, el clima escolar y la pertinencia del currículo. La protección escolar alude al papel de la institución como espacio de acogida, cuidado y garantía de trayectorias (protocolos, climas protectores, redes intersectoriales), especialmente en contextos de vulnerabilidad.
Predominancia 3: Educación ambiental y territorial sostenible Se refiere a la integración de los desafíos y potencialidades del territorio en el currículo, mediante prácticas pedagógicas situadas y proyectos interdisciplinarios que articulan ciencia y vida cotidiana. Promueve ciudadanía ambiental, sostenibilidad y orientación socio-ocupacional, vinculando contextos rurales, urbanos e industriales para fortalecer la conciencia ecológica y el desarrollo sostenible.	<u>Condición 4: Educación ambiental y territorial sostenible</u> Hace referencia a la integración curricular de problemas y potencias del territorio (humedales, ríos, ruralidad, industria/ciudad) con prácticas pedagógicas situadas —PRAE, huertas, economía circular, campañas, educomunicación, investigación, modelación y proyectos STEAM— que forman ciudadanía ambiental y articulan ciencia y vida cotidiana. También se refiere a contextos productivos y se enlaza con orientación socio-ocupacional.
Predominancia 4: Trayectorias educativas y calidad curricular Hace referencia a la articulación entre la educación media, la educación superior y el mundo laboral mediante itinerarios y alianzas que fortalecen la orientación vocacional y la pertinencia de los énfasis curriculares. Incluye la alineación intencional del PEI, el currículo y las prácticas pedagógicas para garantizar progresiones claras, metodologías activas, evaluación auténtica y experiencias de aprendizaje situadas y de calidad.	<u>Condición 5: Trayectorias formativas y transición terciaria</u> Hace referencia al conjunto de itinerarios, puentes, convenios y articulaciones que enlazan la educación media con la educación terciaria (SENA/IES) y el mundo del trabajo, apoyados por orientación vocacional/socio-ocupacional sostenida y por la relación entre pertinencia/actualización de los énfasis curriculares (incluyendo ABP, STE(A)M/robótica, bilingüismo/BI, lenguas, resolución de problemas y, según contextos, vínculos con sectores locales o economías rurales). <u>Condición 6: Calidad educativa y coherencia curricular</u> Hace referencia a la alineación intencional del PEI, el currículo y las prácticas para garantizar progresiones claras, metodologías

Predominancia identificada	Condiciones asociadas
	activas, evaluación auténtica y uso pedagógico de la tecnología, movilizand o alianzas institucionales y culturales para ofrecer experiencias de aprendizaje situadas y pertinentes.
Predominancia 5: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad Se refiere a los enfoques, principios y apoyos institucionales que garantizan el derecho a aprender de comunidades diversas —migrantes, con pertenencia étnica, discapacidad o en condiciones socioeconómicas complejas— mediante DUA, ajustes curriculares, apoyos pedagógicos y psicosociales, co-docencia y formación docente intercultural, promoviendo participación, pertinencia y autonomía en los aprendizajes.	<u>Condición 7: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad</u> Hace referencia al conjunto de principios, enfoques y soportes institucionales que, frente a comunidades diversas (migración, pertinencias étnicas, discapacidades, condiciones socioeconómicas), articulan DUA, ajustes razonables/curriculares, apoyos pedagógicos y psicosociales, co-docencia, gobernanza pedagógica y formación docente intercultural para evitar exclusiones, potenciar pertinencia y garantizar participación y autonomía en el aprendizaje.
Predominancia 6: Ambientes educativos y pedagogías culturales Hace referencia a la creación de entornos educativos dignos, seguros y conectados, acompañados de una gestión pedagógica coherente que integra infraestructura, dotación tecnológica y desarrollo docente. Se articula con el uso intencional de prácticas culturales, artísticas y patrimoniales contextualizadas, que vinculan el currículo al territorio, fortalecen la convivencia, el sentido del aprendizaje y promueven experiencias formativas significativas e inclusivas.	<u>Condición 8: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar</u> Hace referencia al uso intencional de prácticas culturales, artísticas y patrimoniales situadas en el contexto socio-territorial como dispositivos pedagógicos que anclan el currículo al territorio, integran saberes locales con lenguajes creativos y promueven producción pública (ferias, foros, productos), con el propósito de fortalecer convivencia, pertinencia y sentido del aprendizaje. <u>Condición 9: Ambientes de aprendizaje e infraestructura</u> Hace referencia al conjunto de disposiciones físicas, tecnológicas y de gobierno pedagógico-curricular que hacen posible las prácticas docentes efectivas y coherentes: calidad de planta física (comodidad, salubridad, dignidad), dotación y conectividad, desarrollo profesional docente, y alineación PEI-curriculo-evaluación con enfoques interdisciplinarios y por proyectos; además, incluye dispositivos de bienestar que sostienen la experiencia escolar.
Predominancia 7: Movilidad escolar y diversidad territorial Hace referencia a las características socioeconómicas y demográficas del estudiantado, así como a las dinámicas de movilidad que afectan sus trayectorias	<u>Condición 10: Composición social y movilidad de matrícula escolar</u> Hace referencia al conjunto de características socioeconómicas y demográficas del estudiantado (predominio de estratos 1-3, presencia de migración, desplazamiento, extraedad, discapacidad y variaciones familiares/residenciales) y su

Predominancia identificada	Condiciones asociadas
educativas, exigiendo estrategias de inclusión, acompañamiento y permanencia. Integra además la identidad campesina y la articulación urbano-rural, promoviendo pedagogías contextualizadas e interculturales que fortalezcan el vínculo entre escuela, comunidad y territorio.	dinámica de movilidad (traslados frecuentes, alta movilidad residencial), que impactan las trayectorias educativas y requieren respuestas institucionales (inclusión, acompañamientos psicosociales/diferenciados y estrategias de permanencia). <u>Condición 11: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural</u> Hace referencia a la integración intencional entre identidad territorial (especialmente campesina), tejido social y prácticas escolares, mediante una pedagogía contextualizada que vincula escuela, comunidad y organizaciones locales, y que reconoce la interculturalidad como recurso para dotar de sentido el aprendizaje en escenarios urbano-rurales.
Predominancia 8: Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa Hace referencia a la necesidad de garantizar continuidad y pertinencia en las trayectorias educativas, desde la primera infancia hasta la educación terciaria, con metodologías flexibles y gestión curricular situada, especialmente en contextos rurales y multigrado. Integra el fortalecimiento de la agencia estudiantil y la ciudadanía crítica en entornos digitales, así como procesos de gobernanza y deliberación pública que articulan escuela, comunidad y territorio, asegurando una educación inclusiva y contextualizada para el Siglo XXI.	<u>Condición 12: Primera infancia y trayectorias educativas</u> Hace referencia a la organización de las experiencias desde el ciclo inicial como el juego, el arte, el vínculo familiar, la escuela y la salud, evitando enfoques rígidos que anticipan resultados académicos por encima del desarrollo socioemocional, y las articula con la educación media mediante convenios con SENA y otras IES para doble titulación y tránsito a la educación terciaria. En conjunto, exige garantizar continuidad de trayectorias, equilibrar lo socioemocional con los aprendizajes básicos y asegurar orientación vocacional oportuna.
	<u>Condición 13: Educación rural territorial y multigrado</u> Hace referencia a la condición educativa que, al operar en un entorno 100% rural con múltiples sedes veredales y multigrado (17 en el caso referido), marca ritmos, tiempos y materiales del proceso formativo y exige metodologías flexibles junto con una gestión curricular situada.
	<u>Condición 14: Agencia y ciudadanía crítica estudiantil</u> Hace referencia a que las y los estudiantes demandan espacios para comprender los riesgos y potencialidades de la IA, gestionar el tiempo en entornos digitales y orientar el consumo de contenidos hacia su formación personal, académica y ciudadana. Implica habilitar diálogos informados y prácticas escolares que reconozcan la voz estudiantil para tomar decisiones responsables en contextos digitales.
	<u>Condición 15: Gobernanza y deliberación pública</u>

Predominancia identificada	Condiciones asociadas
	Hace referencia a la dinámica de diálogo llevada a cabo en los Foros Institucionales de la localidad de Sumapaz, en la que se articulan mesas de trabajo, ponencias (desde rectoría, liderazgos comunitarios y docentes) y preguntas orientadoras para consolidar insumos trazables que sustentan las declaraciones y proyectan una educación rural campesina pertinente para el Siglo XXI.

En este ejercicio, la predominancia se determinó mediante un análisis de frecuencias en el corpus textual, en algunas de ellas identificando un conjunto de datos bimodal, es decir, dos condiciones que concentran los valores más altos de frecuencia. Esta clasificación facilita la organización jerárquica de las condiciones y la comparación entre localidades, otorgando mayor visibilidad a los temas recurrentes y a los factores que, desde la perspectiva de las instituciones, tienen mayor impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de esta estrategia, se construyó un análisis detallado de cada grupo de predominancia que incluye:

- Definición de la condición de análisis para clarificar su alcance conceptual.
- Comparación entre localidades, identificando convergencias y divergencias territoriales.
- Rasgos particulares de los territorios que explican la configuración de las ofertas educativas y sus desafíos.
- Conclusiones y orientaciones derivadas del análisis, como insumo estratégico para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035.

1.2.1. Predominancia 1: Transformaciones digitales y bienestar socioemocional

Se refiere a la integración equilibrada de tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial, con enfoques pedagógicos que promuevan alfabetización crítica, ética digital y uso creativo de herramientas tecnológicas, junto con el fortalecimiento del bienestar socioemocional integral de estudiantes y docentes. Esta combinación busca garantizar aprendizajes significativos, permanencia escolar y ambientes educativos seguros, respondiendo a los retos postpandemia y a los cambios culturales y tecnológicos del Siglo XXI.

Condición: Brechas y cultura digital con IA

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de aspectos materiales y culturales que median el uso educativo de tecnologías: acceso, conectividad y dotación, un ecosistema móvil que exige alfabetización digital mediática con sentido crítico, marcos éticos, protocolos, formación docente en TIC, en IA, en pensamiento computacional y en diseños didácticos híbridos. Su integración pedagógica se orienta a potenciar el pensamiento (no a sustituirlo), a verificar, analizar y crear con IA, y según los contextos, a vincular la tecnología con procesos productivos y ambientales.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 4. Rasgos comunes condición: Brechas y cultura digital con IA – Predominancia 1

Brechas materiales (acceso, conectividad, dotación)	Persisten déficits de internet y equipos, con especial afectación en sectores rurales o con infraestructura escolar insuficiente/obsoleta (Santa Fe, Sumapaz –en clave de integración situada–, Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Los Mártires, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, San Cristóbal, Teusaquillo, Usaquén, Usme, Bosa, Chapinero).
Ecosistema móvil y “segunda brecha”	Uso extendido de teléfonos celulares/redes (mencionado en Bosa, Chapinero, Engativá, Kennedy, Teusaquillo, Usaquén, Usme, Ciudad Bolívar): el problema no es solo de acceso, sino de usos, criterios, ética y autorregulación (mencionado en Barrios Unidos, Teusaquillo, Kennedy, Los Mártires, Usaquén, RUU, San Cristóbal, Usme).
Tensiones pedagógicas por sobreuso y dependencia	Se reportan dispersión atencional, plagio/dependencia de respuestas automáticas, desinformación, violencia/ciberacoso y afectación del bienestar (mencionado en Tunjuelito, Barrios Unidos, Ciudad Bolívar, Kennedy, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Usme).
Necesidad de alfabetización y marcos institucionales	Llamado a alfabetización digital/mediática crítica, ciudadanía digital, protocolos/marcos éticos y formación docente en TIC/IA y pensamiento computacional (mencionado por Santa Fe, Chapinero, Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Los Mártires, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, San Cristóbal, Teusaquillo, Usaquén, Usme, Bosa, Barrios Unidos).
Diseños didácticos híbridos y realistas	Se proponen secuencias online/offline que no dependan siempre de alta conectividad (mencionado en Santa Fe, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe).
Oportunidades formativas	Se mencionan robótica, programación, diseño 2D/3D, emisoras escolares, laboratorios, media técnica y articulación SENA, y usos formativos de IA (verificación, análisis, creación; orientación vocacional algorítmica; sensores para riego) como vías de apropiación con sentido (Sumapaz, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, San Cristóbal, Usme).

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y, por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 5. Rasgos particulares condición: Brechas y cultura digital con IA – Predominancia 1

Santa Fe	Brechas de acceso y conectividad, disponibilidad parcial de dispositivos que limitan la innovación; pide didácticas híbridas, alfabetización digital crítica y formación docente para un uso pedagógico realista.
Sumapaz	Integración de IA y programación al currículo vinculadas a procesos ambientales/productivos (por ejemplo, sensores de riego). La tecnología potencia el pensamiento (no lo sustituye), sin embargo, nace como preocupación la inmediatez y su efecto en creatividad/pensamiento crítico.
Tunjuelito	Reconoce oportunidades de IA, como por ejemplo la orientación vocacional algorítmica y proyectos de apropiación, pero tensionado por sobreuso de pantallas, dependencia de respuestas automáticas y brecha generacional con metodologías docentes tradicionales. Así aparece como reto el pensamiento crítico, la autorregulación y el aprendizaje autónomo sin sustituir el esfuerzo cognitivo.
Antonio Nariño	Identifica brechas digitales y el desafío de incorporar tecnología/IA de forma efectiva y éticamente responsable; la tecnología es aliada que no sustituye la agencia ni el pensamiento crítico.
Barrios Unidos	Manifiesta dos realidades, por un lado, las dificultades de acceso y, por otro lado, el alto acceso con consumo acrítico o uso no supervisado, violencia digital y problemas de atención. Esta localidad toma como foco la brecha en alfabetización ética/crítica y la falta de autorregulación en estudiantes y familias, además de formación docente para integrar pedagógicamente TIC/IA.
Bosa	Acceso concentrado en celulares, con déficits de conectividad, equipos, formación (docente y familiar) y verificación débil de información; lagunas en IA/pensamiento computacional. Responde con media técnica, SENA, diseño gráfico, robótica, laboratorios, emisoras y aulas de inmersión, pero requiere inversión sostenida y capacitación continua.
Chapinero	Convivencia de brecha digital (especialmente rural) con uso intensivo de móvil/WhatsApp; deliberación explícita sobre IA y tecnologías emergentes (ética, autoría, atención, convivencia) y necesidad de marcos institucionales para su integración pedagógica.
Ciudad Bolívar	Aun con salas, TV, tabletas, entornos virtuales, persisten brechas e inestabilidad de conectividad. Adicional a ello, persiste el uso poco crítico de redes, juegos, asistentes de IA, y se manifiesta la necesidad de actualización docente en TIC e IA y pensamiento computacional.
Engativá	Uso extendido de celulares, redes y crecimiento del uso de IA para tareas; coexisten laboratorios/convenios con conectividad limitada/equipos obsoletos y formación docente dispar.
Kennedy	Uso en tempranas edades de celulares, redes e IA. Se manifiesta una brecha en el acceso y alfabetización digital; brechas de conectividad y brecha generacional docente. Aparece también la preocupación por el plagio, dependencia, baja concentración y desinformación. A manera de respuestas, se presentan los proyectos en STEM/STEAM, pensamiento computacional, media técnica y SENA e IA formativa (verificación, análisis, creación).
Los Mártires	Acceso desigual a la tecnología y brecha en las mediaciones: usos intensivos sin criterios críticos, competencias digitales débiles y necesidad de formación (docente/estudiantil) en pensamiento computacional e integración ética de IA. El debate se centra en mediaciones pedagógicas, más que en dispositivos.

Puente Aranda	Acceso desigual y, en casos, sin salas operativas; se usan dispositivos personales de docentes y TV donados para sostener actividades. No obstante, también se manifiesta el uso indiscriminado de dispositivos por parte de estudiantes, condición que aparece como oportunidad para la alfabetización digital, crítica y ética.
Rafael Uribe Uribe	Conectividad desigual, dotación obsoleta y brecha generacional docente–estudiantes; uso intensivo de pantallas/redes con efectos en atención, motivación y bienestar; el uso de la IA de manera instrumental sin mediación formativa. De otra parte, se evidencian avances como la implementación de salas de tecnología, campus virtuales, integración digital. Se informa sobre la necesidad de alfabetización crítica/ética de IA, protocolos de uso responsable y diseños híbridos.
Fontibón	Aunque crece la dotación y uso de TIC, persisten desigualdades de acceso y uso crítico, de modo que, se hace referencia a la urgencia de integrar TIC/IA con criterios éticos, fortalecer competencias digitales desde primeros ciclos y formar a estudiantes y familias para su uso responsable (ciudadanía digital).
San Cristóbal	Coexisten brechas de acceso/conectividad con uso intensivo y poco crítico de móviles/redes; riesgos de ciberacoso, sobreexposición y pérdida de atención. No obstante, también se habla de oportunidades brindadas por la tecnología como la robótica, programación y el diseño 2D/3D. Bajo este contexto nace un doble reto: la formación docente continua y marcos éticos institucionales, así como secuencias híbridas viables (online/offline).
Teusaquillo	Persisten desigualdades de acceso y uso extendido del celular con ciudadanía digital débil, de ahí que se asuma como reto principal la formación en los usos, criterios y la autorregulación en la tecnología y en la IA. Por otro lado, se manifiestan avances hacia aulas STEAM y competencias digitales, con brechas de acceso equitativo.
Usaquén	Conectividad inestable en hogares y dotación insuficiente frente al tamaño de matrícula; alta exposición a redes con baja alfabetización informacional y en la ética, teniendo como consecuencia el riesgo de dependencia de IA que sustituye el pensamiento crítico. Ante este panorama aparecen los retos de formación docente en IA, pensamiento computacional, ciudadanía digital y evaluación auténtica.
Usme	Acceso desigual con intermitencia y equipos obsoletos; uso predominantemente recreativo de redes, lo que ha ocasionado desinformación, sobreestimulación y afectaciones en la concentración. Crece el interés por IA, robótica y pensamiento computacional; urge formación docente y alfabetización digital/mediática con criterios éticos. En este contexto, emisoras escolares, como, por ejemplo, Mirla Estéreo operan como laboratorios educomunicativos que desarrollan comunicación, ciudadanía digital y pensamiento crítico.

Condición 2: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos

La siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de prácticas, dispositivos y decisiones curriculares que, frente a afectaciones postpandemia y a los riesgos/mediaciones digitales, articulan mediación, justicia restaurativa, espacios de escucha, rutas de cuidado, educación emocional y corresponsabilidad familia–escuela —incluida la dignificación/cuidado docente donde se declara—, para sostener clima escolar, permanencia y aprendizajes con sentido.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 6. Rasgos comunes condición: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos – Predominancia 1

Bienestar socioemocional como condición para aprender	Varias localidades lo nombran explícitamente como requisito del aprendizaje (Fontibón, Los Mártires, La Candelaria) y lo vinculan a clima escolar, permanencia y asistencia (Santa Fe, Puente Aranda, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe).
Efectos postpandemia y de hiperconectividad	Se reiteran ansiedad, depresión/desmotivación, soledad, baja atención y tolerancia a la frustración, así como ciberacoso y prácticas nocivas en redes (mencionado por Suba, Engativá, Kennedy, Los Mártires, San Cristóbal, Bosa, Fontibón, Usme).
Respuestas restaurativas e institucionales	Mediación, justicia restaurativa, espacios de escucha, rutas de cuidado, educación emocional y vínculo escuela–familia aparecen como líneas de acción transversales (mencionado por Santa Fe, Suba, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Usme).
Curricularización del SEL por ciclos	Se impulsa integrar el desarrollo socioemocional al currículo (mencionado por La Candelaria, San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe).
Participación y voz estudiantil	Se proponen espacios de voz, como por ejemplo espacios de podcast y participación para afrontar tensiones de convivencia (mencionado por Bosa y Suba).
Corresponsabilidad familia–escuela	Se destaca para regulación emocional, convivencia y uso digital (mencionado por Barrios Unidos, Kennedy, Puente Aranda; también por contexto familiar en Santa Fe y Usaquén).

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y, por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 7. Rasgos particulares condición: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos – Predominancia 1

Santa Fe	Configuraciones familiares complejas y retos de convivencia incrementan la necesidad de competencias socioemocionales y cultura de paz; prioridad en mediación, CNV y rutas de cuidado ligadas a permanencia/asistencia/clima.
Suba	Afectaciones por postpandemia y uso intensivo de tecnología; apuesta por voz estudiantil (podcast), prácticas restaurativas e interculturalidad; énfasis singular en dignificación y cuidado docente como condición del clima de aula.
Antonio Nariño	Llama a escuelas “cálidas” con escucha activa, cuidado, paciencia y tutoría cercana como base del aprendizaje con sentido.
Barrios Unidos	Señala ansiedad y necesidad de acompañamiento psicosocial; propone transversalizar socioemocional y fortalecer habilidades ejecutivas (autonomía, autorregulación, autoestima) con prácticas restaurativas y corresponsabilidad entre la familia y la escuela.

Bosa	Dificultades de autorregulación, salud mental y ciberacoso; la escuela como contención y reparación mediante justicia restaurativa, educación emocional y participación estudiantil.
Chapinero	Proyecto de instituciones cálidas y familiares; reconoce interferencias por redes y pantallas, pero también brecha de percepción (parte de la comunidad no ve afectación), lo cual constituye un reto a atender con cuidado.
Ciudad Bolívar	Reporta ansiedad, depresión, desmotivación y conflictos, ante este panorama las escuelas impulsan cultura de paz/mediación. Por otro lado, bajo acompañamiento familiar incrementa demanda de apoyos psicosociales.
Engativá	Reporta que sus estudiantes muestran síntomas de ansiedad, depresión, soledad e ideación suicida y dificultades persistentes de expresión oral, diálogo y debate; reporta prácticas nocivas en redes como, por ejemplo, la difusión no consentida, burlas, sabotajes, en general prácticas de ciberacoso.
Kennedy	Impacto de hiperconectividad: irritabilidad, baja tolerancia, dispersión y tensiones; afectaciones psicosociales ligadas a violencia intrafamiliar y vulnerabilidad económica. Ante este panorama se brindan respuestas con pedagogía de la afectividad, justicia restaurativa, orientación escolar y pautas familia-escuela para uso digital y regulación emocional (incluye estrategias como evaluaciones orales para mitigar plagio).
La Candelaria	Fortalece el Área de Afectividad en todos los ciclos (cuidado de sí, del otro, del entorno y trascendencia) como eje protector del aprendizaje.
Los Mártires	Presenta tensiones por el uso de entornos digitales (concentración y riesgos), necesidad de convivencia y valores, y avance hacia prácticas restaurativas; el clima y las habilidades socioemocionales se reconocen como condiciones de posibilidad del aprender.
Puente Aranda	Rezagos que demuestran la necesidad de fortalecer las competencias en lectoescritura y pensamiento crítico, teniendo como causa el efecto postpandemia. Se presenta también la baja motivación, lo cual demanda estrategias lúdicas para clima escolar y apoyos socioemocionales, con foco en permanencia y familia-escuela.
Rafael Uribe Uribe	Determinante clave: ansiedad, depresión, desmotivación, ciberacoso, baja tolerancia y apoyos limitados; propone curricularizar SEL por ciclos, escuelas de familias contextualizadas y rutas claras de derivación; la escuela como refugio y pertenencia.
Fontibón	Tensiones de convivencia, ansiedad, depresión, ciberacoso y rezagos de aprendizaje; posiciona la educación socioemocional como condición (espacios de cuidado, co/autoevaluación formativa, trabajo con familias).
San Cristóbal	Ansiedad, desmotivación, autorregulación y sueño afectan atención, convivencia, sentido. Ante este panorama, se construyen respuestas a través de la mediación, la justicia restaurativa, la escucha, rutas de cuidado, con avance hacia curricularización por ciclos y fortalecimiento escuela-familia.
Teusaquillo	Bienestar socioemocional transversal; tensiones por riesgos del entorno, integración de población migrante, problemas de motivación, atención y pertinencia.
Usaquén	Monoparentalidad y riesgos del entorno; necesidad de soportes socioemocionales y de convivencia.
Usme	El desarrollo socioemocional como eje del PEI (autorregulación, resolución pacífica, justicia restaurativa, empatía, cuidado); tensiones por mal uso de redes y violencias del entorno; respuestas con rutinas de cuidado, círculos de la palabra, apoyo psicosocial y familias, entendidos como condiciones habilitantes del aprendizaje.

1.2.2. Predominancia 2: Condiciones socio-territoriales y protección escolar

Hace referencia a las dinámicas sociales y territoriales que influyen en la permanencia, el clima escolar y la pertinencia educativa —incluyendo movilidad, migración, diversidad cultural, discapacidad y brechas digitales e infraestructurales—, así como al rol de la escuela

como espacio de cuidado y garantía de trayectorias, mediante protocolos de protección y redes intersectoriales, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Condición 3: Condiciones socio-territoriales y protección escolar

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de características del territorio y de la composición social de las familias como la estratificación, movilidad, migración, riesgos barriales, brechas digitales e infraestructurales, diversidad cultural y discapacidad, que configuran oportunidades y barreras para la permanencia, el clima escolar y la pertinencia del currículo. La protección escolar alude al papel de la institución como espacio de acogida, cuidado y garantía de trayectorias (protocolos, climas protectores, redes intersectoriales), especialmente en contextos de vulnerabilidad.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 8. Rasgos comunes condiciones: Socio-territoriales y protección escolar – Predominancia 2

Vulnerabilidad socioeconómica y movilidad	Predominan familias de estratos 0–3, con empleo informal, arriendo/inquilinatos y alta movilidad residencial/migratoria, lo que afecta el acompañamiento en casa, permanencia y continuidad pedagógica (mencionado en Santa Fe, Suba, Bosa, Kennedy, Puente Aranda, Usaquén, Usme).
Diversidad cultural y necesidades de inclusión	Presencia de población migrante (especialmente venezolana), pueblos indígenas (Muisca, Kichwa), discapacidad y neurodiversidad, que demandan inclusión, ajustes razonables y flexibilización curricular (mencionado en Suba, Barrios Unidos, Los Mártires, Puente Aranda, Fontibón).
Déficit de infraestructura y riesgos territoriales	Déficits de infraestructura y espacio público en varios territorios, que tiene impactos de riesgos barriales (inseguridad, SPA, pandillas) y eventos ambientales puntuales (inundaciones) que inciden en clima escolar y asistencia (mencionado en Tunjuelito, Kennedy, Ciudad Bolívar, San Cristóbal).
Escuela como entorno protector	La institución se reconoce como espacio protector, de acogida y socialización, con necesidad de protocolos de protección y articulación intersectorial (mencionado en Santa Fe, Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Teusaquillo).
Interculturalidad y fortalecimiento académico	Se reconoce la importancia de fortalecer la interculturalidad, los procesos de lectura, escritura y oralidad, dominio del inglés y articulaciones con familias y

	territorio para sostener la permanencia (mencionado en Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Fontibón).
--	--

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y, por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 9. Rasgos particulares condiciones: Socio-territoriales y protección escolar – Predominancia 2

Santa Fe	Confluencia de alta vulnerabilidad urbana y ruralidades de borde (“nuevas ruralidades”); atención vespertina a población Embera; pluriculturalidad e intergeneracional. La escuela aparece como ancla de protección y foco en mediaciones interculturales.
Suba	Mosaico sociocultural (Muisca, afro, migrantes, discapacidad) con trayectorias interrumpidas y alta movilidad; énfasis en permanencia y en fortalecer lectura, escritura, oralidad e inglés con enfoques diferenciados.
Tunjuelito	Brecha digital e ingreso limitado conviven con avances de dotación (laboratorios, aulas TIC, plataformas), generando un mapa heterogéneo de condiciones intra-localidad.
Antonio Nariño	Alta movilidad urbana y matrícula heterogénea (incluye sectores rurales y vulnerables); demanda respuestas pedagógicas diferenciadas y gestión sensible al cambio urbano.
Barrios Unidos	Predominancia de estratos 2-3 con casos 4-5; neurodiversidad y Aulas Transitorias; combinación de procedencias (incluye países vecinos); en el sector de Rionegro se asocia vulnerabilidad económica con menor acompañamiento, motivación y proyecto de vida.
Bosa	Predominancia de estratos 1-3, informalidad/desempleo y movilidad; registros de poblaciones con especial protección y hogares monoparentales que condicionan apoyo académico/emocional.
Ciudad Bolívar	Predominancia de estratos 0-2, autoconstrucción y déficits urbanos; riesgos (microtráfico, hurto, pandillismo) y estigmatización. La escuela aparece como anclaje de protección y convivencia.
Kennedy	Predominancia de estratos 1-3, migración interna/externa y jornadas laborales extensas en familias; riesgos barriales (SPA, pandillas), déficits de infraestructura en zonas de crecimiento y casos de inundaciones que afectan la vida escolar.
La Candelaria	Se presenta una alta aspiración a la educación posmedia, pero prevalece la postergación por priorizar ingresos familiares. Esta localidad presenta la necesidad de implementar procesos de orientación y opciones flexibles de transición.
Los Mártires	Migración venezolana, pueblo Kichwa y discapacidad (cognitiva, motora, TEA); exige currículo flexible, nivelación, mediaciones lingüísticas/culturales y trabajo estrecho con familias/redes.
Puente Aranda	Territorio urbano denso; familias estratos 1-3 con informalidad y alta movilidad escolar (proveniencia de localidades vecinas); alto número de estudiantes con discapacidad y aulas de apoyo; persistencia de desafíos para trayectorias inclusivas.
Fontibón	Comunidades heterogéneas; se enfatiza interculturalidad y bilingüismo/mentalidad internacional (IB) para alinear con realidades locales y globales.
San Cristóbal	Territorio urbano-periurbano con riesgos persistentes (inseguridad, pandillismo, microtráfico, conflictividad); escuela como espacio protector y de paz, con redes intercolegiales (p. ej., JARAVE), restaurativas y de participación estudiantil/artística.
Teusaquillo	Metropolitano (matrícula de múltiples localidades); riesgos explícitos (SPA, explotación sexual, actores delincuenciales) y complejidades familiares con necesidades emocionales; requiere protocolos de protección y educación para el autocuidado.
Usaquén	Convivencia de cerros orientales y barrios vulnerables (estratos 1-3, arriendo/inquilinatos, informalidad, migración interna); trayectorias interrumpidas y mayores necesidades de acompañamiento.

Usme	Estratos 0–2, migración/desplazamiento y extra-edad (incluye VAE); jóvenes que posponen o desertan de la posmedia; fortalecimiento de orientación socio-ocupacional y articulaciones técnicas/tecnológicas.
------	---

1.2.3. Predominancia 3: Educación ambiental y territorial sostenible

Se refiere a la integración de los desafíos y potencialidades del territorio en el currículo, mediante prácticas pedagógicas situadas y proyectos interdisciplinarios que articulan ciencia y vida cotidiana. Promueve ciudadanía ambiental, sostenibilidad y orientación socio-ocupacional, vinculando contextos rurales, urbanos e industriales para fortalecer la conciencia ecológica y el desarrollo sostenible.

Condición 4: Educación ambiental y territorial sostenible

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a la integración curricular de problemas y potencias del territorio (humedales, ríos, ruralidad, industria/ciudad) con prácticas pedagógicas situadas —PRAE, huertas, economía circular, campañas, educomunicación, investigación, modelación y proyectos STEAM— que forman ciudadanía ambiental y articulan ciencia y vida cotidiana. También se refiere a contextos productivos y se enlaza con orientación socio-ocupacional.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 10. Rasgos comunes condición: Educación ambiental y territorial sostenible – Predominancia 3

Territorio como aula viva	Las localidades convierten humedales, ríos, cerros, zonas rurales y barrios en escenarios de aprendizaje (mencionado por Suba, Sumapaz, Bosa, Engativá, Kennedy, Ciudad Bolívar).
PRAE y proyectos situados	Aparecen de forma transversal el PRAE, huertas, economía circular, campañas comunitarias, ferias/pactos ambientales y experiencias educomunicativas (como, por ejemplo, el proyecto Ecoradio en Suba).

Articulación currículo-vida cotidiana	La educación ambiental conecta contenidos con problemas y hábitos del hogar/barrio (residuos, agua, ruido, contaminación, seguridad barrial), promoviendo ciudadanía ambiental y acción concreta.
Crisis climática como marco formativo	Varias localidades la usan para orientar proyectos, competencias científicas y liderazgo estudiantil (mencionado por Barrios Unidos, Kennedy, Fontibón, Engativá).
Enfoques integrados ciencia-territorio	Se enlazan indagación científica, modelación y tecnología/STEAM con soluciones locales (Suba: movilidad sostenible; Sumapaz: agrotech; Tunjuelito: investigación escolar y soluciones sostenibles).
Necesidad de transversalidad y metas	Se pide que lo ambiental sea transversal y, en algunos casos, con metas verificables (Rafael Uribe Uribe).

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios y, por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 11. Rasgos particulares condición: Educación ambiental y territorial sostenible – Predominancia 3

Suba	Manifiesta una relación directa con el Humedal Tibabuyes, ante este contexto ambiental, las instituciones construyen huertas, hacen proceso de renaturalización, vigilancia ambiental estudiantil, Ecoradio y movilidad sostenible (vehículos con material reciclado). El territorio se asume como aula viva para formar ciudadanía ecológica.
Sumapaz	El territorio rural organiza el currículo: clima, agua, producción agropecuaria conducen proyectos de astronomía y agrotech, integrando ciencia, cultura y vida rural.
Tunjuelito	Problemáticas como relleno Doña Juana y disponibilidad hídrica impulsan educación ambiental aplicada (huertas, investigación, soluciones sostenibles) en sintonía con políticas distritales, para competencias científicas y ciudadanas.
Barrios Unidos	Marco de cambio climático y economía circular; el proyecto S.O.S por el planeta y “Matemáticas para la sostenibilidad” ponen el hogar como contexto de indagación/modelación, activando pensamiento crítico y liderazgo estudiantil.
Bosa	Entre riesgos y oportunidades del territorio (río Tunjuelo, residuos, seguridad), emergen proyectos como el PRAE, huertas y proyectos de sostenibilidad que conectan currículo con vida cotidiana.
Ciudad Bolívar	Problemas de residuos y cuidado del entorno; PRAE, economía circular y campañas; en Pasquilla (rural) el territorio es aula para agroecología y Buen Vivir, con tensiones entre vocaciones rurales y expectativas urbanas.
Engativá	Referente Humedal Jaboque; ferias, pactos y proyectos; la crisis ambiental urbana se reconoce como reto formativo.
Kennedy	Cambio climático y ríos Bogotá y Tunjuelo orientan el PRAE y la ciudadanía ambiental (múltiples IED).
Puente Aranda	Contexto de alta contaminación (aire/agua/suelo) y ruido; respuesta: énfasis ambiental y PRAE transversal (Antonio José de Sucre) con semilla escolar, economía circular y “colegio vivo”.
Rafael Uribe Uribe	Manejo inadecuado de residuos y tensiones por el agua y eventos climáticos que afectan la escuela. Ante este panorama algunas IED proponen formación ambiental transversal (huertas, economía circular, revistas eco) y el derecho a un ambiente saludable, sugiriendo el PRAE con metas, como por ejemplo, la reducción de residuos, ahorro de agua.
Fontibón	Entorno urbano productivo (industria, comercio, Zona Franca) configura expectativas de empleabilidad y pide articulación con media/IES/sector productivo. De otro lado, la crisis

	climática guía proyectos, hábitos sostenibles y pensamiento sistémico para ciudadanía corresponsable.
--	---

1.2.4. Predominancia 4: Trayectorias educativas y calidad curricular

Hace referencia a la articulación entre la educación media, la educación superior y el mundo laboral mediante itinerarios y alianzas que fortalecen la orientación vocacional y la pertinencia de los énfasis curriculares. Incluye la alineación intencional del PEI, el currículo y las prácticas pedagógicas para garantizar progresiones claras, metodologías activas, evaluación auténtica y experiencias de aprendizaje situadas y de calidad.

Condición 5: Trayectorias formativas y transición terciaria

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de itinerarios, puentes, convenios y articulaciones que enlazan la educación media con la educación terciaria (SENA/IES) y el mundo del trabajo, apoyados por orientación vocacional/socio-ocupacional sostenida y por la relación entre pertinencia/actualización de los énfasis curriculares (incluyendo ABP, STE(A)M/robótica, bilingüismo/BI, lenguas, resolución de problemas y, según contextos, vínculos con sectores locales o economías rurales).

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 12. Rasgos comunes condición: Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4

Orientación vocacional/socio-ocupacional	La implementación de procesos de orientación vocacional/socio-ocupacional sostenida aparecen como necesidad común. Se manifiesta la necesidad de fortalecerla o hacerla continua/temprana (mencionado en Santa Fe, Tunjuelito, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá y Teusaquillo).
Articulación media-terciaria-laboral	Necesidad de articulación media-terciaria-laboral mediante SENA / IES / convenios / itinerarios / pasarelas (mencionado en Santa Fe (pasarelas), Tunjuelito, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Los Mártires y Teusaquillo; Usaquén solicita convenios formales).

Pertinencia y actualización de la oferta	Se manifiesta la necesidad de pertinencia y actualización de la oferta, subrayando el ajuste y el énfasis en el currículo a intereses y demandas (mencionado en Tunjuelito, Bosa, Teusaquillo, Engativá, Usaquén; en Santa Fe se pide sintonía con apuestas rurales).
Metodologías activas	Las metodologías activas y enfoque STE(A)M/robótica aparecen como palancas (mencionado en Ciudad Bolívar y Teusaquillo); el análisis también señala potencial de STEAM, artes y cultura digital para creatividad, empleabilidad y pertinencia.
Dificultades en el tránsito	Las dificultades en el tránsito a parecen como temor/inseguridad (Ciudad Bolívar), problemas de permanencia e información a familias (Engativá), baja percepción de oportunidades (Barrios Unidos) y, en el corpus, efectos de precariedad de recursos y débil proyecto de vida familiar.

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 13. Rasgos particulares condición: Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4

Santa Fe	Se distingue por su orientación hacia las economías rurales: plantea que la transición posmedia debe alinearse con apuestas rurales. Requiere fortalecer convenios, pasarelas y una orientación continua que articule mejor la educación superior con el mundo rural.
Tunjuelito	Mantiene una tradición técnica consolidada vía SENA y vínculos con sectores locales como cuero y muebles. Pide robustecer la orientación socio-ocupacional, el enlace con la posmedia y la pertinencia/actualización de los énfasis formativos.
Antonio Nariño	Presenta un doble propósito institucional: escolarización regular y formación de maestros (misión normalista). Demanda actualización pedagógica (didácticas activas, ética de la IA, inclusión) y una articulación efectiva entre teoría y práctica en aula.
Barrios Unidos	Destaca la baja percepción de oportunidades frente a referentes de “éxito” en redes sociales (caso Juan Francisco Berbeo). Urge orientación vocacional temprana y sostenida, además de alianzas con IES, empresas y organizaciones que visibilicen rutas de continuidad.
Bosa	Reconoce brechas por orientación insuficiente y desconexión entre currículo y demandas actuales; impulsa el aprendizaje de lenguas mediante aula de inmersión. Prioriza articulaciones con el SENA, orientación temprana y fortalecimiento de lenguas para ampliar oportunidades.
Ciudad Bolívar	Llama a incorporar metodologías activas (ABP/STE(A)M) y evaluación auténtica; el tránsito entre formación media–terciaria–laboral genera temor e inseguridad. Requiere itinerarios claros y una orientación más sistemática.
Engativá	Ofrece énfasis técnicos/industriales o bilingües/BI y tiene articulaciones con SENA y universidades; no obstante, enfrenta dificultades de permanencia, orientación e información a familias durante el tránsito.
Los Mártires	Cuenta con SENA para títulos técnicos, procesos con IB y Programa de Orientación Profesional, y énfasis en resolución de problemas. Ve oportunidad para articular de manera más consistente la media con la educación terciaria y el trabajo.
Teusaquillo	Reporta iniciativas STEAM y Robótica, dos programas técnicos con el SENA y, en el Técnico Palermo, trabajo colaborativo y formación técnica desde la media. Busca modernizar la oferta tecnológica y sostener la orientación socio-ocupacional.
Usaquén	Señala alianzas inestables y baja participación de egresados en el fortalecimiento institucional. Necesita convenios formales con IES, ajustados a los perfiles e intereses de los estudiantes.

Condición 6: Calidad educativa y coherencia curricular

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a la alineación intencional del PEI, el currículo y las prácticas para garantizar progresiones claras, metodologías activas, evaluación auténtica y uso pedagógico de la tecnología, movilizandando alianzas institucionales y culturales para ofrecer experiencias de aprendizaje situadas y pertinentes.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 14. Rasgos comunes condición: Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4

Coherencia y actualización curricular	Se busca superar la fragmentación y desarticulación entre niveles; hay revisión/ajuste curricular en marcha o requerida (mencionado en Santa Fe, San Cristóbal, Kennedy, Usaquén).
Evaluación auténtica para mejora	Se piden rúbricas, evidencias, jurados, portafolios, evaluación para el mejoramiento continuo y centrada en procesos y productos situados (mencionado en Santa Fe; Rafael Uribe Uribe; Fontibón; San Cristóbal; Usaquén).
Brechas en aprendizajes fundamentales y condiciones de motivación/atención.	Rezagos en lectura, escritura, matemáticas, inglés y dificultades de motivación/atención (mencionado en Engativá; Fontibón; San Cristóbal).
Integración tecnológica con propósito pedagógico	Avances y carencias en robótica, narrativas digitales, portafolios, IA; necesidad de infraestructura, formación docente y ciudadanía digital, evitando consumo pasivo de pantallas (mencionado en Suba; Engativá; Kennedy; Usaquén).
Capital institucional y alianzas	Uso/fortalecimiento de SENA, universidades, Planetario, CREA-IDARTES, orquestas, convenios para ampliar oportunidades y experiencias (mencionado en Engativá; La Candelaria; Puente Aranda; Rafael Uribe Uribe; Kennedy).
Cultura escolar y sentido/proyecto de vida	Se valora el sentido de pertenencia, la participación estudiantil y redes culturales/deportivas que potencian talentos y dan sentido (mencionado en La Candelaria; Puente Aranda; Kennedy).

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y, por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 15. Rasgos particulares condición: Trayectorias formativas y Transición terciaria – Predominancia 4

Santa Fe	Identifica fragmentación curricular y distancia discurso–práctica. Apuesta por cartografía social/pedagógica para actualizar el PEI con pertinencia territorial, progresiones por ciclo y evaluación auténtica.
Suba	Fuerte foco en ecosistema digital: aunque hay avances (narrativas digitales, portafolios, robótica, articulaciones técnicas, primeras exploraciones con IA), alerta sobre desigualdades de acceso/uso, consumo pasivo y sobreexposición. Propone integración crítica y ética de lo digital mediante metodologías activas y ciudadanía digital.
Engativá	Visibiliza rezagos (lectoescritura, matemáticas, inglés), baja intensidad horaria en primaria, desmotivación y desarticulación casa–escuela. Activa centros de interés (robótica), convenios (SENA, universidades, Planetario) y bilingüismo como palancas para experiencias auténticas.
Kennedy	En marcha revisión curricular orientada a pertinencia y comprensión profunda (por ejemplo, pensamiento histórico). Énfasis diferenciados: pensamiento crítico-transformador, liderazgo/participación estudiantil, proyectos técnicos y bilingüismo. Requiere modernización tecnológica y destrabar trámites.
La Candelaria	Teje una red amplia de centros de interés y grupos (artes, audiovisuales con CREA-IDARTES, deporte, idiomas, medio escolar Candelaria TV) que expande oportunidades, potencia talentos y aporta a sentido/proyecto de vida.
Puente Aranda	Resalta pertenencia y tradición de proyectos innovadores; eventos comunitarios y apoyos externos. Impulsa preuniversitario y simulacros Saber como rutas de preparación académica.
Rafael Uribe Uribe	Pide flexibilizar currículo e incorporar ABP, STEM, Design Thinking con evaluación por evidencias. Registra avances (rúbricas, jurados, socializaciones), pero persisten retos en transiciones entre niveles y vínculo con trabajo; prioriza competencias del Siglo XXI (pensamiento crítico/creativo, comunicación, colaboración, autogestión).
Fontibón	Señala necesidades en lectura, comunicación y lógica-matemática y dificultades de atención/motivación. Respuesta: ABP, indagación, STEM y evaluación para el mejoramiento continuo.
San Cristóbal	Enfatiza en consolidar metodologías activas (ABP, resolución de problemas, rutas institucionales), reducir la fragmentación y acompañar el cambio docente ante resistencias. Diagnostica brechas (lectura, pensamiento crítico, atención) y propone itinerarios comunes, evaluación auténtica y acompañamiento entre pares.
Usaquén	Desafío de múltiples jornadas y tiempos limitados para proyectos profundos. Tiene laboratorios, salas TIC, experiencias ABP y SENA, pero requiere más tiempo, secuencias didácticas graduales y rúbricas ajustadas a niveles de competencia.

1.2.5. Predominancia 5: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad

Se refiere a los enfoques, principios y apoyos institucionales que garantizan el derecho a aprender de comunidades diversas —migrantes, con pertenencia étnica, discapacidad o en condiciones socioeconómicas complejas— mediante DUA, ajustes curriculares, apoyos pedagógicos y psicosociales, co-docencia y formación docente intercultural, promoviendo participación, pertinencia y autonomía en los aprendizajes.

Condición 7: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de principios, enfoques y soportes institucionales que, frente a comunidades diversas (migración, pertinencias étnicas, discapacidades, condiciones socioeconómicas), articulan DUA, ajustes razonables/curriculares, apoyos pedagógicos y psicosociales, co-docencia, gobernanza pedagógica y formación docente intercultural para evitar exclusiones, potenciar pertinencia y garantizar participación y autonomía en el aprendizaje.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 16. Rasgos comunes condición: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversa – Predominancia 5

Diversidad y la migración	Reconocimiento de la diversidad y la migración como rasgos del estudiantado y como insumo pedagógico aparece en todas las localidades (multiculturalidad, multiétnica, estudiantes migrantes y con discapacidad).
Inclusión como principio y práctica	Compromiso con la inclusión como principio y práctica, pero con brechas en capacidades e infraestructura: Bosa y Fontibón subrayan limitaciones de recursos y la necesidad de eliminar barreras de aprendizaje; Kennedy pide apoyos diferenciados; Usaquén demanda más tiempo/condiciones para proyectos profundos (en corpus previo) pero aquí el foco es apoyo y trayectoria completa.
Enfoques y dispositivos pedagógicos inclusivos	Necesidad de enfoques y dispositivos pedagógicos inclusivos: llamadas recurrentes a DUA, ajustes curriculares/razonables, apoyos pedagógicos y psicosociales, co-docencia y participación en aula (mencionado en Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, Teusaquillo, Bosa).
Formación y rol docente	Formación y rol docente como eje: se pide formación intercultural (Antonio Nariño), gobernanza pedagógica (docentes y consejo académico en Ciudad Bolívar) y modelos que promuevan autonomía (Engativá).
Trayectorias y continuidad educativa	Trayectorias y continuidad educativa como horizonte de equidad: Kennedy explicita trayectorias completas y prevención de deserción; Teusaquillo enfatiza nivelación académica y acompañamiento psicosocial para sostener la continuidad.
Equidad focalizada	Se explicita brecha de género en STEM y respuestas institucionales (Rafael Uribe Uribe).
Lengua de Señas y modalidades específicas donde aplica:	LSC para población sorda (Kennedy/Isabel II), como parte de los ajustes.

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 17. Rasgos particulares condición: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversa – Predominancia 5

Antonio Nariño	Sitúa la diversidad como valor pedagógico que exige enfoques inclusivos, diálogo intercultural y formación docente con competencias interculturales para evitar exclusiones y fortalecer pertenencia.
Bosa	Reporta matrículas diversas (migrantes, discapacidad, pertenencia étnica) y declara la inclusión como principio y práctica (adaptaciones, apoyos, rutas psicosociales), aunque con limitaciones de infraestructura y recursos especializados.
Ciudad Bolívar	Resalta heterogeneidad cultural (indígena, afrodescendiente, migrante) y diversas necesidades; demanda prácticas acordes con DUA y reconocimiento de la identidad territorial. Enfatiza el rol docente y del consejo académico como núcleos de gobernanza pedagógica.
Engativá	Reconoce comunidades multiculturales y discapacidades (intelectuales, físicas, psicosociales, TEA). Señala ajustes curriculares y apoyos con modelos que promueven participación y autonomía.
Kennedy	Atiende comunidades multiculturales y multiétnicas e incluye modelos específicos (población sorda usuaria de LSC y otras discapacidades). El desafío es implementar DUA y apoyos diferenciados en ambientes heterogéneos y fortalecer trayectorias completas con prevención de deserción.
Rafael Uribe Uribe	Visibiliza NEE, programas de reingreso (Volver a la Escuela) y presencia Emberá; llama a DUA, co-docencia y ajustes razonables. Identifica brecha de género en STEM y reporta proyectos con enfoque de equidad.
Fontibón	Expone avances y retos en discapacidad (p. ej., Lengua de Señas, neurodivergencias) y en eliminación de barreras de aprendizaje. Plantea consolidar pactos de convivencia y ajustes razonables para que la inclusión sea efectiva en aula y en evaluación.
Teusaquillo	En el Manuela, la inclusión se vincula a deprivaciones económicas y sociales, generando discontinuidades curriculares y necesidad de nivelación académica y acompañamiento psicosocial, con enfoques interculturales que reconozcan trayectorias previas y promuevan participación. En el Técnico Palermo, la riqueza cultural es un recurso pedagógico para proyectos y aprendizajes con sentido.

2.2.5 Predominancia 6: Ambientes educativos y pedagogías culturales

Hace referencia a la creación de entornos educativos dignos, seguros y conectados, acompañados de una gestión pedagógica coherente que integra infraestructura, dotación tecnológica y desarrollo docente. Se articula con el uso intencional de prácticas culturales, artísticas y patrimoniales contextualizadas, que vinculan el currículo al territorio, fortalecen la convivencia, el sentido del aprendizaje y promueven experiencias formativas significativas e inclusivas.

Condición 8: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al uso intencional de prácticas culturales, artísticas y patrimoniales situadas en el contexto socio-territorial como dispositivos pedagógicos que anclan el currículo al territorio, integran saberes locales con lenguajes creativos y promueven producción pública (ferias, foros, productos), con el propósito de fortalecer convivencia, pertinencia y sentido del aprendizaje.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 18. Rasgos comunes condición: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar – Predominancia 6

Cultura/arte y territorio como dispositivos pedagógicos	En todas las localidades, las prácticas culturales y artísticas —situadas en el territorio— se usan para dar sentido al aprendizaje y fortalecer la convivencia (p. ej., programas artísticos y danza; patrimonios locales; proyectos de memoria, arte y audiovisual; huertas, medios escolares).
Pertenencia, clima escolar y socioemocionalidad	Se atribuye a estas pedagogías un impacto positivo en sentido de pertenencia, clima escolar y habilidades socioemocionales, así como en la motivación del estudiantado en contextos complejos.
Currículo anclado al territorio y producción pública	Las experiencias se articulan al contexto socio-territorial (centro histórico, ruralidad, ecosistemas) y promueven ferias, foros, productos públicos y socializaciones que integran lenguajes creativos y académicos.
Articulación de saberes y lenguajes	Se combinan saberes locales con lenguajes artísticos/creativos y con campos escolares (ciencia, lenguaje, ciudadanía), activando proyectos (ABP/STEAM donde aparecen) y semilleros.

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 19. Rasgos particulares condición: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar – Predominancia 6

Tunjuelito	Destaca prácticas con trayectoria —sobre todo programas artísticos y de danza para la convivencia— con evidencias de impacto en pertenencia, clima y habilidades socioemocionales. Las ferias, foros y proyectos de investigación escolar funcionan como andamios culturales que sostienen el aprendizaje en contextos complejos.
Candelaria	La ubicación en el Centro histórico y el énfasis en Turismo y Patrimonio sitúan el aprendizaje en un entorno de alta densidad cultural, facilitando la apropiación del territorio y la integración de saberes patrimoniales a la práctica pedagógica.
San Cristóbal	Convierte la diversidad del territorio en potencia pedagógica: proyectos de memoria, arte y audiovisual y enfoques de buen vivir/biocentrismo articulan saberes locales con lenguajes creativos para dar sentido e identidad al aprendizaje. En el eje ambiental, la

	cercanía a cerros y cuencas permite transversalizar los PRAE con metas concretas (agua, residuos, biodiversidad) y productos públicos que vinculan ciencia, lenguaje y ciudadanía.
Usme	Aun con limitaciones, se evidencia alto compromiso docente y un portafolio de proyectos significativos: huertas vivas, semilleros (p. ej., filosofía), ferias de buenas prácticas, agrupaciones rurales (OHACA), proyectos STEAM y ABP, orientación socio-ocupacional y medios escolares. Estas experiencias anclan el currículo al territorio, aumentan la motivación y apoyan la construcción de proyecto de vida.

Condición 9: Ambientes de aprendizaje e infraestructura

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de disposiciones físicas, tecnológicas y de gobierno pedagógico-curricular que hacen posible la implementación de prácticas docentes efectivas y coherentes: calidad de planta física (comodidad, salubridad, dignidad), dotación y conectividad, desarrollo profesional docente, y alineación PEI-curriculo-evaluación con enfoques interdisciplinarios y por proyectos; además, incluye dispositivos de bienestar que sostienen la experiencia escolar.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 20. Rasgos comunes condición: Ambientes de aprendizaje e infraestructura – Predominancia 6

Impacto directo de la infraestructura en los aprendizajes y la permanencia	Los déficits de planta física/condiciones de calidad (Santa Fe) y de dotación tecnológica y conectividad (San Cristóbal) afectan resultados y continuidad; mejoras que se consideran necesarias.
Infraestructura y desarrollo profesional docente, no solo equipamiento	Se reconoce que la formación docente es clave para que la tecnología y los espacios se traduzcan en prácticas efectivas (Chapinero); en Fontibón se subraya la coherencia pedagógica como condición del ambiente.
Coherencia y gobierno curricular	Aparece la necesidad de alinear PEI-curriculo-evaluación, reducir la fragmentación disciplinar y avanzar hacia la interdisciplinariedad y proyectos (Fontibón), lo que dialoga con la categoría de tensiones pedagógicas y gobierno curricular.
Dispositivos de bienestar escolar	Los servicios de alimentación (restaurante/PAE) son parte del ambiente que sostiene la permanencia (San Cristóbal).

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 21. Rasgos particulares condición: Ambientes de aprendizaje e infraestructura – Predominancia 6

Santa Fe	Enfatiza déficits de planta física y de calidad estructural (comodidad, salubridad, dignidad) con incidencia directa en bienestar y resultados de aprendizaje.
Chapinero	Proyecta una institución innovadora y tecnológicamente avanzada; subraya que las mejoras deben ir acompañadas de formación docente para habilitar prácticas efectivas, evitando una visión reducida a equipamiento.
Fontibón	Señala la coexistencia de prácticas innovadoras y tradicionales; identifica el reto de alinear PEI–currículo–evaluación, disminuir fragmentación, y avanzar a interdisciplinariedad, proyectos y autonomía docente responsable con criterios compartidos (énfasis en gobierno curricular).
San Cristóbal	Visibiliza limitaciones de infraestructura y tecnología (incluida conectividad) y propone mejoras graduales; destaca los dispositivos de bienestar como el restaurante/PAE por su aporte a la permanencia.

1.2.6. Predominancia 7: Movilidad escolar y diversidad territorial

Hace referencia a las características socioeconómicas y demográficas del estudiantado, así como a las dinámicas de movilidad que afectan sus trayectorias educativas, exigiendo estrategias de inclusión, acompañamiento y permanencia. Integra además la identidad campesina y la articulación urbano-rural, promoviendo pedagogías contextualizadas e interculturales que fortalezcan el vínculo entre escuela, comunidad y territorio.

Condición 10: Composición social y movilidad de matrícula escolar

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRISTOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia al conjunto de características socioeconómicas y demográficas del estudiantado (predominio de estratos 1–3, presencia de migración, desplazamiento, extraedad, discapacidad y variaciones familiares/residenciales) y su dinámica de movilidad (traslados frecuentes, alta movilidad residencial), que impactan las

trayectorias educativas y requieren respuestas institucionales (inclusión, acompañamientos psicosociales/diferenciados y estrategias de permanencia).

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 22. Rasgos comunes condición: Composición social y movilidad de matrícula escolar – Predominancia 7

Heterogeneidad socioeconómica en estratos 1-3	Ambas localidades describen mayoritariamente población de estratos 1, 2 y 3.
Alta movilidad que interrumpe trayectorias	Se reporta población flotante por traslados frecuentes (Tunjuelito) y alta movilidad residencial (Engativá), lo que genera discontinuidades en los procesos educativos.
Necesidad de soportes para permanencia y logro	Se demandan enfoques de inclusión, acompañamientos (psicosociales y/o diferenciados) y estrategias de permanencia para sostener la continuidad y el logro académico.

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 23. Rasgos particulares condición: Composición social y movilidad de matrícula escolar – Predominancia 7

Tunjuelito	Además de la diversidad socioeconómica, enfatiza una composición social compleja: presencia significativa de estudiantes migrantes, en situación de desplazamiento, en extra-edad y con discapacidad. Subraya la existencia de población flotante (familias con traslados frecuentes) como factor de discontinuidad y pide enfoques de inclusión, acompañamiento psicosocial y estrategias de permanencia como respuesta prioritaria.
Engativá	Precisa configuraciones familiares y residenciales asociadas a la movilidad: arriendo e inquilinatos, hogares monoparentales o con cuidadores alternos y tiempos de cuidado limitados en casa. A partir de ello, plantea la necesidad de acompañamientos diferenciados que respondan a estas condiciones para favorecer permanencia y logro.

Condición 11: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBALE	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a la integración intencional entre identidad territorial (especialmente campesina), tejido social y prácticas escolares, mediante una pedagogía contextualizada que vincula escuela, comunidad y organizaciones locales, y que reconoce la interculturalidad como recurso para dotar de sentido el aprendizaje en escenarios urbano-rurales.

A partir del análisis comparado entre las localidades, los rasgos comunes encontrados en esta condición son los siguientes:

Tabla 24. Rasgos comunes condición: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural – Predominancia 7

Escuela-territorio como eje pedagógico	En ambas localidades la escuela se concibe como anclaje que articula prácticas educativas con el contexto socio-territorial (rural/urbano-rural), dándole sentido a lo que se aprende.
Identidad y pertenencia como recursos formativos	La identidad socioterritorial aparece como insumo pedagógico: en Sumapaz, la identidad campesina; en Chapinero, la interculturalidad en el contexto rural para fortalecer identidad, pertenencia y sentido del aprendizaje.
Tejido social y redes locales	Se valoran los vínculos escuela-comunidad y la articulación con actores del territorio (p. ej., organizaciones comunitarias en Sumapaz), lo cual sostiene la función cultural y protectora de la escuela.

De igual forma, con respecto a esta condición, cada una de las localidades cuenta con rasgos particulares que diferencian los territorios, y por tanto, las ofertas educativas que en ellos se ofrezcan para garantizar la calidad educativa:

Tabla 25. Rasgos particulares condición: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural – Predominancia 7

Sumapaz	Centra la identidad campesina y el fortalecimiento del tejido social (vínculos escuela-comunidad, articulación con organizaciones como ASOJUNTAS). La escuela es referente cultural y comunitario, además de académico.
Chapinero	Se ubica en barrios de ladera con heterogeneidad socioeconómica y necesidades en salud, acceso a la justicia, habitabilidad y dinámica familiar. La escuela asume un papel de anclaje protector y promueve pedagogía contextualizada articulada al territorio. Se destaca la interculturalidad en el contexto rural como eje transformador para fortalecer identidad, pertenencia y sentido.

1.2.7. Predominancia 8: Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa

Hace referencia a la necesidad de garantizar continuidad y pertinencia en las trayectorias educativas, desde la primera infancia hasta la educación terciaria, con metodologías flexibles y gestión curricular situada, especialmente en contextos rurales y multigrado. Integra el fortalecimiento de la agencia estudiantil y la ciudadanía crítica en entornos digitales, así como procesos de gobernanza y deliberación pública que articulan escuela, comunidad y territorio, asegurando una educación inclusiva y contextualizada para el Siglo XXI.

Condición 12: Primera infancia y trayectorias educativas

La siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a la organización de las experiencias desde el ciclo inicial como el juego, el arte, el vínculo familiar, la escuela y la salud, evitando enfoques rígidos que anticipan resultados académicos por encima del desarrollo socioemocional, y las articula con la educación media mediante convenios con SENA y otras IES para doble titulación y tránsito a la educación terciaria. En conjunto, exige garantizar continuidad de trayectorias, equilibrar lo socioemocional con los aprendizajes básicos y asegurar orientación vocacional oportuna. A partir de lo anterior, esta condición se convierte en el rasgo distintivo y particular de la localidad de Suba.

Condición 13: Educación rural territorial y multigrado

La siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Hace referencia a la condición educativa que, al operar en un entorno 100% rural con múltiples sedes veredales y multigrado (17 en el caso referido), marca ritmos, tiempos y materiales del proceso formativo y exige metodologías flexibles junto con una gestión curricular situada. Esta categoría se convierte en el rasgo distintivo y particular de la localidad de Sumapaz.

Condición 14: Agencia y ciudadanía crítica estudiantil

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a que las y los estudiantes demandan espacios para comprender los riesgos y potencialidades de la IA, gestionar el tiempo en entornos digitales y orientar el consumo de contenidos hacia su formación personal, académica y ciudadana. Implica habilitar diálogos informados y prácticas escolares que reconozcan la voz estudiantil para tomar decisiones responsables en contextos digitales. Esta categoría se convierte en el rasgo distintivo y particular de la localidad de Sumapaz.

Condición 15: Gobernanza y deliberación pública

Las siguientes son las localidades que reconocen esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios, por lo cual resulta fundamental analizarla en perspectiva y planear estrategias y proyectos que puedan aportar a su transformación o reconocerla como determinante para garantizar la pertinencia de la oferta educativa:

USAQUÉN	USME	FONTIBÓN	TEUSAQUILLO	LA CANDELARIA
CHAPINERO	TUNJUELITO	ENGATIVÁ	LOS MARTIRES	RAFAEL URIBE URIBE
SANTA FE	BOSA	SUBA	ANTONIO NARIÑO	CIUDAD BOLIVAR
SAN CRITOBAL	KENNEDY	BARRIOS UNIDOS	PUNETE ARANDA	SUMAPAZ

Esta condición hace referencia a la dinámica de diálogo llevada a cabo en los Foros Institucionales de la localidad de Sumapaz, en la que se articulan mesas de trabajo, ponencias (desde rectoría, liderazgos comunitarios y docentes) y preguntas orientadoras para consolidar insumos trazables que sustentan las declaraciones y proyectan una educación rural campesina pertinente para el Siglo XXI. De acuerdo con lo anterior, la localidad de Sumapaz reconoce esta condición como determinante para la enseñanza y el aprendizaje en sus territorios.

1.3. Declaraciones: compromisos de ciudad para los aprendizajes del futuro

A partir de las condiciones reconocidas en los Foros Educativos Institucionales y Locales como determinantes para la enseñanza y el aprendizaje, y en el marco de las Declaraciones de Oportunidades para Aprender en el Siglo XXI, las comunidades educativas construyeron un conjunto de compromisos colectivos orientados a transformar sus contextos y a incorporar estas condiciones en sus proyectos educativos. En total, se analizaron 1.186 compromisos declarados por las instituciones en los Foros Institucionales y 98 compromisos adicionales de los Foros Locales.

El análisis adoptó un enfoque cualitativo–interpretativo aplicado a un corpus textual conformado por las declaraciones institucionales y locales. El procedimiento metodológico incluyó: conformación y normalización del corpus, lectura exploratoria y depuración de textos, codificación abierta y axial, síntesis y contrastes, revisión de consistencia y construcción de declaraciones de síntesis. El análisis se desarrolló exclusivamente a partir de los textos suministrados por las Instituciones Educativas Distritales y las localidades, sin incorporar datos externos ni alterar el contenido original.

Conforme a lo planteado en este trabajo, se organizaron las declaraciones de compromiso a futuro de la comunidad educativa de Bogotá, articulando cada condición determinante con su categoría y una declaración que sintetiza los acuerdos colectivos. Este ejercicio constituye un insumo estratégico para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035, al visibilizar prioridades y acciones que permitirán orientar políticas públicas desde una perspectiva territorial, participativa e inclusiva.

Tabla 26. Declaraciones como ciudad ante las condiciones determinantes

Predominancia identificada	Declaraciones Institucionales y Locales Compromisos para los aprendizajes del Futuro
Predominancia 1: Transformaciones digitales y bienestar socioemocional	<u>Condición: Brechas y cultura digital con IA</u> Integraremos TIC e IA al currículo con sentido crítico y creativo, asegurando la equidad y ética digital mediante diagnósticos de conectividad y dotación, secuencias híbridas (online/offline) y laboratorios o clubes STEAM orientados al análisis y la creación.
	<u>Condición 2: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos</u> Cuidaremos la dignidad y el bienestar como condición del aprendizaje, implementaremos rutas de cuidado, mediación y justicia restaurativa, mediante comités de bienestar, círculos restaurativos, tutoría entre pares y seguimiento a clima escolar y asistencia.

Predominancia identificada	Declaraciones Institucionales y Locales Compromisos para los aprendizajes del Futuro
Predominancia 2: Condiciones socio-territoriales y protección escolar	<u>Condición 3: Condiciones socio-territoriales y protección escolar</u> 3. Consolidaremos la escuela como entorno protector con enfoque territorial y un currículo flexible e intercultural, mediante mapas de riesgo, activación de protocolos, redes intersectoriales, y alineación del PEI con DUA y orientación vocacional contextualizada.
Predominancia 3: Educación ambiental y territorial sostenible	<u>Condición 4: Educación ambiental y territorial sostenible</u> 4. Convertiremos el territorio en “aula viva” con proyectos integrados, sostenibles y en corresponsabilidad con el territorio, mediante ABP, ciencia ciudadana, metas verificables y liderazgo estudiantil en articulación con sector productivo y las comunidades.
Predominancia 4: Trayectorias educativas y calidad curricular	<u>Condición 5: Trayectorias formativas y transición terciaria</u> 5. Diseñaremos rutas de tránsito media – SENA – IES – trabajo como parte de proyecto de vida, con orientación vocacional temprana, mediante portafolios de trayectoria, convenios para pasantías, doble titulación y seguimiento a egresados.
	<u>Condición 6: Calidad educativa y coherencia curricular</u> 6. Aseguraremos coherencia pedagógica alineando PEI – currículo – evaluación con metodologías activas y foco en lectura, matemáticas e inglés, mediante matrices de progresión, evaluación auténtica con rúbricas y comunidades profesionales de aprendizaje.
Predominancia 5: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad	<u>Condición 7: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad</u> 7. Defenderemos la igualdad de oportunidades y la participación plena, promoviendo la accesibilidad (DUA, ajustes, lengua de señas) y apoyos psicosociales, mediante PIAR, co-docencia, aulas de apoyo, formación intercultural y metas de equidad (p. ej., género en STEM).
Predominancia 6: Ambientes educativos y pedagogías culturales	<u>Condición 8: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar</u> 8. Fortaleceremos identidad y convivencia mediante cultura y artes, integrando prácticas culturales, artísticas y patrimoniales al currículo con producción pública, mediante co-creación de proyectos interdisciplinarios, muestras - foros y mediación cultural vinculada a orientación socio-ocupacional.
	<u>Condición 9: Ambientes de aprendizaje e infraestructura</u>

Predominancia identificada	Declaraciones Institucionales y Locales Compromisos para los aprendizajes del Futuro
	9. Garantizaremos dignidad y seguridad en los entornos, a partir del equilibrio entre infraestructura, conectividad y dotación con desarrollo docente, mediante planes maestros, estándares de aula y formación para uso pedagógico de tecnología, así como el seguimiento a servicios de bienestar.
Predominancia 7: Movilidad escolar y diversidad territorial	<u>Condición 10: Composición social y movilidad de matrícula escolar</u> 10. Defenderemos la permanencia educativa con enfoque de derechos, implementando acompañamientos psicosociales y estrategias de permanencia ajustadas a la composición real de la matrícula, mediante rutas de permanencia, alertas tempranas, tutorías - mentorías y adecuaciones curriculares contextualizadas.
	<u>Condición 11: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural</u> 11. Reconoceremos la identidad campesina y la interculturalidad como riqueza pedagógica, desarrollando currículos con pertinencia territorial y vínculos escuela-comunidad, mediante proyectos productivos pedagógicos, salidas de campo y aprendizaje con materiales situados.
Predominancia 8: Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa	<u>Condición 12: Primera infancia y trayectorias educativas</u> 12. Cuidaremos el desarrollo integral desde los primeros años, conectando primera infancia con trayectorias futuras y orientación vocacional temprana, mediante matrices 0-18 (hitos socioemocionales y básicos por ciclo), escuelas de familias y talleres de exploración vocacional articulados a doble titulación.
	<u>Condición 13: Educación rural territorial y multigrado</u> 13. Responderemos con pertinencia y flexibilidad a la ruralidad, ajustando metodologías y materiales a la realidad multigrado, mediante planeación multinivel, secuencias por rangos de edad, materiales contextualizados y gestión curricular situada, con metas de infraestructura y conectividad en sedes veredales.
	<u>Condición 14: Agencia y ciudadanía crítica estudiantil</u> 14. Promoveremos autonomía y ciudadanía crítica, impulsando participación estudiantil y formación en uso crítico de IA y gestión del tiempo digital, mediante consejos estudiantiles con voz curricular, proyectos cívico-digitales, rúbricas de ciudadanía digital y portafolios de decisiones informadas.
	<u>Condición 15: Gobernanza y deliberación pública</u> 15. Afirmaremos la dirección compartida y la trazabilidad de acuerdos, articulando liderazgos comunitarios, docentes y estudiantiles con metas del

Predominancia identificada	Declaraciones Institucionales y Locales Compromisos para los aprendizajes del Futuro
	Siglo XXI, mediante mesas de gobernanza, preguntas orientadoras y actas trazables para seguimiento y mejora continua.

Las declaraciones reunidas constituyen una hoja de ruta compartida —1.186 compromisos institucionales y 98 compromisos locales— con fundamento participativo y enfoque territorial. Su organización por predominancias y condiciones permite pasar de diagnósticos dispersos a compromisos operables que conectan lo pedagógico con lo social, lo digital y lo ambiental, y que pueden articularse con el PNDE 2026–2035 como apuestas de política con trazabilidad y seguimiento.

En conjunto, los compromisos consolidan cinco desplazamientos clave:

- (i) Integrar transformación digital con bienestar socioemocional para que la tecnología expanda el pensamiento y no lo sustituya
- (ii) Fortalecer la escuela como entorno protector anclado a contextos y diversidades
- (iii) Convertir el territorio en aula viva para la sostenibilidad y la ciudadanía ambiental
- (iv) Asegurar trayectorias educativas coherentes con calidad curricular, orientación vocacional y puentes hacia la educación superior y el trabajo
- (v) Garantizar inclusión y accesibilidad con apoyos diferenciados.

Estos desplazamientos requieren condiciones habilitantes —infraestructura, conectividad, formación docente y gobernanza— para que los aprendizajes se sostengan y se proyecten en el tiempo. El valor agregado de este corpus no es solo declarativo, pues cada compromiso combina un principio orientador, una estrategia concreta y una metodología o enfoque, lo que facilita su incorporación a nivel Institucional en el PEI, los planes de mejoramiento y acuerdos de corresponsabilidad con familias y comunidades, y a nivel distrital y nacional en las políticas públicas de educación. Para su implementación, es recomendable:

- (i) Alinear las inversiones (infraestructura, conectividad y bienestar escolar) con las prioridades pedagógicas
- (ii) Consolidar redes con SENA e IES, sector productivo y organizaciones comunitarias
- (iii) Instalar comunidades profesoras de aprendizaje para observar las prácticas de aula y retroalimentarlas
- (iv) Acordar un tablero de indicadores de ciudad con cortes periódicos que conecten escuela – localidad – Distrito – MEN.

Con ello, Bogotá aporta al PNDE insumos para una agenda realizable y medible que convierta los compromisos en resultados de aprendizaje con sentido territorial y de equidad. En síntesis, estas declaraciones expresan un pacto de ciudad. Su adopción por parte del MEN como insumo del PNDE 2026–2035 permitirá consolidar políticas de largo

aliento que reconozcan la diversidad de Bogotá y la proyecten como referente nacional de innovación pedagógica con justicia educativa.





Capítulo 2:

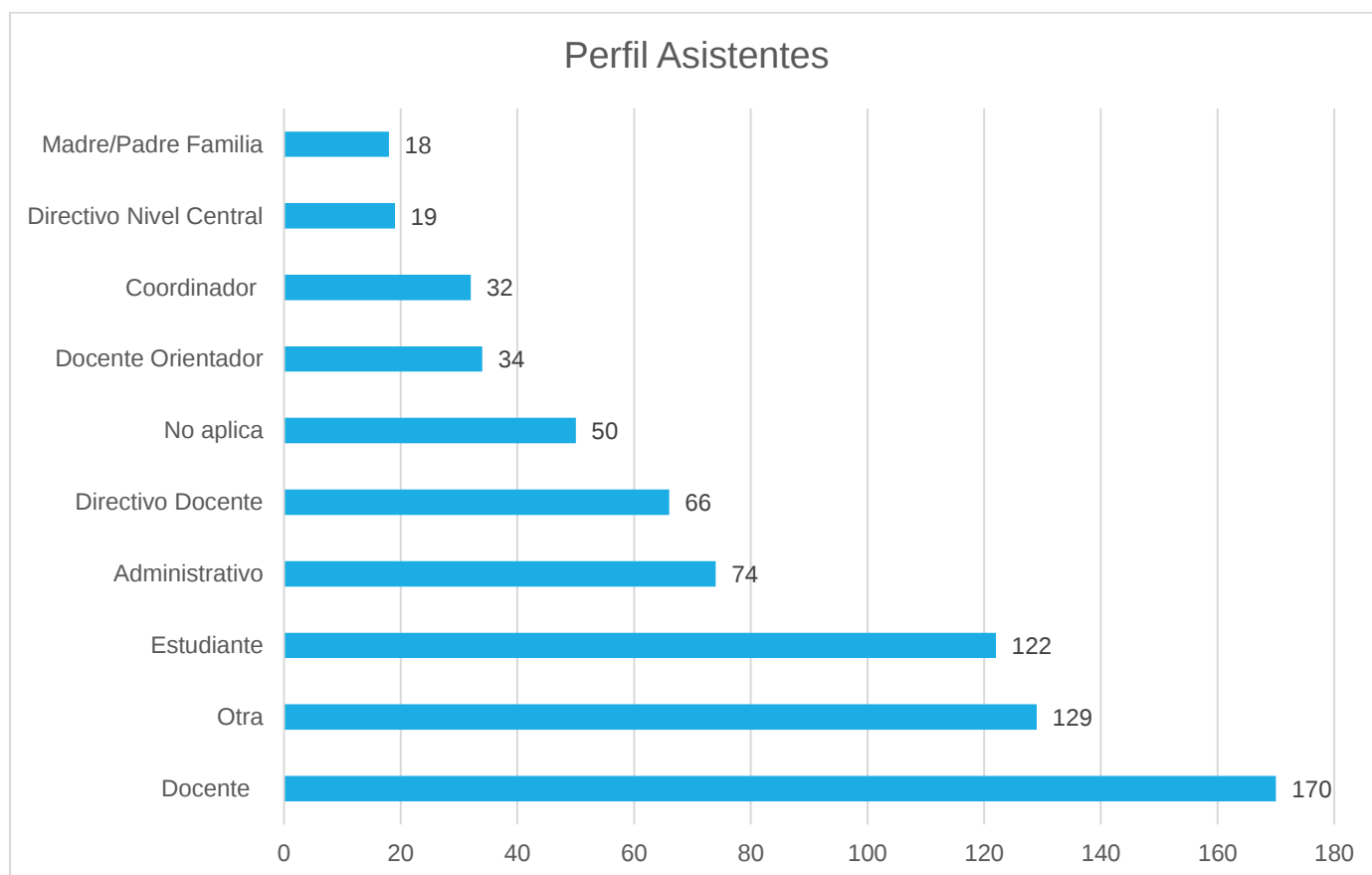
Del Foro Educativo Distrital a la Cartografía de aprendizajes para el siglo XXI

2. Del Foro Educativo Distrital a la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI

El Foro Educativo Distrital 2025 se realizó el 23 de septiembre en las instalaciones del Centro de Convenciones Compensar, el objetivo del Foro, consistió en fomentar el diálogo de saberes y el intercambio de buenas prácticas que contribuyan a la reflexión sobre los aprendizajes a lograr en los próximos 10 años por las y los estudiantes, garantizando una educación de calidad y pertinencia como un pilar esencial para el desarrollo presente y futuro de nuestra ciudad. Así las cosas, se contó con la participación de 714 asistentes entre docentes, docentes orientadores, directivos docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa.

Para comprender la representatividad del Foro y la legitimidad de sus conclusiones, es clave saber quiénes participaron. La siguiente gráfica caracteriza el perfil de los 714 asistentes y permite verificar la diversidad de miradas pedagógicas, directivas, estudiantiles y familiares que nutrieron el diálogo. Con esta foto de la participación garantizamos que los insumos de la cartografía y de las declaraciones reflejan a la comunidad educativa real del Distrito.

Gráfica 5. Perfil y cantidad de asistentes Foro Educativo Distrital 2025

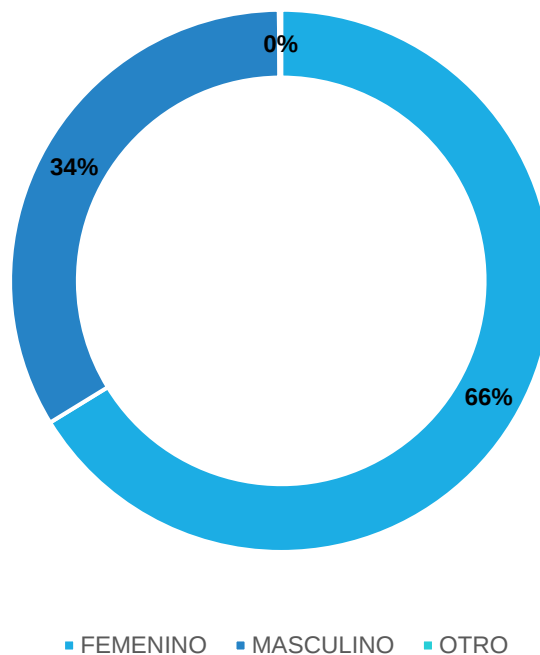


Cómo se puede evidenciar, predomina la voz docente —el grupo más numeroso—, seguida de estudiantes y equipos administrativos-directivos; también aparecen orientadores, coordinadores, nivel central y familias. Esta composición asegura equilibrio entre práctica pedagógica cotidiana, gobernanza escolar y experiencia estudiantil, lo que fortalece la pertinencia de los compromisos acordados y su viabilidad en el aula, en la gestión y en la vida escolar. La lectura por perfiles orienta, además, estrategias de acompañamiento diferenciadas (formación docente, rutas psicosociales, participación estudiantil, trabajo con familias) durante la implementación.

De otro modo, el enfoque de equidad exige observar la participación por género. La gráfica a continuación, permite verificar la presencia efectiva de mujeres y hombres —y la ausencia de otros registros— en los espacios de deliberación, como insumo para compromisos de participación y liderazgos con perspectiva de género.

Gráfica 6. Distribución de participantes por género

Distribución participantes por género

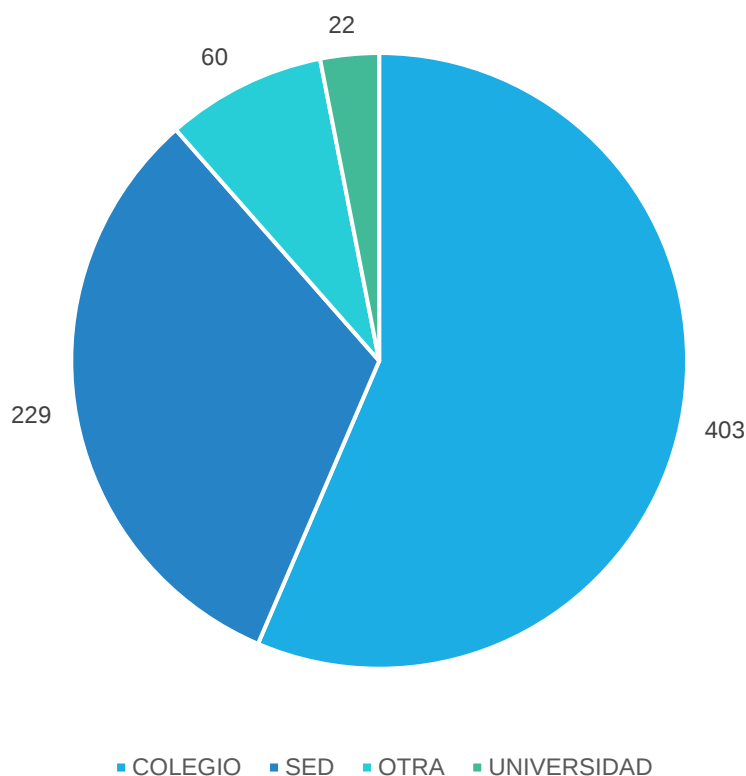


La mayoría de los asistentes fueron mujeres (aprox. 66%), seguidas por hombres (34%), este dato dialoga con la realidad del magisterio y sugiere líneas específicas de cuidado, liderazgo y formación con enfoque de género (p. ej., corresponsabilidad en bienestar socioemocional, participación de maestras en redes de innovación, y promoción de vocaciones STEM en niñas). También invita a mejorar los mecanismos de registro para visibilizar identidades no binarias en futuras ediciones.

Conocer la proveniencia institucional permite dimensionar el peso de los sectores (SED, otras entidades, educación superior) en la conversación y orientar las futuras alianzas necesarias para sostener trayectorias educativas y transferencia de buenas prácticas.

Gráfica 7. Tipo de instituciones participantes con representantes en el Foro

Tipo de Instituciones

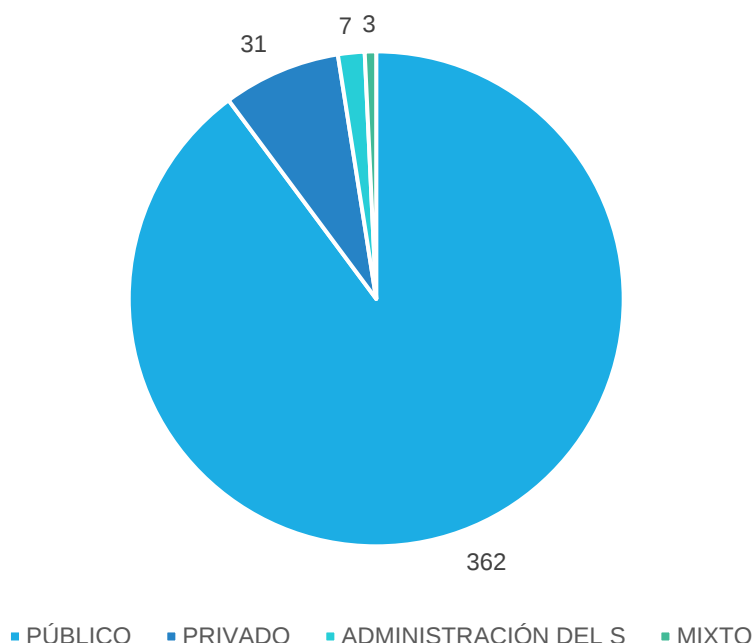


El mayor contingente proviene de los colegios oficiales, seguido por otras instituciones y por universidades. Esta mezcla confirma que el Foro no fue solo escolar: también articuló a instituciones educativas de educación superior, así como a otras entidades, condición indispensable para las metas de doble titulación, pasantías, investigación/creación y orientación socio-ocupacional que proyecta la cartografía. El dato respalda profundizar convenios y circuitos de cooperación territorial con IES, SENA y organizaciones culturales/ambientales.

La composición del tipo de institución (pública, privada, administración del servicio o mixta) indica el grado de cobertura del Foro y ayuda a identificar brechas de participación entre subsistemas para próximas convocatorias.

Gráfica 8. Tipología Instituciones Educativas con representantes en el Foro

Tipo de Instituciones Educativas



La participación se concentra en el sector público, con presencia menor de establecimientos privados, en administración del servicio y mixtos. Esto confirma la centralidad del sistema oficial en la agenda distrital y, al tiempo, abre un reto: ampliar la vinculación del sector no oficial para homologar estándares de aprendizaje, compartir prácticas y construir metas comunes en ciudadanía digital, ambiental y trayectorias posmedia. Este equilibrio será clave para que la Cartografía Distrital tenga carácter de política de ciudad y no solo de sector.

Con la participación de las comunidades educativas del Distrito se desarrollaron tres espacios complementarios que articulan el reconocimiento de prácticas, la voz estudiantil y la construcción colectiva de ciudad. Estos escenarios permitieron recoger evidencias, perspectivas y acuerdos para orientar la mejora de la calidad educativa y aportar insumos concretos al Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035. Los siguientes son los tres espacios:

- **Para aprender juntos: socialización de buenas prácticas**

Este espacio tuvo como propósito reconocer, sistematizar y proyectar las experiencias pedagógicas significativas de colegios y localidades, mediante espacios de conversación y aprendizaje entre pares, orientados a transferir las buenas prácticas de la ciudad a los docentes participantes.

- **Para escuchar a quienes nos inspiran: Foro de Estudiantes**

Este espacio tuvo como propósito garantizar la participación de niñas, niños y jóvenes en el diálogo sobre sus expectativas y necesidades de aprendizaje, consolidando un insumo 360° que refleje oportunidades y retos de la ciudad desde la perspectiva estudiantil.

- **Para construir como ciudad: “Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI”**

Este espacio tuvo como propósito consolidar de manera colaborativa una cartografía distrital que integre las declaraciones locales y exprese la apuesta intencional del distrito por el mejoramiento de la calidad educativa, contribuyendo con evidencia y criterios a la discusión del Plan Nacional Decenal de Educación en el Foro Educativo Nacional.

A continuación, se presentan las secciones que desarrollan el análisis de cada espacio: los criterios y resultados de la socialización de buenas prácticas; los hallazgos del Foro de Estudiantes y su traducción en orientaciones pedagógicas; y la construcción de la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI, con sus categorías, tendencias y recomendaciones. Estas secciones ofrecen una lectura integrada para la toma de decisiones y el seguimiento de compromisos en clave de ciudad.

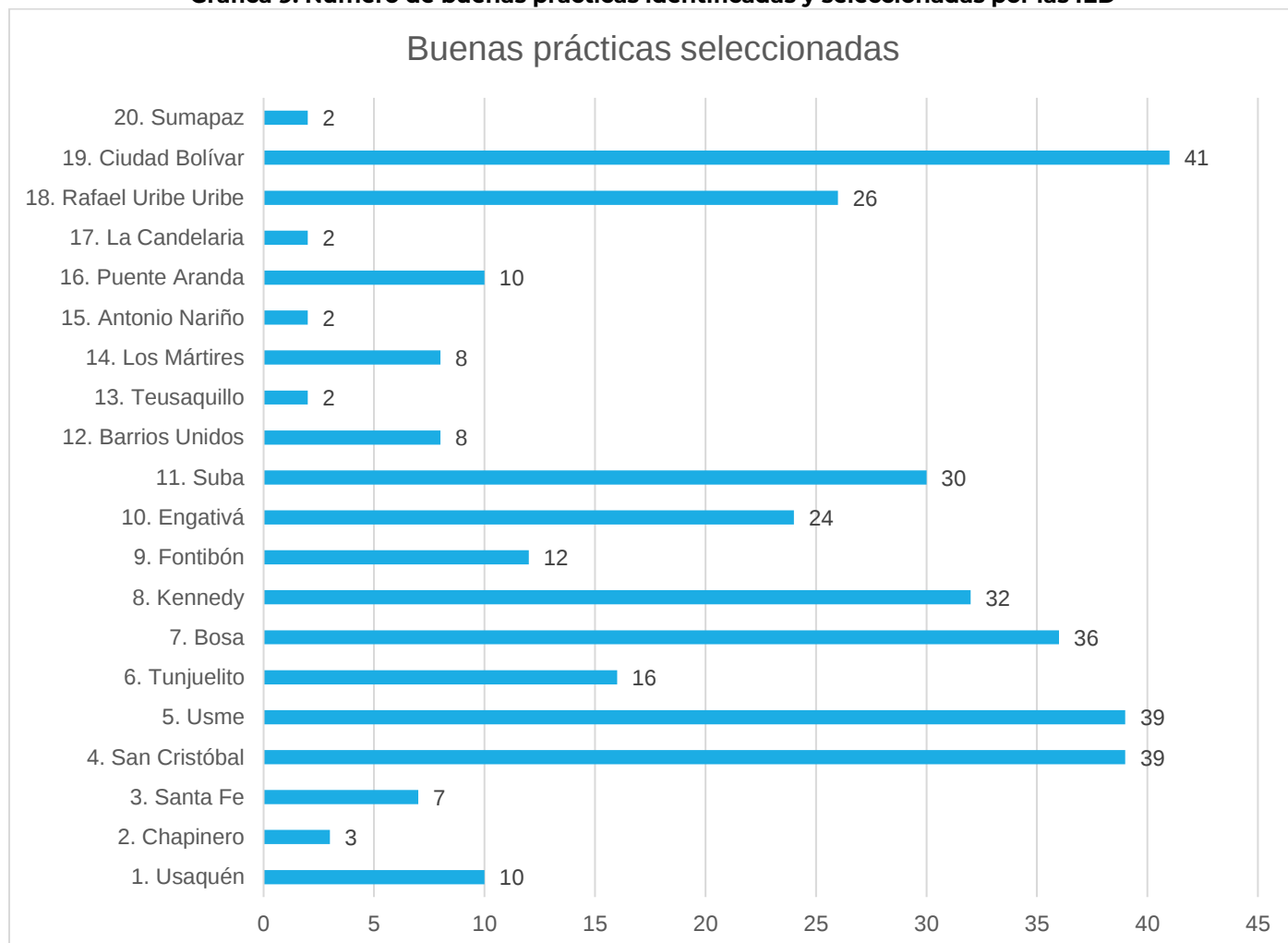
2.1. Para aprender juntos: socialización de buenas prácticas

Las buenas prácticas se entienden como un saber hacer concreto, sistemático y transformador, representado en ejercicios pedagógicos intencionados liderados por docentes, docentes orientadores y/o directivos docentes, en cuyo diseño la premisa central es mejorar, fortalecer, potenciar los aprendizajes de las y los estudiantes; que, por su fundamentación, resultados sostenidos en el tiempo, documentación, reconocimiento e incidencia en lo particular y colectivo, puede ser un referente para otras comunidades educativas e instituciones aliadas del sector.

Así las cosas, las instituciones educativas, a través de sus Foros Institucionales, identificaron y seleccionaron una buena práctica siguiendo el Documento de Orientaciones del FED 2025. El proceso inició con la divulgación a la comunidad educativa (definición, rasgos y tipologías de buenas prácticas vinculadas al eje del FED, Aprendizajes para el futuro), continuó con una convocatoria interna y la conformación de un comité de selección (Consejo Directivo/Académico u otro comité *ad hoc*). Este comité aplicó una rúbrica y preguntas guía alineadas con los cinco rasgos, priorizando experiencias eficaces y pertinentes frente a los

retos de su contexto. La práctica escogida se registró en el formulario oficial, con un video de hasta 3 minutos dentro del plazo establecido. De este modo, cada colegio llegó al Foro Local con su buena práctica y con la Declaración Institucional producto del diálogo de saberes. En total, se postularon 349 buenas prácticas desde las 20 localidades de la ciudad.

Gráfica 9. Número de buenas prácticas identificadas y seleccionadas por las IED



Se sugirió que cada Dirección Local realizara un alistamiento mediante la socialización de las orientaciones para el Foro Local, el cronograma y los criterios para el reconocimiento de buenas prácticas. Asimismo, se propuso conformar un comité de reconocimiento local con participación de alcaldía, familias, directivos, docentes, orientadores, estudiantes y el consejo consultivo local. De igual forma, se recomendó construir una agenda de presentaciones que garantizara tiempos equitativos y un espacio de preguntas, de modo que el comité pudiera valorar las experiencias con la rúbrica definida y seleccionar la práctica que representaría a la localidad en el espacio de transferencia del Foro Educativo

Distrital. A continuación, se presentan las 20 buenas prácticas que participaron y compartieron su saber pedagógico en el Foro Educativo Distrital.

2.2.5 Buenas prácticas transferidas

Para cerrar el ciclo de socialización e intercambio, esta sección reúne las buenas prácticas seleccionadas por las instituciones y sistematizadas en tres campos: nombre de la experiencia, breve descripción y conocimientos transferibles. El énfasis está en aquello que otras comunidades pueden tomar y adaptar (métodos, secuencias didácticas, criterios de evaluación, artefactos pedagógicos o alianzas), de modo que la experiencia trascienda el relato y se convierta en saber útil para la mejora. Para facilitar su consulta y réplica, cada práctica incorpora un código QR que dirige a una pieza corta de presentación (video/infografía/ficha técnica) con los siguientes elementos: propósito, población, pasos de implementación, evidencias de aprendizaje y recomendaciones. Así, esta vitrina de innovaciones—que va desde el pensamiento computacional en primera infancia, STEAM y design thinking, narrativas con IA, cartografías docentes, paz y convivencia, educación ambiental, transición a la media/posmedia y emprendimiento—funciona como un repositorio vivo para la transferencia y la cooperación entre instituciones del distrito.



Resumen de la Buena práctica

Consolidar la granja como un centro piloto de formación integral, de innovación e investigación agropecuaria, teniendo en cuenta su sostenibilidad, productividad e impacto social, ambiental y económico

Conocimientos transferibles

- Competencias para la observación y la experimentación
- Sostenibilidad para vincular la comunidad

Resumen de la Buena Práctica

La buena práctica refiere a cómo representar emociones, ideas y mundos imaginarios a través de la lectura y la escritura, inspirándose en referentes artísticos y literarios, apoyando los procesos investigativos y creativos a partir del uso ético de las IAG. Desde el ABP se articula el arte (Frida Kahlo), la literatura (El Principito), la escritura creativa y las tecnologías (especialmente Inteligencia Artificial Generativa), generando un entorno de aprendizaje rico, diverso y conectado con la realidad cultural y emocional del



estudiante. A través de actividades como el análisis colectivo de obras, la lectura compartida y la retroalimentación entre pares, se fortalece la construcción social del conocimiento y la empatía. El proyecto permite que las y los niños exploren su mundo interior, expresen sus emociones y construyan identidad a través de la escritura, el arte y las tecnologías, en un escenario colaborativo interdisciplinario. Mediante metodologías activas, se trabaja un aprendizaje significativo, interdisciplinario, emocionalmente conectado y tecnológicamente enriquecido.

Conocimientos transferibles

Características del autorretrato y la expresión simbólica de emociones para construir identidad mediante la pintura y los lienzos como un detonante para la exploración de vivencias. Promoción del uso ético y crítico de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG) en los procesos de escritura creativa, gestión emocional y construcción de una ciudadanía activa mediante la alfabetización digital.

**PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR PRAE
POLICARPISTAS COMPROMETIDOS CON EL
AMBIENTE**

Kathalina Pinzon
Sebastián García
Nubia Carreño
Elquin Huertas

Colegio Policarpa
Salavarría



SANTA FÉ/ LA CANDELARIA

Conocimientos Transferibles

- Gestión de residuos
- Propiedades de la materia
- Conciencia sostenible las 3 R
- Técnicas plásticas: Se experimenta con una técnica de transformación de material no convencional para el arte

Resumen de la Buena Práctica

Esta buena práctica se realiza con el liderazgo de las áreas de ciencias naturales, tecnología, arte y lengua castellana, cuyo objetivo es colaborar activamente con la formación en el buen uso y protección del ambiente. De tal forma que, previo diagnóstico de los problemas ambientales de la institución y teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la Secretaría de Educación de Bogotá, ha diseñado y desarrollado un proyecto que involucra a los integrantes de la comunidad educativa que se fundamenta en la formación de ciudadanos con responsabilidad ambiental en temáticas como el buen uso y manejo de los recursos naturales, manejo clasificación y almacenamiento temporal de residuos sólidos, huerta escolar (seguridad alimentaria), embellecimiento de espacios verdes, cambio climático, Río Bogotá y tenencia responsable de animales. Se han implementado diversas actividades pedagógicas como actos culturales, talleres, charlas, salidas pedagógicas, se recoge, clasifica, almacena y entregan los residuos sólidos producidos a empresa de recicladores autorizada y se elaboran informes ambientales semanales.

Resumen de la Buena Práctica

El proyecto se presenta como un espacio para que los estudiantes exploren y representen sus intereses en subproyectos como: libro socioemocional, para explorar el autoconocimiento, anuario Grado 11, en donde los estudiantes hablan de sus proyectos personales y se representan desde el anime como una apuesta gráfica ejecutada por los mismos estudiantes que posee el talento para el diseño chatbot y la IA a través del cual se desarrolla la metacognición en donde los estudiantes cocrean de forma ética y responsable. Desde filosofía han generado

**EXPLORANDO EL POTENCIAL DE LA IA EN CIENCIAS
SOCIALES: APUESTA POR LA METACOGNICIÓN Y EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA**

Lay Aracely Rodríguez
Hernández
Rafael Jiménez Duarte
Juan Carlos Vizcaino

Colegio Técnico
San Cristóbal Sur



SAN CRISTÓBAL

estrategias para dar respuesta a ¿por qué los estudiantes están generando dependencia con la IA?

Conocimientos transferibles

Exploración del diseño de un chatbot y generación de contenido desde la IA, a través del desarrollo de procesos de metacognición en donde los estudiantes cocrean de forma ética y responsable la escritura de preguntas y prompts para la asignatura de filosofía.



Resumen de la Buena Práctica

El objetivo principal de esta buena práctica es promover la conciencia ciudadana y la responsabilidad colectiva sobre los problemas urbanos, usando como eje central la gestión de residuos. Toma en el problema de la basura una metáfora de la desorganización social y la falta de participación ciudadana.

Conocimientos transferibles

- Clasificar residuos, reconocen la materia y sus ciclos, y cómo los desechos humanos afectan los ecosistemas.
- Economía circular



Conocimientos transferibles

Esta buena práctica educativa busca transferir los conocimientos establecidos en la Ley 2025 de 2020, la cual define los lineamientos para la implementación y fortalecimiento de las escuelas para padres, madres y cuidadores en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. De todos los contenidos contemplados en esta normativa, la presente buena práctica desarrolla específicamente los siguientes cinco aspectos fundamentales:

Resumen de la Buena Práctica

Una estrategia educativa innovadora que utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas para fortalecer las habilidades parentales a través de un formato flexible y accesible. La iniciativa parte de problemáticas familiares reales del contexto escolar, invitando a los padres a reflexionar sobre sus prácticas de crianza mediante contenidos estructurados y materiales interactivos que pueden desarrollar desde casa, sin barreras de tiempo o desplazamiento.

Su enfoque problematizador combina reflexión teórica y aplicación práctica, permitiendo que las familias con múltiples ocupaciones participen activamente en su formación parental. El objetivo es construir entornos familiares más seguros, afectivos y resilientes, fortaleciendo la corresponsabilidad educativa entre hogar

a. Responsabilidades parentales integrales: fortalecimiento de las responsabilidades de los padres, madres y cuidadores en la crianza de sus hijos, el acompañamiento efectivo al proceso de aprendizaje y la garantía plena de sus derechos fundamentales.

b. Desarrollo de la autonomía y autocuidado: promoción del desarrollo de la autonomía en los menores y fomento de hábitos de cuidado personal que contribuyan a su bienestar integral.

c. Prevención del maltrato y promoción del buen trato: prevención y erradicación del maltrato físico y psicológico, así como de los tratos degradantes o humillantes tanto en el contexto familiar como escolar.

y escuela a través de un proceso de aprendizaje autónomo y colaborativo.

Esta buena práctica responde a la necesidad de integrar efectivamente a las familias en los procesos educativos, democratizando el acceso a la formación parental y promoviendo el desarrollo de competencias para ejercer de manera más consciente el rol educativo familiar.

d. Construcción de entornos protectores: creación y fortalecimiento de entornos seguros y protectores que garanticen el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

e. Fortalecimiento del funcionamiento familiar: desarrollo de criterios básicos para un funcionamiento familiar saludable que favorezca el crecimiento y desarrollo armónico de todos sus miembros.

Resumen de la Buena Práctica

Esta buena práctica constituye una propuesta de integración curricular que pretende transformar los procesos educativos tradicionales. Su propósito es fortalecer la enseñanza-aprendizaje mediante una verdadera integración que beneficia a los estudiantes, quienes ya no aprenden por asignaturas fragmentadas sino por ejes temáticos donde participan diferentes maestros desde la interdisciplinariedad. La iniciativa se fundamenta en el trabajo colaborativo entre docentes, directivos docentes y orientadores para la planeación del PIEX (Proyecto Institucional de Educación Experimental), implementando un trabajo transversal de los ejes institucionales mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta aproximación interdisciplinaria permite que múltiples docentes contribuyan desde sus áreas de conocimiento tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los procesos evaluativos. La práctica ha evolucionado hacia la evaluación formativa interdisciplinaria, superando los modelos tradicionales fragmentados.

PROYECTO INTEGRADOR DE EXPERIENCIAS: SINERGIA DE SABERES PARA TRANSFORMAR REALIDADES

Dylan Poveda Vargas
Ingrid Fonseca Fonseca
Erika Gomez

Colegio Alfonso
López Michelsen



BOSA

Conocimientos transferibles

Esta buena práctica educativa tiene como propósito transferir conocimientos especializados sobre cómo desarrollar transformaciones curriculares efectivas en las instituciones educativas. La propuesta se fundamenta en los procesos de transformación curricular experimentados por la institución y busca fortalecer las competencias institucionales necesarias para liderar cambios curriculares sostenibles y significativos. La transferencia de conocimientos se estructura siguiendo las fases del mejoramiento institucional establecidas en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, adaptadas específicamente para procesos de transformación curricular:

Fase 1. Autoevaluación institucional.

Fase 2. Elaboración del plan de mejoramiento

Fase 3. Monitoreo sistemático de procesos curriculares



Conocimientos transferibles

- Secuenciación didáctica: proceso paso a paso (identificación de problema → creación de personaje → desarrollo narrativo → aplicación de estilo).
- Rúbrica implícita: evaluar estructura narrativa, coherencia, creatividad y resolución de problemas.
- Evaluación formativa: el proceso de escritura como objeto de evaluación, no solo el producto final.
- IA como herramienta de apoyo: no sustitución sino potenciación del proceso creativo.
- Alfabetización digital crítica: usar tecnología con propósito pedagógico claro.

Resumen de la Buena Práctica

INNOVAMÉRICAS explora el impacto de la integración de STEAM y design thinking en proyectos educativos para estudiantes de décimo y undécimo grado con el fin de fortalecer el desarrollo de competencias del siglo XXI, se buscó integrar de manera efectiva la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas con el pensamiento de diseño centrado en el ser humano. Los resultados obtenidos evidencian que la implementación de este modelo favorece significativamente el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas. Al integrar STEAM y design thinking, los estudiantes logran una perspectiva interdisciplinaria, la cual brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos a la resolución de problemas reales. En el contexto colombiano, donde la innovación es cada vez más necesaria, este modelo pedagógico es una

Resumen de la Buena Práctica

El colegio ha consolidado un enfoque pedagógico integrador desde las áreas de ciencias económicas, políticas e informática, que vincula el desarrollo de competencias digitales con la creación de narrativas sociales multimodales y proyectos de emprendimiento juvenil desde primaria, secundaria y media, trascendiendo incluso a los proyectos de vida de los egresados joseístas: jóvenes líderes, inquietos por sus lugares de enunciación social, académica y laboral.

La propuesta pedagógica se articula con diversas prácticas institucionales consolidadas: el simposio empresarial, la feria empresarial, la rueda de proyectos Joseístas y la participación en concursos externos como *Samsung - Solve for Tomorrow*, La nota económica y los concursos de emprendimiento de la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB). Estos escenarios permiten a los estudiantes de secundaria y media, especialmente en el marco del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (BI), desarrollar propuestas de emprendimiento con enfoque social y ambiental, aplicando saberes de gestión empresarial, fundamentos financieros y economía y empresa. La práctica se consolida a través de una estructura metodológica basada en cuatro fases: ideación, creación asistida por programas o inteligencia artificial, construcción de historias a través del storytelling y socialización institucional.



Conocimientos transferibles

Pasos de design thinking: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar.

Desarrollo de competencias cognitivas para comprender la realidad social, dialogar y tomar decisiones colectivas;

alternativa viable para fortalecer la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Los resultados obtenidos muestran una mejora significativa en capacidad que redundan en la sociedad.

pensamiento crítico y argumentación. Aprendizaje colaborativo para abordar la resolución de problemas.



Resumen de la Buena Práctica

La sala de desconexión es creada con el propósito de contribuir a la consolidación de una cultura del cuidado de la salud mental, que permita gestionar las emociones, reflexionar y contribuir a una convivencia pacífica y democrática e impactar el bienestar socioemocional de los estudiantes, como un camino para buscar alternativas desde un componente pedagógico y didáctico, que propicie un espacio de bienestar para los estudiantes docentes y familias.

Conocimientos transferibles

- RE: relaciones sociales, respeto y reconocimiento
- CONO: nociones, conceptos y habilidades cognoscitivas para el aprendizaje transversal
- SER: expresión, evidencia de las emociones y habilidades sociales
- RE-CONO-SER

Resumen de la Buena Práctica

El uso del juego y la técnica de Jugger como estrategia para la mitigación de la violencia y las riñas, en donde se manifiesta el uso de la violencia para la resolución de conflictos. Competencias ciudadanas o cátedra para la paz/manejo de emociones.

Conocimientos transferibles

- Competencias socioemocionales:
- Autoconciencia: autorregulación, autoaceptación, auto eficiencia
- Empatía: toma de perspectiva, conexión afectiva, cuidado mutuo
- Manejo de conflictos: escucha activa, comunicación asertiva, negociación
- Agencia: reconocimiento del entorno, tolerancia a la frustración, sentido de comunidad.
- Toma de decisiones: pensamiento crítico, responsabilidad, pensamiento creativo





Resumen de la Buena Práctica

El uso de la ciencia ficción como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias, para fomentar el interés por el estudio de las ciencias en el aula de básica y media, y reconocer la formación científica como opción a nivel profesional.

Conocimientos transferibles

Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):

- Los docentes aprenden a utilizar fragmentos de películas de ciencia ficción para generar interés y conexión emocional con los temas científicos
- Cómo conectar contenidos académicos complejos con elementos de entretenimiento popular
- Creación de ambientes inclusivos: estrategias para involucrar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.
- Recursos multisensoriales: uso combinado de estímulos visuales, auditivos y táctiles



Resumen de la Buena Práctica

Esta buena práctica consiste en diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en el análisis y la creación de cómics para enseñar conceptos de física a estudiantes de grado décimo.

Conocimientos transferibles

- Estrategias de contextualización cultural
- Diseño de preguntas orientadoras efectivas
- Herramientas de análisis audiovisual científico
- Construcción de sentido del dato físico
- Evaluación formativa a través de fichas técnicas

Resumen de la Buena Práctica

Cartografías Prisma es una iniciativa pedagógica innovadora que consolida un ecosistema educativo creativo y colaborativo mediante la integración de educación artística, cultural y digital. Esta práctica potencia a la comunidad educativa para leer críticamente su entorno, crear narrativas propias y participar activamente en redes culturales, reconociendo a cada actor como creador de conocimiento y agente de cambio.

Esta buena práctica está dirigida específicamente a docentes, como actores creadores de conocimiento y



agentes de cambio. Está dirigida a docentes interesados en encontrar maneras de narrar sus propias prácticas pedagógicas y compartirlas a la comunidad educativa. El valor de esta buena práctica es que busca que esta reflexión se haga, no desde una mirada teórica-academicista, sino desde el arte como potenciador de lenguajes diversos. En esta buena práctica se concibe que las experiencias y proyectos de los profesores son patrimonios culturales y, en tal sentido, se trata de saberes colectivos, dignos de ser reconocidos y comunicados, de manera que puedan recibir un “status de patrimonio cultural.” De ahí, la intención de la docente de llamar su taller “fratimónios educativos”, término que crea con la intención de asociar la idea de “patrimonio” con la idea de “comunidad educativa” (fraternidad).

Teniendo en cuenta el propósito de esta buena práctica, - que claramente no está dirigida a que los docentes encuentren *InspirAcción* para generar aprendizajes en sus estudiantes, sino a generar aprendizajes en ellos mismos sobre sus prácticas educativas y a reconocerlas como aportes a la construcción cultural, educativa y social-, el taller que propone este equipo, consiste en compartir con los docentes participantes del foro educativo distrital 2025 de manera creativa una metodología basada en unos principios específicos, que ella misma ha trabajado en su quehacer como docente de arte acompañando a los docentes de su institución. La metodología consiste en las fases de: reinventar, recrear y *transmediar*.

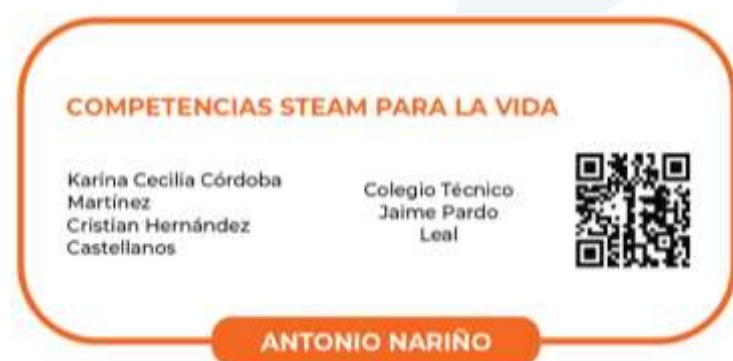
Conocimientos transferibles

Una estrategia pedagógica estructurada en tres fases complementarias —reinventar, recrear y *transmediar*— diseñada para fortalecer la construcción colectiva de narrativas entre docentes sobre sus proyectos y buenas prácticas educativas. Esta metodología les permite explorar nuevos lenguajes y ampliar sus posibilidades expresivas, transformando sus experiencias pedagógicas mediante diversos formatos comunicativos.

A través de este proceso, los docentes pueden transitar sus proyectos educativos hacia múltiples lenguajes — visual, sonoro, digital y simbólico—, ejercitando la reinención y recreación cultural de sus prácticas.

La estrategia parte de una premisa fundamental: reconocer las prácticas educativas como patrimonios culturales vivos, lo que implica una profunda resignificación del trabajo docente y contribuye al fortalecimiento de su dignidad profesional.

Este enfoque transmedial no solo enriquece las competencias comunicativas de los educadores, sino que también valoriza su experticia pedagógica como un saber cultural digno de ser preservado, compartido y reinventado colectivamente.



Resumen de la Buena Práctica

Articulación de los proyectos transversales del colegio, junto con competencias socioemocionales y del Siglo XXI. Enmarcadas en la apropiación de habilidades STEAM en el desarrollo de proyectos aplicados en las diferentes áreas.

Conocimientos transferibles

Ciencias naturales:

- Aplicación del método científico (observación, hipótesis, experimentación)
Comprensión de principios físicos básicos (electricidad, circuitos)
- Matemáticas: Lógica secuencial y ordenamiento
Pensamiento algorítmico
Representación simbólica de procesos

Resumen de la Buena Práctica

Esta buena práctica consiste en Aprendizaje Basado en Problemas, mediante el uso de la tecnología, prototipos y un enfoque interdisciplinar. Involucra todos los grados de bachillerato.

Conocimientos transferibles

Aplicación del método científico (observación, hipótesis, experimentación)



Conocimientos Transferibles

Esta buena práctica educativa tiene como propósito transferir conocimientos especializados sobre una estrategia pedagógica que articula las competencias ciudadanas, socioemocionales, laborales y del siglo XXI a través de las etapas del proyecto de emprendimiento. La metodología se orienta específicamente hacia la solución de problemáticas del contexto escolar y cercano, enmarcándose en la estrategia de tránsito efectivo de la educación media a la educación terciaria.

La transferencia de conocimientos se fundamenta en un modelo pedagógico integrador que utiliza el emprendimiento social como vehículo para el desarrollo simultáneo de múltiples competencias, preparando a los estudiantes para una transición exitosa hacia la educación superior y el mundo laboral.

Resumen de la Buena Práctica

La buena práctica busca consolidar una ruta de transición efectiva y sostenida entre la educación media y el ámbito terciario y laboral, formando estudiantes integrales, críticos, emprendedores y preparados para transformar su entorno desde una perspectiva interdisciplinar y con visión de futuro. Con las tres líneas de profundización (administración, diseño e ingeniería) de esta BP, se busca fortalecer competencias técnicas, laborales, socioemocionales y ciudadanas. Tienen un enfoque socio-crítico que promueve la construcción del conocimiento desde la realidad del estudiante y se vincula con el aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo. Lo valioso del proyecto es que, en cada fase de construcción de un proyecto de emprendimiento, que se inicia desde grado noveno, buscan que haya interdisciplinariedad (esto lo logran creando grupos de trabajo con énfasis diferentes. Se resalta la intención de trabajar en cada una de las fases de construcción del proyecto las competencias del siglo XXI: pensamiento crítico, trabajo colaborativo, ciudadanía, alfabetización digital y creatividad.

Resumen de la Buena Práctica

Se centra en la formación de los estudiantes en la prevención de violencias basadas en género a través del reconocimiento de la memoria histórica.

Conocimientos transferibles

Aplicación del método científico (observación, hipótesis, experimentación)



Del total de 349 buenas prácticas postuladas, 31 de ellas pertenecen a colegios no oficiales. Para esta versión del Foro se seleccionó una de ellas para participar en los talleres de transferencia:



Conocimientos transferibles

La transferencia de conocimientos se fundamenta en un modelo que integra la formación técnica especializada con el desarrollo cognitivo avanzado, creando una experiencia formativa que prepara simultáneamente para el mundo laboral y para el pensamiento complejo requerido en la educación superior.

1. Competencias laborales y de emprendimiento alineadas con los énfasis que el colegio propone: mercadeo y comercio
2. Desarrollo del pensamiento crítico: analizar, evaluar, crear usando el emprendimiento como vehículo

Resumen de la Buena Práctica

Se trata de una buena práctica que apunta al tránsito efectivo de educación media a la educación terciaria utilizando el emprendimiento como vehículo pedagógico para alcanzar los niveles más altos de pensamiento crítico desde preescolar hasta educación media. Su línea de énfasis es “asistencia administrativa y comercial”. Lo valioso de la propuesta es cómo trabajan este énfasis, que se materializa en la elaboración de proyectos de emprendimiento, desde el preescolar.

Esta buena práctica tiene como propósito transferir conocimientos sobre una estrategia pedagógica que conecta las competencias laborales y de emprendimiento en asistencia administrativa y comercial con el desarrollo del pensamiento crítico de orden superior.

Las buenas prácticas recogidas muestran con nitidez hacia dónde deben orientarse los aprendizajes del futuro en Bogotá y qué debe garantizar el Plan Decenal 2026–2035. En el centro aparece un marco común: lectura, escritura y matemáticas sólidas, pensamiento

científico y computacional, alfabetización digital con uso ético de la IA, ciudadanía democrática y ambiental, y competencias socioemocionales que sostienen la permanencia y la convivencia. Estos aprendizajes no se logran por asignaturas aisladas, sino mediante proyectos situados, resolución de problemas reales y producción pública de conocimiento.

También es consistente el cómo: pedagogías activas (ABP, STEAM, design thinking, DUA) alineadas con PEI–currículo–evaluación, con tiempos protegidos y acompañamiento docente. La tecnología aporta cuando tiene propósito pedagógico claro: rúbricas, secuencias, criterios de autoría y de integridad académica. Del mismo modo, la escuela protectora —con acciones de salud mental, justicia restaurativa, juego para la paz y trabajo con familias— no es un complemento, sino condición de calidad para aprender.

Las prácticas confirman que la pertinencia territorial e inclusión son calidad educativa: ajustes razonables, enfoques interculturales y proyectos anclados al territorio (ruralidad, identidades locales, ambiente) dan sentido al aprendizaje y mejoran la permanencia. Se evidencian, además, trayectorias completas que conectan preescolar, básica y media con el SENA-IES y el mundo del trabajo a través de orientación vocacional temprana, doble titulación, pasantías y emprendimiento con propósito social.

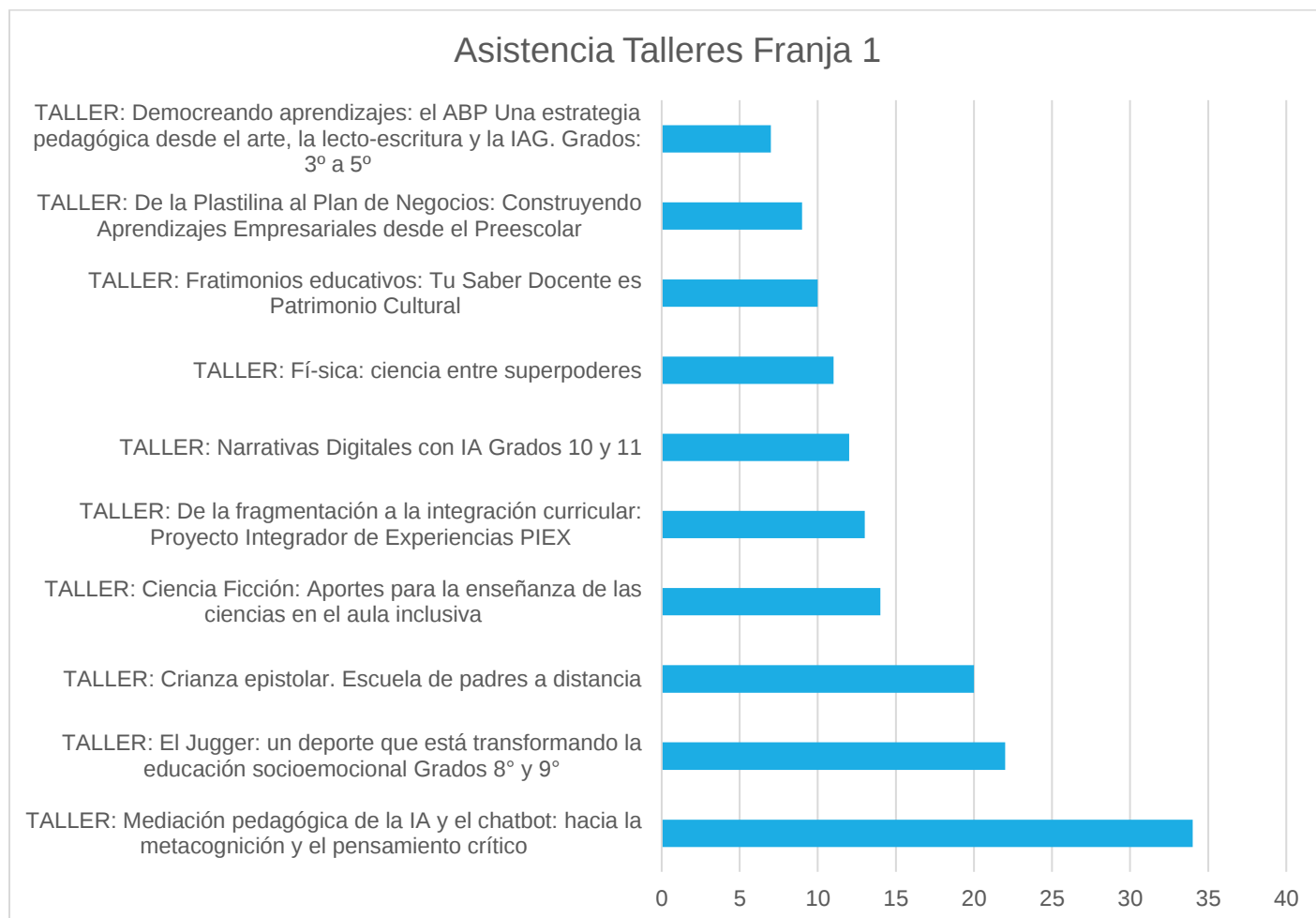
De cara al Plan Decenal, la política pública debe convertir estas evidencias en lineamientos y soportes estables: estándares de “aprendizajes del futuro” con progresiones por ciclos y evaluación auténtica; ecosistemas digitales responsables (conectividad, repositorios abiertos, lineamientos de IA); rutas de bienestar con talento psicoeducativo suficiente; itinerarios formativos con metas de doble titulación y alianzas escuela–universidad–sector productivo; y un modelo de desarrollo profesional situado que reconozca, mentorice y escale la innovación docente.

En síntesis, lo que hoy funciona en las aulas de Bogotá traza una hoja de ruta clara: aprendizajes con sentido, metodologías activas, tecnología ética, escuela protectora, inclusión territorial y trayectorias integradas. Convertidos en política sostenida, estos elementos permitirán que la ciudad garantice a todas y todos sus estudiantes las competencias para vivir, trabajar y cuidar el territorio en el siglo XXI.

La transferencia de conocimiento en los talleres se realizó en dos franjas, en las que se compartieron y se pusieron a prueba metodologías para llevarlas a sus aulas. La asistencia es un buen indicador de interés y pertinencia temática por parte del magisterio, y orienta futuras líneas de acompañamiento y desarrollo profesional.

Gráfica 10. Número de buenas prácticas identificadas y seleccionadas por las IED

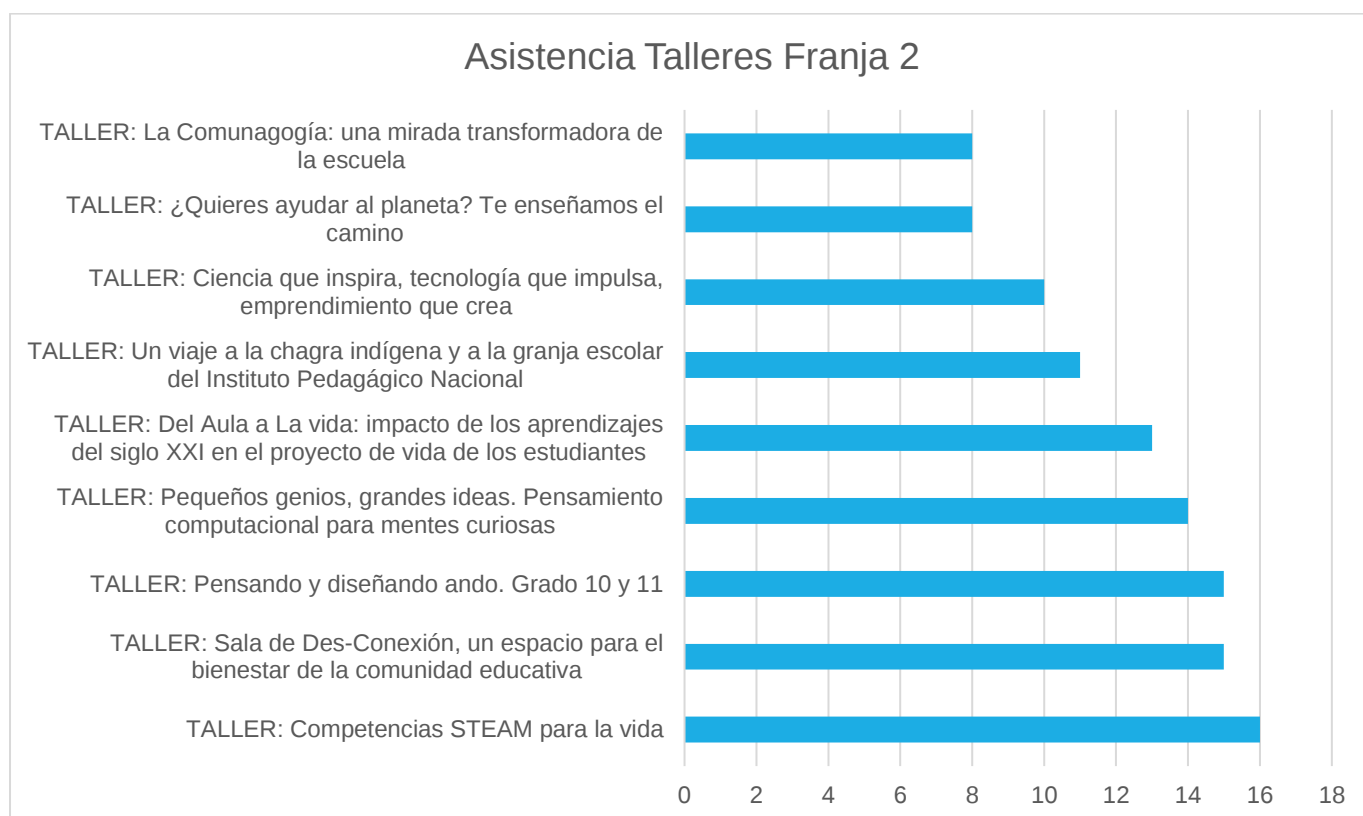
Asistencia Talleres Franja 1



En la primera franja participaron 152 docentes, con talleres que van desde IA para la metacognición y el pensamiento crítico, Jugger para la convivencia, crianza epistolar, ciencia ficción para enseñar ciencias inclusivamente, integración curricular (PIEX), narrativas digitales con IA, Física con cómics, “fratimonios educativos” y emprendimiento desde preescolar, hasta ABP con arte y lectoescritura. La mezcla confirma tres focos: (i) tecnología con propósito pedagógico (IA y producción multimodal), (ii) escuela protectora (socioemocional, juego para la paz, trabajo con familias) y (iii) currículos integrados por proyectos y problemas. Para el Plan Decenal, esto se traduce en rutas de formación docente sobre IA ética y evaluación auténtica, más protocolos de bienestar y tiempos institucionales para trabajo interdisciplinario.

La segunda franja convocó 110 docentes y consolidó la demanda por secuencias didácticas transferibles, rúbricas y criterios de autoría/datos, junto con estrategias de permanencia y orientación socio-ocupacional. El interés por propuestas de doble titulación, pasantías, STEAM y emprendimiento con propósito sugiere priorizar, en la política distrital, itinerarios de transición media-terciaria y alianzas con SENA/IES, así como ecosistemas digitales

responsables (conectividad, repositorios y lineamientos de IA). En clave de Cartografía, la participación docente valida que los aprendizajes para el futuro se logran con metodologías activas, tecnología ética y acompañamiento socioemocional sostenido.



En conjunto, las gráficas muestran que Bogotá ya cuenta con un capital pedagógico listo para escalar: prácticas probadas, alta disposición docente y una agenda clara (inclusión, bienestar, IA con sentido, currículo integrado y trayectorias completas). Convertido en rutas de acción y soportes estables —formación situada, tiempos institucionales, recursos y evaluación auténtica— este capital puede acelerar la garantía de los aprendizajes del futuro en todo el territorio.

2.2. Para escuchar a quienes nos inspiran: Foro de Estudiantes 2025

El objetivo general del Foro de Estudiantes fue abrir un espacio de diálogo, reflexión y creación para que estudiantes de educación básica y media identificaran los aprendizajes fundamentales que necesitan para construir su proyecto de vida en el siglo XXI. Para su desarrollo se realizó una convocatoria a través de los distintos programas de la Secretaría de Educación que dinamizaran liderazgos estudiantiles, por lo que se contó con la participación de 122 estudiantes.

La metodología general se basó en cinco estaciones temáticas de 30 minutos, con grupos rotativos de 30 estudiantes organizados en equipos de cinco, acompañados por una persona facilitadora por estación y una relatoría central encargada de recoger las declaraciones co-construidas en cada estación. La jornada tuvo una duración de tres horas e incluyó momentos de rotación, socialización y productos concretos por estación (declaraciones de aprendizaje, piezas audiovisuales o murales).

2.2.1. Estación 1. El clima en mis manos: cambiando hábitos, salvando futuros

La estación tuvo como propósito propiciar una reflexión situada sobre los efectos del cambio climático en la vida cotidiana y comprometer a las y los estudiantes con acciones personales y comunitarias para su mitigación. Para ello, se trabajó la pregunta orientadora: “¿Cómo podría generar consciencia en mi generación frente a mi estilo de vida con el cambio climático hoy para mi futuro?”

La formulación de esta pregunta desplazó el foco del “saber sobre” al “saber transformar”, al ubicar el estilo de vida como problema pedagógico. Con ello, se activó la conciencia sobre la relación hábitos–consecuencias, se invitó a pasar de datos a decisiones y se hizo visible el nexo ciencia–cotidianidad–futuro, habilitando el uso de información, el pensamiento crítico y la agencia juvenil.

Para su desarrollo, se dividió al grupo en equipos de cinco estudiantes, con el fin de favorecer la colaboración y la diversidad de ideas, y a continuación se presentaron datos recientes sobre los efectos del cambio climático —aumento de la temperatura global, retroceso de glaciares, pérdida de biodiversidad— para situar el problema y ofrecer un punto de partida informativo común.

Posteriormente, cada equipo identificó hábitos cotidianos que contribuyen al cambio climático (por ejemplo, uso de plásticos, desplazamientos en vehículo particular, dispositivos en reposo y los consignó en tarjetas de colores. En otras tarjetas, registró las consecuencias asociadas (contaminación por microplásticos, incremento de CO₂, mayor consumo energético). Con estos insumos se construyó un mural de causas y consecuencias: en un extremo se fijaron los hábitos y en el otro las consecuencias, uniéndolos con hilos de colores para visualizar las relaciones y posibilitar que los equipos conectaran sus aportes, generando una mirada integral.

Tras el análisis, el grupo elaboró un “grafiti de hábitos para el futuro” como ejercicio de propuesta: sobre un lienzo y con pinturas de distintos colores, los equipos plasmaron mensajes y dibujos que respondieron a la pregunta “¿Qué podemos cambiar de nuestros hábitos para mitigar o prevenir las consecuencias del cambio climático?”. Entre las propuestas se destacaron la bicicleta como alternativa al automóvil y el consumo de productos locales para reducir la huella de transporte. Finalmente, se realizó una socialización breve en la que los equipos explicaron sus propuestas de cambio.

Durante toda la estación, la relatoría recogió las ideas principales y redactó un enunciado de declaración que sintetizó la respuesta consensuada del grupo a la pregunta orientadora, siguiendo criterios de fidelidad al diálogo. El enunciado, que quedó como producto de la estación y alimentó las declaraciones consolidadas del Foro, fue el siguiente:

Nos comprometemos a cuidar la vida y el planeta cambiando nuestros hábitos cotidianos: reducir, reutilizar y reciclar; clasificar adecuadamente los residuos; racionalizar el uso del agua y la energía (evitar dispositivos conectados innecesariamente); moderar el consumo (no comprar lo que no necesitamos); y priorizar movibilidades sostenibles sobre el carro particular. Asumimos, además, la tarea de sensibilizar a nuestros pares con mensajes claros y acciones visibles en la escuela y la comunidad, para prevenir la contaminación, la pérdida de biodiversidad y los desastres asociados al cambio climático, construyendo futuros sostenibles desde decisiones informadas hoy.

2.2.2. Estación 2. La cápsula del futuro: saberes que no pueden desaparecer

La estación se propuso identificar los aprendizajes esenciales que, frente al avance tecnológico acelerado, deben preservarse para las próximas generaciones, y convertir esas conclusiones en un mensaje creativo dirigido a “los niños del futuro”. Para encuadrar el diálogo, se trabajó la pregunta orientadora: “¿Qué necesito saber en un mundo donde el desarrollo tecnológico acelera su transformación?”. La sesión inició con la proyección de un video que presentó cómo ciertos objetos, prácticas y conocimientos que fueron centrales en su momento pueden desaparecer, con el fin de abrir el debate sobre qué conviene mantener y por qué.

Tras la introducción, las y los estudiantes, organizados en equipos de cinco personas, identificaron tres saberes, valores o habilidades que podrían estar en riesgo de desaparecer pero que consideran indispensables para la vida en comunidad y el desarrollo humano. En este intercambio emergieron ideas como la autenticidad, las raíces y la procedencia, los valores, la personalidad, el valor del arte, la importancia del tiempo, la identidad cultural, la historia, el valor del presente y la convicción de luchar por los sueños. Estas nociones sirvieron de base para priorizar aquello que la escuela y la sociedad deberían cuidar y transmitir.

A continuación, cada grupo elaboró un guion para un video de un minuto dirigido a “los niños del futuro”, respondiendo dos preguntas: qué saberes no deben perderse y por qué son indispensables. Con ese guion, los equipos grabaron piezas audiovisuales usando recursos simples y símbolos cotidianos para reforzar el mensaje (por ejemplo, la escritura a mano como práctica de pensamiento reflexivo, o el diálogo cara a cara para resolver conflictos). Esta producción creativa buscó unir conocimientos técnicos con saberes culturales, emocionales y éticos, resaltando que no todo cambio equivale a progreso si implica renunciar a capacidades humanas clave.

En el cierre, se proyectaron los videos y se abrió un diálogo colectivo para identificar ideas recurrentes, aprendizajes que sorprendieron y saberes en riesgo real. La conversación permitió consensuar una declaración de estación, redactada por la relatoría con fidelidad al diálogo. El grupo acordó la siguiente formulación:

Nos comprometemos a preservar la identidad, los valores y las tradiciones propias de nuestras comunidades, porque son nuestra historia, necesaria para poder mirar al futuro.

Esta declaración quedó como producto de la estación y pasó a integrar el compendio general del Foro de Estudiantes.

2.2.3. Estación 3. Ver lo invisible: diversidad en la escuela

La estación se propuso visibilizar identidades, experiencias y realidades que con frecuencia no son reconocidas en la vida escolar y pensar cómo convertir la escuela en un espacio seguro e incluyente. Para orientar el trabajo se formuló la pregunta: “¿Cómo hacer de la escuela un espacio seguro para las diversidades?”. La sesión inició con una introducción breve sobre el valor de la diferencia y el respeto como condiciones del aprendizaje, y con la metáfora de unas “gafas para ver lo invisible” que invitó a ampliar la mirada sobre lo que no siempre se nombra en el aula.

En el desarrollo metodológico, cada estudiante construyó unas gafas simbólicas —recortó la montura y colocó filtros de papel celofán— para “observar” aspectos de la identidad, las emociones y los sueños que suelen quedar ocultos. Luego, se elaboraron carteles individuales: con marcador azul se escribieron los elementos que la escuela no ve (miedos, identidades no reconocidas, talentos, formas de aprender) y con marcador rojo se marcaron barreras y prejuicios que dificultan su expresión. Finalmente, todos los carteles se pegaron en un mural colectivo, y se realizó un diálogo guiado sobre aprendizajes y acciones concretas para reconocer y cuidar la diversidad.

En las conversaciones por grupos, afloraron patrones comunes. Se insistió en que hablar de diversidad favorece la inclusión y el respeto y que los estereotipos de belleza imponen límites —especialmente a las mujeres—; también se reclamó libertad para vivir la identidad y para elegir gustos como la música sin burlas, reconociendo la historia y la etnia de cada persona. Otros grupos subrayaron que pensar diferente no divide, y pidieron que la escuela reconozca habilidades distintas, necesidades de apoyo y discapacidad sin estigmas, garantizando opinión segura y libre.

Asimismo, se planteó que la diversidad es clave para prevenir violencias, incluido el acoso escolar, y que debe respetarse la orientación sexual y nombrar a cada estudiante según su identidad como acto básico de reconocimiento. Otra línea de discusión conectó diversidad

con democracia escolar: “lo personal es político”, existen afectaciones a la salud mental cuando la diferencia no se reconoce, y hay que visibilizar la diversidad sexual y la agencia juvenil en la transformación de la escuela. Finalmente, se insistió en que todas y todos aprenden distinto, que la estética o la forma de vestir no determinan capacidades, y que la voz estudiantil debe ser escuchada para potenciar talentos.

Las declaraciones acordadas por los grupos convergieron en una misma dirección: una escuela que reconoce y celebra la diversidad, que desafía estereotipos, que garantiza libertades y evita discriminaciones. Se expresaron en formulaciones como: “La escuela que reconoce la diversidad es aquella que respeta identidades, desafía estereotipos y celebra la libertad de ser quienes somos”; “Pensar, aprender y vivir distinto es lo que nos enriquece como escuela”; “Respetar la diversidad es garantizar escuelas libres de discriminación y violencias”; “La escuela democrática se construye reconociendo todas las diversidades”; y “Reconocer la diversidad es abrir caminos para que cada estudiante brille desde lo que es y lo que aporta”. Estas piezas quedaron como producto de la estación y alimentan la síntesis general del Foro.

Nos comprometemos a construir una escuela segura e inclusiva que reconozca y celebre todas las diversidades: respetaremos las identidades y nombres de cada estudiante, desafiaremos estereotipos y burlas, y rechazaremos toda forma de discriminación y acoso. Promoveremos el diálogo respetuoso y la libertad de expresión, valoraremos los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y solicitaremos los apoyos necesarios para que nadie quede atrás. Cuidaremos la salud mental, defenderemos el derecho a ser y a pertenecer sin miedo, y participaremos activamente en decisiones escolares que garanticen igualdad de trato, corresponsabilidad y convivencia pacífica, para que cada estudiante brille por lo que es y aporta a la comunidad educativa.

2.2.4. Estación 4. Escuela donde lidero: enseñando participación a los adultos

La estación se propuso promover la reflexión sobre el liderazgo juvenil y la participación en la toma de decisiones escolares, destacando a las y los estudiantes como agentes de cambio capaces de inspirar y enseñar a los adultos prácticas de convivencia democrática. El trabajo se organizó en torno a la pregunta orientadora: “¿Qué le puedo enseñar a los adultos sobre liderazgo y participación?”, con el objetivo de visibilizar que liderar no es solo dirigir, sino escuchar, dialogar y construir soluciones colectivas.

Metodológicamente, la sesión inició con una breve introducción sobre liderazgo juvenil y su impacto en la escuela y la comunidad. Luego, en equipos, las y los estudiantes identificaron situaciones sociales, culturales y comunitarias donde la participación juvenil puede ser transformadora (recuperación de espacio público, brigadas contra el acoso, campañas de uso responsable de redes), registraron cada idea en fichas y las ubicaron en un croquis gigante de Bogotá, conectando sus propuestas con el territorio.

A continuación, trabajaron el “perfil del líder integral” usando tarjetas de colores para organizar conocimientos (cerebro), habilidades (manos) y valores/emociones (corazón). Finalmente, asumieron un reto musical: componer y presentar una estrofa (rap, cumbia o rock suave) que respondiera cómo pueden incidir en la transformación social de la ciudad, enfatizando la comunicación creativa como herramienta de liderazgo. En paralelo, la relatoría sistematizó ideas y acuerdos para redactar la declaración de la estación.

En el diálogo emergieron patrones claros: sensibilidad frente al cuidado del ambiente y el manejo responsable de recursos, énfasis en salud mental y cuidado personal como condiciones para participar, necesidad de educación ambiental, hábitos saludables y mejora del plan alimentario, así como resolución dialogada de conflictos, prevención de consumo de sustancias y fortalecimiento de valores de respeto, empatía y seguridad.

También se subrayaron la innovación educativa, la orientación vocacional y el reconocimiento de la escuela como espacio democrático que habilita voz estudiantil. Estas ideas nutrieron el paso de insumos dispersos a criterios concretos de liderazgo: conocer el contexto social, escuchar y dialogar para resolver problemas de convivencia, y practicar una educación política cotidiana que fomente tolerancia y sentido de pertenencia.

El ejercicio concluyó con una declaración consensuada que fijó la identidad del liderazgo estudiantil como inspiración y ejemplo:

Nos comprometemos a ejercer un liderazgo empático e incluyente que escuche y dialogue antes de decidir; a inspirar con el ejemplo a personas adultas y pares, participando activamente en los espacios de gobierno escolar; a cuidar la vida, la salud mental y el entorno, promoviendo acciones ambientales, hábitos saludables y convivencia sin violencias; a resolver los conflictos por vías restaurativas y con respeto; a defender la libertad de expresión y la participación de todas y todos, especialmente de quienes menos son escuchados; y a corresponsabilizarnos en la construcción de acuerdos, el seguimiento de compromisos y la transformación de nuestra escuela y comunidad.

Esta declaración quedó registrada por la relatoría como producto de la estación y alimenta el compendio del Foro de Estudiantes.

2.2.5. Estación 5. Profesiones que aún no existen: imaginando mi futuro laboral

La estación se propuso explorar aspiraciones profesionales en contextos de cambio acelerado y comunicar a los adultos qué se necesita aprender hoy para hacerlas posibles mañana. Para encuadrar el trabajo se abordó la pregunta orientadora: “¿Cómo puedo mostrarles a los adultos mis aspiraciones y lo que necesito aprender para lograrlo?”,

subrayando que la transformación del mundo laboral —impulsada por IA, biotecnología, exploración espacial y otras innovaciones— elimina oficios y crea oportunidades inéditas que exigen adaptabilidad, aprendizaje continuo y combinación de saberes técnicos y humanos.

Metodológicamente, la sesión inició con una introducción breve que ilustró profesiones emergentes y escenarios futuros, como punto de partida para imaginar oficios aún inexistentes. Posteriormente, los y las estudiantes, organizados en equipos de cinco, eligieron a un integrante para caracterizar al “profesional del futuro” y recorrieron tres islas de trabajo: (1) accesorios/vestuario (batas, gafas, sombreros, guantes) para ambientar el rol; (2) tarjetas de conocimientos (matemáticas, programación, biología, idiomas, artes, filosofía, entre otros) para definir la base conceptual; y (3) herramientas del futuro (tableta, drones, impresora 3D, microprocesadores, telescopio, nave espacial) para precisar con qué operaría dicho profesional. Con estos elementos, cada grupo inventó una profesión inédita, describiendo qué hace, cómo contribuye cada insumo y qué conocimientos, habilidades y valores se deben aprender desde la escuela para prepararse adecuadamente.

A continuación, se realizó el “desfile de profesiones del futuro”: el/la estudiante caracterizado/a desfiló mientras un compañero leyó en voz alta la descripción de la profesión, explicitando el mapa de aprendizajes (saberes, saber hacer y actitudes) que demandaría. Este momento permitió mostrar con creatividad las aspiraciones y traducirlas en demandas formativas concretas hacia la escuela, conectando intereses juveniles con mallas curriculares, proyectos STEAM, lenguas, ética y trabajo colaborativo.

En el cierre, se desarrolló un diálogo colectivo para reconocer patrones comunes (p. ej., la necesidad de integrar ciencia, tecnología y humanidades; de fortalecer el inglés y otros idiomas; de profundizar en programación y pensamiento crítico; y de sostener valores de empatía, cuidado y responsabilidad), y para acordar mensajes claros a los adultos sobre las rutas de aprendizaje que se requieren desde hoy. La relatoría recogió estas ideas y redactó la declaración de la estación, cuidando la fidelidad al diálogo, como producto formal que alimenta el compendio del Foro.

Nos comprometemos a imaginar y construir profesiones del futuro con propósito público; a comunicar a las personas adultas lo que necesitamos aprender y a trazar rutas de formación desde hoy. Integraremos ciencia, tecnología y humanidades; fortaleceremos lectoescritura, inglés y otros idiomas; desarrollaremos programación, pensamiento crítico y resolución de problemas, con creatividad, colaboración y liderazgo. Actuaremos con ética, cuidado del ambiente y responsabilidad social, participando en proyectos STEAM, pasantías e investigación/creación. Sostenemos el aprendizaje continuo y la innovación con empatía para transformar nuestra escuela, la ciudad y el país.

En suma, la estación 5 articuló imaginación y planeación: permitió a las y los estudiantes nombrar su futuro, mostrarlo públicamente y vincularlo con aprendizajes verificables que la escuela puede garantizar —desde la actualización curricular hasta experiencias de proyecto, pasantías y alianzas con sectores científicos y culturales—, dejando trazadas rutas de formación para profesiones que, aunque hoy no existan, comienzan a aprenderse desde ahora.

2.2.6. La voz de los estudiantes frente al Plan Nacional Decenal de Educación 2026 - 2035

El Foro de Estudiantes recogió la voz de los y las estudiantes sobre los aprendizajes que requieren para su vida presente y futura. Las cinco estaciones trabajadas —clima y hábitos; saberes que no deben desaparecer; escuela segura para las diversidades; liderazgo y participación; y profesiones aún inexistentes— convergen en un mandato claro para el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2026–2035: asegurar condiciones para aprender a transformar (no solo a conocer), con equidad, bienestar, sostenibilidad, participación democrática y preparación para el trabajo emergente. A continuación, se presenta una matriz que conecta cada estación con expectativas de política, aprendizajes clave y líneas de acción sugeridas.

Tabla 27. Síntesis Foro de Estudiantes para Plan Decenal de Educación 2026 - 2035

Estación	Expectativas para el PNDE (qué política debe garantizar)	Aprendizajes clave que la escuela debe asegurar
El clima en mis manos	Política de educación para la sostenibilidad que vincule hábitos cotidianos con metas ambientales verificables en la escuela.	Relación hábitos–consecuencias; uso de información para decidir; agencia para cambiar comportamientos.
La cápsula del futuro	Política que preserve saberes humanistas y culturales en la era digital y articule tecnología con ética, cultura y ciudadanía.	Identidad, valores, historia y diálogo como base para usar tecnología con sentido.
Ver lo invisible	Política de escuela segura e inclusiva con enfoque diferencial e intercultural (anti-acoso, salud mental, participación).	Reconocimiento de diversidades, libertad de ser/expresar, convivencia respetuosa y apoyo a estilos de aprendizaje.
Escuela donde lidero	Política de gobernanza escolar con voz estudiantil incidente y educación para la participación democrática.	Liderazgo empático, deliberación, corresponsabilidad y resolución restaurativa de conflictos.
Profesiones del futuro	Política de trayectorias y orientación para trabajo emergente (IA, STEAM, bilingüismo, habilidades socioemocionales).	Integración ciencia–tecnología–humanidades, pensamiento crítico, idiomas, creatividad y colaboración.

Las declaraciones estudiantiles delinear un PNDE que garantice aprendizajes significativos con propósito público: hábitos sostenibles y verificables; preservación de saberes humanistas en clave tecnológica; convivencia y bienestar con inclusión plena; liderazgo juvenil con incidencia real; y trayectorias formativas para empleos emergentes.

Para convertir estas voces en política, el PNDE debe asegurar condiciones habilitantes (docencia formada, tiempos y recursos para proyectos, infraestructura y conectividad, rutas

de cuidado y participación), definir indicadores simples y medibles por ciclo y consolidar alianzas con familias, comunidades, SENA/IES y sectores productivos. Así, la voz estudiantil pasa de ser insumo consultivo a motor de transformación educativa para la próxima década.

2.3. Para construir como ciudad: Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI

En el Foro Educativo Distrital 2025 se presentó oficialmente la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI producto colectivo del proceso FED. Esta cartografía es simultáneamente herramienta de gestión del conocimiento y representación visual: integra y organiza las Declaraciones Institucionales y Locales para hacer visibles, con enfoque territorial, los patrones comunes y las diferencias locales de los aprendizajes que Bogotá requiere para el siglo XXI. Dichos hallazgos fueron analizados en detalle en el Capítulo 1: El sentir de las Instituciones Educativas y las Localidades del Distrito Capital. A partir de ese análisis, se elaboró un mapa de oportunidades y desafíos por localidad y un mapa consolidado de ciudad que facilita comparar, priorizar y decidir, orientando políticas innovadoras y equitativas según las necesidades de cada territorio. La imagen que sigue expone esta representación:



La cartografía es el resultado de una amplia jornada de reflexión y construcción colectiva. En los Foros Institucionales participaron cerca de 97.638 asistentes y se elaboraron 314 declaraciones institucionales, compromisos que orientan el quehacer pedagógico para garantizar el derecho a la educación con calidad y de cara a los retos del futuro. Este diálogo se profundizó en los Foros Locales, que convocaron a 4.683 integrantes de la comunidad educativa y dieron lugar a 20 informes analíticos (uno por localidad) y a una cartografía por cada localidad. Las cartografías que se presentan a continuación son síntesis visuales basadas en la representación gráfica construida para el distrito; retoman las 15 condiciones determinantes identificadas en el análisis conjunto de las declaraciones institucionales y locales y condensan las declaraciones consolidadas de cada territorio. Para una comprensión completa —y para contextualizar los íconos, escenas y énfasis de cada mapa— se recomienda la lectura conjunta de estas cartografías con el informe analítico de cada localidad.

La cartografía resultante recoge todas esas voces y se convierte en guía estratégica para la toma de decisiones de política educativa en Bogotá y para aportar, con sustento territorial, a la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035. Su significado es claro: no es un documento más, sino el reflejo vivo de las condiciones que como ciudad reconocemos como determinantes del aprendizaje y, por ello, como frentes prioritarios de acción: trayectorias educativas completas, inclusión y diversidad, salud mental y convivencia, apropiación tecnológica con ética (incluida la IA) y sostenibilidad ambiental. Cada localidad aportó su visión, construyendo una lectura compartida de ciudad que nos permite actuar con enfoque diferencial y territorial.

El diálogo produjo, además, 1.186 compromisos declarados por las instituciones y 98 compromisos adicionales en los Foros Locales. A partir de una lectura cuidadosa y una revisión sistemática, se identificaron 15 condiciones determinantes para el aprendizaje en Bogotá. Muchas son comunes entre localidades, lo que nos convoca a sumar esfuerzos para garantizar los aprendizajes que nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes necesitan, y a escalar las prácticas que ya muestran resultados.

Bogotá asume, en consecuencia, un compromiso institucional: convertir esta cartografía en una hoja de ruta distrital. Ello implica integrar sus propuestas en la planeación sectorial, la toma de decisiones y las acciones de gobierno orientadas a asegurar una educación pertinente, inclusiva y de calidad. Los 15 compromisos derivados del gran diálogo distrital —sobre transformación digital con IA para el aprendizaje y la ciudadanía; bienestar, inclusión y permanencia; pertinencia territorial y sostenibilidad; trayectorias integradas desde preescolar hasta la transición a la educación terciaria y el trabajo; coherencia curricular y gobernanza para la mejora continua— serán criterios de orientación y seguimiento. Al mismo tiempo, esta cartografía será entregada como insumo al PNDE 2026–2035, de modo que la voz de Bogotá, con la riqueza y diversidad de sus comunidades educativas, nutra la política pública nacional y contribuya a trazar el futuro educativo del país.

2.3.1. Cartografía localidad de Usaquén

La cartografía de Usaquén se lee como un “zoom” a sus condiciones y compromisos: los pines señalan retos del contexto (p. ej., trayectorias escolares interrumpidas y dotación insuficiente), mientras las escenas centrales representan la escuela segura (ruta contra el acoso) y el cuidado socioemocional como condiciones para aprender. Los íconos orientan las acciones acordadas: convenios formales con IES y orientación vocacional para la transición a la educación terciaria y el trabajo; secuencias didácticas graduales y ABP para atender ritmos diversos; soportes socioemocionales y protocolos de convivencia; y cierre de brechas digitales con uso crítico y ético de TIC - IA. En conjunto, el mapa articula antecedentes y declaraciones locales en una lectura territorial del aprendizaje.



2.3.2. Cartografía localidad de Chapinero



La cartografía de Chapinero se lee como la superposición de condiciones y compromisos locales. Los pines destacan cuatro claves: pedagogía contextualizada y articulada al territorio (entorno urbano-rural con heterogeneidad socioeconómica), integración pedagógica de tecnologías - IA (con marcos éticos y cierre de brechas), convivencia pacífica y bienestar socioemocional (círculos de la palabra, mediación, límites al uso de pantallas) y prácticas efectivas (evaluación formativa y trabajo interdisciplinar). Las escenas del aula, el diálogo comunitario y los símbolos de evaluación y naturaleza traducen los antecedentes reportados y las declaraciones locales: alfabetización digital crítica, innovación que complementa el criterio humano, ciudadanía y cuidado del territorio, y evaluación como diálogo continuo que hace florecer cada trayectoria.

2.3.3. Cartografía localidad de Santa Fe



La cartografía de Santa Fe se interpreta como un cruce entre condiciones del territorio y compromisos de mejora. Los pines de alfabetización digital crítica y pertinencia territorial responden a brechas de conectividad —más marcadas en el sector rural— y a la necesidad de integrar saberes ancestrales con metodologías activas (ABP - STEAM) y evaluación formativa en un PEI por ciclos; las escenas de culturas de paz y enfoque restaurativo reflejan la prioridad por bienestar socioemocional, convivencia y rutas de cuidado. El marcador de nuevas ruralidades y fortalecimiento de cobertura alude al borde urbano-rural (El Verjón), a la inclusión intercultural (p. ej., atención a población Embera) y a la transición media-terciaria con SENA/aliados. Finalmente, infraestructuras con dignidad sintetiza el llamado a mejorar planta física y dotación para sostener permanencia y aprendizajes.

2.3.4. Cartografía localidad de San Cristóbal

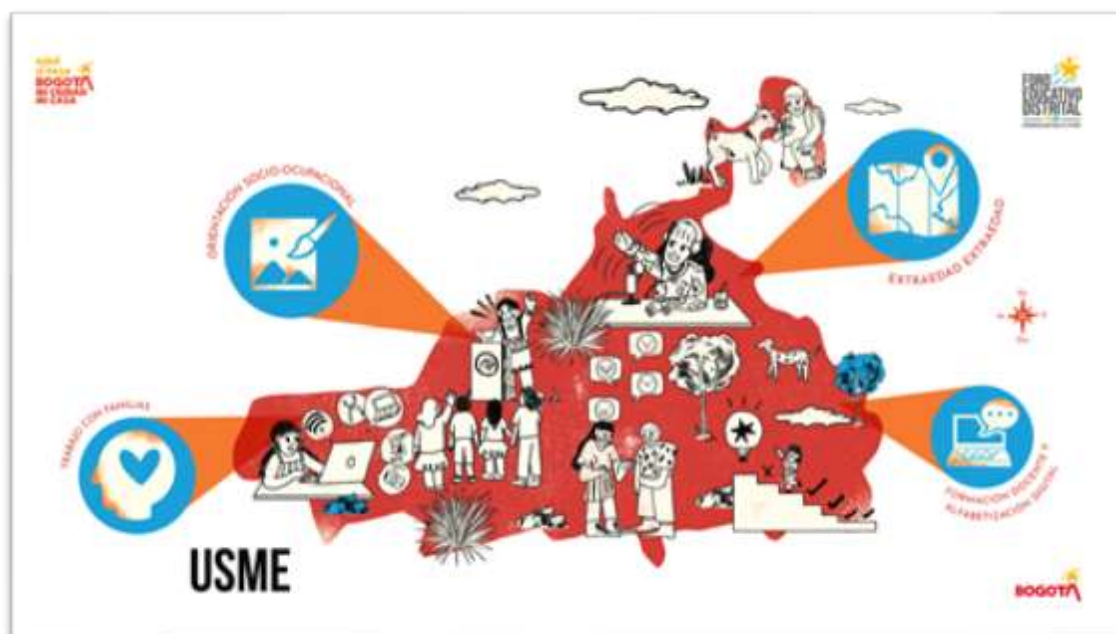
La cartografía de San Cristóbal se entiende como un guion visual que superpone condiciones y compromisos. Los pines nombran los retos del contexto: saberes locales (memoria, arte y territorio como potencia pedagógica), escuela como espacio protector y de paz, pérdida de atención sostenida asociada a usos digitales, espacios de escucha y rutas de cuidado, itinerarios metodológicos para ordenar el trabajo pedagógico por ciclos y limitaciones de infraestructura - dotación. Las escenas centrales —“Escuela territorio de paz”, enfoque restaurativo, piezas del PIAR—conectan esos antecedentes con las declaraciones locales: prácticas restaurativas y SEL por ciclos; alfabetización digital e IA con

ética y verificación; ABP y proyectos narrativos situados; DUA - PIAR para inclusión; PRAE y cuidado de cerros - quebradas. Así, el mapa orienta la lectura territorial del aprendizaje: de los riesgos y brechas a las respuestas pedagógicas verificables de la localidad.

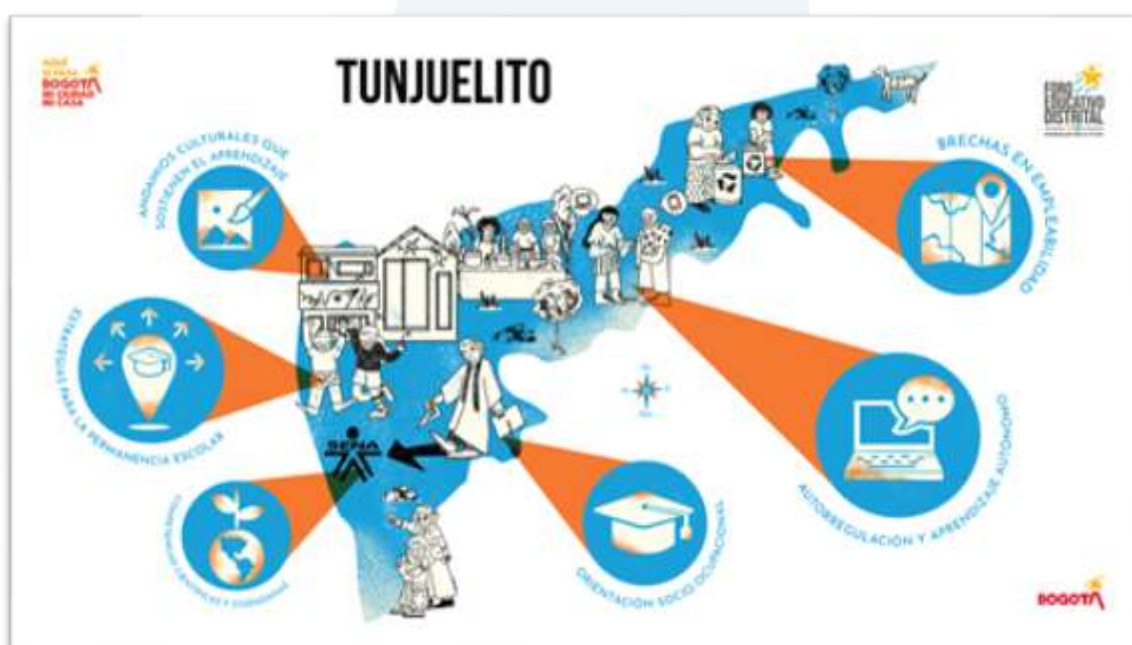


2.3.5. Cartografía localidad de Usme

La cartografía de Usme se lee como la superposición de condiciones del contexto y compromisos de acción. Los pines marcan los retos y apuestas locales: extraedad y trayectorias heterogéneas en una ruralidad-urbana que exige currículo flexible, formación docente y alfabetización digital para cerrar brechas de acceso - uso y orientar una cultura digital ética; trabajo con familias como soporte del bienestar y la permanencia y orientación socio-ocupacional para articular media-terciaria-empleo. Las escenas centrales (emisora escolar, proyectos de aula, mediación y cuidado) traducen los antecedentes —bienestar socioemocional, territorio/ambiente, equidad digital— en declaraciones: fortalecer SEL y rutas de cuidado, expandir ABP - STEAM y educomunicación, garantizar inclusión y consolidar alianzas con SENA - IES. Así, el mapa organiza visualmente cómo Usme conecta contexto, escuela y futuro.



2.3.6. Cartografía localidad de Tunjuelito



La cartografía de Tunjuelito se entiende como una lectura integrada de condiciones del contexto y compromisos de acción. Los pines señalan los retos y apuestas que la localidad prioriza: brechas de empleabilidad y necesidad de orientación socio-ocupacional con fuerte

articulación con el SENA; autoregulación y aprendizaje autónomo frente al uso de TIC - IA; estrategias para la permanencia escolar en un territorio con diversidad, extraedad y movilidad de matrícula; andamios culturales que sostienen convivencia y sentido de pertenencia; y competencias científicas y ciudadanas vinculadas al cuidado del entorno. Las escenas –laboratorios, huertas, mediación y tránsito a media técnica– traducen los antecedentes (inclusión, brechas y tensiones del uso digital, identidad técnico-vocacional, ambiente) en declaraciones: cerrar brechas tecnológicas con formación a docentes - familias, usar la IA con ética, consolidar ABP y STEM, fortalecer la media técnica y los proyectos ambientales para garantizar trayectorias y empleabilidad.

2.3.7. Cartografía localidad de Bosa



La cartografía de Bosa se lee como un cruce entre condiciones del contexto y compromisos locales. Los pines muestran los retos que estructuran el territorio: vulnerabilidad socioeconómica, diversidad e inclusión cotidiana y una brecha digital persistente que demanda inversión y formación continua, especialmente para el uso ético y pedagógico de TIC/IA (ciudadanía digital, pensamiento computacional). Se priorizan el bienestar socioemocional y la convivencia mediante justicia restaurativa y educación emocional, con rutas psicosociales y espacios de escucha como soportes de la permanencia. El territorio y el ambiente orientan educación ambiental situada (PRAE, huertas, reciclaje) que conecta currículo y vida cotidiana. Finalmente, la articulación con SENA y la orientación vocacional responden a brechas en el tránsito a la educación superior y al trabajo, reforzando trayectorias con sentido. En conjunto, el mapa sintetiza cómo Bosa enlaza permanencia,

cuidado, alfabetización digital crítica y trayectorias formativas para transformar su escuela en clave territorial.

2.3.8. Cartografía localidad de Kennedy

La cartografía de Kennedy se lee como una superposición de condiciones del contexto y compromisos pedagógicos. Los pines orientan la mirada hacia los retos priorizados: migración y alta movilidad residencial que tensionan la permanencia; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para responder a la heterogeneidad; uso pedagógico y formativo de tecnologías - IA con ciudadanía digital crítica; liderazgo y participación estudiantil incidentes; y ciudadanía ambiental articulada al territorio. Las escenas centrales —“escuela segura” con ruta contra el acoso, mediación y trabajo docente con tecnología— traducen esos antecedentes en acciones declaradas: educación socioemocional y prácticas restaurativas, flexibilización curricular, evaluación formativa y proyectos ambientales. Así, el mapa ofrece una lectura territorial del aprendizaje: de los riesgos y brechas a las respuestas concretas acordadas por la localidad.



2.3.9. Cartografía localidad de Fontibón

La cartografía de Fontibón se interpreta como un tejido entre condiciones del contexto y compromisos locales. Los pines sintetizan los retos señalados por las IED: diversidad sociocultural que exige enfoques interculturales y bilingües; brecha digital que demanda integrar TIC e IA con criterios éticos y ciudadanía digital; riesgos psicosociales para ubicar

el bienestar como condición para aprender; y un entorno urbano-productivo que impulsa interdisciplinariedad, metodologías activas y articulación con educación superior y sector productivo. Las escenas —“escuela territorio de paz”, proyectos ambientales y tránsito media-terciaria-empleo— traducen esas condiciones en declaraciones: eliminar barreras de aprendizaje (DUA), profundizar aprendizajes fundamentales con ABP - STEAM y evaluación formativa, fortalecer orientación vocacional/alianzas (SENA, IES) y promover pensamiento sistémico para la sostenibilidad.

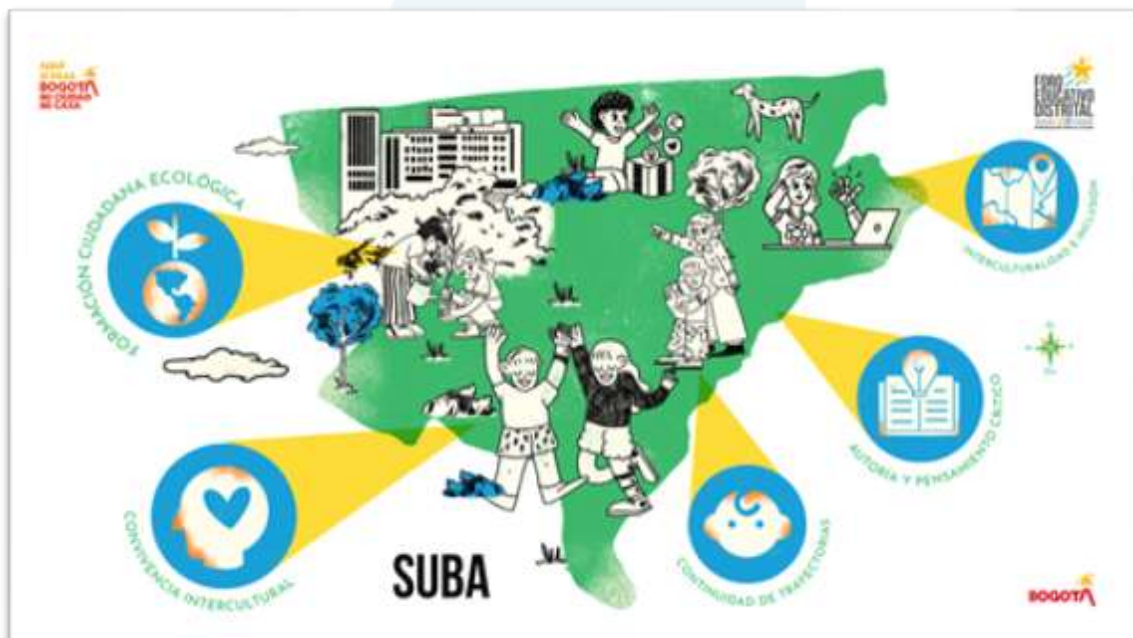


2.3.10. Cartografía localidad de Engativá

La cartografía de Engativá se interpreta como un cruce entre condiciones del contexto y compromisos declarados. Los pines orientan la lectura hacia ocho claves: apoyo a la permanencia y el logro en un entorno social heterogéneo; currículo flexible (DUA, ajustes y secuencias por ciclos) para responder a ritmos y diversidades; centros de interés e innovación pedagógica (ABP, interdisciplinariedad, robótica) como motores de aprendizaje auténtico; formación docente y ecosistema digital que combina fortalezas y brechas; articulación familia-escuela y multiculturalidad con apoyos diferenciados; pactos ambientales anclados al territorio; y articulaciones con SENA - IES para el tránsito a la educación terciaria y el trabajo. Las escenas de aula, feria ambiental y trabajo colaborativo sintetizan los antecedentes y las declaraciones: integrar TIC - IA con ética sin sustituir el pensamiento; fortalecer bienestar socioemocional y ciber convivencia; cerrar brechas digitales y académicas; y consolidar trayectorias con orientación vocacional y alianzas.



2.3.11. Cartografía localidad de Suba



La cartografía de Suba se lee como un zoom a cinco énfasis que enlazan contexto y compromisos locales. Los pines destacan: formación ciudadana ecológica (humedales,

huertas, renaturalización y movilidad sostenible como aula viva); convivencia intercultural y bienestar (prácticas restaurativas, voz estudiantil, dignificación docente); interculturalidad e inclusión (ajustes razonables y trabajo familia–escuela para garantizar permanencia); autoría y pensamiento crítico en clave digital - IA (alfabetización, ética y producción mediática: portafolios, podcast, ecoradio); y continuidad de trayectorias (orientación vocacional y articulaciones con SENA - IES). Las escenas de cuidado del entorno, diálogo y creación digital indican cómo Suba convierte sus condiciones en decisiones pedagógicas situadas y proyectos interdisciplinarios para el siglo XXI.

2.3.12. Cartografía localidad de Barrios Unidos



La cartografía de Barrios Unidos se lee como una guía que enlaza condiciones del contexto con compromisos de la localidad. Los pines traducen los énfasis acordados: liderazgo estudiantil asociado a proyectos de sostenibilidad; rutas de continuidad formativa con alianzas e inmersiones para el tránsito a IES y empleo; corresponsabilidad familia–escuela y cuidado socioemocional; flexibilización curricular para atender diversidad y neurodiversidad; e integración pedagógica de tecnologías - IA con alfabetización mediática, verificación de información y uso responsable de las redes. Las escenas —reciclaje y economía circular, diálogo entre pares, mediaciones digitales— reflejan los antecedentes (diversidad social y cultural; brecha de “segundo orden” en cultura digital; retos de bienestar) y las declaraciones (ABP - STEAM, ciudadanía digital ética, prácticas restaurativas y orientación vocacional con IES - empresas). Así, el mapa permite leer cómo la localidad articula inclusión, sostenibilidad, tecnología con sentido y trayectorias con propósito.

2.3.13. Cartografía localidad de Teusaquillo



La cartografía de Teusaquillo se interpreta como un mapa que superpone antecedentes y declaraciones de la localidad. Los pines orientan la lectura hacia cinco énfasis: capitales culturales y enfoques interculturales (heterogeneidad sociocultural y presencia migrante); competencias digitales con integración ética de tecnologías e IA (brecha de segundo orden, uso responsable del móvil y veracidad de la información); bienestar socioemocional como condición transversal del aprendizaje; y articulación con formación media–posmedia (convenios y orientación para el tránsito). En el centro, las escenas de pensamiento crítico y argumentación multimodal muestran cómo estos antecedentes se traducen en compromisos curriculares: proyectos interdisciplinarios tipo STEAM, criterios éticos sobre datos y privacidad, y acciones de resiliencia y convivencia para sostener trayectorias.

2.3.14. Cartografía localidad de Los Mártires

La cartografía de Los Mártires se interpreta como la superposición de condiciones del contexto y compromisos pedagógicos de la localidad. Los pines guían la lectura hacia cinco énfasis: proyectos de vida y orientación para la transición (articulación con SENA - IES, pasantías y portafolios); enfoques de inclusión para atender diversidad, migración y discapacidad mediante currículo flexible y ajustes razonables; integración ética de tecnologías e IA, con protección de datos, verificación de fuentes y alfabetización digital; prácticas restaurativas y bienestar socioemocional como condición del aprendizaje; y

educación ambiental y sostenibilidad anclada al territorio. Las escenas —estudiantes planificando trayectorias, mediando conflictos, trabajando con tecnología y en campañas ambientales— traducen los antecedentes en declaraciones concretas que orientan la acción escolar.



2.3.15. Cartografía localidad de Antonio Nariño



La cartografía de Antonio Nariño se comprende como la superposición de antecedentes y declaraciones que orientan la acción local. Los pines resaltan movilidad poblacional y diversidad sociocultural como condiciones que exigen enfoques inclusivos (DUA, ajustes y materiales accesibles) y una articulación teórico-práctica propia de su identidad formadora de docentes. El ícono de clima emocional positivo ubica la regulación, la escucha y la mediación pedagógica como soportes del aprendizaje y la convivencia. El pin de ampliar horizontes educativos remite a integrar tecnologías e IA con criterios éticos (autoría, verificación, privacidad) y a fortalecer la formación docente y el trabajo colegiado. Las escenas del aula, el trabajo con familias y los proyectos ambientales sintetizan la apuesta por una escuela cálida, inclusiva y actualizada que articula currículo, territorio y trayectorias.

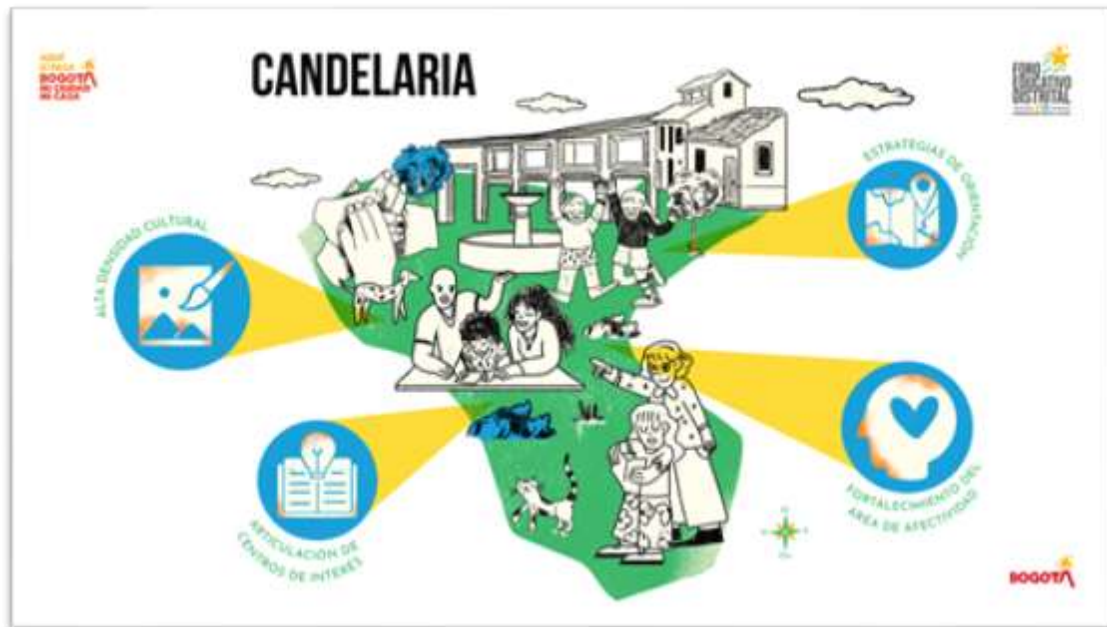
2.3.16. Cartografía localidad de Puente Aranda

La cartografía de Puente Aranda se lee como un puente entre condiciones del territorio y compromisos de acción. Los pines ordenan la mirada: el énfasis ambiental y PRAE transversal responde a un contexto urbano-industrial con contaminación, convirtiendo el ambiente en eje integrador de proyectos (reciclaje, economía circular, uso responsable del agua); permanencia y continuidad pedagógica atienden movilidad y rezagos con apoyos socioemocionales y vínculo familia-escuela; la alfabetización digital crítica y ética cierra brechas de acceso-uso con formación docente, protocolos y evaluación que resguarda la autoría; e iniciativas de preuniversitario fortalecen trayectorias hacia IES y empleo. Las escenas —laboratorio, debate, lectura y graduación— traducen estos antecedentes y declaraciones en una hoja de ruta para aprender con el territorio, y no a pesar de él.



2.3.17. Cartografía localidad de La Candelaria

La cartografía de La Candelaria se lee como un mapa que entrelaza condiciones del contexto con compromisos locales. Los pines reflejan cuatro claves del territorio: alta densidad cultural del Centro Histórico, que posiciona el patrimonio como recurso pedagógico; articulación de centros de interés (teatro, danza, deportes, audiovisuales con CREA-IDARTES) que expanden talentos y proyecto de vida; fortalecimiento del área de afectividad como soporte del bienestar y la convivencia; y estrategias de orientación para sortear tensiones de la transición posmedia. Las escenas —aprendizaje situado en el barrio, trabajo con familias, actividades artísticas y deporte— traducen esos antecedentes en declaraciones: integrar experiencias cercanas al territorio, promover pensamiento crítico con evaluación formativa, acompañar metas personales y trayectorias, fortalecer el vínculo familia–escuela y asegurar ambientes seguros y afectivos. Así, el mapa guía la lectura de una escuela que ancla currículo, cultura y cuidado para sostener trayectorias con sentido.



2.3.18. Cartografía localidad de Rafael Uribe Uribe

La cartografía de Rafael Uribe Uribe articula condiciones del contexto con compromisos de acción. Los pines sintetizan prioridades locales: formación ambiental transversal (huertas, 4R, cuidado del agua/energía) ante tensiones ambientales; desarrollo socioemocional con rutas de cuidado y prácticas restaurativas para afrontar ansiedad, ciberacoso y desmotivación; programas de reingreso e inclusión (DUA, co-docencia, ajustes razonables) frente a movilidad, vulnerabilidad y extraedad; y diseños didácticos híbridos y competencias del siglo XXI (ABP/STEAM, pensamiento crítico, comunicación, autogestión) para cerrar brechas digitales y unir aprendizaje con contexto. Las escenas de “escuela segura”, reloj (jornada y permanencia) y mapas de proyecto de vida enlazan estas claves con la orientación vocacional y la transición a SENA/IES, ofreciendo una lectura territorial donde bienestar, sostenibilidad e innovación sostienen trayectorias continuas.



2.3.19. Cartografía localidad de Ciudad Bolívar

La cartografía de Ciudad Bolívar se entiende como una lectura territorial que enlaza condiciones del contexto con compromisos pedagógicos. Los pines sintetizan sus énfasis: ciudadanía digital crítica y pensamiento computacional para cerrar brechas de acceso y de uso significativo; convivencia, cultura de paz y mediación como soporte del bienestar ante riesgos del entorno; metodologías activas (ABP-STEAM) conectadas con problemas reales; identidad territorial y aulas para agroecología que convierten el territorio en aula viva y proyecto de vida con rutas de transición media-terciaria-laboral. Las escenas —creación digital, acuerdos de aula, huertas, mapas de trayectoria— muestran cómo la localidad pasa de los antecedentes (vulnerabilidad, movilidad de matrícula, brecha digital) a acciones verificables: alfabetización mediática para estudiantes y familias, PRAE transversal, apoyos diferenciales e itinerarios de orientación y articulación con SENA-IES.



2.3.20. Cartografía localidad de Sumapaz



La cartografía de Sumapaz se lee como una síntesis visual entre condiciones rurales y compromisos pedagógicos. Los pines enfatizan una educación rural campesina en contexto de dispersión veredal y multigrado, que demanda metodologías flexibles y currículo

situado; la identidad campesina y el tejido social como ejes de pertenencia y trabajo escuela-comunidad; la integración crítica de tecnologías e IA al servicio de problemas agroambientales (p. ej., sensores de riego) y del pensamiento crítico; y el desarrollo profesional docente para sostener esas innovaciones. Las escenas —frailejones, aula abierta, antena, movilización ambiental y estudiantes en tránsito— traducen esas bases en declaraciones: fortalecer bienestar y convivencia, articular ciencia-cultura-ruralidad, ampliar rutas a la educación superior (incluido PEAMA) y asegurar recursos para implementar soluciones tecnológicas sin sustituir la inteligencia humana. Así, el mapa guía la lectura de una escuela que ancla currículo, territorio y futuro.

2.3.21. Conclusiones Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI

La lectura integrada de las veinte cartografías locales muestra una ciudad que reconoce con claridad las condiciones que hacen posible aprender y que, al mismo tiempo, asume compromisos concretos para transformarlas. En todas las localidades aparece, con distintos matices, un núcleo común: bienestar socioemocional y convivencia como cimiento del aprendizaje; inclusión con enfoque DUA para atender diversidad, movilidad y discapacidad; apropiación tecnológica con ética (alfabetización digital, uso crítico de IA y protección de datos); vínculo currículo-territorio-sostenibilidad (PRAE, huertas, ciudadanía ecológica) y trayectorias formativas continuas que articulen la media con la educación terciaria y el trabajo (SENA/IES, orientación socio-ocupacional).

Las cartografías también evidencian diferencias territoriales relevantes a saber, en Sumapaz, Santa Fe y Usme pesa la ruralidad dispersa y el multigrado, que exigen metodologías flexibles y fortalecimiento de conectividad e infraestructura, en Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy se priorizan permanencia, mediaciones para la paz, proyecto de vida y cierre de brechas digitales de “segundo orden” (usos significativos), en Puente Aranda y Fontibón el entorno urbano-productivo impulsa articulaciones técnico-vocacionales y pensamiento sistémico para la sostenibilidad. Localidades con alta densidad cultural (La Candelaria, Teusaquillo, Chapinero) posicionan capitales culturales, lenguaje multimodal y evaluación formativa; mientras que Engativá, Suba, Barrios Unidos, Los Mártires y Antonio Nariño enfatizan liderazgo estudiantil, corresponsabilidad familia-escuela y actualización docente.

En clave de política pública, la cartografía deja cinco orientaciones transversales para la toma de decisiones:

- Cuidar para aprender: institucionalizar rutas de cuidado, justicia restaurativa y salud mental, con tiempos pedagógicos protegidos.
- Incluir con diseño: consolidar DUA, co-docencia y apoyos diferenciados, junto con evaluación auténtica y progresiones claras por ciclos.

- **Tecnología con propósito:** universalizar conectividad y dotación, y formar a docentes/estudiantes en ciudadanía digital e IA al servicio del pensamiento, la creación y la verificación.
- **Currículo situado y verde:** escalar proyectos ambientales y pedagógicos territoriales (PRAE, agroecología, movilidad sostenible) integrados a STEAM y a la cultura local.
- **Trayectorias que no se rompen:** fortalecer orientación socio-ocupacional desde básica, expandir media técnica, doble titulación y pasantías; y consolidar alianzas SENA/IES/sector productivo con seguimiento de egresados.

La cartografía funciona, además, como instrumento de gestión y monitoreo: permite priorizar inversiones (infraestructura con dignidad, conectividad, laboratorios y bibliotecas), focalizar apoyos por localidad, y seguir compromisos locales con indicadores de avance (permanencia, bienestar, logros básicos, usos pedagógicos de TIC-IA, participación estudiantil, articulaciones con IES). Su actualización periódica —nutrida por las Declaraciones y por evidencias de práctica— convertirá este mapa en una hoja de ruta viva del Distrito.

En suma, Bogotá cuenta hoy con un acuerdo territorial sobre las condiciones determinantes del aprendizaje y con compromisos verificables para actuar sobre ellas. Convertir estas prioridades en programación sectorial, presupuestos y acompañamiento técnico —y articularlas como insumo del Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035— es el paso siguiente para que cada escuela, desde su territorio, garantice aprendizajes pertinentes, equitativos e inspiradores para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de la ciudad.

2.3.22. Rutas de acción a partir de la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI

Con el fin de pasar de los hallazgos a las decisiones, en el Foro Educativo Distrital 2025 realizamos un diálogo de saberes orientado a trazar rutas de acción sobre la Cartografía Distrital de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI. Partimos del análisis cualitativo de 314 declaraciones institucionales y 20 declaraciones locales, el cual permitió identificar 15 condiciones determinantes y organizarlas por predominancias (frecuencias relativas) como base para la priorización. Con ese insumo, convocamos a una muestra plural de actores —estudiantes, familias, docentes, directivos, orientadores, directores locales, egresados, academia, sector productivo y equipos de SED/MEN— para consolidar propuestas con horizonte de ciudad y aporte al Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035.

El ejercicio se desarrolló en tres aulas simultáneas, cada una con un conjunto de predominancias preasignadas. En mesas de trabajo los asistentes eligieron moderador y relator, y, a partir de las declaraciones y recomendaciones previas, construyeron un diálogo sobre las posibles rutas de acción por predominancia, así se distribuyeron por mesa:

Salón Diálogo 1	Salón Diálogo 2	Salón Diálogo 3
Predominancias que aborda:	Predominancias que aborda:	Predominancias que aborda:
Transformaciones digitales y bienestar socioemocional	Condiciones socio-territoriales y protección escolar	Educación ambiental y territorial sostenible
Trayectorias educativas y calidad curricular	Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad	Ambientes educativos y pedagogías culturales
Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa		Movilidad escolar y diversidad territorial

Luego, cada mesa socializó su propuesta en el muro de la cartografía, deliberó con el resto de participantes y discutió sobre las rutas más relevantes. El resultado del proceso fue un conjunto de rutas estratégicas priorizadas que se incorporan a la cartografía como tramos de avance verificables hacia los aprendizajes del siglo XXI. En síntesis, lo que se hizo fue convertir la lectura territorial de la dicha cartografía en rutas de acción priorizadas mediante diálogo estructurado, trabajo colaborativo y algunos criterios que privilegiaron el punto de vista de los participantes, a partir de lo cual se obtuvieron tres relatorías gráficas que se presentan a continuación para orientar la toma de decisiones del sector educativo en Bogotá y proveer recomendaciones fundamentadas al Plan Decenal 2026–2035, asegurando la continuidad entre lo que las comunidades educativas declararon y lo que las políticas deberán implementar, medir y escalar.

Resultados salón de diálogo 1



La mesa de diálogo 1 trabajó tres predominancias a la luz de la Cartografía Distrital y del trabajo metodológico del Foro: (1) Transformaciones digitales y bienestar socioemocional, (2) Trayectorias educativas y calidad curricular y (3) Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa. La mesa siguió el dispositivo de diálogo y trazado de rutas acordado para el Foro: deliberación guiada por moderador y relator, y construcción de una ruta en formato verificable para socializar en el muro de la cartografía.

Transformaciones digitales y bienestar socioemocional

En la discusión se subrayó que la alfabetización digital debe ser crítica y ética, con integración pedagógica de tecnologías e IA para resolver problemas reales, y no como sustituto del pensamiento. Al mismo tiempo, el bienestar socioemocional requiere rutas de cuidado, mediación y justicia restaurativa, así como acompañamiento docente en educación emocional. Esta doble mirada —tecnológica y humana— busca cerrar brechas de conectividad y uso, y asegurar entornos protectores como condición del aprendizaje sostenido. Estas orientaciones se alinean con las recomendaciones estratégicas para el Plan Decenal: cerrar brechas de acceso, fortalecer la alfabetización digital crítica, integrar IA con propósito pedagógico, y consolidar prácticas de bienestar socioemocional.

Trayectorias educativas y calidad curricular

La mesa planteó trayectorias formativas diversas y contextualizadas al territorio, la reinención de contenidos desde competencias y saberes disciplinares y una prioridad explícita por la investigación e innovación en todas las áreas. Estos ejes se discutieron como base para transitar de diseños curriculares fragmentados a experiencias articuladas con el territorio, capaces de sostener continuidad educativa y pertinencia, en coherencia con el análisis de predominancias del informe distrital, lo que supone diseñar rutas claras de tránsito educativo, fortalecer la orientación vocacional temprana, actualizar currículos técnicos/tecnológicos según demanda local, alinear PEI–currículo–evaluación e implementar metodologías activas y evaluación auténtica.

Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa

El diálogo recogió preocupaciones sobre desenganche escolar temprano y desconexión entre escuela y entorno rural. Se planteó la idea de acercar la ruralidad a los entornos escolares para mantener la esencia comunitaria, reconocer trayectorias previas y contextualizar la acción pedagógica en claves socio-territoriales. Estas propuestas se enlazan con las recomendaciones del análisis comparado: currículos con pertinencia territorial, vínculos escuela–comunidad, pedagogías interculturales y preparación para interactuar en contextos urbano-rurales.

Ruta de acción acordada y sugerida por la mesa

Formular e implementar una red distrital de trayectorias formativas (básica-media-posmedia) contextualizadas por territorio, con IED, SENA - IES, familias y sector productivo, para cerrar brechas de conectividad y permanencia, fortalecer alfabetización digital crítica e investigación escolar y garantizar el bienestar socioemocional del 70% de estudiantes en 24 meses. Indicadores: % de IED con ruta territorial de trayectorias y % de estudiantes con mejora en continuidad y bienestar (instrumentos de seguimiento).

Resultados salón de diálogo 2



Esta mesa examinó cómo las condiciones del territorio y la composición social de las familias —movilidad y migración, riesgos barriales, brechas digitales e infraestructurales, diversidad cultural y discapacidad— inciden en la permanencia, el clima escolar y la pertinencia del currículo; y cómo la escuela debe operar como espacio de acogida y cuidado con protocolos y redes intersectoriales, especialmente en contextos de vulnerabilidad. En paralelo, revisó los soportes pedagógicos e institucionales para garantizar inclusión y equidad con población diversa (migrante, con pertinencias étnicas, con discapacidad, con condiciones socioeconómicas críticas), activando DUA, ajustes razonables, apoyos psicosociales y co-docencia para evitar exclusiones y asegurar participación y autonomía en el aprendizaje. Estas definiciones fueron el marco común de la deliberación.

Siguiendo la metodología del FED 2025, los participantes trabajaron en pequeños grupos con moderación y relatoría, partiendo de la predominancia asignada y de las condiciones asociadas para construir una ruta de acción verificable, se abordaron los siguientes núcleos:

- **Escuela como entorno protector:** se enfatizó que las IED deben articular protocolos de protección, climas escolares protectores y redes intersectoriales (salud,

integración social, justicia) para mitigar riesgos territoriales y asegurar continuidad de trayectorias educativas. Esto exige también conectividad y recursos básicos donde persisten brechas.

- **Acogida e inclusión intercultural:** la población en movilidad y otras diversidades requieren evaluación de saberes previos, accesibilidad (DUA, lengua de señas, apoyos), gobernanza pedagógica y formación docente intercultural para que el currículo responda a trayectorias reales y no reproduzca exclusiones.
- **Pertinencia y corresponsabilidad territorial:** se discutió que la protección no es solo un protocolo, es un proyecto pedagógico situado: currículos flexibles, proyectos con actores locales y orientación socio-ocupacional contextualizada, como palancas de pertenencia y permanencia.

Ruta de acción acordada y sugerida por la mesa

Formular e implementar una red distrital de trayectorias formativas (básica-media-posmedia) contextualizadas por territorio, con IED, SENA - IES, familias y sector productivo, para cerrar brechas de conectividad y permanencia, fortalecer alfabetización digital crítica e investigación escolar y garantizar el bienestar socioemocional del 70% de estudiantes en 24 meses. Indicadores: % de IED con ruta territorial de trayectorias y % de estudiantes con mejora en continuidad y bienestar (instrumentos de seguimiento).

A corto plazo, mejoran la detección y atención de riesgos, el clima escolar y la acogida inicial de estudiantes en movilidad (activación de rutas y apoyos). A mediano plazo, se reducen inasistencias y deserción por causas socio-territoriales, y el currículo incorpora prácticas interculturales verificables (ajustes y co-docencia). A largo plazo, aumenta la continuidad de trayectorias y la participación con autonomía de grupos históricamente excluidos, coherente con la Cartografía Distrital y las recomendaciones para el Plan Decenal 2026–2035.

Resultados salón de diálogo 3



La mesa trabajó en cómo traducir esta predominancia en decisiones curriculares y de gestión que acompañen trayectorias continuas desde la infancia hasta la media, con un énfasis en orientación vocacional temprana, articulación con educación superior y fortalecimiento socioemocional en el PEI de cada institución. El intercambio planteó que la “identidad institucional” no puede empezar en décimo y undécimo, sino construirse progresivamente a lo largo de todos los niveles, integrando la cátedra socioemocional y opciones reales de formación técnica o universitaria. En el diálogo se identificaron las siguientes necesidades y se llegaron a acuerdos:

Necesidades

- Qué significa y cómo operativizar desde primaria y secundaria la orientación vocacional temprana, no solo en la media. Se resaltó la necesidad de rutas curriculares claras y progresivas.
- La oferta debe estar explícitamente vinculada al PEI y a la cátedra socioemocional, de modo que la exploración de intereses conecte con oportunidades formativas concretas.
- Se identificó una tensión entre proyectos de vida que se trazan al ámbito laboral inmediato (o referentes como “influencer”) y la continuidad educativa; se pidió diversificar opciones y lenguajes de orientación.

Acuerdos

- Rutas curriculares de orientación que comiencen en primaria, se intensifiquen en secundaria y se consoliden en la media, con hitos formativos y socioemocionales definidos por grado.

- Vinculación temprana con IES – SENA - sector productivo mediante módulos, salidas y microcredenciales que hagan visible la continuidad entre escuela y educación terciaria.
- Fortalecimiento socioemocional como base de permanencia y toma de decisiones vocacionales informadas, incorporado en el PEI.

Ruta de acción acordada y sugerida por la mesa

Diseñar e implementar una ruta de orientación vocacional y ciudadanía educativa desde primaria hasta media, articulada al PEI y a la cátedra socioemocional, con alianzas con IES - SENA y actores territoriales, para aumentar la continuidad educativa y la transición a educación terciaria. Indicadores sugeridos: porcentaje de estudiantes con plan de vida por grado; tasa de continuidad a media y matrícula en terciaria/FP; participación en módulos/visitas/ensayos de cursos con IES/SENA.

Esta ruta pone en el centro la progresión (saberes, habilidades y bienestar), la conexión con oportunidades reales del entorno rural/urbano-rural y la voz estudiantil para decidir, con bases socioemocionales que sostengan la permanencia y la proyección de futuro.

2.4. Aprendizajes para el futuro: saber, hacer y ser para transformar el territorio

El ejercicio cartográfico del FED 2025 no solo mapeó condiciones y compromisos por localidad; también permitió proyectar los aprendizajes que Bogotá debe garantizar a sus estudiantes para afrontar el siglo XXI. A partir de las Declaraciones Institucionales y Locales, se definieron aprendizajes con sentido territorial que conectan escuela, comunidad y futuro, y que orientan decisiones curriculares, pedagógicas y de evaluación.

Cada aprendizaje se formula por condición determinante e integra tres dimensiones inseparables: el saber (conocimiento de base que se debe dominar), el hacer (desempeños aplicados en situaciones reales y retadoras) y el ser (actitudes y valores que sostienen ese uso: ética, ciudadanía, cuidado y bienestar).

Estas definiciones sirven de referente para el PEI, mallas y evaluación auténtica; permiten fijar metas verificables en lectura, matemáticas, inglés, ciudadanía digital y ambiental, y aseguran un enfoque territorial, diferencial e intercultural, alineado con trayectorias continuas hacia la educación terciaria y el trabajo.

A continuación, se presentan los aprendizajes consolidados que orientarán la acción pedagógica del Distrito y convertirán la cartografía en una hoja de ruta formativa para transformar el territorio desde el aula.



- La ciudadanía digital crítica, los fundamentos de datos y los límites de la IA se ponen al servicio de verificar, analizar y crear soluciones con TIC - IA para problemas reales y proyección laboral, actuando con ética, responsabilidad, autocuidado y autorregulación.
- Las competencias socioemocionales, el reconocimiento de riesgos y las rutas de ayuda orientan la autorregulación y la mediación de conflictos para un aprendizaje sostenido, con empatía, respeto, cuidado y corresponsabilidad.
- El conocimiento de derechos, protocolos y rasgos socio-territoriales guía la identificación de riesgos, activación de apoyos y convivencia intercultural, con solidaridad, respeto por la diversidad y sentido de pertenencia.
- Los ecosistemas locales, el cambio climático y la economía circular fundamentan la investigación, medición y mejora de indicadores ambientales mediante proyectos territoriales, con cuidado del entorno, corresponsabilidad y liderazgo.
- La lectoescritura avanzada, el pensamiento matemático y el inglés funcional, junto a marcos curriculares claros, se aplican a resolver problemas, comunicar y colaborar con metodologías activas y evaluación auténtica, desde el rigor, la curiosidad y la responsabilidad académica.

- El patrimonio, los lenguajes artísticos y la mediación cultural impulsan la creación de productos públicos que fortalecen la convivencia y el sentido del aprendizaje, con aprecio por la diversidad, participación y diálogo.
- Los saberes campesinos, las cadenas productivas y las prácticas interculturales se traducen en proyectos productivos y ambientales articulados con la comunidad, con orgullo identitario, respeto al territorio y cooperación.





Capítulo 3:

Bogotá le apuesta al futuro. Análisis para el Plan Decenal de Educación 2026-2035

3. Bogotá le apuesta al futuro. Análisis para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026 - 2035

Con el propósito de aportar a la construcción del Plan Decenal de Educación 2026 - 2035, en este capítulo se construye un análisis en perspectiva de los temas propuestos por el MEN en la Circular 001-2025. De modo que, este análisis cualitativo-interpretativo se construye a partir de dichas temáticas y su relación con los documentos de “Declaración institucional y Local de oportunidades para aprender en el siglo XXI” reportadas por las 20 localidades de la ciudad de Bogotá en el marco del desarrollo de los Foros Educativos llevados a cabo en 2025.

Puesto que las declaraciones reflejan las principales condiciones que inciden en la enseñanza y el aprendizaje en Bogotá, el análisis que se presenta a continuación, evidencia la lectura de dichas condiciones para comprender factores estructurales y emergentes que marcan las prioridades educativas, en aras de plantear una serie de recomendaciones estratégicas de cara al Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035.

3.1. Contexto general sobre las líneas temáticas

A través de la directiva 001-2025 enviada por el Ministerio de Educación Nacional, se plantean 9 líneas temáticas, las cuales responden, en primer lugar, a una serie de compromisos plasmados en la declaración del Foro Nacional de Educación 2024 “Colombia: revolución con los territorios”, sobre los cuales el Ministerio, toma como prioridad, para el desarrollo de los Foros Educativos 2025 la participación de diferentes actores educativos, reconociendo que Colombia, afronta el reto de revitalizar los mecanismos legales de participación establecidos en la Ley 115 de 1994 —como los foros, las juntas territoriales de educación y los gobiernos escolares—, dotándolos de nuevos sentidos y capacidades para incidir en la transformación educativa.

Esta resignificación se articula con una apuesta nacional por promover la participación deliberativa de todos los actores y sectores sociales —poblaciones, territorios, organizaciones, comunidades, movimientos y entidades públicas y privadas— en la construcción colectiva de un Proyecto Educativo de País, concebido como una política de Estado que orientará el IV Plan Nacional Decenal de Educación 2026-2035.

En segundo lugar, las líneas temáticas responden a tres objetivos fundamentales sobre los cuales se deben orientar los Foros Educativos:

- **Fomentar la participación ciudadana alrededor de la garantía del derecho a la educación en los territorios, en el marco de lo dispuesto en el artículo 164 de la Ley 115/94.**

- Generar un diálogo territorial alrededor de los desafíos, prioridades y transformaciones necesarias del proyecto educativo de país en los próximos diez años.
- Construir insumos que aporten al diseño del Plan Nacional Decenal de Educación (2026- 2035), asegurando una participación amplia y democrática de la comunidad educativa y otros actores aliados y socializarlos con el Ministerio de Educación Nacional.

En suma, las líneas temáticas, nacen de los resultados y hallazgos del Foro Educativo Nacional 2024 “Colombia: revolución con los territorios”. Y se proponen como fundamentales para la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación (2026 – 2035).

Tabla 28. Surgimiento de las líneas temáticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional

Línea	Contextualización
Educación pertinente al territorio	Nace de la consigna del FEN 2024 de “revolución con los territorios” y de la articulación entre políticas nacionales y realidades socioambientales y productivas locales. Responde a la exigencia de contextualizar currículos y proyectos para reconocer identidades y economías territoriales.
Educación incluyente con enfoque de género, intercultural y antirracista (paz y reconciliación)	Se sustenta en la llamada del FEN a participación amplia de poblaciones y en marcos de inclusión y justicia social; busca revitalizar mecanismos de participación escolar para que la diversidad incida en el cambio educativo.
Educación inicial de calidad e integral	Emerge como prioridad reiterada en la deliberación nacional por su impacto en trayectorias, y por brechas de cobertura, ambientes y alimentación que los territorios reportan; el FEN 2024 la eleva a eje estratégico del PNDE.
Uso y apropiación de TIC e IA	Deriva de los desafíos de transformación digital identificados por el FEN: llevar TIC e IA del acceso básico al uso pedagógico crítico (pensamiento computacional, creación, investigación) y preparar su despliegue en los próximos 10 años.
Educación ambiental, cambio climático y proyectos escolares	Responde al diagnóstico de crisis climática y a la necesidad de transversalizar la educación ambiental (PRAE) como cultura escolar y ciencia ciudadana, conectada con gestión del riesgo y bienes comunes.
Permanencia en los distintos ciclos	Nace del reconocimiento territorial de factores de exclusión (movilidad, seguridad, conectividad, alimentación) y de la obligación de garantizar trayectorias continuas con apoyos intersectoriales.
Educación que dignifica la labor docente	Surge de la prioridad del país de cuidar y potenciar el rol docente (formación continua, condiciones laborales, salud y bienestar), especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad y conflicto.
Educación pública financiada	Responde a debates sobre sostenibilidad y equidad en el financiamiento, indispensables para que las demás líneas pasen de declaración a implementación.
Otros temas priorizados por las comunidades	Es la válvula de apertura deliberativa: permite que los territorios incluyan temas emergentes no cubiertos, manteniendo vivo el principio del FEN de construcción participativa del PNDE.

En conclusión, las nueve líneas propuestas por el MEN nacen de la agenda y hallazgos del FEN 2024, que se operativizan mediante la metodología de foros territoriales y convergen en la construcción participativa del IV PNDE 2026–2035; su razón de ser es asegurar que la voz de los territorios se traduzca en prioridades, financiamiento y arreglos institucionales verificables. Desde este marco, se establecen las siguientes líneas temáticas:

Temática 1. Educación pertinente según las realidades sociales, culturales, ambientales y productivas de los territorios y sus comunidades. El ejercicio del derecho a la educación en sus diferentes niveles debe reconocer el contexto territorial en su conjunto e incluir temáticas, enfoques y métodos que sean coherentes con los ámbitos sociales, ambientales y productivos, entre otros, así como propiciar proyectos e iniciativas pedagógicas que reconozcan las identidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Temática 2. Educación incluyente, con enfoque de género, intercultural y antirracista desde la perspectiva de la justicia social, la paz y la reconciliación. La construcción de la paz y la social, suponen el fomento de una educación integral con Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Educativos Institucionales de Educación Campesina Rural (PEIECR), Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) o como los denomine cada pueblo indígena o el Proyecto Educativo Comunitario Intercultural (PECI), y planes de desarrollo institucional pertinentes que incorporen los saberes culturales y ancestrales, la perspectiva de género, la reconciliación de la sociedad en su conjunto y el respeto por los derechos humanos.

Temática 3. Educación inicial de calidad e integral. Actualmente es aceptada por toda la comunidad educativa, la importancia y prioridad de la educación en los niños y niñas menores de seis años. En el país se han realizado esfuerzos para avanzar en su integralidad. Sin embargo, son grandes los desafíos en la universalización del acceso y su permanencia en los tres grados de preescolar, la creación de ambientes pedagógicos que aporten a mejores experiencias educativas, la ampliación de la jornada y la garantía de una alimentación pertinente en el espacio educativo.

Temática 4. Uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en la educación (TIC). La inteligencia artificial no solo potencia el aprendizaje, sino que también fortalece el desarrollo de habilidades digitales que son fundamentales para la innovación, la creación, el desarrollo del pensamiento computacional y el emprendimiento en el ámbito educativo. En los siguientes diez años se espera que se cuente con un mayor alcance y desarrollo de la IA en las aulas educativas de los diferentes ciclos y en el campo de la investigación académica.

Temática 5. Educación ambiental, cambio climático y proyectos escolares. El contexto del cambio climático y la crisis ecológica que enfrentamos a nivel global requiere de la educación ambiental como un componente esencial en la formación integral. La transversalización de la educación ambiental en los currículos escolares es fundamental para crear una conciencia crítica y responsable, potencializando estrategias que involucren a toda la comunidad educativa como los Proyectos Educativos Ambientales.

Temática 6. Educación garantista de la permanencia de los estudiantes en los diferentes ciclos educativos. Las secretarías de educación, las y los rectores, las y los directores rurales, los equipos directivos, las y los docentes y la comunidad educativa en general, enfrentan un gran desafío en los territorios para contrarrestar los factores que van en detrimento de

la permanencia de los estudiantes a lo largo de todos los ciclos, tales como: movilidad, alimentación, conectividad, confianza y seguridad en los ámbitos tanto educativos como territoriales, presencia de actores armados, y acceso a servicios públicos, entre otros. Estos factores también afectan a los y las docentes, así como a los equipos administrativos de los establecimientos educativos en todos los niveles.

Temática 7. Educación que dignifica la labor docente. Implica un reconocimiento del papel fundamental que desempeñan los y las educadoras, y abarca la mejora de las oportunidades de formación continua, el fomento de relaciones laborales justas y respetuosas, así como la atención especial del trabajo docente en zonas de conflicto armado, donde su labor es aún más desafiante. Además, implica la valoración de su trabajo y de sus liderazgos en la comunidad educativa, en los territorios y en el país, garantizando no solo su bienestar emocional y profesional, sino también el acceso a servicios de salud adecuados que les permita desempeñar su labor de manera óptima.

Temática 8. Educación pública financiada. Actualmente el país se aboca a discusiones que hacen frente a las necesidades en materia educativa y su sostenibilidad, tales como la ampliación de los presupuestos públicos para financiar la educación y una nueva distribución de competencias en el desarrollo del sistema general de participaciones. Los resultados de estas dos apuestas serán decisivos en la garantía del derecho a la educación en el futuro próximo.

Temática 9. Otros temas, componentes o prioridades que, de acuerdo con las comunidades educativas en sus territorios, consideren que deban ser incluidos en el Plan Nacional Decenal de Educación. Las instituciones educativas de distintos niveles, las secretarías de educación municipales y departamentales podrán incluir los asuntos y preguntas que consideren relevantes o indispensables para ser incluidos en el Plan Decenal y que no se encuentren dentro de las anteriores propuestas. Sus aportes y ajustes a sus propias realidades serán muy valoradas en el análisis que se realice por parte del Ministerio de Educación Nacional.

3.2. Contexto general sobre las declaraciones institucionales y locales

Para el desarrollo de los Foros Educativos Institucionales y locales, se construyó el documento de Orientaciones Generales, acompañado por anexos explicativos. A partir de estos documentos, se propuso como metodología dinamizadora el diálogo de saberes, y como resultado de cada foro, se definió la elaboración de una “Declaración Institucional y Local de Oportunidades para Aprender en el Siglo XXI”. En este sentido, las declaraciones son un documento estratégico y reflexivo que recoge la realidad educativa de cada institución y localidad, identificando oportunidades, desafíos y propuestas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Construidas colectivamente a partir del diálogo de saberes, las declaraciones integran factores socioculturales, tecnológicos y pedagógicos

que inciden en la formación de los estudiantes, estableciendo compromisos y estrategias para responder a las demandas del mundo actual.

A partir de la información brindada por las IED que participaron en los Foros Institucionales y Locales a través de las declaraciones, fueron contruidos 20 informes de análisis cuyo insumo principal fue la información brindada por cada localidad. Sobre la base de estos 20 documentos se construyó la matriz temática del Plan Decenal sobre la cual fue posible identificar aquellas localidades que presentan en sus declaraciones alguna afinidad con las líneas temáticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de cara al Plan Nacional Decenal de Educación. Para la construcción de esta matriz, se recogió la información reportada en la sección de antecedentes, en la que las localidades reconstruyeron las condiciones de las instituciones educativas a la luz de contexto problémico del FED 2025 y la sección de declaraciones en donde se definieron los compromisos claros frente al contexto y las preguntas planteadas en el FED 2025 como comunidad educativa. De este modo, a partir de la información recopilada en la matriz, se construye el análisis de cada línea temática propuesta por el MEN en diálogo con los documentos de Declaración Institucional y Local de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI.

3.3. Análisis de cada línea temática con lo reportado en las Declaraciones institucionales y locales de Oportunidades para Aprender en el siglo XII.

3.3.1. Temática 1. Educación pertinente según las realidades sociales, culturales, ambientales y productivas de los territorios y sus comunidades.

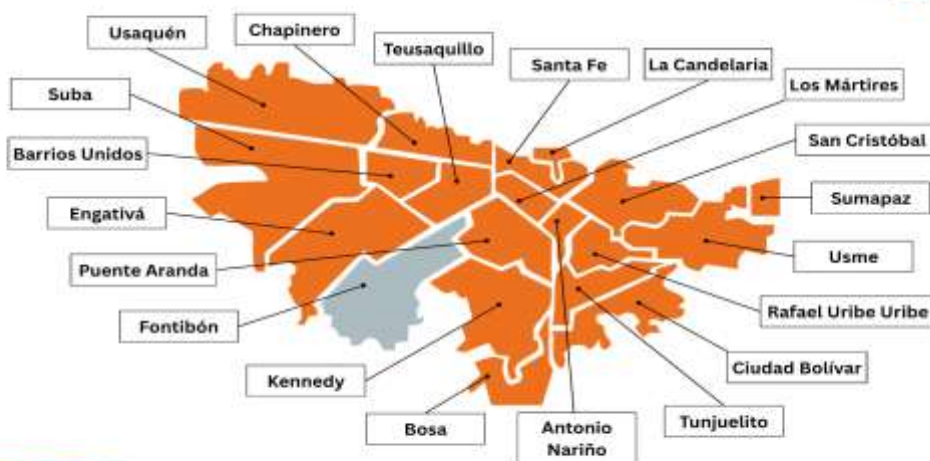
TEMÁTICA 1:

EDUCACIÓN PERTINENTE SEGÚN LAS REALIDADES SOCIALES, CULTURALES, AMBIENTALES Y PRODUCTIVAS DE LOS TERRITORIOS Y SUS COMUNIDADES



19
Localidades tienen afinidad con la temática

Las localidades de color gris, no evidencian afinidad con la temática



A través del análisis cruzado se revela un compromiso colectivo de las instituciones educativas de las localidades de Usaquén, Teusaquillo, Ciudad Bolívar, Suba, Bosa, San Cristóbal, Antonio Nariño, Chapinero, Rafael Uribe Uribe, Engativá, Usme, Kennedy, Teusaquillo, Puente Aranda, La Candelaria, Santa Fe, Sumapaz, Barrios Unidos y Los Mártires por territorializar el derecho a la educación, situando los aprendizajes en diálogo con las condiciones concretas de vida, las identidades y las economías locales. En términos generales, las localidades convergen en la idea de que la pertinencia educativa se construye desde la contextualización curricular, la interdisciplinariedad y la articulación entre escuela, territorio y comunidad, orientadas a formar sujetos críticos, con sentido de pertenencia y capacidad de transformación de su entorno.

Las localidades rurales o con fuerte componente campesino como Sumapaz y Usme, destacan por su enfoque de currículo situado agro-tecnológico y ambiental, donde la escuela se concibe como laboratorio de vida y desarrollo sostenible, integrando saberes tradicionales y tecnológicos, como, por ejemplo, la programación, IA y agroecología, para responder a desafíos productivos y ecológicos del territorio.

En contraste, las localidades urbano-industriales como Puente Aranda, Tunjuelito y los Mártires enfatizan la articulación con el mundo laboral y el SENA, promoviendo rutas técnico-vocacionales que fortalezcan la empleabilidad y la formación por competencias, sin desligarse de los problemas ambientales o sociales del entorno.

En zonas de alta diversidad y vulnerabilidad como las instituciones educativas que pertenecen a las localidades de Bosa, Kennedy, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Ciudad

Bolívar, Suba, Usme, la pertinencia se asocia con currículos flexibles y pedagógicos activos como ABP, STEAM, proyectos de vida y educación socioemocional, que reconozcan trayectorias atravesadas por migración, desigualdad y violencia, y que fortalezcan el papel de la escuela como espacio protector, intercultural y de convivencia.

En los territorios cultural y patrimonialmente significativos, como La Candelaria y Chapinero, la educación pertinente se ancla en la identidad patrimonial y el reconocimiento del entorno urbano-rural, utilizando el patrimonio histórico, el arte y la cultura local como mediadores del aprendizaje con sentido.

Por su parte, localidades con alta heterogeneidad social y cultural como Teusaquillo, Engativá, Usaquén, y Antonio Nariño, promueven una educación inclusiva e intercultural, que reconozca la diversidad de orígenes, capacidades y trayectorias de los estudiantes, incorporando enfoques diferenciales, ética del cuidado y mediaciones tecnológicas y socioemocionales.

En conjunto, el panorama presentado en las declaraciones, en relación con la línea temática, evidencia una serie de acciones educativas que busca reconfigurar la noción de calidad desde la pertinencia, entendida como la capacidad de cada comunidad educativa de anclar el conocimiento en las realidades sociales, culturales y productivas de su territorio, haciendo de la escuela un actor territorial activo y corresponsable del desarrollo humano y sostenible.

En suma, La temática “Educación pertinente según las realidades sociales, culturales, ambientales y productivas de los territorios y sus comunidades” resulta relevante para las 19 localidades anteriormente referenciadas porque constituye el eje que permite vincular el derecho a la educación con las condiciones concretas de vida y las identidades de cada territorio, superando una visión homogénea del aprendizaje. En todas las declaraciones locales se reconoce que la pertinencia es el principio que da sentido al currículo, pues orienta los contenidos, métodos y proyectos hacia los problemas, saberes y potencialidades del contexto —ya sean rurales, urbanos, patrimoniales, industriales o multiculturales—.

Esta línea se vuelve clave porque conecta la escuela con el territorio, haciendo del aprendizaje una experiencia situada que integra dimensiones sociales (inclusión, diversidad, convivencia), culturales (identidad, memoria, patrimonio), ambientales (sostenibilidad, cuidado del entorno) y productivas (empleabilidad, vocación técnica, economía local). A través de ella, cada institución busca formar sujetos capaces de comprender y transformar su entorno, fortalecer la cohesión comunitaria y articular la educación con proyectos de vida, desarrollo sostenible y justicia social. En síntesis, la pertinencia educativa se reconoce como la condición indispensable para garantizar una educación con sentido, equidad y proyección territorial, capaz de responder a las múltiples realidades y desafíos del territorio y del país.

3.3.2. Temática 2. Educación incluyente, con enfoque de género, intercultural y antirracista desde la perspectiva de la justicia social, la paz y la reconciliación.



A través del análisis cruzado se revela que las instituciones educativas de las localidades de Los Mártires, Santa Fe, La Candelaria, Puente Aranda, Tunjuelito, Kennedy, Fontibón, Rafael Uribe Uribe, Chapinero, Antonio Nariño, Barrios Unidos, San Cristóbal, Suba, Ciudad Bolívar, Usaquén muestra un consenso amplio en torno a la inclusión como principio estructurante del quehacer educativo, pero también revela diferentes niveles de desarrollo y énfasis territoriales. En general, las localidades reconocen que garantizar una educación incluyente supone superar las barreras culturales, sociales y pedagógicas que limitan la participación y el aprendizaje, y que la construcción de paz y justicia social se concreta a través de escuelas seguras, diversas y empáticas, donde la diferencia se asume como potencia formativa y no como obstáculo.

Prácticamente las 15 localidades anteriormente referenciadas coinciden en priorizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, población migrante, grupos étnicos y estudiantes en extraedad o situación de vulnerabilidad. Se identifican compromisos comunes como la implementación de ajustes razonables, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la co-docencia, la evaluación flexible y la incorporación de tecnologías accesibles. Igualmente, existe una convergencia fuerte en torno a la educación socioemocional, las prácticas restaurativas y los círculos de diálogo como estrategias para

fortalecer la convivencia, la mediación pacífica de conflictos y la reconciliación escolar, lo que traduce la justicia social en prácticas concretas de cuidado y convivencia.

Por otro lado, los matices entre localidades se asocian al tipo de territorio y a las características poblacionales:

En territorios urbanos centrales y patrimoniales como La Candelaria y Chapinero, el enfoque se centra en la formación socioemocional y la cultura de paz, vinculando la convivencia, el autocuidado y la responsabilidad colectiva con la vida escolar cotidiana. Por su parte, Las instituciones de localidades con alta presencia de diversidad étnica y migrante como Santa Fe, Los Mártires, Suba y Ciudad Bolívar profundizan en la interculturalidad y el diálogo de saberes, destacando el trabajo con comunidades Embera, Kichwa, afrodescendientes y migrantes venezolanos, y la articulación entre escuela, familia y comunidad como mecanismo de inclusión efectiva.

De otro lado, en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica como Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y Bosa, la inclusión se asocia a trayectorias interrumpidas, extraedad y movilidad estudiantil, por lo que las estrategias giran en torno al acompañamiento psicosocial, la permanencia escolar y el fortalecimiento de la orientación socioemocional. A su vez, localidades con trayectoria en innovación educativa y formación docente, como Antonio Nariño y Fontibón, proponen enfoques más sistematizados de inclusión, integrando DUA, alfabetización digital crítica, enfoque de género y co-docencia como herramientas pedagógicas sostenibles.

Y finalmente, en San Cristóbal y Kennedy, la construcción de paz adquiere un sentido territorial: las escuelas se conciben como “territorios de paz”, que vinculan la justicia restaurativa con la acción colectiva y la prevención de violencias, conectando el aula con el entorno social.

Aunque la mayoría de las declaraciones se alinean claramente con la línea temática, no todas abordan de manera explícita los componentes de género y antirracismo, que forman parte esencial de la línea temática. Pocas localidades como Rafael Uribe Uribe y Fontibón hacen referencia directa a acciones afirmativas para cerrar brechas de género, mientras que el enfoque antirracista aparece implícito en los discursos de interculturalidad, pero no desarrollado como política pedagógica diferenciada. Esto sugiere un potencial de profundización en la articulación entre equidad de género, justicia racial y prácticas escolares inclusivas, sumada a la atención a la diversidad funcional o migratoria.

En síntesis, esta línea temática es relevante porque redefine la escuela como espacio de justicia y reconciliación, donde la inclusión no se limita a la integración física, sino que implica transformaciones pedagógicas, culturales y éticas. Las declaraciones locales evidencian un tránsito hacia una educación que reconoce la diversidad como fuente de aprendizaje y convivencia democrática, aunque todavía enfrenta el reto de transversalizar los enfoques de género y antirracismo para lograr una inclusión verdaderamente integral.

de la línea (equilibrio entre cuidado, vínculos y aprendizajes básicos) y con la necesidad de continuidad de trayectorias, un correlato de la permanencia en los tres grados de preescolar, aunque sin nombrarlos de forma explícita.

Por su parte, las instituciones de la localidad de Puente Aranda se alinean en clave curricular al proponer el fortalecimiento de comprensión, producción textual y argumentación desde educación inicial hasta la media, con planes lectores interdisciplinarios y mediaciones bibliotecarias y culturales. Esta apuesta reconoce que las bases de lenguaje se construyen en los primeros años y se proyectan transversalmente; sin embargo, no detalla ambientes de primera infancia, ni jornada ni alimentación, por lo que su ajuste a la línea es temático (qué enseñar y cómo), más que condicional (las garantías materiales y organizativas propias de la educación inicial).

De otro lado, las instituciones educativas de la localidad de Fontibón, reportan en sus declaraciones una doble prioridad: por un lado, atender desigualdades en acceso y uso crítico de TIC con criterios éticos desde los primeros ciclos; por otro, profundizar aprendizajes fundamentales como lectura, comunicación, intuición lógico-matemática, mediante indagación, ABP, STEAM, pensamiento computacional, arte y juego, desde educación inicial hasta la media. Esta combinación pone a la educación inicial como punto de partida de un currículo activo y lúdico, coherente con la línea en el plano pedagógico; no obstante, como en Puente Aranda, no aparecen referencias a universalización de los tres grados, ambientes especializados, jornada o alimentación.

Por su parte, las instituciones educativas de La Candelaria enfatizan el bienestar socioemocional con el fortalecimiento del área de afectividad en todos los ciclos. Este énfasis es consistente con la línea en cuanto sitúa el cuidado como condición del aprendizaje, pero se mantiene genérico (no se circunscribe a edades de 0-5 años ni a preescolar) y no aborda como tal las garantías específicas de la educación inicial (ambientes, jornada, alimentación), de modo que su relación con la línea es indirecta: aporta el andamiaje emocional sin describir las condiciones y dispositivos que la línea prioriza para la primera infancia.

En suma, las declaraciones permiten identificar que, en conjunto, las localidades comparten dos puntos en común, la noción de que la educación inicial estructura trayectorias formativas en los estudiantes y la preferencia por metodologías activas y lúdicas como coherentes con el desarrollo de la educación inicial. De esta forma, las declaraciones institucionales, se relacionan con la línea en el sentido de que, todo cuanto ocurre en los primeros años de vida condiciona la calidad y la equidad del trayecto escolar. De modo que, de cara a los próximos años, consolidar la educación inicial como política de garantías es crucial para evitar la reproducción temprana de brechas; el énfasis en ambientes adecuados, tiempos y ritmos propios, alimentación pertinente y continuidad de los tres grados protege el desarrollo, sostiene la permanencia y potencia los aprendizajes fundamentales y resguarda el equilibrio socioemocional.

3.3.4. Temática 4. Uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en la educación (TIC)



Esta línea tiene como particularidad que las 20 localidades de la ciudad la toman como relevante en las declaraciones presentadas. A partir del análisis cruzado es posible evidenciar el consenso de integrar tecnologías e IA como apoyo al aprendizaje (no sustituto del pensamiento), con ética, ciudadanía digital, verificación de información y protección de datos, y con formación docente continua. Se reconoce una doble brecha: de acceso/conectividad (dispositivos, internet) y de uso (alfabetización crítica, autoría, autorregulación). La proyección a diez años se visualiza como expansión gradual de IA en aula y gestión escolar, siempre que se atiendan infraestructura, capacidades docentes y marcos éticos.

Las convergencias en las declaraciones con relación a la línea temática aparecen de la siguiente forma:

- **Ética y ciudadanía digital:** Los Mártires, Kennedy, Puente Aranda, Fontibón, Rafael Uribe, Chapinero, Antonio Nariño, San Cristóbal, Teusaquillo, Usaquén, Suba, Ciudad Bolívar, Barrios Unidos enfatizan uso crítico, autoría/citación, privacidad, netiqueta, verificación de información y bienestar digital.

- **Formación docente y marcos institucionales:** Santa Fe, Puente Aranda, Engativá, Antonio Nariño, San Cristóbal, Bosa, Suba, Teusaquillo, Usaquén señalan capacitación permanente y protocolos para integrar IA/TIC.
- **Pensamiento computacional y robótica:** Fontibón, San Cristóbal, Usme/Suba, Bosa coinciden en la importancia de implementar el pensamiento computacional y la robótica en los procesos formativos.
- **Enfoque crítico:** Sumapaz, Engativá, Antonio Nariño, Usaquén, Bosa subrayan que la IA potencia, pero no reemplaza la agencia y el juicio humano, por tanto, abordar la línea desde el enfoque crítico afirmando que la IA y la tecnología digital no debe sustituir el pensamiento humano.

En síntesis, las 20 localidades convergen con la línea temática en tanto, opera como palanca sistémica para cerrar brechas, elevar la calidad y conectar la escuela con los desafíos y oportunidades de cada territorio. También estratégica porque convierte la transformación digital en política de equidad, calidad y sentido territorial: habilita las competencias para la innovación y el emprendimiento, fortalece la ciudadanía y el bienestar digital, y crea las condiciones institucionales (infraestructura, desarrollo profesional, marcos éticos) para que la IA tenga un despliegue sostenible y con justicia social en todos los ciclos educativos.

En conjunto se evidencia una transición consistente hacia ecosistemas digitales éticos y críticos, con IA como palanca de innovación y pensamiento computacional; sin embargo, el logro de la visión a diez años depende de tres factores sistémicos reiterados por las localidades: (i) infraestructura y conectividad suficientes, (ii) desarrollo profesional docente sostenido, y (iii) marcos institucionales robustos para autoría, privacidad, evaluación y bienestar digital. La noción de emprendimiento y la investigación educativa con IA requieren mayor explicitación para completar el alcance de la línea.

3.3.5. Línea temática 5. Educación ambiental, cambio climático y proyectos escolares.

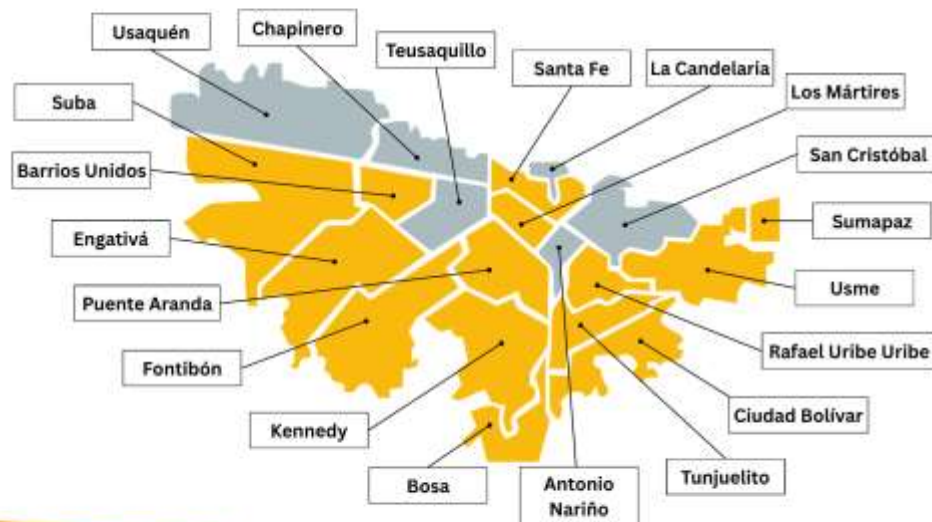
A través del análisis cruzado se revela que las instituciones educativas de las localidades de Los Mártires, Sumapaz, Santa Fe, Puente Aranda, Tunjuelito, Kennedy, Usme, Fontibón, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Bosa, Suba, Ciudad Bolívar y Barrios Unidos, evidencian una alineación alta con la línea, en tanto la educación ambiental se concibe como componente transversal del currículo y se operativiza mediante el PRAE y proyectos escolares que conectan ciencia, territorio y acción climática. En casi todas las localidades aparecen huertas, reciclaje, cuidado del agua y biodiversidad, campañas comunitarias, monitoreo ambiental y experiencias STEAM/ABP-ABR. La crisis climática se usa como marco formativo para formar ciudadanía ambiental y liderazgo estudiantil.

TEMÁTICA 5: EDUCACIÓN AMBIENTAL, CAMBIO CLIMÁTICO Y PROYECTOS ESCOLARES



14
Localidades
tienen afinidad
con la temática

Las
localidades de
color gris, no
evidencian
afinidad con la
temática



Las convergencias en las declaraciones en relación con la línea temática aparecen de la siguiente forma:

- **Transversalización y PRAE:** Localidades como Puente Aranda, Kennedy, Rafael Uribe, Santa Fe, Bosa, Usme manifiestan compromisos explícitos de institucionalizar y fortalecer PRAE y articular proyectos medioambientales al currículo.
- **Acción situada a través de proyectos concretos y verificables:** localidades como Rafael Uribe, Puente Aranda, Ciudad Bolívar, Barrios Unidos, Kennedy, Engativá, Suba y Los Mártires, abordan la implementación de huertas, el manejo de residuos, el cuidado de los humedales, la renaturalización y vigilancia ambiental y campañas comunitarias de concientización.
- **Pedagogías activas:** Localidades como Tunjuelito, Kennedy y Fontibón hacen alusión a la implementación de ABP, STEAM, laboratorios vivos y ciencia ciudadana.
- **Fortalecimiento del vínculo entre escuela, familias y comunidad:** Localidades como Santa Fe, Bosa, Fontibón, Los Mártires, hacen alusión a la importancia de la participación comunitaria y a los hábitos sostenibles.

Las declaraciones guardan una relación directa con la línea al situar la educación ambiental como eje transversal del currículo, fortalecida por la institucionalización y el uso sostenido de los PRAE y por la acción comunitaria frente a la crisis climática. El cambio climático aparece tanto como marco explícito de formación como problema local que orienta contenidos y metodologías (efectos del relleno Doña Juana, calidad del aire, presiones urbanas). Esta doble lectura ancla los aprendizajes en contextos reales y legitima la pertinencia de las intervenciones pedagógicas.

En ese marco, los proyectos escolares se concretan en prácticas y productos verificables: huertas, procesos de renaturalización, economía circular, ejercicios de ciencia ciudadana, monitoreo ambiental y diseños STEAM que articulan investigación formativa, resolución de problemas y comunicación pública del conocimiento. La coherencia con la descripción de la línea es alta, porque las experiencias no solo nombran la educación ambiental, sino que la convierten en prácticas transversales que comprometen a la comunidad educativa y vinculan escuela, familia y territorio.

En síntesis, esta línea resulta clave para las instituciones de las localidades porque forma ciudadanía ambiental crítica al trasladar la crisis climática al aula con evidencias y acción, promoviendo hábitos sostenibles y liderazgo estudiantil. Además, vincula aprendizaje y territorio al transformar problemas concretos en situaciones de aprendizaje con sentido y corresponsabilidad comunitaria. Al mismo tiempo, desarrolla competencias científicas y tecnológicas mediante dispositivos como ciencia ciudadana, monitoreo con TIC y experiencias educomunicativas como Ecoradio. También aporta a la justicia socioambiental al hacer visibles las desigualdades ecológicas y abrir rutas de incidencia local (metas medibles, pactos ambientales), y fortalece la gobernanza escolar.

3.3.6. Temática 6. Educación garantista de la permanencia de los estudiantes en los diferentes ciclos educativos.

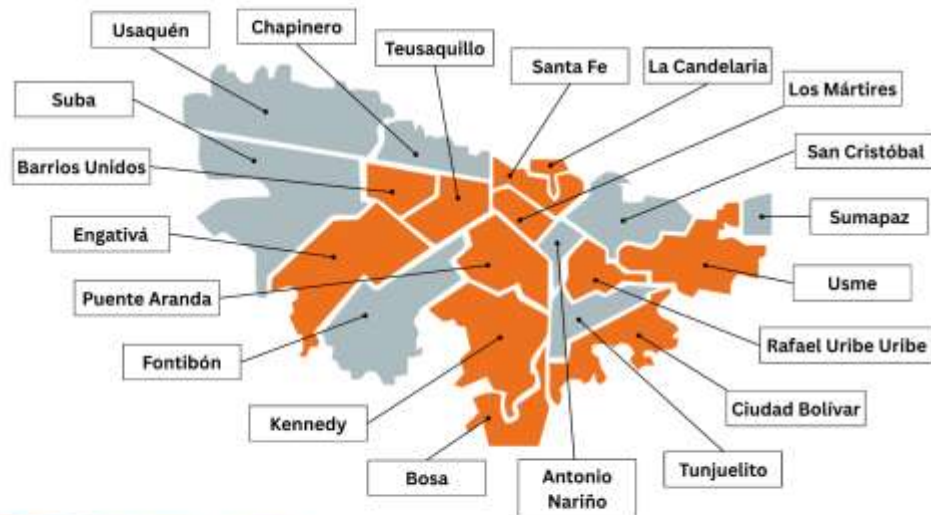
A través del análisis cruzado se revela que las instituciones educativas de las localidades de Los Mártires, Santa Fe, La Candelaria, Puente Aranda, Kennedy, Usme, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Bosa, Ciudad Bolívar, Barrios Unidos, tienen como núcleo común en relación a la línea temática que las comunidades educativas entienden la permanencia como un proceso que se sostiene en tres palancas interdependientes (i) bienestar socioemocional y clima escolar protector; (ii) orientación vocacional y proyecto de vida con rutas claras de transición; (iii) articulaciones externas con SENA, IES y sector productivo, capaces de mitigar riesgos contextuales que afectan la continuidad. Aunque los énfasis varían según territorio, emerge una lógica territorializada de cuidado y de trayectorias, en la que la escuela intenta compensar presiones económicas, movilidad residencial, debilidad del acompañamiento familiar y percepciones de inseguridad, factores que tensionan la asistencia regular y la culminación de ciclo.

TEMÁTICA 6: EDUCACIÓN GARANTISTA DE LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES CICLOS EDUCATIVOS



12
Localidades tienen afinidad con la temática

Las localidades de color gris, no evidencian afinidad con la temática



En cuanto a convergencias, varias localidades convierten a la escuela en ancla de protección y despliegan dispositivos de convivencia y mediación que apuntalan asistencia y clima escolar.

- Santa Fe sintetiza esta apuesta al articular jornadas (incluida nocturna para jóvenes y adultos), transversalización socioemocional y mediación restaurativa con mejoras en infraestructura y dotación.
- Puente Aranda y Rafael Uribe Uribe, vinculan la permanencia al bienestar emocional, al acompañamiento vocacional y a la prevención de la deserción.
- Kennedy reconoce que las jornadas laborales extensas de los adultos y los riesgos barriales exigen reforzar orientación temprana y articulación con terciaria y empleo.
- Los Mártires, La Candelaria, Bosa, Ciudad Bolívar, Barrios Unidos, Engativá y Usme coinciden en que la definición de metas, las pasantías, las ferias, las mentorías, las redes de egresados y los convenios con SENA/IES son los mecanismos más efectivos para dar continuidad a los proyectos de vida y hacer legible el tránsito educativo y laboral.

En suma, la relación con la línea temática es sustantiva pero parcial, ya que las declaraciones se alinean con el espíritu de la política de garantizar continuidad frente a factores de riesgo, al enfatizar clima protector, mediación, flexibilización de oferta, orientación vocacional, y puentes con educación superior y empleo para evitar quiebres en la trayectoria. También dialogan con la línea al reconocer la movilidad y la confianza como determinantes de asistencia y retención, y al incluir la movilidad estudiantil y los riesgos del entorno como variables de diseño institucional.

No obstante, aparecen vacíos con respecto a las dimensiones que la línea destaca explícitamente pero que aquí no se documentan de manera directa, como alimentación escolar, acceso a servicios públicos, conectividad y la presencia de actores armados; su ausencia en las declaraciones no implica irrelevancia, pero sí sugiere que los dispositivos reportados priorizan el eje socioemocional y de trayectorias por encima de medidas materiales o de seguridad ampliada.

En este marco, la línea resulta importante para las localidades porque ofrece un hilo conductor de política escolar que integra cuidado, sentido y movilidad social: ancla la permanencia en el bienestar y la convivencia (condición para aprender), dota de propósito a la experiencia escolar mediante el proyecto de vida y la orientación temprana, y convierte las articulaciones externas en infraestructura de transición que disminuye la incertidumbre y la deserción en los umbrales críticos. Además, reordena la acción institucional hacia la coherencia de trayectorias que alinean aula, familia y territorio, y legitima ajustes organizativos (jornadas, dispositivos de mediación, evaluación auténtica) como políticas de permanencia y no como esfuerzos aislados.

En síntesis, las declaraciones muestran un consenso operativo: la permanencia se construye cuando la escuela protege, orienta y conecta. La pertinencia del enfoque garantista radica en traducir riesgos difusos en respuestas pedagógicas e institucionales verificables que encadenan apoyo socioemocional, orientación y rutas de articulación con el mundo del trabajo y la educación superior.

3.3.7. Temática 7. Educación que dignifica la labor docente.

Esta línea temática sólo guarda relación con la localidad de Antonio Nariño, y en consecuencia con la Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori, puesto que, fue una la única institución en presentar declaración. Desde este contexto, la institución educativa muestra una coherencia alta en el eje de formación continua, profesionalización y liderazgo pedagógico, puesto que, explicita un rasgo institucional singular constituido por su doble misión: escolarización regular y formación de maestro, que eleva los estándares de actualización docente (didácticas activas, inclusión educativa y ética de la IA) y obliga a articular teoría pedagógica y práctica de aula. En este marco, la dignificación se expresa como reconocimiento del saber profesional y como capacidad de agencia del magisterio sobre su propio desarrollo, mediante ciclos de práctica reflexiva y trabajo colegiado que buscan mejorar la calidad de las clases y el acompañamiento pedagógico.

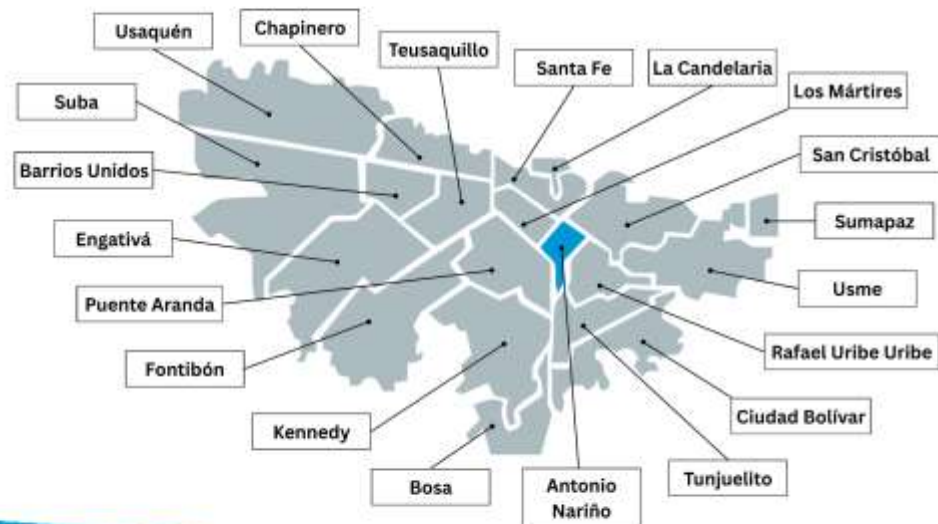
La relación con la línea temática se materializa en la centralidad del desarrollo profesional y en la valoración del liderazgo docente dentro de la comunidad educativa. La declaración sitúa a las y los docentes como productores de conocimiento didáctico, al integrar recursos digitales con metodologías activas sin perder el foco en pensamiento crítico, inclusión y cuidado. Este énfasis coloca a la Normal en condición de nodo de referencia para irradiar prácticas pedagógicas sólidas al territorio, alineado con el espíritu de reconocer y potenciar el papel fundamental de los educadores.

TEMÁTICA 7: EDUCACIÓN QUE DIGNIFICA LA LABOR DOCENTE



1
Localidad tienen afinidad con la temática.

Las localidades de color gris, no evidencian afinidad con la temática.



Al mismo tiempo, el contraste con la descripción de la línea permite identificar vacíos en la información reportada, ya que no se detallan relaciones laborales justas y respetuosas, ni dispositivos explícitos de bienestar emocional, salud y cuidado del personal docente, tampoco referencias a condiciones de ejercicio en contextos de conflicto armado. La ausencia de estos componentes no contradice lo declarado, pero sí indica que la dignificación aquí documentada se concentra en el desarrollo profesional y la mejora pedagógica, quedando menos visibilizadas otras dimensiones de garantía y cuidado que la línea también prioriza.

En este sentido, la línea resulta importante porque otorga un marco de política que legitima y ordena lo que la localidad ya impulsa, y, a la vez, señala el horizonte para completar la

noción de dignificación: articular el desarrollo profesional con condiciones de trabajo, bienestar integral y salud, de modo que la excelencia pedagógica se sostenga en garantías y no solo en vocación. También es relevante cuestionar, que solo una institución educativa pone el énfasis temático en una educación que dignifique la labor del docente, lo cual puede indicar que, en el marco de la transformación educativa, hace falta priorizar la atención que se brinda al lugar de la dignificación de los profesores en el ejercicio educativo.

No obstante, cabe agregar que, aunque solo una localidad haya presentado relación con la línea temática, a partir del análisis construido, es posible identificar que, en términos generales, las localidades a través de sus declaraciones convergen en la necesidad de la implementación de procesos de formalización y actualización permanente del magisterio en términos de lograr una integración pedagógica y ética de las TIC y de la IA. Esa demanda de desarrollo profesional y de condiciones para ejercerlo es un vector directo de dignificación: reconoce a los y las docentes como productores de saber pedagógico, exige tiempos institucionales protegidos, acompañamiento y dotación que eviten trasladar al profesorado la carga de brechas estructurales (conectividad, equipos, soporte técnico).

En este sentido, la dignificación se activa al cuidar la práctica y al cuidar a quienes la sostienen, por ejemplo, evitando la sobrecarga que generan innovaciones sin soporte o el manejo de riesgos psicosociales derivados de la hiperconectividad escolar. Varias localidades manifiestan la necesidad de formación docente explícita y continua para uso pedagógico de TIC e IA, alfabetización digital crítica y diseño de secuencias didácticas realistas.

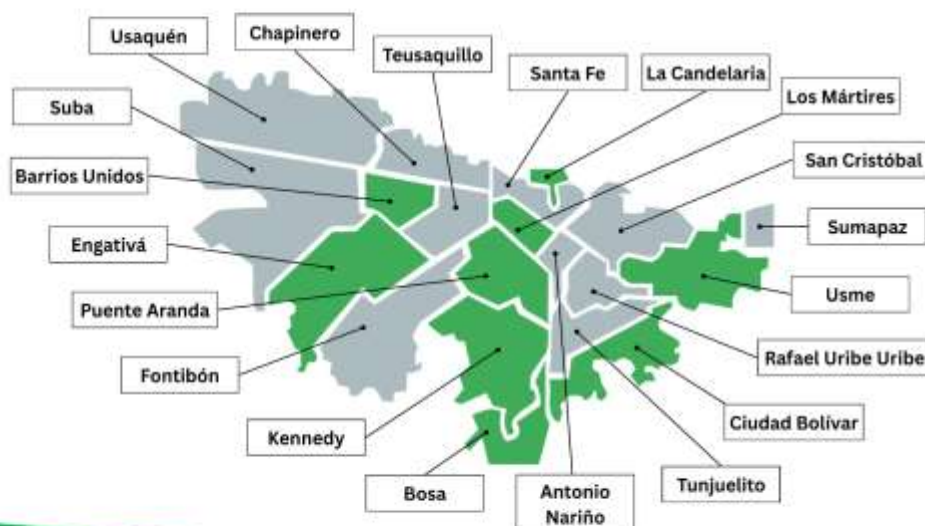
3.3.8. Temática 8. Educación pública financiada

TEMÁTICA 8: EDUCACIÓN PÚBLICA FINANCIADA



9
Localidades tienen afinidad con la temática

Las localidades de color gris, no evidencian afinidad con la temática



Con respecto a esta temática no hubo localidades que reportaran en sus declaraciones institucionales una relación o vinculación explícita, no obstante, a partir de una revisión y análisis general, es posible identificar que, el tránsito hacia la vida laboral y hacia la educación superior puede guardar relevancia con la necesidad de la educación pública financiada. Las declaraciones de las localidades de Los Mártires, La Candelaria, Puente Aranda, Kennedy, Usme, Engativá, Bosa, Ciudad Bolívar y Barrios Unidos pueden dialogar con la temática 8 en la medida en que hacen visible el costo público de garantizar tránsitos efectivos a la educación superior y a la vida laboral. Aunque ninguna localidad menciona explícitamente presupuestos o la educación pública financiada, lo que aparece, de forma consistente, es una arquitectura de apoyos, como orientación vocacional sostenida, pasantías, semilleros, ferias, mentorías, media técnica y articulaciones con IES y con el sector productivo, que puede presentar dificultades para sostenerse sin financiamiento público estable.

En otras palabras, la relación con la línea se da porque las rutas de transición que proponen las instituciones educativas de las localidades presuponen inversiones en tres frentes: (i) equipos y tiempos institucionales para la orientación y el acompañamiento (tutores, consejeros, oficinas de transición), (ii) infraestructura y dotación para media técnica y prácticas formativas (laboratorios, talleres, seguros, transporte, apoyos a pasantías), y (iii) gobernanza intersectorial con recursos para formalizar alianzas (con SENA y universidades,

preferentemente públicas, y con entidades del sector productivo con pertinencia territorial).

En consecuencia, haciendo un ejercicio diferenciado por grupos de localidades, es posible identificar que, aunque no haya formulaciones literales sobre financiación pública, sí se evidencia en forma indirecta dicha importancia de la temática, a través del planteamiento sobre alianzas formales y sostenidas con entidades públicas o servicios institucionales permanentes para el tránsito hacia el mundo laboral y la educación superior. En esa lógica, Usme, Engativá, Bosa y Ciudad Bolívar, son las localidades que con mayor claridad apelan a un ecosistema público financiado, por la centralidad que brindan sobre el SENA y las IES en sus propuestas. Por su parte, Kennedy, Puente Aranda, Los Mártires y Barrios Unidos también apuntan a ese horizonte de articulación con educación terciaria y mundo laboral, aunque sin nombrar la fuente de financiación. De otro lado, La Candelaria explicita el acompañamiento, pero sin detallar la alianza ni hace mención de recursos que lo vuelvan servicio garantizado.

En suma, las declaraciones en términos de prospectiva, podrían justificar tres líneas de inversión que operativizan la temática de educación pública financiada: (i) centros de orientación y transición en las IED; (ii) modelos de alternancia con el SENA y entidades públicas territoriales; y (iii) convenios marco con universidades públicas para cursos puente, reconocimiento de aprendizajes previos, semilleros y becas de acceso y permanencia focalizadas. Sin esa base financiada, las rutas que proponen las localidades difícilmente pasarán de proyectos a derechos garantizados.

3.3.9. Temática 9. Otros temas, componentes o prioridades que, de acuerdo con las comunidades educativas en sus territorios, consideren que deban ser incluidos en el Plan Nacional Decenal de Educación.

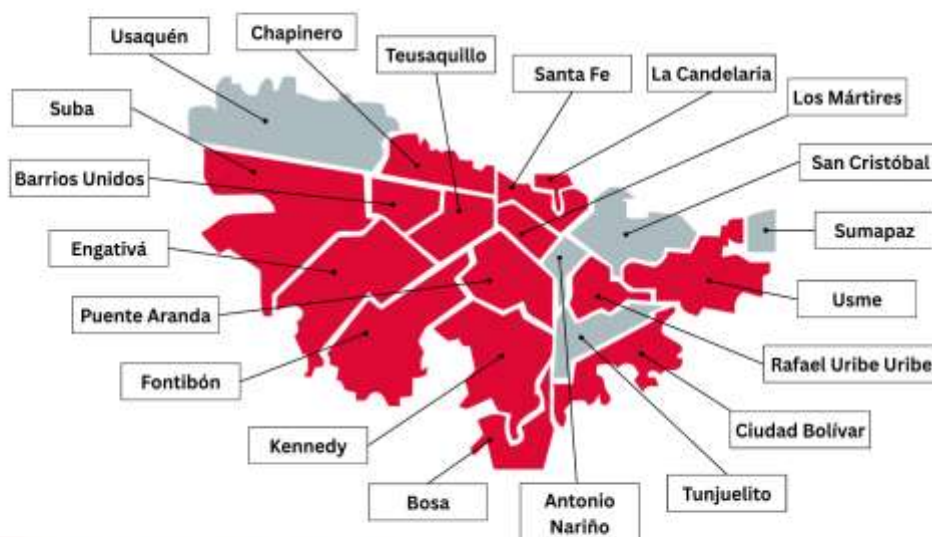
TEMÁTICA 9:

OTROS TEMAS, COMPONENTES O PRIORIDADES QUE, DE ACUERDO CON LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS EN SUS TERRITORIOS, CONSIDEREN QUE DEBAN SER INCLUIDOS EN EL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN



15
Localidades tienen afinidad con la temática

Las localidades de color gris, no evidencian afinidad con la temática



A partir del análisis construido en torno a la línea temática 9, se puede evidenciar que existe una convergencia en una temática en particular: *el bienestar socioemocional y la convivencia*. Estas dos categorías emergen como el tema más común y relevante para las comunidades educativas. Algunos rasgos distintivos entre las localidades podrían ser:

Los Mártires lo formula como condición de posibilidad del aprendizaje e integra el desarrollo socioemocional con habilidades del siglo XXI mediante metodologías activas. Por su parte, Fontibón, Rafael Uribe Uribe, Bosa, Chapinero, Suba, Ciudad Bolívar y Barrios Unidos reportan ansiedad, depresión, ciberacoso, dificultades de autorregulación, por ende, demandan justicia restaurativa, educación emocional, trabajo con familias y espacios de escucha y cuidado

De manera similar, Kennedy añade la necesidad de tiempos de desconexión digital para mitigar la dispersión atencional asociada a la hiperconectividad. En conjunto, estas declaraciones proyectan una escuela que no solo enseña, sino que contiene, repara y media, situando el cuidado en el centro de la experiencia educativa.

La línea se relaciona con estas declaraciones porque habilita un canal de priorización situado para asuntos que no se mencionan en otras líneas temáticas y que, sin embargo, condicionan todos los aprendizajes. En este marco, el bienestar socioemocional actúa como marco organizador que articula convivencia, clima escolar, participación estudiantil y

corresponsabilidad familia–escuela; no es un anexo programático, sino el andamiaje que hace posible la lectoescritura, el pensamiento crítico, las trayectorias posmedia y la permanencia.

La importancia estratégica a diez años es clara: en contextos marcados por pospandemia, economías de la atención digitales y desigualdades persistentes, invertir en educación socioemocional con enfoque restaurativo y participativo reduce deserción, mejora asistencia, profundiza la participación y eleva aprendizajes, a la vez que previene violencias (incluida la digital) y fortalece el tejido comunitario. Convertido en política sostenida, formación docente, protocolos de ciberconvivencia, evaluación auténtica del clima y trabajo con familias— este eje puede blindar la continuidad educativa y abrir mejores condiciones para la innovación pedagógica.

El predominio del bienestar socioemocional como prioridad tiene un fundamento pedagógico y sistémico, en el sentido que, sin climas de aula seguros y vínculos significativos, los demás procesos de aprendizaje como lectoescritura, STEM/STEAM, inclusión, trayectorias posmedia, pueden perder sentido formativo. Por ello, convertir este énfasis en política de largo aliento supone anclar recursos, formación y marcos de evaluación que sostengan prácticas restaurativas, alfabetización socioemocional y ciberconvivencia, y que articulen escuelas, familias y territorio. Al mismo tiempo, nace el cuidado como enfoque necesario para garantizar la transformación educativa, asegurando que el cuidado no sustituya al rigor académico ni a la pertinencia, sino que los potencie. En síntesis, las comunidades proponen poner el foco en el cuidado como arquitectura y la innovación como motor, integrando bienestar, equidad y calidad para que la escuela del próximo decenio enseñe mejor porque cuida mejor.

3.4. Recomendación según el análisis por condiciones predominantes para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026 - 2035

Las Declaraciones Institucionales de Oportunidades para Aprender en el siglo XXI reflejan las principales condiciones que inciden en la enseñanza y el aprendizaje en Bogotá, identificadas mediante un análisis cualitativo–interpretativo del corpus textual aportado por 314 instituciones educativas distritales y privadas, así como por las declaraciones construidas en las 20 Localidades. Estas condiciones fueron agrupadas en ocho predominancias temáticas según su frecuencia relativa, lo que permite comprender los factores estructurales y emergentes que marcan las prioridades educativas de la ciudad.

A partir de estas evidencias, se plantean recomendaciones estratégicas orientadas a fortalecer políticas y acciones del Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035, promoviendo enfoques diferenciales, territoriales e innovadores para responder a las demandas de la comunidad educativa.

Tabla 29. Recomendaciones PNDE 2026 – 2035 a partir del análisis de predominancias

Predominancia identificada	Recomendaciones Estratégicas para el Plan Decenal 2026 - 2035
Predominancia 1: Transformaciones digitales y bienestar socioemocional	<u>Condición: Brechas y cultura digital con IA</u> Cerrar brechas de conectividad y acceso; fortalecer alfabetización digital crítica y ética; promover integración pedagógica de IA con enfoque creativo y productivo; diseñar modelos híbridos resilientes; potenciar laboratorios, robótica y STEAM para desarrollar pensamiento crítico.
	<u>Condición 2: Bienestar socioemocional integral en entornos escolares y mediáticos</u> Implementar rutas de cuidado, mediación y justicia restaurativa; garantizar espacios de escucha y tutoría cercana; formar a docentes en educación emocional; diseñar estrategias preventivas frente a riesgos digitales; priorizar entornos escolares protectores como condición para el aprendizaje sostenido.
Predominancia 2: Condiciones socio-territoriales y protección escolar	<u>Condición 3: Condiciones socio-territoriales y protección escolar</u> Fortalecer a las escuelas como entornos protectores en contextos vulnerables; promover currículos flexibles e interculturales; garantizar conectividad y recursos digitales; articular redes intersectoriales y orientación vocacional contextualizada para mitigar riesgos territoriales.
Predominancia 3: Educación ambiental y territorial sostenible	<u>Condición 4: Educación ambiental y territorial sostenible</u> Incorporar el territorio como “aula viva”; articular proyectos STEAM con agroecología, producción sostenible y Buen Vivir; establecer metas medibles de sostenibilidad; crear liderazgos estudiantiles en gestión ambiental; consolidar vínculos entre educación, sector productivo y territorio.
Predominancia 4: Trayectorias educativas y calidad curricular	<u>Condición 5: Trayectorias formativas y transición terciaria</u> Diseñar rutas claras de tránsito educativo; fortalecer orientación vocacional temprana; actualizar currículos técnicos y tecnológicos según demanda local; consolidar alianzas entre media, IES y sector productivo para mejorar continuidad educativa.
	<u>Condición 6: Calidad educativa y coherencia curricular</u> Alinear PEI, currículo y evaluación; implementar metodologías activas y evaluación auténtica; reducir brechas en competencias clave (lectura, matemáticas, inglés); integrar tecnología con sentido crítico; crear redes culturales y deportivas que aumenten pertenencia y motivación estudiantil.
Predominancia 5: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad	<u>Condición 7: Inclusión y equidad en movilidad humana y diversidad</u> Garantizar apoyos psicosociales, ajustes curriculares y accesibilidad (lengua de señas, DUA); reconocer trayectorias previas; promover gobernanza pedagógica territorial;

Predominancia identificada	Recomendaciones Estratégicas para el Plan Decenal 2026 - 2035
	aplicar estrategias de equidad de género y STEM; asegurar participación plena de grupos históricamente excluidos.
Predominancia 6: Ambientes educativos y pedagogías culturales	<u>Condición 8: Pedagogías culturales y artísticas para la convivencia escolar</u> Incluir prácticas culturales y artísticas en el currículo para fortalecer identidad y clima escolar; desarrollar proyectos de producción pública (ferias, foros) que integren ciencia, arte y ciudadanía; articular procesos creativos con orientación socio-ocupacional.
	<u>Condición 9: Ambientes de aprendizaje e infraestructura</u> Priorizar inversión en infraestructura digna, salubre y conectada; fortalecer la formación docente para uso pedagógico de tecnología; alinear planes institucionales con proyectos interdisciplinarios; consolidar servicios de bienestar para garantizar continuidad educativa.
Predominancia 7: Movilidad escolar y diversidad territorial	<u>Condición 10: Composición social y movilidad de matrícula escolar</u> Implementar acompañamientos psicosociales y estrategias de permanencia frente a movilidad y vulnerabilidad; ajustar prácticas y apoyos a la composición real de la matrícula; promover inclusión contextualizada para reducir brechas.
	<u>Condición 11: Socioterritorialidad campesina y articulación urbano-rural</u> Desarrollar currículos con pertinencia territorial; fortalecer vínculos escuela-comunidad; promover pedagogías interculturales; reconocer la identidad campesina y preparar a estudiantes para interactuar en contextos urbano-rurales.
Predominancia 8: Infancia, ruralidad y ciudadanía educativa	<u>Condición 12: Primera infancia y trayectorias educativas</u> Conectar primera infancia con trayectorias educativas futuras; priorizar desarrollo socioemocional; ofrecer orientación vocacional temprana; ampliar opciones de doble titulación.
	<u>Condición 13: Educación rural territorial y multigrado</u> Ajustar metodologías y materiales a la realidad rural; garantizar flexibilidad curricular y gestión situada; fortalecer infraestructura y conectividad en sedes rurales.
	<u>Condición 14: Agencia y ciudadanía crítica estudiantil</u> Impulsar participación estudiantil en decisiones; formar en uso crítico de IA y gestión del tiempo digital; vincular consumo de contenidos a ciudadanía y vida pública.

Predominancia identificada	Recomendaciones Estratégicas para el Plan Decenal 2026 - 2035
	<u>Condición 15: Gobernanza y deliberación pública</u> Fomentar liderazgos comunitarios; garantizar trazabilidad de decisiones de foros educativos; articular procesos de gobernanza con metas del siglo XXI; fortalecer la participación de estudiantes, familias y docentes.

3.5. Recomendaciones finales según condiciones predominantes y líneas temáticas para el Plan Nacional Decenal de Educación 2026 - 2035

Este apartado presenta un conjunto de recomendaciones estratégicas derivadas del análisis cualitativo de las líneas temáticas y su correlación con las declaraciones, y las predominancias identificadas en las declaraciones. A partir de este aporte es posible incidir en orientaciones políticas, programas y acciones del próximo Plan Nacional Decenal de Educación 2026–2035 en respuesta a las demandas reales de la comunidad educativa.

Currículo situado, identidades y economías del territorio

El PNDE 2026–2035 podría impulsar una política de Currículo situado y pertinente que articule escuela, comunidad y territorio, integrando saberes locales, economías propias y proyectos pedagógicos interdisciplinarios basados en metodologías activas. Su implementación se proyecta a través de laboratorios vivos de aprendizaje y comités territoriales PEI, PRAE, orientación, y que garanticen coherencia y sostenibilidad, con financiamiento conjunto entre SGP, SGR y alianzas público-públicas. Los resultados podrían medirse por el número de instituciones con currículo situado certificado, proyectos con metas verificables y participación estudiantil en experiencias territoriales.

Inclusión integral, paz y justicia social

El PNDE 2026–2035 podría promover una educación inclusiva y transformadora que articule justicia social, equidad de género, interculturalidad y enfoque antirracista. Se recomienda una política nacional de inclusión que haga obligatorio el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en todas las instituciones, impulse la co-docencia y adapte los sistemas de evaluación a la diversidad. Las escuelas deben consolidarse como territorios de paz, espacios para la mediación y la convivencia restaurativa, donde la comunidad educativa desarrolle competencias para la resolución pacífica de conflictos y la ciberconvivencia. A nivel programático, se propone fortalecer iniciativas como equidad STEM que promuevan la participación de mujeres, pueblos étnicos y comunidades migrantes en las áreas de ciencia y tecnología.

Educación inicial como política de trayectorias

El fortalecimiento de la educación inicial podría asumirse como una prioridad nacional y un eje articulador de las trayectorias formativas. Se recomienda universalizar los tres grados de preescolar, garantizando ambientes adecuados, tiempos de juego, arte y vínculos estrechos con la familia y la salud. Este fortalecimiento podría asegurar la continuidad entre educación inicial y básica primaria, integrando competencias de lectoescritura emergente, pensamiento matemático, expresión artística y desarrollo socioemocional. La apuesta de esta línea en términos de política requiere mesas locales de coordinación entre MEN, SED, salud e ICBF, de modo que las estrategias pedagógicas y de bienestar sean coherentes y sostenibles.

Transformación digital con IA ética y pensamiento computacional

El PNDE 2026–2035 podría generar una transformación digital educativa que trascienda la mera conectividad para convertirse en una política de ecosistemas digitales éticos, centrada en la autoría, la privacidad, la verificación de la información y el bienestar digital. Es urgente formar a estudiantes y docentes en pensamiento computacional, robótica e inteligencia artificial con enfoque crítico, de modo que comprendan sus implicaciones sociales y éticas. Cada localidad podría contar con unidades técnico-pedagógicas TIC que brinden soporte didáctico y garanticen tiempos protegidos de formación docente. Se propone garantizar la conectividad universal mediante inversión pública y la provisión de una dotación mínima por estudiante.

Educación ambiental y acción climática escolar

El PNDE 2026 - 2035 podría posicionar la educación ambiental como motor de transformación cultural y ecológica, consolidando un modelo PRAE 2.0 que articule sostenibilidad, ciencia ciudadana y justicia ambiental. Esta política promovería la participación activa del estudiantado en proyectos de renaturalización, movilidad sostenible, gestión de residuos y protección de la biodiversidad, con metas verificables a nivel institucional y territorial. Los consejos ambientales escolares deben vincularse formalmente con las autoridades ambientales locales, fortaleciendo la gobernanza y la corresponsabilidad.

Permanencia con sentido: bienestar, orientación y puentes posmedia

El PNDE 2026 - 2035 podría garantizar la permanencia educativa, abordando integralmente el bienestar, la orientación vocacional y la transición a la educación superior o el empleo digno. El PNDE podría generar una política de trayectorias protegidas, que combine acompañamiento socioemocional, mediación escolar y orientación vocacional contextualizada. Se propone crear centros de orientación y transición en cada IED para

ofrecer tutorías, mentorías, ferias de carrera, pasantías y redes de egresados, articulados con convenios SENA–IES que faciliten la doble titulación y los cursos puente.

Dignificación docente como motor de calidad

Uno de los ejes claves de la calidad educativa es la dignificación del trabajo docente. El PNDE 2026–2035 podría construir un marco robusto de desarrollo profesional docente que garantice tiempos institucionales protegidos para la formación, el trabajo colaborativo y el bienestar. Las escuelas normales superiores podrían convertirse en nodos regionales articulados con SENA e IES para la formación situada, en temas como inclusión, evaluación auténtica y ética de la innovación con IA. Se propone fortalecer las comunidades de práctica docente, la mentoría entre pares y el acompañamiento pedagógico continuo.

Educación pública financiada para rutas y ambientes dignos

El fortalecimiento de la educación pública exige una política nacional de financiación equitativa que reduzca brechas territoriales y garantice ambientes de aprendizaje dignos. Se podría establecer un marco de cofinanciación entre el Sistema General de Participaciones y entes territoriales que priorice zonas rurales y periferias urbanas. Los programas estratégicos incluirían los centros de orientación y transición para la empleabilidad, la alternancia con SENA y la mejora integral de infraestructura y conectividad rural, especialmente para las sedes multigrado. Los convenios entre MEN, SED, SENA e IES deben formalizarse bajo criterios de trazabilidad y transparencia.

Cuidado y clima escolar como arquitectura del aprendizaje

Finalmente, la educación debe situar el cuidado como principio pedagógico y ético central. El PNDE 2026 - 2035 podría promover un Marco Nacional de Cuidado Educativo que incorpore la educación emocional, los tiempos de desconexión digital y los protocolos de ciberconvivencia. Así mismo la evaluación del clima escolar deberá ser anual y participativa, permitiendo la construcción de planes de mejora desde las comunidades educativas. Se recomienda articular las expresiones artísticas, culturales y deportivas como herramientas de pertenencia, convivencia y prevención de la violencia.



Agradecimientos

**DIRECCIONES LOCALES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE DINAMIZARON LA
SELECCIÓN, IDENTIFICACIÓN, RECONOCIMIENTO Y TRANSFERENCIA DE BUENAS
PRÁCTICAS, ASÍ COMO EL DIÁLOGO DE SABERES A TRAVÉS DE LOS FOROS EDUCATIVOS
INSTITUCIONALES Y LOCALES**

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN USAQUÉN

COLEGIO AGUSTIN FERNANDEZ (IED)	COLEGIO LA ESTRELLITA (IED)
COLEGIO AQUILEO PARRA (IED)	COLEGIO NUEVO HORIZONTE (IED)
COLEGIO CRISTOBAL COLON (IED)	COLEGIO SALUDCOOP NORTE (IED)
COLEGIO DIVINO MAESTRO (IED)	COLEGIO TOBERIN (IED)
COLEGIO FRIEDRICH NAUMANN (IED)	COLEGIO UNION COLOMBIA (IED)
COLEGIO GENERAL SANTANDER (IED)	COLEGIO USAQUEN (IED)
	INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN CHAPINERO

COLEGIO CAMPESTRE MONTE VERDE (IED)
COLEGIO SAN MARTIN DE PORRES (IED)
COLEGIO SIMON RODRIGUEZ (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN SANTAFÉ

COLEGIO ANTONIO JOSE URIBE (IED)	COLEGIO JORGE SOTO DEL CORRAL (IED)
COLEGIO AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS (IED)	COLEGIO LA GIRALDA (IED)
COLEGIO EL VERJON (IED)	COLEGIO LOS PINOS (IED)
COLEGIO EXTERNADO NACIONAL CAMILO TORRES (IED)	COLEGIO POLICARPA SALAVARRIETA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN SAN CRISTOBAL

COLEGIO ALEMANIA UNIFICADA (IED)	COLEGIO REPUBLICA DEL ECUADOR (IED)
COLEGIO ALTAMIRA SUR ORIENTAL (IED)	COLEGIO SAN ISIDRO SUR ORIENTAL (IED)
COLEGIO ATENAS (IED)	COLEGIO SAN JOSE SUR ORIENTAL (IED)
COLEGIO EL RODEO (IED)	COLEGIO TECNICO ALDEMAR ROJAS PLAZAS (IED)
COLEGIO ENTRE NUBES SUR ORIENTAL (IED)	COLEGIO TECNICO JOSE FELIX RESTREPO (IED)
COLEGIO FLORENTINO GONZALEZ (IED)	COLEGIO TECNICO SAN CRISTOBAL SUR (IED)
COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ (IED)	COLEGIO TECNICO TOMAS RUEDA VARGAS (IED)
COLEGIO GLORIA VALENCIA DE CASTAÑO (IED)	COLEGIO VEINTE DE JULIO (IED)
COLEGIO GRAN COLOMBIA (CED)	Colegio Integral Avancemos
COLEGIO JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ (IED)	COLEGIO PARROQUIAL ADVENIAT
COLEGIO JUAN EVANGELISTA GOMEZ (IED)	COLEGIO SUPERIOR DE SAN CRISTOBAL
COLEGIO JUAN REY (IED)	FUNDESCO
COLEGIO JUANA ESCOBAR (IED)	GIMNASIO CAMPUS PAMPURI
COLEGIO LA VICTORIA (IED)	LICEO DE LOS ALPES
COLEGIO LOS ALPES (IED)	COLEGIO SAN JUAN BOSCO BOGOTÁ
COLEGIO MANUELITA SAENZ (IED)	COLEGIO PRÍNCIPE DE PAZ
COLEGIO MONTEBELLO (IED)	COLEGIO SANTA CATALINA DEL SUR ORIENTE

COLEGIO MORALBA SURORIENTAL (IED)	COLEGIO MADRE PAULA MONTAL
COLEGIO NUEVA DELHI (IED)	INSTITUTO DE FORMACIÓN PARA JÓVENES Y
COLEGIO PANTALEON GAITAN PEREZ (CED)	ADULTOS EL PENSAMIENTO DE PITÁGORAS
COLEGIO RAFAEL NUÑEZ (IED)	COLEGIO LORENZO DE ALCANTUZ

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN USME

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA (IED)	COLEGIO LOS COMUNEROS - OSWALDO
COLEGIO ATABANZHA (IED)	GUAYASAMIN (IED)
COLEGIO BRASILIA - USME (IED)	COLEGIO LOS TEJARES (IED)
COLEGIO BRAZUELOS (IED)	COLEGIO LUIS EDUARDO MORA OSEJO (IED)
COLEGIO CHUNIZA (IED)	COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)
COLEGIO CIUDAD DE VILLAVICENCIO (IED)	COLEGIO NUEVA ESPERANZA (IED)
COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR (IED)	COLEGIO NUEVO SAN ANDRES DE LOS ALTOS (IED)
COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA (IED)	COLEGIO OFELIA URIBE DE ACOSTA (IED)
COLEGIO EL CORTIJO - VIANEY (IED)	COLEGIO ORLANDO FALS BORDA (IED)
COLEGIO EL DESTINO (IED)	COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC (IED)
COLEGIO EL UVAL (IED)	COLEGIO RURAL LA MAYORIA (CED)
COLEGIO EL VIRREY JOSE SOLIS (IED)	COLEGIO RURAL LOS ARRAYANES (CED)
COLEGIO ESTANISLAO ZULETA (IED)	COLEGIO RURAL OLARTE (CED)
COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI (IED)	COLEGIO SAN CAYETANO (IED)
COLEGIO FEDERICO GARCIA LORCA (IED)	COLEGIO SAN JOSE DE USME (IED)
COLEGIO FERNANDO GONZALEZ OCHOA (IED)	COLEGIO SANTA LIBRADA (IED)
COLEGIO FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME (IED)	COLEGIO SANTA MARTHA (IED)
COLEGIO GABRIEL GARCIA MARQUEZ (IED)	COLEGIO TENERIFE - GRANADA SUR (IED)
COLEGIO GRAN YOMASA (IED)	COLEGIO USMINIA (IED)
COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO (IED)	COLEGIO JUAN RULFO
COLEGIO LA AURORA (IED)	COLEGIO TAAC SAN GREGORIO HERNANDEZ

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN TUNJUELITO

COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSE MARIA CORDOBA (IED)	COLEGIO SAN BENITO ABAD (IED)
COLEGIO CIUDAD DE BOGOTA (IED)	COLEGIO SAN CARLOS (IED)
COLEGIO INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL PILOTO (IED)	COLEGIO VENECIA (IED)
COLEGIO ISLA DEL SOL (IED)	COLEGIO MÉNDEZ
COLEGIO MARCO FIDEL SUAREZ (IED)	COLEGIO PEDRO DE HEREDIA
COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE (IED)	COLEGIO SAN JOSE DE CAFASSO
COLEGIO RUFINO JOSE CUERVO (IED)	EXTERNADO PORFIRIO BARBA JACOB
	LICEO CAMPO DAVID
	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LAS VICTORIAS

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN BOSA

COLEGIO ALFONSO LOPEZ MICHELSEN (IED)	COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN (IED)
COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDIA (IED)	COLEGIO JOSE FRANCISCO SOCARRAS (IED)
COLEGIO BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA (IED)	COLEGIO KIMI PERNIA DOMICO (IED)
COLEGIO BRASILIA - BOSA (IED)	COLEGIO LA CONCEPCION (IED)
COLEGIO BOSANOVA (IED)	COLEGIO LA ESPERANZA (IED)
COLEGIO CARLOS PIZARRO LEON GOMEZ (IED)	COLEGIO LAURA HERRERA DE VARELA (IED)
COLEGIO CEDID SAN PABLO (IED)	COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA (IED)
	COLEGIO LLANO ORIENTAL (IED)

COLEGIO CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA (IED)	COLEGIO LUIS LOPEZ DE MESA (IED)
COLEGIO CIUDADELA EL RECREO SONIA OSORIO DE SAINT-MALO (IED)	COLEGIO MOTORISTA (CED)
COLEGIO DE LA BICI (IED)	COLEGIO NUEVO CHILE (IED)
COLEGIO DEBORA ARANGO PEREZ (IED)	COLEGIO ORLANDO HIGUITA ROJAS (IED)
COLEGIO EL PORVENIR (IED)	COLEGIO PABLO DE TARSO (IED)
COLEGIO ESMERALDA ARBOLEDA CADAVID (IED)	COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB (IED)
COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS (IED)	COLEGIO SAN BERNARDINO (IED)
COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (IED)	COLEGIO SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER (IED)
COLEGIO GERMAN ARCINIEGAS (IED)	COLEGIO VILLAS DEL PROGRESO (IED)
COLEGIO GRANCOLOMBIANO (IED)	INSTITUTO ACADÉMICO LA PORTADA
	LICEO MIXTO LOS CENTAUROS

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN KENNEDY

COLEGIO ALFONSO LOPEZ PUMAREJO (IED)	COLEGIO JACKELINE (IED)
COLEGIO ALQUERIA DE LA FRAGUA (IED)	COLEGIO KENNEDY (IED)
COLEGIO BELLAVISTA (IED)	COLEGIO LA AMISTAD (IED)
COLEGIO CARLOS ARANGO VELEZ (IED)	COLEGIO LAS AMERICAS (IED)
COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES (IED)	COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS (IED)
COLEGIO CASTILLA (IED)	COLEGIO MANUEL ZAPATA OLIVELLA (IED)
COLEGIO DARIO ECHANDIA (IED)	COLEGIO NACIONAL NICOLAS ESGUERRA (IED)
COLEGIO EDUARDO UMAÑA LUNA (IED)	COLEGIO NELSON MANDELA (IED)
COLEGIO FELIZA BURSZTYN (IED)	COLEGIO PROSPERO PINZON (IED)
COLEGIO FERNANDO SOTO APARICIO (IED)	COLEGIO SALUDCOOP SUR (IED)
COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJIA (IED)	COLEGIO SAN JOSE (IED)
COLEGIO GENERAL GUSTAVO ROJAS PINILLA (IED)	COLEGIO SAN JOSE DE CASTILLA (IED)
COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSAN (IED)	COLEGIO SAN PEDRO CLAVER (IED)
COLEGIO INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (IED)	COLEGIO SAN RAFAEL (IED)
COLEGIO ISABEL II (IED)	COLEGIO TERESA MARTINEZ DE VARELA (IED)
	COLEGIO TOM ADAMS (IED)
	COLEGIO VILLA RICA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN FONTIBÓN

COLEGIO ANTONIO VAN UDEN (IED)	COLEGIO LUIS ANGEL ARANGO (IED)
COLEGIO ATAHUALPA (IED)	COLEGIO MARIA JOSEFA CANELONES (IED)
COLEGIO CARLO FEDERICI (IED)	COLEGIO PABLO NERUDA (IED)
COLEGIO COSTA RICA (IED)	COLEGIO RODRIGO ARENAS BETANCOURT (IED)
COLEGIO INSTITUTO TECNICO INTERNACIONAL (IED)	COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN (IED)
COLEGIO INTEGRADO DE FONTIBON IBEP (IED)	GIMNASIO MODELIA REAL
COLEGIO LA FELICIDAD (IED)	LICEO APRENDO CON MIS AMIGOS

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN ENGATIVÁ

COLEGIO ABEL RODRIGUEZ CESPEDES (IED)	COLEGIO INSTITUTO TECNICO LAUREANO GOMEZ (IED)
COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO (IED)	COLEGIO JOSE ASUNCION SILVA (IED)
COLEGIO BOLIVIA (IED)	COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO (IED)
COLEGIO CHARRY (IED)	COLEGIO NACIONES UNIDAS (IED)
COLEGIO FLORIDABLANCA (IED)	COLEGIO NUEVA CONSTITUCION (IED)
COLEGIO GARCES NAVAS (IED)	COLEGIO REPUBLICA DE CHINA (IED)
COLEGIO GENERAL SANTANDER (IED)	

COLEGIO INSTITUTO TECNICO DISTRITAL
REPUBLICA DE GUATEMALA (IED)
COLEGIO INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS (IED)
COLEGIO MODERNO ENGATIVÁ

COLEGIO REPUBLICA DE COLOMBIA (IED)
COLEGIO ROBERT F. KENNEDY (IED)
COLEGIO RODOLFO LLINAS (IED)
COLEGIO SAN JOSE NORTE (IED)
COLEGIO TOMAS CIPRIANO DE MOSQUERA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN SUBA

COLEGIO ALBERTO LLERAS CAMARGO (IED)
COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO (IED)
COLEGIO ANIBAL FERNANDEZ DE SOTO (IED)
COLEGIO BILBAO (IED)
COLEGIO COMPARTIR SUBA (IED)
COLEGIO DELIA ZAPATA OLIVELLA (IED)
COLEGIO EL SALITRE - SUBA (IED)
COLEGIO ELISA MUJICA VELASQUEZ (IED)
COLEGIO FILARMONICO JORGE MARIO BERGOGLIO
(IED)
COLEGIO FILARMONICO SIMON BOLIVAR (IED)
COLEGIO GERARDO MOLINA RAMIREZ (IED)
COLEGIO GERARDO PAREDES (IED)
COLEGIO GONZALO ARANGO (IED)
COLEGIO GUSTAVO MORALES MORALES (IED)
COLEGIO HUNZA (IED)

COLEGIO INSTITUTO TECNICO DISTRITAL JULIO
FLOREZ (IED)
COLEGIO JOSE MARIA VELAZ (IED)
COLEGIO JUAN LOZANO Y LOZANO (IED)
COLEGIO LA GAITANA (IED)
COLEGIO LA TOSCANA - LISBOA (IED)
COLEGIO NICOLAS BUENAVENTURA (IED)
COLEGIO NUEVA COLOMBIA (IED)
COLEGIO NUEVA ZELANDIA (IED)
COLEGIO PRADO VERANIEGO (IED)
COLEGIO RAMON DE ZUBIRIA (IED)
COLEGIO REPUBLICA DOMINICANA (IED)
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL (IED)
COLEGIO VEINTIUN ANGELES (IED)
COLEGIO VILLA ELISA (IED)
COLEGIO VIRGINIA GUTIERREZ DE PINEDA (IED)
COLEGIO VISTA BELLA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN BARRIOS UNIDOS

COLEGIO FEMENINO LORENCITA VILLEGAS DE
SANTOS (IED)
COLEGIO FRANCISCO PRIMERO S.S. (IED)
COLEGIO HELADIA MEJIA (IED)
COLEGIO JORGE ELIECER GAITAN (IED)

COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO (IED)
COLEGIO TECNICO DOMINGO FAUSTINO
SARMIENTO (IED)
COLEGIO RAFAEL BERNAL JIMENEZ (IED)
COLEGIO TOMAS CARRASQUILLA (IED)
LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN BARRIOS TEUSAQUILLO

COLEGIO MANUELA BELTRAN (IED)
COLEGIO TECNICO PALERMO (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN LOS MÁRTIRES

COLEGIO EDUARDO SANTOS (IED)
COLEGIO LICEO NACIONAL AGUSTIN NIETO
CABALLERO (IED)
COLEGIO LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS (IED)
COLEGIO TECNICO MENORAH (IED)

COLEGIO REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
(IED)
COLEGIO RICAURTE (IED)
COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASIS (IED)
COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN ANTONIO NARIÑO

COLEGIO ATANASIO GIRARDOT (IED)
COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN PUENTE ARANDA

COLEGIO ANDRES BELLO (IED)	COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO (IED)
COLEGIO ANTONIO JOSE DE SUCRE (IED)	COLEGIO LA MERCED (IED)
COLEGIO DE CULTURA POPULAR (IED)	COLEGIO LUIS VARGAS TEJADA (IED)
COLEGIO EL JAZMIN (IED)	COLEGIO MARCO ANTONIO CARREÑO SILVA (IED)
COLEGIO JOSE JOAQUIN CASAS (IED)	COLEGIO SILVERIA ESPINOSA DE RENDON (IED)
COLEGIO JOSE MANUEL RESTREPO (IED)	COLEGIO SORRENTI (IED)
	COLEGIO TECNICO BENJAMIN HERRERA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN LA CANDELARIA

COLEGIO ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO (IED)
COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (IED)

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN RAFAEL URIBE URIBE

COLEGIO ALEJANDRO OBREGON (IED)	COLEGIO MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ (IED)
COLEGIO ALEXANDER FLEMING (IED)	COLEGIO MARIA CANO (IED) COLEGIO MISAEL
COLEGIO ALFREDO IRIARTE (IED)	PASTRANA BORRERO (IED)
COLEGIO ANTONIO BARAYA (IED)	COLEGIO PALERMO SUR (CED)
COLEGIO BRAVO PAEZ (IED)	COLEGIO QUIROGA ALIANZA (IED)
COLEGIO CLEMENCIA DE CAYCEDO (IED)	COLEGIO RAFAEL DELGADO SALGUERO (IED)
COLEGIO CLEMENCIA HOLGUIN DE URDANETA (IED)	COLEGIO REINO DE HOLANDA (IED)
COLEGIO COLOMBIA VIVA (IED)	COLEGIO REPUBLICA EE.UU. DE AMERICA (IED)
COLEGIO DIANA TURBAY (IED)	COLEGIO REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA (IED)
COLEGIO EL LIBERTADOR (IED)	COLEGIO RESTREPO MILLAN (IED)
COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA (IED)	COLEGIO SAN AGUSTIN (IED)
COLEGIO GUSTAVO RESTREPO (IED)	LICEO JUAN MIGUEL
COLEGIO JOSE MARTI (IED)	INSTITUTO VILLA DE LA FRATERNIDAD
COLEGIO LA PAZ (IED)	COLEGIO PARROQUIAL DEL INMACULADO
COLEGIO LICEO FEMENINO DE CUNDINAMARCA	CORAZÓN DE MARÍA
MERCEDES NARIÑO (IED)	GIMNASIO MODERNO CARLO ACUTIS

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN CIUDAD BOLIVAR

COLEGIO ACACIA II (IED)	COLEGIO ISMAEL PERDOMO (IED)
COLEGIO AGUDELO RESTREPO (IED)	COLEGIO JOSE JAIME ROJAS (IED)
COLEGIO ANTONIO GARCIA (IED)	COLEGIO JOSE MARIA VARGAS VILA (IED)
COLEGIO ARBORIZADORA ALTA (IED)	COLEGIO LA ARABIA (IED)
COLEGIO ARBORIZADORA BAJA (IED)	COLEGIO LA ESTANCIA - SAN ISIDRO LABRADOR
COLEGIO CANADA (IED)	(IED)
COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR (IED)	COLEGIO LEON DE GREIFF (IED)
COLEGIO CIUDAD BOLIVAR - ARGENTINA (IED)	COLEGIO MARIA CURREA MANRIQUE (IED)
COLEGIO CIUDAD DE MONTREAL (IED)	COLEGIO MARIA MERCEDES CARRANZA (IED)

COLEGIO COMPARTIR RECUERDO (IED)	COLEGIO MOCHUELO ALTO (CED)
COLEGIO CONFEDERACION BRISAS DEL DIAMANTE (IED)	COLEGIO NICOLAS GOMEZ DAVILA (IED)
COLEGIO CUNDINAMARCA (IED)	COLEGIO PARAISO MIRADOR (IED)
COLEGIO EL MINUTO DE BUENOS AIRES (IED)	COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE (IED)
COLEGIO EL PARAISO DE MANUELA BELTRAN (IED)	COLEGIO REPUBLICA DE MEXICO (IED)
COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE (IED)	COLEGIO RODRIGO LARA BONILLA (IED)
COLEGIO ESTRELLA DEL SUR (IED)	COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS (IED)
COLEGIO FANNY MIKEY (IED)	COLEGIO RURAL PASQUILLA (IED)
COLEGIO SANTA BARBARA (IED)	COLEGIO RURAL QUIBA ALTA (IED)
COLEGIO SIERRA MORENA (IED)	COLEGIO SAN FRANCISCO (IED)
COLEGIO SOTAVENTO (IED)	COLEGIO UNION EUROPEA (IED)
COLEGIO TECNICO CEDID GUILLERMO CANO ISAZA (IED)	COLEGIO VILLAMAR (IED)
	COLEGIO COFRATERNIDAD DE SAN FERNANDO
	GIMNASIO LATINOAMERICANO

DIRECCIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN SUMAPAZ

COLEGIO CAMPESTRE JAIME GARZON (IED)
COLEGIO GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA (IED)

A LA INSTITUCIONES QUE CON SUS REPRESENTANTES PARTICIPARON EN EL FORO EDUCATIVO DISTRITAL 2025

COLEGIO CAMPESTRE JAIME GARZON (IED)
COLEGIO LAS AMERICAS (IED)
COLEGIO SAN MARTIN DE PORRES (IED)
COLEGIO EDUARDO SANTOS (IED)
COLEGIO POLICARPA SALAVARRIETA (IED)
COLEGIO ATAHUALPA (IED)
COLEGIO SAN BENITO ABAD (IED)
COLEGIO TÉCNICO JAIME PARDO LEAL (IED)
COLEGIO SAN JOSE NORTE (IED)
COLEGIO FRANCISCO PRIMERO SS (IED)
COLEGIO ALFONSO LOPEZ MICHELSEN (IED)
COLEGIO ALFREDO IRIARTE (IED)
COLEGIO MANUELA BELTRÁN (IED)
COLEGIO SORRENTO (IED)
COLEGIO ESTANISLAO ZULETA (IED)
COLEGIO FANNY MICKEY (IED)
COLEGIO TÉCNICO SAN CRISTÓBAL SUR (IED)
COLEGIO ACACIA II (IED)
COLEGIO REPUBLICA DOMINICANA (IED)
COLEGIO EL JAZMÍN (IED)
COLEGIO NICOLÁS ESGUERRA (IED)
COLEGIO LICEO FEMENINO DE CUNDINAMARCA
MERCEDES NARIÑO (IED)
COLEGIO BRASILIA - USME (IED)
COLEGIO CIUDAD DE BOGOTÁ (IED)
COLEGIO CLASS (IED)
COLEGIO DEBORA ARANGO PEREZ (IED)
COLEGIO EL MINUTO DE DIOS SIGLO XXI

COLEGIO INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL PILOTO (IED)
COLEGIO JORGE GAITAN CORTES (IED)
COLEGIO JORGE ISAAC (IED)
COLEGIO JOSE JOAQUIN CASAS (IED)
COLEGIO KIMY PERNIA DOMICO (IED)
COLEGIO LA FELICIDAD (IED)
COLEGIO LA TOSCANA - LISBOA (IED)
COLEGIO LAURA HERRERA DE VARELA (IED)
COLEGIO LICEO FEMENINO DE CUNDINAMARCA
MERCEDES NARIÑO (IED)
COLEGIO LUCILA RUBIO DE LAVERDE (IED)
COLEGIO LUIS ANGEL ARANGO (IED)
COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS (IED)
COLEGIO MIRAVALLE (IED)
COLEGIO NESTOR FORERO ALCALA (IED)
COLEGIO NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA IED
COLEGIO NUEVO CHILE (IED)
COLEGIO PABLO NERUDA (IED)
COLEGIO PRADO VERANIEGO (IED)
COLEGIO REPÚBLICA DE MÉXICO
COLEGIO ROBERT F. KENNEDY (IED)
COLEGIO SALUDCOOP NORTE (IED)
COLEGIO SAN FRANCISCO (IED)
COLEGIO SAN IGNACIO (IED)
COLEGIO TABORA (IED)
COLEGIO VENECIA (IED)

**COLEGIO EMMA REYES (IED)
COLEGIO GERARDO PAREDES (IED)
COLEGIO GONZALO ARANGO (IED)
COLEGIO INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
(IED)**

**COLEGIO VILLA RICA (IED) INSTITUTO PEDAGÓGICO
NACIONAL
COLEGIO COFRATERNIDAD DE SAN FERNANDO
COLEGIO MADRE MATILDE
INSTITUTO SAN FRANCISCO
LA REAL SOCIEDAD
LICEO NUEVOS HORIZONTES
UNIDAD EDUCATIVA JEAN PIAGET**



www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66-63

Teléfono (601) 324 10 00

Bogotá D.C. - Colombia



@Educacionbogota



@Educacionbogota



@educacion_bogota



Educacionbogota