

**Las actividades extracurriculares, un asunto pedagógico**

Yasmin Caterine Benavides Villareal

Trabajo de grado para obtener el título de profesional en Pedagogía

Tutora

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa en Pedagogía

Bogotá D.C 2023

## Contenido

<b>Introducción</b>	3
Planteamiento del problema	4
Justificación	7
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Marco metodológico	8
<b>Capítulo I: Las AE entre la normativa y la autonomía</b>	9
Autonomía escolar: camino hacia la especificidad	10
Historicidad normativa: hacia la configuración general del asunto	13
<b>Capítulo II: Estado de discusión sobre las AE</b>	20
La importancia conceptual de las AE	22
Las AE, implementación diferenciada	28
<b>Capítulo III: Las AE desde una perspectiva pedagógica</b>	37
Las AE, entre la exclusión o la complementariedad	38
Las AE, otras posibilidades del currículo	41
La formación entre el plan y el efecto	45
<b>Definición formación</b>	45
<b>¿Las AE, necesidad o posibilidad?</b>	45
<b>Conclusiones</b>	45
<b>Bibliografía</b>	45

## **AGRADECIMIENTOS**

Profunda gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional y al programa en Pedagogía por hacer posible mi encuentro con el sugerente campo conceptual presentado como pedagogía.

Completo agradecimiento a la profesora Esther Juliana Vargas, quien asistió, orientó y alentó de manera firme la realización del trabajo de investigación.

Gracias a mi familia por acompañarme; Infinitas gracias a Gustavo Ramírez, quien fue mi apoyo en cada parte del proceso, de principio a fin.

Finalmente, agradezco a colegas de profesión; John Jairo Alfonso, quien me permitió desde sus reflexiones definir la senda del trabajo de investigación; y, a Camilo Zambrano y Jeraldin Imbrecht, con quienes surgió la pregunta y los primeros análisis sobre el valor pedagógico de las actividades extracurriculares.

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación parte de realizar un rastreo documental, que permita comprender las actividades extracurriculares, instauradas en las instituciones educativas distritales, desde una perspectiva pedagógica. Para el avance de esta investigación, se desarrollan tres ejes de análisis. En primer lugar, la sistematización de documentos normativos, definidos en el contexto nacional, y con especial atención en Bogotá, que generan a grandes rasgos, un marco de comprensiones legales sobre la instauración y regulación de escenarios educativos alternos al

aula regular, es decir, prácticas extracurriculares, desarrolladas en el tiempo escolar, pero, que no son planteadas dentro del marco de la obligatoriedad.

El segundo eje de análisis se concentra en la revisión de trabajos de investigación orientados hacia las actividades extracurriculares. La selección y el abordaje a los mismos posibilita entender cómo se ha abordado el problema a investigar, desde un orden conceptual, y también, desde un orden práctico. De tal forma, se pretende poner en diálogo los planteamientos alcanzados en cada documento seleccionado, para definir qué es una actividad extracurricular y la posibilidad de concretarse como un asunto pedagógico.

Como último eje, se realiza un análisis de las actividades extracurriculares a partir de los conceptos pedagógicos: *formación y currículo*. Se requiere definir los conceptos y orientar la discusión bajo criterios pedagógicos, en aras de estimar la pertinencia e incidencia de las actividades extracurriculares en las prácticas escolares. Precisamente, porque el carácter de esta investigación radica en comprender el problema a investigar desde una perspectiva pedagógica.

### **Planteamiento del problema**

En Bogotá, durante los distintos periodos administrativos, se ha evidenciado un profundo interés por la ampliación del tiempo escolar; factor que indica transformaciones en la estructura habitual, y asimismo, nuevas dinámicas educativas. En el *Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá, Balance de la oferta de formación integral que han recibido los estudiantes de la ciudad, la articulación interinstitucional y los resultados alcanzados* (2020). Se identifican diversos proyectos dirigidos hacia el aprovechamiento del tiempo escolar, como factor oportuno para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes.

Las propuestas descritas son: Ampliación de la jornada educativa (1998-2001); Más y mejor uso del tiempo de aprendizaje (2001-2004); Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral (2012-2016); Mejoramiento de la calidad educativa a través de la jornada única y el uso del tiempo escolar (2016-2020); y, Más y mejor tiempo en el colegio (2020-2024). En efecto, es posible evidenciar que el aumento del tiempo escolar es una apuesta para reafirmar la formación integral; cimentada en el desarrollo emocional, intelectual, social, y ético (Lugo, 2007). Por ello, se establecen nuevas estrategias, a partir del reconocimiento del estudiante como sujeto multidimensional, que requiere un proceso educativo que enlace los aspectos de orden cognitivo, principalmente, pero también cultural y corporal. Tal

como se sostiene en los cuatro pilares de la educación, el estudiante aprende a conocer, aprende a hacer, aprende a convivir con otros y aprende a ser (Delors, 1997). Es así, como la integración entre las apuestas curriculares, el Proyecto Educativo Institucional y los escenarios para el arte, la recreación y la cultura, se traducen en nuevas posibilidades para pensar el espacio y el tiempo escolar en aras de fortalecer y complementar la formación integral de los estudiantes.

En suma, se debe resaltar que los esfuerzos centrados hacia un mayor y mejor tiempo en los colegios públicos de Bogotá, asunto mencionado anteriormente, fueron identificados en cinco planes sectoriales de educación (PSE). Para evidenciar con mayor detalle las propuestas planteadas, se presenta la siguiente grafica.

Tabla 1. Programas sobre la ampliación del tiempo escolar evidenciados en los Planes Sectoriales de Educación

Programa	Definición	Justificación	Objetivo
<i>Ampliación de la Jornada Educativa 1998-2001</i>	Extensión de la jornada escolar en aras de ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje en tiempo adicional.	Reconocimiento del adecuado uso del tiempo para una educación de calidad.	Propiciar tiempos que les permitan a los estudiantes desarrollar habilidades artísticas y deportivas en el marco de la utilización del tiempo de ocio.
<i>Más y mejor uso del tiempo de aprendizaje 2001-2004</i>	Incremento del tiempo de aprendizaje y la calidad de las actividades educativas.	Mayor tiempo para una mejor educación.	Desarrollar habilidades artísticas y aprovechamiento del tiempo en alianza con el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD).
<i>Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas 2012-2016</i>	Ampliación de 40 horas semanales en la jornada escolar, intensificando el aprendizaje en lenguaje, matemáticas y sociales.	Reorganización de las apuestas curriculares, en pro de la calidad educativa.	Aprovechar el espacio escolar para fortalecer e integrar la ciencia, la tecnología, el deporte y la cultura.
<i>Mejoramiento de la calidad educativa a través de la jornada única y el uso del tiempo escolar 2016-2020</i>	Ampliación de los escenarios educativos a partir de la implementación de la Jornada Única y Jornada Extendida.	Buen uso del tiempo escolar como oportunidad de aprendizaje y mejoramiento de la calidad educativa.	Garantizar la educación integral, plena y permanente con el aumento del tiempo escolar en las siguientes áreas: ciencia, recreación, cultura, deporte y orientación vocacional.
<i>Formación integral: más y mejor tiempo en el colegio 2020-2024</i>	Fortalecimiento de la formación integral desde las apuestas por la jornada única y extensión de la jornada escolar.	Bogotá, líder en implementación de estrategias innovadoras para la ampliación de la jornada educativa.	Garantizar el proceso formativo en todas las dimensiones de desarrollo (ética, cognitiva, comunicativa, estética, social y corporal).

Los documentos técnicos expuestos en la tabla anterior suponen una evidente inclinación sobre el uso significativo del tiempo escolar, a través del arte, la recreación y la cultura; elementos

definidos como sustento educativo y que tienen un lugar de gran relevancia en el marco del tiempo libre escolar. Por su parte, cabe entender que el tiempo libre escolar vinculado a las actividades extracurriculares es un tiempo diferente al que tiene el estudiante para descanso y diversión, pues, el tiempo libre escolar, considerado como sustento educativo es organizado y orientado, respetando la libertad y autonomía del estudiante. Es decir, no es el tiempo para descanso, pero tampoco el tiempo regulado, que sería un tiempo directamente conquistado por el currículo, y como consecuencia “sería extender y perpetuar su función de manera simple y apurada” (Lozano, 2003). Ahora bien, las actividades extracurriculares se dan bajo el aprovechamiento del tiempo libre dentro de la institución educativa, principalmente porque la asistencia no es obligatoria, las dinámicas no son calificables y la relación entre agentes educativos y saber no se conserva en la transmisión magistral.

Por su parte, se debe resaltar que las actividades extracurriculares, por medio del aprovechamiento del tiempo libre, encuentran pertinencia asegurada en la normativa colombiana. Los agentes estatales sitúan los lineamientos generales frente a la instauración de espacios educativos alternos al plan de estudios. Tal como se sostiene, en el artículo 14 de la Ley General de Educación 115 del año 1994, se establece la responsabilidad del gobierno en promover y estimular el aprovechamiento del tiempo libre. Si bien, no define explícitamente cómo promoverá y estimulará lo consignado anteriormente, sí es posible resaltar que las instituciones educativas son el medio más sólido para concretar el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre.

Recogiendo todo lo anterior, es posible postular que: el tiempo libre escolar es el soporte de las actividades extracurriculares; el proceso educativo que asume la multidimensionalidad del estudiante es la justificación de la estructura extracurricular; y, las nuevas estrategias que intervienen en la ordenación educativa tradicional son la materialización de alternativas extracurriculares. Es de esa manera, que conviene trazar una ruta sobre los alcances y posibilidades de espacios alternativos y flexibles, con el fin de profundizar en los posibles enlaces entre formación, currículo y actividades extracurriculares.

Siendo así, el objeto de esta investigación radica en pensar las actividades extracurriculares como un asunto pedagógico. Por lo anterior, se plantea la pregunta base de la investigación: *¿cómo se entienden las actividades extracurriculares desde una perspectiva pedagógica?* Para ampliar el panorama de investigación se establecieron tres preguntas secundarias, las cuales son: primero, *¿cómo se configuran las actividades extracurriculares en el escenario educativo, según la*

legislación colombiana?; segundo, ¿cuál es la articulación entre las actividades extracurriculares y las apuestas curriculares?; y tercero, ¿cómo se ubica el concepto formación en las actividades extracurriculares?

Para el propósito principal de este trabajo de investigación, se ubican dos categorías conceptuales de la pedagogía, que orientan la revisión de este asunto: *currículo* y *formación*. Se parte de la conjetura de que el carácter extracurricular supone una relación imprecisa con el currículo, y, porque la formación no es un asunto que se despliega únicamente en el aula obligatoria. Esto, sin detrimento de la revisión de otras fuentes documentales que se consideran en este trabajo, no sólo la legislación vigente, que indica los elementos estables de las actividades extracurriculares; sino también, las investigaciones que dan cuenta del estado de indagación sobre este asunto.

## **Justificación**

El interés por encontrar en las actividades extracurriculares (de ahora en adelante denominadas como AE) un problema de investigación deviene, precisamente, por el carácter relativamente poco abordado a profundidad en el ámbito pedagógico e incluso en el ámbito normativo, en el que se inscriben las AE. Consecuentemente, se establece que, este trabajo de investigación, además de su objeto principal –el análisis de las actividades extracurriculares desde una perspectiva pedagógica– también puede ser un insumo útil para futuras investigaciones sobre este campo de indagación. Aunque las AE pueden encontrarse con facilidad en la cotidianidad de la esfera escolar, se evidencia, como se verá en el siguiente apartado, que es complejo encontrar un marco documental que defina las AE como asunto global, sin ningún adjetivo o determinación disciplinar u ocupación, precisamente porque no se halla en un campo sólido de sistematicidad investigativa. A modo de ilustración, en gran parte de documentos se presentan las AE como un asunto de descripción y caracterización de actividades particulares, que son implementadas en diferentes colegios; como, por ejemplo, el deporte, la pintura o un segundo idioma. Ahondar en las AE bajo dicha perspectiva, implica que prevalezca un análisis orientado por un interés en actividades específicas. En resumen, los esfuerzos de esta investigación radican en comprender las AE, desde los elementos propios que la fundamentan, es decir, comprendidas como un problema

a investigar por sí mismo y no como un medio o una clasificación de diversas actividades o proyectos.

Por su parte, en el marco normativo, las AE no son definidas ni reguladas sistemáticamente. Más bien, se traducen en la autonomía escolar; no obstante, ello no implica que escapen de las orientaciones legislativas, pues, hay leyes, decretos y resoluciones que postulan proyectos relacionados e incluso traducidos en las AE. Por tal razón, este trabajo aporta a la revisión sistemática de la normativa vigente sobre este asunto en Colombia.

### **Objetivo general**

Indagar cómo se entienden las actividades extracurriculares desde una perspectiva pedagógica a partir de un análisis documental.

### **Objetivos específicos**

1. Examinar la configuración de las AE en Colombia, según la normativa.
2. Establecer el marco de comprensiones sobre AE en relación con el currículo.
3. Ubicar el concepto formación en las AE.

### **Marco metodológico**

El tipo de investigación seleccionado es de corte cualitativo, exactamente la investigación documental, ya que permite realizar una recolección, comprensión y análisis de datos documentales, artículos técnicos, referencias bibliográficas y fuentes empíricas (Uribe, 2011). La investigación de orden documental cuenta con cinco principios elementales, presentados en *La investigación documental y el Estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales* (2011) del autor Jorge Uribe Roldan, los cuales son: el principio de finalidad, en el cual se identifica el problema de investigación; el principio de coherencia, que permite garantizar el proceso en relación con las fases de la investigación y la selección de información; el principio de fidelidad, define los parámetros para hacer uso de los datos de forma transparente y legítima; el



principio de integración, por su parte, encuentra lugar en la pertinente evaluación que se debe hacer sobre los análisis contemplados; y por último, el principio de comprensión, que permite, finalmente recoger las conclusiones como resultado de la construcción documental.

El método seleccionado para este trabajo de investigación es la monografía. Tomando como referencia *Uso e importancia de las monografías* (2015) del autor José Luis Corona, sostiene que, permite integrar, organizar y analizar información teórica y empírica existente sobre un problema de investigación (Corona, 2015), además se enmarca en el resultado de una indagación documental que da cuenta sobre cómo se evidencia el avance investigativo sobre un tema en específico.

Por su parte, las fases de investigación, fueron seleccionadas según lo que postula el autor Uribe, (2011), implementando tres fases que guiarán el desarrollo de la investigación: 1. Etapa preparatoria y de recolección de información, en dicha etapa se identifica el tema y se realiza una búsqueda documental que permita entenderlo; 2. Etapa descriptivo-analítica-interpretativa, en esta etapa se realiza una selección, clasificación y análisis de la información; y finalmente, 3. Etapa de divulgación y publicación, en la cual se presenta un documento con los resultados.

Con el fin de responder a los objetivos trazados en esta investigación, se toma como base documentos institucionales, artículos científicos y estatales, tesis y demás trabajos que permitan ampliar el panorama de las AE. Por otro lado, se hará uso de instrumentos de tematización y sistematización para lograr la recolección de la información.

## Capítulo I: Las AE entre la normativa y la autonomía

La revisión de la norma es necesaria en la estructura de esta investigación, precisamente, porque a través de ella es posible identificar los lineamientos y regulaciones generales sobre la instauración de las AE en instituciones educativas. Inicialmente, se ahonda en los documentos formales, en clave de encontrar respuestas al siguiente interrogante, ¿cómo se habilitan las prácticas extracurriculares en la esfera escolar? Debido, a que, en Colombia, el concepto de actividades extracurriculares no es definido, ni orientado explícitamente, por ende, representa uno de los mayores retos para este trabajo. Consiguientemente, tras una exploración cuidadosa, se evidenció que el único documento normativo que deja en explícito a las AE es el Proyecto de Acuerdo 301 de 2009 Concejo de Bogotá, D. C. por el cual se adopta el Plan de seguridad para actividades extracurriculares y extramurales de los planteles educativos distritales; no obstante, no aporta información oportuna en relación con la instauración de las AE en las instituciones educativas distritales. Por ende, la respuesta a dicho interrogante será encontrada en las medidas normativas sobre: la jornada escolar complementaria, proyectos de aprovechamiento de tiempo libre y la jornada extendida; estrategias que coinciden con la naturaleza de las AE.

Por otra parte, se reconoce que, la norma educativa otorga a las instituciones educativas *autonomía escolar*, traducida en lineamientos y acciones configuradas por y para la misma institución educativa. De ahí, que la norma defina los marcos generales de la educación, como asunto homogéneo, y la autonomía escolar, configure las prácticas escolares, como asunto heterogéneo. Por tal razón, la implementación y desarrollo de las AE tiene lugar en los enlaces entre normativa y organización proveniente de la autonomía escolar, como se presentará posteriormente.

En suma, este primer capítulo da cuenta de la revisión normativa, en aras de comprender los cruces entre generalidad y especificidad en los que se encuentran las AE. Como se planteará más adelante, las AE no tienen un lugar definido, por el contrario, el mismo rastreo las posiciona como un asunto relativamente difuso. Aunque la normativa no fundamente su presencia en el marco obligatorio institucional, si logra encontrar un lugar de desarrollo en la realidad educativa.

Ello conlleva a contemplar a las AE como escenarios optativos, que no hacen parte del plan de estudios; pero, que pueden conservar intenciones educativas, en reconocimiento a la autonomía escolar. Es importante resaltar que estas intenciones educativas, no son ingenuas, pues, son

consolidadas según la producción normativa, y desarrolladas en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo de cada institución educativa. De ahí, el interés de encontrar en la norma y la autonomía escolar los insumos que permitirán entender cómo se habilitan las AE en los escenarios escolares desde el ámbito formal.

### **Autonomía escolar: camino hacia la especificidad**

Es de suma relevancia preguntarse ¿por qué la autonomía escolar, define un camino hacia la especificidad para las AE? En primera medida, se debe postular que “la autonomía escolar, supone, entonces, la capacidad con que cuenta un centro para tomar decisiones por sí mismo” (Bolívar, 2004, p. 97), es decir, permite configurar la práctica educativa, desde el reconocimiento de la identidad de la institución, permeada por sujetos, contextos, ideales y condiciones propias. Partiendo de allí, la autonomía escolar se convierte en una garantía para el desarrollo de procesos educativos significativos, sólidos y coherentes. Por ello, no es viable contemplar las prácticas educativas a nivel macro, como un elemento centralizado y replicable en cualquier institución, ya que, la educación es un asunto propio del humano (tal como lo sostiene Kant, en *Tratado de pedagogía*) aquello implica que sea imposible enmarcar las dinámicas educativas como eje de plena transmisión y recepción universal, es decir, todo de la misma forma para todos. Es de esa manera, que la autonomía escolar permite resaltar al estudiante como un sujeto que necesita de espacios educativos estructurados y pensados particularmente, con el fin de intervenirlo, y finalmente, darle lugar a la formación.

Ahora bien, en el párrafo anterior se presume que la autonomía escolar es posible como fundamento de la descentralización. Por tal razón, para sustentar dicho argumento se recurre a la Ley General de Educación 115 del año 1994, pues además de definir los lineamientos generales de la educación en Colombia, también representa la materialización de nuevas aspiraciones políticas arraigadas a la educación. Conviene mencionar que la ley 115 parte de una “descentralización política y administrativa colombiana” (MEN, 2008, p. 14). Esto se traduce en concebir a la educación como un factor concreto, que requiere de acciones definidas y concertadas con nuevos actores y nuevas herramientas (agentes educativos, Proyecto Educativo Institucional y currículo), con el fin de fortalecer la institución educativa y los procesos educativos llevados a

cabo. Del mismo modo, se sostiene el carácter autónomo que adquiere la educación, para generar procesos integrales y diferenciados.

La ley define como autonomía escolar: “dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento” (Ley General de Educación, 1994, Artículo 77). Este artículo en particular permite postular que la autonomía escolar encuentra su legítimo desarrollo a través de la norma, es decir, que se consagra, incluso como una exigencia para todas las instituciones educativas, pues, son quienes deben establecer el marco de funciones y acciones de acuerdo con los lineamientos generales. De dicha manera, la autonomía escolar contempla las regulaciones y alcances a nivel interno de la institución educativa.

Es así, como se da lugar a que cada institución educativa reconfigure las actividades educativas, con la posibilidad de ampliarlas, a partir de generar nuevos escenarios, en este caso, escenarios extracurriculares. Más adelante, la Ley General de Educación 115 también indica que pueden implementar actividades formativas, culturales y deportivas que crean pertinentes, según las características de la institución; siempre y cuando cumplan con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Esto, evidencia que las dinámicas educativas no son inamovibles, si bien, cuentan con una estructura organizada dentro del plan de estudios, también pueden extenderse debido a la naturaleza del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y las apuestas curriculares de cada institución educativa.

En esta instancia, se hace preciso ahondar en el PEI desde dos vertientes: 1. Como instrumento que potencia la autonomía escolar; y, 2. Como marco acreditador para el desarrollo de las AE. La primera vertiente se dispone con base en la norma. El Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1944, define que “toda institución educativa debe elaborar el PEI que exprese la forma en cómo se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley” (Decreto 1860, 1994, Artículo 14). De tal forma, el PEI es un instrumento acogido en el derecho, pero también en el deber, precisamente, porque se postula como una herramienta que obligatoriamente materializa y fundamenta los procesos educativos que se llevarán a cabo en cada institución educativa. Esto, sin detrimento del alto valor que adquiere para la construcción de discursos y prácticas pedagógicas

en torno a la identidad de la institución. Así, en el documento *La autonomía escolar y el proyecto educativo institucional en Colombia* (1999) la autora Piedad Caballero, concibe al PEI como el instrumento principal para ejercer la autonomía escolar, en la medida en que son los propios agentes educativos quienes participan y elaboran “la carta de navegación del colegio” (MEN) según las necesidades y adaptaciones a nivel institucional, permitiendo que sean los responsables de asumir la dirección de los procesos educativos y de la gestión de la institución (Caballero, 1998). Es entonces, que el PEI potencia la autonomía escolar, enmarcando y fortaleciendo la razón de ser de la institución educativa.

La segunda vertiente postula al PEI como marco acreditador para las AE. En el Decreto 1860, se sostiene que las instituciones educativas adelantarían actividades no formales después de la jornada escolar en aras de fortalecer el PEI. Entonces, se resaltan ejercicios formativos en el ámbito social, deportivo o cultural, así mismo para la recreación y el uso creativo del tiempo, a partir de postulados como proyectos educativos de carácter no formal en diálogo con el PEI (Decreto 1860, 1994, Artículo 59). Es decir, las AE se concretan como dimensión educativa en la medida en que se configuran bajo la estructura pedagógica de la institución. De lo contrario, si se piensan como espacios aislados e inclusive contradictorios a las intenciones educativas y/o formativas recogidas en el PEI, no habría cabida para ellas dentro del escenario escolar.

Ahora bien, retomando la pregunta, que compete a la primera parte de este trabajo de investigación. En esta instancia, ya es posible entender por qué la autonomía escolar otorga especificidad a las AE. Principalmente, se establece que cada institución educativa posee autonomía escolar, que le permite diseñar y estructurar tiempos escolares, áreas de conocimiento, metodologías, proyectos educativos, etc., por medio del PEI. Ello, conlleva a situar a las AE como un asunto de elección para cada institución educativa, lo que produce que cada propuesta extracurricular se plantee y se desarrolle de manera específica, haciendo entonces, de las AE un campo de especificidad, pues cada apuesta extracurricular es pensada para los estudiantes de una institución precisa, lo que conlleva a que las AE sean un campo amplio de posibilidades, pues no hay controles genéricos, ni objetivos determinados y mucho menos un carácter obligatorio.

### **Historicidad normativa: hacía la configuración general del asunto**

Ahora bien, después de observar los enlaces entre autonomía escolar y norma, en aras de la especificidad, es preciso presentar la sistematización del panorama normativo. Allí, se han reunido disposiciones generales, que indican un interés por fijar dentro del ámbito escolar espacios y tiempos escolares adicionales o complementarios al plan de estudios. Retomando, en la Ley General de Educación 115 (1994), se presentan orientaciones generales sobre el interés por implementar escenarios que respalden el aprovechamiento del tiempo libre en la escuela. Tal como se sostiene: “El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo”. (Ley General de Educación, 1994, Artículo 14, punto b). Desde este postulado se puede reconocer, como se mencionó en el planteamiento de esta investigación, que el tiempo libre escolar es el soporte de las AE, y es, desde este lugar de anclaje que se encuentra justificación sobre el origen y las causas de que las AE tengan lugar en los espacios escolares. Como se evidenciará, es viable considerarlas como medio por el cual el gobierno garantizará tiempos y espacios para la recreación, la cultura y el deporte en apoyo a los procesos educativos de los estudiantes.

Inicialmente, es pertinente exponer, según la norma, qué es el tiempo libre escolar. En el artículo 204, de la ley 115, se reconoce al uso del tiempo libre como eje articulador de las dinámicas educativas formales y no formales. Con ello, el primer acercamiento al tiempo libre se enlaza a la educación en el ambiente, o sea, a los espacios en los cuales se efectúan los procesos educativos: la familia, establecimientos educativos, el mismo ambiente y la sociedad. Por esto, la ley pretende que, a través del uso del tiempo libre, se desarrollen espacios pedagógicos, más allá de los espacios familiares. Partiendo de dicho postulado, se asumen tres propósitos principales: 1. Enseñar que por medio del uso del tiempo libre, el individuo se puede perfeccionar a nivel social y personal, en aras de la construcción de la comunidad; 2. Desarrollar actividades recreativas, culturales, artísticas, etc., que sean propicias según las edades de los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores; 3. Lograr complementar los procesos educativos que se llevan en el espacio familiar y escolar (Ley general de Educación, 1994, Artículo 204). Consecuentemente, al tiempo libre escolar, se suman intervenciones de carácter formal, tal como se afirma en el artículo 206, en

el que se establece que el MEN planteará vínculos entre Colciencias, Coldeportes y Colcultura, para apoyar y desarrollar procesos educativos en las instituciones de educación formal y no formal.

Hasta aquí, se puede evidenciar que en Colombia surge un particular interés en dos conceptos importantes. Por un lado, el uso del tiempo libre y, por otro lado, la educación en el ambiente. El primero, se desarrollaría por medio de la autonomía escolar con la que cuenta cada institución (como se muestra en la primera parte de este capítulo) fomentando actividades dentro de los establecimientos que sean propicias, de acuerdo con las edades de los estudiantes y apoyadas por el gobierno nacional. Paralelamente, se encuentra la educación en el ambiente, que, a diferencia de la primera, se apoyaría por medio de vínculos interinstitucionales, para garantizar el desarrollo de diferentes actividades, en las cuales el estudiante tenga la posibilidad de, no sólo acceder a los espacios formales, sino también a espacios no formales o informales, dentro del ámbito escolar, posibilitando la interacción con personas de diferentes edades y contextos.

En síntesis, las nociones de uso del tiempo libre y de educación en el ambiente son definidas dentro de la ley colombiana. Ello, permite reconocer nuevas apuestas e implicaciones sobre el tiempo escolar y su organización. Siendo así, se reconoce el trabajo autónomo de cada institución escolar al expandir los escenarios de formación de los estudiantes, tanto para contribuir al PEI (Plan Educativo Institucional) como para sustentar otros espacios, además de los espacios propios de la educación obligatoria.

Por otra parte, el Plan de Desarrollo, es un elemento que postula estrategias y pilares que, como su nombre lo indica, posibilitan el desarrollo social de Colombia. Durante el gobierno de Andrés Pastrana, como caso especial, se consolidó el Plan de Desarrollo *Cambio para construir la paz* entre 1998 y 2002. Dicho elemento es relevante en la medida en que se pretendía llevar a cabo procesos sociales en torno a la paz. A partir de ello, se evidenció un aporte fundamental en la construcción de capital social y se retoma otra noción importante en el artículo 97 de la ley general 115. El servicio social obligatorio; por medio de JEC (Jornadas Escolares Complementarias) se pretendía que los estudiantes en sus últimos dos años escolares (como se dispone en la Ley 115, de 1994) y los estudiantes universitarios (según la Ley 508 de 1999) hicieran parte del *Plan nacional de solidaridad juvenil*, desarrollando actividades como apoyo a niños de la primera infancia y a adultos de la tercera edad. Este aspecto es de suma relevancia, ya

que comienza a definirse e institucionalizarse el concepto *Jornadas Escolares Complementarias*, originarias del servicio social obligatorio.

En el año 2001, por medio de una carta abierta del MEN, se aclara que el servicio social obligatorio es considerado como parte del proceso educativo de los estudiantes, precisamente, porque se ubica en el plan curricular de la institución, con el propósito de involucrar al estudiante en ámbitos de identidad cultural, nacional, regional y local. Por esto, el servicio social obligatorio, paso de ser un asunto complementario a ser parte de un componente estrictamente curricular de la institución, lo que produjo que dejara de ser un espacio abierto, para contribuir a lo señalado anteriormente en el Artículo 204 de la Ley 115 de 1994. Por tal razón, el servicio social obligatorio no cuenta con las características de uso del tiempo libre, ni de la educación en el ambiente, caracterizadas por contribuir a la formación del estudiante desde otras apuestas independientes al plan curricular, que se realizan de manera voluntaria. Por esta razón, a partir de esta carta, se hace una separación dentro del componente curricular, entre la noción de servicio social y las Jornadas Complementarias Escolares.

Ahora, con la distinción del tiempo escolar, entre obligatoriedad y complementariedad se presenta la normativa que postula los vínculos con agentes externos a la institución educativa, con el fin de dar mayor sostenimiento y desarrollo a las Jornadas Escolares Complementarias. En el Decreto 2405 de 1999 [Departamento Administrativo de Función Pública]. Por el cual se reglamenta el artículo 99 de la Ley 508 de 1999, se presentan dos modelos: el de la atención a la primera infancia, enfocado en niños y niñas de cero a seis años y el de la jornada complementaria, enfocado en los niños, niñas y jóvenes de siete a diecisiete años. Para la realización de estos dos modelos se establecieron convenios con las cajas de compensación, el ICBF y ONG, con el fin de posibilitar el desarrollo de actividades para el aprovechamiento del tiempo libre. En el año siguiente, mediante la Ley 633, del año 2000, en el Artículo 64, se establece que, el 50% de los recursos del FOVIS (Fondo de Vivienda de Interés Social) serán destinados para vivienda de interés social y el porcentaje restante para los modelos expuestos al principio, los cuales estarían abiertos a la comunidad, principalmente hacia las poblaciones más pobres, aquellos en estratos 1, 2 y 3. “se distribuyen los recursos entre los programas de Atención Integral y Jornada Escolar Complementaria en los porcentajes que se indiquen en los convenios de que trata el Artículo 6, del presente decreto, los cuales se determinarán teniendo en cuenta las circunstancias y necesidades



de la población de cada región” (Decreto 348, 2000, [Ministerio de Trabajo y Seguridad Social]. Artículo 2). En suma, en la Ley 789 del año 2002, se estipula la responsabilidad de las cajas de compensación familiar. No solamente la responsabilidad orientada al apoyo económico a programas de Atención Integral a la Niñez y a las Jornadas Escolares Complementarias (de ahora en adelante llamadas por su abreviación: JEC), sino también, direccionada a la tercera edad y a los espacios de capacitación materno-infantil. Al mismo tiempo, tiene como responsabilidad ofrecer subsidios a los estudiantes para fomentar su participación en espacios de recreación social, deportes, turismo, centros recreativos y vacacionales; cultura, museos, bibliotecas y teatros; vivienda de interés social y jardines sociales.

Mediante el Decreto 1729 del 2008 [Departamento Administrativo de Función Pública]. Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 16 de la Ley 789 de 2002. Se recoge de manera formal la normativa y lineamientos mencionados anteriormente. Con el fin principal de definir los objetivos de los programas de Atención Integral a la Niñez y las JEC. Estos programas se conformaron para el adecuado desarrollo integral, físico, cognitivo, social y emocional de niños, niñas y adolescentes. En esta misma línea los objetivos específicos de las JEC contemplan: los refuerzos escolares; oportunidades de conocimiento de la tecnología; disminuir las actividades nocivas realizadas en el tiempo libre; incentivar prácticas culturales; respeto a los derechos humanos; y realizar ejercicios de democracia. Es así, que, a partir de enmarcación de las JEC, se deja de hablar de los conceptos propuestos en la Ley 115: uso del tiempo libre y educación en el ambiente, como algo diferenciado, y a partir del Decreto 1729 del 2008 se reconoce la noción de JEC propuestas en el Plan de Desarrollo de Andrés Pastrana, que contribuiría a cumplir los propósitos de las nociones establecidas en los artículos 14 de la Ley 115 de 1994. Es de vital importancia, debido a que, inicialmente, la noción de las JEC surge legislativamente para justificar el servicio social obligatorio; sin embargo, por medio de modificaciones normativas se restablece su justificación, en aras de espacios complementarios para la formación de estudiantes, un cambio que se debe tener presente para entender la historicidad de las AE.

En suma, en el Decreto 1729 del 2008, se especificó cuáles son los beneficiarios, los convenios y las posibles alianzas, para el desarrollo de las JEC. Por ello, se definió que las instituciones que autorizan, siguen y controlan las JEC son: el ICBF y el MEN; exceptuando cuando se toman recursos de FONIÑEZ. (Fondo Para la Atención Integral de la Niñez y Jornada

Escolar Complementaria). En este caso, se debe acudir a la Superintendencia del Subsidio Familiar, según el artículo 8 del presente decreto. En el mismo año, se elaboró la *Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador*, al hablar paralelamente del decreto y de la estrategia en contra del trabajo infantil, se contemplan a las JEC (aunque no de manera oficial), como mecanismo o herramienta para combatir las formas de trabajo ilegal sobre el niño o joven.

Durante el año siguiente, 2009, en una circular externa emitida por la Superintendencia del Subsidio Familiar, se establecen cuatro modalidades de las JEC: modalidad ambiental, modalidad de formación artística y cultural; modalidad de ciencia y tecnología; y modalidad deportiva. En los colegios se podrían implementar una sola modalidad o las cuatro; sin embargo, deberían cumplir con 40 horas mensuales en cada modalidad, esto hasta el año 2011. En este año, en otra circular externa, la Superintendencia del Subsidio Familiar establece una ampliación en cobertura de las JEC para favorecer a más estudiantes y garantizar la permanencia de estos, para lo cual, se redujo de 5 a 9 horas semanales en cada modalidad. Además, en esta circular, emitida en 2011 se establece una quinta modalidad; aquella que contribuiría a la formación en lectura y bilingüismo y en complemento, se constituirán comités regionales por entidad territorial certificada para la implementación de las JEC, que serían organizados y convocados por las Secretarías de Educación de las entidades territoriales y estarían constituidos por las Secretarías de Educación, Cajas de Compensación Familiar y otras entidades privadas o públicas que puedan contribuir al desarrollo de las JEC.

Ahora bien, cabe preguntarse por el interés establecido en la norma por el desarrollo de la cultura, el deporte y la recreación como apuesta formativa. Es así, como en el código de infancia y adolescencia, realizado en 2006, se estipula que los niños y adolescentes menores de 18 años tienen derecho a la participación de las artes y la vida cultural, a fin de desarrollar actividades de juego y recreativas propias del ciclo vital en el que se encuentren. Si bien, es una normativa que no se vincula directamente con las instituciones educativas, es necesario presentarla, ya que, el escenario escolar es la posibilidad más cercana que tienen los niños, niñas y adolescentes de acceder a las artes, el deporte, el juego y la cultura.

Como se ha visto hasta ahora, las JEC, promoverían actividades en áreas recreativas, artísticas y culturales, que estimulen el aprovechamiento del tiempo libre y la disminución de riesgos sociales; empero, es hasta el año 2021, en el Decreto 1786, Por medio del cual se modifica el Capítulo 6 del Título 7, Parte 2, Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo, que reglamenta el Fondo para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria (FONIÑEZ) que se reconocen explícitamente sus objetivos. En el Artículo 2, 2, 7,6, se presenta que: 1. Las JEC cumplirán con objetivos en el marco del PEI, de acuerdo con prioridades de las instituciones educativas; y 2. Brindarán ambientes de aprendizaje para el desarrollo integral y uso significativo del tiempo escolar. Es de suma pertinencia dicha normativa, ya que, estructura a las JEC dentro de los parámetros educativos, es decir, más allá de posibilitar espacios que cubran necesidades o intereses de niños o jóvenes, se postula una intencionalidad educativa en dichos escenarios, en aras de ser espacios formativos en diálogo con los discursos y acciones que identifican a las instituciones educativas.

Por su parte, en el año 2022, el MEN expide la Circular N18 elaborada por la viceministra de educación Nacional, en la que se encuentran los lineamientos del programa Jornada Escolar Complementaria- JEC, definiendo así que:

Se recomienda a los diferentes actores seguir avanzando en la coordinación de estrategias pertinentes y consensuadas que complementen la jornada escolar con experiencias lúdicas y formativas, innovadoras, flexibles, centradas en los intereses, motivaciones y contextos de niños, niñas y adolescentes, ofreciendo un uso significativo del tiempo escolar y extraescolar armonizando los Proyectos Educativos Institucionales. (Lineamientos del programa Jornada Escolar Complementaria, N 18, 2022).

Es así, como la JEC se convierten en estrategias que complementan las apuestas curriculares y la educación obligatoria, precisamente, porque se sostiene que las JEC se desarrollarán en el marco del PEI de cada institución, con el fin de aportar a la formación integral de los estudiantes, es decir, en competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas. Además, de reconocer a las actividades lúdicas, culturales, deportivas y sociales como escenarios educativos que son orientados por pautas curriculares.

Por último, en la revisión normativa, se encuentra un nuevo término aprobado y estructurado legislativamente: la Jornada Extendida y Jornada Única, a continuación, se presentarán fragmentos normativos que precisen específicamente en la Jornada Extendida, debido a su naturaleza relacionada con el tiempo libre. En el año 2009, bajo la estrategia *Tiempo escolar* del MEN se presenta la propuesta de implementar la *Jornada escolar extendida*, dicha propuesta, se enmarca en concebir al tiempo escolar como la oportunidad de mejorar la calidad educativa, a través de la exploración de nuevos escenarios educativos. Para ello, se toma como objetivo principal fomentar el desarrollo de competencias en educación artística, tecnológica, deporte, recreación y aprovechamiento del tiempo libre; no obstante, es hasta el año 2019, bajo el Decreto 421, Por medio del cual se expide el Decreto Único del Sector Educación de Bogotá, que se reglamenta la implementación de la Jornada Única y la Jornada Extendida, y que permite evidenciar una configuración más robusta. En el artículo 11, se encuentra la definición: “Es una política de calidad dirigida a estudiantes de CED y IED que promueve mayores oportunidades de aprendizaje [...] Las jornadas extendidas fomentan el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares” (Decreto 421, 2019, Artículo 11) partiendo de allí, en el artículo 12, se establecen los objetivos: 1. Mejorar la calidad educativa; 2. Orientar el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas alineadas con el PEI; y 3. Propiciar espacios recreativos, deportivos, artísticos y académicos, como espacios de aprendizaje significativo. Es así, como la jornada extendida se define como una estrategia pensada sobre el sector educativo de Bogotá, con el fin de brindar espacios flexibles que les permitan a los estudiantes acceder voluntariamente, además, es importante precisar que en el artículo 16, del mismo decreto, se presenta que el número de horas y de estudiantes que asistan a dichas jornadas queda a cargo de cada institución educativa. Nuevamente, se reconoce el carácter autónomo de la institución para la toma de decisiones en torno a la organización de espacios alternos.

El alcance de la investigación, a la luz del marco normativo elaborado se sintetiza en : las apuestas curriculares y las apuestas formativas que coinciden en reconocer al tiempo escolar como fundamento de nuevos escenarios educativos; la instauración y funcionamiento de las JEC y las Jornadas Extendidas como estrategias que articulan la concepción de formación que cada institución educativa presenta por medio del PEI; y, el interés por ampliar los escenarios que prioricen la dimensión artística, cultural, recreativa y deportiva. En suma, el recorrido normativo realizado es relevante porque permite consolidar un puente para ubicar la configuración de las AE,

por medio de la regulación del tiempo escolar. Si bien, no fue posible vincular documentos que definan en explícito a las AE, si se logró conquistar un panorama amplio sobre el asunto a investigar, pues, se encontraron elementos propicios para entender los lineamientos generales, bajo los cuales se instauran las AE, para finalmente, por medio de la autonomía escolar, encontrar un lugar de implementación diversa y posiblemente un marco de comprensiones más definido.

## Capítulo II: Estado de discusión sobre las AE

Este capítulo se desarrolla a partir del siguiente interrogante ¿cuáles son las comprensiones sobre las AE? Partiendo de allí, el capítulo II de este trabajo de investigación se concentra, en primera medida, en abordar las AE como un problema a conceptualizar. Ahora bien, el esfuerzo por consolidar un estado de discusión sobre las AE, desde las fuentes documentales, radica en definir qué es una actividad extracurricular, cuáles son sus características y por qué operan en el ámbito escolar, y asimismo, hacer un aporte al escenario de investigación enfocado en la revisión y problematización las prácticas extracurriculares que se ha venido elaborando en Colombia. Conviene mencionar que abordar en las diversas comprensiones sobre las AE, permitirá que más adelante, en el capítulo III, se despliegue el análisis principal que evoca este trabajo de investigación, es decir, entender las AE desde una perspectiva pedagógica.

Por su parte, se debe resaltar que las AE, intervenidas conceptualmente, no se producen en la normativa colombiana, sino que encuentran un lugar de definición directamente en las instituciones educativas, como se evidenció en el capítulo I. La norma presenta las regulaciones generales sobre escenarios complementarios, que son justificados bajo el uso del tiempo libre escolar; no obstante, es por medio de la autonomía escolar que se establecen los parámetros para la comprensión e instauración de las AE. Es de suma relevancia aclarar que la autonomía escolar, como sustento de dirección y acción institucional, es fijada normativamente, con el fin de consolidar currículos y PEI que reafirmen la identidad y pertinencia de cada institución educativa, en aras de fortalecer los procesos educativos que integren y den solidez a todas las dimensiones del estudiante (cognitiva, física, socioemocional y cultural). Por ello, cabe resaltar que todas las propuestas, transformaciones e implementaciones de programas, actividades o proyectos, tanto curriculares como extracurriculares deberían contribuir al carácter educativo de la institución y así mismo, a las apuestas formativas de la misma.

Es de esa manera, que, aunque las AE, no están en un campo integrado ni desarrollado dentro del plan de estudios, sí es necesario que se planteen dentro de los procesos educativos e intenciones formativas, de lo contrario, no tendría cabida entender las AE desde una perspectiva pedagógica, pues, al negar dicho enlace también se niega su complejidad, dando paso a enmarcarlas como dinámicas esporádicas o peor aún, mecanizadas para la simple ocupación del

tiempo libre. Por tal razón, el marco de comprensiones recogidas por medio de la revisión documental se circunscribirá a la relación existente entre las AE, procesos educativos e intenciones formativas, sin desmeritar los enlaces implícitos y variantes entre los mismos, pues, se debe reconocer que la institución educativa puede encontrar en las AE una herramienta de refuerzo educativo, pero también un espacio de nuevas posibilidades para la formación.

### **La importancia conceptual de las AE**

Para estudiar un problema de investigación, en el ámbito académico es completamente indispensable ubicarlo conceptualmente, pues, entender con precisión el concepto permite definir, esclarecer y ampliar la discusión de forma idónea y objetiva. Ahora, ¿para qué conceptualizar las AE? Precisamente, para entender qué son las AE, cuál es su apuesta en el ámbito escolar, y finalmente, por qué son un asunto pedagógico.

Inicialmente, las AE se contemplan como escenarios educativos alternos, dentro de las instituciones educativas. Cabe mencionar nuevamente, que no hacen parte de la lógica perteneciente al ámbito obligatorio, por el contrario, se sitúan en un factor determinante, que es la voluntad del estudiante. Es así, como, a continuación, se develan elementos sustanciales que configuran el marco conceptual de las AE.

El primer elemento, enfocado en la definición de las AE. Se toma entonces, como comprensión general que las AE son “actividades desarrolladas dentro del ámbito escolar como complemento para el alumno y generalmente dependiente del centro” (Moriani, 2006). Conviene preguntarse entonces, si las AE se ubican como complemento para los propósitos educativos de la institución, como posibilidad para la formación de los estudiantes, o para ambas; pues, en perspectiva de Bustamante (2019), la formación no es un producto que surge forzosamente de los propósitos educativos y tampoco es exclusiva de las áreas y competencias propias de la enseñanza obligatoria (Mockus, *et al.*, 1994). Es con esta distinción, que se abre el marco conceptual sobre las AE.

Las AE, se suscriben al ámbito institucional en la medida en que representan una herramienta beneficiosa, pues, “Las actividades extracurriculares son el complemento perfecto para tener una vida académica balanceada y sin duda, son un elemento muy importante en el entorno educativo por su contribución a la formación integral de los estudiantes” (Calero, 2022, p.

14). Aunque, se presenta una distinción para las AE, entre ser complemento para el ámbito educativo e institucional, y como posibilidad para la formación, en las dos formas, enlazadas o por separado, representan un nuevo espacio, fundamentado y estructurado bajo la contribución del tiempo libre escolar a la estructura educativa institucional.

Ahora bien, es de suma importancia resaltar que formación integral y formación, por redundante que parezca son acontecimientos dependientes, pero no iguales. La formación integral acoge todas las esferas de desarrollo del estudiante, y la formación es el fin último, la derivación de traspasar al estudiante, a partir de las transacciones entre saber, sujetos y entornos, a las que se le evocó o que el mismo decidió. En este segundo capítulo, se prestará cuidadosa atención a la formación integral porque justifica la pertinencia de reconocer las dimensiones del estudiante más allá de la cognitiva, en la esfera educativa. Y, la formación como fin último, será abordada con más rigurosidad en el capítulo III.

Como se mencionó anteriormente, la formación no se reduce a lo desarrollado y alcanzado en las áreas de conocimiento presentadas en el plan de estudio, también puede ser producto de otros espacios y tiempos. De ahí, que se subraye que la estructura de los procesos educativos sea plural y reconozca múltiples áreas de estudio. A partir de este postulado, se afirma que, la formación integral posibilita contemplar a las AE, como apuestas alternativas que benefician al estudiante, como sujeto multidimensional. Esclareciendo que “La formación integral considera la diversidad y multiplicidad del sujeto, así como la comprensión e integración de las siete dimensiones del ser, biológica, psico-afectiva, intelectual, social, cultural, axiológica y política (Guerra, Berdugo, 2014). Bajo esta mirada, el trabajo de grado *Las actividades extracurriculares y su ayuda en el aprendizaje escolar* de los autores Andrea Orellana y Franklin Villa (2022), adquiere preciso valor, al sostener, en primera medida, que el aprendizaje escolar no se limita al ámbito cognitivo y puramente académico, sino que alienta el desarrollo motriz, psicoemocional y social (Orellana y Villa, 2022). En este caso, los autores, refieren directamente la importancia de la AE en el aprendizaje escolar y en el beneficio de este, sobre la formación integral de los estudiantes.

En suma, como ya se evidenció, las AE encuentran una oportunidad de incidir en las dinámicas educativas a razón de la formación integral. Ahora, cabe preguntarse por ¿cómo las AE



adquieren fundamento institucional? Para ello, se encuentra el necesario pero impreciso vínculo entre las AE y el PEI. Las AE adquieren valor institucional, en la medida en que cuentan con intenciones educativas argumentadas desde las disposiciones y acciones plasmadas en el PEI. De lo contrario, existe la posibilidad de convertir a las AE en espacios para pasar el tiempo, únicamente, de forma divertida, sin ninguna intencionalidad planteada para el estudiante (este elemento, más adelante será abordado con más precisión). Es entonces que, la importancia de las AE dentro de cada institución educativa radica en función de la identidad y discursividad de la misma institución (Pérez, 2013).

Siendo así, en el trabajo de investigación *Estrategia gerencial de articulación entre el proyecto de recreación y tiempo libre con el Proyecto Educativo Institucional en el colegio María Reina del Carmen* (2021) del autor Diego Orrego Cano, se argumenta que las AE pueden tener un lugar definido dentro del marco curricular; inicia sosteniendo que “El PEI es el que direcciona las metas y el camino que debe recorrer para llegar a ellas mediante actividades académicas y extracurriculares que le permitirán a la institución desarrollar exitosamente su proceso educativo” (Orrego, 2021, p. 14). El autor Orrego, menciona que las AE son un medio para cumplir con los lineamientos producidos en el PEI; no obstante, se evidencia que los proyectos extracurriculares para el tiempo libre y la recreación no cuentan con la relevancia y el desarrollo adecuado. Ello, convierte entonces, a la falta de articulación entre las AE y el PEI, en el obstáculo más grande al que se enfrentan las AE, al momento de instaurarse. Ya que, aunque se implementen nuevos espacios, sin dicho respaldo es difícil que sean aprovechados, y, por ende, reproducidos y continuamente desarrollados. De tal forma, el autor sostiene “la escases de actividades que permitan el aprovechamiento del tiempo libre en una institución educativa son un vacío que debe ser llenado con acciones que permitan la potencialización de habilidades deportivas, culturales sociales” (Orrego, A, 2021, p. 29) Pues, el proyecto propuesto de recreación y tiempo libre al que hace referencia el autor, se caracterizó por encontrar en las AE un espacio para el desarrollo de diferentes actividades que un estudiante puede realizar en su tiempo libre, dentro de la institución escolar. Aquí, ingresa un nuevo elemento, la concepción del tiempo libre escolar, comprendido como aquel tiempo que el estudiante habita por interés propio, y en el que puede encontrar nuevas herramientas y sentidos, no sólo académicos. La tensión entonces radica en que, las instituciones, “a veces por alcanzar estándares de calidad académica descuidan espacios igual de importantes

que ayudan a alcanzar el desarrollo integral” (Orrego, 2021, p. 15), como lo son los espacios extracurriculares.

Consecuentemente, dichas tensiones se materializan en factores que dificultan y entorpecen el propósito de las AE. Primero, la comunidad educativa no reconoce el valor educativo de dichos espacios y no desarrolla constantemente información sobre los derechos que poseen los estudiantes para acceder a espacios en pro de la expresión corporal y artística (Orrego, 2021); segundo, los mismos estudiantes, centran su tiempo en otras actividades, ya sea para rendir académicamente, o en actividades propias para el entrenamiento y el disfrute, como por ejemplo, el encuentro con la sociedad digital que no aporta a su formación, y además, que toma de forma excesiva el tiempo (Orellana y Villa, 2022). Por otra parte, en el trabajo de investigación *Factores que provocaron el fracaso de las actividades extracurriculares deportivas para los adolescentes del colegio Corazón de María* (2014) de la autora Romina Pérez, se encontraron: situaciones que entorpecen las AE, a partir de la organización que hace la institución educativa sobre las mismas, pues:

[...]se observó que para algunos son de vital importancia para la evolución y el desarrollo de los alumnos y por tal motivo las incluyen dentro de su plan curricular, destinando y coordinando horarios y espacios [...] en cambio otros no lo consideran una prioridad y dejan las actividades extracurriculares al margen del currículo. (Pérez, 2014, p. 8)

En la medida en que la institución encuentre en las AE una herramienta reveladora para la formación de los estudiantes, se podrán planificar y organizar, a partir de un sentido coherente e intencionado, si no, el mismo currículo será el que desestabilice y desdibuje estos espacios. Y como consecuencia, al no encontrar un lugar en la planeación curricular, pueden presentarse cruces entre espacios formales y adicionales, que finalmente terminan entorpeciendo los espacios extracurriculares, provocando factores de abandono por parte de los estudiantes. Los cuales son: 1. El tiempo para dedicar a AE es mínimo, pues los estudiantes no pueden asistir a clases propias de las AE porque participan en actividades externas, es decir, extraescolares; 2. No hay regularización sobre el tiempo que toman las AE, por ende, el tiempo dedicado al estudio académico se ve afectado; 3. Las AE para los estudiantes son prácticas monótonas y no cumplen con las expectativas de los estudiantes (Pérez, 2014)

Se comprende que las AE, al no estar vinculadas directamente a las apuestas curriculares, y al PEI, conservan su instauración en diversos factores de tensión; no obstante, las AE, en relación con los estudiantes supone más allá de la instauración institucional correspondiente. No se niega su importancia, pero hay otros aspectos a reconocer, cuando se conceptualiza el problema a investigar. Como, por ejemplo, que las AE a las que accede el estudiante no sean un activismo sin sentido, es decir, que los esfuerzos institucionales se escuden en el tiempo libre escolar para sobrecargar al estudiante de múltiples actividades, sin más, solo para ocupar el tiempo escolar que no es ocupado dentro de la maya curricular.

Reafirmando este último punto, para que las AE se conciban como un asunto pedagógico, deben establecerse como espacios pensados como asunto educativo para los estudiantes. Para ello, se hace preciso destacar el carácter principal de las AE, o sea, acoger la voluntad del estudiante desde elementos que probablemente no encuentran su total desarrollo dentro del aula regular, pues, el respectivo enfoque de las clases obligatorias, apunta hacia la realización de actividades exigidas al estudiante, que en la mayoría de situaciones se dirigen hacia la dimensión cognitiva, (es importante aclarar, que este trabajo no busca realizar una crítica a los espacios obligatorios, sino, analizar unos espacios adicionales, que pueden sostener en su desarrollo otras apuestas y comprensiones sobre el proceso educativo y para la formación de los estudiantes). Ahora bien, las AE se caracterizan por “permitir que los estudiantes descubran intereses en relación con el uso adecuado del tiempo libre” (Orrego, 2021). De tal manera, es posible postular que, el sustento de las AE es el tiempo libre escolar, lo que permite comprender que el estudiante, es quien decide inscribirse a las AE, y aquello que se le presenta allí, como complemento para su proceso educativo, puede cumplir con los propósitos enmarcados en el PEI, desde otras dinámicas sostenidas por la voluntad del estudiante, cabe mencionar que dichas dinámicas extracurriculares pueden tener alcances formativos o no. Reiterando, que la formación no es un asunto de resultados visibles, a diferencia de los propósitos educativos. De ahí, la mayor diferencia entre espacios obligatorios y abiertos, que unos le exigen que participe, en aras de cumplir objetivos educacionales y otros le posibilitan participar, en aras de darle sentido a lo presentado en el tiempo libre escolar.

Por su parte, la autora Romina Pérez, (2014) sostiene que las AE pueden ser de todo tipo y temática: culturales, académicas, deportivas o artísticas, solo si aportan al desarrollo del estudiante

en el ámbito personal, social y físico. Es así como sostiene “estas actividades significan un aporte sustancial en la formación de los alumnos, descubriendo y promoviendo sus diferentes capacidades y talentos (Pérez, 2014, p. 13). Además, el autor Diego Orrego (2021) enfatiza en la relevancia de actividades deportivas, culturales y artísticas, para promover una actitud de mayor participación y apropiación del espacio escolar. Por ello, desde esta perspectiva se postula un vasto interés sobre las artes, la cultura, el deporte y la recreación como ejes de las AE, pues, son escenarios singulares que pueden aportar a un proceso educativo integral, dando mayor relevancia a áreas que no tienen un lugar de profundización en la maya obligatoria.

En esta misma línea de análisis, se postula a las AE como una experiencia óptima, comprendida así por los sustentos que permite la investigación *Cognición situada en contextos de aprendizajes no formales* (2012) del autor Alejandro Calero. Este trabajo abre una percepción bastante importante sobre las AE, pues, sostiene como base de análisis que “las características que tienen las AE parecen facilitar el disfrute de la realización de estas actividades” (Calero, 2012, p. 61). Entre tanto, las características de las AE son entendidas desde la definición de experiencia óptima, según el autor, conviene comprender a las AE como un fin en sí mismas, es decir, más allá de conseguir un beneficio o recompensa para la institución educativa, las prácticas extracurriculares, encuentran su lugar de desarrollo por el deseo hacia la actividad misma. Pues, al ser espacios adicionales o complementarios, no disponen de los insumos de la obligatoriedad, lo que implica otras formas de intervención para el estudiante, debido a que, “las actividades extracurriculares se dictan por fuera del horario escolar y tienen como característica principal que la participación es auto determinada” (Calero, 2012, p. 60) Esto, permite postular que las AE, en general, son un espacio que se rige por disposiciones singulares, pues, el estudiante no actúa ni interviene de la misma manera en espacios obligatorios y espacios adicionales, precisamente, porque se componen de características distintas, en cuanto a metodologías y contenidos. De tal manera, las comprensiones sobre las AE no residen, específicamente, en el tipo de actividad que se realice, sino en la forma en que el estudiante y el profesor interactúan en pro del objeto de saber encontrado en una experiencia singular, denominada como extracurricular, pues, “no depende del tipo de actividades que los adolescentes llevan a cabo, sino del ámbito en el cual participan” (Calero 2012, p. 63).

En suma, las instituciones educativas bajo la maya curricular y el PEI regulan los tiempos de la vida escolar. Por una parte, se presentan tiempos obligatorios como, por ejemplo, los horarios que categorizan las materias, y, por otra parte, se encuentran los tiempos que no cuentan con un control específico y obligatorio, como el tiempo libre escolar. A partir de allí, surgen nuevos escenarios con intenciones formativas, como se evidencia en *Proyecto pedagogía y metodología de la recreación en la escuela* presentado en el documento *Lineamientos de intervención de la recreación de la escuela* de los autores Juan Manuel Carreño, Astrid Bibiana Rodríguez y Pompillo Gutiérrez Africano.

Por último, se ahonda frente a las AE como asunto estructurado que se diferencia del tiempo para el simple entretenimiento. Se debe reconocer que, las AE intervienen en los espacios y tiempos escolares, con el fin de promover la experiencia y el tiempo libre en torno a la formación. Es así, como el *Proyecto pedagogía y metodología de la recreación en la escuela* presentada en el documento *Lineamientos de intervención de la recreación de la escuela* (2017) de los autores Juan Manuel Carreño, Astrid Bibiana Rodríguez y Pompillo Gutiérrez, se postula una línea investigativa que recoge las concepciones de los estudiantes sobre el ocio y el tiempo libre en vínculo con lo que significa la escuela. Es un trabajo importante, en la medida en que visualiza la estructura y concepción del tiempo escolar. Desde allí, se analiza la brecha entre la estructura convencional (imposición rígida) y otros espacios posibles (flexibilidad), argumentando que, la escuela no posibilita el tiempo libre, sino el tiempo ocupado, concentrado en los contenidos curriculares (Carreño, Rodríguez, Gutiérrez, 2017). Lo que se presentó párrafos atrás como activismo sin sentido. Con esta distinción, se logra evidenciar las tensiones entre los espacios obligatorios y extracurriculares; no obstante, también se reconoce el tiempo libre dentro de la escuela como un asunto fundamentado en intenciones formativas, “con acciones intencionales en la construcción de identidad y sobre su sentido formativo en la escuela” (Carreño, Rodríguez, Gutiérrez, 2017, p. 4). Así, se pueden sostener a las AE como otra apuesta encaminada hacia la formación y a la par hacia propósitos educativos de la institución.

### **Las AE, implementación diferenciada**

Después de definir conceptualmente las AE, se presenta como parte importante, la revisión de artículos y tesis de grado que encuentren en las AE un espacio intencional educativo y formativo. Ahora, conviene postular experiencias extracurriculares desarrolladas en instituciones

educativas que dan claridad sobre los siguientes horizontes de análisis: cómo se entienden las actividades específicas (deportivas, culturales e intelectuales); cómo se entienden como un espacio no formal dentro de la escuela; y, finalmente, cuáles son los propósitos educativos y/o formativos en dichos escenarios. A continuación, se presentan los documentos que fueron seleccionados para evidenciar cómo se consolidan las diversas propuestas extracurriculares en el ámbito institucional educativo, a partir de las investigaciones que se encontraron al respecto.

Tras una revisión documental, se realizó la selección tesis de grado, en el campo académico de la educación en Colombia. Dichas tesis, coinciden en reconocer a los espacios alternos al aula regular como oportunidades de formación en los distintos ámbitos: culturales, artísticos, académicos y recreativos. El debido análisis sobre las mismas radica en resaltar cuáles son las apuestas evidenciadas en AE particulares, asimismo, la razones y desafíos para su positiva implementación.

Es así, que se percibe a las AE, como espacios abiertos, pero también, como escenarios fundamentados, es decir, que no son para el mero entretenimiento o la simple ocupación del tiempo libre, sin poseer intención de traspasar al estudiante. Además, es preciso mencionar que las AE se conciben bajo diferentes categorías, según la apuesta de cada institución educativa, como ejemplos, se encuentran: proyecto extracurricular, jornada complementaria, jornada extendida y para el aprovechamiento del tiempo libre. A continuación, son presentadas:

La investigación, *Sistematización de la experiencia “proyecto de comunicación y ciudadanía” del Colegio La Concepción* (2015) elaborada por Henry Merchán Corredor. En primera medida, hace una distinción clave entre proyecto extracurricular y currículo, pues, define el currículo en miras de ser “racionalizado rígido y exclusivo de la formalidad académica” (Merchán, 2015, p. 12) y es precisamente allí, que el autor reitera que, toda actividad o apuesta que no se encuentra dentro de la lógica curricular, adquiere la denominación de extracurricular. Este sustento es pertinente dentro de la perspectiva pedagógica, en la medida en que no conviene pensar lo extracurricular como un asunto de tensión y debate, en contra del currículo, pues, aunque posee características diferentes a áreas curriculares, si mantiene intenciones educativas. Como lo menciona el autor, las AE cuentan con metodologías, tiempos y horarios alternativos; pero conservan la estructura de enseñanza-aprendizaje. Es así, como las AE desde su carácter singular

están por fuera del currículo (carácter formal), pero no en una lógica educativa opuesta o discontinua; más bien, en apoyo al proyecto educativo institucional. En la medida en que, no en todas las ocasiones las actividades adicionales pueden entenderse como extracurriculares, por ello se debe precisar en “diferenciar el proyecto educativo extracurricular de lo que en ocasiones no es más que una secuencia de actividades inconexas, a veces alejadas de la planeación, reflexión y evaluación, necesarios en todo ejercicio educativo” (Merchán, 2015, p. 12).

Ahora bien, se debe profundizar directamente en la propuesta sistematizada, en el *Proyecto de comunicación y ciudadanía en el Colegio La Concepción IED*. Su implementación y exitoso desarrollo, se debe a que fue planeado dentro de las necesidades y exigencias, tanto de los estudiantes, como de la misma institución; en el colegio no se evidenciaban espacios extracurriculares; había problemas de convivencia y los estudiantes no se interesaban por aportar a la identidad del colegio. Es así, como surge interés y apoyo por parte de la institución, para orientar y fortalecer procesos educativos posibles dentro de las AE. Puesto que, la práctica extracurricular en el Colegio La Concepción, “es una apuesta pedagógica institucional para desarrollar habilidades comunicativas y competencias ciudadanas” (Merchán, 2015, p.43). Es así, como se encuentra en las AE, una oportunidad educativa que converge con las problemáticas escolares, aquello causa que sea la institución la que apoye o incluso reclame un desarrollo valioso de las AE. Pues, aunque lo extracurricular cuente con un alto grado de autonomía y flexibilidad, si es necesario que impacten en la esfera escolar. Por su parte, dicho impacto se hará desde las “posibilidades pedagógicas que genera el uso del tiempo y espacios distintos a los curricularizados” (Merchán, 2015, p.72). Precisamente, porque, al ser un espacio que no debe obligatoriamente adaptarse a la configuración, proceso y metodología dada en el aula obligatoria, puede adquirir un sentido diferenciado, que aporte a los procesos educativos de los estudiantes. Finalmente, el autor concede elevada importancia a la metodología implantada en el proyecto extracurricular, aunque es un espacio abierto, en el que todos participan activamente, si se debe ubicar una ruta planeada. Por ello, el autor resalta el constante vínculo entre planeación y recursividad, ya que son actividades que para que logren adquirir un sentido extracurricular deben sustentarse en conceptos, procesos y propósitos claros e intencionales (Merchán, 2015, p.75).

En la tesis de grado *Modelo de gestión educativa para el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes del colegio Orlando Fals Borda mediante la creación de una escuela de*

*formación deportiva* (2017) del autor Giovanni Andrés Torres Naranjo, se presenta al tiempo libre como un elemento de suma relevancia en la formación y socialización. Partiendo de allí, el autor sostiene al deporte en el tiempo libre de los estudiantes, como un asunto pertinente en el ámbito educativo, que permitirá fortalecer el desarrollo integral del estudiante y aportar hacia los valores educativos consolidados en el PEI, “la propuesta de una escuela deportiva en una institución apoya los procesos educativos y formativos de los estudiantes” (Torres, 2017, p.70). Es así, como la propuesta se ubica dentro del marco institucional formal, pues, el proyecto de tiempo libre, instalado en el área de educación física, concede legitimidad y respaldo a las dinámicas implementadas en el espacio dado en contra jornada, por tal razón, se contempla una planeación de orden formal y minucioso, ya que, todas las actividades extracurriculares están sometidas a planificación, acción y verificación, tal como se sostiene, “el proceso y objetivos deben estar de acuerdo a necesidades culturales y sociales de la comunidad educativa y los lineamientos consignados en el PEI” (Torres, 2017, p.79). En este caso en particular, las AE asumen los elementos propios que condensan un plan de estudios; la delimitación de la población, la definición de la propuesta, presupuesto y recursos, el cronograma de actividades, la revisión de la gestión y el personal, y, la realización y desarrollo de planes de mejoramiento. Esta propuesta, es sugerente, en la medida en que se define como extraescolar, no extracurricular; aún, encontrando su lugar de fundamentación en la formación de los estudiantes, pues “un gran porcentaje de estudiantes no cuentan con alternativas que le permitan emplear su tiempo libre de una manera más significativa en cuanto a formación se refiere” (Torres, 2017, p.19). Es decir, de la misma manera las AE, reconocen una intencionalidad educativa que pueden fortalecer o complementar los procesos educativos llevados a cabo en el aula regular.

Este trabajo señala entonces, una categoría sustancial dentro de las AE, la cual es el aprovechamiento del tiempo libre escolar. El eje de análisis que toma el autor, parte de construir otros espacios además del regular, para establecer dinámicas ordenadas y pertinentes, que evoquen a la formación deportiva de los estudiantes, específicamente hacia la dimensión social, comunicativa y corporal. Desde esta postura, la consolidación de una propuesta deportiva, para el aprovechamiento del tiempo libre es necesaria, en la medida en que hay una preocupación explícita por el impacto del aprovechamiento del tiempo libre, sobre los procesos educativos de los estudiantes, pues, el mismo autor afirma que “el estudiantado cuenta con suficiente tiempo disponible fuera de su horario escolar, para realizar otro tipo de actividades que no necesariamente



son de orden académico” (Torres, 2017, p. 18) Como se puede observar, hay una preocupación por ligar la enseñanza del deporte a los objetivos institucionales, partiendo de reconocer espacios significativos, que aumenten el tiempo de participación e interés de los estudiantes, en pro de su salud y bienestar corporal, es decir, la dimensión física, que se involucra en la formación integral del estudiante.

Por su parte, el trabajo de grado *Propuesta para el fortalecimiento de la producción oral en inglés en estudiantes de secundaria mediante actividades extracurriculares* (2022) de las autoras Laura Cepeda, Tania Duarte y Mery Galeano, apunta a comprobar la efectividad de las AE en relación con el fortalecimiento del inglés. Desde esta perspectiva, como primer acercamiento, se consolida una dicotomía entre el currículo y las AE, pues se sostiene que dentro de las áreas obligatorias hay un bajo nivel en el aprendizaje del inglés, “debido a las metodologías comunes o estrategias poco atractivas y tradicionales que emplean docentes e instituciones dentro del currículo para enseñarlo” (Cepeda, Duarte, Galeano, 2022, p. 12). Se puede evidenciar, que las AE no se encuentran en un lugar de definición limitado, pues, así como pueden comprenderse como apoyos a los procesos educativos obligatorios, también pueden ser espacios creados para diferir e intervenir con los procesos educativos obligatorios, acentuando su relevancia en aquello faltante; no obstante, no es una aseveración que deniegue todo carácter institucional, pues, se reconoce que las AE “tienen como objetivo complementar la formación de los estudiantes con actividades de acuerdo con el proyecto educativo institucional” (Cepeda, Duarte, Galeano, 2022, p.14). Es decir, contribuir a la formación integral, en este caso en la dimensión cognitiva y comunicativa, a partir de lo que no se encuentra en el aula regular y que se puede ofrecer bajo la estructura de las AE.

A partir de allí, se comprende a las AE como “proyecto pedagógico de carácter lúdico, formativo y de calidad” (Cepeda, Duarte, Galeano, 2022, p. 13) que posibilita el vínculo entre el aprendizaje de una lengua y la motivación del estudiante, pues, la planeación y organización de la misma, se realiza de manera autónoma, es decir, la implementación de las AE no está bajo lineamientos curriculares, pues, como se menciona en el trabajo, las AE tienen estrategias muy propias, en la medida en que, no son las mismas estrategias utilizadas dentro del aula, aquello posibilita nuevas expresiones, discursividades y acciones en coherencia con otro tipo de tiempos y espacios, que finalmente materializan otras disposiciones entre agentes educativos y saberes. Siendo así, “se da la posibilidad a los estudiantes de salir de su entorno cotidiano y explorar una

forma diferente de aprender inglés, alejándose de lo curricular” (Cepeda, Duarte, Galeano, 2022, p. 54). La clave para que las AE sean un espacio valioso y transformador para los estudiantes, radica entonces, en que sea una apuesta constante, pensada y abierta, aunque, en algunos casos parta como una reacción crítica.

En el trabajo de grado *Talleres literarios: una propuesta para potencializar el gusto lector en los estudiantes de educación media en un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria* (2020) realizada por Jonathan Gómez Rodríguez, se identificó a la motivación, la participación y las experiencias personales como el foco de análisis en relación con las AE. El problema central de la tesis surge por el desdibujamiento de la lectura en el aula, es decir, percibida en el marco de la clase de lenguaje como tediosa y obligatoria. Así, el objetivo principal del taller parte de buscar que los estudiantes de educación media integren la lectura y la escritura a asuntos de interés personal. Para ello, se implementó un taller de literatura en las JEC, que reunió los propósitos académicos, pedagógicos y didácticos. Más allá de leer por leer, se trató de reconocer a la lectura como “un premio valioso inmaterial” según el autor Gómez (2020). De tal manera, se evidencia que, si se busca que la lectura se convierta en significativa, necesita de otros espacios extracurriculares para producirse desde el gusto y la sensibilidad, y no desde la obligación y la utilidad, siendo estos aspectos los que generan indisposición por parte de los estudiantes. Por otra parte, el autor reitera la definición constante sobre el espacio de formación. Es así, como en la Jornada Escolar Complementaria “los proyectos que se den dentro del mismo deben ser flexibles, a tal punto que se desarticule, por ejemplo, la calificación y la participación de los estudiantes” (Gómez, 2020, p. 151). Precisamente, porque es la práctica extracurricular es una apuesta que se fundamenta en ser abierto y de libre elección. Por último, se encuentran las limitaciones de las JEC, como lo menciona el autor:

Se concluye que, si bien es una puerta idónea para elaborar proyectos extracurriculares en donde prime el humanismo, el servicio por los otros y demás, es necesario que dicha JEC cuente con apoyo institucional real, dado que los padres de familia pueden tener el deseo de participación de sus hijos en los programas que se proponen, pero no cuentan con los medios económicos que garanticen la estadía de ellos en jornada contraria. (Gómez, 2020, p. 157).

Este trabajo es importante, en la medida en que ubicar a las AE en procesos lineales y progresivos, genera un alto grado de dificultad, precisamente, porque son espacios de libre elección, y no en todos los casos cuentan con amparo institucional, lo que conlleva a concebir a las AE como espacios sin importancia en el ámbito educativo, por ende, no se garantiza que puedan asistir, por tal razón, una cantidad alta de estudiantes puede desistir de las AE. En ese orden de ideas, los espacios extracurriculares serían de carácter débil,

Como última tesis a abordar, se presenta *El Tiempo Libre como Espacio de Aprendizaje, Crecimiento Personal y Proyección Profesional* del autor Yeiner Jesús Felizzola López (2021). Sostiene, principalmente la apropiación de otros espacios de formación con fines académicos. Su importancia radica en fundamentar que el aula regular en la ruralidad no posee la fuerza suficiente para aportar a los procesos educativos de los estudiantes. Por ende, no se genera una división de espacios entre labores del campo, labores educativas y labores domésticas. La propuesta del autor se enfoca en la búsqueda por vincular actividades culturales, recreativas y académicas, proyectadas hacia el interés por la educación superior. El problema central de la tesis gira en torno a comprender que, todo espacio dentro de la escuela puede ser ideal para la formación de los seres humanos, tal como lo sostiene “El tiempo libre puede ser tiempo de formación, aprendizaje, crecimiento personal, proyección profesional y de socialización” (Felizzola, 2021, p. 9). Por otra parte, la investigación surge por la carente atención que hay sobre los espacios no regulares dentro de la institución escolar. El primer argumento se enmarca en que los estudiantes no saben aprovechar el tiempo libre, basado en estudiar, y tampoco hay interés en la educación superior, ya que hay otro tipo de preocupaciones relacionadas con el contexto y la productividad. Desde esta mirada, se logra comprender que el tiempo libre puede tener un sentido formativo, pero depende de las intenciones con las cuales se aborda, de lo contrario, el espacio extracurricular se encontraría en un lugar no educativo, en la medida en que se asuman las actividades en un hacer por hacer, y no en un hacer por ser.

Respecto a artículos de investigación, se encontró a las AE, en relación con áreas de conocimiento específicas, como: los idiomas, la educación física, el rendimiento académico, el desarrollo social, y también, las contribuciones de las prácticas extraacadémicas hacia la formación. Es importante aclarar que, algunos de los conceptos que se han investigado frente a las actividades que se realizan en horario diferentes a jornada escolar común, son denominadas de

diversa forma: extracurricular, extraescolar y/o para el tiempo libre o de ocio, como se evidenciará a continuación:

El artículo *Creating a Book Club with a Critical Approach to Foster Literacy* (2019) de las autoras Camila Chaves y Marcela Chapetón, aborda la importancia de plantear espacios extracurriculares, con el propósito de fortalecer el aprendizaje en el área académica de inglés, desde una forma didáctica, que se diferencie de la enseñanza habitual de dicho idioma. Se justifica en el propósito de plantear nuevas formas de enseñar y aprender la segunda lengua desde el reconocimiento de la realidad. Para ello, implementaron clubs de lecturas e iniciaron recolectando información, que fundamentó la importancia de un espacio extraacadémico, que aborde el idioma en relación con el entorno. Plantean entonces que la enseñanza en el espacio propuesto debe estar encaminada al ámbito social: “centrándose así más en lo social que en lo lingüístico a la hora de enseñar la lengua extranjera en las escuelas” (Chaves, Chapetón, 2019, p.3), para lograr una apropiación real y significativa del idioma. Por otra parte, se plantea que estos espacios pueden generarse de forma creativa y entusiasta “centrándose así más en lo social que en promover prácticas de alfabetización que puedan hacer del aprendizaje del idioma una actividad más significativa, atractiva y placentera.” (Chaves, Chapetón, 2019, p.3). En la misma lógica, se menciona, que las actividades extracurriculares, son vistas de forma positiva y útil por los estudiantes, puesto que, pueden vincular lo aprendido en los talleres con su entorno. En cuanto a planeación, en el artículo se presentan seis actividades, llevadas a cabo por medio de talleres enfocados en la apropiación del estudiante frente al mundo que los rodea. De tal forma, se implementa el idioma como medio de comunicación, con base en lecturas seleccionadas en relación con las necesidades e intereses previos de los participantes. Por último, a destacar, se resalta que la experiencia extracurricular fue positiva, ya que contribuyó a la consolidación de significados de los estudiantes en torno al inglés, además de plantear que la enseñanza por medio de clubs de lectura y escritura es la posibilidad de reconocer a los procesos educativos como una práctica social.

El artículo *El papel del maestro y de las actividades extracurriculares en la formación de jóvenes investigadores* (1996), del autor Luis Fernando García, fue un escrito con base en la conferencia dictada en el encuentro: *Potencial de los Universitarios para la investigación. Corporación para Investigaciones Biológicas-Colciencias*, que tuvo lugar en la ciudad de

Medellín, Colombia. El artículo aborda la implementación de clubes, retomando la conferencia y experiencias personales. Allí, se evidencia la importancia de fomentar clubes, que promueven la motivación, el desarrollo social y participación voluntaria, en espacios diferentes a las clases obligatorias. El autor menciona que, bajo su experiencia, por medio de la enseñanza de la biología tuvo un acercamiento que contribuyó a fomentar su interés investigativo. Narra entonces que por medio del 3C (Club Científico Colombiano) “el curso obligado de biología se prolongó a los recreos, los fines de semana y los períodos de vacaciones” (García, 1996, p. 3), evidenciando cómo, por medio de una actividad extraacadémica, se puede fomentar el interés de los niños por la investigación. Por otra parte, se incide en la importancia que tiene el maestro al ser el promotor central de estas actividades, tal como lo sostiene el autor “creo que el verdadero maestro en las enseñanzas de las ciencias es un incitador a las actividades extracurriculares. Debe promoverlas y estar preparado para encauzar la creatividad, que estas actividades pueden despertar en sus estudiantes” (García, 1996, p. 4). Es así, como el autor rescata las AE como escenarios que activan la creatividad y el interés por el saber, siempre y cuando el maestro logre movilizar al estudiante. El texto tiene como objetivo dignificar la labor del maestro como primer mediador entre el mundo y el estudiante, esto por medio de la posibilidad que ofrecen las AE, como una forma de interacción menos lineal, entre maestros y estudiantes.

Con el rastreo anterior sobre los trabajos de grado y los artículos evidenciados hasta el momento, se logra evidenciar un enfoque persistente en la formación de los estudiantes, las áreas de saber, el diálogo con la realidad social y la participación autónoma; elementos importantes para dar paso a entender las AE desde una perspectiva pedagógica. Fue posible ahondar sobre diversas propuestas de carácter educativo, que no solo instauran nuevos espacios de esparcimiento en la institución escolar, sino también, que tienen como eje un propósito educativo específico, enfocado en el estudiante como sujeto contextualizado, en un tiempo libre escolar, con necesidades y falencias específicas. Por ejemplo, “hay que tener presente que las intervenciones relacionadas con la lectura y la potenciación de sujetos lectores son procesos complejos y dinámicos, que requieren tiempos, fases, cambios flexibles y reflexiones para su comprensión e interpretación” (Gómez, 2020, p. 50).

Cada aspecto que compone el escenario extracurricular tiene una razón de ser, que enmarca los intereses institucionales, los propósitos educativos y los posibles efectos de formación. Como

también lo sostiene el proyecto de comunicación y ciudadanía, “en un cruce conceptual y teórico se descubren elementos antes incomprensidos acerca de la práctica y se reconocen elementos constitutivos que han contribuido a la permanencia y significación tanto en los estudiantes como en la misma institución” (Merchán, 2015, p. 7) Allí, se evidencia el escenario extracurricular como una posibilidad de argumentar el vínculo entre la teoría y la práctica, que va más allá de ocupar el tiempo. Los documentos planteados hasta el momento permiten comprender cómo se da la implementación de las AE. Para ello, se debe analizar desde un trasfondo práctico, pero también crítico e idóneo en aras de qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende en un espacio de libre elección.

Finalmente, tras realizar una búsqueda en torno a normatividad, trabajos de grado y artículos, fue posible identificar que las AE, son escenarios que no están completamente vinculados al currículo formal; pero a su vez, hacen parte de las dinámicas escolares y pueden sostenerse como propuestas educativas, que se instalan en el ámbito institucional debido a beneficios, problemáticas o apoyos para la institución educativa. Por último, cabe precisar que este recorrido documental, permite plantear que las AE en relación con el currículo y formación, adquieren preciso valor en la medida en que pueden ser pensadas con valor educativo y formativo.

### Capítulo III: Las AE desde una perspectiva pedagógica

Las AE, se configuran como espacios educativos vinculados al tiempo escolar. Sin embargo, dichas actividades poseen una singularidad que las distingue de otros escenarios dentro del marco institucional, es decir, su carácter extracurricular. Esta característica, hace necesario un análisis pedagógico, que permita exponer si estos espacios poseen finalidades educativas, y si es así, cabe preguntarse por qué intereses sustentan y cómo dialogan con el currículo.

Con el fin de analizar este tema, se ha llevado a cabo la lectura de documentos elaborados por MEN, docentes e investigadores, que presentan los propósitos de las AE, para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes. Así, como también, un conjunto de reflexiones, propuestas y experiencias que permitieron identificar que estos espacios, por una parte, se definen de forma heterogénea en cada institución, y, por otra parte, se presenta una regulación normativa, relativamente dispersa. Después entender el asunto a través de la documentación, es posible dirigir el trabajo hacia el principal propósito del trabajo. Entender las AE, como asunto pedagógico, en la medida en que, su estructura, puede aproximarse a las apuestas curriculares, y, además, puede representar una razón de ser, en aras de la formación de los estudiantes, De ahí, que se considere indispensable pensar este asunto a partir de los conceptos currículo y formación, y de este modo, ampliar la problematización y análisis de estos espacios y sus finalidades en el escenario escolar.

#### Las AE, entre la exclusión o la complementariedad

Al acercarse al concepto extracurricular, en términos gramaticales se sostiene que extracurricular “no pertenece a un currículo o no está incluido en él” (Real Academia Española). Esta aproximación inicial, parece ser un asunto sencillo, en el que no cabe un análisis pedagógico, pues, sostener que es actividad extracurricular porque no se encuentra dentro del currículo, sería un asunto acotado. Sin embargo, vale la pena preguntar, ¿por qué otorgarles a las actividades el adjetivo de *extracurricular*? Partiendo de allí, un análisis fructífero, se encaminaría a identificar los modos de relación entre las AE con las apuestas curriculares, cabe resaltar, que no se hace con la necesidad de comprobar y verificar el lugar de las AE dentro del currículo; sino, de comprender cómo se encuentran sustentadas y qué posibilidades de formación pueden generar con relación a los elementos que estructuran el currículo.

### **Definición currículo:**

Ahondar sobre la definición del concepto currículo, es pertinente dentro de este trabajo de investigación, porque permite reconocer y definir un marco conceptual sobre la práctica en el ámbito escolar, desde una perspectiva pedagógica, que profundice en qué es currículo, para luego ampliar el análisis en torno a las AE y su relación con el mismo.

En primera medida, se presenta lo definido como currículo dentro de la normativa colombiana, en la Ley General de Educación 115, del año 1994. El concepto de currículo aparece como un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral” (Ley General de Educación, 115, 1994, Artículo 77). Este elemento, otorga el marco legal y general, por el cual las instituciones educativas justifican el diseño y desarrollo de un currículo propio, bajo la primicia de ser contextualizado, es decir, reconociendo las condiciones de saber de un contexto determinado, así como las condiciones sociales y culturales del mismo.

Ahora bien, es preciso profundizar en la base conceptual de esta investigación, en particular, en la noción de currículo propuesta por Gimeno Sacristán; en el libro *Curriculum; Una reflexión sobre la práctica* (2007) y en *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (2010). El autor plantea al currículo como un elemento sustancial que determina la práctica educativa; pero, que no es determinado universalmente, de allí, que sea un análisis de carácter crítico, que permita confrontar y reflexionar alrededor de un concepto de la tradición anglosajona y con suma relevancia en las dinámicas educativas actuales.

El concepto currículo ha sido abordado por autores como Tyler, que enmarca al currículo como la planificación de la enseñanza y el aprendizaje (1993); Kemmis (1998), quien considera que el currículo es un proyecto educativo que se desarrolla con y para la comunidad académica, pero también para la sociedad. Con estos primeros esbozos, aproximarse al concepto currículo implica pensar los contenidos para la enseñanza-aprendizaje, pero también en los espacios escolares, y por ende, en los agentes educativos (estudiantes y maestros), ya que, son quienes conforman la realidad institucional; no obstante, un aporte fundamental que Sacristán hace a la definición de currículo es concebirlo como “la capacidad para estructurar la escolarización” (Sacristán, 2010, p.20) En ese orden de ideas, se evidencian varios elementos que el autor identifica



y desarrolla en los dos libros. En primer lugar, destaca que, el currículo no es una herramienta dada que configura a la educación, como un asunto ofrecido entre causas y efectos predecibles, al contrario, “Los currícula son complejos [...] Decir que son distintos quiere decir, no tanto que sus contenidos varían, que también lo hacen, sino que, por ejemplo, son desigualmente valorados, que reciben presiones de distinto frente, que se dirigen a públicos distintos” (Sacristán, 2010, p.30).

Lo anterior, irrumpe con la concepción de currículo tradicional., fundamentada en el ordenamiento de las prácticas de enseñanza (Hamilton, 1993). Precisamente, porque el currículo, según Sacristán, enfatiza en la idea de que no es un elemento limitado y superpuesto, en el que se presenta la selección y organización de contenidos, como un asunto técnico y de reproducción. En este sentido, menciona que “Si el currículum, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura”. (Sacristán, 2007, p.23).

Así las cosas, el currículum se desarrolla a partir de la relación entre saberes y sujetos partícipes del ámbito escolar, por ende, se constituye a partir de diferentes concepciones y discursos que permiten el desarrollo y ampliación de contenidos y experiencias, que fortalecen al proceso educativo escolar. Es por ello, que el currículo es considerado, según Sacristán (2007), como mediador de la cultura en los espacios académicos. Ya que permite un relacionamiento con los saberes que conforman la cultura, en los espacios escolares, de manera diversa y significativa. Pues, el saber disciplinar, por sí mismo no es relevante dentro de los procesos educativos, acoge relevancia al concentrarse en contenidos dependiendo de a quiénes serán dirigidos, por qué serán enseñados y cómo se deben desarrollar. Es allí, donde se ubica el vínculo entre saberes y sujetos. Como se evidencia: “En la enseñanza escolar no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso moldeado especialmente por los usos y contextos escolares” (Sacristán, 2010, p. 21).

Es así, como el autor reconoce al currículo como eje organizacional de las prácticas pertenecientes a las instituciones educativas escolares, proporcionando sentido y particularidad a los espacios de interacción que dan lugar a la enseñanza; no obstante, se debe precisar que, aunque, el currículo tiene una función general en todas las escuelas, es modificable según el contexto cultural y social, lo que permite postular la especificidad como base del diseño curricular.

Dicha especificidad es crucial, principalmente, porque se debe sostener que “el curriculum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se desarrolla” (Sacristán, 2007, p, 16) es decir, no es posible establecer una definición y organización univoca para un currículo general, que sea pertinente y coherente con todas las instituciones educativas. Ello, indica que cada institución escolar debe contar con un currículo propio, pues, en definitiva, la organización de las prácticas escolares debe estar en permanente diálogo con el entorno en el que se encuentra, y los saberes a enseñar deben seleccionarse según el conocimiento escolar deseado. Es de tal manera, que no solo debe entenderse como la delegación de funciones administrativas, metodológicas y organizativas, sino también culturales, intelectuales y formativas (Sacristán, 2007). De dicha forma, lo que pasa por el currículo en relación con el contexto, produce situaciones significativas frente al saber y los sujetos.

Por último, el currículo se presenta como multicontextual (Sacristán, 2007), pues, no posee una definición exacta, tampoco un orden determinado y no se alinea a un escenario general. Por ello, es relevante cada aspecto que lo atraviesa, como: la sociedad, la cultura, el profesorado, los estudiantes, contextos personales, la política y la normatividad en la educación que repercuten en cada currículo y, por ende, en cada institución educativa. En suma, al ser una cuestión multicontextual, se debe mencionar que el currículo no es neutral, pues, aunque en su desarrollo se consideren bastantes contextos y discursos, que van en oposición a la generalidad, se prioriza un proyecto educativo en aras de contribuir a la sociedad y la cultura.

### **Las AE, otras posibilidades del currículo**

La definición sobre currículo acogida en esta investigación, como se sostuvo anteriormente, no se reduce a la organización de contenidos, si bien, recoge el plan de estudios, como elemento organizacional, también se involucran dentro del currículo elementos de carácter contextual, intelectual y por supuesto cultural. De esta manera, en el currículo se presentan intenciones, contenidos, propósitos y métodos, en aras de la interacción como eje para el fortalecimiento de los procesos educativos, que articulan las dimensiones intelectuales y culturales, en los diferentes grados, áreas, proyectos y prácticas. Con lo anterior, se sostiene, que si bien, los fines del currículo encuentran su lugar de desarrollo dentro del aula regular, también se pueden afianzar en otros espacios escolares, es decir, en las AE.

El currículo es un elemento que no está dado, reivindica el contexto, los sujetos, los espacios y los propósitos de la institución. Con ello, se establece que puede renovar su fundamento y, por ende, las apuestas que lo consolidan. Por tal razón, “el que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un proyecto contingente, que podría haberlo sido de otra forma” (Sacristán, 2010, p. 24) confirmando así, que no es un asunto inamovible, pues, se articula al proyecto de cultura y educación afirmado en tiempos y espacios de cada institución educativa. Ahora, es preciso tomar como ejemplo lo evidenciado en el capítulo II del presente trabajo, las AE, son apuestas que buscan, dentro de sus dinámicas aportar, ampliar e incluso subsanar los procesos educativos y también, intervenir en la formación de los estudiantes. Por consiguiente, las AE, no difieren en la concepción del currículo, pues, no obstaculizan el deber ser de la educación y no se oponen a las dinámicas curriculares, al contrario, en algunos casos van en busca de un espacio dentro del currículo, que les permita fortalecer sus prácticas y de nuevo, sostener nuevos procesos, en aras de la formación de los estudiantes

Bajo esta misma línea, cabe aclarar que, aunque el currículo no es determinado y acabado, tampoco es un elemento de aspecto ingenuo ni abierto a cualquier tipo de práctica. Aun, cuando se enmarca en términos maleables, en torno a las condiciones y posibilidades de la institución educativa; encuentra su sentido más estricto en la conservación de unos códigos generales: la dimensión estructural, que define el tiempo escolar en horarios, cronogramas y cursos; la organización de contenidos frente a qué es posible enseñar, qué es posible aprender y en qué secuencia; los elementos y agentes, que recogen el espacio escolar, los sujetos, los métodos y las interacciones (Sacristán, 2010). Estos códigos generales determinan una lógica educativa específica, propia de la institución, la cual posibilita, pero también limita aquello considerado como escolar y educativo. Pues, las dinámicas escolares orientadas por el currículo son escolares, porque el tiempo se habita de una forma particular, determinada por la identidad educativa e institucional.

Por tal razón, la importancia del currículo radica en que enmarca lo escolar, pues, orienta el espacio, las acciones y los discursos para alcanzar los objetivos de la educación y también restringe y regula lo que obstaculiza el proceso educativo. Aquí, cabe preguntarse entonces, por las AE y su valor escolar, “todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares” (Sacristán, 2010, p. 22). Lo que hace que las AE encuentren

fundamento educativo, es que provienen y se desarrollan bajo la lógica escolar, aunque se exalte la autonomía en contenidos, horarios y metodologías, es preciso anotar que la relación de los sujetos con el saber está impregnada por la lógica escolar. Esto quiere decir que, no se implementa las AE como un escenario neutro o aislado a cuestiones educativas, pues, se presentan connotaciones determinadas por la interacción entre sujetos en rol de agentes educativos (profesor-estudiante). El profesor dirige la actividad con base al manejo sobre un saber (cuestión, que más adelante se analizará a profundidad en relación con las AE), y el estudiante ingresa a la práctica extracurricular con disposiciones consolidadas en los espacios curriculares, ya sea con competencias, valoraciones o comprensiones, que le permiten participar de manera singular en dicha práctica. En suma, las AE son espacios sustentados por medio de propuestas educativas alternativas, creativas y flexibles; sin embargo, desprenderse de la lógica escolar, conduciría a perder el rasgo educativo que las posiciona dentro de las dinámicas escolares como un elemento complementario.

Cabe mencionar, como se evidenció en las experiencias extracurriculares recolectadas en el capítulo II, que las AE, no siempre pasan por un proceso de estudio y selección completamente cuidadoso, a diferencia de lo consolidado dentro del currículo, “se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido, que se consolida debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños” (Sacristán, 2010, p.20). De ahí, cabe preguntarse, ¿es la selección y organización de los contenidos lo que establece si las AE son una experiencia educativa? Por su parte, si la función absoluta del currículo se enmarca en la regulación de contenidos educativos, las AE, sin objeción alguna se distanciarían del currículo, tomando como asertiva la definición dada por la RAE; no obstante, el currículo sobrepasa la función de regular, pues, se justifica también por qué, para qué y cómo enseñar en cada institución educativa. Es allí, donde las AE, siendo asunto educativo, encontrarán su fundamento, en la complementariedad de este, siendo una posibilidad para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes en aras de los fines establecidos en el PEI y también, como espacios que fortalezcan el carácter escolar que defiende el currículo.

Ahora bien, conviene presentar qué es el saber escolar y por qué es inevitable reconocerlo en las AE. Principalmente, a fin de sí es posible considerar a las AE como espacios que generan experiencias educativas, complementarias al currículo. Para ello, se hace preciso señalar que en el

artículo *Del saber pedagógico a los saberes escolares* (2015) de Alejandro Álvarez, se presenta el saber escolar como “aquello que se configura como decible y visible en la escuela” (Álvarez, 2015, p.26) que cobra valor en la medida en que produce formas únicas de encuentros e intercambios, que en otros ámbitos no son posibles. En otras palabras, las relaciones con el saber no son las mismas dentro y fuera del escenario escolar, pues, en la institución educativa se presentan y se desarrollan con un fin pedagógico que recoge los objetivos educacionales y los posibles efectos formativos.

Consecuentemente, para postular a las AE como propuesta educativa se sostiene que en el escenario escolar “no cabe cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera, o realizarla de un modo cambiante” (Sacristán, 2010, p.18). Desde esta perspectiva, se sostiene que en la escuela no puede ser bienvenida cualquier actividad espontánea, por interesante o llamativa que sea. Por tal razón, la mayor tensión que interviene sobre las AE es que se escapan del poder regulador y unificador del currículo, pues ni en la norma, ni en el PEI se precisa de manera obligatoria en cómo y bajo qué lineamientos se consolida la selección e implantación de AE. De hecho, como se precisó en la segunda parte del capítulo I, en ocasiones las AE, son desarrolladas por los vínculos con las cajas de compensación, y en consecuencia, los propósitos y la misma naturaleza del espacio extracurricular sería probablemente modificada por mediaciones externas, que pueden traspasar o en su defecto diluir el carácter escolar de dichos espacios. Es entonces, que el mayor conflicto para las AE es enmarcarlas como un proceso plenamente de entrenamiento; si bien, la implementación de las AE puede ser una respuesta a diversas situaciones, como, por ejemplo, un interés particular, una problemática escolar, un requerimiento de la comunidad educativa o porque existen los medios, los tiempos y los espacios para desarrollar una actividad alterna al aula obligatoria, no puede desprenderse de la fundamentación escolar. Es indispensable que en las apuestas extracurriculares se reconozca un sentido formativo, contenidos intencionados y relaciones estructuradas que permitan procesos continuos para los estudiantes. De ahí, que, aunque las AE no se encuentren dentro del currículo, si deban ser planeadas y fundamentadas bajo el saber escolar y en un tiempo escolar, de lo contrario, no habría un proceso educativo progresivo y coherente, que finalmente de lugar a una experiencia educativa.

Ahora, a lo largo del trabajo de investigación se sostuvo que las AE tienen como sustento el tiempo libre escolar. En este punto, es preciso profundizar en cuál es la importancia del tiempo

escolar para las AE. En suma, se postuló que las AE no son un espacio fundamentado en oposición al currículo, si bien, en los espacios extracurriculares la asistencia de los estudiantes no es condicionada por factores de obligatoriedad y las dinámicas instauradas allí no tienen como finalidad la aprobación ni la comprobación, si es posible inferir que las AE pueden sostenerse como un escenario de interés pedagógico dentro de la esfera escolar al dialogar con el saber escolar y el tiempo escolar, en pro de propósitos educativos. En esa medida, las AE concuerdan con el currículo, pues, según Tyler (1973) el currículo es un instrumento para alcanzar los objetivos educacionales, de igual manera, las AE, siendo un espacio intencionado ubican al PEI como eje que legitimé las prácticas extracurriculares, como un asunto de extensión y complemento. Sin embargo, dicho enunciado, no expone si las AE son experiencias educativas. Para ello, inicialmente, se expone la configuración del tiempo escolar, con base en el libro *El valor del tiempo en la educación* (2008) de Gimeno Sacristán. Para finalmente, establecer sí las AE pueden concebirse como experiencia educativa.

En este punto, conviene detenerse en cómo las AE se ubican en el tiempo escolar. Tiempo, que, a su vez es configurado por el currículo; es importante partir de que el tiempo escolar no se contempla por completo como el tiempo estructurado y regulado para la enseñanza obligatoria, también devienen las experiencias que los estudiantes adquieren en diferentes espacios y tiempos dentro de la institución. De hecho, el tiempo escolar, requiere, según Sacristán (2008) cuatro dimensiones que lo estructuren, las cuales son: 1. El tiempo físico, es decir, el tiempo medible, distribuido y controlado, que puede materializarse en horarios y calendarios; 2. El tiempo biopsíquico, el tiempo que se siente y se percibe por medio del desarrollo y crecimiento; 3. El tiempo social, indica las condiciones temporales, como por ejemplo los hábitos o las normas; y por último 4. El tiempo personal, siendo el tiempo que adquiere sentido para cada sujeto. Ahora bien, en este trabajo compete ubicar dos tiempos, los que regulan (tiempo físico) y los que significan (tiempo personal).

Cabe resaltar que el tiempo físico y el tiempo personal son tiempos que operan a la par, no son dicotómicos, por ende, se espera que las AE, por medio del tiempo físico, medible y concreto den solidez al proceso educativo, respetando y sobre todo, fortaleciendo el tiempo personal y significativo de los estudiantes. En la medida en que se genere en la apuesta extracurricular un tiempo acomodado de otra manera y desde otra perspectiva, que no hace parte de lo repetitivo y

circular, es decir, “lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en la educación no es su duración o su estructuración, sino lo que en él se hace” (Sacristán, 2008, p. 50) Por ello, si se busca que el estudiante complemente su proceso en nuevos escenarios, las AE deben plantearse como un tiempo que adquiere valor educativo por lo que sucede allí; las transacciones, las relaciones y las interpretaciones. De lo contrario, si se busca implementar AE, como una estrategia para extender la ocupación del tiempo, sin prestar atención a la relevancia de las actividades, serán valoradas negativamente, pues sin importancia en la estructura del tiempo escolar y sin sentido en la experiencia extracurricular, no es posible pensar a las AE como complemento para el currículo, a partir de experiencias educativas que converjan en otras formas de habitar y significar el tiempo escolar. El interés por el tiempo personal dentro de las AE radica en que es un tiempo valorado, que busca traspasar al estudiante, pues, es un tiempo con sentido para él, no pensado para rellenar un tiempo irrelevante, ni para verlo como un tiempo productivo, ya que “la esencia del tiempo, esta, pues, en la actividad en la que se invierte, y, muy fundamentalmente, en la experiencia que aporta a los alumnos (Sacristán, 2008, p.50)

Ahora bien, la experiencia es necesaria dentro del currículo. Sacristán (2008), trae a su trabajo postulados de John Dewey sobre la experiencia, estableciendo que, por cualquier materia de estudio se puede provocar una reflexión, que no esté ligada estrictamente a los contenidos obligatorios establecidos en el plan de estudio; sin embargo, se necesita un análisis más amplio para postular que las AE representen una experiencia educativa; primero, se deben instaurar bajo la lógica del saber escolar y el tiempo escolar, y segundo, deben sostener procesos de continuidad y sentido. El currículo, y en sí la educación, logran materializarse a través de las experiencias orientadas a fines, que se consolidan en la institución educativa, es decir, hay una conexión directa entre educación y experiencia; sin embargo, no todo lo que sucede en el ámbito escolar puede ser educativo. Por tanto, conviene identificar qué compone una experiencia educativa y sí las AE se sostienen como tal. Para ello, John Dewey (1938) presenta en *Experiencia y educación* que la experiencia en el ámbito escolar, por sí misma no significa que sea educativa, requiere de continuidad, es decir, ampliar y profundizar en experiencias que permitan el encuentro entre lo forjado en el pasado, lo que se encuentra en el presente y lo esperado en el futuro. De tal forma, es que el estudiante incide en las AE cargando valoraciones provenientes de encuentros curriculares, por ende, las AE, enmarcadas como experiencia educativa no se desarrollan separadamente, ni dividiendo el tiempo escolar, sino, que logra complementarlo o relacionarse con ellos; Pues, su

instauración no debe ir en una dirección diferente, más bien, como formas diversas, que también apuntan hacia el fin último de la educación, la formación.

Y sí en las AE hay un interés por la formación, no es posible pensarlas como un espacio de facilidad, pues, directamente afectaría negativamente al estudiante, “de un modo que limite su capacidad ulterior de crecimiento” (Dewey, 1997, p. 81) Por tal razón, es que se insiste en que las AE no pierdan su valor escolar, optando porque sean un espacio para el simple entretenimiento y ocupación del tiempo libre, pues, como consecuencia, estarían en el lugar de una experiencia antieducativa, que genere actitudes perjudiciales para el estudiante. Por consiguiente, el aspecto más relevante de las AE no es que sean un espacio llamativo, sino que sea un espacio intencionado que le permita al estudiante acercarse al saber en un encuentro singular, de lo contrario, “cada experiencia puede ser vivaz, animada e interesante y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos” (Dewey, 1997, p.72) es decir, hábitos que rebasan la voluntad y el autodomínio del estudiante frente a su proceso educativo.

Teniendo presente lo anterior, se reitera que las AE deben contar con un desarrollo estructurado y significativo, es decir, que no se limiten a ser rutinarias, pero tampoco asunto propio de la improvisación. Es aquí, cuando cabe hablar del lugar de acción del profesor en las AE, precisamente, porque es el profesor quien establece hacia dónde dirigir y orientar el espacio, a partir del reconocimiento de condiciones objetivas, enlazadas a las apuestas curriculares y los elementos que son resultados de la interacción entre agentes educativos y objeto de las AE. Para ello, entonces, se debe identificar, según John Dewey (1997) qué actitudes obstaculizan el proceso educativo y qué actitudes conducen a fortalecerlo; por una parte, se ubica que el profesor, es quien por su capital intelectual y vocacional tiene la autoridad de regular la práctica extracurricular, con el fin de exponer y evocar en los estudiantes aquello que no conocen; y por otra parte, reivindicar un proceso en el que se reconozcan las capacidades de los estudiantes en aras de los propósitos educativos, pues, más allá de que las AE sean un espacio eficiente, en el que se obtengan resultados precisos, se define a las AE como una apuesta que intervenga al estudiante, es decir, “ una experiencia que tenga cualidad educativa para un individuo particular en un tiempo particular” (Dewey, 1997, p. 88), además, no es menor resaltar que cualidad educativa no se refiere a la acumulación de información sobre un objeto de saber o sobre la adquisición de competencias



específicas para el futuro, sino sobre el deseo y la voluntad por lo cual se relaciona con la educación.

Aquí, es permitido preguntarse si el currículo el que sostiene de manera estructurada las aspiraciones de un ideal de sujeto a formar ¿cuál es el sentido formativo relevante en las AE, el del entendimiento o la voluntad?

### **La formación entre el plan y el efecto**

Las AE, como se ha venido desarrollando, son un asunto que inicialmente ha partido del supuesto, entre la norma y la implementación en la esfera institucional, ya que, no se encuentran determinadas por completo, por ello, resulta incluso, una cuestión de análisis que parte en un marco de incertidumbres. En la norma, su importancia no está explícita, por tanto, bajo el amparo curricular no es obligatorio; en la institución educativa, tienen lugar, pero bajo lineamientos propios de la institución, es decir, la institución es la que ubica cómo concebir a las AE. Ello, conlleva a pensar este asunto detenidamente, en la medida en que no es posible tomar un caso en específico para analizar el proceso educativo, las intenciones formativas y finalmente, los posibles efectos de formación, pues, al ser un asunto tan divergente, tomar un caso en especial y encontrar en él respuestas que permitan entender las AE desde una perspectiva pedagógica, implícitamente, deslegitimaría otras prácticas y discursos que configuran otros espacios extracurriculares, es decir, consecuentemente, sería una mirada sesgada, por ello, el análisis aquí presente, se sostiene bajo el deber ser de las AE como una cuestión educativa y una posibilidad formativa.

Ahora bien, después de presentar las AE enmarcadas en el saber escolar, el tiempo escolar y la experiencia educativa, se sostiene que son espacios que merecen un reconocimiento frente a aquello que puede producir en los estudiantes. Anteriormente, se evidenció la necesidad de que las AE se implementen como un proyecto estructurado y vinculado a alcances educativos, es decir, un espacio, que le exige al estudiante y al profesor continuidad; y la continuidad requiere de voluntad. Precisamente, cuando las AE adquieren valor educativo se postula que no es un asunto espontáneo o de interés disoluto, lo que implica que los participantes decidan sobre su tiempo personal, sí ocuparlo en actividades que ellos mismos conduzcan para su entretenimiento u ocuparlo en actividades que probablemente requieran de compromiso y orientación, es decir, un tiempo que no

es carente de fines, que no deniega el saber escolar ni las disposiciones curriculares, pero que si posibilitan otras perspectivas de encuentro en la institución educativa.

En este punto, cabe recordar que un objetivo planteado para este trabajo de investigación es ubicar el concepto de formación en las AE. Para ello, el eje de análisis parte de reconocer que hay aspiraciones formativas planificadas dentro del currículo, pero también hay efectos de formación que escapan de la obligatoriedad, por tanto, en las AE, desde la elección de los estudiantes, cabe la posibilidad de producir efectos de formación. De tal manera, es importante realizar un recorrido sobre el concepto *Bildung*, en aras de comprender la voluntad (formación) como un asunto propio del individuo, es decir, que no depende completamente de factores externos (educación). A partir de allí, es indispensable ahondar en las distinciones entre formación y educación, para establecer los límites y las posibilidades de cada concepto. Todo ello, con el fin de apreciar los encuentros entre la planificación homogénea y los efectos formativos que pueden tener lugar en las AE.

### **Definición formación**

Inicialmente, desde la norma nacional se define la formación, y a partir de allí, se efectúan los procesos educativos, sin distanciarse necesariamente de los preceptos teóricos; por ello, antes de profundizar sobre el concepto de formación, teóricamente, es pertinente, establecer cómo se define la formación a partir de los lineamientos normativos, en el caso específico, la Ley 375 de 1997, *Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones*, apunta hacia la formación de los sujetos en los establecimientos educativos; del mismo modo, en el capítulo VII *De las políticas para la cultura y la formación integral de la juventud* se expresa que la formación formal, extra escolar y no formal debe ser:

Integral “Abarca las dimensiones que permiten a la juventud construir, expresar y desarrollar su identidad en los aspectos físicos, psíquicos, afectivo cognoscitivo y espiritual para participar de manera activa en la vida social”; auto formativa, “debe asumir una relación con el ser y el saber y mediante el pensamiento, donde encuentre respuestas a sus intereses y logre apropiarse de los elementos que le faciliten el pleno desarrollo de sus potencialidades, permitiendo construir de esta forma una vida creativa y participativa que

redunde en beneficio de la sociedad; progresiva, Conforme a la evolución psicosocial del joven, se deben elaborar estrategias que les permitan interactuar de una manera crítica, reflexiva y propositiva con la sociedad; y humanista, Mediante un permanente diálogo promover el respeto, la tolerancia y la autonomía de la juventud para aportar en la creación de una sociedad democrática, pacifista y pluralista en donde se reconozcan y legitimen todos los valores que determinan al ser humano. (Ley 375, 1997, Artículo 36).

Es un marco de comprensiones importante, en la medida en que postula a la formación, no solo en términos resultados o adquisición de competencias. Implica, en gran parte, una comprensión global sobre el ideal de sujeto en relación con la esfera académica, cultural y social.

Ahora bien, el concepto formación, es un elemento de constante interés para el ámbito pedagógico. De hecho, desde la fundamentación pedagógica se establecen tres tradiciones (anglosajona, francófona y la germánica) de vital importancia para reconocer la clasificación teórica en la pedagogía. Entre ellas, la tradición germánica tiene como concepto central a *Bildung*, que determinó la identidad alemana durante los siglos XVIII-XIX, constitutivo del despliegue de la Ilustración y su comprensión de sujeto. Este concepto, es de suma relevancia y continua reconceptualización.

En el documento *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana* (2014). La autora Rebekka Horlacher realiza un recorrido conceptual e histórico sobre dicho elemento. Inicialmente, se sostiene que *Bildung* es un concepto que no puede traducirse, por ende, tampoco puede sustituirse o confundirse con el concepto de educación, pues, la educación pretende ser un acontecimiento preparado, en cambio “este concepto de *Bildung* se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación” (Horlacher, 2014, p. 36) Es decir, concede mayor importancia a los procesos que lleva el sujeto individualmente, o sea, la autoformación. Sin embargo, que sea individual no se traduce en que sea aislado, por el contrario, el ideal de *Bildung* según Humboldt, que Horlacher presenta, tiene que ver con la relación entre el sujeto y el mundo (2014) no como una relación de pura recepción, sino como una relación de apropiación, como lo menciona la autora, del “auto-cultivo interior que depende del exterior” (Horlacher, 2014, p. 40). Por su parte, Conrad Villanou (2001) afirma que:

La *Bildung* no es el resultado de un proceso de dominio, ni de producción técnica realizada según los principios de la ciencia positiva, sino la consecuencia de una interacción, de un encuentro, de una relación entre sujeto y objeto (Villanou, 2001, p. 14)

La *Bildung* entonces, no es un proceso medible, ni el resultado específico de un encuentro dado bajo condiciones específicas, surge, entre la relación del sujeto con los distintos elementos del entorno. De ahí, que lo más importante en la formación no sean únicamente los contenidos (objeto) sino también la misma experiencia (sujeto). Klaus Runge y Juan David Piñeros (2015) sostienen que:

El sujeto se constituye como tal al apropiarse de los contenidos formativos de la realidad social y, en ese proceso, despliega sus capacidades y competencias básicas que permiten, a su turno, que el sujeto se empodere y confronte de una manera intensa esos contenidos formativos, de modo que la formación, bajo esta óptica, hade concebirse, ante todo, como un proceso de mutuo enriquecimiento. (Klaus, Piñeros, 2015, p. 256).

Es importante señalar que los autores vinculan explícitamente el concepto *Bildung* y formación, además, sostiene la forma de interiorizar el entorno y los contenidos como la autoconciencia, que permite la ampliación del horizonte para el sujeto. Es posible entonces, decir que, el concepto *Bildung*, se comprende como un proceso propio del individuo, desde la autoformación, el autocultivo e incluso la autorreflexión, es decir, un proceso racional. Además, como se logra evidenciar, es un concepto de orden pedagógico, que se configura en las relaciones entre sujeto y objeto, también, bajo supuestos e intenciones, pero no como elemento dado, acabado y mucho menos calculado. De ahí, precisamente, deviene el interés por diferenciar entre la educación y formación.

En efecto, la educación y la formación son conceptos que se relacionan, pero no es posible referirse a cualquiera de los dos términos como un mismo asunto, por ende, es importante realizar la diferenciación en clave de entender las AE desde una perspectiva pedagógica. Pues, se debe contemplar que la formación no sucede únicamente en los escenarios institucionales, y al mismo tiempo no responden a fines precisos, ya que, los procesos formativos no son lineales, sino, inciertos, complejos y relativos, como se sostiene en *Pedagogía, currículo y didáctica después de la pandemia* (2022) del autor Alexander Ortiz. En suma, la educación y la formación convergen en el mismo escenario, en la institución educativa; sin embargo, “la escuela no nos forma, solo

media o crea el espacio psíquico y cultural para la formación” (Ortiz, 2022, p. 27). Del mismo modo coinciden Klaus Runge y Juan David Piñeros (2015) al postular que los procesos formativos no están inscritos en la educación institucional, con esto, es pertinente decir que el contexto en el que se da la formación no se reduce al aula regular, si bien, ofrece elementos de suma relevancia en la configuración del proceso educativo, como lo son los contenidos conceptuales o los objetivos educacionales, no es posible asegurar que allí radica la formación.

“Es evidente que no es lo mismo formar que educar, formar no es educar y tampoco enseñar, formar no es transmitir conocimientos, incluso formar no implica darle forma al estudiante, formar no es acondicionar y mucho menos moldear” (Ortiz, 2022, p. 30). Resulta preciso, detenerse a explicar por qué ahondar entre las diferencias entre educación y formación para abordar las AE, sí en párrafos anteriores se postuló la importancia de las AE bajo un valor educativo, incluso a este punto podría parecer una contradicción; sin embargo, aunque la formación sea un asunto que no es controlable porque compete al estudiante, necesita de una estructura educativa elaborada, principalmente, para que el acercamiento que tiene con el objeto de saber, con otros agentes educativos y con el mismo entorno, sobrepase lo ordinario, lo que puede encontrar en otros escenarios sociales. Ahora bien, en la estructura educativa se plantean fines educativos en relación con los contenidos, empero, la formación es un asunto que puede o no responder a dichos fines, pues, encuentra su mayor interés en la voluntad o en la autoconciencia del estudiante. Y es allí, que se busca comprender la formación como efecto, más no como resultado.

Y para ello, el libro *La formación como efecto* (2019) del autor Guillermo Bustamante da un amplio y riguroso análisis que permitirá comprender la formación en las AE, como un asunto que reconozca la voluntad en un escenario compuesto y justificado. Es preciso anotar que el autor no excede en evidenciar que se debe hacer para llegar a efectos de formación, sino, “comprender las redes de acontecimientos que llegan a constituir un acto formativo” (Bustamante, 2019, p. 6)

Es así, como el autor sostiene que la formación no es un producto del azar, tampoco está sujeto a condiciones, tiempos o espacios dados, productos de una planeación o un proceso educativo y no proviene naturalmente. Por ende, no es posible asegurar sí el estudiante en medio del proceso desarrollado en las AE es formado o no; los efectos formativos no son fáciles de comprobar; sin embargo, esto no niega, la necesidad de realizarse planes y proyecciones en torno

a intenciones formativas, ya que, a partir de la organización y fundamentación, se entabla la lógica educativa. Es así, como, los procesos educativos y formativos encuentran su desarrollo paralelamente, pues en la esfera curricular se establecen planes y se anticipan propósitos, que pueden ser medibles, en cambio, la formación, se espera como un efecto que trasciende finalmente al deseo, en este caso, por lo propuesto en las AE, como, por ejemplo, deseo por el arte, la cultura, el deporte u otras áreas de interés educativo.

Por su parte, Bustamante (2019) presenta a los sujetos en relaciones diferenciadas y mediadas por el objeto de saber. En primera instancia como enseñante-estudiante, en el proceso educativo y como formador-formante, cuando se expresan los efectos de formación en el sujeto. Relación indispensable dentro de la esfera escolar, pues posibilita que el estudiante se desligue de actitudes negativas que puedan obstaculizar o detener la expansión de la experiencia educativa (Dewey, 1997). Para ello, el sujeto formante debe pasar por un control de la pulsión (entendida para el autor como pereza, capricho, distracción o indisciplina) que le permita encontrar una nueva forma de satisfacción: el saber. Entonces, el formador, desde su propia relación con el saber, transfiere al formante, no contenidos, sino, intenciones de interactuar, pues, “mientras informar transfiere datos, formar transfiere trabajo” (Bustamante, 2019, p.23) En este caso, no se habla de transferir información ya dada, al contrario, la transferencia de trabajo puede ser la posibilidad de que el sujeto a formar encuentre en esa acción algo, que no es traducible ni expuesto por otro. De tal manera, es por la relación entre sujetos alrededor del objeto de saber que se llega a la formación; lo que conlleva a postular que no es el contenido en sí mismo lo que da lugar a la formación. Sin embargo, aunque, no se llegue a la formación por lo que se trasmite ni por cómo se trasmite, no se niega su importancia.

Un elemento crucial, para comprender la apuesta del autor sobre la formación como efecto, es el deseo, en este caso, diferenciado por completo de la motivación o la pulsión, en la medida en que el estudiante trabaja por él y decide convertirlo en un asunto de interés. Es en ese punto, que el sujeto, que era formante, logra pasar a ser deseante, es decir, aproximarse e intervenir en el saber de una manera distinta, ya no por obligación y con resistencia, sino por gusto y deseo.

Cabe mencionar que las AE y los espacios obligatorios encuentran la mayor diferencia en la disposición con la que se acerca el estudiante, pues, en las actividades del plan de estudios, como lo menciona Bustamante (2019) se presentan resistencias frente al saber, al contrario, en las AE,

conviven de otra manera con el saber, pues, parte de su decisión, lo que conlleva a que probablemente, no sea un encuentro marcado por la resistencia o el desinterés. Aun así, no es garantía de que en los escenarios extracurriculares se consoliden efectos de formación, así como puede desarrollarse para el estudiante como un espacio significativo, también, puede ser un espacio sin sentido. La cuestión evoca en que no es una necesidad para que el estudiante afirme dichos espacios como valiosos dentro de su proceso educativo y, por ende, genere efectos formativos.

### **¿Las AE, necesidad o posibilidad?**

Para entender las AE desde una perspectiva pedagógica, se hace necesario postular a la formación comprendida como un *efecto* que no depende necesariamente de las estructuras de planificación escolar. Pues, las AE, no se encuentran estrictamente dentro de lo planificado en el currículo, si bien, pueden ubicarse connotaciones, apuestas o intereses curriculares, no obedecen a la lógica formal, que subraya propósitos indispensables. En primera medida, se debe partir de la distinción sobre necesidad y posibilidad (Bustamante, 2019); la educación, por su parte, recoge a la acción educativa en términos de lo que necesita el estudiante, en cambio, la formación se acoge en ofrecer la posibilidad de que el estudiante se asuma en un proceso desconocido y que, en parte no lo necesita, a fin de que por el mismo postule un deseo definido. Ahora bien, es importante partir del siguiente interrogante ¿las AE se entienden cómo una necesidad o cómo una posibilidad para el estudiante?

En el libro, el autor Guillermo Bustamante, sostiene que hay diversos efectos formativos, pero su análisis se enfoca en los efectos referidos al saber, encontrado en las disciplinas pertenecientes al plan de estudios, etiquetados como objetos inteligibles. No obstante, en este trabajo de investigación, se pretende recoger elementos puntuales para ahondar en los espacios, que si bien, no son opuestos al aula regular, sí se desarrollan con lógicas alternas. En este sentido, el análisis se apoyará a partir de las afirmaciones:

- a) No todo acontecimiento humano es formativo; b) un propósito de formación no necesariamente provee un efecto formativo; c) un esfuerzo, sea del orden que sea, produce cosas, indudablemente, aunque no sean formativas. (Bustamante, 2019, p. 6)

Partiendo de limitar lo que puede o no ser formativo, es indudable que no es posible afirmar sí en las AE suceden procesos que lleven a efectos de formación, traducidos en un estudiante que

transforme su relación con el saber, a partir de un acercamiento autónomo, deseante y laborioso; sin embargo, para evidenciar si dicha relación pasó por una transformación, sería necesario ahondar a profundidad en los contenidos específicos, dispuestos en las AE, que traspasan al estudiante, elemento que no hace parte de la discusión presentada en este trabajo, pues, para ello, se necesitaría dar precisa atención a casos puntuales.

Entonces, surge la intención de comprender que las AE, no entran como un asunto de necesidad para la institución, pues, no surge como asunto esencial para alcanzar lo enunciado en el PEI, de lo contrario, encontrarían un lugar definido entre los espacios, metodologías y tiempos obligatorios. Por tal razón, las prácticas extracurriculares se establecen como asunto de posibilidad, que permite que el estudiante indague, desde su voluntad en nuevos escenarios, sin forzar unos resultados determinados, aunque “toda educación aspire a convertir al otro” (Bustamante, 2019, p.11) las AE, pueden encontrar su lugar como un espacio escolar, pero, en fuga de la imposición e incluso de la regularidad estricta; no obstante, se debe pensar muy bien en el espacio y en las intenciones, de lo contrario, como lo menciona el autor (Bustamante, 2019), sin regulación sería un espacio para desenfrenar pulsiones y hacer del estudiante un sujeto que actúe en pro de ellas, como una atadura. Si tal fuera el interés de las AE, como espacio de simple esparcimiento o extensión del descanso, no encontraría cabida la formación, produciría algo en el estudiante, pero no esencialmente formación.

De ahí, que en las AE también se deba “renunciar a cierta modalidad de satisfacción pulsional, a cambio de otra” (Bustamante, 2019, p. 12) En el libro, la renuncia ante la satisfacción se produce en medio de la resistencia; no obstante, en el preciso caso de las AE, están más cerca de la motivación, que, de la resistencia, pues, características como la selección y la asistencia son de libre elección para el estudiante en los extracurriculares. El conflicto radica en cómo y por qué se acerca el estudiante a estos espacios alternativos y abiertos. Es decir, si busca satisfacción inmediata y sí la AE se la brinda, en busca de retenerlos o cautivarlos, el estudiante no podría concebir el espacio más allá, de lo que ya sabe a través de otras experiencias, de dicha forma imposibilitaría que encuentre en las AE una apuesta por nuevas formas de comprender, apropiarse e intervenir.

De la misma manera, son indispensables las relaciones entre iguales, que sostiene el autor: “si enseñante y estudiante son el uno reflejo del otro, si son indiscernibles, difícilmente se



producirá el efecto formativo” (Bustamante, 2019, p.14). Lo anterior, no entendido como sujetos con características distintas, sino específicamente desde el rol que ocupan, profesor- estudiante. Siendo el profesor quien posee sedimentos más fuertes sobre el saber, aunque en este caso, no se enmarca en las áreas de saber curricular, como, por ejemplo, química, matemáticas o física (que también pueden ser elementos para las AE). Sí es indispensable, sobre todo en los espacios abiertos, que el profesor y el estudiante tengan roles diferenciados, de lo contrario, las AE recaerían en un espacio de distracción, sin quién oriente, establezca y amplíe la experiencia educativa.

Por otra parte, para hablar de formación, en este apartado, no se ha presentado un análisis amplio y a profundidad sobre el arte, la cultura o el deporte como fundamentos para entender las AE, precisamente, porque el interés de este trabajo no se enlaza a la caracterización de los procesos educativos específicos llevados a cabo en las AE, sino, en comprender estos espacios, desde una perspectiva pedagógica que encare el asunto de manera global. Pues, como se mencionó en la primera parte de este capítulo, no es posible, por lo menos en este trabajo, realizar una sistematización exhaustiva que recoja a profundidad las diferentes actividades, proyectos y propuestas extracurriculares que se han desarrollado en el contexto colombiano. Primero, porque son propuestas de diverso orden, por ende, en cada una hay procesos e intenciones diferentes, debido a la generalidad expresada en la norma y por el carácter autónomo de la institución, por el cual las AE son implementadas; y, segundo, porque la formación a analizar aquí no deviene desde la acción propiamente, ya que “la acción no es condición suficiente de la formación. Pues esta no adviene por un mero activismo, no obedece al imperativo de una acción por sí misma” (Bustamante, 2019, p.18). De ahí, la importancia de equilibrar el hacer y el no hacer, es decir, darle también espacio al estudiante, que le permita impregnarse del propio asunto, pues el profesor no tiene el rol de transmitir, sino de presentar, evocar y mediar, pero el estudiante, es quien por sí mismo, puede llegar a efectos formativos. Precisamente por eso, es que las AE pueden ser un espacio para la formación, ya que no resulta igual para todos. Pues nuevamente, no es un asunto de transmisión, sino de voluntad del estudiante.

En ocasiones, en los procesos educativos del aula regular, se pretende que los estudiantes no cometan errores, y si los comenten se tiende a implementar estrategias que los disminuyan (Bustamante, 2019). Lo que conlleva a que el estudiante no pueda asumir la conducción de su propio proceso; no obstante, en las AE no hay una tendencia por evitar el error o el fracaso del

estudiante, tal como se mostró en las experiencias del capítulo II, las apuestas extracurriculares se posicionan en lugares para la experiencia y no por completo para la instrucción. Por tal razón, se postula que lo extracurricular no encuentra su razón de ser en el encauzamiento del estudiante, por el contrario, exige de la voluntad, el compromiso y la participación activa del mismo; factores que no son simples, pues, no devienen de la naturaleza del sujeto, lo que implica la renuncia de hábitos en pro de la inmediatez, la facilidad y la superficialidad. En ese orden de ideas, una tensión entre resistencia y voluntad puede presentarse allí, precisamente, porque las AE, aunque son otras formas de habitar el tiempo, caracterizadas por su singularidad en comparación con la dimensión curricular, requieren de orden y exigen constancia, a diferencia de actividades dirigidas por el estudiante, que están por fuera de la lógica escolar, y que no necesariamente requieren persistencia del estudiante. En la experiencia recogida en el capítulo II, por Romina Pérez (2014), se evidencian los factores que obstaculizaron el alcance de los espacios extracurriculares, consecuentemente, porque los estudiantes no conceden el tiempo y la dedicación que requiere la actividad, por ende, prefieren en algunos casos realizar otro tipo de actividades, por su propia cuenta. Es de esa manera, que en las AE se postula un gran desafío, ubicado en que sean percibidas para los estudiantes con sentido, y así mismo, se genere deseo por el objeto de saber sostenido en ellas.

El deseo entonces es finalmente la evocación de la formación; empero, el deseo no es sólo el fin último. German Vargas Guillén, en el libro *El deseo y la formación* (2020) sostiene que “la formación, *in fieri*, acontece en el deseo, por el deseo” (Vargas, 2020, p.25) Es un elemento de sustancial importancia, debido a que la participación en las AE es autodeterminada, se demuestra que el estudiante se dispone a comprender lo que sucede en ese espacio y tiempo singular, y dicha disposición surge de la voluntad. Así mismo Vargas, (2020) hace una distinción entre pasión, como el elemento que le permite al estudiante asistir el primer día y deseo, como el elemento que le permite continuar y apreciar el proceso o declinar hacia el desencanto.

Aquí, vale la pena profundizar en las distinciones sobre el deseo en relación con el valor intrínseco de las AE. En este trabajo, gracias a las experiencias recogidas en el estado de discusión, se logró consolidar tres tipos de deseo, relevantes para entender la AE desde una perspectiva pedagógica, los cuales son: el deseo que se evita, pues, impulsa el dominio de las pulsiones negativas sobre el estudiante, impidiéndole saber, hacer y comprender más allá; el deseo como medio o posibilidad, que le permite al estudiante acercarse a nuevas y llamativas experiencias para

él; y, finalmente, el deseo que se produce, que le permite al estudiante, darle sentido y forma propia a lo encontrado en la experiencia extracurricular. Por ejemplo, al acercarse a las AE, el estudiante puede elegir las por interés o gusto hacía el arte, cultura, deporte u otras áreas (deseo como medio o posibilidad); sin embargo, ello no conlleva directamente a que por ese interés se genere significado con lo interactuado, para finalmente, permitir los efectos de formación, por otra parte, el deseo como pulsión (el deseo que se evita) referido a la inmediatez, a diferencia del primero, sería un acercamiento a las AE para alimentar su entretenimiento, de ahí que produzca disfrute en el estudiante, manteniéndolo limitado a lo novedoso, lo que implica que no genere ninguna inquietud que le permita transformar su disposición hacia lo que le puede ofrecer las AE, y por último, se encuentra el deseo vinculado a la formación (el deseo que se produce), no como el que le permite acercarse al espacio, y tampoco como el que obstaculiza que pueda aprovecharlo, sino como el deseo que le permite materializar la formación, el que fortalece la voluntad del estudiante, para que por sí mismo, haga parte de posteriores experiencias relacionadas con el objeto de saber presentado en las AE.

Ahora, el deseo, es un factor que debe tener cabida en las AE. Es decir, que la relación que pueda tener el estudiante, con dichas actividades no sea percibida como obligatoria, sino como derivación de la voluntad, para finalmente, encontrar en las AE elementos que sean deseados por el estudiante. Pues, “el estudiante decide el momento en el que elige un saber. A partir de ahí, tal saber comienza a tener brillo para él y se convierte en un asunto” (Bustamante, 2019, p.39) Hacer del saber un asunto con sentido para el estudiante en las AE, requiere de presentarlo, de mediarlo, de cuestionarlo y también de disfrutarlo.

Finalmente, la determinación de las AE no está en encontrar predecibles los efectos de formación, pues, son efectos que se evidenciarán cuando el profesor ya no sea quien lo oriente o lo acerque al objeto de saber, sino cuando por sí mismo busque al objeto de saber, precisamente, porque será un deseante (Bustamante, 2019,) De tal manera, las AE pueden encontrar justificación en el valor educativo, pero posibilidad en el deseo como medio, que pueda llevar al deseo a producir, es decir, a la formación como efecto. Además, cabe volver a la pregunta inicial que direccionó este análisis, frente a si las AE son una necesidad o posibilidad. Con ello, no se enmarca a las AE como necesidad para el estudiante. Primero, porque no se sostiene en ellas contenidos elementales para la formación de todos los estudiantes y segundo, porque no son conducidas a

resultados completamente medibles y productivos, por tanto, son una posibilidad, en la cual cabe diversidad de contenidos, útiles o no, de refuerzo o no, complementarios a exigencias educativas o no, pero, que aun así, conservan una singularidad escolar, que le permite a los estudiantes nuevos acercamientos al arte, el deporte, la cultura u otras apuestas educativas.

## **Conclusiones**

El trabajo de grado, las actividades extracurriculares, un asunto pedagógico, se desarrolló en torno a comprender el problema de investigación desde una perspectiva pedagógica. En relación con este propósito se evidenció que la singularidad de las AE implementadas en el ámbito educativo e institucional, exige preguntarse por el valor educativo de estos escenarios, pues, como se sostuvo a lo largo de la indagación, los extracurriculares son prácticas que no ubican su desarrollo dentro de los planes curriculares; y sin embargo, es posible considerarlos como espacios para complementar los procesos educativos de los estudiantes y para fortalecer el proyecto educativo de la institución. Asimismo, un logro alcanzado, se deriva de realizar un marco de comprensiones que dé cuenta de cómo se ha entendido el problema de los extracurriculares en el ámbito normativo y académico, para finalmente, tener los insumos necesarios que permitieron realizar un análisis pedagógico.

Inicialmente, se planteó el problema de lo extracurricular como un asunto de comprobación y verificación, postulando la incidencia del PEI en las AE. Como si se tratase de un problema determinado, que limitaba el análisis, pues, no permitía ahondar en cómo y por qué se producen los espacios extracurriculares en la esfera escolar. De ahí, que el interés principal de este trabajo de investigación se situara en entender las actividades extracurriculares desde una perspectiva pedagógica, que fundamentara por qué las AE adquieren un lugar de desarrollo dentro del tiempo escolar. Por tanto, fue valioso preguntarse por cómo se definen y se instauran en el escenario escolar, cuáles son las posibilidades y limitaciones de éstas y cómo podrían encontrar un lugar de análisis entre el currículo y la formación.

Las AE, en un primer acercamiento fueron un asunto que parecía disuelto, por tanto, fue difícil hallar documentos que sistematizaran y ahondaran a profundidad en prácticas

extracurriculares, por tanto, cabe destacar los hallazgos recogidos en el rastreo documental. De esta manera, se observó: 1. Para comprender cómo se configura este asunto en la esfera escolar se evidenció que las AE encuentran legitimidad en una doble condición, entre lo normativo y la autonomía escolar de la institución. De ahí, que las AE no sean una cuestión homogénea, para todas las instituciones educativas, sino diferenciada, debido a la variedad en la implementación extracurricular; 2. Había tendencia a equiparar lo extraescolar y lo extracurricular, por tanto, reconocer que el sustento de las AE era el tiempo libre escolar, consagró diferenciar entre lo extraescolar como asunto ajeno a la institución educativa y lo extracurricular como parte del tiempo escolar; 3. Los documentos de investigación encontrados, definían a las AE a partir del contenido, es decir, más allá de valorar este espacio por su valor educativo en sí mismo, enfocando la atención directamente en la dimensión, o sea, en la importancia de las artes, el deporte o la cultura, por lo que “lo extracurricular” se sostenía en la mayoría de los casos, como una etiqueta, en la que no se profundizaba en reconocer lo extracurricular, por tanto, el trabajo de investigación realizado encontró valor en sostener a las AE, como experiencia educativa debido a las posibilidades singulares del espacio, en relación con el currículo, como elemento que organiza y da sentido a las prácticas educativas; y, 4. En el estado de discusión sobre las AE, se evidenció un sólido interés por comprenderlas como acontecimiento generado para complementar la formación integral del estudiante; no obstante, en el análisis de esta investigación se logró postular su valor educativo, como elemento complementario y su valor formativo, como elemento de posibilidad. Este último, no se encausa en definitiva en complementar los procesos llevados en el aula regular, sino, en ser otros escenarios posibles para la educación y la formación de los estudiantes.

En cuanto al análisis realizado en el tercer capítulo, se asentaron dos conceptos, currículo y formación. En la medida, en que, se reconoce que las AE deben ser intencionadas y con sentido dentro del ámbito educativo. Por su parte, para comprender el carácter extracurricular, se sostuvo en un primer momento como extraño al currículo; partiendo de la diferencia entre ambos, como sí el carácter de “extra” dejara a estos espacios fuera de la lógica educativa. Empero, a lo largo del análisis se presentó sobre todo una cercanía, que fundamenta la estructura de las AE. Por tanto, resaltar a las AE como experiencia educativa y no como entretenimiento permitió justificarlas en la estructura escolar.

Por su parte, se concede que la singularidad de las AE, ponen en el centro la voluntad del estudiante, de ahí, que se concluya que son escenarios en pro de la posibilidad y no de la necesidad. Pues, son espacios posibles, pensados y abiertos que evocan en el estudiante nuevas comprensiones, en un tiempo escolar que no necesariamente tiene que ser productivo ni medido, como si se tratase de una lista con requerimientos. Es pues, una posibilidad abierta para el estudiante, en la que hay una estructura con intención, que puede producir o no efectos formativos. Pues la formación como menciona Bustamante (2019) tiene lugar en los resultados no buscados ni sabidos.

Cabe también mencionar que se concede a las AE como un asunto que requiere de un análisis organizado, por ende, aunque el objetivo principal de la investigación fue entenderlas desde una perspectiva pedagógica, como primer objetivo, fue necesario acudir a un rastreo normativo, pues, parte de un análisis pedagógico es enmarcar objetivamente el problema y definir cómo interviene con la realidad, en este caso, la realidad escolar. Por tal razón, examinar la normativa vigente nacional permitió establecer la forma en que se instauran las AE, elemento, que no había sido desarrollado en el contexto nacional con plena sistematicidad. Es así, como en este trabajo se recogió y organizó la norma en torno a JEC, jornada extendida y aprovechamiento del tiempo libre, para finalmente, definir y justificar las AE.

Por último, quedan horizontes abiertos alrededor de la investigación realizada. Principalmente, dos horizontes: 1. Comprender el valor educativo de las AE en relación con el arte, la cultura, el deporte, precisando en cómo adquiere sentido las transacciones con el saber, las relaciones entre agentes educativos, a partir del contenido. Pues, en este trabajo, se profundizó en la singularidad de las AE como escenario de posibilidad y complementariedad, por ende, un análisis que parta de la especificidad sería un aporte relevante.; 2. Profundizar en los retos que representan las AE realizadas por las cajas de compensación, es un asunto que se mencionó en este trabajo; sin embargo, exige dedicarle un análisis más exhaustivo, en la medida en que en este trabajo reconoció a las AE como un asunto educativo, que requiere de agentes con saber pedagógico y disciplinar que den lugar a experiencias educativas.

## Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2019). Decreto 421 de 2019: Por medio del cual se expide el Decreto Único del Sector Educación de Bogotá. Diario Oficial de Bogotá.
- Ángel, N (2020). *Balance de la oferta de formación integral que han recibido los estudiantes de la ciudad, la articulación interinstitucional y los resultados alcanzados*. Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá
- Baena, Guillermina. (2017) *Metodología de la investigación*. (3a. ed.) México, Grupo Editorial Patria
- Bautista, L. S. C. (2022). *Propuesta para el fortalecimiento de la producción oral en inglés en estudiantes de secundaria mediante actividades extracurriculares* (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Bautista, L. S. C. (2022). *Propuesta para el fortalecimiento de la producción oral en inglés en estudiantes de secundaria mediante actividades extracurriculares* (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2001). *Plan Sectorial de Educación 2001-2004*. Bogotá para vivir todos del mismo lado.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012-2016*. Bogotá Humana.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2016). *Plan Sectorial de Educación 2016-2020*. Hacia una ciudad educadora.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2016). *Plan Sectorial de Educación 2016-2020*. Hacia una ciudad educadora.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2021). *Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar 2020 - 2024*. Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2021.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (1998). *Plan Sectorial de Educación 1998-2001*. Por la Bogotá que queremos.
- Bolívar Botía, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre reguladas. *Revista de educación, núm. 333*. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=856254>.
- Bustamante, G. (2019). La formación como efecto. Bogotá: Aula de humanidades.
- Caballero Prieto, P. (1999). La autonomía escolar y el Proyecto Educativo Institucional en Colombia. *Reformas en educación y salud en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8844>.
- Calero, A (2012) Experiencias optimas de actividades curriculares y extracurriculares durante la adolescencia. *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación*

- Calero, A. D., (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas*, 15(2),102-109. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171046557010>.
- Carreño-Cardozo, J. M., Rodríguez-Cortés, A. B., & Gutiérrez-Africano, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 6(13), 83-97. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=281031320006>.
- Chaves Barrera, C., & Chapetón, C. M. (2019). Creating a Book Club with a Critical Approach to Foster Literacy Practices. *Revista Folios*, (50),111-125. Recuperado el 30 de marzo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345962858009>.
- Código de Infancia y Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. Art. 29. 30. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).
- Concejo de Bogotá, D. C. (2009). Acuerdo 301 de 2009 [Documento de gobierno]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34510>
- Corona Lisboa, J. L. (2015). Uso e importancia de las monografías. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 34(1), 64-68.
- Decreto 1729 de 2008 [Departamento administrativo de la función pública]. Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 16 de la Ley 789 de 2002. 21 de mayo de 2008. D. O. 46996.
- Decreto 1860. (1994). [Departamento administrativo de la función pública]Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, se dictan normas generales y se fijan procedimientos para la prestación del servicio público de la educación. Diario Oficial No. 41.455, 4 de agosto de 1994
- Decreto 2405 de 1999 [Departamento administrativo de la función pública]. Por el cual se reglamenta el artículo 99 de la Ley 508 de 1999. 30 de noviembre de 1999. D.O. 43805.
- Decreto 348 de 2000 [Departamento administrativo de la función pública]. Por la cual se expiden normas en materia tributaria, se dictan disposiciones sobre el tratamiento a los fondos obligatorios para la vivienda de interés social y se introducen normas para fortalecer las finanzas de la Rama Judicial. 29 de diciembre de 2000. D.O. 44275.
- Decreto 348. (2000) [Departamento administrativo de la función pública] Por el cual se reglamenta la Ley 361 de 1997 y se dictan otras disposiciones para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Bogotá, Colombia.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno segunda parte 4. los cuatros pilares de la educación*. UNESCO
- Departamento administrativo de la función pública. [Ley 633]. Art. 64 de diciembre de 2000 (Colombia).
- Dewey, J. (1997). *Experiencia y educación*. Ediciones Morata.
- Felizzola López, Y. J. (2021). *El Tiempo Libre como Espacio de Aprendizaje, Crecimiento Personal y Proyección Profesional*. Tesis de Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Piloto de Colombia.



- Gallego, A. Á. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29.
- García M., L. F., (1996). EL PAPEL DEL MAESTRO Y DE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN LA FORMACION DE JOVENES INVESTIGADORES. *Nómadas (Col)*, (4), Recuperado el 30 de marzo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118896017>
- Gómez, J. F. (2020). *Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7324>.
- Guerra, Y. M., Berdugo, A. M.. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Educación y desarrollo social*, 8(1), 48-69.
- Guillén, G. V. El deseo y la formación1. *EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA*, 286.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35-45.
- Jurado, C. Tobasura, I. Claudia, M. Montes, H. y estudiantes Semilleros de Investigación (2009). *Los grupos extracurriculares en agronomía: 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (7). Print version ISSN 1692-715X On-line version ISSN 2027-7679.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal.
- Ley 1098. (2006). Por medio de la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial No. 46.335*, 8 de noviembre de 2006.
- Ley 508. (1999). Por la cual se establece el régimen de becas y créditos educativos para el acceso y permanencia en la educación superior. *Diario Oficial No. 43.698*, 30 de diciembre de 1999.
- Ley 789. (2002). Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo del Trabajo. *Diario Oficial No. 44.902*, 27 de diciembre de 2002.
- Ley general de educación. [Ley 115]. Art. 14. 77. 97. 204-206 de febrero de 1994 (Colombia).
- Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. 2(4) ISSN: 2387-0907. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4245/3470>
- Lozano, L. E. O. (2003). Escuela y tiempo libre. *Lúdica Pedagógica*, 1(8).48.
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*
- Martín, R., Rinaudo, M. C., & Ordoñez, G. (2012). Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia de un curso de guardavidas. In *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (Vol. 1, pp. 251-254)

- Merchán, H. (2015). *Sistematización de la experiencia “Proyecto de Comunicación y Ciudadanía” del Colegio “La Concepción” CED* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/873>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Lineamientos de política para el fortalecimiento de la descentralización política y administrativa colombiana. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-178740\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-178740_archivo_pdf_lineamientos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Carta abierta del Ministerio de Educación Nacional a la comunidad educativa. 10 de septiembre de 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. *Aula alternativa: lineamientos para la implementación de la Jornada Complementaria Educativa y Cultural*. 2014. (Colombia). Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-358655\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-358655_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Carta abierta 2006E13400; 23 de noviembre de 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. *Guía para la implementación de la jornada escolar complementaria*. 2014. (Colombia). Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-358656\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-358656_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Superintendencia de subsidio familiar. Circular abierta; 11 de mayo de 2009.
- Ministerio de Educación Nacional. Superintendencia de subsidio familiar. Circular abierta; 17 de febrero de 2011.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J., & Castro, M. C. (1994). Las fronteras de la escuela. *Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía*. Pedagogía y Saberes.
- Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M. J., Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1),35-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488002>.
- Ocaña, A. O. (2022). *Pedagogía, currículo y didáctica después de la pandemia: ¿Cómo formar, enseñar y evaluar en el siglo XXI?* Ediciones de la U.
- Orellana Calderón, A. D. R., & Villa Tenesaca, F. A (2022). *Las actividades extracurriculares y su ayuda en el aprendizaje escolar* (Bachelor's thesis, Universidad de Cuenca), Recuperado el 27 de marzo de 2023, de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/39742>.
- Orrego Cano, D. A. (2021). Estrategia gerencial de articulación entre el proyecto de recreación y tiempo libre con el Proyecto Educativo Institucional, en el Colegio María Reina del Carmelo. Tesis en Especialización En Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales.
- Pérez, R. (2014). Factores que provocaron el fracaso de las actividades extracurriculares deportivas para los adolescentes del Colegio y Liceo Corazón de María en el año 2013. Tesis Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes.
- Plan de Desarrollo Nacional. [Ley 508]. Cap. 2. Apartado C. No. 2 de julio de 1999 (Colombia)

- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1072 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo. Diario Oficial No. 49.666, 26 de mayo de 2015.
- Reyes Juárez, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 12-21.
- Runge, K, Piñeros, J (2015). Theodor W. Adorno Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-281.
- Sacristán, J. G (2009). El valor del tiempo en educación. *El valor del tiempo en educación*, 1-179.
- Sacristán, J. G. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Superintendencia del Subsidio Familiar. (2009). Circular externa No. 01 de 2009: Se establecen cuatro modalidades de las Jornadas Escolares Complementarias (JEC). Bogotá, Colombia
- Torres Naranjo, G. A. (2017). Modelo de gestión educativa para el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes del Colegio Orlando Fals Borda mediante la creación de una escuela de formación deportiva. Tesis de Especialización en gerencia y proyección social de educación, Universidad Libre de Colombia.
- Tyler, R. W., & de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo* (Vol. 370, No. 9). Buenos Aires
- Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. *PÁRAMO, O (Comp.)*. *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación (195-210)*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Villanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educação*, 14(2), 0.

## Anexos

Obra: La formación como efecto		Autor: Guillermo Bustamante Zamudio (2019)	
Pág.	CONCEPTO PRINCIPAL: Formación	Conceptos vinculantes	Observaciones
4	"Las posturas, supuestamente holísticas, según la cuales "todo es formativo", "todo es político", "todo es económico", "todo es pedagógico", etc., nada aclaran, pues nada permiten discriminar"	Investigación	Es importante reconocer que no todo es formación, aunque no se sepa específicamente los resultados que la determinen, no puede confundirse con cualquier acto.
5	"No resulta de una "naturalidad" que estaría disponible para el proceso; no obedece a una "maduración" natural"	Complejidad, indefinición	Resulta necesario la claridad que hace el autor. No es un proceso natural, todos los humanos no pasan por él, porque necesita de condiciones específicas
5	"La formación, más bien, fundamenta una diferenciación frente a lo natural; lo orgánico es su indiscutible soporte, pero éste no determina el acontecimiento"	Acontecimiento	El autor presenta una definición negativa, en la medida en que argumenta lo que no es formación como aquello permite limitar el campo de análisis
5	"No se produce a partir de un conocimiento aprendido, pues estar "formado" es la condición para poder disponer de lo humano (del conocimiento, entre otros)"	Condición	La formación no se adquiere, tampoco es natural, o sea, innata del ser humano, pero sí una condición que dispone el humano (puede darse un análisis importante allí)
5	"la cultura: como ella es una información codificada, no está dada para la percepción, sino para la co-enunciación: "leer" un acto de lenguaje"	Cultura-lenguaje	Aquí, el autor evidencia cómo podría surgir la formación. No se produce por instinto, necesita de condiciones específicas que son dadas por la cultura; pero para lograrlo no basta con que esté presente, se debe interpretar lo dado, y eso se otorga desde el lenguaje.
5	"No se ocasiona por asumir un conjunto de preceptos morales, pues éstos se constituyen como respuestas del sujeto al hecho de "estar formado", no como anticipación brindada por una información determinada"	sujeto formado	Aunque el autor sostiene que los efectos de formación no pueden ser calculados, si menciona que asumir hace parte del sujeto formado.
5	"No se origina en una decisión indeterminada del sujeto, como si fuera el ejercicio de una libertad espontánea y sin condiciones de posibilidad, sin relación con los otros y con la sociedad"	Sociedad, posibilidad, no libertad	La formación, para el autor, no es posible desde el sujeto aislado, se debe reconocer que no es una libertad del sujeto, más bien responde a las relaciones con el entorno.
5	"La formación aquí propuesta, entonces, no tiene un vínculo necesario con los propósitos educativos"		El autor sostiene que la formación a diferencia de la educación no puede recaer en objetivos, pues, es al contrario, un efecto.
5	"hay diversos efectos formativos, aquí me referiré al que se produce en relación con el saber"	Saber	Cuando el autor menciona que hay varios efectos formativos, y uno de ellos se da con el saber, surge el interrogante de en qué otros espacios se presentan los efectos formativos. Pues, más adelante, el autor menciona las asignaturas escolares, pero deja por fuera la educación física y espacios no formales.

6	"hablaré de la pareja enseñante/estudiante para indicar la especificidad que caracteriza a los actores del acto educativo en el primer momento del encuentro. Y utilizaré la pareja formadora/formante cuando, a posteriori, se verifica el efecto formativo"	Estudiante, formante	Allí, se definen y distinguen los roles de los sujetos involucrados en los procesos que dan lugar a los efectos formativos
6	"En este contexto, insisto: a) no todo acontecimiento humano es formativo; b) un propósito de formar no necesariamente produce un efecto formativo; y c) un esfuerzo —sea del orden que sea— produce cosas, indudablemente, aunque no sean formativas".	Efecto	un esfuerzo produce efectos y la educación está llena de esfuerzos, importante distinguir cuáles son y no son formativos
6	"Más bien, intento comprender las redes de acontecimientos que llegan a constituir un acto formativo, según se verifica a posteriori"	redes de acontecimientos	Aunque, hablar de verificar en la formación es impreciso, ya que no es posible tener certeza de lo que va a suceder, el autor reconoce el termino verificar.
7	"La formación tiene dos bases distintas: de un lado, el soporte, el cuerpo humano, especialmente su particular sistema nervioso central; y, de otro lado, las condiciones de posibilidad concernientes a nuestra especificidad de sujetos hablantes"	Lenguaje, cuerpo, condiciones de posibilidad	
8	"La condición humana esté determinada por el cuerpo biológico, aunque reconocemos que el cuerpo (y, especialmente el sistema nervioso central) es el soporte innegable de los procesos formativos	proceso formativo, soporte	El funcionamiento del cuerpo es necesario para llegar a la formación, pero no da por hecho la formación
8	"Garantizado el soporte, ahora sí es posible la formación, como un acontecimiento que tiene su especificidad en otra dimensión"	Acontecimiento	Como se evidencia, la formación necesita de un soporte, pero se considera acontecimiento que trasciende lo corporal(organismo) el autor menciona, que en formación la dimensión reconoce al estudiante como sujeto, o sea con criterio.
10	"además del soporte del cuerpo humano, es posible construir nuevos objetos de conocimiento sobre la actividad humana (por ejemplo, sobre la formación)"	categoría: Objeto de conocimiento sobre actividad humana	aquí, aparece implícitamente una categoría en la que se encuentra la formación: Objeto de conocimiento sobre la actividad humana con sus propios conceptos
11	"el impulso (la pulsión), como resto (1.2.1); la diferenciación de los semejantes, introducida por el referente (1.2.2); la estructura, prerequisite del sentido (1.2.3); y la relación transferencial, que da lugar al deseo"	condiciones de posibilidad	

12	"Pero, si no hubiera imposición de la cultura, no habría sujeto"	imposición	Los estudiantes debido al impulso esperan que todo sea inmediato, pero los procesos que lo configuran como sujeto requieren regulación
12	"la escuela regula, usando el saber. Y, como siempre hay algo que regular, la regulación le es constitutiva a la escuela, no es impuesta"	Regulación	
12	"la regulación busca condiciones de posibilidad para la formación, pues no están dadas de manera espontánea"	Regulación	La regulación actuaría como necesaria para que se dé la formación
13	"el cliente siempre tiene la razón", idea inoperante cuando de la formación se trata"	diferenciación	El autor presente que un problema son las relaciones entre iguales, como si todos tuvieran el conocimiento, por ende, el saber sería el eje de diferenciación
16	"si hubo formación, es porque concurrieron ciertas instancias diferenciadas: el formador, es decir, quien intervino —en pasado— en la formación de otro(s); el formante, quien obró —es un actor, alguien que hizo algo—, a su modo, en lo que terminó formándolo; y el obj. a-f como referente que se interpuso entre el enseñante y el estudiante"	diferenciación	
16	"El vínculo formador/formante fue entre impares y en relación con el saber"	diferenciación	Funciones diferenciadas
17	. De igual manera, la formación es una condición formal (un ordenamiento entre elementos) que después dará lugar al significado, al menos en estas dos direcciones: de un lado, la ampliación del panorama para el sujeto (ahora necesita al menos de una parte del acervo cultural); y, de otro lado, las maneras como concibe su propia participación en la educación (su relación con las normas de la escuela, por ejemplo)	Forma y sentido	aquí se evidencia la formación como condición, mas no como acontecimiento
18	"para entender la formación, de un lado, no hablamos de personas, pues el enseñante no tiene por qué coincidir todo el tiempo con el formador, ni el estudiante, con el formante"	Formación-Educación	Hay una distinción entre estudiante y formante, no tienen una relación obligatoria
18	"La formación se verifica en una correlación entre acciones (entre ellas, las discursivas), pausas y sedimentaciones"	formación-Correlación	

18	"la acción no es condición suficiente de la formación, pues ésta no adviene por un mero activismo, no obedece al imperativo de una acción por sí misma [...] una "acción educativa puede no producir efectos formativos"	Acción	La formación no sería un producto directo de la educación
18	"La formación también tiene que ver con cosas que se dejan de hacer: el formador, por ejemplo, alterna entre hablar y guardar silencio"	Pausa	
19	"no todo lo que hacemos concurre al efecto formativo: en el mismo curso, el enseñante puede participar de la función formador para unos estudiantes, y no para otros"	Efecto formativo	Es decir, la formación no se rige por los propósitos educativos
19	No todo lo que hacemos en la escuela (necesario, en muchos casos) produce efectos formativos, ni todo lo formativo —en relación con el saber— se restringe al espacio escolar:	Escolar- No escolar	Importante para analizar que la formación puede sobrepasar o incluso no abarcar espacios institucionalizados
20	"lógica retroactiva, como sugerimos aquí: volver sobre algo que, en su momento, no tenía sentido, pero que luego se puede retomar con una pregunta propia, y, entonces, cobra sentido hoy lo que pasó ayer"	lógica retroactiva	Los efectos de la formación pueden ubicarse desde una mirada que recoja el pasado, no desde la lógica que abarca el resultado como causa-efecto
22	"sólo se puede ser formador, a condición de no saberlo todo, pero hay que saber algo. Sin esto, no hay transferencia ni, por lo tanto, formación"	Enseñante	Reconocimiento a la función del maestro en la formación
23	"La formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o de métodos explícitos (la manera de comunicarlos); es, más	formación- Interacción, transferencia	Definición explícita que otorga el autor sobre formación

	bien, un lazo entre sujetos [...] mientras informar transfiere datos, formar transfiere trabajo"		
25	La formación afecta la modalidad de satisfacción pulsional del estudiante, produciendo un deseo, en el que el sujeto trabaja	Deseo	Distinción entre pulsión y deseo.
25	"En este sentido, el estudiante decide el momento en que elige un saber. A partir de ahí, tal saber comienza a tener brillo para él y se convierte en su asunto"	deseo- decisión	
26	Los enseñantes ponen el deseo de saber (sobre un obj. a-f) y hacen algo con él delante de los estudiantes. Con eso, el estudiante puede, a su vez, producir el deseo de saber, en relación con un obj	deseo	El deseo debe venir del formador, para que llegue al estudiante
27	El acto del sujeto, cuando deja de ser formante y se asume como formado, materializa la formación [...] Ya no es formante: en ese momento en el que nos enteramos de que lo era, el acontecimiento lo expulsa de ese lugar. Ahora es deseante"	Formante-Deseante	Los efectos de la formación se revelan cuando surge el deseo por saber y no, el saber mismo que apropia.
27	"No hay formación sin la participación del propio sujeto (razón por la cual, lo llamamos formante), sin que sea lo único que interviene: el acto del sujeto no ocurrió sin la intervención del formador"	Interacción	
28	En ese momento aparece más clara la posibilidad de que el sujeto se labre a sí mismo, no sin los otros, pero no por los otros	Interacción	Aunque el formante necesita alguien que le presente el saber, esa relación con el saber no se da por el otro, sino por sí mismo
33		Olvido	



	"Pues bien, en la formación, el olvido se produce en el sujeto, cuando pasa de formante a deseante. No es un olvido infundido por otro, sino un olvido estructural, un olvido residual, del todo funcional"		
35	Cuando se produce el efecto formativo, el sujeto se sentirá en un punto de inicio, y olvida de manera selectiva	Efecto formativo	El efecto formativo se da luego del olvido
41	"Muchas "opciones" en educación difícilmente aciertan con la formación. Es el caso del revelamiento de la acción con arreglo a fines	formación - acción con arreglo a fines	
43	En la formación, hay algo más que esa voluntad presente en la acción: cuando se interviene sobre cosas, cuando se manipula al semejante y cuando se hacen acuerdos en la comunicación	Acción sin fines	
43	Cuando se piensa que la formación es una acción con arreglo a fines, se trabaja en pos de hacerla más técnica y, por ejemplo, se enfatiza en los datos	Formación- acción	La formación no es una forma de transmitir por medio de una acción ciertos propósitos
44	Sin duda, el acceso a los datos puede garantizar la instrucción, pero no garantiza necesariamente la formación. Por supuesto, no hay formación sin comunicar algo; sin embargo, eso no es una condición suficiente y, más bien, se subordina al conjunto.	Datos- comunicación- formación	

45	si no hay un deseante como mediador, no hay formación.	mediación	
50	A la formación no le es accesible el perfil social con el que se pueda llegar a identificar el sujeto. La formación llega hasta la producción del deseo de saber. La elección del perfil social sólo le atañe al sujeto, en el marco de un contexto social.	contexto social- formación	La formación dialoga desde el saber, lo que abarca más allá d hecho como lo social o cultural es pate del sujeto
51	Ahora bien, la formación no excluye el amor, sólo que éste aparece como subproducto de la acción, no como su producto	amor	
60	a formación no es algo sencillo; no está dada a la vista. Y no es posible entenderla a partir de los propósitos	propósitos. visibilidad	
61	La formación, así entendida, se ha servido del saber, aunque no transfiera principalmente saber, sino un deseo de trabajar en relación con un saber	Deseo- saber	

Curriculum: Una reflexión sobre la práctica Autor: José Gimeno sacristán		
Concepto	Página	Cita
Curriculum	9	"Algo que adquiere forma y significado educativo"
Práctica escolar	9	"tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del curriculum"
Capítulo I: Aproximaciones al concepto de curriculum		
Curriculum	13	"Concepto de uso relativamente reciente"
Práctica	13	La práctica, sin embargo, a la que se refiere el curriculum es una realidad previa, muy bien asentada"
Curriculum	15	"el curriculum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada"
Curriculum	16	"es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente todas las funciones y formas de parcialmente adopta el curriculum según las tradiciones de cada sistema educativo"

Curriculum	16	"El curriculum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se desarrolla"
Curriculum	16	"Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución"
Curriculum-socialización y cultura"	17	"Las funciones que cumple el curriculum como expresión de proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las practicas que genera en torno de si" " y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos)
Curricula diferenciados	18	"los Curricula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado"
Fines de la educación	19	"La complejidad misma de los curricula modelos de la enseñanza obligatoria es el refleja de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización"
Escuela- currículo	19	"El análisis del curriculum es una condición para conocer y analizar la escuela como institución cultural y de socialización"
currículo-innovaciones-Reformas curriculares	19	"Pero las innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen"
Curricula- proyecto global de educación-selección particular de cultura	19	"Los curricula, sobre todo en los niveles de la educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural"
Currículo- actividades por fuera	20	"En un análisis más concreto, observando las prácticas escolares que rellenan el tiempo de los alumnos en los centros escolares, se puede caer en la cuenta de que queda muy poco fuera de las tareas o actividades, ritos, etc. Relacionados con el curriculum"
Cultura- currículo-pedagogía	21	"Retomar y resaltar la relevancia del curriculum en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza, es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela"
currículo, reforma-innovación	22	"los momentos de crisis, los periodos de reforma, los proyectos de innovación estimulan la discusión sobre los esquemas de racionalización posibles que pueden guiar las propuestas alternativas"
currículo- contexto	23	"ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el curriculum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares"
currículo-Particularidad	23	"El curriculum se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real"
currículo. múltiples practicas	24	"El curriculum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc."

Currículo- Contexto	24	King " " El curriculum viene dado por los propios contextos en que se inserta: A,) un contexto de aula (...) B.) Otro contexto personal y social, modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejadas en aptitudes, intereses, destrezas etc., "
currículo- contexto	25	"el valor real del mismo depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado"
Currículo- Experiencia	25	"se trata de un fenómeno escolar que expresa determinaciones no estrictamente escolares, algo que se sitúa entre las experiencias personales y culturales de los sujetos"
currículo- autonomía	26	"Todo curriculum se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas"
Curriculum- practica pedagógica	30	"Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de practica escolar"
Curriculum- practica multicontextualizada	32	"El curriculum se traduce en actividades y adquiere significados concretos a través de ellas."
currículo-realidad	32	"Con el curriculum están implicados todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad y de la practica escolar a nivel de aula, de centro y de sistema educativo"
currículo- Realidad escolar	32	"me atrevería a afirmar que son pocos los hechos de la realidad escolar y educativa que no tienen "contaminaciones" por alguna característica del curriculum de las instituciones escolares"
definición currículo	32	"La organización del sistema escolar por niveles y modalidades, su control, la formación, selección y adscripción del profesorado, la selectividad social a través del sistema, la igualdad de oportunidades, la evaluación escolar. La renovación pedagógica del mismo, los métodos pedagógicos, la profesionalidad, etc., tienen que ver con la organización y desarrollo curricular"
Curriculum-cultura	34	"No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y estos adoptan una forma determinada en un curriculum"
currículo- fracaso escolar	35	"El fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre estos y los profesores, la indisciplina en clase, etc. son preocupaciones de contenido psico pedagógico y socia que tienen concomitancias con el curriculum"
currículo-cultura	40	"el curriculum es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura- contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto"
currículo- definición	40	"el curriculum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar"

currículo- practica	40	"el curriculum en la práctica no tiene valor, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo"
currículo-asignaturas	46	""Buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen del saber culto y elaborado bajo la formalidad de las diferentes "asignaturas"
currículo- áreas de saber	46	"Tratando de reordenar el saber en áreas diferentes a las disciplinas tradicionales"
currículo- necesidades psicosociales	47	"La necesidad de un tipo de cultura diferente para alumnos que no seguirán estudios más elevados, la urgencia de plantear programas más atractivos para capas sociales más amplias y heterogéneas, la necesidad de superar un academicismo estrecho, fuente de aprendizajes de escaso significado"
currículo-experiencia	49	"Desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas indisolublemente al concepto curriculum. Lo importante del curriculum es la experiencia, la recreación de la cultura en términos de vivencia"
currículo- perspectiva pedagógica	49	"Se engloban las intenciones, los cursos o actividades diseñadas con fines pedagógicos"
currículo- experiencia	49	"Esta perspectiva experiencias es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora"
currículo- proceso educativo	48	"La atención a los procesos educativos y no solo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción del curriculum como la experiencia del alumno en las instituciones escolares.
currículo- practica	56	"Los que plantea la realidad educativa y el curriculum son problemas prácticos, porque la educación o la enseñanza es ante todo una actividad practica"
currículo-control	57	"Resulta poco creíble que los profesores pueden contribuir a establecer metodologías creadoras que emancipen a los alumnos cuando ellos están bajo un tipo de practica altamente controlada"
currículo- liberación	63	"El discurso curricular centrado en la relación teoría-practica plantea el rescate de microespacios sociales de acciones en los que poder desarrollar una labor liberadora como contrapeso a teorías deterministas y reproduccioncitas en educación"
currículo- teoría	63	"Rechazar la investigación dominante, admitir la debilidad teórica para fundamentar la práctica, no es suficiente si no se pone en discusión al mismo tiempo lo que entendemos por puente entre teoría y práctica"
currículo- practica-teoría	63	"En la medida en que el curriculum es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la practica por otro, supone una oportunidad para realizar una integración importante en la teoría curricular"
<b>Capítulo 2: La selección cultural del curriculum</b>		
currículo- proyecto educativo	65	"En la escolaridad obligatoria, el curriculum suele reflejar un proyecto educativo globalizar, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales"

currículo- contenidos	65	"Los contenidos de los currícula en niveles educativos posteriores al obligatorio, por lo general, se circunscriben a los clásicos componentes derivados de las disciplinas o materias"
currículo	66	Los alumnos pasan mucho tiempo en las instituciones escolares y estas desempeñan una serie de funciones que en otro momento no tuvieron tan claramente asignadas"
currículo- contenidos	66	"Reducirse a unos contenidos de enseñanza académicos, con justificación puramente escolar de valor propedéutico para niveles superiores, es un planteamiento insuficiente"
currículo-contenidos	67	"Un estudio histórico sobre la evolución de los programas escolares nos demostrar el crecimiento progresivo y la aparición constante de nuevos contenidos, objetivos y habilidades"
Currículo- definición	67	"Una concepción de curriculum se refiere, precisamente, a todos los aprendizajes y experiencias que quedan bajo la cobertura de la escuela"
currículo- componente cultural	68	"Un abanico de objetivos cada vez más extenso para las instituciones educativas básicas que afectan a todos los ciudadanos implica un curriculum que comprenda un proyecto socializado y cultural también amplio"
currículo- intereses	77	"La diversidad puede afrontarse planteando opciones internas dentro de una misma materia o área común para todos"
currículo- cultura	78	Es preciso apoyar el curriculum comprensivo con un núcleo cultural lo más ampliamente posible igual para todos"
currículo. Cultura	80	"añadir nuevos objetivos y contenidos en los currícula desencadena interacciones complejas en el entramado social, donde no todos los elementos de la cultura tienen el mismo valor"
currículo- áreas de saber	82	Las disciplinas y áreas del saber que forman los currículos escolares son en muchos casos, selecciones arbitrarias sin coherencia interna que no transmiten ni cultivan la sustancia básica genuina de cada área"
currículo-socialización	85	"La tendencia a la ampliación de contenidos en la enseñanza es una respuesta inevitable a la extensión de la educación obligatoria, reflejada en el curriculum como instrumento de socialización"
currículo-extraescolar	88	"En el análisis de la asimilación y propagación de la cultura, el curriculum como vehículo de cultura funera ha de ser relativizado ante la competencia exterior"
currículo- currículo extraescolar	88	"el poder de la escuela como agente cultural, suponiendo un nuevo equilibrio de poderes culturizadores entre las fuentes de formación e información que desempeñan el curriculum escolar y lo que podemos llamar el curriculum extraescolar"
currículo- reforma	90	"Sería preciso concebir la reforma del curriculum de la escolaridad obligatoria en coherencia con una política cultural general, recuperando para el ámbito escolar medios y posibilidades no utilizadas que existen fuera de él"