



**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD
CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**Construcción de una propuesta
de evaluación y seguimiento al proyecto
*Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar***

**Documento base para la discusión
Presentado a:
Secretaría de Educación del Distrito Capital
Fundación Dividendo por Colombia**

Bogotá, Marzo de 2006

**Construcción de una propuesta
de evaluación y seguimiento al proyecto
*Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar***

Documento base para la discusión

Programa RED, Universidad Nacional de Colombia

El proceso de construcción de la propuesta de evaluación y seguimiento del proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*, ha llevado al equipo del Programa RED a explorar el contexto político y programático en el cual se inscribe la propuesta de la SED y Dividendo.

Este contexto corresponde a la *política pública* de la actual Alcaldía Distrital, conformada por una compleja estructura de políticas, estrategias, programas y metas, articulados entre sí. El presente documento pretende describir y ubicar el proyecto dentro de tal marco, resaltando sus grandes potencialidades y algunos puntos de reflexión.

De otro lado, el análisis de los objetivos generales del proyecto, permitió comprender que éstos fueron formulados con base en una serie de supuestos en torno a diferentes nociones como por ejemplo: el tiempo extra-escolar, la infancia, la relación entre la escuela y la ciudad, la educación y, desde luego, la evaluación. Todos estos supuestos están a ligados a ciertos imaginarios, histórica y culturalmente construidos.

A través de una revisión documental nos aproximaremos a la conceptualización de las nociones de tiempo libre y ocio, y a las diferentes maneras como se ha planteado la relación entre la escuela y la ciudad. Con ello se pretende explicitar los vínculos existentes entre tales conceptos, la Política Distrital y el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*.

Por último se planteará la propuesta sobre el horizonte de evaluación, inscrita en los *Lineamientos de evaluación para Bogotá* que enriquece los lineamientos ya trazados por la SED y Dividendo. El desarrollo de esa propuesta va más allá del diseño de un sistema articulado de aspectos, indicadores y herramientas de medición, pues implica preguntarse por los sentidos de la evaluación y desde allí pensar el horizonte metodológico.

Este texto pretende abrir la discusión sobre los posibles caminos de acción y negociar con todos los actores los sentidos de la evaluación; por tanto, el equipo de la Universidad agradece de antemano los comentarios y aportes que puedan hacerle los expertos de la Secretaría de Educación y Dividendo para seguir en su proceso de construcción.

1. Política Distrital¹

A continuación trazaremos brevemente la línea temática transversal que parte del Plan de Desarrollo, pasa por el Plan Sectorial de Educación y culmina en la formulación del proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*; además expondremos el vínculo existente entre estos planes y la Política Distrital de Infancia y Adolescencia. Con ello se pretende mostrar cómo el espíritu de las Políticas se reafirma y también se transforma en el proceso de concreción y formulación de los objetivos puntuales del proyecto.

1.1. Plan de Desarrollo para Bogotá 2004 – 2008 *Bogotá Sin Indiferencia*

El Plan consagra como objetivo: “Construir colectiva y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del Estado Social de Derecho, con mujeres y hombres que ejercen su ciudadanía y reconocen su diversidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. *Plan de Desarrollo: 2*).

En el Eje Social del Plan² se plantean las orientaciones frente al sector educativo, base de la formulación del Plan Sectorial de Educación “Bogotá: una gran escuela”. Dentro de las políticas establecidas en este Eje existen cuatro que se relacionan con el proyecto: *Vinculación productiva, Juventud con oportunidades, Ejercicio de los derechos de los niños y las niñas* y *Equidad en el acceso a los servicios sociales*. En ellas se establece la necesidad de crear oportunidades para los niños, niñas y jóvenes en diferentes aspectos incluyendo los lúdicos y creativos, así como la participación de la comunidad en la definición y seguimiento de las políticas públicas.

De otro lado, el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del tiempo extra-escolar* se articula con la estrategia en la cual el Plan de Desarrollo establece las relaciones entre la ciudad y la escuela. Allí se propone “la apropiación de la ciudad como entorno cultural, artístico y lúdico, y como escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización que apunta a aumentar el conocimiento y el disfrute de ésta por parte de sus habitantes mediante el acceso a las distintas manifestaciones de la vida urbana” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. *Plan de Desarrollo: 8*).

En este contexto, en el Plan de Desarrollo se explicitan las bases generales del Plan Sectorial de Educación y del programa “*Escuela ciudad y ciudad escuela: la ciudad como escenario de formación y aprendizaje*”, cuyo propósito es hacer “de la ciudad y sus espacios lugares de formación y construcción de nuevos conocimientos que amplíen los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. [...] Las instituciones educativas se adentrarán en la ciudad y la ciudad se reconocerá en ellas para permitir la inclusión, la comprensión, el goce y la apropiación de los diversos espacios urbanos y rurales con los que cuenta Bogotá” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. *Plan de Desarrollo: 10*).

En este objetivo se entiende la ciudad como escenario educativo, que complementa o potencia los aprendizajes. Indica que las instituciones educativas están llamadas a permitir la apropiación de la ciudad y el goce de la misma por parte de los niños y niñas.

¹ Ver Anexo 1. Gráfica 1. Políticas Distritales en las que se inscribe el proyecto.

² El Plan de Desarrollo se estructura en torno a tres ejes: urbano-regional, reconciliación y social. Exponemos este último pues es el que más se relaciona con el proyecto.

Se observa entonces que el Plan de Desarrollo contempla lo educativo como experiencia de adquisición de conocimientos y lo lúdico como apropiación cultural. Ambos procesos –lo educativo y lo lúdico– aparecen estrechamente ligados a los escenarios de la ciudad y en ellos, el goce y el disfrute son aspectos centrales.

1.2. Plan Sectorial de Educación

El objetivo general del Plan Sectorial se define como:

Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social (Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan Sectorial de Educación 2004-2008: 9).

El Plan Sectorial enfatiza la idea de construir y fortalecer el tejido social como uno de los objetivos prioritarios de lo educativo, que va más allá de los límites tradicionales de la escuela.

De este propósito central se derivan dos objetivos específicos que se encuentran en relación directa con el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*: 1) Convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que las niñas, niños y jóvenes puedan encontrar nuevas formas de relación con el conocimiento y adquirir un mayor sentido de pertenencia a la ciudad. 2) Desarrollar estrategias y acciones que conviertan el tiempo libre de los estudiantes en fuente de formación y conocimiento, recreación y apropiación de las manifestaciones de la cultura.

En estos dos objetivos se reafirman los propósitos plasmados en el Plan de Desarrollo, pero además se especifica la relación que se espera tejer entre la ciudad y la escuela. Adicionalmente, se introduce la necesidad de dar alternativas de ocupación del “tiempo libre” a niños, niñas y jóvenes, a partir de la apropiación de la ciudad. Estas ideas se orientan hacia la acción a través del programa *Escuela – Ciudad – Escuela*, que materializa las formulaciones expuestas.

1.3. Programa Escuela - ciudad - Escuela

El Programa se propone

Convertir la ciudad en una gran escuela en la cual los niños y niñas tengan otras maneras de aprender, los docentes puedan encontrar nuevas formas de realización de su labor pedagógica y de enseñanza, y la escuela supere el aislamiento de su entorno social y cultural. Así mismo, busca convertir el tiempo libre de niños, niñas y jóvenes en tiempo útil para el aprendizaje y el conocimiento, la creación, la recreación y el crecimiento personal y familiar (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2004. Programa Escuela ciudad escuela: 48).

En este enunciado se reúnen los tres elementos formulados en el Plan de Desarrollo y el Plan Sectorial: a) la necesidad de superar el aislamiento de la escuela, b) de proveer otras formas de aprendizaje y c) de dar alternativas de uso del tiempo libre para el conocimiento, la recreación y el desarrollo. Todo ello en el escenario de la ciudad, pues se resalta el potencial educativo de diversos espacios urbanos.

A partir de estas ideas se formulan dos proyectos: *La escuela va a la ciudad, la ciudad va a la escuela* y *Alternativas para el acompañamiento de los y las estudiantes en el tiempo extraescolar*. Estos proyectos buscan afrontar la compleja situación socio-cultural que vive la población escolar más vulnerable y que acarrea efectos negativos en ella. Tal situación se describe así:

Los estudiantes de doble jornada, pertenecientes a los centros educativos del Distrito, carecen de oportunidades para el uso creativo y formativo del tiempo que no asisten a la escuela. Los niños quedan expuestos a la soledad de sus hogares y los adolescentes al transcurrir improductivo de los tiempos sin ocupación creadora. Esta situación ocasiona un alto riesgo para niños y jóvenes, y es fuente permanente de conflictos de orden familiar y barrial (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2004. Programa Escuela ciudad escuela: 50)³.

Transformar esta situación se constituye como el objetivo del proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*. Para lograrlo establece dos planes complementarios: 1) **Oferta** por parte de las IED de oportunidades de aprendizaje en distintos campos de conocimiento en tiempo extraescolar. 2) Indica que las IED deben establecer una **programación** de diversas actividades culturales, recreativas, deportivas y lúdicas.

Las actividades que se desarrollen en cualquiera de estos dos planes están orientadas a “promover el desarrollo humano y el bienestar de los niños [...] y encaminarse hacia la conformación de clubes, talleres, escuelas, anillos, círculos, grupos u otras formas de organización propia de los y las escolares” (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2004. *Programa Escuela ciudad escuela: 50*).

Además, el programa contempla como estrategia general, la vinculación como monitores a bachilleres desempleados, ofreciéndoles una alternativa ocupacional, y promocionando con ello el “espíritu de servicio y solidaridad”. También estipula la realización de convenios con entidades que ofrezcan sus servicios, además de convocar a la solidaridad ciudadana.

Al observar el objetivo general del programa y sus estrategias de acción, resaltan varios elementos. Se evidencia una conexión entre el objetivo general y la orientación solidaria e incluyente de la Política Distrital, pues se busca transformar una realidad social compleja, poco favorable para el desarrollo de la infancia, dando respuesta así a una problemática sentida.

No obstante, la descripción de dicha realidad se centra en el *estudiante* y no en *los niños y las niñas*, lo que revela una diferencia del estatus de la infancia dentro y fuera del ámbito escolar. Además, se describen las dificultades que sufre la población escolar más vulnerable, mientras que las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes quedan en segundo plano⁴.

Las estrategias formuladas en los dos planes –centradas en la oferta y la programación de actividades–, apuntan en el mismo sentido que los propósitos del programa *Escuela-Ciudad-Escuela*, es decir, hacia la superación del aislamiento de la escuela, la promoción de escenarios de la ciudad para el aprendizaje, la recreación y la lúdica de niños, niñas y jóvenes en su tiempo libre. Sin embargo, la relación entre la escuela y la ciudad se centra en primera instancia en los centros educativos, pues se asigna a ellos la coordinación y programación de las actividades. También se contempla la

³ Un diagnóstico semejante sobre la situación de la infancia aparece en la Política Distrital de Infancia.

⁴ En el siguiente aparte se ampliará esta reflexión.

vinculación de entidades externas que desarrollen una programación de actividades en tiempo libre y la necesidad de estimular la formación de grupos y de apoyar las alternativas que provengan de los mismos niños, niñas y jóvenes. Estas alternativas podrían verse un poco relegadas por las dos primeras estrategias y valdría la pena retomarlas en concordancia con la Política Distrital de Infancia.

1.4. Política Distrital de Infancia

La Política Distrital por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes *Quiéreme bien, quiéreme hoy*, sienta las orientaciones y líneas de acción frente a esta población. En la política se concibe al niño como sujeto de protección y sujeto de derechos; protección y derechos que deben garantizar la familia y el Estado. Asimismo, plantea una movilización social frente a las problemáticas denominadas “intolerables”, invitando a toda la sociedad a pronunciarse en contra de ciertas prácticas y circunstancias adversas, contrarias a los principios y derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño.

Uno de esos intolerables está en directa relación con un objetivo del proyecto: *mitigar la soledad*. En la Política se afirma que “es intolerable que niños, niñas y adolescentes estén tan solos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. *Política por la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes: 18*).

Este conjunto de orientaciones responde al paradigma de la *protección integral*, que contempla que la protección de los niños y niñas debe ser corresponsabilidad de la sociedad, la familia y el Estado. Esta visión busca reconocer y dar respuesta a las problemática de la infancia, pero deja de lado la reflexión en torno a la capacidad transformadora de los niños y niñas.

Frente a este imaginario, diversos autores han hecho un llamado por tratar de pensar a los niños y niñas desde el *mundo de la infancia* para complementar la visión de la protección, reconociendo su estatus de ciudadanos y ciudadanas.

En este sentido, la Política Distrital de Infancia y Adolescencia avanza notoriamente en estos dos puntos: la protección y la ciudadanía, pues propone el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en el *presente*, y reconoce que son actores de sus propios derechos. Así, en el eje “*Condiciones para el ejercicio de la ciudadanía*”, la política le apuesta a la autonomía como mecanismo central para ejercer este rol en diversos espacios, entre ellos, la ciudad.

La política recuerda que la ciudad debe estar dispuesta para los niños y niñas: deben ser su prioridad, debe brindarles afecto, protección y ambientes propicios para el desarrollo. Esta visión se podría complementar resaltando que los niños y niñas están llamados a construir ciudad. Reconocer las diferentes infancias que existen en nuestra ciudad, las problemáticas que los aquejan y las posibles soluciones, así como la capacidad transformadora de todos los niños y niñas, mejoraría las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.

El proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar* contempla de manera implícita estos elementos, pero podría reforzar la participación de los niños, niñas y jóvenes en diferentes aspectos, a través del fortalecimiento y diseño de nuevas estrategias y mecanismos que partan de estas orientaciones y persigan a su vez la construcción de ciudad y ciudadanía.

Derivado de estos planteamientos de la Política Distrital, se hace necesario definir teóricamente algunos aspectos transversales, que permitan ampliar la comprensión del proyecto, valorar las políticas y abrir horizontes de acción. Estos elementos son: tiempo extraescolar y tiempo libre, y la relación escuela – ciudad.

2. Nociones de Tiempo Libre, Tiempo Extra-Escolar y Ocio

El tiempo extraescolar es concebido en la formulación del proyecto como un “tiempo que **permite** la manifestación de valores, habilidades y talentos de estudiantes y que **complementa** el tiempo escolar vivido como tiempo institucional y personal, cultural e individual (Viñao, 1998)” (Citado por el Equipo de Mejoramiento Educativo de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2005) (Las negrillas son del original).

No obstante, algunas dificultades evidenciadas en el proyecto nos llevaron a preguntarnos por la naturaleza de dicha temporalidad: el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar* se fundamenta en la existencia de un tiempo extraescolar entendido como tiempo libre. Este supuesto se basa en una concepción de tiempo social y vital, que opone *tiempo de trabajo* a *tiempo libre*. Desde este supuesto iniciamos la revisión documental que presentamos a continuación.

2.1. Reseña histórica

Desde el análisis lingüístico se dice que los latinos diferenciaron el ocio del negocio (*otium-nec-otium*), entendido como “el carácter desinteresado del ocio en contraposición a lo que sucede en el trabajo en tanto que actividad que genera un producto” (Vásquez, 1998: 65). El ocio en sentido moderno presupone que hay trabajo, que éste ocupa parte del tiempo vital y cotidiano de las personas y que lo que queda como tiempo restante es un tiempo “libre”.

En la corriente sociológica, el ocio se funda en la oposición *trabajo - tiempo libre*. Para algunos autores, la existencia de un tiempo libre entendido como el tiempo de no trabajo, es una conquista social que derivó en la reducción de la jornada laboral, es decir, en la delimitación exacta de un tiempo de trabajo (8 horas) (cfr. Vásquez, Comte y Proudhon) y en consecuencia, de un tiempo de *no trabajo o libre*. Esto fue posible gracias a los avances tecnológicos cada vez más utilizados en la producción, pero también a la lucha de los trabajadores. Por esto, para pensadores como Marx, el ocio, más que un período de tiempo, es la emancipación del hombre con relación al trabajo, y se logra cuando se supera la antítesis trabajo-tiempo libre.

Dentro de las investigaciones sociológicas sobre el ocio, se encuentra la corriente de estudios soviéticos centrados en el análisis sobre la distribución del tiempo de los trabajadores y en las alternativas generadas por el Estado para el uso de su “tiempo libre”. Desde finales del siglo XIX, algunos movimientos sociales comenzaron a proclamar el derecho al tiempo liberado del trabajo, con textos tan famosos como “El derecho a la pereza” que refutaban el “derecho al trabajo”. En 1936 se realizaría la *Primera Conferencia Internacional sobre el tiempo libre del trabajador* donde se proclamó el derecho al “tiempo de ocio” y la necesidad de organizar actividades para ese tiempo.

También se ha investigado el concepto de ocio desde la psicología, en especial con el trabajo realizado por Frederic Munné (1992). El autor recopila las múltiples clasificaciones y definiciones que se han hecho del tiempo libre, que intentan superar la dicotomía tiempo de trabajo - tiempo de ocio.

La división del tiempo social y vital se puede resumir de la siguiente manera: existe un tiempo social compuesto a su vez por un *tiempo de obligaciones* y un *tiempo libre*. Estos tiempos se definen en función del carácter obligatorio o no de las actividades realizadas en ellos. En el tiempo de obligaciones se encuentra no sólo el trabajo, sino todas las actividades *obligatorias*, que no son de libre elección: necesidades fisiológicas, obligaciones familiares, religiosas, culturales o rituales, sociales, y los compromisos escolares, incluyendo el tiempo presencial y el trabajo fuera del aula.

Por otro lado está el *tiempo libre*. Las actividades que se realizan en éste son, en teoría, de “libre elección”, pero al igual que en el tiempo de ocupación, son de varios tipos: tiempo “vacío o de desocupación”, que corresponde a la idea de “hacer nada”; el tiempo pasivo (recreación pasiva o entretenimiento), otras actividades y el ocio⁵.

Esta visión permite comprender que no es lo mismo hablar de *tiempo libre* y *tiempo de ocio*, pues aunque se remiten a un tiempo en que no se realizan actividades obligatorias, no se circunscribe a un tiempo de *no ocupación*. De esto se deriva también que *tiempo extraescolar* no es necesariamente igual a *tiempo libre*.

Desde esta perspectiva, el ocio es una posibilidad de acción en una situación de tiempo libre. Según el sociólogo francés J. Dumazedier, el ocio se define como: “(Un) conjunto de ocupaciones a las que puede dedicarse libremente el individuo, bien sea para descansar, bien para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora después de haber cumplido con sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (1974:93)” (citado por Vásquez,1998:66)

La definición de Dumazedier supera la noción clásica de tiempo libre y otras concepciones de ocio, al proponer que el ocio debe cumplir con las siguientes características y fines:

- **Libertad:** es de libre elección y a la vez debe liberar al sujeto de cierta clase de deberes “Quedar libre de obligaciones institucionales prescritas por las formas básicas de organización social”.
- **Desinterés:** no debe haber una motivación lucrativa, productiva o utilitaria; debe ser un fin en sí mismo.
- **Diversión:** su principal objetivo es la búsqueda de satisfacción (placer, deleite). Si hay esfuerzo y disciplina se eligen voluntariamente, en espera de un placer desinteresado. Si no hay satisfacción el ocio se ve empobrecido.
- **Desarrollo y re-creación de la persona:** debe responder a necesidades individuales, se ajuste o no a las necesidades sociales.

Así, el ocio cumpliría tres funciones: 1) Liberar de la fatiga del trabajo y permitir la recuperación; 2) Entretener o divertir para escapar de la rutina y el aburrimiento; 3) Dejar atrás automatizaciones y estereotipos, dada su potencia creadora.

La propuesta de Dumazedier ha sido acogida por autores del campo de la pedagogía como J. Trilla y G. Vásquez. Su concepto de ocio apunta a superar la dicotomía trabajar-no trabajar, para repensar el

⁵ El panorama de las concepciones sobre tiempo libre y tiempo de ocio se resume en el Anexo 2 Gráfica 2. Teorías sobre el tiempo.

problema desde la perspectiva de los fines y sentidos de lo que se podría hacer en un supuesto tiempo de no trabajo, o en el caso que nos interesa, de *no estar en la escuela*.

En síntesis, los tres autores mencionados consideran necesario poner sobre el tapete las preguntas: ¿Cómo formar para el ocio? ¿Cuál debería ser el objetivo de tal formación? ¿Cuál es el papel de la escuela y la política pública en ello? Veamos.

2.2. Formar para el ocio

Vásquez plantea que los pedagogos han tendido a confundir la *acción y la actividad*, tratando de llenar el tiempo libre con actividades, lo cual carece de sentido. Ante esta situación, la tarea de la pedagogía del ocio **“no es la de ocupar el tiempo libre mediante actividades formativas o instructivas, [sino que] su cometido más específico es potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo [...] Se trata de hacer del ocio un tiempo de disfrute, más que un tiempo de actividad, de ocupación y de consumo”** (Gil, 1993: 193, citado por Vásquez, 1998: 67).

Para el autor es pues evidente que no se trata únicamente de un determinado tiempo, sino de una *actitud hacia el ocio* que debe ser promovida incluso dentro del tiempo de trabajo o estudio. Si no es así, advierte el autor citado, se caerá en la misma dicotomía trabajo-ocio, segmentando más el tiempo social; o se terminará llenando de actividades un tiempo sin sentido alguno.

Además de potenciar el disfrute del tiempo libre el ocio debe generar más tiempo y más actividades libres. En este mismo sentido, Dumazadier parafrasea el conocido refrán “el ocio es la madre de todos los vicios”, para explicar que esta tradición ha tendido a desvirtuar la dimensión constructiva del tiempo libre, ocupándolo con la “plena actividad”, reduciendo el posible tiempo libre y en él, el ocio.

En síntesis, para ambos autores, el ocio se relaciona con la libertad, la autonomía y la creación humana: “pensar, imaginar, proyectar y jugar, un no hacer nada, que no es ociosidad vacía, sino ocio creador” (Vásquez, 1998: 68). Es hacia allí a donde debe apuntar una “formación en el ocio”: hacia la creación y el fomento de la autonomía personal.

Finalmente es importante sintetizar las propuestas que estos dos autores hacen en relación con la pedagogía del ocio. Para Vásquez, la propuesta se inscribe plenamente en la lógica escolar y se basa en estos principios:

- Es necesaria la intervención educativa en el tiempo libre.
- No se debe oponer estudio y trabajo, pues si se hace es fácil encontrar polaridades insalvables. Se debe replantear el problema como la contraposición entre conocimiento y experiencia.
- Se deben aplicar estrategias metodológicas de la educación no formal a la formal, pues esto da origen a innovaciones.
- Se puede formar para el ocio dentro de los límites espacio-temporales de la escuela
- Es pertinente introducir en el currículo unos determinados métodos y estrategias para generar competencias e intereses de los alumnos para el uso del tiempo libre.

Dumazadier, por su parte, reflexiona sobre la escuela a partir de la ciudad. Propone desarrollar experiencias similares a las desarrolladas en suburbios parisinos, donde, partiendo del

reconocimiento de las múltiples dificultades sociales, se buscó un equilibrio en la población juvenil a partir de procesos de autoformación de los jóvenes, lo que incidiría en la vida cotidiana y por ende, en el tiempo libre.

Esto último es propicio para entrar al tema de la ciudad y su relación con la escuela. Todo parece indicar que no se trata únicamente de generar una actitud hacia el ocio, o de ofrecer posibilidades desde la escuela, sino de preparar y disponer a la ciudad para que sus ciudadanos/as puedan vivirla, apropiarla y disfrutarla.

Así pues, para llegar a desarrollar una pedagogía del ocio, ya sea por medio de la autoformación, la formación permanente o la formación de “animadores socioculturales”, es necesario considerar el problema del espacio. Para Dumazadier, las ciudades y los colegios no han previsto escenarios para el disfrute ni para conocer otros grupos sociales. Esto pone de manifiesto dos temas interrelacionados: el tiempo y el espacio, la escuela y la ciudad.

3. Tiempo y Espacio

El tiempo escolar está lleno de actividades y contenidos. En el 2002 en Colombia se anunció que los niños y niñas no debían perder ni un minuto de clase, quedando así excluidas las posibilidades de innovación en la escuela. Este caso ejemplifica la relación existente entre tiempo y espacio escolares, las posibilidades de disponer para el ocio, y para relacionar la escuela con el entorno. Aquí la escuela debe replegarse sobre sí misma y concentrarse en la enseñanza de conocimientos, circunscrito a unos tiempos y espacios, que después permitan comprobarse fácilmente por medio de pruebas. Desde tal perspectiva, lo demás debe quedar por fuera de la escuela.

Para Vásquez, la relación entre escuela y entorno ha cambiado en algunas propuestas educativas –por ejemplo, Escuela Nueva– logrando romper la dicotomía “tiempo de trabajo y tiempo de ocio” pero también la de “espacio para el trabajo y espacio para el juego”. Parecería que el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar* mantuviera esta diferenciación, aunque ha dispuesto otros espacios diferentes al escolar para el desarrollo de los talleres, particularmente en los ejes de medio ambiente y deportes; sin embargo no ha sucedido igual en otras áreas del conocimiento que se mantienen circunscritas al espacio escolar.

Para vincular tiempo y espacio de una manera diferente, Vásquez resalta el papel de las *instituciones para el tiempo libre*, esto es, un tipo emergente de instituciones dedicadas a proveer servicios en el tiempo libre, las cuales deben recibir una necesaria orientación pedagógica. Pero como anuncia el autor, con ello se corre el riesgo de “institucionalizar” demasiado estas acciones, circunscribiéndolas a un espacio y a un tiempo, cayendo finalmente en la misma dicotomía inicial. Pese a ello, es necesario reconocer que juegan un papel fundamental en la educación para el ocio, y es así en el caso del proyecto que nos convoca.

De otro lado es importante resaltar que en tanto el proyecto potencia la construcción de ciudad, es fundamental reconocer los espacios no circunscritos a lo escolar, los lugares públicos, locales y barriales, como los más propicios para el encuentro y realización de actividades. Estos lugares, más que espacios físicos –que, entre otras, facilitarían la realización de las actividades– son espacios sociales y simbólicos que permitirían construir con niños, niñas y jóvenes, espacio-tiempos realmente

dispuestos para el ocio, libres, autónomos y que a su vez apunten a potenciar las iniciativas colectivas locales.

4. Escuela – Ciudad

Tanto el programa *Escuela-Ciudad-Escuela*, como el Plan Sectorial y el Plan de Desarrollo, enfatizan las ideas de construir tejido social, fortalecer las dinámicas locales y promover iniciativas propias de los niños, niñas y jóvenes. Estos elementos se inscriben en la perspectiva educativa que busca vincular la escuela y la ciudad y cuya máxima formulación ha sido la propuesta de Ciudad Educadora, experiencia que se ha venido desarrollando en los últimos años en otras ciudades del mundo. Pero ¿cómo se relaciona o debe relacionarse la ciudad con la escuela? Esta pregunta lleva a indagar por las raíces de la propuesta de Ciudad Educadora

4.1. Breve historia

La noción de “Ciudad Educativa” o “Ciudad Educadora” surge a partir del interés de la UNESCO por dotar al espacio moderno de la ciudad de una función pedagógica. En 1972 se propone “sacar la educación de los espacios cerrados en donde se hallaba confinada, para trasladarla a los lugares de reunión, a las fábricas, las plazas, a los parques, a las calles y, en fin, a los espacios públicos. Es decir, que la ciudad se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas” (Rodríguez, 2001).

Entre los años setenta y noventa se gestaron acciones derivadas de la propuesta de Ciudad Educadora a escala nacional, local y municipal en diferentes países. En 1990, como propuesta de creación colectiva, se escribió en Barcelona la “Carta de Ciudades Educadoras”, donde se argumenta la necesidad de unificar los esfuerzos de construcción de Ciudades Educadoras a nivel mundial. A partir de este encuentro se generalizó la idea y la propuesta de Ciudad Educadora con una mayor fertilidad conceptual y experimental.

El concepto de Ciudad Educadora se centra en la posibilidad que tienen los organismos locales de ofrecer actividades en el ámbito de la ciudad, como elemento dinamizador a nivel socio-cultural. Por otro lado, una propuesta de relación entre la ciudad y la escuela, debe plantear y posibilitar nuevas formas de reconocer y ejercer la ciudadanía.

4.2. Tipos de relación escuela – ciudad

Trilla (1997) establece tres tipos posibles de relación educación-medio urbano:

1. La ciudad como contexto de educación (aprender en la ciudad): “El medio urbano acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales” (Trilla, 1997: 10). El potencial educativo de la ciudad incluye no sólo a sus escuelas sino a todos los demás agentes potencialmente educativos.

2. La ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad) La ciudad puede ser un agente informal de educación; la calle es una “escuela de la vida; el medio urbano es [...] emisor de

informaciones y de cultura. Y también es una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas”(Trilla, 1997: 14)”.

3. La ciudad como contenido educativo (aprender la ciudad) En la ciudad se aprende *sobre la ciudad*, habitándola en la cotidianidad. Sin embargo, este aprendizaje es superficial y parcializado, pues el uso cotidiano de la ciudad por sí mismo no implica la decodificación de la misma, de su saber. Las lecturas informales de la ciudad son parciales en tanto se hacen desde una posición de sujeto no objetivada.

Teniendo en cuenta los tres tipos de relación descritos, el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar* se acercaría hacia la primera propuesta, esto es, a la ciudad como contexto de educación. Según el planteamiento de Trilla, el proyecto busca entremezclar la educación formal con la informal, a través de instituciones que han diseñado programas específicos. Se entiende la ciudad como un escenario *potencialmente* educativo, idea que surge y se refuerza a partir de las condiciones sociales diagnosticadas en nuestra ciudad.

Como complemento a la noción de la ciudad como contexto de educación, podría pensarse en una propuesta que implique no sólo aprender *en* la ciudad, sino apropiarse de ella colectivamente a través del disfrute del tiempo de ocio y desde estas experiencias libres, desinteresadas, lúdicas y re-creativas, ser partícipes de la **construcción** de lo colectivo y lo público, de la ciudad como proyecto en permanente movimiento.

5. Enfoque y propuestas de evaluación

Dado que el proyecto tiene como propósito central la construcción de una propuesta de evaluación y seguimiento al proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar*, se hace necesario plantear también algunos elementos conceptuales que orientan la propuesta. Estos elementos se basan en los lineamientos que la SED ha desarrollado y hecho públicos.

La SED ha formulado una orientación específica para la evaluación en el Distrito. Las discusiones sostenidas desde la SED y Dividendo han retomado la perspectiva propuesta en estos documentos, por lo cual se expondrán a continuación los principales postulados de la evaluación integral y de la evaluación como comprensión. Esta perspectiva resalta la evaluación como un hecho eminentemente pedagógico convirtiéndose en un fuerte argumento para soportar nuestra propuesta para el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*.

5.1. Lineamientos de Evaluación del Distrito 2004 - 2008

Según los *Lineamientos de la Evaluación en el Distrito* (2005), formulados por la actual administración Distrital, en las últimas décadas la evaluación ha sido pensada como un dispositivo de control de la eficiencia, la eficacia y la calidad. Este paradigma, basado en la *responsividad* (adecuación de los procesos y productos a las necesidades del contexto) y la *rendición de cuentas* (auditoría y evaluación de resultados), busca poner en relación objetivos con resultados, para dar cuenta del rendimiento de la inversión pública, desterrando del escenario de discusión todo el componente pedagógico.

Tal como lo describe el documento de Lineamientos, las últimas administraciones de la ciudad centraron la evaluación en las pruebas censales o muestrales, basadas en un conjunto de variables

globales, a nivel macro, usadas muchas veces como mecanismo punitivo. Este enfoque, a nivel macro, no da cuenta del *proceso educativo*, por más precisas que sean en términos estadísticos.

La actual política cuestiona la sobrevaloración que se ha hecho de este tipo de evaluación y su impacto. Plantea que, al contrario de lo que se cree, poco se sabe hoy de las prácticas pedagógicas, de la dinámica de las comunidades educativas, los usos que hacen las escuelas de sus espacios y tiempos, las formas como las escuelas se relacionan con el barrio, la localidad y la ciudad en general. La evaluación a nivel macro debería articularse al nivel micro e involucrar a la comunidad educativa en la discusión pedagógica de los resultados.

En síntesis, los *Lineamientos para la Evaluación* plantean que la evaluación es ante todo un acto pedagógico; que los datos no existen *per se*, ni independientemente de quien les juzga. Recuerda que evaluar es juzgar bajo una teoría, por lo cual cuestiona la validez de la teoría bajo la que se ha venido juzgando.

En contraposición al enfoque que se le ha dado a la evaluación, se plantea que ésta debe, entre otros aspectos: buscar relaciones entre la educación y otros ámbitos de la cultura; indagar por niveles de abstracción donde se interroga por el sentido de la educación en la época contemporánea; explicitar perspectivas teóricas, sociales y políticas; y producir cualificación en la comunidad educativa (Ibíd., Pp. 32-33).

Se trata pues, de un ejercicio de *interpretación*. La evaluación debe ser un proceso de comprensión y de alguna manera de control sobre los objetivos, siempre y cuando se piense como un proceso en el que los actores tienen un *proyecto colectivo*, que requiere de un sistema de información y evaluación que les permita **monitorear sus acuerdos** (Ibíd., p. 21) y no simplemente ejecutar.

5.2. La propuesta de evaluación en los Lineamientos:

El Sistema Integral de Evaluación de la Educación se basa en dos principios: Evaluación integral y evaluación como comprensión. El primero pretende ver la escuela integralmente y así vincular la evaluación a lo largo del proceso con la evaluación de resultados, las miradas de los actores; los diferentes niveles: micro y macro, Distrital y local, local e institucional.

El segundo principio se interesa por recoger y analizar información con el fin de comprender la nueva realidad que se genera como fruto del proceso; busca que los sujetos tomen conciencia; que los individuos y grupos comprendan la realidad y que sea un acto eminentemente reflexivo.

La SED propone nueve criterios que se deben tener en cuenta “al intentar configurar un sistema de evaluación que fortalezca las posibilidades de desarrollo de una educación que forme sujetos capaces de participar crítica y creativamente en la comprensión, en el cuidado y transformación de sí mismos y de los grupos en los que se desempeñan, promoviendo formas de convivencia plurales y solidarias” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005: 45. *Lineamientos de evaluación*). A continuación se mencionarán algunos aspectos pertinentes de los nueve criterios:

1. **Percepción de la educación como hecho social, cultural y político amplio y complejo y, en consecuencia, no circunscrita exclusivamente a lo escolar.** Este es tal vez el criterio más pertinente para el actual proyecto. Plantea que la estructura administrativa educativa tiene como fin administrar la educación que se da en el aparato escolar. Pero lo que no está circunscrito a

dicho espacio “se diluye en distintas instancias de otros sectores de la administración pública” (Ibíd., p.45). Si aceptamos que la ciudad es un agente educativo, no circunscrito a la escuela, es claro que su carácter educativo no está regido por la administración escolar. Sin embargo, esto tiene consecuencias evidentes, como el aislamiento de la escuela de la vida, la familia y las comunidades. En este punto se justifica la necesidad de mirar hacia la ciudad como escenario educativo. “Es importante pensar que los niños y jóvenes salgan a la ciudad, o que la ciudad entre a la escuela con sus museos, sus actividades culturales, sus problemas y necesidades. Pero también es fundamental que el componente político propenda por construir un tejido social que enriquezca las posibilidades de formación de sus niños y jóvenes” (Ibíd., p. 45). Se hace explícita la necesidad de introducir una mirada desde la construcción de tejido social y considerar el elemento político.

Con relación a las acciones educativas que se realizan en otros espacios, propone que deben ser valoradas como “verdaderas oportunidades de formación para ejercer otro tipo de ciudadanía, para la reflexión sobre lo público. La gran mayoría de las veces se reduce a la simple propaganda y, en el mejor de los casos, a un conocimiento instrumental” (Ibíd. p. 45).

Según el documento, el Sistema Integral de Evaluación “promoverá la construcción del conocimiento conceptual y metodológico y la formación de actitudes adecuadas en los actores para leer de manera crítica y con responsabilidad y profesional, tanto las realidades que ayuda a construir, como sus propias acciones” (Ibíd., p. 46).

De acuerdo con ello, el papel de la evaluación, más que medir, es proporcionar herramientas adecuadas y cualificar la mirada crítica de los actores, con lo que se pone en práctica la visión de ciudadanía plural. Se trata de un fundamento más que de un proceso de medición de un producto.

2. **Promover la cualificación de la educación, mediante la producción de conocimiento y la función de autorregulación de las comunidades académicas.** Dado que los principios de la evaluación indican que debe ser un proceso de comprensión y de toma de conciencia de los procesos que se generan, el Sistema “debe involucrar a los actores en el conocimiento y la reflexión colectiva y responsable de sus prácticas” (Ibíd., p.46). En ese sentido la consolidación de redes académicas servirán de soporte para la auto y co-evaluación.
3. **Promover la investigación, la innovación y la experimentación como estrategias para cualificar la educación.** La evaluación también requiere de la indagación sistemática propia de la investigación, la innovación y la experimentación. Es importante “cualificar las concepciones sobre educación y no limitarse a la recolección de datos y aplicación de instrumentos, como si existieran independientemente de los significados que le asignan quienes lo interpretan” (Ibíd. P. 47)
4. **Promover la evaluación comprensiva y crítica, soportada en el diálogo de dos miradas; la propia y la externa.** A nivel SED y de las entidades. Nosotros como entidad externa, somos parte de esa propuesta.
5. **Producir información útil y confiable y divulgarla de forma responsable. La información debe ser de calidad.** La información producida debe ser de calidad “para que los distintos actores tengan puntos de referencia que cualifiquen sus criterios, de tal forma que les posibilite

una participación crítica y reflexiva en el análisis y reflexión de los procesos que ayudan a gestar”. (Ibíd. p.48) Esta perspectiva debe ser absolutamente clara y central en nuestra propuesta. Se trata de cualificar la mirada de todos los actores desde sus niveles particulares.

6. **Cualificar la evaluación de los procesos pedagógicos, el desempeño escolar y el aprendizaje de los estudiantes.** En el mismo sentido que el anterior criterio, propone que “El Sistema estará ligado a planes de formación basados en procesos de experimentación e innovación, que ofrezcan a los actores escolares los instrumentos conceptuales y metodológicos que les permita comprender y transformar los procesos que ellos generan y en los que participan”. (Ibíd., p.49) Esta visión es clave, pues se entiende a los actores no sólo como receptores (participantes) sino como productores o generadores de esas nuevas realidades. Cualificar su mirada con elementos metodológicos y conceptuales es parte de nuestra propuesta y es a lo que de alguna manera apuntaría el taller.
7. **Promover la evaluación de la práctica profesional docente como oportunidad para consolidar una comunidad educativa escolar.** La evaluación para los talleristas debe ser “una oportunidad para constituir comunidad académica y profesional” (Ibíd., p.50) y debe serlo también para las entidades que participan, máxime si se perfilan como “instituciones de tiempo libre” (Vásquez 1998).
8. **El Sistema Integral de Evaluación de la Educación en el Distrito capital es resultado del debate público y de la negociación con los educadores, con comunidades de investigadores e innovadores, con las ONG y con empresarios.** Como Programa RED estamos convocados desde la misma política a pensar la evaluación, y así, todas las entidades que participan. En ese sentido el Sistema propone la divulgación “dada la trascendencia que tiene la evaluación para movilizar otras formas de educación, un plan de divulgación de las ideas que lo configura y un plan amplio de participación, basado en un conocimiento cada vez más amplio del fenómeno educativo”. (Ibíd., 51)

5.3. Nuestra propuesta

Como se expuso en el Primer Informe de Avance de febrero de 2006, nuestra propuesta de evaluación apunta hacia la evaluación integral y la evaluación como comprensión. La base para la conceptualización de la misma han sido los elementos políticos y teóricos anteriormente expuestos, las miradas de los actores, los logros alcanzados y las dificultades encontradas. Todo ello se articula teniendo en cuenta algunos elementos establecidos en los Lineamientos de Evaluación de la actual administración.

Consideramos que este horizonte de evaluación implica una mirada crítica y reflexiva sobre los objetivos del proyecto, pues da cuenta de cómo a través de él se impacta, transforma y genera una nueva realidad social; y por otro lado, evidencia cómo estos actores se involucran, agencian el proceso y comprenden dicha realidad. Pensar la evaluación de esta manera, permite diseñar estrategias e instrumentos acordes con el horizonte propuesto.

De acuerdo con lo anterior, concluimos que reflexionar sobre la evaluación tiene implicaciones directas sobre la formulación del proyecto (políticas y conceptos) y sobre la orientación de la acción.

La evaluación es ante todo un acto reflexivo; debe buscar que niños, niñas y jóvenes se construyan como sujetos de juicio, que juzgan un bien público que la sociedad les ofrece, es decir, el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*.

Es importante resaltar que en nuestra propuesta de evaluación la mirada está centrada en el programa, es decir, se trata de que el sujeto, especialmente los niños y niñas, valoren y juzguen de manera crítica el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*. Por tanto, no se trata de una mirada que recae en el sujeto “que aprende”, por tanto no se centra en evaluar los aprendizajes de los niños ni pone su énfasis en los aspectos cognitivos.

En este sentido, la evaluación debe buscar medios para cualificar la mirada del sujeto sobre el proyecto y sobre la afectación que éste ha tenido sobre sí mismo.

Esta mirada particular se articula con los propósitos específicos ya establecidos desde las entidades (SED y Dividendo):

- a) Identificar cuáles son los niveles de afectación en el individuo (Incidencia).
- b) Identificar cuáles son los niveles de afectación en la comunidad (Impacto) y
- c) Dar cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso pedagógico y cómo se organiza el servicio.

5.4. Síntesis

El panorama político y teórico anteriormente expuesto nos sirve para dar cuenta de las grandes potencialidades que un proyecto de esta naturaleza encierra. Las Políticas Distritales muestran elementos de gran fortaleza e importancia para mejorar las condiciones de los niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo para propiciar una apropiación de la ciudad a partir del goce.

Se observa una línea transversal a toda la Política que toca y vincula cinco temas: equidad, ciudad-escuela, creatividad, goce/disfrute, construcción de tejido social. Por lo anterior sería de gran valor reflexionar en torno a varios elementos que aparecen en la formulación y puesta en marcha del proyecto, con miras a potenciar la riqueza intrínseca de la política:

- Los niños, niñas y adolescentes tienen obligaciones dentro y fuera de la escuela.
- Potenciar un tiempo de disfrute es diferente a ocupar el tiempo.
- Los niños, niñas y adolescentes tienen un tiempo libre que puede constituirse en un tiempo para el ocio.
- El ocio se puede entender como un tiempo instituyente, en el que los sujetos de manera autónoma deciden realizar actividades libres, con características de goce y disfrute.
- El ocio además de fomentar la autonomía individual, debe propiciar tiempos y espacios colectivos de creación y goce, en diferentes lugares de la ciudad.
- Las actividades deben ser propuestas por las instituciones educativas y entidades, pero también es necesario apoyar las iniciativas propias de los niños, niñas y jóvenes.
- Fomentar la participación de los niños, niñas y jóvenes en la toma de decisiones del proyecto.
- La SED, Dividendo, las diferentes entidades oferentes, así como los grupos de base, son las agencias encargadas de posibilitar la creación y ampliación de los tiempo-espacios para el ocio.

Niños, niñas y jóvenes son ciudadanos y ciudadanas, cuyos espacios y tiempos libres pueden convertirse en espacios y tiempos para el ocio, colectivos y solidarios, donde converja la diversidad y que permita construir tejido social.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Lupe. El proceso de globalización, TIC e influencia en Tiempo Libre de estudiantes. En *Kinesis* (Armenia) N° 31. Agosto de 2001. Pp 77-83
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Plan de Desarrollo para Bogotá 2004-2008. Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión. Disponible en <http://www.bogota.gov.co/showbus.php>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004 - 2008 “Quiéreme bien, quíereme hoy”.
- Alderoqui, Silvia. 2002. “La ciudad como contenido escolar”, en Miñana, Carlos (Editor). Interdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, Marino. *Educación y Tiempo Libre en el marco del PEI*. Ed. Centro Colombiano para el estudio del tiempo libre. Colombia, 2001
- Colom, Antoni, 1996 [1990]. “La pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora”. *Aportes No.45*. Bogotá.
- Dumazedier, Joffre. 1998. *La importancia oculta del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización*. Conferencia pronunciada por Joffre Dumazedier en el Instituto de Estudios de Ocio. Disponible en: <http://www.ocio.deusto.es/formacion/ocio21/boletin15/dumazedier.htm>
- Equipo de Mejoramiento Educativo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Proyecto Alternativas educativas para el acompañamiento de niños, niñas y jóvenes en tiempo extraescolar*. Presentaciones en power point.
- Fernandez, Jairo, Serna, Efraín y Duarte, Jairo. “Estudio transversal del uso del tiempo extraescolar”. *Kinesis* N°32. Febrero de 2002. Pp 55-61.
- Garza, Norma. El ocio ¿un tiempo perdido?. En *MD* (México) Vol.14 N°1. Mayo de 2002. Pp 21-27
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2000. *A toda Costa. Programa de educación para la conciencia urbana. Escuela y ciudad*. Buenos Aires.
- Gómez, Carmen e Ignasi Vila. 1999. “Barcelona, un proyecto educativo para la ciudad”. *Cuadernos de Pedagogía*. No 278. Barcelona.
- Moncada Cardona, Ramón *et.al*. 1997. *Ciudad Educadora, un concepto y una propuesta*.
- Munné, Frederic. *Psicosociología del tiempo libre*. Ed. Trillas. México, 1992
- Pergolis, Juan Carlos y otros. IDEP 2000. *Relatos de ciudades posibles. Ciudad Educadora y escuela: La práctica significativa*. Bogotá.
- Rodríguez Jair. 2001. *Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad*. Pereira. Disponible en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>.
- Sáenz, Javier. 2005. “Norma, civilidad y estética: las prácticas pedagógicas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)”. Artículo no publicado presentado a la *Revista de Pedagogía social*, Universidad de Murcia, España.
- Sarmiento, Víctor, 1996. “Piedecuesta: Ciudad Educadora” *Aportes No.45*. Bogotá.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2004. “Programa Escuela Ciudad Escuela”, tomado del *Plan Sectorial de educación 2004 – 2008 Bogotá: una Gran escuela*, páginas 48 a 51. Disponible en http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seceducacion/plan_sectorial.html
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Formato de Solicitud de Orden de Contratación (SOC) entre la SED y las entidades oferentes*. Manuscrito.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Lineamientos de evaluación para Bogotá*. Serie Lineamientos de Política.
- Sills, David. *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*.
- Soler, Joan. 1998. “La apuesta por la ciudad educadora” *Revista La factoría*, Disponible en <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/soler7.htm>.
- Trilla, Jaume. 1997. “La educación y la ciudad”. *Revista IDEP*. No 2. Bogotá.
- Trilla, Jaume. 1999. “La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos”. *Cuadernos de pedagogía*. No 278. Barcelona.
- Vásquez, Gonzalo. 1998. “Ocio y tiempo libre”. En Jaume Sarramona, et.al. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.