

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO DE USO DE TIEMPO LIBRE EN LAS VIVIENDAS DE INTERÉS SOCIAL DE LA FUNDACIÓN COMPARTIR

Presentado a:
Fundación Compartir



Por:
**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO
- CINDE -**

Julio de 2012
Bogotá D.C.

PARTICIPANTES	4
INTRODUCCIÓN	7
1. JUSTIFICACIÓN	11
2. OBJETIVOS DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA EL USO DEL TIEMPO LIBRE	15
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
4. REFERENTES CONCEPTUALES DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA EL USO DEL TIEMPO LIBRE	23
4.1 Las perspectivas sistémicas sobre el desarrollo humano	23
4.2 Las pedagogías hedonistas	26
4.3 El tiempo libre	29
5. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA PROMOCIÓN DEL USO DEL TIEMPO LIBRE EN CONTEXTOS COMUNITARIOS	32
5.1 La interacción de actores, saberes, y prácticas sociales como factor de aprendizaje	33
5.2 El reconocimiento de las motivaciones e intereses de los participantes	34
5.3 La articulación de las acciones pedagógicas	35
5.4 La incidencia de la acción pedagógica en los nichos ecológicos y las relaciones	36
5.5 El ambiente de aprendizaje como elemento pedagógico central	36
5.6 La lúdica, la participación y la exploración del entorno	37
5.7 La constitución de zonas de desarrollo proximal para los participantes	38
5.8 La construcción del pensamiento y la capacidad de acción de las personas	39
6. LA EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CEDEFAM COMO MARCO DE REFERENCIA DE LOS ELEMENTOS PARA UN MODELO PEDAGÓGICO DE USO DEL TIEMPO LIBRE	40
6.1 La concepción y diseño del CEDEFAM	40
6.2 El desarrollo del CEDEFAM	52

7. ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y OPERATIVOS DEL MODELO	57
7.1 Elementos metodológicos.....	57
7.1.1 La formación de los agentes educativos.....	57
7.1.2 La construcción curricular.....	62
7.1.3 El trabajo pedagógico con los actores comunitarios.....	65
7.1.3.1 La pluralidad de centros de interés.....	65
7.1.3.2. La accesibilidad de los participantes al material pedagógico.....	68
7.1.3.3 El rol del agente educativo.....	69
7.2 Elementos operativos	71
7.2.1 Estructura organizativa del CEDEFAM	71
7.2.2 Acciones en la gestión del proyecto pedagógico.....	73
7.2.3 El monitoreo de los procesos pedagógicos para el uso del tiempo libre	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

PARTICIPANTES

Fundación Compartir

Isabel Segovia.
Gerente

Frank Paipilla.
Asesor Proyecto Social de Construcción

Catalina Londoño
Asesor Proyecto Social de Construcción

Equipo del área de educación

Catherine Alfonso
Administradora del CEDEFAM

Secretaría de Desarrollo Social y Participación de Soacha

Pedro Raúl Medina.
Coordinador Programa de Minorías Poblacionales

María Victoria Herrera.
Secretaria de Desarrollo Social y Participación del municipio en el año 2011

Sonia Liliana Castillo.
Secretaria de Desarrollo Social y Participación del municipio

Programas de la Alcaldía

Hamer Naranjo.
Profesional Programa Ludoteca

Leandro Chía.
Profesional Programa Madres gestantes y lactantes

Laura Rodríguez y Daniel Betancourt.
Profesionales Programa Jóvenes

Equipo Pedagógico CINDE

Irene Díaz.
Promotora Comunitaria

Gloria Buitrago.
Promotora Comunitaria

Nancy Chia.
Promotora comunitaria

María Cristina Benito.
Promotora Comunitaria

Martha Cecilia Delarosa
Coordinadora CEDEFAM

Nudyered Corredor.
Coordinadora CEDEFAM

María Inés Ramírez.
Coordinadora Centro Familiar y Comunitario de Engativá

Paola Parra
Profesional de Apoyo

Patricia Botero.
Coordinadora Programa Colombianos Apoyando a Colombianos

Juan Carlos Garzón
Profesional investigador

Alejandro Acosta Ayerbe
Director Regional CINDE Bogotá

Participantes

Niños, niñas, jóvenes y familias de la comuna 4 de Soacha y de los barrios aledaños al CEDEFAM

INTRODUCCIÓN

El presente documento, segundo del informe final con que CINDE cierra el contrato con la Fundación COMPARTIR, recoge, además de experiencias relevantes del proceso de implementación que se presenta a continuación, da cuenta de los elementos pedagógicos que emergieron de la experiencia de implementación y desarrollo del Centro para el Desarrollo de la Niñez y la Juventud con apoyo de la Familia, CEDEFAM del Convenio de la Fundación con la Alcaldía Municipal de Soacha; unidos a los resultados de una consulta al equipo de la Fundación y algunos de sus documentos en la perspectiva de proporcionar a dicha Fundación elementos para la posible construcción de un modelo para el trabajo con infancia y adolescencia en tiempo libre, en las unidades residenciales que construye o a las cuales quiera llegar. } 4

CINDE agradece a la Fundación COMPARTIR la invitación que le hizo para apoyarle en la construcción de dicho modelo, proceso en el cual se llegó inicialmente a la construcción de las bases para un convenio con la Alcaldía de Soacha para articular algunos de los proyectos sociales de ésta con estrategias pedagógicas y programáticas de "Centros familiares y comunitarios", propuesta construida por CINDE a partir de su experiencia de muchos años en el trabajo con familia y niñez.

Finalmente, el convenio fue suscrito por la Fundación con la Alcaldía y, la Fundación contrató a CINDE para apoyar el desarrollo de la experiencia, a la cual se le dio el nombre de Centro para el Desarrollo de la Niñez y la Juventud con el apoyo de la Familia, CEDEFAM y para que a partir de dicha experiencia, de consulta al equipo y los documentos de la Fundación y con aportes desde la experticia de CINDE; se le pudiesen proporcionar elementos para la construcción de un modelo que les permitiera trabajar con infancia, adolescencia y sus familias

en las unidades residenciales que construye la Fundación así como en otras en las que tuviera interés de tener presencia.

La experiencia del proceso de implementación y desarrollo del CEDEFAM fue recogida por el equipo CINDE en un Informe que con sus anexos, ya fue entregado a la Fundación y en el cual hay ya algunos elementos de sistematización.

Desde la perspectiva de la propuesta que se recoge en éste documento la experiencia del CEDEFAM atravesó cuatro fases. La primera fue el contacto inicial de la Fundación COMPARTIR con CINDE, como parte de la revisión que hizo la Fundación para identificar un potencial socio que por su experiencia pudiera aportar a la construcción del modelo mencionado y después de la cual, seleccionó CINDE por su experiencia con los centros familiares y comunitarios. La segunda, cuando se acuerda, a partir de la ocurrencia de la emergencia invernal, articular con la Alcaldía de Soacha para que de esta manera, la experiencia que se construyera contara con el componente de vinculación con el Estado para de esta manera garantizar la sostenibilidad de las experiencias que montara la Fundación en los conjuntos que construyera, sin crear dependencia respecto a la Fundación y, al mismo tiempo, contribuir a mitigar los efectos de la tragedia invernal que con tanta crudeza afectó a sectores de la población de Cazucá, en la Comuna 4. 1 2

Esta segunda fase resultó inesperadamente larga y compleja y tuvo como resultado el que no se pudiera suscribir un convenio entre las tres partes –la Fundación, la Alcaldía y CINDE–, sino que se concretó en el convenio entre la Fundación y la Alcaldía y el contrato de la Fundación con CINDE.

La tercera fase cubrió parte del segundo semestre del 2011 en el cual el acuerdo fue el de desarrollar el CEDEFAM a partir de los programas de la Alcaldía complementándolos con estrategias pedagógicas y programáticas de la metodología de CFC de CINDE y, a partir de ello y con el proceso de

sistematización que lo acompañó, el cual incluyó entrevistas a los miembros de la Fundación y revisión de documentos, así como de otras experiencias, hacer la propuesta para el trabajo de la Fundación con niñez y familias en las unidades residenciales que construye.

La cuarta etapa fueron los tres meses finales del contrato, en el primer trimestre del 2012, en la cual, la Fundación después de un análisis interno pidió a CINDE que además de que siguiera garantizando la cobertura del CEDEFAM, afectada porque buena parte de los programas de la Alcaldía no se habían podido implementar de la manera esperada, enfocara la construcción de la propuesta de elementos para el modelo, en uno de uso del tiempo libre por parte de la infancia y la adolescencia. 4-4

Con base en estos antecedentes, el presente documento recoge los resultados de la experiencia del CEDEFAM según fueron presentados en el Informe final correspondiente por parte de CINDE, los derivados de las entrevistas con el equipo de la Fundación y la revisión de sus documentos, junto a los aportes que CINDE desde su experiencia y desde la consulta a otras experiencias, considera permiten sugerir los elementos contenidos como la base para la consolidación de un modelo de la Fundación COMPARTIR para la promoción del uso del tiempo libre.

El documento se estructura en: la presente introducción, siete capítulos y unos párrafos de conclusión. El primer capítulo contiene la justificación del trabajo educativo en torno al tiempo libre. El segundo capítulo refiere los objetivos pedagógicos del modelo pedagógico para el uso del tiempo libre. El tercer capítulo da cuenta de los referentes metodológicos, el cuarto, los referentes teóricos del modelo. El quinto capítulo incluye los principios pedagógicos que podrían enmarcar las acciones educativas de promoción del uso alternativo del tiempo libre en las comunidades. El sexto capítulo contiene la experiencia en el diseño e

implementación del CEDEFAM y el séptimo, los elementos metodológicos y operativos que le dan concreción al trabajo pedagógico con las comunidades en torno al uso del tiempo libre.

Ahora bien, dado que los elementos que se van a referir a continuación surgieron de la reflexión y análisis de la experiencia de implementación y desarrollo del CEDEFAM, y de aportes de CINDE extraídos de su experiencia, en diferentes contextos, distintos al CEDEFAM, es importante que el lector los lea y comprenda a partir del Informe final de la experiencia del CEDEFAM, el cual contiene la memoria del proceso y los aprendizajes alcanzados.

Por otro lado, es importante también comprender el sentido y alcance que se le da a los elementos pedagógicos que se van a referir en relación con lo que significa un modelo. Un modelo puede tener dos acepciones. Por un lado puede referirse a una representación de una realidad, de un proceso o de un sistema, de modo que se pueda anticipar su funcionamiento y definir unas formas de operación. Por otro lado, puede remitirse a un referente interpretativo que le da significado y visibilidad a un determinado aspecto de la realidad, propiciando su comprensión. En este caso, los elementos que se definen aquí buscan en mayor medida aportar a esta segunda acepción de modelo, es decir, que tienen la intención de constituirse en referentes interpretativos de la práctica, de modo que a partir de ellos la Fundación Compartir pueda avanzar en su operacionalización.

1. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad en Colombia hay una creciente comprensión de que la recreación y el uso creativo del tiempo son factores cruciales de la calidad educativa y para el desarrollo de competencias para la vida social y académica por parte de los niños, niñas y jóvenes. Por esta razón el Ministerio de Educación Nacional realiza alianzas con diversos actores sociales para generar jornadas extracurriculares de calidad (MEN, 2012). En este sentido, se viene adelantando un trabajo entre el MEN, las Secretarías de Educación y las Cajas de Compensación Familiar para desarrollar la estrategia *Tiempo escolar y manejo del tiempo libre*, con lo cual se apunta a propiciar un buen uso del tiempo libre durante las épocas de receso escolar. Esta iniciativa se construye en respuesta al Pacto por el mejoramiento de la Calidad, que entre sus objetivos plantea la implementación de estrategias para la gestión del tiempo escolar y del tiempo libre, así como la realización de acciones extracurriculares y de jornada complementaria y extendida. Y, recoge criterios establecidos desde la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, que en su Artículo 5, establece que: " la educación se desarrollará atendiendo a los fines de formación y preservación de la salud y la higiene, prevención integral de problemas sociales relevantes, la educación física, la recreación, y el aprovechamiento del tiempo libre", y en el Artículo 21: " el reconocimiento y ejercitación del propio cuerpo mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico armónico, la formación para la práctica y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre".

Se reconoce así que el tiempo libre constituye un factor crucial de la calidad educativa, por lo cual se considera que se debe avanzar en la ampliación de la oferta de actividades deportivas, ambientales, culturales que, en concordancia con

los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas, promuevan el desarrollo de competencias en los niños, niñas y jóvenes. En este contexto, se plantea que los estudiantes que hacen parte de proyectos de tiempo libre tienen menos riesgo de desertar del sistema educativo y mejoran sus resultados escolares.

Por otra parte, se reconoce que la recreación y el uso del tiempo libre son un derecho. Según el Plan Nacional de Recreación 2004-2009 desde hace al menos 30 años el país ha buscado posicionar la recreación como un sector clave del desarrollo de la sociedad colombiana (COLDEPORTES, 2009). En este sentido, hoy se cuenta con procesos de organización del sector representados en la constitución de redes a nivel nacional y a nivel latinoamericano, así como la inclusión de la recreación en los planes de desarrollo departamentales y municipales, lo que ha llevado a que la recreación y el tiempo libre sean considerados como un derecho de las personas.

En las sociedades contemporáneas el derecho al tiempo libre y a la recreación viene cobrando gran importancia en la medida en que se reconoce que constituyen factores claves en la calidad de vida de las personas y de las comunidades. En este sentido el Plan Nacional de Recreación 2004-2009 afirma que, de forma general, las comprensiones en torno al tiempo libre y la recreación coinciden en definirla como "un derecho tan importante como la salud, la educación, la vivienda, por sus beneficios sobre el desarrollo social, educativo, personal, comunitario y ambiental. Como necesidad su realización estimula el desarrollo de capacidades que contribuyen a la formación de la autonomía, la autodependencia, la autoestima, la autoestima y el logro de una vida digna". La recreación y el tiempo libre constituyen de este modo, un fenómeno sociocultural amplio alrededor del cual se construyen formas de representación y de acción que van modulando las prácticas sociales.

En este contexto, el Plan Nacional de Recreación 2004-2009 reconoce que la recreación y el tiempo libre son "una estrategia intencional, deliberada y sistemática, que a partir de métodos y procesos estructurados conducen a la construcción de significados de ocio y recreación, a su reconocimiento como necesidad y como derecho y a la apropiación de información y recursos que posibilitan tomar decisiones que conduzcan a la construcción de un proyecto de vida de ocio continuado a lo largo de toda la vida y orientado fundamentalmente a encontrar armonía entre experiencias esporádicas y permanentes que promueven procesos de desarrollo humano y crecimiento personal".

De esta manera se han recuperado y actualizado aspectos definidos por la ley 181 del 18 de enero de 1995 por la cual se dictaron disposiciones para el fomento del deporte, la educación física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre. Esta Ley estableció en el Artículo 3 que: "garantiza el acceso del individuo y la comunidad al conocimiento y práctica del deporte, la recreación, la educación física, integrándolo al sistema educativo, fomentando la creación de espacios que faciliten la actividad física, el deporte y la creación de espacios que faciliten la actividad física, el deporte y la recreación como hábito de salud y mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar social, especialmente en los sectores mas necesitados. Contribuir al desarrollo de la educación familiar, escolar y extraescolar de la niñez y de la juventud para que utilicen el tiempo libre, el deporte y la recreación como elemento fundamentales en su proceso de formación integral tanto personal como comunitaria." Y, en el Artículo 6: "es función obligatoria de todas las instituciones públicas y privadas de carácter social patrocinar, promover, ejercitar, dirigir, y controlar actividades de recreación para la cual elaborará programas de desarrollo y estímulo a esta actividad."

En esta línea, el Plan Nacional de Recreación 2004-2009 plantea la necesidad de configurar una oferta de recreación y tiempo libre que articule las expectativas y deseos de las personas con la construcción de procesos de desarrollo humano. En este contexto, se afirma que los programas o proyectos de recreación y tiempo libre deben responder al menos a las siguientes características:

Programas:

- Ofrecen una amplia gama de alternativas de recreación y tienen en cuenta las expectativas de las personas, facilitando además su acceso a la oferta existente.
- Son autocríticas respecto de su aporte al desarrollo humano.
- Propician y potencian procesos de desarrollo comunitario al abrir espacios de participación y construcción de ciudadanía para las personas.
- Atienden a la diversidad de la sociedad y democratizan la oferta de recreación y tiempo libre buscando cada vez mayor equidad.

Por estas razones, la decisión de la Fundación COMPARTIR de estructurar un modelo de promoción del uso del tiempo libre coincide con unas de las prioridades que el gobierno nacional ha definido para contribuir tanto a la calidad de la educación como a la garantía de derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud.

2. OBJETIVOS DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA EL USO DEL TIEMPO LIBRE

La Fundación Compartir tiene como misión institucional colocar al servicio del país su capacidad empresarial para promover y desarrollar programas sociales de alto impacto en educación y en construcción, dirigidos a las personas de menores recursos. En este contexto, la Fundación implementa programas a través de los cuales apunta a mejorar la calidad de la educación y a generar bienestar y oportunidades de progreso para las comunidades. Así, a lo largo de su historia, la Fundación Compartir ha conjugado las soluciones de vivienda que ofrece a las personas de escasos recursos, con proyectos educativos, los cuales van desde la construcción y administración de colegios, hasta la implementación de procesos de formación y capacitación de base comunitaria. En el presente, la Fundación Compartir tiene la intención de complementar su oferta educativa formal con una oferta educativa para el uso del tiempo libre en las comunidades que contribuye a construir a través de las soluciones de vivienda que ofrece a las personas de bajos recursos del país.

Son varias las consideraciones que impulsan a la Fundación Compartir en este propósito. La primera de ellas tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de los procesos educativos a nivel comunitario para la creación y acumulación de capital social, la generación de lazos de confianza entre las personas y la construcción de vínculos entre las comunidades y las organizaciones públicas y privadas. La educación para el uso del tiempo libre puede constituirse, así, en un espacio de construcción de ciudadanía y de promoción de la participación y la organización comunitaria. La segunda consideración para desarrollar procesos educativos en el uso del tiempo libre es

que la oferta existente en el país de este tipo de proyectos es escasa, además de que las actividades ofertadas no tienen lugar en el contexto de las comunidades, lo cual implica que las personas deben desplazarse hacia los lugares que concentran la oferta, y que ésta no tenga impacto a nivel comunitario. La tercera consideración es que la educación no puede reducirse a la oferta educativa de las instituciones escolares, y que la calidad de la educación implica la conjugación de procesos de educación formal con procesos educativos agenciados desde las comunidades; en este sentido, la educación para el uso del tiempo libre se constituye en un factor clave de mejoramiento de la calidad educativa y de retención de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo. La cuarta consideración es que a menudo en las comunidades no se reconoce la importancia de los espacios de esparcimiento, recreación, cultura y juego para el desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes, o simplemente no se cuenta con acceso a otras alternativas de uso del tiempo libre, por lo cual es vital que las personas reconozcan que además del trabajo y de la educación escolar existen otros ámbitos de construcción de capacidades y de aprendizaje.

Ahora bien, las anteriores consideraciones y la experiencia obtenida a través del CEDEFAM, ratifican y validan criterios del modelo CFC, desarrollado por Cinde, los cuales indican que un modelo pedagógico comunitario para el uso del tiempo libre tendría que dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Identificar y dar respuesta a las diferentes necesidades de uso del tiempo libre de las personas, según el momento de desarrollo en el cual se encuentran –primera infancia, infancia, adolescencia, juventud, adultez, tercera edad- y según sus diversos intereses y motivaciones.
2. Dinamizar procesos de participación de los niños, las niñas, los jóvenes y las familias a través de los cuales se realice un ejercicio de los derechos y se construya ciudadanía.

3. Propiciar la construcción de la familia como actor corresponsable del cumplimiento de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.
4. Incidir en el buen desempeño escolar de los niños, niñas y jóvenes, a través de actividades lúdico-pedagógicas de refuerzo escolar y de apoyo a tareas.
5. Ampliar la oferta cultural y de uso del tiempo libre para las personas y comunidades que acceden a las soluciones de vivienda de la Fundación Compartir.
6. Generar redes sociales que operen como sistemas de protección de los niños, niñas y jóvenes frente a la violencia que tiene lugar en los hogares y en los entornos comunitarios
7. Desarrollar procesos de formación y de empoderamiento de los actores comunitarios, de modo que se conviertan en autogestores de procesos educativos para el uso del tiempo libre
8. Establece un equilibrio y una sinergia entre el aprendizaje y la lúdica, de modo que toda actividad, además de ser placentera para quienes se implican en ella, tenga un sentido o una intencionalidad pedagógica.
9. Ofrece una gran gama de actividades y posibilidades para que los participantes se involucren con libertad y de acuerdo a sus intereses.
10. Posibilita la confluencia de una diversidad de actores y saberes en torno a actividades, que propician el establecimiento de vínculos e intercambios entre distintos grupos generacionales.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para la identificación de los elementos de orden pedagógico derivados de la experiencia del CEDEFAM se acordó que CINDE, dada su trayectoria en investigación social y educativa, realizaría un proceso tendiente a identificar y reconstruir la experiencia pedagógica del proyecto. En este contexto, CINDE incluyó como parte de su equipo a un investigador con el objetivo de ir documentando el proceso de implementación del CEDEFAM, así como sus aprendizajes y los elementos pedagógicos emergentes.

El proceso de investigación, después de los cambios descritos en la Introducción, se enmarcó en una pregunta por los logros y aprendizajes que se derivan del proceso de implementación del CEDEFAM en calidad de estrategia de uso del tiempo libre en la comuna 4 de Soacha. Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

- Reconstruir la línea de tiempo del proceso de implementación del CEDEFAM con el fin de identificar la ruta construida en torno a:
 - El proceso de articulación de los programas de la Alcaldía de Soacha que convergen en la propuesta.
 - El proceso de cooperación entre la Fundación Compartir, la Secretaría de Desarrollo Social y Participación Comunitaria de Soacha y CINDE dirigido a la consolidación del CEDEFAM a partir de la articulación de la experiencia de los Centros Familiares y Comunitarios con los programas sociales de la Alcaldía.

- Documentar las metodologías de trabajo con niños, niñas, jóvenes, familias, mujer y comunidad que tomaron forma como resultado del proceso de construcción del CEDEFAM.
- Documentar las percepciones, significados y aprendizajes de los actores sociales en torno al proceso de implementación del CEDEFAM y realizar una valoración crítica de la misma desde sus experiencias y perspectivas, incluyendo:
 - Las percepciones, significados y aprendizajes de las familias, comunidades, niños, niñas y jóvenes.
 - Las percepciones, significados y aprendizajes de los agentes pedagógicos.
 - Las percepciones, significados y aprendizajes de los gestores del proyecto y formuladores de políticas.
- Identificar elementos a partir de los cuáles se pueda desarrollar un modelo de atención a niños, niñas, familias, jóvenes a incorporar en las comunidades promovidas por la Fundación Compartir a través de sus soluciones de vivienda.
- Realizar una mirada crítica de la experiencia dirigida a su cualificación y proyección.
- Delimitar unos indicadores base para el monitoreo y evaluación del CEDEFAM.

En concordancia con los objetivos planteados, el estudio se realizó en tres momentos con el fin de recoger información relativa al comienzo de la implementación del proyecto, avance y estabilización y a su conclusión; y definió cinco fuentes principales de datos:

a) documentales;

- b) gestores y directores del proyecto;
- c) equipos pedagógicos de las instituciones;
- d) agentes pedagógicos
- e) participantes.

En total se realizaron 32 entrevistas que se distribuyeron de la siguiente manera:

Fuentes	Fuente específica	Número de entrevistas
Gestores y directores del proyecto	Gerente Fundación Compartir	1
	Director del proyecto desde la Fundación Compartir	1
	Secretario de Desarrollo Social de Soacha	1
Equipos pedagógicos institucionales	Equipo de Educación de la Fundación Compartir	1
	Coordinadora de los Centros Familiares y Comunitarios de CINDE	1
	Coordinadora Centro Familiar y Comunitario Engativá	1
	Equipo Pedagógico de CINDE	2
Agentes Pedagógicos del CEDEFAM	Promotoras	4
	Agente pedagógico de ludotecas de la Alcaldía	1
	Agente pedagógico del programa de jóvenes de la alcaldía	1
	Agente pedagógico del programa de madres gestantes y lactantes	1
Participantes	Niños y niñas	8
	Adolescentes	5
	Acompañantes de los niños y niñas	4
Total entrevistas		32

Además de las entrevistas, se realizó una revisión de fuentes documentales, clasificadas en tres categorías:

- a) Documentos producidos en el contexto de diseño e implementación del proyecto,
- b) Documentos institucionales de la Fundación Compartir, la Alcaldía de Soacha y CINDE
- c) Textos producidos por los participantes.

Así mismo se realizaron actividades de observación en tres contextos:

- a) El funcionamiento cotidiano del CEDEFAM,
- b) Actividades de promoción de CEDEFAM en instituciones educativas de la comuna 4
- c) Actividades de cierre del proceso.

La información recolectada fue procesada a través de un software para la organización y análisis de datos textuales, alrededor de cuatro categorías:

- a) *línea de tiempo*, con la cual se buscó reconstruir diacrónicamente el proceso del CEDEFAM;
- b) *aprendizajes*, a partir de la cual se apuntó a identificar los puntos críticos del proyecto así como el conocimiento generado a través de él;
- c) *significación del CEDEFAM para los actores*, que agrupó todas aquellas referencias que evidenciaban la construcción de sentido realizada por los actores comunitarios y pedagógicos alrededor del proyecto;
- d) *estrategias pedagógicas*, que vinculó la información emergente alrededor del trabajo pedagógico realizado cotidianamente en el CEDEFAM.

Teniendo en cuenta que la información recolectada, ordenada y analizada a partir de estas categorías daba cuenta de las prácticas y saberes que tomaron forma en

el contexto del CEDEFAM, para la construcción de los elementos pedagógicos requeridos en la estructuración del modelo para la Fundación Compartir, se apuntó a realizar su reconstrucción conceptual. Esto con el sentido de reunir las diferentes líneas de práctica y de saber en conglomerados que hicieran evidente, tanto las regularidades existentes en el trabajo pedagógico como la concepción que les subyace, pero siempre teniendo en perspectiva su correspondencia con el saber práctico y teórico de los actores y de las instituciones que convergieron en la experiencia.

4. REFERENTES CONCEPTUALES DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA EL USO DEL TIEMPO LIBRE

A continuación se exponen los referentes conceptuales del modelo pedagógico para el uso del tiempo libre, los cuales son el resultado de hacer una lectura retrospectiva de la experiencia de trabajo pedagógico en el CEDEFAM, en aquellas dimensiones relacionadas con "uso del tiempo libre", las cuales a su vez, ratifican y validan varios de los elementos constitutivos de la estrategia CFC de CINDE: el ambiente y las interacciones, el papel predominante de la lúdica y la libre participación en las actividades y centros de interés. Los referentes conceptuales que permiten leer estos elementos, son, entonces, las perspectivas sistémicas sobre el desarrollo humano, la perspectiva de las pedagogías hedonistas y las miradas conceptuales sobre tiempo libre y recreación.

4.1 Las perspectivas sistémicas sobre el desarrollo humano

Bajo la denominación de perspectivas sistémicas del desarrollo humano se pueden agrupar una diversidad de teorías que van desde los enfoques transaccionales de Sameroff, Chandler y Fiese, ecológico de Bronfenbrenner, del ciclo vital, hasta las miradas etológicas sobre el desarrollo (Martí, 1991). Se trata, así, de un campo muy amplio de construcción de conocimiento cuyos enfoques coinciden en torno a un elemento común: la afirmación del desarrollo como el resultado de la transacción o interacción que lleva a cabo el sujeto con su entorno más inmediato. Es decir, que para las posturas sistémicas sobre el desarrollo humano este proceso no puede comprenderse sin entender las relaciones de reciprocidad que existen entre los sujetos y sus ambientes. En este contexto, son

varios los postulados a tener en cuenta desde estos referentes conceptuales a la hora de pensar un modelo pedagógico para el uso del tiempo libre.

El primero de ellos afirma que el desarrollo no es un proceso secuencial, unidireccionado, que avanza hacia un estado final irreversible; por el contrario señala que el desarrollo es un proceso multidimensional que no tiene una etapa fija culminante, que presenta variaciones interindividuales para grupos etéreos semejantes y que es el resultado de la interacción de factores genéticos, sociales, individuales y del entorno físico. Este postulado es de vital importancia para un modelo pedagógico para el uso del tiempo libre, pues en primer lugar señala que es clave comprender la especificidad de cada momento del desarrollo por el tipo de procesos que en él se desenvuelven, y no en relación con un punto fijo exógeno que sea considerado como un ideal o punto culminante del desarrollo. Así, no tiene sentido, desde esta perspectiva, comprender los procesos de desarrollo de la niñez en referencia a los logros de la vida adulta, sino a la particularidad de las relaciones que se dan en la niñez en la interacción con el mundo. Esto significa además, que el desarrollo no es exclusivo de etapas como la primera infancia, la niñez y la adolescencia, sino que involucra a todos los sujetos en los diversos momentos del curso vital, por lo cual se debe pensar, desde un punto de vista pedagógico, en cuáles son las actividades rectoras de relación del sujeto con el mundo según su momento de desarrollo. En segundo lugar, el postulado referido, invita a pensar que si bien existen formas de comprensión y de relación con el mundo propias de cada uno de los momentos del desarrollo, también es clave comprender que esto no implica separar o aislar pedagógicamente a las personas para agruparlas según el momento del ciclo vital en el que se encuentran, sino que parte de la riqueza de los procesos de aprendizaje se deriva de reconocer las posibilidades de interacción existentes entre sujetos que se encuentran en momentos de desarrollo distintos.

Un segundo postulado a tener en cuenta desde las perspectivas sistémicas del desarrollo humano hace referencia a que cualquier transformación que tiene lugar en el ambiente incide en los sujetos que participan en él, al mismo tiempo, la participación de los sujetos incide en el ambiente a partir del cual se estructuran. Esto significa que si bien el ambiente constituye un factor fundamental en el desarrollo humano, no simplemente actúa como un determinante del desarrollo, pues los sujetos pueden a su vez incidir en él y por tanto, incidir en su propio desarrollo. Esto es de especial importancia para un modelo pedagógico del uso del tiempo libre, pues invita a comprender que el ambiente es moldeable y que un mismo entorno no influye de manera igual en todos los sujetos. Para una propuesta pedagógica, este postulado implica afirmar el equilibrio que debe existir en su concepción entre las condiciones del ambiente físico y psicológico, como factor crucial de aprendizaje, y las capacidades de los sujetos para entrar en relación con él, apropiarlo y construirlo.

Un tercer postulado proveniente de las perspectivas sistémicas del desarrollo humano afirma que los estímulos que provee el entorno al sujeto en desarrollo deben tener, como contrapartida, la capacidad endógena del sujeto para que sean tramitados. Es decir, que el ambiente solo se configura como un entorno de aprendizaje en la medida en que respete los ritmos y formas de aprendizaje de los sujetos que participan en él y permite el despliegue de las capacidades que los sujetos ya han construido en su interacción con otros ambientes. El ambiente, en este sentido, debe ser lo suficientemente estimulante para producir nuevos aprendizajes en los sujetos pero sin retar de manera excesiva los aprendizajes ya construidos.

Un cuarto postulado a tener en cuenta para el modelo pedagógico tiene que ver con el carácter profundamente ecológico de los procesos de desarrollo humano. Precisamente, Bronfenbrenner ha mostrado que el desarrollo humano es el resultado no solo de la interacción del sujeto con su entorno, sino de la relación

del entorno con otros entornos, tanto a nivel horizontal, como a nivel vertical. Así, por ejemplo, las relaciones que se forjan entre la familia, la escuela y la comunidad constituyen un factor importante del desarrollo de los sujetos que interactúan en el marco de estos entornos; a la vez el contexto más amplio de la cultura y de organización de la vida social –denominado por Bronfenbrenner macrosistema– tiene la capacidad de incidir en los microsistemas y, por esta vía, en los procesos de desarrollo de los sujetos que tienen lugar en su interior. Desde esta perspectiva, el sano desarrollo de los sujetos implica no solo un trabajo pedagógico dirigido a propiciar aprendizajes en los participantes, sino que conlleva un trabajo que incida en las relaciones que construyen los sujetos en sus microentornos. Por esta razón uno de los aprendizajes más relevantes del CEDEFAM es que la incidencia en el desarrollo de los niños y las niñas tiene que ver con la incidencia de la familia como entorno de desarrollo humano. (CINDE, 2011)

En suma, los anteriores postulados ponen de relieve la importancia del ambiente como elemento constitutivo del desarrollo humano. El ambiente correlaciona, en un mismo espacio físico interacciones, roles, historias que configuran un campo psicológico y social para el desarrollo. De aquí que un modelo pedagógico para el uso del tiempo libre deba considerar los diversos vectores sociales y psicológicos que inciden en la realidad cotidiana de los participantes, propiciando la constitución, en el ambiente de aprendizaje, de vectores que emergen de la experiencia pedagógica para aumentar la capacidad de incidencia de los participantes en sus propios procesos de desarrollo.

4.2 Las pedagogías hedonistas

El grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Colombia integrado por Carlo Federici Casa, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández,

María Clemencia Castro, Berenice Guerrero y José Granés, acuñó dos términos para dar cuenta de dos formas diferentes de trabajo educativo: las pedagogías ascéticas y las pedagogías hedonistas (1994). Estos autores afirmaron en su libro *Las Fronteras de la Escuela* que tradicionalmente las pedagogías ascéticas han dominado la escena pedagógica en el mundo educativo, mientras que las segundas han venido emergiendo como alternativa a la hegemonía de las primeras. Las pedagogías ascéticas caracterizan al mundo escolar, y se basan, según los autores, en la oposición entre deseo y voluntad de saber. Las pedagogías ascéticas se caracterizan, así, por promover el control y la exclusión de todos aquellos elementos de la subjetividad del participante que no pueden encausarse bajo una disciplina. Por esta razón, el aprendizaje que tiene lugar en el marco de las pedagogías ascéticas es el resultado de una motivación externa al sujeto. Las pedagogías ascéticas pueden reconocerse por marcar de manera muy fuerte la jerarquía existente entre quien aprende y quien enseña, por tener un marco explícito de reglas, por definir de manera tajante los tiempos y espacios de aprendizaje y por establecer una frontera entre el contexto cultural y social del participante y el espacio pedagógico.

En contraste con las pedagogías ascéticas, las pedagogías hedonistas buscan la armonización entre el deseo del sujeto y la voluntad de saber. El aprendizaje, así, es autotélico, es decir que es el resultado de conjugar las motivaciones propias del sujeto con la posibilidad que le brinda el contexto pedagógico para realizarlas. Las pedagogías hedonistas se caracterizan, entonces, por la intensificación mutua que se produce entre deseo y voluntad de saber. En consecuencia, las pedagogías hedonistas no buscan la exclusión de los deseos de las personas de los procesos pedagógicos, sino que se apuntalan en su reconocimiento y su vinculación al trabajo pedagógico. Se trata, en estas pedagogías, de poner en relación el mundo interior del participante con el mundo exterior que configura el contexto de relaciones sociales y pedagógicas que propician el aprendizaje.

De forma alternativa a las pedagogías ascéticas, las pedagogías hedonistas se caracterizan por configurar un marco regulador implícito: "las marcas externas de las jerarquías entre maestros y participantes se borran, las clasificaciones entre espacios, tiempos y discursos se debilitan, se estimula la expresión permanente del mundo interior del estudiante y la reflexión, que es, en estas pedagogías una actividad permanente e implícita, se articula con la expresión del mundo interno" (Granés y Hernández, 1997: 24).

Las pedagogías hedonistas otorgan gran primacia a la comunicación y a las interacciones entre los sujetos. El contenido de la comunicación aquí no es un contenido de aprendizaje o disciplinar, sino la vivencia del sujeto en el contexto pedagógico. Las pedagogías hedonistas, en este sentido, tienen por regla de oro, como lo plantean Granés y Hernández (1997) evitar la ruptura de la comunicación entre agentes educativos y participantes.

A diferencia de las pedagogías ascéticas, en las cuales el proceso formativo se desarrolla desde afuera hacia adentro, como un proceso de introyección de contenidos, en las pedagogías hedonistas el proceso formativo se desarrolla desde adentro hacia afuera, razón por la cual se busca en ellas la permanente expresión de los participantes. Las pedagogías hedonistas, son entonces, permeables al entorno psicológico del participante y a la cultura del contexto.

Para el modelo pedagógico para el uso del tiempo libre, el referente conceptual señala varios aspectos importantes. En primer lugar una propuesta para el uso del tiempo libre en el contexto comunitario debe constituir no solo una alternativa cultural y social para las personas, sino que además debe propiciar una resignificación del aprendizaje, por lo cual no puede constituir una continuidad con las pedagogías ascéticas que priman en las instituciones educativas. Esto no quiere decir que deba funcionar de manera aislada al contexto escolar, sino que

no puede ser simplemente una extensión de las formas pedagógicas predominantes en las instituciones educativas.

En segundo lugar, el referente conceptual señala que la pedagogía del tiempo libre debe basarse en una profunda comunicación interpersonal entre los agentes educativos y los participantes, que posibilite su reflexión a partir de su mundo de vida. De aquí que las actividades que se proponen no constituyen simplemente un espacio de divertimento o distracción, sino que tienen un propósito pedagógico a partir del cual propician, para el participante, la exploración y explicitación de su mundo psicológico y social.

Y, avanzando en distinciones entre los tipos de pedagogía descritos es muy importante como se ha señalado en el modelo educativo que responde a los educandos, en el que ha basado CINDE su trabajo en los CFC, que el modelo incorpore criterios que desde éste modelo se complementan con los del sistema flexible de aprendizaje en cuanto, los agentes participantes y agentes educativos, son, dependiendo del escenario y el contexto, educadores y participantes simultáneamente.

4.3 El tiempo libre

Además de tener en perspectiva una postura de desarrollo humano y una perspectiva pedagógica, el modelo pedagógico debe contar con una perspectiva sobre tiempo libre. Con este sentido es clave reconocer los aportes que realizan diversos actores al respecto. Para Julia Gerlero (2005) es importante reconocer que el tiempo libre no puede ser comprendido, simplemente como un conjunto de actividades que se diferencian de las actividades del mundo del trabajo y del ámbito educativo formal, sino que deben ser consideradas como dimensiones prácticas de la experiencia y del desarrollo humano, que tienen un carácter colectivo y social. Es decir, que el uso del tiempo libre no es en forma alguna una

acción que ocurre solo en el mundo privado del sujeto, sino que articula una construcción social de la realidad. El uso del tiempo libre, no puede entonces ser pensado por diferenciarse del tiempo productivo, dedicado bien sea al mundo del trabajo o al mundo escolar –como un tiempo vacío de productividad- sino que debe ser comprendido como un ámbito en el cual el sujeto y el colectivo tienen la posibilidad de reconstituir y resignificar la realidad, de ensayarla y de reconfigurarla. En este contexto, es clave reconocer que el uso del tiempo libre, al comportar la primacía de la dimensión lúdica del desarrollo humano, constituye una zona intermedia entre lo imaginario y la vida cotidiana, con capacidad para inyectar en ésta última un potencial de creatividad.

Como lo plantea Ricardo Lema (2003:) "lo fundamental del juego es que crea un espacio de sentido donde todas las representaciones son posibles. El como si... de Huizinga es omnipotente; en el juego todo puede ser representado y todo puede representar otra cosa. El potencial de todo juego -y a esto debe apuntar el juego recreativo- está en generar un espacio de sentido donde la representación es ilimitada, donde toda producción cultural es posible. Aquí llegamos a un punto fundamental que hace a la capacidad del juego de intervenir en los procesos comunicacionales y, en particular, en el proceso de representación". El uso del tiempo libre tiene así un profundo contenido político, pues posibilita la emergencia de nuevos campos de representación y de construcción de la subjetividad, toda vez que "genera un ámbito propicio para la libre creación de sentido" (Ibíd).

El tiempo libre, en este sentido, no puede ser entendido desde una mirada puramente cuantitativa, es decir, como la asignación de un tiempo medido y específico de actividades destinadas al ocio y a la recreación, sino desde una perspectiva cualitativa, como un tiempo que posibilita la construcción de la subjetividad y de la vida colectiva al posibilitar cambios en las formas ancladas, desde las cuales, histórica y socialmente, los sujetos interactúan entre si y comprenden la realidad. El tiempo libre, entonces no puede ser interpretado desde

una perspectiva de control y disciplinamiento, como aquel tiempo flotante, que está destinado a ser llenado para evitar la anomia y el ocio. Su comprensión pasa más bien por reconocer el carácter creativo que tiene, así como la indeterminación que le es constitutiva y que le da ese carácter de invención y de reconstrucción de la realidad.

En relación con el modelo pedagógico de uso de tiempo libre, los anteriores elementos llevan a plantear que, necesariamente, sus prácticas pedagógicas deben reconocer en la incertidumbre un factor constitutivo de la creatividad social, es decir, que el tiempo libre no puede convertirse en un tiempo más que es reglado con actividades y horarios, sino que, sin perder un marco o encuadre, se construya dándole un espacio a la incertidumbre como elemento que potencia las formas de comunicación y acción, generando nuevos anclajes simbólicos y prácticos para los participantes. El tiempo libre, en este sentido, no es ni completamente anárquico, ni completamente reglado, y por ello una pedagogía del tiempo libre debe reflexionar continuamente sobre la dialéctica que debe darse entre los encuadres o marcos para la acción y el aprendizaje y la indeterminación que requieren las prácticas sociales para reflexionar sobre si mismas y construir nuevos sentidos.

5. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA PROMOCIÓN DEL USO DEL TIEMPO LIBRE EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

Un principio pedagógico es un criterio de interpretación y comprensión de la propia práctica, que la orienta permanentemente. En este sentido, un principio pedagógico enmarca la acción educativa dándole significación, permitiendo además recuperarla crítica y reflexivamente en dirección a ampliar los márgenes de intencionalidad de quienes la llevan a cabo. A partir de la experiencia desarrollada en el CEDEFAM y del conocimiento y la reflexión decantadas por los agentes educativos, las cuales ratifican y validan criterios reflexionados para los Centros Familiares y Comunitarios (CINDE 2012), los cuales se pueden proponer para orientar la promoción del uso del tiempo libre en contextos comunitarios.

- El aprendizaje es el resultado de la interacción entre los diversos actores, saberes y prácticas sociales que confluyen en el entorno.
- La práctica pedagógica parte del reconocimiento de los intereses y motivaciones de los participantes como factor primordial para la construcción de alternativas de uso del tiempo libre.
- Las diferentes acciones pedagógicas que tienen lugar en el ambiente de aprendizaje deben estar articuladas entre sí a partir de una intencionalidad explícita.
- La acción pedagógica es concebida para incidir en los nichos ecológicos y en las relaciones que enmarcan los procesos de desarrollo de los participantes.
- El ambiente de aprendizaje constituye el eje central de una propuesta pedagógica para el uso del tiempo libre.

- La lúdica, la participación y la exploración del entorno constituyen elementos constantes en las acciones pedagógicas.
- Las acciones pedagógicas tienen siempre en perspectiva la constitución de una zona de desarrollo próximo que jalone las potencialidades de los participantes.
- El aprendizaje al cual se apunta a través de las acciones pedagógicas no se centra en contenidos puntuales, sino en procesos de construcción del pensamiento y de la capacidad de acción de las personas.

5.1 La interacción de actores, saberes, y prácticas sociales como factor de aprendizaje

Uno de los aprendizajes más significativos valorados por los participantes en la experiencia del CEDEFAM fue el reconocimiento, por parte de los diversos agentes educativos, del papel que juegan las interacciones en la construcción de los procesos de desarrollo humano

Este principio indica, entonces, que el aprendizaje no es el resultado de la transmisión de información que va desde alguien que sabe hacia alguien que no sabe, sino que constituye un proceso colectivo de interacción entre saberes, perspectivas, puntos de vista, formas de relacionarse con el mundo, actores, que se conjugan alrededor de acciones compartidas y prácticas colaborativas. En este contexto, la actuación pedagógica del agente educativo consiste en reconocer el potencial que poseen los diferentes saberes y perspectivas que confluyen en el ambiente de aprendizaje para jalonar procesos de desarrollo para todos los participantes. Aquí cobran especial importancia los encuentros intergeneracionales, es decir, la realización de actividades que propician la participación de las personas que se encuentran en momentos distintos del desarrollo, por ejemplo, los niños y niñas y los adultos mayores. En contraste con la pedagogía escolar, que se basa en la periodización de los aprendizajes por

grupos de edad, este principio señala que las prácticas sociales se enriquecen cuando se posibilita la entrada de múltiples perspectivas en juego. Esto por supuesto no simplemente significa colocar a los niños y a los adultos en un mismo espacio, sino, precisamente, poder construir toda una plataforma pedagógica que posibilite que sus interacciones se traduzcan en aprendizajes significativos para todos.

5.2 El reconocimiento de las motivaciones e intereses de los participantes

Desde este principio pedagógico se afirma que las motivaciones e intereses de los participantes constituyen el punto de partida de la acción pedagógica. En el contexto del trabajo comunitario esto es de crucial importancia, pues a menudo se extrapolan, sin mayor conciencia de ello, las formas de acción pedagógica escolares a otros contextos, de modo que tácita o explícitamente se plantea que el participante se pliegue a un planteamiento pedagógico definido sin su participación. Considerar las motivaciones e intereses de los participantes como un elemento de crucial importancia en el aprendizaje implica, entonces, reconocer que la acción educativa si bien posee un encuadre que la posibilita, también debe ser lo suficientemente flexible y abierta para permitir que las personas la doten de sentido, le encuentren un significado a partir de sus expectativas y comprensiones. Este principio sugiere así que el significado de la acción pedagógica no depende de forma exclusiva de la planeación, sino que se configura, primordialmente, a partir del intercambio comunicativo y el reconocimiento y negociación de perspectivas que tiene lugar entre los agentes educativos y los participantes de la comunidad. Reconocer los intereses y motivaciones de las personas implica que de manera intencionada, la acción pedagógica debe propiciar su identificación, su explicitación y su anclaje permanente.

5.3 La articulación de las acciones pedagógicas

El CEDEFAM enseñó que el trabajo pedagógico comunitario debe ofrecer a las personas una pluralidad de actividades en respuesta a sus particularidades. Así, la riqueza del CEDEFAM consistió en que en un mismo espacio se contaba con opciones deportivas, expresivas, artísticas, lúdico-pedagógicas, en las cuales las personas podían participar libremente. El principio de la articulación de las acciones pedagógicas plantea la necesidad de que esa diversidad posea un hilo conductor, es decir, que si bien las acciones pedagógicas deben responder a las expectativas de los sujetos y derivar para ellos un placer por el hecho mismo de ser realizadas, esto no excluye que puedan ser construidas desde una intencionalidad pedagógica. La intencionalidad pedagógica articula entonces, la diversidad de espacios y opciones de los sujetos, dándole un sentido educativo al uso del tiempo libre. En el CEDEFAM, por ejemplo, en medio de la diversidad de actividades, se planteaban hilos conductores entre ellas, por ejemplo, la resolución de conflictos, que bien podía ser abordada desde un partido de microfútbol, o bien desde el juego de los niños y las niñas alrededor de construcción de torres. El principio enunciado invita a reconocer que la acción pedagógica constituye una especie de triangulación entre las expectativas e intereses de las personas, la diversidad de actividades en respuesta a la libertad para explorarlas y la intencionalidad pedagógica que las atraviesa, para darles sentido y coherencia. Esto no quiere decir que la intencionalidad pedagógica tenga que ver con la "enseñanza" de un contenido específico a ser "transmitido", implica más bien que en medio de las interacciones que propician las actividades, constituye una especie de foco a partir del cual se interpretan las acciones que tienen lugar y se propicia la reflexión sobre ellas. La articulación, implica, así, que en medio de la diversidad, se construyen procesos compartidos.

Para el lograr estas articulacion es esencial la formación del agente educativo, quien es el que está en permanente lectura y traducción de los signos, símbolos y

sentidos que expresan los participantes.... Aquí el énfasis se da en la comprensión que tenga el facilitador.

5.4 La incidencia de la acción pedagógica en los nichos ecológicos y las relaciones

Este principio fue particularmente importante en la concepción e implementación del CEDEFAM se desprende de la mirada ecológica del desarrollo humano y plantea que, en la medida en que éste es el resultado de la interacción entre el sujeto y su ambiente, entonces se debe apuntar a incidir en la estructura del nicho ecológico más próximo al participante. Este es el argumento principal para que el CEDEFAM se haya concebido como un centro de desarrollo de la familia, pues si se incide sobre la estructura de este nicho ecológico, se incide sobre el desarrollo de todos sus integrantes, dando lugar a cambios permanentes en el ambiente y en las relaciones. Desde este principio es vital comprender que si bien una propuesta pedagógica para el uso del tiempo libre a nivel comunitario puede constituirse en un factor de protección de los niños y niñas frente a la violencia intrafamiliar o la violencia del contexto, no puede simplemente operar como espacio de contención, sino que debe apuntar a ir más allá para jalonar cambios estructurales en estos espacios.

5.5 El ambiente de aprendizaje como elemento pedagógico central

Por ambiente de aprendizaje se entiende aquí el entramado que configuran los espacios físicos, las dinámicas sociales y culturales, las interacciones y la psicología de las personas que confluyen en un entorno dado. Si bien en todo ambiente se dan dinámicas de desarrollo, no todo ambiente es construido de manera intencional y consciente para propiciar un desarrollo armónico de quienes participan en él y para ampliar sus capacidades. Por otro lado, hablar de

ambientes de aprendizaje implica reconocer que el aprendizaje no es el resultado de una acción instruccional que lleva a cabo el agente educativo con el participante, sino que tiene que ver con su capacidad para modular el ambiente, vinculando los múltiples elementos que en él convergen para propiciar experiencias y aprendizajes. Este principio refiere entonces que el ambiente de aprendizaje constituye un todo coherente de espacios, disposiciones, intenciones, intereses, interacciones que logran articularse entre sí –por la mediación del agente educativo– para posibilitar la puesta en acción de las capacidades de quienes participan, de modo que esas capacidades se conviertan en una matriz de nuevas capacidades.

Es aquí donde se conjugan los principios, las interacciones, las relaciones y se pone en escena las habilidades del educador.

5.6 La lúdica, la participación y la exploración del entorno

Las ciencias del desarrollo humano reconocen hoy que la lúdica, la participación y la exploración del entorno constituyen factores cruciales del aprendizaje de las personas en los primeros años de vida. Esto es, que los seres humanos aprendemos jugando, explorando y siendo activos frente al contexto. Afirmar la importancia que tienen la lúdica, la participación y la exploración del entorno en una propuesta para el uso del tiempo libre apunta a reconocer que no son sólo elementos constitutivos del desarrollo de la primera infancia, sino que pueden nuclear las prácticas comunitarias, posibilitando la deconstrucción de las relaciones y formas de representación existentes, y la emergencia de nuevas formas de vinculación y de construcción de la realidad social. Por esta razón, el principio señala que no se trata solo de llevar a cabo actividades que sean divertidas y agradables para los participantes, sino de propiciar su emergencia como formas significativas de una acción en contexto.

5.7 La constitución de zonas de desarrollo proximal para los participantes

La zona de desarrollo proximal es un concepto elaborado por Vigotsky para señalar que el desarrollo implica tanto las capacidades y habilidades afianzadas por el sujeto, como las capacidades latentes y potenciales, que puede desarrollar a través de su contacto e interacción con otros sujetos que ya las poseen. Pedagógicamente esto significa que los agentes educativos deben poseer la capacidad para hacer una lectura del ambiente de aprendizaje e identificar las zonas de desarrollo proximal alrededor de las cuales se pueden organizar prácticas colaborativas que jalonan las capacidades latentes. Como se ve, este principio postula que todas las personas que participan en un proceso pedagógico constituyen "herramientas" de aprendizaje, y que parte del sentido práctico del agente educativo es saber organizar las actividades e interacciones de modo que configuren la zona de desarrollo proximal. Comúnmente la zona de desarrollo proximal se concibe como la relación que establece un niño con un adulto o con un joven, es decir, que en la zona de desarrollo proximal las capacidades latentes se encuentran en la persona de menor edad, mientras que las capacidades afianzadas se encuentran en la persona mayor. Sin embargo, el trabajo pedagógico del CEDEFAM desarrollado con estrategias CFC, ha mostrado que la zona de desarrollo proximal se puede constituir entre los niños y los adultos, siendo los primeros quienes han afianzado capacidades que los adultos no han desarrollado, por ejemplo, en la manipulación de objetos tecnológicos. No se trata, entonces, de que los adultos le enseñen a los niños, sino de hacer lectura de las capacidades latentes y de las capacidades ya afianzadas por las personas para propiciar actividades y contextos para que sean desarrolladas.

5.8 La construcción del pensamiento y la capacidad de acción de las personas

Se considera a menudo que los aprendizajes sustanciales tienen lugar en las instituciones educativas formales, mientras que los aprendizajes que tienen lugar en procesos educativos de corte comunitario son puramente vivenciales. Este principio precisamente señala que no tiene sentido plantear esa diferenciación, pues siempre, en todo contexto social, se ponen en juego procesos de pensamiento y formas de acción. Pedagógicamente esto significa dos cosas. En primer lugar, que la construcción del pensamiento y la acción en medio de prácticas de uso del tiempo libre implican una intencionalidad explícitamente orientada hacia ello. Sin embargo esto no significa que las actividades estén en función de alcanzar aprendizajes predeterminados, sino que se convierten en contextos de desarrollo del pensamiento. En segundo lugar, que la construcción del pensamiento y la ampliación de la capacidad de acción no van en una dirección distinta al sentido lúdico y abierto de las actividades que se proponen a los participantes. Precisamente, el potencial del trabajo pedagógico a partir del uso del tiempo libre tiene que ver con la posibilidad de desarrollar procesos de pensamiento y nuevos marcos de acción desde lo que para las personas resulta gratificante y automotivador.

6. LA EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CEDEFAM COMO MARCO DE REFERENCIA DE LOS ELEMENTOS PARA UN MODELO PEDAGÓGICO DE USO DEL TIEMPO LIBRE

En este capítulo se reconstruye de un modo breve el proceso de diseño e implementación del CEDEFAM que se desarrolló en la comuna 4 de Soacha entre agosto de 2011 y marzo de 2012. Esta reconstrucción es importante en la medida en que permite comprender de qué manera el proyecto se constituyó en una especie de laboratorio pedagógico con la finalidad de propiciar la emergencia de elementos que permitieran, a futuro, el diseño de un modelo pedagógico de uso del tiempo libre para la Fundación Compartir.

6.1 La concepción y diseño del CEDEFAM

Desde el año de 1979, la Fundación Compartir ha llevado a cabo diversos proyectos sociales a partir de los cuales ha llegado a la convicción de que contar con una vivienda propia constituye un factor de tranquilidad y desarrollo de las personas; en este contexto, la Fundación ha construido más de 27.000 viviendas de interés social y ha apoyado el mejoramiento del espacio público en diversas zonas del país.

Por otro lado, la Fundación Compartir, ha reconocido, a lo largo de su historia que la educación constituye también un factor clave para el avance del país, por lo cual ha construido 46 instituciones educativas en sus proyectos de vivienda, ha

implementado diversos proyectos educativos y desde el año de 1996, administra tres centros educativos en la ciudad de Bogotá a través de los cuales atiende a un número aproximado de 5.500 estudiantes en situación de vulnerabilidad. Además, la Fundación ha creado el Premio Compartir al Maestro a través del cual realiza un reconocimiento público de los profesores y profesoras que a través de sus acciones propician la calidad educativa para sus estudiantes y comunidades.

Además de reconocer la importancia de la vivienda y de la educación para el desarrollo de las comunidades más vulnerables y la necesidad de propiciar la construcción de vínculos sociales entre las personas que habitan en sus proyectos de construcción, la Fundación Compartir ha identificado que el uso del tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes constituye un factor crítico de la calidad educativa en el país esto por al menos dos razones. En primer lugar, porque la experiencia y los aprendizajes que se dan en el contexto extraescolar son fundamentales para la construcción de conocimiento en el ámbito escolar y en segundo lugar, porque el país solo cuenta con media jornada escolar en sus instituciones educativas, lo que supone que el tiempo libre que transcurre por fuera de ellas no se encuentra orientado pedagógicamente. En este contexto, el área educativa de la Fundación Compartir señala la importancia de complementar la educación convencional con procesos educativos no convencionales:

Esto es una cosa complementaria y súper importante para un proceso de formación para los niños, cuando uno habla de atender la educación de un niño de primera infancia, pues aparecen este tipo de centros con una cantidad de cosas, donde van los niños desde chiquitos, donde se les hace recreación, donde se les mira su salud, donde se les hace atención afectiva. Entonces eso desde el sector educativo es como el primer paso para recibir los niños luego en el colegio; lo siguiente es que para los mismos estudiantes nuestros o de los colegios en general, en un país sobre todo como el nuestro, se vuelve un tema súper importante en la educación de los niños. Entonces estos centros comunitarios y de atención comunitaria también juegan un papel fundamental, los niños van a jornadas por la mañana o por la tarde, hay que

encausarles ese tiempo, reforzamiento de tareas; la integración con los padres, analfabetas, se empiezan a vincular, ese tipo de cosas favorece el proceso educativo y toda la formación de estos niños (...). Entonces eso se empieza a volver como un sistema de protección, un sistema como de una red social que protege los niños de las mismas familias de entornos violentos; la violencia intrafamiliar ahí se empieza a quebrar y la violencia afuera también.

Yo le veo una gran diferencia al sistema de la educación privada y de alto nivel, y la educación de estratos no favorecidos; entonces precisamente está en eso, en el manejo de ese tiempo libre y traigo a colación pues un ejemplo propio que me sirve de ilustración, es el caso del colegio de mi hijo, y aquí traje este folleto, que de pronto yo pensaría algo así; el colegio como tal tiene unas actividades académicas, pero a partir de cierto momento cierra su ciclo académico 3.00pm y empieza a dar una cantidad de ofertas que son muy interesantes y muy atractivas para los jóvenes, entonces esto es un valor agregado que ofrece el colegio. En el sector oficial, pues no es posible hacer ocupación de los espacios, pero me parece que un centro como estos, podría hacer una oferta totalmente amplia para el tema de la contra jornada, y sería muy interesante; mire, ejemplos de cursos que ofrecen, eso va graduado por las distintas edades: atletismo, fútbol, baloncesto, voleibol. Una serie de deportes, y esto es totalmente voluntario, no es obligado, el niño que no quiere no participa y no pasa nada, no se ve afectado su tema académico. Club de matemáticas, club de electrónica y robótica, astronomía, escuela de rock, modelado en plastilina, banda de primaria y banda de bachillerato. Es una oferta amplísima, no es limitada, y yo creo que uno podría orientarlo para jóvenes escolarizados y desescolarizados.

Yo escuché una frase, me parece que es como el sueño que debe tener una cosa de estas, y es que para la persona, cualesquiera que sean sus condiciones es mucho más atractivo ir a este centro que ir a la escuela; claro que no quiero decir que vaya a competir con la escuela; pero es mucho más rico, es mucho más agradable, es mucho más sano, es de socialización y aprendizaje.

Con este horizonte, la Fundación Compartir consideró la necesidad de enfocar parte de sus esfuerzos en la concreción de un modelo pedagógico para el trabajo con niñez y con comunidad, en el cual se dio importancia al uso del tiempo libre para que fuera parte de sus soluciones de vivienda, con el cual además de

contribuir a la calidad educativa, incidiera en la construcción de lazos sociales entre las personas que accedían a sus proyectos de construcción. Al respecto, Frank Paipilla, director del proyecto desde la Fundación Compartir, refiere:

Frank Paipilla:

Desde el punto de vivienda pues realmente yo creo que para un usuario hoy por hoy, no hay mayor diferencia; tal vez hay una idea de que la Fundación es una Fundación, y que en proyectos como el de Suba, como el de Soacha, como que la Fundación es un poco más paternalista que lo que puede ser una constructora. Pero de hecho, siendo conscientes de eso y que es importante retomar y darle un valor distinto y darle una diferenciación respecto a otras constructoras fue que surgió la idea de hacer un proyecto donde se pudiera ver de alguna manera si uno puede intervenir las comunidades que se crean; porque la fundación actualmente tiene una meta de escriturar mil setecientas viviendas al año. Son unas comunidades muy grandes las que se están generando; entonces la idea es bueno, apostémosle a generar comunidad.

Entrevistador:

¿La perspectiva es generar comunidades? Que es de alguna manera lo que uno podría decir diferencia a la Fundación de otras constructoras.

Frank Paipilla:

Algunas no piensan en generar comunidad, porque cuando yo arranqué esto, yo fui a mirar que pasaba con otras constructoras; hay algunas que tienen unos programas dirigidos a la comunidad, no tan fuertes como uno pensaría. Muchas de las acciones que realizaba la Fundación o que viene haciendo y está haciendo, cuando está hablando de viviendas, es que las personas que compran viviendas de Interés Social muchas veces esa es su primera vivienda en la vida; entonces es la primera vez que se ven enfrentados a esta comunidad y a tener como unas normas. Entonces el trabajo que hace la Fundación es como ayudar a esas personas a que no les dé tan duro el cambio de una vida que llevaban a una vida en comunidad. Entonces es explicar qué es una junta de acción comunal, qué es una junta de copropietarios, qué derechos tienen, qué deberes, como es el comportamiento, como son las normas. Un

*Normas
Comunidad*

poco como ayudar a la gente a asumir un rol de vida. Entonces, pensando en un proyecto y en una apuesta de crear comunidades, pero comunidades auto sostenibles en su desempeño surgió la idea de mirar la oferta existente en el tema de educación (...) hay un tema que lo miramos, que lo exploramos que se sabe que a futuro es el tema y es el tema de "manejo del tiempo libre".

Esto +
Metodología
CFC
+
Soluciones
Unidas

Por otro lado, comprendiendo que un factor crucial del desempeño educativo de los niños, niñas y adolescentes tiene que ver con la calidad de la educación de la primera infancia, la Fundación Compartir consideró que a través de un proyecto de tiempo libre se podría dar respuesta a la necesidad de contribuir a una educación inicial de calidad en el contexto de las familias y las comunidades. Al respecto, Isabel Segovia, gerente de la Fundación Compartir, expresó lo siguiente:

Isabel Segovia:

Entonces, digamos, yo soy una fiel creyente de que hay unos temas específicos que enmarcan el sector educativo y que hacen que el sector y el mundo puedan tener los resultados que debe tener, independientemente de lo que pasa en la escuela; uno de esos es el tema de atención a la primera infancia, porque está por fuera de la estructura escolar básica, y el otro es el tema del tiempo libre, entonces que si uno no complementa esas dos cosas dentro de la estructura de la educación, pues es complicado tener resultados positivos dentro del mismo sistema.

API o PI
y
Tiempo libre
fuera de
la Escuela

Con esta perspectiva, la Fundación Compartir realizó un proceso de identificación de diversas experiencias pedagógicas a nivel comunitario, que conjugaran la oferta de actividades de tiempo libre para los niños y niñas en educación inicial y en contrajornada escolar con una perspectiva pedagógica orientada a incidir en mejores resultados académicos y en la retención escolar.

De acuerdo con lo expresado por Frank Paipilla los resultados de esa búsqueda fueron los siguientes:

- El Estado no tiene una propuesta de contra jornada y de tiempo libre.
- Hay cosas puntuales, pero digamos no es una política

- La oferta tanto del sector público como del privado, realmente es escasa
- La oferta existente, no es lo que la gente necesita
- En cuanto a la oferta de las cajas de compensación lo complicado es que las personas tienen que salir de sus comunidades y transportarse hasta las sedes de las cajas.
- De los programas encontrados, aunque presentan algunas innovaciones son muy parecidos a la educación formal "-un horario, una obligación, unas áreas específicas.

Frank Paipilla

Entonces se empezó a mirar como cuál era la oferta del tema del tiempo libre para niños, inicialmente arrancamos con el tema de los niños porque el Estado no tiene una propuesta de contra jornada y de tiempo libre. Hay cosas puntuales, pero digamos no es una política (...) pero está claro y digamos que es un convencimiento que tiene hoy la fundación: es que el tiempo libre va a ser un tema clave. Entonces entramos a mirar cuál era la oferta en términos de contra jornada que había en el sector público, que había en el sector privado y realmente lo que nos encontramos es que realmente no hay mucho (...) además de que la oferta tiene un problema, pues no es lo que necesita la gente en muchos casos (...)

Entrevistador:

Decía que la oferta no respondía a lo que la gente necesita, ¿por qué?

Frank Paipilla:

Por ejemplo, cuando usted va y revisa a la luz de la ley; entonces la ley si tiene contemplado que a través de las cajas haya oferta de actividades complementarias y realmente lo que usted encuentra en las cajas es que ellos dicen tener unas ofertas pero lo complicado es que las personas tiene que salir de sus comunidades y transportarse hasta las sedes de las cajas de compensación, y así pues los niños no pueden hacer uso de esa oferta (...) Entonces yo realmente creo que la oferta no es muy amplia (...) lo que usted encuentra es muy poquito. Dentro de lo que yo encontré, encontré dos cosas: encontré una propuesta, un proyecto de un grupo de personas trabajando un tema de educación que eran papás y una agrupación de

jóvenes que hacen salidas de los colegios a paseos (...) era una buena propuesta con una metodología muy bien armada; que una vez yo empecé a mirarla, tenía dos problemas: un problema de entrada que era un tema de que no era clara su estructura de financiación, y otro problema es que era una propuesta que si bien presentaba algunas innovaciones, de todas maneras era bastante tradicional frente a lo que estaba buscando, pues era mucho más parecida a la educación formal -un horario, una obligación, unas áreas específicas.. Pero realmente una propuesta bastante llamativa.

En medio del proceso de identificación de las experiencias la Fundación Compartir se puso en contacto con CINDE. Conociendo la trayectoria investigativa de CINDE así como su protagonismo en el tema de primera infancia, la Fundación Compartir buscaba, por su intermediación, entrar en contacto con experiencias afines a su idea inicial de proyecto. En medio de las conversaciones entre las dos instituciones, CINDE invitó a la Fundación Compartir a conocer los Centros Familiares y Comunitarios -CFC-, una propuesta enmarcada en el Programa Colombianos Apoyando a Colombianos y a través de la cual busca potenciar el desarrollo infantil y de las familias a través de diversas estrategias que, en su conjunto, apuntan al enriquecimiento de las interacciones y a la constitución de entornos propicios para el desarrollo humano en las comunidades. Los CFC se caracterizan entre otros aspectos, por:

- Realizar actividades pedagógicas en la contrajornada escolar
- Encontrarse inmersos en las comunidades,
- Ser agenciados tanto por actores comunitarios como por profesionales en prácticas colaborativas de construcción de conocimiento pedagógico y desarrollo humano.
- Dirigirse a todos los actores familiares y comunitarios, lo que implica la inclusión de todos los momentos del curso vital -primera infancia, infancia, adolescencia, juventud, adultez, adulto mayor-

- Propiciar la construcción de aprendizajes a partir de los intereses de los participantes, la interacción entre generaciones y la participación libre de las personas en una diversidad de centros de interés
- Contribuir a través de su trabajo pedagógico a fortalecer las competencias académicas de los niños y niñas favoreciendo su retención en el sistema escolar.

La Fundación Compartir, al conocer la experiencia de los CFC consideró que se ajustaban bien al tipo de propuesta que buscaba implementar en sus soluciones de vivienda por lo cual propuso una alianza con CINDE dirigida a construir un proyecto de atención a niños, niñas, jóvenes y familias en comunidad del cual surgieran los elementos para la construcción de su propia propuesta pedagógica. Para CINDE, esta alianza constituía, al mismo tiempo, la posibilidad de diseminar el conocimiento y la experiencia acumulados durante 5 años de desarrollo de los CFC. Al respecto Isabel Segovia, gerente de la Fundación Compartir señala el sentido de la alianza prevista entre las dos instituciones:

Isabel Segovia:

(...) lo que queríamos era atender varios frentes a la vez, y conociendo la experiencia de CINDE particularmente en los modelos de atención del tiempo libre que tiene en las distintas localidades de Bogotá, que son modelos que se acomodan al sitio donde están y a las necesidades de las personas, pues nos pareció que era interesante, pues tratar de crear una cosa que nos resolviera varios problemas al mismo tiempo.

Entrevistador:

Complementa dentro de sí: primera infancia con tiempo libre ¿sí? Como una alternativa a lo que sucede en la escuela. ¿Ese sería el contexto de los centros familiares de Cinde que fue llamativo para ustedes?

Isabel Segovia:

¡Claro! Estamos en un punto de pilotear o de generar un modelo, en donde digamos la fundación empiece a sentir que está atendiendo dos aspectos fundamentales dentro

del sistema educativo; pues para ver si lo podemos extender en el mayor número de personas.

El proceso de construcción del proyecto coincidió en el año 2010 con la llegada de la ola invernal; y la Fundación Compartir que poseía una bodega en el municipio de Soacha, la ofreció con el fin de que sirviera de albergue para las personas afectadas, sin que finalmente se llegara a algún acuerdo en este sentido. CINDE que estaba realizando diversos proyectos de carácter educativo y social en el municipio, además de que había apoyado la construcción de su política de infancia, ofreció mediar para establecer el contacto entre la Fundación Compartir y la administración municipal y así concretar el uso de la bodega para la atención de la catástrofe.

Las conversaciones para el uso de la bodega abrieron la posibilidad para que se hiciera una experiencia de articulación de programas de la Alcaldía con estrategias del programa Centros Familiares y Comunitarios, dado que la Alcaldía quería extender la experiencia que se estaba teniendo en Comuna 6 y para el caso de la Fundación, era útil que la experiencia que se construyera como base para formular los elementos básicos de su modelo de trabajo con las comunidades de las urbanizaciones, estuviera articulado a las administraciones municipales.

Sobre las motivaciones que tuvieron para vincularse al proyecto desde la Alcaldía Municipal, su representante Pedro Raúl Medina expresó:

El Cedefam lo estamos poniendo, la primera parte, como un espacio para que la gente en su tiempo libre vaya y encuentre algo que hacer allá, que la gente esté en su casa y en vez de estar despachada en la calle vaya a Cedefam a jugar parques, a jugar ajedrez, a leer, a jugar, a llevar a mi hermanito, que la gente tome como el plan o el parche y vayan a Cedefam eso en lo que estamos buscando, esa es la percepción que nosotros tenemos, que la gente se apropie del espacio, pero como un espacio amable, amigable, que la gente diga "me gusta ir allá", que no es algo forzoso, sino que la gente vaya y se enamore del espacio, entonces como que buscamos que la oferta

que haya allá sea acorde a lo que la gente quiere, a lo que la población quiere. Nosotros le apuntamos mucho a niños, niñas, adolescente y jóvenes, son como los procesos más fuertes que tenemos en este momento, tener en cuenta que pues están en proceso de formación aún, entonces la población adulta mayor si está viniendo, súper, pero contamos más ahorita con procesos de formación en valores, principios, los procesos pedagógicos, por eso le apuntamos más a niños niñas adolescentes y jóvenes; entonces eso es lo que se busca, como que el cliente vaya y se apropie del espacio, esté rico allá, y, por qué no decirlo, poco a poco ir metiendo más cosas de la secretaría y poder descentralizar la atención allá.

Entrevistador:

¿En qué sentido descentralizar la atención?

Secretario de Desarrollo Social:

Descentralizar, por ejemplo, en vez de que las personas tengan que desplazarse tanto a la secretaría para recibir servicio, tomar información, y si está más cerca allá, pues pasar allá y poder tener la misma atención que está aquí en la secretaría, o sea, que le implique desplazarse desde la comuna 4, 3 hasta la secretaría, y pues que no incurran en gastos y en tiempo, entonces que puedan estar en Cedefam y decir: mire esto es fácil, aquí encontré la información. Eso es lo que necesitamos, como descentralizar la atención que tiene la secretaría para ir seguros.

La posibilidad de vincular a la Alcaldía de Soacha le dio un giro al proceso de diseño del proyecto, pues implicaba no solo una alianza entre instituciones privadas, sino también una alianza entre el sector privado y el público orientada a generar una dinámica de desarrollo humano para comunidades en situación de vulnerabilidad. Con la entrada de la Alcaldía al proyecto, y luego de al menos seis meses de negociaciones, se decidió que éste se realizaría en la comuna 4 de Soacha, que la bodega de la Fundación Compartir se adecuaría para funcionar como un centro de desarrollo dirigido a la familia, la niñez, la juventud y la mujer y que la oferta pedagógica a las comunidades sería el resultado de un proceso de

articulación entre los programas de la Secretaría de Desarrollo Social y Participación Comunitaria y la estrategia de los CFC de CINDE.

De este modo, las tres instituciones respondían a sus aspectos misionales y a la vez aunaban esfuerzos para dinamizar un proyecto de desarrollo de grandes dimensiones. Para la Fundación Compartir el proyecto se constituía en la ocasión para generar los elementos de un modelo para el trabajo pedagógico con la niñez y la familia, para CINDE constituía la ocasión para diseminar la experiencia de los Centros Familiares y Comunitarios y hacerla extensiva en una escala mucho más amplia, y para la Alcaldía de Soacha, el proyecto además de articular la oferta de programas, posibilitaba la construcción de nuevo conocimiento pedagógico por el trabajo conjunto con CINDE, así como el cumplimiento de las metas trazadas por el Plan de Desarrollo Municipal.

En este contexto, el CEDEFAM fue proyectado con el propósito de fortalecer las capacidades de las familias y la comunidad para que, en articulación con las instituciones del Estado -con un énfasis especial en la escuela, y las organizaciones de la sociedad civil- contribuyan a crear ambientes favorables para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes desde la primera infancia así como para consolidar las capacidades de los adultos para apoyarles en su proceso educativo y formativo. En concordancia con este propósito, se definió como objetivo general del proyecto "aunar esfuerzos, recursos técnicos y económicos de las partes para crear e implementar un centro para el desarrollo de la niñez, la juventud, la mujer y familia que apoyará y orientará a la población de la comuna cuatro (4) del municipio de Soacha, articulando y/o complementando, algunos de los programas dirigidos a niños, jóvenes, mujeres y adultos que promueve la Secretaría para el Desarrollo Social y Participación Comunitaria con las principales características de la estrategia de los Centros Familiares y Comunitarios -CFC-, desarrollada por CINDE" (Fundación Compartir, Alcaldía de Soacha, CINDE, 2011).

Con esta perspectiva, el proyecto apuntaba a generar articulación conceptual y metodológica entre los diferentes programas de la Alcaldía de Soacha, constituyéndose la estrategia de los CFC en el elemento catalizador de esa articulación; es decir, que la estrategia CFC iba a funcionar como la instancia de reflexión y asesoría pedagógica a partir de la cual se iban dando los pasos hacia la complementariedad entre las acciones de los programas. De este modo, CINDE iba a cumplir una doble función en el CEDEFAM: por un lado, debía operar como CFC, es decir, como una oferta específica de actividades dirigidas a las familias, los niños, niñas y adolescentes en complementariedad con las oferta de los programas sociales del municipio de Soacha; por otro lado, debía operar como un actor que dinamizaba la reflexión y construcción pedagógica en dirección a propiciar cada vez mayores niveles de integración y articulación en los programas, de modo que con el tiempo pudiera consolidarse una propuesta pedagógica específica del CEDEFAM, nutrida con la experiencia y saber de los programas, con elementos propios derivados de la especificidad del proyecto. Este es un aspecto importante a tener en cuenta en la concepción del CEDEFAM, pues ni se buscaba un abanico de actividades o estrategias funcionando de manera independiente compartiendo un mismo espacio, ni tampoco el protagonismo de unas estrategias pedagógicas en detrimento de las otras, sino la construcción de una perspectiva pedagógica propia del CEDEFAM resultado de la interacción entre los programas. En este sentido, la Secretaria de Desarrollo Social de Soacha hace referencia al carácter innovador del proyecto

"CINDE funcionaba aquí sólo con su centro familiar y comunitario de comuna 6, los otros proyectos entre infancia y jóvenes y adultos mayores, cada uno atiende por aparte en un punto por aparte; entonces encontramos todos en un mismo punto desarrollando, eso es novedoso, porque tolerar, respetar, aprovechar la convocatoria para saber cómo me pego yo, que me sirve, o en que le puedo aportar, la idea también es que todos trabajemos como familia, entonces engranados como decir: bueno, yo ahorita no tengo gente, pero del grupo de al lado qué le puedo aportar, o qué me puede aportar a mí".

Pedro Raúl Medina

Es un espacio donde estamos desarrollando toda la oferta de la secretaría es un mismo espacio, teniendo más de dos programas; entonces es para nosotros novedoso, y adicional a eso, no estamos solos, estamos también acompañados de CINDE; entonces CINDE funcionaba aquí sólo con su centro familiar y comunitario de comuna 6, los otros proyectos entre infancia y jóvenes y adultos mayores, cada uno atiende por aparte en un punto por aparte; entonces encontramos todos en un mismo punto desarrollando, eso es novedoso, porque tolerar, respetar, aprovechar la convocatoria para saber cómo me pego yo, que me sirve, o en que le puedo aportar, la idea también es que todos trabajemos como familia, entonces engranados como decir: bueno, yo ahorita no tengo gente, pero del grupo de al lado qué le puedo aportar, o qué me puede aportar a mí. entonces creo que esa es la novedad.

La lógica del proyecto no suponía, entonces, la transferencia del modelo pedagógico de los CFC a los programas de la Alcaldía, ni tampoco que este modelo se constituyera en el marco pedagógico y operativo del CEDEFAM. Teniendo en cuenta que la diversidad de programas implicaba, así mismo una diversidad de acciones pedagógicas, entonces se consideró que la función de la estrategia CFC era la de ir integrando esas diferentes formas de acción, a través de la reflexión, de modo que a partir de esa integración surgiera un marco pedagógico propio.

Con estas claridades y con la ruta trazada del proyecto comenzó el proceso de su implementación incorporando los siguientes programas: Jóvenes, Atención psico-social, Centros Vida, Ludoteca de la Alcaldía de Soacha y estrategia CFC.

6.2 El desarrollo del CEDEFAM

En agosto del año 2011 se encontraba formulado el CEDEFAM y se dio paso a su implementación la cual fue proyectada para una duración de 8 meses entre agosto de 2011 y marzo de 2012. La construcción operativa y pedagógica del CEDEFAM

se llevó a cabo a través de unos talleres organizados y dinamizados por CINDE, con la participación de los coordinadores de cada uno de los programas que iban a hacer parte del proyecto. El sentido de estos talleres era el de socializar el proyecto con los responsables de los programas en el municipio y construir un marco de acuerdos y una estructura de trabajo pedagógico conjunto. En este contexto, a través de los talleres se buscó que los programas se pusieran en contacto entre si y reconocieran el trabajo realizado y la experiencia ganada en el municipio, además de que explicitaran sus bases conceptuales y metodológicas. En total se desarrollaron tres talleres de trabajo conjunto entre los programas cuyo resultado fue la construcción de un cronograma de actividades para el CEDEFAM; se avanzó así en los aspectos operativos del Centro, definiéndose la siguiente oferta de programas y actividades:

Programa/Estrategia/Actividades	Población
Jóvenes: • Arte Urbano • Recuperar mi hogar es posible • Danzas • Expresión gráfica • Ilustración	Jóvenes
Ludoteca Alcaldía	Niños y niñas
Atención psicosocial	Jóvenes Familias Niños y niñas
Centros Vida Amar	Adultos mayores
Estrategia CFC:	Familias Niños y niñas

• Apoyo familiar lúdico-pedagógico • Edujuegos • Juega y aprende a pensar	Adultos mayores Mujeres Jóvenes
---	---------------------------------------

Una vez definidos los programas y los horarios de atención que conformaban la oferta de tiempo libre del CEDEFAM el proyecto comenzó su marcha. Sin embargo, justo en su comienzo, el proyecto inicialmente concebido se empezó a encontrar con dificultades no previstas; así, si bien desde la perspectiva de quienes diseñaron el proyecto éste podría dar lugar a un proceso de articulación entre programas, en la realidad dicho proceso iba a ser mucho más complejo de lo que inicialmente se había pensado. El proceso de implementación del CEDEFAM se caracterizó, así, por la fuerte distancia que se marcó entre los supuestos asumidos por el proyecto en su concepción y las prácticas reales de operación de los programas en campo. Aunque todo proyecto de desarrollo implica, necesariamente, una cierta distancia entre los supuestos proyectados en el momento del diseño y la manera en que esos supuestos funcionan en la realidad, se espera que esa distancia no sea tan amplia como para que el proyecto deba funcionar en unas condiciones completamente distintas a aquellas que inicialmente fueron concebidas.

En el caso del CEDEFAM se trazaron dos supuestos claves para el proyecto con los cuales no se pudo contar en la realidad. El primero de estos supuestos fue que los programas de la Alcaldía eran los responsables del logro de la cobertura estimada del CEDEFAM ya que contaban con una población permanente que accedía a los servicios ofertados y que iba a seguir participando en ellos, razón por la cual no había que realizar un proceso de convocatoria; el segundo supuesto fue que los agentes pedagógicos de los programas de la Alcaldía iban a estar presentes durante todo el tiempo del desarrollo del proyecto.

En relación con el primer supuesto, se consideró que, dado que los programas ya contaban con una asistencia regular de participantes, esta misma asistencia se iba a mantener cuando los programas funcionaran conjuntamente en el CEDEFAM. Y así, bajo la idea de que las personas llegarían al CEDEFAM por la vía de los programas, no se consideró necesario realizar un proceso de convocatoria y difusión de su apertura, por lo menos no como responsabilidad de las instancias directivas y pedagógicas. El resultado fue que finalmente los programas no atrajeron a la población estimada y con ello se perdió un tiempo valioso para avanzar en la articulación de los programas y la construcción pedagógica del CEDEFAM, pues el equipo de CINDE tuvo que dedicarse a hacer la convocatoria y atender a la diversidad de actores comunitarios que empezaron a hacerse presentes.

El segundo supuesto implicaba, por otro lado, que los agentes pedagógicos, tanto de la estrategia CFC como de los programas de la Alcaldía iban a permanecer constantes en el tiempo del proyecto, de modo que la articulación pedagógica se fuera tejiendo poco a poco y se fuera construyendo un saber pedagógico derivado de las prácticas que poco a poco iban tomando forma en la atención de los niños, niñas, jóvenes y familias. Sin embargo, no ocurrió así y además, para fines de noviembre cuando el proyecto empezaba a cobrar consistencia y empezaban a darse las articulaciones entre los programas y a construirse un saber pedagógico compartido entre los diversos actores pedagógicos, el proyecto dejó de contar con la participación de los agentes pedagógicos de la Alcaldía de Soacha dada la finalización de sus contratos. Esto significó una sobrecarga de trabajo para el equipo restante así como la clausura del espacio de reflexión y construcción pedagógica que se iba consolidando. Así, la atención de los participantes y la gestión del CEDEFAM fue asumida casi en su totalidad por la estrategia CFC de CINDE, mientras que el proceso de articulación con los programas de la Alcaldía

no pudo seguir su desarrollo, en la dimensión prevista, solo con los programas de la Alcaldía que conservaron algunas acciones.

Ante la salida de la mayor parte de los programas de la Alcaldía, la estrategia CFC se convirtió en casi la única oferta del CEDEFAM para el uso del tiempo libre de los participantes. En la práctica esto significó que durante los meses de diciembre de 2011, enero, febrero y marzo de 2012, es decir, durante el 50% de su implementación el CEDEFAM operó fundamentalmente de manera parecida a un CFC, pero sin que se hubiese podido adelantar el trabajo preparatorio y de iniciación que se requiere para garantizar la calidad de sus acciones y la cobertura posible.

Esto plantea que elementos pedagógicos identificados se desprenden en gran parte de la experiencia de la estrategia CFC operando a la escala del CEDEFAM, lo que necesariamente implica que conjuga elementos afianzados por CINDE a lo largo del proceso de desarrollo de los CFC con elementos emergentes derivados de la experiencia específica de la estrategia CFC en el contexto del CEDEFAM.

7. ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y OPERATIVOS DEL MODELO

Por elementos metodológicos se entienden aquí los aspectos constitutivos del proceso pedagógico para el uso del tiempo libre que emergieron de la experiencia del CEDEFAM y de la experticia de Cinde en otros contextos, en especial los CFC. Entre tanto, los elementos operativos hacen referencia a los aspectos organizacionales y de gestión que dan soporte a las prácticas pedagógicas.

7.1 Elementos metodológicos

La experiencia del CEDEFAM permite identificar tres grandes aspectos de corte metodológico-pedagógico en el trabajo educativo alrededor del uso del tiempo libre: la formación de los agentes educativos, la construcción curricular y el trabajo pedagógico con los actores comunitarios.

7.1.1 La formación de los agentes educativos

Por los elementos expuestos tanto en los referentes teóricos como en los principios pedagógicos que permiten validar, y reconocer la experiencia y los aprendizajes alcanzados a través del CEDEFAM en la promoción del uso del tiempo libre en contexto comunitario, es claro que el perfil de sus agentes educativos es diferente de los perfiles pedagógicos propios de las propuestas

educativas más formales¹. En términos generales, mientras que el perfil pedagógico de los agentes educativos de las instituciones educativas se define por la idea de que el aprendizaje tiene que ver con la adquisición de los contenidos escolares, el perfil de los agentes educativos del CEDEFAM se definió con el enfoque de CFC, por la idea de que el aprendizaje tiene que ver con la construcción del autoconcepto de las personas, la transformación de las formas de relación, el incremento de la capacidad de incidencia en el contexto y el desarrollo del pensamiento a partir de la acción.

Promotora CFC:

Lo pedagógico aquí es que primero que ellos comparten con otras personas, que ayuda a que ellos mejoren sus relaciones personales, ayudan a que tengan un lenguaje más pulido, ayuda a que se puedan relacionar con otras personas diferentes a las que ellos tratan; ese es el sentido pedagógico, además que pueden venir los padres de familia, los amigos que no van a jugar el partido, pero que van a observar los partidos y que van a compartir con otras personas. Una mamá nos decía en el partido que el hijo vivía más aquí que en su casa, que además aquí venía a compartir y a hablar, y a conocer a su hijo acá que en su casa. Entonces este también es un espacio de integración para la familia.

Agente pedagógico Alcaldía de Soacha:

Por ejemplo, yo te doy este cuaderno a ti: escribe tú nombre, y si quieres escribir tú nombre, cuéntanos tú historia lo que tiene su parte pedagógica; y después de que terminó: bueno, ahora cuéntame lo que acabaste hacer. Y así se empieza con todas las actividades.

Esto no quiere decir que se desestime el aprendizaje de corte más académico, sino que éste se construye y adquiere sentido en tanto se inscriba en procesos más amplios de construcción del desarrollo humano.

¹ En este sentido, un reconocimiento permanente de los niños, niñas, jóvenes y familias que participaron en el CEDEFAM fue el fuerte contraste entre los agentes educativos escolares y los agentes educativos del centro, evidenciando que mientras los primeros actúan desde el disciplinamiento y la verticalidad, los segundos actúan desde el afecto y la horizontalidad de las relaciones.

En concordancia con ello, el perfil del agente educativo que promueve el uso del tiempo libre en la comunidad se define por la capacidad que posee para construir y dinamizar ambientes de aprendizaje que deparen a quienes participan en ellos experiencias que posibiliten la reorganización de las formas individuales y colectivas de construcción de las interacciones y del contexto social. El agente educativo, de este modo, debe poseer la capacidad de:

- a) Hacer lectura del entorno social y cultural de los participantes para contextualizar la acción pedagógica en la dinámica comunitaria, de modo que el trabajo educativo constituya una respuesta al tipo de problemáticas que se presentan en el entorno.
- b) Identificar los ritmos y formas de aprendizaje de los diversos participantes y los momentos de desarrollo en los cuales se encuentran, de modo que las actividades propuestas tengan resonancia con el clima psicológico y social de las personas.
- c) Identificar, explicitar y generar relaciones entre los intereses, motivaciones, capacidades y saberes que ya poseen los participantes de modo que permanentemente hagan parte de la dinámica pedagógica.
- d) Reconocer las necesidades psicológicas y sociales de las personas de acuerdo con el momento del ciclo vital en el que se encuentran, para dar una respuesta adecuada a esas necesidades.
- e) Planear las acciones pedagógicas de modo que ellas estén articuladas entre sí y respondan a un horizonte de desarrollo y de aprendizaje explícito.

- f) Propiciar la reflexividad de los participantes a partir de las acciones que realizan en el contexto pedagógico.
- g) Generar las disposiciones espaciales, sociales y estéticas del ambiente de aprendizaje que convoquen la participación, la lúdica y la exploración del entorno como acciones contextuadas, significativas y autotéticas.
- h) Construir un ambiente de desarrollo para los participantes, caracterizado por conjugar la libre exploración del entorno por parte de las personas con actividades propuestas para el uso del tiempo libre y la construcción de aprendizajes.

Ahora bien, como se ha señalado, la construcción de estas capacidades en el CEDEFAM fue el resultado de la articulación entre los programas de la Alcaldía de Soacha y la estrategia Centros Familiares y Comunitarios de Cinde, que ya ha venido construyendo con agentes comunitarios y profesionales las capacidades enunciadas a través de la experiencia del programa Colombianos Apoyando a Colombianos. Por ello puede decirse que el proceso de formación de los agentes tuvo sentido en el marco de un tiempo tan corto, precisamente por contar con una base práctica y teórica ya construida. Sin embargo, en caso de no contar con esa base, es clave colocar en perspectiva que la formación de los agentes educativos, en dirección a la construcción de esas capacidades, implica varias consideraciones.

En primer lugar, no es suficiente con que los agentes educativos reconozcan teórica o discursivamente los elementos que se han venido señalando a lo largo del documento pues su construcción práctica no simplemente es el resultado de una aplicación instrumental de una teoría que antecede a la acción; por el contrario, su construcción práctica demanda un gran esfuerzo que exige que el mismo ambiente de aprendizaje que se configura para los participantes, se constituya en un laboratorio pedagógico para los agentes educativos. En esta

línea, formar estas capacidades implica un proceso constante de acción-reflexión-acción, en el cual los elementos discursivos y teóricos encuentran su lugar cuando sirven para significar y comprender lo que se hace.

En segundo lugar, como no basta solo el conocimiento pedagógico para desarrollar una propuesta de este orden, sino que también tiene un peso importante el conocimiento de las dinámicas del contexto, entonces es importante que los procesos de formación se den a partir de la interacción entre los profesionales de la pedagogía y los actores comunitarios. Se trata, en suma, de pensar la formación de los agentes educativos como un proceso de creación cooperativa de sentido y de conocimiento sobre la realidad local, para poder incidir en ella a través de las prácticas educativas. No se trata así de que los profesionales de la pedagogía piensen lo local desde su mundo de vida, sin tomar en consideración la experiencia y el conocimiento que poseen los actores comunitarios sobre sus realidades, se trata, más bien, de que ambos, -profesionales y actores comunitarios- piensen en conjunto la realidad del entorno. De esto se deriva, al mismo tiempo, un proceso de formación pedagógica para los actores sociales que debe, a largo plazo, empoderarlos para que sean ellos mismos quienes gestionen los procesos educativos en su comunidad. De este modo, el proceso de formación de agentes educativos debe posibilitar la construcción del rol pedagógico del actor comunitario a partir del rol que ya ha formado como agente social en su entorno.

En condiciones distintas, a las vividas en el CEDEFAM es aconsejable iniciar el proceso de formación de los agentes educativos a la par con el desarrollo y construcción del proyecto, pero buscando que no coincida con un período preelectoral y asegurando que la programación que se construya incorpore el número de programas y de actividades que por el espacio y el número de agentes educativos, pueda ser manejada.

7.1.2 La construcción curricular

El currículo constituye un dispositivo de selección, jerarquización y secuenciación de los códigos de la cultura o de habilidades que se espera sean construidos por los participantes en un determinado proceso de formación. En el contexto de la educación convencional el currículo se construye con anterioridad a la práctica pedagógica. En el contexto de las formas no convencionales de educación como el CEDEFAM, la construcción curricular adquiere una connotación distinta. Dado que tienen tanta importancia las motivaciones e intereses de las personas así como la autorregulación de su aprendizaje el currículo responde tanto a las intencionalidades y objetivos de aprendizaje trazados por la propuesta de formación, como a los elementos que emergen permanentemente como resultado de las interacciones entre los agentes educativos y los participantes.

De este modo, la experiencia del CEDEFAM muestra que lo esencial de la construcción curricular en formas no convencionales de educación es que su desarrollo se de en consonancia con las dinámicas socioculturales del contexto. Es decir, que mientras que en la educación escolar el currículo se encuentra predefinido y los márgenes que da a la entrada en él de los saberes y experiencias de los participantes son restringidos, en una propuesta de educación para el tiempo libre es clave que el currículo sea concebido y se desarrolle de manera intencional para que en él puedan incidir los saberes, experiencias e intereses de las personas que participan del proceso de formación.

La construcción curricular se apunala así en procesos de planeación pedagógica que traducen los propósitos y objetivos de la formación a modos de acción pedagógica y en procesos de reflexión permanente sobre la práctica que recogen de la experiencia los elementos que le dan sentido y contexto a la planeación. Se trata así de un círculo constante entre planeación y reflexión pedagógica que tiende a la contextualización progresiva de la propuesta de formación en el mundo

de vida de los actores sociales, así como a la apropiación del currículo mismo por parte de las comunidades.

Así, por ejemplo, a través de una actividad de trabajo de cuerpo, en la cual desde la planeación se busca que los niños y niñas construyan ciertas habilidades de reconocimiento cinestésico, el agente educativo puede encontrar que los niños y niñas hacen referencia al maltrato infantil; posteriormente, a través de la reflexión pedagógica el agente educativo al reflexionar junto con el equipo pedagógico sobre los elementos que emergen en el contexto de la práctica lo coloca en perspectiva, para que sea incluido de manera intencionada en la planeación. Así, puede pensarse que gran parte del trabajo pedagógico se centrará en cómo abordar esa problemática a través de la diversidad de actividades de uso del tiempo libre, de modo que los participantes puedan tematizarla y elaborarla. La planeación, en este sentido, vertebra el trabajo pedagógico, lo cual se aprecia en el siguiente testimonio de una promotora comunitaria:

Promotora CFC:

Nosotras cuando hacemos la planeación, digamos que en la propuesta de Cedefam está hacer un encuentro familiar cada mes o cada dos meses; entonces, durante la semana se va trabajando como una temática, y esa temática, o sea, todas las actividades deben llevar un hilo conductor, incluyendo el centro familiar. O sea, no es que hoy hicimos plastilina por hacer plastilina, trabajamos solos... no, sino que todas son como un hilo conductor, por ejemplo: la semana pasada trabajamos algo, la elaboración de un horario, o sea, ahí no importa cuál material se hace, sino cuál es el sentido pedagógico de hacer el horario; que los niños adquieran responsabilidad frente a las labores personales como en su casa, que tengan un orden, que sepan cuáles son las materias, cuáles son las tareas que tienen que hacer; también se organizan, no sólo en lo personal, sino el escolar. A la siguiente semana empezamos a elaborar una canasta en papel periódico, que define ya el orden, entonces el orden, por ejemplo para organizar sus cuadernos, o para organizar sus útiles escolares. Entonces todo va teniendo como un hilo conductor, todo va como en cadena.

La construcción curricular, en este contexto puede ser pensada como un proceso de triangulación entre las intenciones formativas de la propuesta de uso del tiempo libre, entre las problemáticas del contexto y entre los intereses y motivaciones de los participantes. Al respecto, plantea Alejandro Acosta, director de CINDE, lo siguiente:

El currículo en esta propuesta tiene dos elementos, tiene una estructura que se la da el modelo pedagógico, el sistema de aprendizaje, los temas claves que se trabajan; pero la forma en que se construye el micro currículo, está en base a la lectura que se haga del proceso; entonces si no hay momentos para leer el proceso, viene entonces llenado eso; está uno trabajando por decir algo "reconocimiento del medio ambiente" emergió el tema del maltrato; entonces uno no puede seguir trabajando en medio ambiente cuando está el tema del maltrato, pero entonces no puede, por manejar el tema del maltrato; entonces cómo empieza a construir una relación entre proteger el medio ambiente, proteger los niños, entonces qué por qué protegemos el agua, protegemos los arbolitos, pero no protegemos los niños. Cosas digamos que son de lectura (...) o sea, uno puede relacionar cualquier cosa si está leyendo el contexto.

Hay dos formas de trabajar en la educación, una es la forma convencional y otra la forma no convencional. En la convencional el proceso educativo es entregar el conocimiento de acuerdo a los pasos establecidos en currículo; lo no convencional es que quien educa sabe qué es lo que hay que enseñar, pero lee qué sabe la gente, cuáles son las circunstancias en las que está, y cómo los conocimientos se los puede ir apropiando a partir de su saber y de sus vivencias, y de su cotidianidad; y entonces se entrega lo que hay que entregar, pero a un ritmo en articulación con los ritmos de las personas, se trata de un modelo que responde al educando, y un modelo que pone a responder el educando, y donde todos se consideran educandos.

Por ello, el carácter de esa construcción debe ser flexible, comprendiendo que parte de la especificidad del currículo en los procesos formativos no convencionales es que busca incorporar la experiencia y conocimientos de los actores a los cuales se dirige para que puedan reflexionar sobre ellos. El currículo,

en este caso no supone una transmisión de saber, sino la construcción de conocimiento del actor social a partir del conocimiento que ya posee y de la experiencia que tiene lugar en el contexto de la acción pedagógica.

7.1.3 El trabajo pedagógico con los actores comunitarios

La práctica pedagógica constituye el punto en el cual convergen la construcción curricular y la formación permanente de los agentes educativos. La práctica pedagógica constituye además, el espacio en el cual se articulan los saberes, experiencias e intereses de los participantes. El trabajo desarrollado en el CEDEFAM presenta tres particularidades propias de los ambientes pedagógicos no convencionales: la pluralidad de centros de interés, la accesibilidad de los participantes a los materiales pedagógicos y el lugar del agente educativo como acompañante de las experiencias que llevan a cabo los sujetos de forma autorregulada.

7.1.3.1 La pluralidad de centros de interés

Uno de los elementos más significativos para los participantes del CEDEFAM fue la pluralidad de actividades que ofrecía el centro, así como la posibilidad de moverse entre ellas sin marcos fijos de horarios o de permanencia. La diversidad de actividades sin embargo, respondía al criterio de atender a las diversas necesidades de recreación de los participantes, de acuerdo a su ciclo vital. Así, en un mismo espacio los participantes podían acceder a ludotecas, espacios deportivos, entornos destinados al arte urbano, asistencia psicosocial, apoyo lúdico pedagógico a tareas, trabajo con el cuerpo, internet, a través de los cuales daban respuesta a necesidades que iban desde la posibilidad de contar con un espacio para el encuentro con los amigos o con los pares para poder jugar, en ausencia de espacios en la casa o en el barrio, hasta la posibilidad de recibir un

apoyo académico por parte de las promotoras comunitarias. Al respecto, una niña participante y una madre de familia refieren el CEDEFAM de la siguiente forma:

Niña:

Pues, es que uno allá se aburre de estar todos los días con las mismas personas, todos los días haciendo las mismas cosas; entonces acá como hay actividades diferentes, hacen karaoke, empezamos a jugar...

Entrevistador:

Si tú tuvieras que decirle a un niño o un joven, que no conoce Cedefam, para invitarlo a venir, ¿tú que le dirías?

Niña:

Pues yo le diría que lo invito a una fundación donde le ayudan a hacer tareas, donde se puede jugar, donde se pueden hacer varias cosas.

Entrevistador:

Y ¿Qué te imaginabas tú antes de llegar a Cedefam?

Madre de familia:

Pues yo me decía: ay, allá qué los pondrán a hacer, seguramente las tareas y ya. Pero nunca pensé que era un lugar donde ellos podían estar, desaburrirse, porque es que en la casa no pueden hacer las cosas que hacen aquí.

La pluralidad de centros de interés para los participantes contaba con un elemento adicional que lo hacía tan atractivo: al tiempo que cada espacio conservaba una cierta identidad y especificidad, entre los diversos espacios no se presentaban barreras o fronteras que implicaran la exclusión de unos participantes y la inclusión de otros, con lo cual se respetaban los lazos familiares y comunitarios contruidos; así por ejemplo, el abuelo que iba con su nieta de 4 años podía entrar a la ludoteca sin que su relación tuviera que quedar suspendida porque el espacio fuera pensado solo para los niños y niñas.

Una madre de familia recuerda al respecto su experiencia:

Madre de familia:

Pues la verdad yo no sabía que había para hacer decoraciones, pues la verdad yo ya había entrado ahí

Entrevistador:

¿A dónde habías entrado, a la ludoteca?

Madre de familia:

Sí, pero sólo había entrado ahí, pero no sabía que hacían decoraciones también.

Entrevistador:

¿No sabías que tú podías venir a estar?

Madre de familia:

No sabía que hacían muñecos, yo pensaba que sólo veníamos, jugaban y nosotras nada, sólo poniéndole cuidado.

Entrevistador:

O sea, la idea era que tú venías, el niño estaba ahí y tú le ponías cuidado. ¿Y qué pasó entonces cuando entraron?

Madre de familia:

O sea, cuando nosotros entramos, pues nos inscribieron y luego hicimos un duende.

Entrevistador:

¿Y cómo lo hicieron?

Madre de familia:

Pues nos lo dieron, y la profesora nos dijo "píntenlos" y luego lo recortamos (...)

Pedagógicamente, la diversidad de los centros de interés implica una articulación entre los agentes educativos, quienes al construir y compartir una intencionalidad formativa la convertían en el hilo conductor que enlazaba los espacios entre sí. Una promotora comunitaria plantea al respecto lo siguiente:

Promotora CFC:

Bueno, digamos que aquí dividimos siempre que planeamos, lo hacemos, no sólo pensando en que es sólo la actividad para los adultos, sino que si yo voy a hacer x actividad, esa actividad nos debe servir para todas las edades; entonces, hoy vamos a trabajar no sé qué actividad, integramos; pero además de que estamos realizando la actividad, hay otros niños que están en el gimnasio, hay otros niños que están en la ludoteca, hay otros niños que están disfrutando la piscina de pelotas, otros están haciendo las tareas; entonces mientras uno va adelantando con los adultos, entonces vamos haciendo la actividad, entonces terminan tareas y vienen y se integran a la actividad; los que estaban jugando a las colchonetas y ya no quieren más, entonces toda la actividad gira alrededor de lo que buscamos que aprendan.

7.1.3.2. La accesibilidad de los participantes al material pedagógico

Otro elemento presente en el trabajo pedagógico con los participantes fue la posibilidad que tenían de acceder de manera libre al material pedagógico del CEDEFAM. En contraste con los procesos de formación más convencionales, en los cuales el uso del material pedagógico es definido por el agente educativo, en la propuesta del CEDEFAM el uso del material pedagógico es definido por el participante mismo. Así, el acceso y préstamo de materiales se convierte en un catalizador de la formación al propiciar procesos de autorregulación en los participantes y al generar vínculos entre el espacio de formación y la familia, por ejemplo como cuando un niño solicita un juguete para que pueda ser llevado a su casa, y alrededor del juguete –una torre zaque o un edujuego- se dinamizan nuevas interacciones. Una promotora del CFC refiere la importancia de la

accesibilidad del material educativo en el trabajo que realizan con los niños y niñas:

Promotora CFC:

Juega y aprende a pensar es un programa que está dentro del apoyo familiar, que te ayuda a desarrollar en los niños, el pensamiento lógico, la memoria, la concentración; a través de unos juguetes, esto tiene como tres ramas: la primera es que lo hacemos acá con los niños, que los juguetes son llamativos para los niños, entonces primero hacen una exploración del juguete, y luego nosotras observamos al niño como juega, si comparte con otros niños, miramos qué es lo que está jugando, y luego empezamos a hacer un ejercicio con los niños, empezamos a jugar ya con el juguete, y empezamos en una relación directa con el niño; la otra es que "juega y aprende a pensar" también va al aula de clase, entonces llegamos a un colegio para que la profesora tome esos juguetes también para desarrollar algunos temas de los que ella tiene en su clase; y lo otro es que tenemos la ludoteca circulando, que es donde el niño se puede llevar el juguete para la casa, es parte de "juega y aprende a pensar", es la ludoteca circulante donde el niño lleva el juguete y le enseña a su familia, digamos que el juguete es como un instrumento para que la familia se reúna y comparta, juegue y se divierta, también no sólo el juguete lo prestamos, también prestamos libros, para que los niños adquieran hábitos de lectura llevándose el cuento.

7.1.3.3 El rol del agente educativo

En contraste con el rol que juegan los agentes educativos en las prácticas pedagógicas más tradicionales, en las cuales fungen como reguladores del orden del aula y como transmisores de conocimientos, el rol pedagógico en una propuesta para el uso del tiempo libre cobra otro significado. En primer lugar, como el uso del tiempo libre se basa en la capacidad del sujeto para autorregularse, entonces el agente educativo se convierte en un acompañante de las prácticas de exploración y de juego, es decir, actúa como un par que, no obstante, tiene la capacidad de propiciar la reflexión del participante a partir de la acción que realizan conjuntamente. Bien sea jugando con los niños y niñas de la

primera infancia, o realizando manualidades con los abuelos, los agentes educativos tienen siempre en perspectiva que la experiencia depre un aprendizaje y un conocimiento para quienes se encuentran implicados en ella.

En segundo lugar, como el agente educativo parte de reconocer que el aprendizaje no es el resultado de una transmisión que él realice a los participantes, sino que es el fruto de las interacciones que tienen lugar, entonces su rol pedagógico consiste en propiciar nuevas formas de vinculación entre los actores en el contexto de las actividades propuestas. Al respecto la coordinadora del CFC de Engativá, quien apoyó el trabajo de CEDEFAM, afirma lo siguiente:

Coordinadora

Sí, por ejemplo para nosotros, el fuerte de CINDE es infancia y juventud, primera infancia, pero si tú no trabajas con la familia, tú no estás haciendo nada; tú no puedes trabajar con infancia, o sea, si tú trabajas solamente con primera infancia haces lo que hace todo el mundo, que reúne un grupo de niños, y trabaja con el grupo de niños, o lo que podrían hacer unos psicólogos, o lo que podrían hacer trabajadores sociales, o lo que hace cualquier persona: el niño es el problema, el niño es agresivo; lo cojo, le hago la terapia, lo baño, etc. Y el niño vuelve otra vez al mismo lugar, al mismo entorno, a las mismas condiciones.

Entonces la idea de nosotros es que ese no es el sentido, el sentido es: cojamos la familia, o sea, cojámosla los dos, primero porque socialmente y en el mundo, tú no estás en nada, el mundo es interacción permanentemente, los trabajos, en la vida, en lo cotidiano. Y si tú quieres trabajar con el niño, entonces trabaja con su entorno, ¿cuál es su entorno? Su familia, sus amigos, sus vecinos; y trabaje con ellos, y con el mismo niño y con la familia al tiempo, porque digamos que esto es una relación, y la relación es de dos, no de uno solo, entonces el niño aprende a estar con el adulto en la relación real del adulto, y el adulto aprende a estar con el niño en la relación con el niño, y los mismo lo niños entre pares, los adultos entre pares, entonces lo que uno hace ahí es construir un tejido social, entonces donde el niño de aquí, por ejemplo del centro social sale, pero no está la mamá pendiente de él solamente, o sea, está la

vecina, está la amiga, todos los que conocemos al niño cuando vamos por la calle, y entonces no está el niño solo.

Entonces es un poco lo que se busca, entonces ese es el sentido de la familia, del trabajo con la familia; entonces el trabajo con el adulto, pero no por trabajar con el adulto, sino que en la medida en que el adulto esté tranquilo, relajado, por ejemplo en el caso de acá, aquí las señoras vienen, mucha abuelita, porque los niños permaneces siempre con las abuelas, entonces la abuela tiene una educación donde le pega al niño, lo regaña, lo maltrata, le transmite temores; entonces la abuelita viene, ella no va a ponerse a jugar, porque ella no es una niña, o sea, lo que corresponde a una persona de tercera edad, o un adulto, pero se reúne con unos adultos, entonces ellas por ejemplo aquí hacen todo lo que tú quieras, pero dentro de esa actividad están también los niños.

En tercer lugar, dado que el agente educativo busca que los participantes reconozcan sus capacidades y desarrollen sus potencialidades, entonces parte de su rol consiste en ir modulando las acciones de modo que, al tiempo que afianzan al sujeto respecto de aquello que ya ha construido y posee, cumplen una función de andamiaje dirigida a jalonar nuevos logros y aprendizajes.

7.2 Elementos operativos

A continuación se refieren los aspectos operativos a tener en cuenta:

7.2.1 Estructura organizativa del CEDEFAM

La estructura organizativa se concreta en la conformación de tres comités:

- Un comité de directores en el cual participan representantes de las entidades o instituciones aliadas.
- Un comité coordinador integrado por quien coordina el proyecto y por representantes de los equipos pedagógicos.

- Un comité pedagógico del cual hacían parte todos los agentes pedagógicos del Centro

Estos tres comités respondían a tres niveles de la gestión:

- El comité de directores toma las decisiones atinentes al rumbo del proyecto y abogaba por los intereses de las entidades o instituciones aliadas.
- El comité coordinador toma las decisiones atinentes a la gestión y funcionamiento cotidiano del proyecto.
- El comité pedagógico tomaba las decisiones relativas al trabajo educativo y realizaba la planeación de las actividades

La experiencia evidenció dos aprendizajes importantes a ser tenidos en cuenta para futuros proyectos. En primer lugar, las decisiones concernientes a la administración del centro no pueden darse sin tomar en cuenta los procesos de planeación pedagógica. Es decir, que se debe asegurar que la gestión administrativa y la gestión pedagógica se comuniquen entre sí y tomen de manera conjunta las decisiones concernientes a la propuesta de uso de tiempo libre. De este modo, la gestión administrativa debe darle un mayor margen de movimiento a la práctica pedagógica, de modo que ésta no quede simplemente reducida a un aspecto puramente operativo del proyecto.

En segundo lugar, la gestión de un proyecto pedagógico para el uso del tiempo libre en comunidad no puede equipararse con la gestión de un proyecto de orden escolar en aspectos como la proporción existente entre el número de agentes educativos y los niños y niñas atendidos, los recursos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las actividades, el uso de los espacios y la distribución de horarios, entre muchos otros.

7.2.2 Acciones en la gestión del proyecto pedagógico

En medio del proceso de implementación y desarrollo del CEDEFAM tomaron forma un conjunto de acciones que fueron recursivas a lo largo del proyecto:

- a) Los procesos de convocatoria a la comunidad: la implementación de un proyecto de uso del tiempo libre en contexto comunitario implica acciones constantes de sensibilización y convocatoria a las personas para garantizar su participación. Aspectos claves en estos procesos son la identificación y trabajo con líderes comunitarios locales y con las organizaciones que se encuentran presentes en el territorio, especialmente las instituciones educativas.
- b) La formación de los agentes educativos y de los agentes comunitarios para producir permanentemente conocimiento pedagógico y hacer transferencia del proceso a las comunidades, de manera que se vuelva sostenible en el tiempo.
- c) La caracterización de la comunidad, que provee del conocimiento necesario a los agentes pedagógicos del proyecto para situar sus acciones y hacerlas pertinentes al contexto.
- d) La construcción de línea de base del proyecto con el fin de evaluar sus resultados.
- e) La planeación constante de las acciones pedagógicas y la actualización permanente de la oferta de tiempo libre, pues muchas veces las iniciativas de la comunidad generan alternativas propias que deben incorporarse a la dinámica del proyecto.
- f) La alianza con las instituciones educativas y con las organizaciones de base presentes en el territorio, para generar redes y aunar esfuerzos tendientes a propiciar procesos de desarrollo humano a través de las diferentes ofertas institucionales.

- g) El monitoreo permanente del proyecto y la sistematización de las prácticas pedagógicas para identificar las dificultades que van emergiendo y explicitar el saber pedagógico con el fin de cualificarlo de manera permanente.

7.2.3 El monitoreo de los procesos pedagógicos para el uso del tiempo libre

El monitoreo, seguimiento y evaluación se concibió desde el inicio como un proceso de valoración cuantitativa y cualitativa que contribuye a consolidar procesos educativos y la gestión del proyecto que se realicen a partir del Modelo para uso del tiempo libre. Se requiere que provea información oportuna y adecuada con relación a logro de los objetivos y para proveer información útil para los diversos actores.

Deberá incluir:

- Levantamiento de información inicial de las ofertas para uso del tiempo libre
- Reuniones de seguimiento con los agentes educativos y por grupos de participantes
- Encuentros de lectura de la experiencia que arroje información, tanto de evaluación, como de sistematización
- Aplicaciones de pruebas periódicas
- Levantamiento de pruebas al final de las intervenciones

Inicialmente se construyeron unos indicadores con base en los objetivos iniciales del proyecto, que se fueron modificando en dos talleres y aunque no todos se pudieron usar debido a que una parte de los proyectos de la Alcaldía no funcionaron, es muy importante registrarlos como parte de las construcciones logradas con el proyecto y por la utilidad que pueden tener para la Fundación en el desarrollo de sus proyectos.

	Aspectos a monitorear	Indicadores	Medida
1	Oferta de programas del proyecto para la atención de niños, niñas y jóvenes en uso del tiempo libre	El proyecto cuenta con una oferta suficiente de programas de promoción del tiempo libre dirigidos a niños, niñas y jóvenes	Número de programas ofertados
			Tipo de actividades realizadas al interior de cada programa
			Estrategias de los programas para identificar los intereses y necesidades de los niños y niñas
2	Pertinencia de la oferta frente a los intereses y necesidades de los niños y niñas, jóvenes	La oferta de tiempo libre propicia la participación de los niños, niñas, jóvenes	Frecuencia de la asistencia de los participantes a las actividades de los programas
			Número de participantes por programa
			Articulaciones entre actividades ofertadas y motivaciones e intereses de los niños y niñas
		El proyecto cuenta con el recurso humano suficiente para la atención integral a la comunidad que asiste a sus programas	Estrategias de los programas para identificar los intereses y necesidades de los niños y niñas
			Número de agentes educativos que atienden a los niños y niñas por número de participantes
			Competencias y habilidades de los agentes educativos para: o Hacer lectura de las necesidades de los niños y niñas o Facilitar la participación de los

3	Talento humano para la atención integral a la población		niños, niñas y jóvenes o Regular las interacciones o Propiciar en el niño, niña y joven la identificación de intereses y motivaciones o Reconocer potencialidades, saberes y necesidades de los participantes o Propiciar la reflexión de los participantes
		El proyecto cuenta con espacios permanentes para la reflexión pedagógica y la planeación de las acciones en función de su pertinencia y oportunidad	Número de eventos de reflexión/tiempo transcurrido del proyecto
			Contribución del espacio de reflexión a la identificación de necesidades de desarrollo pedagógico del proyecto
4	Participación de los niños, niñas, jóvenes	El proyecto atiende a la cantidad de participantes esperados según la capacidad prevista	Cobertura
			Participantes que asisten a los actividades por grupo de edad
		El proyecto ha definido e implementado diferentes estrategias para la convocatoria de niños, niñas, jóvenes	Estrategias diseñadas para convocar a la población de niños, niñas y jóvenes del sector
			Impacto de las estrategias en la afluencia de niños, niñas y jóvenes
		El proyecto propicia la participación de diversos grupos poblacionales alrededor de la oferta de actividades de tiempo libre dirigidas a los niños, niñas y jóvenes	Número de actividades que se diseñan desde una perspectiva intergeneracional y ecológica
5	Adecuación de espacios	Los espacios del proyecto son	Asignación de espacios por

		funcionales para el desarrollo de las actividades de uso del tiempo libre	actividad
			Calidad de los espacios para la atención de los niños, niñas y jóvenes
6	Articulación de la oferta	Las actividades ofertadas cuentan con orientaciones metodológicas explícitas para la atención de los niños, niñas y jóvenes	Número de actividades que cuentan con metodologías definidas para el trabajo pedagógico con los niños, niñas y jóvenes para el uso del tiempo libre
		Las diferentes actividades se articulan entre sí	Número de actividades que funcionan de manera articulada
			Tipos de articulaciones que se dan entre las actividades
		El proyecto ha trazado objetivos explícitos para la atención de los niños, niñas y jóvenes	Actividades que se orientan por objetivos explícitamente formulados
7	Formación del talento humano	El proyecto realiza procesos permanentes de formación del talento humano a través de los cuáles fortalece sus capacidades pedagógicas para la atención de los niños, niñas y jóvenes.	Número de acciones de formación realizadas
			Pertinencia de las temáticas abordadas a través de las acciones de formación
8	Monitoreo y evaluación del trabajo de atención a la población	El proyecto cuenta con mecanismos de recolección de información y de monitoreo de los procesos de atención a los niños, niñas y jóvenes	Mecanismos y acciones de registro de información y monitoreo existentes
		El proyecto ha trazado objetivos explícitos para la atención de los niños, niñas y jóvenes	Actividades que se orientan por objetivos explícitamente formulados
9	Establecimiento de canales de comunicación y de articulación con las	El proyecto posee mecanismos que posibilitan la comunicación y toma de decisiones conjunta con	Estrategias de comunicación existentes entre el proyecto y las comunidades (instituciones,

	comunidades	líderes o personas de la comunidad, en dirección a cualificar la atención	líderes y organizaciones de base, comunidades educativas)
			Allanzas, articulaciones, convenios o acuerdos alcanzados con instituciones educativas, organizaciones de base e instituciones de la zona
			Resultados de la articulación del del proyecto con instituciones educativas, organizaciones de base e instituciones de la zona
10	Instancias y formas de gestión y toma de decisiones	El proyecto tiene definidas las instancias y mecanismos para la toma de decisiones sobre los procesos de atención y la gestión administrativa	Número y tipo de instancias de trabajo, reflexión y toma de decisiones
			Procesos que organizan la gestión pedagógica y administrativa del proyecto
			Capacidad de gestión de las instancias ante las dificultades que se presentan
		Los mecanismos de toma de decisiones posibilitan el cruce de información entre los profesionales que atienden a la población y los profesionales que realizan la gestión	Estrategias de comunicación y flujo de información entre los diversos niveles del proyecto
11	Cambios en concepciones y prácticas	Resignificaciones de los niños, niñas y jóvenes participantes como sujetos de derechos	Aprendizajes que han alcanzado los niños, niñas y jóvenes alrededor de temas como la infancia y la juventud, los derechos, las relaciones de género, la participación y el tiempo libre

		Cambios en formas de relación entre los niños, niñas y jóvenes y adultos	Calidad de los vínculos y redes constituidas entre los participantes
			Aprendizajes en torno a la autorregulación, construcción de acuerdos, respeto de normas y resolución de conflictos
			Interacciones entre los niños, niñas, jóvenes y sus familias
12	Mejoramiento de condiciones de vida	Mejoramiento en rendimiento escolar	Dificultades académicas de los niños, niñas y jóvenes que han sido superadas por el trabajo pedagógico del proyecto
		Cambios en el uso del tiempo libre	Alternativas de uso del tiempo libre construidas por los niños, niñas y jóvenes a partir del proyecto

En conclusión podemos señalar que el proyecto pese a las dificultades para concretar su inicio, a lo tardío de éste con respecto al año escolar, por ser al final de la administración municipal y durante un período electoral, a las dificultades en la continuidad y asistencia a la mayoría de los programas de la Alcaldía, a su ubicación y a lo corto del tiempo; logró unos resultados altamente valorados por los niños, niñas y jóvenes, por sus padres y los miembros de familia que asistieron, por los funcionarios de la Alcaldía que participaron y por los docentes que pudieron constatar en un número importante de NNAJ, significativos cambios a partir de su participación en el CEDEFAM.

El equipo de la Fundación colaboró de manera muy significativa con las entrevistas y el grupo focal que se hizo, así como con el suministro de documentación.

El grupo de promotoras comunitarias del CFC de la Comuna 6 que asumió el trabajo del CEDEFAM, en compañía de los funcionarios de la Alcaldía y de un número importante de líderes comunitarios que se vincularon al proceso; trabajaron incansablemente para lograr una importante cantidad de participantes y una calidad significativa en las acciones que se llevaron a cabo.

Los niños, niñas y jóvenes que todos los días acudieron al CEDEFAM, llenándolo de alegría, de positivas actividades que en conjunto con las promotoras, los funcionarios de la Alcaldía y el equipo CINDE, lograron involucrar a miembros de sus familias y sostener el trabajo que tanto valoraron.

Y el esfuerzo de todos estos actores contó con el apoyo gerencial necesario para el proyecto, inicialmente de Frank Paipilla desde la Fundación COMPARTIR, posteriormente de Catalina Londoño, con un equipo de colaboradores de la Fundación y con el acompañamiento desde la Alcaldía de Pedro Medina.

A todas y todos, felicitaciones por la labor hecha y por haber aportado aprendizajes y lecciones como las que se han recogido en éste documento, las cuales serán de gran utilidad para las instituciones y organizaciones que hemos estado involucrados, y esperamos, de especial utilidad para la Fundación COMPARTIR a quien agradecemos de nuevo, esta invitación a colaborar con su valioso trabajo.

EQUIPO CINDE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARTÍ, Eduardo. 1991. Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación. Barcelona. Anthropos.
2. Casa, Carlo, Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Castro, María Clemencia; Guerrero, Berenice; Granés, José. 1994. Las fronteras de la escuela. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.
3. Gerlero, Julia. 2005. Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación. Lineamientos preliminares para el estudio de la recreación. I Congreso Departamental de Recreación de la Orinoquía Colombiana. Villavicencio.
4. CINDE. (2012). Sistematización de los centros familiares y comunitarios. CINDE, Bogotá.
5. Lema, Ricardo. 2003. Bases teóricas para el desarrollo comunitario desde el tiempo libre. Fundación Latinoamericana del Tiempo Libre y la Recreación, Funlibre.
6. Instituto Colombiano del Deporte COLDEPORTES. 2009. Plan Nacional de Recreación 2004-2009. Bogotá.
7. Arango, Marta y Nimnicht, Glen. (1990). El caso de CINDE. Lineamientos generales para la organización y desarrollo de Programas. CINDE.
8. CINDE. 2011. propuesta de asesoría a la fundación compartir para el desarrollo del centro para el desarrollo de la niñez, la juventud, la mujer, y la familia municipio de Soacha y elementos para el modelo de su interés. Bogotá.
9. Fundación Compartir, Alcaldía de Soacha, CINDE. 2011. Documento marco del proyecto.
10. Instituto Colombiano del Deporte COLDEPORTES. 2009. Plan Nacional de Recreación 2004-2009. Bogotá.
11. Lema, Ricardo. 2003. Bases teóricas para el desarrollo comunitario desde el tiempo libre. Fundación Latinoamericana del Tiempo Libre y la Recreación, Funlibre.
12. Ministerio de Educación Nacional. 2012. Alianzas con los actores de la sociedad generarán jornadas extracurriculares de calidad". Comunicado de Prensa. Consultado el día 23 de mayo de 2012 en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-261386.html>
13. Ministerio de Educación Nacional, Superintendencia del Subsidio Familiar, 2009. Circular externa sobre lineamientos para la formulación de las jornadas escolares complementarias. Consultada el día 26 de mayo de 2012 en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-207825_archivo_pdf_circular_jornadas_complementarias.pdf