

308923

111  
2ej

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

---

**ESCUELA DE PEDAGOGIA  
INCORPORADA A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**



**FALLA DE ORIGEN**

**EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD COMO EJE DEL  
PROCESO DE FORMACION INTEGRAL PARA INSTRUCTORES  
DE UN PROGRAMA DE ATENCION A LA INFANCIA**

**TESIS PROFESIONAL  
QUE PRESENTA:**

**LUCIA FERNANDA REMES TELLO DE MENESES  
PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA**

**DIRECTOR DE TESIS:  
LIC. GABRIEL JORGE MENDOZA BUENROSTRO**

**MEXICO, D. F.**

**1995**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
CONCEPTO DE EDUCACIÓN	6
1.1. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN	6
1.1.1. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	10
1.1.2. LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA	12
1.2. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO PERMANENTE	22
1.3. LOS ADULTOS Y LA EDUCACIÓN	25
1.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDAD ADULTA	26
1.3.2. EL APRENDIZAJE EN EL ADULTO	32
CAPITULO II	
DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	40
2.1. TEORÍAS FILOSÓFICAS	42
2.2. TEORÍAS PSICOLÓGICAS	44
2.2.1. TEORÍA PSICOANALÍTICA	45
2.2.2. ENFOQUE HUMANÍSTICO	46
2.3. LA PERSONALIDAD CREATIVA	51
2.4. EL PROCESO CREATIVO	55

<b>2.5. LOS DOS HEMISFERIOS CEREBRALES</b>	<b>59</b>
<b>2.5.1. EL PENSAMIENTO LATERAL</b>	<b>61</b>
<b>2.6. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD</b>	<b>64</b>
<b>2.6.1. MEDIO AMBIENTE</b>	<b>66</b>
<b>2.6.2. FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD</b>	<b>67</b>
<b>2.6.3. TÉCNICAS</b>	<b>69</b>
<b>2.6.3.1. EL JUEGO</b>	<b>70</b>
<b>2.6.3.2. EL ARTE</b>	<b>71</b>
<b>2.6.3.3. TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LATERAL</b>	<b>72</b>
<b>2.6.3.4. LAS TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GLOBAL</b>	<b>75</b>
<b>2.6.3.5. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA</b>	<b>76</b>
<b>CAPITULO III</b>	
<b>EL PROGRAMA CASAS DE CUIDADO DIARIO</b>	<b>79</b>
<b>3.1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>79</b>
<b>3.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA</b>	<b>80</b>
<b>3.3. AGENTES PARTICIPANTES</b>	<b>81</b>
<b>3.3.1. MADRE CUIDADORA</b>	<b>84</b>
<b>3.3.2. ASISTENTE VOLUNTARIA</b>	<b>85</b>
<b>3.3.3. COMITÉ LOCAL DE DESARROLLO INFANTIL</b>	<b>86</b>

3.3.4. MEDICO TUTOR	87
3.4. PROCESO DE APERTURA Y OPERACIÓN DE UNA CCD	90
3.5. EL MODELO EDUCATIVO DE CCD	96
3.5.1. LOS MATERIALES DE CASAS DE CUIDADO DIARIO	99
3.6. PAPEL DEL INSTRUCTOR	106
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>PROPUESTA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LOS INSTRUCTORES</b>	
<b>DE CASAS DE CUIDADO DIARIO</b>	<b>109</b>
4.1. SITUACIÓN ACTUAL DEL PROGRAMA	109
4.1.1. OPERACIÓN DE LAS CASAS DE CUIDADO DIARIO	
DEL DDF	109
4.1.2. LOS INSTRUCTORES DE CASAS DE CUIDADO	
DIARIO DEL DDF	114
4.1.3. RESULTADOS DE LAS ULTIMAS SUPERVISIONES	117
4.2. LA CAPACITACIÓN A INSTRUCTORES	122
4.2.1. OBJETIVOS	123
4.2.2. CONTENIDOS	124
4.2.3. METODOLOGÍA	125
4.2.4. EVALUACIÓN REALIZADA POR LOS INSTRUCTORES	125
4.2.5. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PROPUESTAS DE	
CAMBIO	133

<b>4.3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL</b>	<b>141</b>
<b>4.3.1. DATOS GENERALES</b>	<b>142</b>
<b>4.3.2. OBJETIVOS GENERALES</b>	<b>143</b>
<b>4.3.3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA</b>	<b>144</b>
<b>4.3.3.1. FUNDAMENTOS SOCIO-PSICO-PEDAGÓGI- COS</b>	<b>146</b>
<b>4.3.3.2. DESARROLLO CREATIVO</b>	<b>149</b>
<b>4.3.3.3. ESTUDIO DE CASOS</b>	<b>151</b>
<b>4.3.4. RECURSOS</b>	<b>153</b>
<b>4.3.4.1. HUMANOS</b>	<b>153</b>
<b>4.3.4.2. TIEMPO Y ESPACIO</b>	<b>154</b>
<b>4.3.4.3. MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	<b>155</b>
<b>4.3.5. CARTA DE BIENVENIDA</b>	<b>156</b>
<b>4.3.6. ENCUADRE</b>	<b>158</b>
<b>4.3.7. EVALUACIÓN</b>	<b>158</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>166</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>170</b>

**ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS**

	<b>PÁGINA</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1. La persona autoactualizada según Rogers y Maslow	15
<b>CAPÍTULO II</b>	
2.1. Características de los hemisferios cerebrales	59
2.2. Características del pensamiento vertical y del lateral	63
<b>CAPÍTULO III</b>	
3.1. Agentes del Programa Casas de Cuidado Diario	84
3.2. Estructura humana del Programa	88
<b>CAPÍTULO IV</b>	
4.1. Ingresos de las familias usuarias	111
4.2. Edades de las Madres Cuidadoras y asistentes	112
4.3. Escolaridad de las Madres Cuidadoras	113
4.4. Número de CCD e instructores por UPV	114
4.5. Antigüedad de los instructores en el Programa	116
4.6. Ocupación anterior de los instructores	116
4.7. Evaluación del proceso de capacitación a instructores	126
4.8. Resultados de la autoevaluación de los instructores	129
4.9. Evaluación del proceso de capacitación	133

<b>4.10 Distribución del tiempo</b>	<b>145</b>
<b>4.11. Cartas descriptivas</b>	<b>161</b>

## INTRODUCCIÓN

La creatividad es una facultad humana que durante siglos ha estado mitificada y recientemente ha acaparado la atención de psicólogos, pedagogos y profesionistas de múltiples disciplinas. Sus hallazgos los han llevado a concluir, en la mayoría de los casos, que la capacidad creativa no es exclusiva de los grandes "genios" del arte y de la ciencia, sino potencial de todos los seres humanos, que para manifestarse requiere ser desarrollado.

El presente trabajo, partiendo de ese supuesto, se propone analizar cómo puede contribuir un proceso de formación integral centrado en el desarrollo de la creatividad, para el crecimiento personal y la elevación de la calidad del desempeño laboral de los instructores del Programa Casas de Cuidado Diario.

Para comprender el objetivo señalado se hace necesario definir dos términos:

- El Programa Casas de Cuidado Diario, promovido por el Voluntariado Nacional, fue creado como una opción para atender a niños de entre 18 meses y cinco años de edad, hijos de trabajadoras de escasos recursos, que no tengan acceso a otros servicios similares, durante la jornada laboral de sus madres. Los niños son atendidos por una mujer de su comunidad, quien los recibe en su propia casa.

- Los instructores son el personal que, trabajando para algún grupo voluntario (estatal, municipal, delegacional u otro), se hace cargo de la capacitación y orientación de las personas que colaboran en cada Casa y supervisa la operación de la misma, entre otras funciones.

En más de cuatro años de operación del Programa se ha logrado llevarlo cada día a más niños, garantizándoles seguridad, salud y nutrición. También se ha buscado ofrecerles una opción educativa centrada en las necesidades de la etapa evolutiva en la que se encuentran y que los considere como seres integrales, aspecto en el que todavía no se han alcanzado las metas deseadas.

Se tiene la hipótesis de que la causa del problema se puede hallar en una falta de convicción de que el modelo educativo propuesto es el adecuado. Existe incongruencia entre dicho modelo y la actitud de los instructores. No pueden promover la creatividad infantil si ellos no son creativos en su vida profesional y personal. No pueden hablar de autogestión a una comunidad si ellos no resuelven sus problemas de manera independiente y responsable. ¿Cómo hablar de respeto a la dignidad humana con actitudes autoritarias o indiferentes?

Nadie puede dar lo que no tiene; por eso se considera necesario ofrecer a los instructores una formación integral, y no sólo cursos de capacitación sobre aspectos técnicos de su actividad laboral, para que puedan transmitirla, con sus actitudes, sus conocimientos y sus habilidades a las personas con quienes trabajan. Pero también para que se beneficien de manera personal de los frutos de su desarrollo.

Para realizar la investigación documental que se encuentra plasmada en los tres primeros capítulos, se recurrió a diversos autores que han tocado los temas de la educación, la creatividad y el desarrollo humano, especialmente desde la perspectiva del enfoque centrado en la persona, creado por Carl Rogers. También se consultaron documentos del Voluntariado Nacional acerca del Programa mencionado, cuyos datos se complementaron con aquellos extraídos de la observación directa y la participación activa en el mismo (parte de la investigación descriptiva).

Se tuvo la oportunidad de colaborar dentro del Programa Casas de Cuidado Diario durante 1994, dentro de la Unidad Central de Promoción Voluntaria del Departamento del Distrito Federal, instancia que coordina el trabajo de todas las Unidades de Promoción Voluntaria pertenecientes al DDF. Se participó en los ámbitos de supervisión, asesoría y capacitación, esta última dirigida, principalmente, a los instructores.

Con base en esta experiencia, se han circunscrito los sujetos de la investigación descriptiva a los 22 instructores que laboran en las Unidades de Promoción Voluntaria del DDF, cuyo trabajo repercute en 103 Casas de Cuidado Diario. Se evaluó el funcionamiento de las Casas con los resultados de tres supervisiones institucionales; y la calidad de la capacitación hasta ahora ofrecida, con un cuestionario resuelto por los instructores y con la propia observación del proceso.

La tesis se ha organizado para su presentación, según el esquema que a continuación se expone:

En el primer capítulo se ofrecen los conceptos sobre la educación que sustentan todo el trabajo; se enfatiza el valor de una educación centrada en la persona; se aportan elementos para la comprensión de la etapa evolutiva de los sujetos a quienes se dirige la propuesta (edad adulta) y se extraen algunas consecuencias prácticas.

El segundo capítulo profundiza en las ideas acerca de la creatividad que se esbozaron al inicio de esta introducción. Una vez analizada la parte conceptual se procede a describir las principales aportaciones metodológicas que diversos expertos en el tema han aplicado para desarrollar el potencial creativo.

La lectura del capítulo III permitirá conocer con mayor detalle el Programa Casas de Cuidado Diario: sus fundamentos, los agentes que en él participan, la manera en que opera, el modelo educativo que sustenta, los procedimientos para la apertura de una Casa y otros aspectos de interés.

El cuarto y último capítulo, teniendo como pilares a los tres anteriores, presenta:

- a) el diagnóstico de la situación actual del Programa en general, y de la participación de los instructores y la capacitación que hasta ahora se les ha brindado en particular;
- b) la propuesta para un programa de formación integral, fundamentado en el enfoque centrado en la persona, que aplique las metodologías más eficientes para el desarrollo creativo.

Como corolario de la exposición del estudio realizado sobre el tema El desarrollo de la creatividad como eje del proceso de formación integral para instructores de un programa de atención a la infancia, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos.

## CAPITULO I

### CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El objetivo de este primer capítulo es presentar los conceptos que fundamentarán el resto del trabajo. Se pretende llegar a una definición de educación que, siendo aplicable en su aspecto general a cualquier proceso educativo, sea particularmente adecuada para las características de la población a la cual la tesis se enfoca, esto es, para los instructores del Programa Casas de Cuidado Diario, así como para el tipo de objetivos que se persiguen (desarrollo de la creatividad). Para lograrlo, los temas que se tratarán son los siguientes: los conceptos de educación, principalmente desde el enfoque centrado en la persona; de educación permanente y de educación de adultos, por ser a esta población a la que se encamina el trabajo.

#### 1.1. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

Para muchos autores a lo largo de la historia, la educación no es sino el proceso mediante el cual las generaciones jóvenes son adaptadas a la sociedad. I. Nerici habla de que la educación "realiza la conservación y transmisión de la cultura a fin de asegurar su continuidad"<sup>1</sup>. Desde este punto de vista no podría pensarse en una educación de adultos,

---

<sup>1</sup> NERICI, I., Hacia una didáctica general dinámica, p.19.

pues éstos ya están integrados a la comunidad, y su papel sería sólo de educadores. Por otra parte, si el proceso educativo tuviera como único objetivo la conservación de una cultura ya existente, se eliminaría la posibilidad del cambio y del progreso. La historia de la humanidad demuestra lo inoperante de esta concepción. Siguiendo una línea similar a la anterior, se ha definido la educación de la siguiente manera:

**Acción y efecto de una determinada influencia consciente y directiva, sistemática y técnica, que se realiza sobre el desenvolvimiento total o parcial del hombre (individual o colectivamente considerado), especialmente en sus etapas anteriores a la madurez, para lograr un tipo de vida con determinadas finalidades previstas.<sup>2</sup>**

De esta manera se centra el proceso en la acción del educador, al considerar a aquél como *influencia directiva*, además de limitar el concepto a las enseñanzas *sistemáticas y técnicas*, siendo que no toda la educación las implica. Por ejemplo, en el caso de la educación familiar, aun cuando no deja de haber una intencionalidad, no existe una sistematización propiamente dicha. Por otra parte, sin negar la permanencia del proceso educativo, sí disminuye la importancia de éste al llegar la edad adulta.

La pregunta acerca de qué es la educación queda aún sin responder. ¿Es la transmisión del saber por parte de las generaciones mayores hacia los jóvenes, o es el "proceso que tiene por finalidad actualizar todas las virtualidades del individuo, en un trabajo que

<sup>2</sup> SANTILLANA, ed.: Enciclopedia Técnica de la Educación, tomo VI, p. 169.

consiste en extraer desde adentro del propio individuo lo que hereditariamente trae consigo<sup>3</sup>? Si se elige la primera opción se limita la intervención del educando dentro de su propio proceso educativo, al juzgarlo como un simple recipiente que deberá ser "llenado" de cierta cantidad de contenidos. Por el contrario, aceptando la segunda posibilidad, se le anula la oportunidad de desarrollarse más allá de los atributos que su carga genética le imprime.

Hasta el momento, lo que sí es claro es que dentro de un proceso educativo interaccionan al menos dos personas, a quienes se llama educador y educando. Todos los autores son conscientes de ello, en mayor o menor grado, aun cuando algunos tiendan a exaltar la importancia de uno en detrimento del otro. Se infiere, por lo tanto, una primera propiedad de la educación: *es un proceso social.*

"No existe educación sin sociedad humana"<sup>4</sup>. Dicho de otra manera "se aprende por y con los otros"<sup>5</sup>, se aprende dentro de la sociedad. Esta provee a los individuos de los medios necesarios para su desenvolvimiento, pero también tiende a conformarlo con los valores y costumbres que han sido aceptados como buenos o convenientes, independientemente de que lo sean o no desde el punto de vista ético. Esto ha dado como consecuencia que la

---

<sup>3</sup> NERICI, I., *op.cit.*, p.19.

<sup>4</sup> FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, p.25.

<sup>5</sup> PANSZA, M., et al., *Fundamentación de la didáctica*, p.85.

educación se convierta en "un proceso de sujeción a las relaciones de poder, tomadas en su conjunto, las cuales raras veces se ponen en tela de juicio"<sup>6</sup>. Entonces la verdadera educación se enfrenta a la disyuntiva entre los requerimientos de la sociedad y los de la persona.

...la educación es una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. La educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo.<sup>7</sup>

Las distintas teorías pedagógicas han puesto un mayor o menor énfasis en cada uno de estos aspectos: la integración y el desarrollo personal. De la importancia que se le dé a uno o a otro dependerá también la relación que se establezca entre el educador y los educandos. Cada autor, cada corriente, plantea puntos de vista distintos, originales; sin embargo, por cuestiones prácticas se describirán únicamente rasgos generales de dos modelos educativos: la escuela tradicional y el enfoque centrado en la persona. Se eligió el primero por considerarse que es el más difundido en la práctica educativa y el segundo por ser el que servirá de fundamento al resto del trabajo.

---

<sup>6</sup> CASTREJON, J. y ANGELES, O., *Educación permanente*, p. 31-32.

<sup>7</sup> ARDONINO, J. *et al.*, PANSZA, Margarita, *et al.*, *op.cit.*, p.22.

### **1.1.1. La educación tradicional**

No existe ninguna teoría que se autodefine como "escuela tradicional", pero se denomina así al tipo de sistema que se ha empleado en la mayor parte de las instituciones educativas, desde el siglo XVII, y aun antes, hasta el momento presente. En dicho sistema el orden y la autoridad se convierten en el soporte de todo el proceso y se encuentran representados por el maestro, a quien se supone poseedor de un saber casi absoluto. Absoluta es considerada también la ignorancia del alumno. Su deber es aprender -o únicamente memorizar- lo que el maestro enseña. La obediencia al maestro es una de las virtudes más apreciadas, dado que existe poca o nula confianza en las capacidades del alumno. El proceso tiene más que ver con una "domesticación" del alumno que con una verdadera educación.

Es por eso que Freire la llama educación "bancaria",<sup>8</sup> pues promueve la acumulación de conocimientos en el educando, cual si éste fuera un banco de datos. "Rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina."<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> cf. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, p.71-95.

<sup>9</sup> PANZA, M., et al., *op.cit.*, p.53.

La metodología utilizada por este sistema se basa en la clase magisterial y el uso del libro de texto o algún otro medio de instrucción intelectual verbal. Por medio de exámenes se verifica en qué medida el alumno ha recibido los conocimientos, sin que se persiga el logro de aprendizajes significativos. La persona total no tiene cabida dentro del modelo, pues esta educación se dirige únicamente al intelecto.

A decir de Ana María González G. "la educación tradicional se preocupa por la acumulación: acumular conocimientos (generalmente memorizados y rara vez comprendidos), bienes materiales (según la sociedad la persona vale más mientras más posea), premios, calificaciones, medallas, títulos, reconocimientos, etc., y dejar, la mayoría de las veces, a un lado la superación de la persona y su desarrollo integral."<sup>10</sup>

Así, la educación tradicional tiende a producir individuos con algunas de las siguientes características: individualismo, competitividad, dependencia, pasividad y apatía, rebeldía ante toda autoridad, carencia de juicio crítico, inseguridad y división al interior de la persona.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> GONZALEZ GARZA, A., *El enfoque centrado en la persona*. p.59.

<sup>11</sup> *cf.*, *ibidem*, p.59-60.

### **1.1.2. La educación centrada en la persona**

El enfoque centrado en la persona como corriente educativa es relativamente joven. Surgió en la década de los 40 como una aplicación a la tarea educativa de la terapia centrada en el cliente, creada por Carl Rogers, que se inscribe dentro de la llamada psicología humanística. Vale la pena hacer una breve revisión del enfoque humanístico, para comprender los fundamentos de la educación a la que se hace referencia.

Dicho enfoque psicoterapéutico se basa en algunas premisas filosóficas. Parte de una concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse.<sup>12</sup> A continuación se mencionan las principales implicaciones de estas concepciones en la psicología:

- a) El hombre es el centro del estudio de la psicología, por lo que se rechaza que los datos obtenidos con animales tengan el mismo valor para el conocimiento del ser humano.
- b) Debe estudiarse al hombre como unidad orgánica, pues es más que la suma de sus partes.
- c) Se atribuye un valor elevado a la libertad individual.

---

<sup>12</sup> *cfr. ibidem*, p.13.

d) Se concibe al hombre como ser consciente, responsable, capaz de elegir, cuyo potencial es mayor de lo que hasta el momento haya actualizado.<sup>13</sup>

La psicología humanística nace del esfuerzo de Abraham H. Maslow por estudiar a las personas *autoactualizadas*, en lugar de recabar sus datos de personas desajustadas o neuróticas. Los términos *autoactualización* o *autorrealización* se definen en los siguientes términos:

"La autorrealización es la realización creciente de las potencialidades, las capacidades y los talentos como cumplimiento de la misión, el destino o la vocación; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona."<sup>14</sup>

Existen seis aspectos de la persona a los que la psicología humanística concede especial importancia: la autorrealización, la expresión de la propia originalidad en la creatividad, la libertad, la responsabilidad, la apertura y el compromiso interpersonal y social, la experiencia cumbre o apertura religiosa.<sup>15</sup>

Más adelante podrá observarse la coincidencia de los planteamientos de Carl Rogers con lo que se acaba de afirmar acerca de la psicología humanística, en la que se insertan

---

<sup>13</sup> *cfr.* BUGENTAL, James *apud* GONZALEZ, L., *El diálogo liberador*, p.67-68.

<sup>14</sup> MASLOW, A. *apud* GONZALEZ GARZA, A., *El enfoque centrado en la persona*, p.48.

<sup>15</sup> *cfr.* GONZALEZ, L., *op.cit.*, p.71.

también otros autores como Maslow y R. May, y con la que encuentran grandes coincidencias corrientes como la logoterapia de V. Frankl, la terapia Gestalt, terapias corporales como la Bioenergética, etc.

Según Rogers el ser humano tiene tendencias naturales al desarrollo, independencia, armonía y equilibrio, autorregulación y cambio. Para él una personalidad sana no es un estado del ser sino un proceso hacia la construcción de la "persona que funciona plenamente". A continuación se describen los rasgos que conforman esta personalidad, tal como los expone Rogers en sus obras, comparados con rasgos similares planteados por Maslow a partir de sus estudios con personas autoactualizadas.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> cfr. ROGERS, C., Libertad y creatividad en la educación, p.329-330; El proceso de convertirse en persona, p.168-172; GONZALEZ G., A., El enfoque centrado en la persona, p.174-178. GONZALEZ, L., op.cit., p.66-70.

## CUADRO 1.1.

## LA PERSONA AUTOACTUALIZADA SEGÚN ROGERS Y MASLOW

TEORÍA DE C. ROGERS	DESCRIPCIÓN	PARALELISMO EN LA TEORÍA DE MASLOW
Actualización	Tendencia a activar y expresar todas las capacidades del organismo.	Autorrealización.
Apertura a la experiencia	Es lo opuesto a una actitud defensiva.	Más eficiente percepción de la realidad y más fáciles relaciones con ella.
Adaptabilidad	Se deriva de la apertura.	
Mayor confianza en el organismo	Encuentra en su organismo un medio confiable de llegar a la conducta más satisfactoria.	Espontaneidad.
Sensibilidad	Experimenta la más amplia gama emocional con mayor intensidad.	
Vida existencial	Vive el aquí y el ahora.	Aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza.
Aceptación de sí mismo y del otro	Se siente capaz de ser auténtico y de comprender a los demás como personas únicas.	
Sistema de valores flexible	Evalúa la experiencia con base en todos los datos relevantes.	Apreciación libre, no convertida en rígida.
Relaciones interpersonales	Empatiza, profundiza y comunica realmente, en lugar de quedarse en la superficialidad.	Sentimiento social. Relaciones sociales profundas, pero selectivas.
Creatividad	Es capaz de producir adaptaciones sólidas a condiciones nuevas.	Creatividad.

Si el enfoque centrado en la persona se propone los rasgos antes señalados como metas para el desarrollo humano, se debe a que parte de principios filosóficos en los cuales la confianza en el ser humano cobra un lugar central. Se considera que:

- La persona es valiosa por sí misma, independientemente de sus accidentes.
- La naturaleza humana es constructiva. Posee innata curiosidad y deseo de aprender.
- La motivación básica de la persona es su autorrealización.
- Los impulsos agresivos son producto de la enajenación en la cual el hombre pierde contacto consigo mismo, se cierra y adopta actitudes defensivas. La agresividad surge como defensa o protección.
- La salud se manifiesta al vivir funcionalmente como un organismo total, integrado y unificado.
- El aprendizaje significativo tiene que descubrirse en la propia existencia.<sup>17</sup>

Estas concepciones tan positivas acerca de la persona humana, le han valido a Rogers innumerables críticas, la mayoría de las cuales se sustentan en lecturas superficiales de su obra, que no consideran ni la riqueza metodológica de sus investigaciones, ni las matizaciones aplicadas a sus hipótesis.<sup>18</sup> No es objetivo de este trabajo profundizar en dichas críticas. Baste citar al propio Rogers para dejar claro que su consideración positiva de la persona no implica una visión ingenua ni simplista de la realidad humana:

He indicado que, para mi mismo, el hombre parece una criatura pavorosamente compleja que puede desviarse en forma muy terrible, pero cuyas tendencias más profundas respaldan su propio engrandecimiento y el de otros miembros de su especie. Encuentro que cabe confiar en que se

<sup>17</sup> *cfr.* GONZALEZ GARZA, A., *El enfoque centrado en la persona*, p.14.

<sup>18</sup> DE PERETTI, A., *El pensamiento de Carl Rogers*, p.298-350.

moverá en esta dirección constructiva cuando viva, aun por poco tiempo, *en un clima no amenazante* en el que sea libre para elegir cualquier dirección.<sup>19</sup>

Si bien el trabajo de Rogers comenzó en la psicoterapia, poco a poco se fue sintiendo más atraído hacia el ámbito educativo, encontrando que sus descubrimientos en el terreno terapéutico eran trasladables hacia otras relaciones humanas, como las que se dan en los procesos de educación.

Si en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar su situación vital constructivamente y la finalidad del terapeuta es liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza? Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar este aprendizaje denominado terapia, ¿por qué no pueda ser también la base del aprendizaje denominado educación?<sup>20</sup>

En la terapia centrada en el cliente se dan cinco condiciones que permiten a la persona adquirir aprendizajes significativos que la lleven hacia su pleno funcionamiento. Estas son:<sup>21</sup>

- a) Encarar una situación percibida como un problema importante.
- b) Que el terapeuta actúe congruentemente en relación a su nivel orgánico, su apercepción consciente, sus palabras y sus mensajes no verbales.

<sup>19</sup> ROGERS, C., "La naturaleza del hombre", in LAFARGA, J. y GOMEZ DEL CAMPO, J., Desarrollo del potencial humano, volumen 1, p.34. Las primeras cursivas son de Rogers, las segundas son nuestras.

<sup>20</sup> GONZALEZ GARZA, A., El enfoque centrado en la persona, p.11-12.

<sup>21</sup> cf. ROGERS, C., El proceso de convertirse en persona, p.248-251.

- c) Que el terapeuta experimente ante el cliente un respeto positivo e incondicional.
- d) Que también experimente una comprensión empática del mundo del cliente.
- e) Que el cliente perciba la coherencia, aceptación y empatía del terapeuta.

Sobre los mismos principios, y a partir de su experiencia en el trabajo con grupos, concluyó la existencia de similares condiciones y actitudes generales para que se produzca el aprendizaje en los procesos educativos: el contacto real con problemas importantes para el educando, la autenticidad del facilitador, su aceptación positiva incondicional, su comprensión empática y se agrega como un último punto la provisión de recursos (libros, instrumentos y materiales, contacto con expertos y los conocimientos del propio facilitador, como un recurso más).

Se ha hablado de *facilitador* y no de educador o de maestro, por ser el término más utilizado en el enfoque centrado en la persona, ya que se considera que su función es *facilitar* los procesos de aprendizaje y desarrollo de los educandos. En adelante se usarán los tres vocablos dándoles el sentido de orientador de aprendizajes. "La relación yo-tú (maestro-alumno/alumno-maestro) supera el concepto del maestro como un objeto lejano a quien se teme y obedece, así como el concepto del alumno como el objeto que almacena datos e informaciones."<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> GONZALEZ GARZA, A., El enfoque centrado en la persona, p.138.

A decir de Rogers, se puede favorecer un ambiente propicio para el logro de aprendizajes, mas no enseñar, en el sentido estricto del término: "el campesino no puede hacer que la semilla germine; sólo puede proveer las condiciones nutritivas adecuadas para su desarrollo."<sup>23</sup>

Las funciones básicas del facilitador dentro de este enfoque se definen como:

- Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo.
- Promover y facilitar la identificación de expectativas y finalidades de los miembros del grupo (...). Ayudar en la elaboración de objetivos personales y grupales.
- Organizar y hacer fácilmente disponibles los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su aprendizaje.
- Hacer que sean tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales.
- Participar y compartir con el grupo de tal manera que las actividades sean un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición.
- Estar abierto a la confrontación y a trabajar problemas.
- Aceptar las ideas creativas de las personas (...).
- Desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autodirigido.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*. p.308.

<sup>24</sup> GONZALEZ GARZA, A., *El enfoque centrado en la persona*. p.142.

Todo lo anterior solamente puede darse cuando el maestro parte de los principios filosóficos y de las actitudes (o condiciones) señaladas al principio. Los estudiantes saben lo que se espera de ellos y lo que pueden esperar del facilitador. Se encuentran en un clima de confianza y respeto que favorece la investigación, la participación y las aportaciones creativas, así como una evaluación constructiva. De esta manera pueden alcanzarse objetivos como los que a continuación se enuncian. Puede lograrse que los estudiantes:

- tengan iniciativas propias para la acción, autodirigiéndose en forma inteligente;
- aprendan críticamente y desarrollen su capacidad evaluativa;
- adquieran conocimientos necesarios para resolver sus conflictos y adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas;
- usen sus experiencias en forma libre y creadora;
- sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en las diversas actividades que emprendan;
- trabajen, no por la aprobación social, sino para lograr sus propios objetivos socializados.<sup>25</sup>

Como puede verse, se busca el desarrollo personal, pero esto no conduce a un individualismo. Por el contrario, el crecimiento personal se ve reflejado en actitudes socialmente constructivas, lejanas al conformismo y a la adaptación acrítica. La participa-

---

<sup>25</sup> *cf.* ROGERS, C. *op. cit.* *ibidem*, p.62.

ción activa y comprometida del estudiante en su proceso le permite la integración de ideas, sentimientos, acciones y experiencias, favoreciendo que se perciba como un organismo integral.

Gracias a eso el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable, teniendo una mayor influencia sobre la vida y la conducta del estudiante que aquellos aprendizajes adquiridos en las clases tradicionales. Se da un cambio en la percepción que puede modificar actitudes, valores, conductas y personalidad. "En el aprendizaje significativo se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos de esa manera somos completos,(...)"<sup>26</sup>

A lo ya mencionado basta agregar una reflexión sobre la trascendencia del rol del facilitador, pues no es suficiente con que conozca los contenidos de la materia que imparte y algunas técnicas de enseñanza. El educador que practica el enfoque centrado en la persona debe estar plenamente convencido de sus principios y vivenciarlos en todo momento, pues "la facilitación del aprendizaje, más que una técnica que se aprende, es un estilo de vida, una serie de actitudes ante uno mismo, ante los demás y ante los procesos de crecimiento."<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> ROGERS, C., Libertad y creatividad en la educación. p.33.

<sup>27</sup> GOMEZ DEL CAMPO, J., "Una experiencia abierta de aprendizaje" in LAFARGA, J. y GOMEZ DEL CAMPO, J., op.cit., volumen 2, p.281.

Es ideal que su formación como educador se base en los mismos principios, pero en muchos casos no es así, por lo que deberá buscar las asesorías y orientaciones que requiere para caminar por el proceso de su autoeducación. "Es importante que cada maestro admita que no se puede dar lo que no se tiene y que hay un trabajo previo por realizar anterior aun al de enseñar a otros: enseñarse a sí mismo, y después aprender a dar con afán de servicio."<sup>28</sup>

Partiendo de las concepciones establecidas, se iniciará ahora la exposición del tema de la educación permanente. Es fundamental definirla, pues "la educación entendida en un sentido más amplio está orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona y, por ello, debe abarcar todos los aspectos y las etapas de la vida del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte. Educar es formar al hombre en su integridad."<sup>29</sup>

## **1.2 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO PERMANENTE**

La educación es algo inherente a la vida del ser humano, pues éste no deja de aprender durante toda su existencia. Siempre se encuentra en posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, actitudes, valores, habilidades.

---

<sup>28</sup> SEFCHOVICH, G., Creatividad para adultos. p.30.

<sup>29</sup> GONZALEZ GARZA, A., El enfoque centrado en la persona. p.11.

A pesar de esto, el concepto de *educación permanente* como tal ha surgido recientemente, en un principio de manera inexacta queriendo significar únicamente algunas formas especializadas de la educación de adultos.

En efecto, había sido empleado para aludir a la antigua práctica de la educación de adultos. Todavía con mayor precisión -y con mayor estrechez- se le reservaba para denotar los cursos nocturnos que se les destinaba. Ese pudo ser su punto de partida, pero posteriormente se ha venido ampliando: se aplicó a la formación profesional continua para luego considerar primero los múltiples aspectos de la persona: intelectuales, afectivos, estéticos, sociales y políticos. De esa manera ha llegado a abarcar una visión completa de la acción educativa.<sup>30</sup>

Siendo el hombre un ser inacabado, puede, y debe, vivir en un constante progreso hacia la autoactualización. Este proceso corresponde a cada individuo en particular y a la sociedad en general. El estancamiento equivale a una muerte espiritual.

En un principio, la educación de adultos surgió con la intención de responder a las transformaciones constantes del mundo moderno. Su objetivo era la adaptación del adulto a las nuevas tecnologías, principalmente por medio de la capacitación. Es definitivo que la capacitación laboral, la actualización y el desarrollo profesional forman una parte importante del conjunto de la educación permanente, pero ésta comprende otros elementos

---

<sup>30</sup> CASTREJON, J. y ANGELES, O., *op.cit.*, p. 14.

diversos. Tampoco es un sinónimo de educación de adultos, pues si se emplea el término *permanente* es, precisamente, para señalar que el proceso abarca toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte.

Una exposición más completa de lo que el término quiere expresar, puede verse en las siguientes líneas:

La idea de educación permanente se ha convertido en expresión de una relación que engloba las formas y manifestaciones del acto educativo.(...) Si partimos de la idea de que la educación debe permitir al individuo comprender su contexto social y capacitarlo para influir en él, se necesita su continuidad en el espacio y en el tiempo.<sup>31</sup>

Vista así, la educación permanente debiera ser el principio alrededor del cual se organice todo el sistema educativo. Al hablar de continuidad en el espacio, se infiere que no solo la escuela, sino todas las estructuras sociales deben ser educativas. La continuidad en el tiempo hace referencia a la educabilidad durante todas las etapas de la vida.

La educación permanente se encuentra presente en todas las culturas. "Existe, por tanto, en todas las sociedades alguna forma de educación permanente, sea reconocida conscientemente o no."<sup>32</sup> Se da como un intercambio en el que toda la comunidad participa, pues cada quien tiene algo que aportar a los demás. También en la creciente

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p.22.

<sup>32</sup> SANTILLANA, editt.: *op.cit.*, tomo VI, p.176.

influencia de los medios masivos de comunicación; aunque ésta no es educativa en todas las ocasiones.

La educación permanente se conforma en tres subsistemas.<sup>33</sup> Uno informal, en el que se ubican todos los estímulos no sistematizados que la persona recibe dentro de su familia y de su comunidad. Otro formal, constituido por todos los estímulos aplicados intencionalmente para el logro de fines preestablecidos, dentro de la educación institucional. El tercero es el subsistema mixto laboral, relacionado con la educación recurrente. Es dentro de este donde se sitúa la propuesta del presente documento.

Como ya se dijo, la educación de adultos constituye un aspecto de la educación permanente. Es el ámbito que cobra mayor relevancia dentro del presente caso, por lo que se tratará con mayor detenimiento a continuación.

### **1.3. LOS ADULTOS Y LA EDUCACIÓN**

Para tratar este tema se comenzará por analizar, en términos generales, las características del ser humano durante la edad adulta, para después, partiendo de este análisis, describir -

---

<sup>33</sup> *cf.* *ibidem*, tomo VI, p.179-180.

las consecuencias de estas características sobre su modo de aprender, y por tanto sobre el modo en que debe realizarse la educación.

### 1.3.1. Características de la edad adulta

El significado etimológico del término adulto hace referencia directa al concepto biológico, es decir, al crecimiento corporal. Desde el punto de vista puramente físico, la edad adulta ha llegado cuando la persona termina su desarrollo orgánico:

Adulto procede, verbalmente, del supino del verbo latino *adoleasco*, que significa 'crecer'. Adulto significa 'el que ha crecido'. Parece, pues, que cuando un individuo ha crecido, es decir, ha llegado a la posesión de todas las funciones somatopsíquicas que le corresponden dentro de su especie, alcanza el estado de adulto, la adultez. Siendo las cosas así, podemos decir que, en el hombre, la adultez llega con la adolescencia...<sup>34</sup>

No obstante, esta idea no es exacta y no corresponde a lo que comúnmente se desea expresar al decir "adulto", "edad adulta" o "adultez", debido a que son conceptos mucho más amplios que no pueden ser definidos únicamente a partir de la biología. El ser adulto implica, además de la consumación del crecimiento físico, un desarrollo cualitativo de la personalidad del individuo y la adquisición de nuevos roles, que conllevan nuevas y más

---

<sup>34</sup> ibidem, tomo VI, p.214.

trascendentales responsabilidades dentro de la sociedad. "La edad y el envejecimiento se relacionan con fenómenos biológicos, pero los significados de ambos son determinados por la sociedad y la cultura. La 'edad social' es un concepto relativo, que varía de acuerdo con los diferentes contextos culturales."<sup>35</sup>

En cuanto a los aspectos biológicos, sí cabe hacer algunas anotaciones respecto de la salud del adulto, puesto que ésta influye significativamente en sus posibilidades de aprendizaje. En el adulto suelen presentarse, más que en el niño y el adolescente, problemas de vista y oído, así como ciertas enfermedades crónicas.<sup>36</sup> La frecuencia e intensidad de estos padecimientos depende de factores como la edad en la que se encuentre el adulto, de las condiciones del medio en el que se vive y de las características de la cultura a la que se pertenece.

También existen cualidades psíquicas del adulto que diferencian el momento que vive de otras fases de la existencia humana; sin embargo, estas cualidades también cambian conforme va pasando de una etapa a otra, dentro de la misma edad adulta. Antes de proceder a tratar las características psíquicas de cada uno de estos estadios, no está de

---

<sup>35</sup> HAREVEN, T., "La última etapa: la adultez y la vejez históricas", in ERIKSON, E., La adultez, p.297.

<sup>36</sup> cf. BERGEVIN, P., Filosofía para la educación del adulto, p.111-112.

más recordar que "no hay nada fijo o inmutable acerca de las fases de la vida. Simplemente no se les puede estudiar fuera de los marcos históricos y culturales."<sup>37</sup>

Son escasos los investigadores de psicología evolutiva que han profundizado en el análisis de la edad adulta, pues la mayoría de ellos no ha llegado en su estudio más allá de la adolescencia. De entre quienes han incursionado en este terreno destaca Erik Erikson, quien postuló la teoría de las ocho etapas de desarrollo del ego, que servirá de fundamento a las siguientes observaciones.

Dentro de sus postulados, la adolescencia, caracterizada por la crisis del ego para encontrar la identidad del yo, constituye la etapa de transición entre la infancia y la adultez. Es en este momento cuando llega lo que Victor García Hoz llama "el nacimiento de la intimidad". Cuando se resuelve la crisis, asentándose la identidad, se han puesto los fundamentos para el primer estadio de la edad adulta: el estado adulto temprano, en el cual se establece un sentido de intimidad.<sup>38</sup>

La llegada a esta etapa presupone haber alcanzado el éxito en todas las anteriores, es decir, poseer confianza básica en el otro, tarea del periodo de lactancia; autonomía, objetivo de la primera infancia; sentido de iniciativa, labor de la llamada edad de juegos;

---

<sup>37</sup> KATCHADOURIAN, H., "Perspectivas médicas sobre la adultez", in ERIKSON, E., *op.cit.*, p.98.

<sup>38</sup> *cf.* *ibidem*, p.86.

sentido de laboriosidad, que se alcanza en la edad escolar; y el ya mencionado sentido de identidad.

La necesidad de intimidad puede satisfacerse mediante el matrimonio, más no es la única vía, pues dicha necesidad se relaciona con la capacidad de amar, que se manifiesta en todo tipo de relaciones interpersonales. El fracaso en esta tarea produce el aislamiento.

Una vez resuelta la sexta crisis del ego, se pasa a la etapa de la generatividad, durante lo que constituye el estado adulto medio, en la que destacan las necesidades de producción (trabajo creativo y productivo) y afecto (actuación en beneficio de otros) sostenidos y constructivos. Es así el periodo de mayor productividad en la vida. Se forma una familia, se alcanza cierta estabilidad laboral y se forja una reputación dentro de la sociedad. De no lograrse la generatividad se cae en el estancamiento, que marca un empobrecimiento personal, y un sentimiento de vacío. Si se alcanza la meta, se pasa a la última etapa de la vida humana, el estado adulto tardío:

La fase final de la vida adulta debe resolver la tarea de la Integridad versus la Desesperación y el Asco. La integridad es el 'fruto de las siete etapas' y el resultado de haber cuidado o atendido a cosas y a personas; de haberse adaptado a los triunfos y las desilusiones; de haber creado a otros individuos y generado cosas e ideas. Se trata de la aceptación del propio y único ciclo vital, y de las personas que han llegado a ser significativas para dicho ciclo...<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> *Idem.*

Se trata también, de encarar la muerte sin desesperación y de sentir la satisfacción de haber llevado una vida plena. Si la persona llega a sentirse desesperada y asqueada, si esta etapa carece de sentido, es generalmente porque las otras tampoco lo tuvieron, porque no se resolvieron las anteriores crisis del ego.

Dentro de las características sociales del ser adulto, debe tomarse en consideración el aspecto legal, aunque sin olvidar que no constituye una parte esencial de la adultez, pues añade sólo de forma superficial a la persona. Desde el punto de vista del derecho, la condición de adulto se obtiene de manera automática al llegar a la mayoría de edad (que en nuestro país se adquiere a los 18 años). El simple arribo a este tiempo, otorga a las personas una serie de facultades y obligaciones, pues desde ese momento la ley las considera aptas para dirigir su vida de modo independiente y asumir responsabilidades sociales.

Lo único que necesita una persona es llegar a esa mágica mayoría de edad establecida por la ley para ser 'independiente' del dominio paterno y de su protección, y para que el Estado presuponga que es competente para cuidarse por sí misma, es decir para hacerse responsable de sus propios actos y decisiones.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> GOLDSTEIN, Joseph., "Acerca de ser adulto y de ser un adulto en el derecho secular", in ERIKSON, E., op.cit., p.372.

Como resulta evidente, no basta que las leyes otorguen la mayoría de edad a un sujeto para considerar que éste es un adulto en el sentido pleno de la palabra, del mismo modo que no es suficiente haber alcanzado el máximo crecimiento físico. Se requiere poseer una cierta madurez psíquica, de la que ya se trató, y cumplir con sus roles sociales eficientemente.

Havighurst, establece una lista de 10 roles sociales que un adulto puede desempeñar. Estos son: "trabajador, compañero, padre, amo de casa, hijo o hija, ciudadano, amigo, miembro de una organización, afiliado a un grupo religioso y dueño de su tiempo libre."<sup>41</sup> No es necesario que estos se presenten en todas las personas, aunque es habitual encontrar la mayoría, y lo característico del adulto es, mas que la presencia de estos roles, su manera de vivirlos, de actuar frente a ellos con responsabilidad.

Ahora bien, si un adulto desempeña todos estos roles, es imprescindible que se encuentre bien preparado para ello, y esto da un papel trascendente a la educación de adultos, que aporta a la persona elementos que le ayuden a desarrollarse en todos los ámbitos. El desempeño eficiente de cada uno de estos roles o papeles constituye algo fundamental para el desarrollo personal y de la comunidad, puesto que se encuentra inscrito dentro de la naturaleza humana el ser social.

---

<sup>41</sup> SANTILLANA, edn.: op.cit., tomo VI, p.215.

A partir de todo lo que se ha escrito sobre las características del adulto, puede concluirse de la siguiente manera: "Toda definición global de la adultez tendrá que basarse en un conocimiento de nuestro sustrato biológico y de nuestras características psicosociales, y ser un reflejo de la mente y del espíritu que dan sentido a la vida."<sup>42</sup>

Todas las fases de la vida resultan difíciles de definir por la complejidad de sus características y porque no existen patrones absolutos para clasificarlas, ya que se manifiestan siempre de manera única y distinta en cada individuo. Basten en este caso las líneas anteriores para presentar un panorama general de la edad adulta, a partir de la cual se precisarán a continuación las implicaciones dentro del aprendizaje en dicha etapa.

### 1.3.2. El aprendizaje en el adulto

Para abordar la materia de la educación de adultos es primordial partir de la convicción de que "todo adulto consciente puede aprender".<sup>43</sup> Se hace necesario hacer explícito este juicio, puesto que llega a ser frecuente la impresión de que la educabilidad disminuye con la edad, de que a medida que avanzan los años la capacidad de aprendizaje va

---

<sup>42</sup> KATCHADOURIAN, op.cit., p.91.

<sup>43</sup> BERGEVIN, P. op.cit., p.13.

decreciendo hasta extinguirse; de que llega, en la sucesión de estos años, uno en el que se deja de progresar hacia el perfeccionamiento, para comenzar un proceso en sentido inverso, es decir, de disminución de potencialidades.<sup>44</sup> Esto es solamente válido en el aspecto físico, en el cual, como ya se mencionó, es inevitable la pérdida de ciertas facultades.

Al hablar de las capacidades intelectuales el desenvolvimiento en el ser humano es muy distinto, como lo demuestra la producción artística y científica que muchos grandes hombres han realizado a edades avanzadas. Por eso es posible afirmar que "la edad no es elemento determinante primario para la capacidad del rendimiento, de la adaptabilidad social y del volumen de actividad desarrollada"<sup>45</sup>

A pesar de que la capacidad de aprendizaje no decrece con la edad, es indiscutible que la idea opuesta no surgió sin motivos, puesto que en muchas ocasiones las experiencias de los educadores de adultos los han llevado a esa conclusión. La causa es que suele plantearse la enseñanza para adultos en términos similares a la de niños y adolescentes, sin considerar que su posición ante el aprendizaje es radicalmente diferente. "Los adultos pueden aprender a lo largo de toda su vida y la inferioridad que a veces muestran, en

---

<sup>44</sup> cf. SANTILLANA, edit: op.cit., tomo VI, p.215.

<sup>45</sup> Universidad de Bonn, apud. SANTILLANA, edit: op.cit., tomo VI, p.215.

relación con las generaciones anteriores (sic), es debida más a diferencias de actitudes respecto a los aprendizajes que a falta de capacidad para realizarlos.<sup>46</sup>

Hay muchos obstáculos para el aprendizaje del adulto, de los cuales se tratará más adelante, pero en esencia puede decirse que "el adulto es capaz de aprender, crecer y cambiar en tanto que se mantenga dispuesto a ello."<sup>47</sup> Esto confirma que son sus actitudes las que determinarán, en gran medida, sus posibilidades educativas.

El educador dedicado al trabajo con adultos, suele enfrentar diversos obstáculos, aunque también se encuentra con ciertos puntos de apoyo característicos de la edad de sus educandos. "Aumentan, por ejemplo, las destrezas, el valor de la experiencia, la capacidad analítica, el sentido crítico, la visión realista de los problemas concretos y útiles."<sup>48</sup>

Con el paso del tiempo, se desarrollan ciertas habilidades relacionadas con el trabajo que se desempeña; se cuenta con nuevos conocimientos aportados por la experiencia, que no se encuentran en los libros y no pueden ser enseñados; se gana en capacidad de análisis, debido a que el intelecto ya se encuentra plenamente maduro; se pueden realizar críticas

---

<sup>46</sup> Se refiere a las generaciones más jóvenes, por lo tanto debiera decir posteriores.

<sup>46</sup> BERGEVIN, P., *op.cit.*, p. 112.

<sup>47</sup> *idem*.

<sup>48</sup> SANTILLANA, edit.: *op.cit.*, tomo VI, p.224.

más objetivas y ver los problemas con mayor sensatez, gracias a la propia experiencia. Esto también le permite hacer planes más realistas hacia el futuro y llevarlos a cabo.

Por otra parte, puede sostenerse que "el adulto tiene una gran capacidad para la autoeducación",<sup>49</sup> y esto se debe a que posee una alta automotivación, ya que está consciente de sus necesidades y de lo que debe hacer para satisfacerlas. "El aprendizaje tiene lugar cuando se enfrenta con un problema o reconoce que existe un vacío entre la posición en que se encuentra y aquella donde le gustaría estar; y en definitiva el proceso es personal, de autoeducación."<sup>50</sup>

Es debido a esto que la mayoría de los adultos no se encuentran interesados en programas cuyos contenidos no parezcan tener una relación directa con su vida y con la resolución de sus dificultades. Las motivaciones del adulto suelen ser pragmáticas. Bergevin, en su libro Filosofía para la educación del adulto, lo percibe con claridad cuando hace la siguiente aseveración: "La mayoría de los programas de educación del adulto deben ser voluntarios."<sup>51</sup> Cuando a un adulto se le obliga a asistir a un determinado curso perderá su motivación. Esto hará imposible el éxito del programa, pues sin motivación no es viable el aprendizaje.

---

<sup>49</sup> *idem*.

<sup>50</sup> *idem*.

<sup>51</sup> BERGEVIN, P. *op.cit.*, p.150.

Recuérdese que las actitudes del adulto son difíciles de cambiar, pues han sido forjadas a lo largo de mucho tiempo a partir del propio carácter y de las experiencias que ha vivido. Por eso posee una personalidad más fija y rígida en relación con las etapas anteriores.<sup>52</sup> Esto le da firmeza en sus convicciones y estabilidad en sus decisiones, pero también le resta capacidad para adaptarse, reconocer sus errores y para cambiar positivamente. Entonces aparece el peligro del estancamiento. "Amenazan progresivamente al adulto a lo largo de los años la tendencia al conformismo, al inmovilismo y a la rutina."<sup>53</sup>

Con base en todo lo que se ha dicho, puede desprenderse que el éxito o el fracaso de la educación de adultos depende esencialmente de dos elementos: las experiencias y las actitudes. Ambas se encuentran muy relacionados entre sí, pues las experiencias generan actitudes y éstas, a su vez, influyen en el cauce que tomen las experiencias futuras.

El elemento *experiencia* puede ser un arma de dos filos, ya que en ocasiones llega a predisponer a la persona negativamente hacia la educación. Por ejemplo, cuando se ha fracasado en experiencias pasadas, cuando un nuevo aprendizaje no se ve relacionado con las experiencias anteriores, o más aún, cuando se contraponen con éstas.

---

<sup>52</sup> *cf.* *ibidem*, p.111-112.

<sup>53</sup> SANTILLANA, *edif.*: *op.cit.*, tomo VI, p.224.

La *actitud* que las personas toman ante una situación de aprendizaje es determinante para sus resultados. La postura del adulto frente a una experiencia educativa posee cualidades singulares de las cuales ya se ha venido comentando. Dichas cualidades hacen necesaria una pedagogía diferencial de adultos, que no puede consistir en una mera adaptación de la pedagogía infantil, sino que tiene su fundamento en las particularidades de esta etapa de la vida. Algunas de las características principales del adulto frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:<sup>54</sup>

- Los adultos acuden a los programas educativos con una disposición más definida que los niños. Llegan por su propia voluntad y esperan obtener algo concreto del programa al que asisten. Tienen metas definidas y no se sentirán satisfechos si éstas no son alcanzadas. Por eso los objetivos de los programas deben hacerse explícitos y, en la medida de lo posible, planearse junto con los participantes.
  
- Los adultos se perciben a sí mismos como responsables y asumen este papel dentro de la situación educativa. De este rasgo pueden extraerse varias implicaciones educativas como el favorecer dentro del grupo un ambiente de respeto; recordar que el papel del profesor es de orientador, animador y guía, y no de donador de información; realizar junto con los alumnos el diagnóstico de sus propias necesidades, el planeamiento y la evaluación.

---

<sup>54</sup> *cf.*, BERGEVIN, P. *op.cit.*, p.113-114. SANTILLANA, *edif.*: *op.cit.*, tomo VI, p.224-225.

- Su personalidad está fijada en forma más permanente. Por este motivo no resulta fácil hacerlos cambiar de posición cuando ellos consideran que están en lo correcto. El educador no puede imponerles normas y criterios, como lo haría con un niño, sino que debe estar abierto al diálogo.

- Tienen una mayor conexión emocional con las palabras, las situaciones, las instituciones y las personas de lo que puedan tenerla los niños. Esto puede ocasionar un rechazo sistemático a la enseñanza que se dé en ciertas situaciones o que provenga de determinadas personas o instituciones. No obstante, es también un elemento favorable, pues buscando relacionar los contenidos con hechos que sean significativos para el adulto, el aprendizaje puede facilitarse.

- Es probable que la inadecuación y el fracaso se encuentren más presentes en su mente que en la de un niño. Esto sucede debido al fracaso en experiencias pasadas o a los estereotipos y prejuicios. Pero los adultos también poseen experiencias positivas y son éstas las que hay que retomar. El educador debe conocer a fondo y aplicar las técnicas que arranquen de la experiencia del adulto, siendo eminentemente participativas.

- Pueden considerar el nuevo aprendizaje como una amenaza al equilibrio y la integración que han intentado obtener más que como algo positivo para ellos. Si la vida que han lleva-

do hasta antes de la situación de aprendizaje les parece adecuada y funcional, puesto que ya se encuentran habituados a ella, el enfrentarse a una experiencia que rompa con sus esquemas y que exige de ellos una nueva adaptación les causa tensión y miedo. Una actitud de aceptación y comprensión empática por parte del educador, contribuirá a facilitar dicha adaptación.

- Otro aspecto a considerar es la diferencia en la perspectiva temporal. El adulto no dispone de mucho tiempo para dedicar a programas educativos ni le interesan los contenidos que no pueda utilizar en un plazo corto. Si lo importante para él es la aplicación inmediata, debe centrarse la educación en problemas inmediatos. Esto incrementará la motivación.

Conociendo a profundidad las características de los educandos con quienes se va a trabajar se facilita la comunicación que pueda establecerse con ellos, se potencializan sus cualidades y se pueden subsanar sus dificultades, siempre actuando con respeto y comprensión, para crear un ambiente que contribuya al logro de aprendizajes creativos.

En el siguiente capítulo se profundizará en la conceptualización de creatividad, en el análisis de sus componentes, así como en los diversos medios para fomentar su manifestación y desarrollo.

## **CAPÍTULO I**

### **DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD**

Muchas y muy diversas son las interpretaciones que se han dado al tema de la creatividad a lo largo de la historia. El asunto ha sido abordado desde la perspectiva de artistas, filósofos y, más recientemente, psicólogos y especialistas de áreas tan disímiles como las matemáticas, la ingeniería, la sociología y la pedagogía.

Es en la segunda mitad de este siglo cuando se ha realizado la mayor cantidad de investigaciones en la materia, sin que hasta ahora se haya dado respuesta a todos los cuestionamientos que genera. ¿Qué es? ¿De dónde surge? ¿Qué factores, internos y externos, intervienen en ella? ¿Es privilegio de los genios o inherente a la naturaleza humana? ¿Es desarrollable? ¿Cuál es su relación con la inteligencia?...

Cada autor, acercándose al estudio de la creatividad desde su propia perspectiva, ha aportado elementos para el conocimiento del fenómeno. En ocasiones pueden encontrarse contradicciones profundas entre las diferentes perspectivas, pero la mayor parte de éstas tienden a complementarse unas a otras, por lo que la exposición que a continuación se presenta busca retomar los elementos más valiosos de cada una de ellas, en la medida en que su contribución es aplicable a los objetivos del trabajo y enriquece el conocimiento de la cuestión.

La creatividad ha sido conceptualizada, de manera simple y llana, como "la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas".<sup>55</sup> Esta definición es aplicable a cualquier ámbito en el que la creatividad se presente, aunque no hace aportaciones respecto a sus características, pues se centra principalmente en el producto creativo, sin analizar cómo es esa "capacidad" de realizarlo a la que se refiere, es decir, cuál es el proceso que conduce a la creación y qué características posee el sujeto creador.

Haciendo más énfasis en el sujeto creativo, el mismo autor señala: "La creatividad, más que una agudeza intelectual o que una habilidad, es una actitud ante la vida, ante cualquier situación y aspecto de la vida."<sup>56</sup> Es desde esta perspectiva, en la que coinciden Gordillo ("es la más alta facultad del pensamiento humano integral, es un cambio en las actitudes que toma trascendente la conducta."<sup>57</sup>) y Matussek ("es la función del yo de cada ser humano"<sup>58</sup>), desde la que se encuadra el presente trabajo. Se entiende la creatividad como forma de vivir buscando el desarrollo pleno de las potencialidades humanas.

---

<sup>55</sup> RODRIGUEZ E., Mauro. Manual de creatividad. p.22.

<sup>56</sup> ibidem, p.27.

<sup>57</sup> GORDILLO, J., Lo que el niño enseña al hombre, p.51.

<sup>58</sup> MATUSSEK, cit. por, ARIETI, S. La creatividad. La síntesis médica. p.18.

Habrá que profundizar más adelante en esta concepción. El estudio de la creatividad ha tenido tres vertientes, dependiendo del énfasis que en cada caso se ha otorgado al proceso, al producto o al sujeto. Se considera que de estos tres aspectos, será necesario dedicar mayor espacio al conocimiento de las características de la personalidad del sujeto, así como a los elementos que intervienen en el proceso, dado que el último de ellos, el producto, surge como consecuencia de los otros dos.

## 2.1. TEORÍAS FILOSÓFICAS

Sin el análisis de los elementos intrapsíquicos que intervienen en la creatividad, el fenómeno resulta misterioso e inexplicable. Así, para Platón la creatividad es inspiración divina. "No son los poetas quienes dicen cosas tan maravillosas, sino que son los órganos de la divinidad que nos habla por su boca".<sup>59</sup> Otros autores, como Baudelaire o Lamartine, la ven como demencia. Para otros es un genio intuitivo. Esta teoría surgió en el Renacimiento, pero posteriormente fue sustentada por Kant, Carlyle y Schopenhawer entre otros.<sup>60</sup>

En cualquiera de estos sentidos la creatividad es impredecible e irracional, y de ninguna manera se podría hablar de educarla o desarrollarla. Se considera que está presente sólo

<sup>59</sup> PLATÓN *ibid.*, PAZ, O., *El arco y la lira*, p.160.

<sup>60</sup> *cf.* DE LA TORRE, S., *Creatividad plural*, p.159-163.

en algunos individuos, quienes la poseen, según algunos como un don y según otros como una fatalidad.

Antes de pasar a analizar las teorías que han surgido desde la perspectiva de la psicología, vale la pena detenerse en las reflexiones que sobre la inspiración hace Octavio Paz en El arco y la lira, tras examinar los postulados de los autores ya mencionados y otros más. A decir de Paz "la inspiración es una manifestación de la 'otredad' constitutiva del hombre. No está adentro, en nuestro interior, ni atrás, como algo que surgiera del limo del pasado, sino que está, por decirlo así, adelante: es algo (o mejor: alguien) que nos llama a ser nosotros mismos. Y ese alguien es nuestro ser mismo".<sup>61</sup> Desde su punto de vista la inspiración (y lo mismo podría decirse de la creatividad) es una aspiración que surge del ejercicio de la libertad, por la cual la persona va más allá de sí misma para ser más plenamente. Puede entonces hablarse del desarrollo de una cualidad innata en el ser humano.

---

<sup>61</sup> PAZ, O., op.cit., p.179.

## 2.2. TEORÍAS PSICOLÓGICAS

Las principales escuelas del pensamiento psicológico han estudiado la creatividad desde su propio enfoque llegando a conclusiones diferentes. Para los conductistas (Skinner, Mednik) la creatividad es el resultado de respuestas a estímulos específicos y de aprendizajes por ensayo-error. Para el psicoanálisis (Freud, Kubie, Kris, Jung) la creatividad puede ser explicada por los procesos inconscientes y preconcientes. Para el enfoque humanístico y las teorías del desarrollo (Maslow, Rogers, Schachtel, Anderson, May) la creatividad es connatural al desarrollo saludable. Los teóricos de la creatividad como cognición (Guilford, Perkins, Weisberg) consideran que la creatividad puede ser explicada usando los mismos procesos que se siguen con otros elementos cognoscitivos.

En las próximas líneas se revisará brevemente la teoría psicoanalítica, por ser una de las que ha influido más decisivamente en el estudio del proceso creativo (sobre todo en lo que respecta a sus aspectos inconscientes); más adelante se profundizará en el enfoque humanístico, dentro del que se encuadra la propuesta que se presentará en el capítulo cuatro.

### 2.2.1. Teoría psicoanalítica

La postura de Sigmund Freud sobre la creatividad puede ser condensada en los siguientes puntos:<sup>62</sup>

- La creatividad tiene su génesis en un conflicto y el intento de solución de las fuerzas inconscientes es paralelo al de la solución neurótica.
- la conducta creativa es el efecto de la descarga de la emoción reprimida, hasta que la ansiedad se sitúa en un nivel tolerable.
- el pensamiento creativo deriva de la elaboración de fantasías libremente concebidas y de las ideas y sueños de su infancia.

La creatividad es, entonces, una sublimación de los conflictos. Lo que no es claro, es la causa por la cual en algunas ocasiones dicha sublimación produce obras creativas y en otras no, ya que no se toman en cuenta todos los elementos que intervienen. Psicoanalistas posteriores a Freud han hecho nuevas contribuciones tratando de encontrar las motivaciones y fenómenos inconscientes y preconcientes que originan la creatividad.

---

<sup>62</sup> cf. GETZELS y JACKSON cit. por DE LA TORRE, S., op.cit., p.176.

### 2.2.2. Enfoque humanístico

No es necesario recordar los postulados fundamentales del enfoque humanístico, pues ya fueron suficientemente tratados en el Capítulo I. Es fácil suponer la visión que estos autores tienen de la creatividad, pues ya se mencionó que la consideran un elemento importante dentro de la personalidad sana o autorrealizada.

Para E. G. Schachtel la creatividad "es la capacidad de permanecer abierto al mundo"<sup>63</sup>. Esta apertura será reiteradamente mencionada por el resto de los autores de este enfoque, y tiene múltiples implicaciones, como la tolerancia del conflicto y de la ambigüedad, la ausencia de rigidez en el pensamiento, la eliminación de prejuicios y de actitudes defensivas, entre otras.

Los estudios de Abraham Maslow sobre personalidad y motivación lo llevaron a adentrarse en el tema de la creatividad. Afirma que en el ser humano se presentan tres niveles de creatividad:<sup>64</sup>

- los procesos primarios de pensamiento originan lo que él llama 'creatividad primaria', la cual es espontánea y se manifiesta en las realizaciones más simples e infantiles;

---

<sup>63</sup> SCHACHTEL, E. G. *opud. ibidem.*, p.181.

<sup>64</sup> *cf. ibidem.*, p.192.

- los procesos secundarios dan lugar a la 'creatividad secundaria', que es premeditada, crítica y reflexiva;
- 'la creatividad integradora' usa con facilidad los dos tipos de procesos unidos íntimamente. Se manifiesta en las grandes obras, inventos y descubrimientos, y es motivada por los impulsos hacia la autorrealización.

Maslow hace una precisión importante al distinguir dos tipos de creatividad: la creatividad de "talento especial", es independiente de la bondad o salud del carácter y opera en los genios creativos; el segundo tipo es la creatividad autoactualizante, que es manifestación de salud mental y del proceso de desarrollo de la personalidad. Es en esta creatividad en la que se intentará profundizar, pues es la que forma parte de la personalidad de todos los seres humanos, aun cuando no haya sido desarrollada o se haya reprimido. Maslow la describe como:

una característica fundamental, inherente a la naturaleza humana, una potencialidad otorgada a todos o a la mayoría de los seres humanos al nacer, que frecuentemente es perdida o enterrada o inhibida conforme la persona asimila la cultura.<sup>65</sup>

Las personas con un alto nivel de este tipo de creatividad lo hacen todo creativamente. Los estudios de Maslow acerca de estas personas concluyen que son más expresivos y

---

<sup>65</sup> MASLOW, A. *cit. por*. STARKO, A., *Creativity in the classroom*, p 37.

espontáneos; su percepción del mundo es 'libre e inocente', es decir, menos evaluativa y más abierta; tienen menos temor a lo desconocido, a lo misterioso y nuevo, y en muchos casos se sienten atraídas a ello; son capaces de integración de las polaridades y de su propia interioridad, para lo cual requieren autoaceptación; son menos controladas, inhibidas y defensivas.<sup>66</sup>

Como se observa, Maslow acentúa la personalidad por encima de sus obras, pues considera la creatividad como una expresión de la integridad de la persona. Las obras de una persona creativa, necesariamente serán creativas, no importa en que ámbito se lleven a cabo. "Una sopa de primera clase es más creativa que una pintura de segunda".<sup>67</sup>

Para Carl Rogers la creación debe generar un producto observable, una construcción original. Coincide con Maslow en que el proceso creativo no se restringe a un contenido determinado. El proceso creativo "supone la aparición de un producto original de una relación, que surge, por una parte, de la unicidad del individuo y, por otra, de los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de su vida."<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> *cit.* DE LA TORRE, S. *op.cit.*, p.192-198.  
MITJANS, Albertina, "La creatividad". *in* *Didac*, número 21. p.19.

<sup>67</sup> MASLOW, A. *cit por* STARKO, A. *op.cit.*, p.37.

<sup>68</sup> ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*, p.303.

Intencionalmente Rogers omite en su definición la valoración ética del producto de la creatividad, pues más adelante especifica las condiciones a partir de las cuales puede hablarse de una creatividad constructiva:

a) apertura a la experiencia: consiste en la ausencia de rigidez, la flexibilidad de los límites de los conceptos, creencias, percepciones e hipótesis, la tolerancia a la ambigüedad y la capacidad para recibir información contradictoria.

b) foco de evaluación interno: la fuente de los juicios evaluativos reside en el individuo mismo. Vale la pena recordar que muchas obras creativas no son adecuadamente valoradas en un primer momento por la sociedad.

c) capacidad de jugar con elementos y conceptos.<sup>69</sup>

Dentro de dichas características, la apertura juega un papel cardinal. A mayor apertura, mayor creatividad de tipo constructiva. Sin embargo, hay creaciones que pueden resultar esencialmente destructivas. Esto sucede cuando la apertura no se aplica a todos los aspectos relacionados con la materia en la cual se trabaja, pues sólo se consideran algunos de ellos, dejando a un lado el resto. "Cuando la apertura se limita a una fase de la experiencia, la creatividad es posible; sin embargo, puesto que la apertura sólo se relaciona con una fase de la experiencia, el producto de la creatividad puede resultar destructivo para los valores sociales."<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> *cf. ibidem.*, p.306-307.

<sup>70</sup> *ibidem.*, p.306.

En adelante al hablar de creatividad se hará referencia únicamente a la creatividad constructiva, pues se considera que un producto destructivo es la antítesis de la creatividad, por novedoso que resulte.

Así pues, para Rogers el móvil de la creatividad es "la tendencia del hombre a realizarse, a llegar a ser sus potencialidades",<sup>71</sup> lo cual, como se ve, coincide plenamente con las interpretaciones de Maslow.

El concepto de creatividad para la psicología humanística podría definirse en palabras de Rogers como "la tendencia a expresar y activar todas las potencialidades del organismo, ya que tal activación refuerza el propio organismo y el 'yo'".<sup>72</sup>

A continuación se revisarán las contribuciones de diversos teóricos de la creatividad desde dos puntos de vista. En un primer momento se analizarán las aportaciones para describir la personalidad creativa. En seguida se revisarán aquéllas que buscan una mejor comprensión del proceso creativo.

---

<sup>71</sup> *Ibidem.*, p.304.

<sup>72</sup> ROGERS, C. *cit. ex.* DE LA TORRE, S., *op.cit.*, p.182.

### **2.3. LA PERSONALIDAD CREATIVA**

La creatividad es expresión de la personalidad total que, comprometida en una tarea hacia la que se siente profundamente motivada, produce un resultado original y valioso, al menos para sí misma y probablemente también para otros. No existe un perfil único de personalidad creativa. Como se verá más adelante, los rasgos que mencionan los diversos autores difieren entre sí. Tan sólo en este trabajo pueden contarse más de cincuenta características, si se suman las que cada teórico citado señala.

No obstante, sí existen varias condiciones que se reflejan en las investigaciones con mucha fuerza. La mayoría coincide en que una elevada autoestima, flexibilidad, ausencia de convencionalismos, apertura a la experiencia y un alto nivel de motivación intrínseca son cualidades esenciales de la persona creativa. En seguida se enunciarán los principales autores que tocan el tema.

Taylor considera tres grupos de factores que tienen que ver con la creatividad: los intelectuales (memoria, cognición, evaluación, producción convergente y divergente), los motivacionales (dedicación al trabajo, deseo de buscar principios generales, deseo de crear orden a partir del desorden y deseo de descubrimiento), y los de personalidad

(independencia, autosuficiencia, tolerancia a la ambigüedad, femineidad de intereses y confianza profesional en sí mismo).<sup>73</sup>

Siguiendo un esquema similar, Mauro Rodríguez describe la personalidad creativa a partir de tres vertientes: características *cognoscitivas* (fineza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual); *afectivas* (autoestima, soltura-libertad, pasión, audacia, profundidad); y *volitivas* (tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión).<sup>74</sup>

Como resultado de sus estudios sobre personas creativas (científicos y artistas), Frank Barron descubrió doce características básicas de la personalidad creadora:

1) son más observadoras; 2) sólo expresan verdades a medias; 3) además de ver las cosas como los otros, también las ven como no las ven los demás; 4) son independientes en sus facultades cognoscitivas, que ellas tienen en mucho; 5) son motivadas por sus talentos y valores; 6) son más capaces de sostener, al mismo tiempo muchas ideas y de comparar más ideas, formando así una síntesis más rica; 7) tienen mayor afán sexual y son más vigorosas desde el punto de vista físico, y más sensibles; 8) llevan vidas más complejas y ven un universo más complejo; 9) toman mayor conciencia de los motivos inconscientes y la vida de la fantasía; 10) tienen egos poderosos que les permiten retornar a la normalidad; 11) permiten que la distinción entre sujeto y objeto desaparezca durante ciertos periodos, como en el amor

<sup>73</sup> *cf.* ARIETI, S., *op.cit.*, p.303-304.

<sup>74</sup> *cf.* RODRIGUEZ E., M., *op.cit.*, p.60-63.

y el misticismo; 12) la libertad objetiva de su organismo está en un máximo, y su creatividad es una función de la libertad objetiva.<sup>75</sup>

En la mayor parte de sus postulados se encuentran coincidencias con lo que otros autores han encontrado. Podría cuestionarse el punto número siete, pues no todas las personas creativas son física y sexualmente más vigorosas que el resto de la población.

Guilford destaca cuatro factores que son generalmente reconocidos por la mayoría de los estudiosos de la materia y que son muy utilizados para evaluar el grado de creatividad de las personas:

- fluidez: es la cantidad de ideas que una persona produce en relación con un tema determinado;
- flexibilidad: es la variedad de las ideas producidas;
- originalidad: es la rareza relativa de dichas ideas;
- elaboración: es la capacidad de hacer aportaciones a las ideas para mejorarlas.

Además de éstas, respecto a las cuales existe consenso, el autor también señala la sensibilidad a los problemas, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de redefinir y reorganizar, así como la capacidad estimativa.<sup>76</sup>

<sup>75</sup> BARRON, F. *op.cit.*, ARIETI, S., *op.cit.*, p.305.

<sup>76</sup> *cf.*, *ibidem.*, p.303; RODRIGUEZ, M., *Op. cit.*, p.57.

Todos los rasgos mencionados contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno de la creatividad, pero es necesario hacer énfasis en que no son los atributos aislados los que producen la creatividad, pues muchos de ellos podrían ser igualmente utilizados para elaborar obras destructivas; la creatividad surge como manifestación de una personalidad integrada y autoactualizante.

Desde este enfoque conviene citar dos puntos de vista que, más que enunciar características, pretenden describir las actitudes y formas de actuar de la personalidad creativa.

La persona creativa suele conocerse profundamente a sí misma, reconocer sus necesidades y sus sentimientos, puede buscar la manera de satisfacer estas necesidades en forma independiente, o pidiendo ayuda en casos necesarios, y sabe a quién o a dónde recurrir. Por lo general es capaz de ayudar a otros aportando ideas originales, muchas veces basadas en sus propias experiencias, pues tiene un alto grado de capacidad de riesgo y de tolerancia a la ambigüedad. En lo referente a sentimientos, puede matizarlos, distinguirlos y nombrarlos con cierta facilidad. La persona creativa puede tener actitudes de aparente dispensión o 'desorden', pero este desorden es perfectamente comprendido por ella aunque parezca confuso para los demás.<sup>77</sup>

Es aquella que ofrece respuestas nuevas a preguntas antiguas. (...) Una persona capaz de señalar las problemáticas, pero capaz de dar soluciones constructivas, únicas que dan sentido a la crítica.

Más abierta a lo que se puede hacer que a la queja o al ataque.

Una persona capaz de valorar o más bien en constante proceso de valoración de lo que pueden ser las contribuciones propias. Muy consciente

---

<sup>77</sup> SEFCHOVICH, G., *op.cit.*, p.43-44.

del derecho a ser ella misma, del derecho (y la responsabilidad) de ser diferente.<sup>78</sup>

De lo mencionado se deriva que, al hablar de una educación para el desarrollo de la creatividad, no basta promover el cultivo de determinadas habilidades, sino que debe buscarse el desenvolvimiento pleno de la personalidad que permitirá la expresión efectiva de dichas habilidades.

#### **2.4. EL PROCESO CREATIVO**

En 1920 J. Dewey describió el proceso de resolución de problemas como sigue: 1) una dificultad es percibida; 2) la dificultad es localizada y definida; 3) las posibles soluciones son consideradas; 4) las consecuencias de dichas soluciones son sopesadas; y 5) una de las soluciones es aceptada.<sup>79</sup> Las etapas que señala incluyen únicamente los procesos lógicos de pensamiento, y culminan con la elección de la solución adecuada.

La clasificación de Wallas es ya clásica y se compone de cuatro etapas: *preparación* (recopilación de información y experimentación con las posibles soluciones); *incubación* (la

---

<sup>78</sup> LAFARGA, J., *cit. por. ibidem.*, p.148.

<sup>79</sup> *cf.*, STARKO, A., *op.cit.*, p.23.

persona no piensa conscientemente en el problema); *iluminación* (experiencia del ¡Ahá!, cuando de pronto se encuentra la solución); y *verificación* (se evalúa la viabilidad y efectividad de la solución).<sup>60</sup> En este caso los procesos inconscientes e intuitivos quedan implícitos en la etapa de incubación, aunque no se explica qué sucede en la mente durante ese periodo.

Torrance también describe cuatro fases: 1) percibir los problemas; 2) hacer suposiciones o hipótesis acerca de los problemas; 3) evaluar hipótesis; y 4) comunicar los resultados.<sup>61</sup> Aunque su explicación no da cabida más que a los procesos lógicos, resulta interesante que añada una nueva etapa, posterior a la evaluación: la comunicación del producto creativo.

Enriquecida con las aportaciones de los autores anteriores, la clasificación de Rodríguez Estrada del proceso creativo consta de siete etapas:

- I. El cuestionamiento
- II. El acopio de datos
- III. La incubación
- IV. La iluminación
- V. La elaboración

---

<sup>60</sup> *cfr. ibidem.*, p.23.

<sup>61</sup> *cfr. ibidem.*, p.25.

## VI. La comunicación<sup>62</sup>.

Carl Rogers no describió las etapas del proceso para llegar a crear algo, pero menciona los concomitantes del acto creativo, una vez que éste se produce: 1) "el sentimiento de Eureka", coincide con la etapa de iluminación; 2) el sentimiento de estar aislado; 3) el deseo de comunicarse.<sup>63</sup>

El psicoanálisis, como ya se comentó, proporciona al estudio del proceso creativo la comprensión de los fenómenos inconscientes, que han pasado desapercibidos para muchos autores. Kris postuló dos fases del proceso creativo: la primera de inspiración derivada de procesos inconscientes no controlados. La segunda de elaboración, dirigida por el ego consciente.<sup>64</sup> Puede encontrarse similitud con la creatividad primaria y secundaria de Maslow, aunque no se añade la etapa de integración, a la que más adelante Silvano Arieti llamó la *síntesis mágica*.

El señala los siguientes requisitos para el desenvolvimiento del proceso creador, integrando los factores internos al sujeto y aquellos relacionados con el medio exterior:

---

<sup>62</sup> RODRIGUEZ E., M., *op.cit.*, p.40.

<sup>63</sup> *cf.* ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*. p.308.

<sup>64</sup> *cf.* STARKO, A., *op.cit.*, p.31.

- Contingencias: un medio que ofrezca oportunidades culturales y algún material físico para manifestarse.

- Imaginación y cognición amorfa: se encuentran dentro de los procesos primarios de pensamiento. La imaginación es la capacidad espiritual de producir o reproducir funciones simbólicas, encontrándose en estado de consciencia y sin esfuerzo deliberado. La cognición amorfa o endocepto es una especie de cognición que ocurre sin representación, es decir, sin expresarse en imágenes, palabras o pensamientos, distinguiéndose del concepto que es la forma madura de pensamiento. Es un conocimiento no verbal, inconsciente o preconscious, y por lo tanto no es comunicable.<sup>85</sup>

La cognición conceptual se presenta en el proceso secundario. El proceso terciario surge de la suma de los anteriores, con lo que funde lo imacional y lo racional, produciendo la *síntesis mágica* de la que brota algo nuevo, inesperado y deseable.

La comprensión de la manera en que los dos tipos de procesos se complementan y permiten la creación, es más clara al analizar el papel de nuestros dos hemisferios cerebrales.

---

<sup>85</sup> cf. ARIETI, S., op.cit., p.41-55.

## 2.5. LOS DOS HEMISFERIOS CEREBRALES

Mientras que en el cerebro de los animales los dos hemisferios cumplen funciones esencialmente iguales, en el ser humano presentan una asimetría funcional. Cada uno tiene una manera propia de procesar la información y de expresarse. El hemisferio izquierdo es esencialmente lógico, verbal y analítico, mientras que el derecho es intuitivo, no verbal y global.

La exposición de las cualidades de ambos hemisferios en un cuadro posibilita una mejor identificación de cada uno de ellos.<sup>88</sup>

CUADRO 2.1.

### CARACTERÍSTICAS DE LOS HEMISFERIOS CEREBRALES

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>HEMISFERIO IZQUIERDO</b>	<b>HEMISFERIO DERECHO</b>
<b>LENGUAJE</b>	Lógico, analítico.	A través de imágenes, de metáforas, del <i>pars pro toto</i> .
	Verbal: usa palabras para nombrar, definir.	Arcaico, no verbal: es consciente de las cosas, pero no las relaciona con palabras.

<sup>88</sup> cf. WATZLAWICK, P., *El lenguaje del cambio*, p.18-27; GONZALEZ, A., "Los modos del cerebro y el aprendizaje significativo", in *DIDAC*, primavera, 87, p.2-3; EDWARDS, B., *Aprender a dudar*, p.34-40.

PERCEPCIÓN	La traduce mediante representaciones lógicas, semánticas y fonéticas.	Comprensión unitaria de conjuntos. Comprende la totalidad con base en una de sus partes.
FUNCIONES	Relacionadas con el lenguaje, el cálculo, la comunicación digital.	Relacionadas con la imagen, la analogía, la elaboración de imágenes del recuerdo.
TIPO DE PROCESO	Secundario	Primario
TIPO DE CONCIENCIA	Ordinaria, verbal, lineal: piensa en términos de ideas encadenadas.	No lineal, holística-integral: ve las cosas completas, de una vez.
ASPECTO DE LA PERSONALIDAD	Masculino, claro y rígido.	Femenino, misterioso y flexible.
FORMAS DE CONOCIMIENTO	Temporal, secuencial, estructurado y propositivo. Intelectual y objetivo.	Atemporal, espacial y simultáneo. Intuitivo y subjetivo.
ÁMBITO DE CONOCIMIENTO	Científico.	Artístico.
TIPO DE PENSAMIENTO	Convergente, dirigido y racional: saca conclusiones basadas en la lógica y en los datos.	Divergente, libre y no racional: no necesita una base de razón, tiende a posponer los juicios.

Tradicionalmente la educación ha dado un mayor peso al desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo, en detrimento del derecho; sin embargo, ha quedado demostrado que para que exista la creatividad es necesaria la participación de ambos, ya que cumplen funciones

distintas y complementarias. En la creatividad se expresa la unión de lo cognitivo y lógico con lo intuitivo y afectivo.

Buscando desarrollar las habilidades del hemisferio derecho, que en la mayoría de las personas están poco estimuladas, Edward De Bono construyó su teoría del pensamiento lateral, cuyos postulados fundamentales se presentan en seguida.

### 2.5.1. El pensamiento lateral

La mente es como una computadora que no registra la información en su forma original, sino que la organiza automáticamente en modelos de datos, es decir, en conjuntos definidos que constituyan una unidad identificable. Este sistema es muy eficaz, pero aunque facilita la combinación de los modelos, rapidez de identificación y subsiguiente capacidad de reacción, dificulta su reestructuración.<sup>87</sup>

Algunas de las desventajas que el sistema basado en modelos representa son: la rigidez; que la información incorporada a un modelo no se puede usar fácilmente asociada a otro; que existe una tendencia a percibir todo lo que se parece a un modelo establecido, como si

---

<sup>87</sup> cf. DE BONO, E., El pensamiento lateral, p.13, 44.

fuera él mismo; que las divisiones que se forman entre los modelos pueden ser arbitrarias y mantenerse aunque no sean útiles.

"La función del pensamiento lateral es superar todas esas limitaciones inherentes del pensamiento lógico mediante la reestructuración de los modelos (...), ordenando la información en nuevas ideas."<sup>88</sup> El pensamiento lateral busca descomponer la estructura de los modelos, para que las partes se ordenen de distinta forma, abriendo la gama de posibles combinaciones.

De Bono llama al pensamiento lógico, pensamiento vertical, el cual equivale, en gran medida, a la función del hemisferio izquierdo. Tiene su contraparte en el pensamiento lateral. Al observar el papel de cada uno puede notarse su semejanza con los de cada hemisferio cerebral. Este análisis servirá para fundamentar, más adelante los diversos métodos propuestos para desarrollar la creatividad.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> *Ibidem.*, p.48.

<sup>89</sup> *cf.* *Ibidem.*

CUADRO 2.2.

## CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO VERTICAL Y DEL LATERAL

<b>PENSAMIENTO VERTICAL</b>	<b>PENSAMIENTO LATERAL</b>
- Su función es el inicio y desarrollo de modelos de conceptos.	- Su función es la reestructuración de esos modelos y la creación de otros nuevos.
- Es selectivo.	- Es creador.
- Le importa ante todo la corrección lógica del encadenamiento de las ideas.	- Le importa la efectividad de las conclusiones, no selecciona caminos sino trata de seguirlos todos y encontrar nuevos.
- Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse.	- Se mueve para crear una dirección. Aspira al cambio y movimiento como medio para una reestructuración de modelos. No necesariamente es moverse hacia algo, también distanciarse de algo, o se puede deambular sin dirección.
- Es analítico.	- Es provocativo.
- Se basa en la secuencia de las ideas.	- Puede efectuar saltos.
- Cada paso ha de ser correcto.	- No es preciso que lo sean.
- Se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales.	- No se rechaza ningún camino.
- Se excluye lo que no parece relacionado con el tema.	- Se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema.
- Las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas.	- No lo son.
- Sigue los caminos más evidentes.	- Sigue los caminos menos evidentes.

El pensamiento lateral es útil y necesario sólo en la fase creadora de las ideas y de los nuevos enfoques de problemas y situaciones. La selección y elaboración final de los mismos corresponden al pensamiento vertical.<sup>80</sup>

Una vez expuestos los componentes de la creatividad, se procederá a revisar los medios para desarrollarla, partiendo del supuesto de que es un potencial innato, susceptible de ser actualizado y acrecentado en cualquier momento de la vida, siempre que exista la voluntad para ello.

La creatividad es recuperable en cualquier persona que desee iniciarse en este proceso; una vez iniciado, sigue produciendo desbloqueo y desarrollo para toda la vida. De hecho se convierte en una forma de ser y de estar en el mundo, en una manera de vivir basada en un sistema de actitudes.<sup>81</sup>

## 2.6. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Para abordar este punto se seguirá el esquema planteado por Mauro Rodríguez Estrada, quien señala tres tipos de factores que intervienen para desarrollar la creatividad:<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> *cf.* *ibidem.*, p.80.

<sup>81</sup> SEFCHOVICH, G., *op.cit.*, p.38.

<sup>82</sup> *cf.* RODRIGUEZ E., M., *op.cit.*, p.88-89.

a) Medio ambiente: debe ser de aceptación y convivencia para garantizar condiciones favorables.

b) La formación de la personalidad: aunque Rodríguez E. hace énfasis en los años de crecimiento de la persona, el desarrollo de los rasgos y actitudes que menciona puede ser fomentado a cualquier edad. Estos son: autoconocimiento y autocrítica, educación de la percepción, hábito de relacionar unas cosas con otras, sentido lúdico, sembrar en el inconsciente, constancia-disciplina-método-organización, clima de buena comunicación.

c) Técnicas específicas: algunas de las que han demostrado mayor eficiencia en estimular respuestas y actitudes creativas son: ejercicios de descripción (describir objetos minuciosamente), detección de relaciones remotas (encontrar asociaciones entre objetos sin conexión aparente), descripción imaginaria de mejoras, sociodramas, ejercicios para afinar la percepción, ejercicios de transformaciones mentales de cosas, tormenta de ideas, sinéctica (método diseñado por W. J. Gordon) y la vivencia de un seminario de creatividad.

Se procederá a presentar propuestas de distintos autores al respecto, con el fin de complementar los factores ya señalados. Sus contribuciones se organizarán según se relacionen con la creación de un ambiente favorable, la formación de la personalidad o el diseño de técnicas.

### 2.6.1. Medio ambiente

Para Silvano Arieti existen sociedades que promueven el desarrollo creativo de los individuos y otras que no lo hacen. Las que se encuentran en el primer caso suelen presentar las siguientes características: 1) disponibilidad de medios culturales; 2) apertura a estímulos culturales; 3) hincapié en el devenir, no sólo en el ser; 4) libre acceso a los medios culturales para todos; 5) libertad (o discriminación moderada, después de graves opresiones); 6) contacto con diferentes estímulos culturales; 7) tolerancia a las opiniones divergentes; 8) interacción de personas importantes; 9) promoción de incentivos y recompensas. Arieti considera que sólo la primera condición es absolutamente necesaria.<sup>93</sup>

Semejantes características son favorables al surgimiento de algunas personas creativas, pero también es necesario que, en un plano más individual, se fomente el desarrollo creativo de todas las personas, propiciando el ambiente adecuado en la cotidianidad de las escuelas, empresas, instituciones y familias.

En el caso de situaciones de aprendizaje formal, la autenticidad del facilitador o maestro, su aceptación incondicional y confianza en los participantes, así como su comprensión

---

<sup>93</sup> cf. ARIETI, S., op.cit., p.274-283.

empática, son elementos que contribuyen en gran medida a propiciar en ellos actitudes y productos creativos.

En palabras de Rogers "creando condiciones de seguridad y libertad psicológica se eleva al máximo la posibilidad de que surja una creatividad constructiva."<sup>94</sup> La seguridad psicológica se establece mediante tres procesos: aceptación incondicional del individuo, crear un clima carente de evaluación externa y comprensión empática. La libertad psicológica se consigue cuando un maestro, u otra persona con funciones facilitadoras permite al individuo una absoluta libertad de expresión simbólica. Por ejemplo la expresión a través del arte en cualquiera de sus manifestaciones.

### 2.6.2. Formación de la personalidad

Coincidiendo con J. Lafarga en que "el miedo a ser plenamente uno mismo, es el freno de la creatividad",<sup>95</sup> puede afirmarse que es indispensable promover un desarrollo integral de la personalidad, en un clima de aceptación, para que las personas manifiesten conductas y actitudes creativas. Todo lo contrario sucede cuando se les pide que se ajusten a respuestas rígidas y patrones de comportamiento preestablecidos.

---

<sup>94</sup> ROGERS, C., El proceso de convertirse en persona, p.309.

<sup>95</sup> LAFARGA, J., in, SEFCHOVICH, G., op.cit., p.7.

Por lo tanto, hablar de una educación para la creatividad implica contemplar entre los objetivos, además de la propia creatividad, la autonomía y el pensamiento perceptual. Se entiende por la primera el rechazo a los modelos (énfasis en el pensamiento lateral) y la promoción del autodesarrollo. Al usar el término de pensamiento perceptual se hace referencia a recuperar la lógica que proviene directamente de las percepciones, como una respuesta individual y original a la vida.<sup>65</sup> "El ser humano está orgánicamente acoplado al ambiente mediante sus sentidos. Sensibilizarlo es la tarea básica de la educación."<sup>67</sup>

Por supuesto, también habrá que dar prioridad a conocer y alentar la motivación intrínseca de cada persona, pues "Las necesidades más profundas y vitales de expresión se satisfacen cuando el sujeto se dedica a actividades orientadas hacia metas por él mismo diseñadas y buscadas."<sup>68</sup> Esto supone la confianza básica en el individuo.

Además de señalar los elementos culturales que promueven la manifestación de las personas creativas, Arieti propone una lista de actitudes y condiciones que de manera individual preparan un terreno fértil para el surgimiento de la creatividad: capacidad de estar solo; reservar periodos de tiempo para la inactividad; soñar despierto; permitir el

<sup>65</sup> *cf.* GORDILLO, J., *op.cit.*, p.142.

<sup>67</sup> *Ibidem.*, p.188.

<sup>68</sup> RODRIGUEZ E., M., *op.cit.*, p.92.

pensamiento libre, manteniendo un estado de disposición de notar similitudes (analogías); credibilidad (suspensión del juicio durante cierto tiempo, disposición a explorarlo todo); recuerdo y repetición interna de conflictos traumáticos (suelen ser una fuente de motivación); alerta y disciplina (no basta con las buenas ideas, es necesario el compromiso con la acción).<sup>99</sup>

Para promover los rasgos de personalidad y actitudes mencionadas, existen técnicas que proporcionan elementos de apoyo cuyo valor práctico ha sido ampliamente demostrado. A continuación se presentan algunas de ellas, por considerar que su aplicación contribuye directamente a los fines de este trabajo.

### 2.6.3. Técnicas

Se propone el uso de técnicas reactivas que actúen como estímulo para motivar respuestas creadoras. No se entiende a las técnicas sólo como el conjunto de procedimientos de ejecución; por lo tanto su manejo deberá ser adaptado en cada caso, según las características y necesidades del grupo, de las circunstancias, de los recursos disponibles y del propio facilitador. Para ello el educador precisa de una constante actitud de alerta, que le permita

---

<sup>99</sup> cf. ARIETI, S., op.cit., p.324-329.

"leer" los signos que cada situación le presenta, de modo que pueda convertirla en una oportunidad para el aprendizaje significativo.

### 2.6.3.1. El juego

José Gordillo afirma que "los juegos son el camino más corto hacia lo que parece inaccesible."<sup>100</sup> Es una verdad que se aplica por igual a personas de todas las edades. El juego es fuente de aprendizajes, porque permite experimentar nuevas actitudes, conocimientos y habilidades en una situación en la que el nivel de riesgo es muy bajo. Los aprendizajes que se dan en un ambiente lúdico tienden a ser significativos, pues involucran a la persona como un organismo integral. Suele haber movimiento físico y se requiere la atención de los sentidos, con lo que el cuerpo participa activamente. Asimismo, se manifiestan con libertad las emociones, siendo tan diversas como la alegría, la angustia o la sorpresa. Definitivamente, también participa la inteligencia, reflexionando, proponiendo y haciendo uso del ingenio.

¿Qué juegos promueven la creatividad? Puede decirse que casi cualquiera, si se utiliza en el momento adecuado y, en muchas ocasiones, adaptándolo según sea necesario. Existen juegos tradicionales, libros que incluyen multitud de juegos para ser usados en circunstancias educativas, pero sobre todo existe la infinita posibilidad de crear juegos

---

<sup>100</sup> GORDILLO, J., *op.cit.*, p.62.

nuevos, acordes con los objetivos que en cada momento se persigan y con los recursos de los que se disponga.

### 2.6.3.2. El arte

"El arte es fuente de conocimiento".<sup>101</sup> Es, también, facultad de todos los seres humanos.

Al usar los diversos canales de expresión artística (pintura, escultura, danza, literatura, etc.), se desarrolla la creatividad, precisamente creando. No se pretende que todas las obras que resulten sean "obras de arte" en el sentido más crítico del término, pues el énfasis se hace en el proceso, más que en el producto.

El proceso de creación artística lleva a la persona al encuentro consigo misma, con su individualidad, con sus potencialidades y sus obstáculos. Conduce a la autovaloración, pues el sujeto se percibe como capaz de elaborar y aportar un producto original y deja de ser sólo receptor de la cultura. "El fundamento de la educación por el arte está en la libre creatividad del niño, del joven y del hombre que pueden abordar el conocimiento y hasta el

---

<sup>101</sup> *Ibidem.*, p.67.

\* Se entiende el término facultad en sus acepciones de capacidad y de derecho.

deleite de la cultura muerta, sólo como consecuencia de que ya poseen una cultura viva".<sup>102</sup>

### 2.6.3.3. Técnicas para el desarrollo del pensamiento lateral

Ya se ha expuesto el concepto, creado por Edward De Bono, del pensamiento lateral. Se procederá ahora a señalar algunas de sus propuestas para activarlo y desarrollarlo. La primera de ellas es la de dedicar un periodo de tiempo específico para el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Considera que en la experiencia esto resulta más eficaz que tratar de introducir sus principios al tocar otros temas en la capacitación o en el aula escolar.

Es propicio sintetizar los usos que se pueden dar al pensamiento lateral, para hacer más claro el papel de las técnicas y sugerencias para su desarrollo. El pensamiento lateral se emplea para la creación de nuevas ideas, la solución de problemas, la revaloración periódica de modelos y soluciones, y la prevención contra divisiones y polarizaciones artificiales.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> *Ibidem.*, p.104.

<sup>103</sup> *cf.* DE BONO, E., *op.cit.*, p.67-70.

Las sesiones que se destinen a fomentar la imaginación creativa deberán tener las siguientes características:<sup>104</sup>

- Estímulo recíproco: las ideas de un participante evocan otras ideas nuevas en las mentes de otros miembros del grupo, de modo que se generan aportaciones inéditas.

- Aplazamiento de la formación de juicios: Se acepta cualquier idea por ridícula, trillada, extravagante o inexplicable que parezca. En otro momento se hará la valoración de las ideas surgidas en la sesión.

- Marco específico: Aunque no hay un límite para el número de participantes, alrededor de doce suele ser lo más efectivo. Se nombra un director, un anotador y se destina un tiempo aproximado de media hora, aunque esto es variable. El ambiente que se genere debe propiciar que las condiciones anteriores se presenten.

Este tipo de sesiones siguen la metodología, en ocasiones con algunas variantes, de la tormenta de ideas, técnica inventada por Osborn en 1939, que se caracteriza por cuatro reglas básicas: se prohíbe toda crítica, se fomenta el pensamiento disparatado, se fomenta la cantidad y se buscan combinaciones y mejoras.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> cfr. *Ibidem.*, p.182.

<sup>105</sup> cfr. ARIETI, S., *op.cit.*, p.319-320.

Algunos elementos empleados para fomentar el pensamiento lateral dentro de las sesiones de imaginación creadora son:<sup>108</sup>

- La proposición de alternativas de valoración.

- El uso de analogías como estímulo a las ideas.

- La selección del punto de entrada de la mente y el área de atención, entendiendo por esta la parte de la situación a la que se presta atención, y por punto de entrada, la parte a la que se dirige primero la atención.

- El uso del estímulo al azar, consistente en añadir al problema cierta información ajena a él, que altera la secuencia de las ideas, provocando la reestructuración del modelo original. El estímulo se selecciona simplemente exponiéndose a ideas y situaciones ajenas, o de manera más formal, eligiendo al azar una palabra del diccionario, un libro, una revista o un objeto.

---

<sup>108</sup> cf. DE BONO, E. op.cit., p.74, 184-185, 191-193, 209-211, 222.

#### 2.6.3.4. Las técnicas de expresión global

"El trabajo con las técnicas de expresión global se apoya en el uso de la expresión plástica (...), la expresión corporal (...), la escritura libre, técnicas de lluvia o tormenta de ideas, técnicas de manejo de energía, técnicas de relajación, trabajo con fantasía e imaginación, trabajo individual, en parejas, tríadas y gran grupo, todo ello en un clima de seguridad psicológica que propicie estados de ánimo distintos, ya sea el profundo, silencioso, meditativo y reflexivo, o bien el acelerado, lúdico o jocoso que permita la tormenta de ideas. Implica también el trabajo comprometido, (...)"<sup>107</sup>

En síntesis, se hace uso del conjunto de técnicas y aportaciones diversas de los expertos en la materia, incorporándolas a la vivencia, siempre de manera creativa, es decir, seleccionándolas, adecuándolas, haciéndolas propias, enriqueciéndolas.

A través de las técnicas de expresión global los participantes experimentan dos procesos:

- a) El proceso creativo en sí mismo, vivenciando todas sus etapas.
- b) El proceso de recuperación creativa que, al transitarse poco a poco, produce un cambio de conductas, actitudes y hábitos. Consiste en una serie de pasos que se suceden unos a otros en un círculo interminable de perfeccionamiento:<sup>108</sup>

- entendimiento de los propios bloqueos;
- análisis de la propia formación;
- recuperación creativa;

<sup>107</sup> SEFCHOVICH, G., *op.cit.*, p.40.

<sup>108</sup> *id.*, p.38-40.

- actitudes de apertura, respeto y libertad;
- confianza en el propio potencial creativo;
- experiencias en ambientes que sensibilicen;
- manifestación de pulsiones internas, sin juicios de valor;
- desarrollo de la imaginación y la fantasía;
- respuesta a las preguntas ¿quién soy?, ¿qué quiero?, conocimiento de posibilidades y limitaciones.

Las técnicas de expresión global tienen su mejor aprovechamiento dentro de un taller de creatividad, que combine momentos de teoría, práctica (usando las técnicas), puestas en común y evaluación. En cada sesión del taller se procura incluir trabajo individual, de pequeños grupos y de plenario, manejo del cuerpo, de la voz y de la palabra.

#### **2.6.3.5. Aportaciones de la educación centrada en la persona**

Enunciándolos como métodos para consiruir la libertad, Carl Rogers hace nueve sugerencias para promover, principalmente en un ambiente escolar (aunque no excluye la posibilidad de aplicarlos en otros ámbitos), un aprendizaje más libre y creativo.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> cfr. ROGERS, C., *Libertad y creatividad en la educación*, p.147-187.

- Construir sobre problemas percibidos como reales: para iniciar un proceso de autoaprendizaje las personas requieren estar motivadas por problemas que perciben como reales y vinculados con ellas mismas.
- Proporcionar recursos: materiales y humanos, incluido el propio maestro.
- Uso de contratos: los participantes fijan sus propios objetivos y planean como conseguirlos, comprometiéndose a llevar dicha planeación a la práctica.
- Aprovechar los recursos de la comunidad: Vincular el aprendizaje con el medio físico y social en el que viven los alumnos.
- Enseñanza a cargo de los pares: los alumnos más avanzados pueden apoyar a sus compañeros a través de una especie de tutoría.
- División del grupo: cuando no todos los participantes están dispuestos a trabajar con libertad, se hace necesario dividir al grupo, para dar mayor orientación a quienes así lo demanden.

- **Investigación:** Se trata así de impulsar el aprendizaje autodirigido, llevado a cabo con una metodología científica.

- **Grupo básico de encuentro:** en estos grupos se busca facilitar la expresión, para provocar un crecimiento personal de los participantes que se traduzca en una comunicación más directa, mejor comprensión de sí mismos, mayor autenticidad, independencia y aceptación de los demás.

- **Autoevaluación:** Un aprendizaje libre y autodirigido, también deberá ser autoevaluado. El momento de la evaluación presenta, de esta manera, una nueva ocasión para el aprendizaje.

Una vez analizados los temas de la creatividad y su desarrollo, que darán sustento a la metodología que se propone en el capítulo cuatro, conviene profundizar en el estudio del programa de atención a la infancia al cual hace referencia el título del trabajo: *el Programa Casas de Cuidado Diario*.

## **CAPITULO III**

### **EL PROGRAMA CASAS DE CUIDADO DIARIO**

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo muestra los diferentes elementos que conforman el programa del Voluntariado Nacional denominado *Casas de Cuidado Diario*. La información que aquí se ofrece proviene de dos fuentes principales: La investigación bibliográfica, circunscrita primordialmente a los libros y documentos editados por el Voluntariado; y los datos extraídos de la experiencia en la participación dentro del propio programa y de entrevistas sostenidas con diversos agentes que también han colaborado en el mismo.

El Programa Casas de Cuidado Diario, iniciado por el Patronato Nacional de Promotores Voluntarios (PNPV) o Voluntariado Nacional en 1989 (las primeras Casas abrieron hasta 1990), se constituye como una opción para brindar protección, salud, nutrición, educación y recreación a niños que, teniendo entre 18 meses y cinco años de edad, son hijos de madres trabajadoras que no tienen acceso a servicios similares (guarderías) y que viven en condiciones de pobreza. Los niños son atendidos por una mujer de la comunidad a la que se denomina Madre Cuidadora, quien, con el apoyo de una asistente voluntaria, recibe en su propia casa a un grupo de 10 a 12 niños.

ESTA TESIS HA DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Para comprender mejor las características del Programa, es conveniente comenzar definiendo lo que no es: la Casa de Cuidado Diario no es ni guardería ni jardín de niños, dado que no hay maestros, programas escolares, grados ni calificaciones. No es una empresa lucrativa, pues su propósito es apoyar a las familias económicamente más desfavorecidas.

Sí es un centro de desarrollo porque, además de la atención afectiva de la Madre Cuidadora, ofrece a los niños atención a su salud, alimentos nutritivos y una serie de ejercicios, juegos y materiales seleccionados para responder a sus procesos físicos, intelectuales y emocionales, de tal manera que cada niño encuentre estímulos que guíen su crecimiento personal y que al cumplir seis años, esté preparado para incorporarse con seguridad a la escuela primaria.<sup>110</sup>

### 3.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo general del programa se define en los siguientes términos:

Brindar atención a los niños pequeños, compensando las principales carencias derivadas de la desprotección y las condiciones de pobreza extrema, entregando cuidados diarios para su desarrollo físico y mental, alimentación, salud y vigilancia continua de su crecimiento, proporcionando a las madres trabajadoras, en situación de pobreza extrema, un servicio para atender a sus hijos durante la jornada laboral.<sup>111</sup>

<sup>110</sup> PNPV, edit: Carpeta de información básica, Casas de Cuidado Diario, p.6.

<sup>111</sup> Ibidem., p.6.

De este objetivo general se desprenden diversos objetivos particulares<sup>112</sup>. Respecto a los niños se busca elevar su nivel de salud; apoyar su crecimiento, ofreciéndoles un ambiente propicio, afecto y pertenencia grupal; crear las condiciones para que construyan estructuras cognoscitivas, destrezas y conocimientos sólidos.

En cuanto a las familias usuarias y la comunidad se pretende ofrecer a las madres un lugar conveniente para dejar a sus hijos durante sus jornadas laborales; sensibilizar a los adultos de la comunidad y favorecer en ellos conocimientos y habilidades para que apoyen el desarrollo integral de los niños; propiciar la organización de las comunidades para la atención de los niños; contribuir al diseño y perfeccionamiento de modalidades de atención para los grupos de población más vulnerables.

### 3.3. **AGENTES PARTICIPANTES**

El Programa está basado en el principio de corresponsabilidad, es decir, en el trabajo comprometido de los padres y madres usuarias, apoyados por vecinos y personas interesadas en el bienestar de los niños. Todos ellos, junto con la Madre Cuidadora, constituyen el Comité Local de Desarrollo Infantil.

---

<sup>112</sup> *cf. ibidem*, p.8-9.

La acción de todos los agentes que participan en la Casa se encamina a que los niños logren niveles óptimos de salud y crecimiento, desarrollen sus potencialidades cognitivas y se inserten propositiva y dinámicamente en sus grupos sociales.

La Casa de Cuidado Diario (CCD) requiere de la colaboración de diversas instancias para el logro de sus objetivos. La función rectora y de soporte técnico se encuentra a cargo del Voluntariado Nacional. La promoción, coordinación, operación y supervisión es responsabilidad de los grupos voluntarios (Voluntariados Estatales, Municipales, Unidades de Promoción Voluntaria de las diversas instituciones gubernamentales y otras asociaciones independientes). Los servicios de salud se proporcionan en coordinación con las dependencias gubernamentales correspondientes.<sup>113</sup>

Dentro de las Unidades de Promoción Voluntaria y grupos voluntarios se cuenta con personal abocado a la atención de las Casas de Cuidado Diario. El número de personas destinadas a este fin varía dependiendo de las posibilidades de cada Unidad y del número de Casas que se atienden. El Voluntariado Nacional define dos tipos de funciones que deben cubrirse al interior de cada Unidad o grupo para dar viabilidad al Programa<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> *cf.* *ibidem.*, p.10-11.

<sup>114</sup> *cf.* *ibidem.*, p.12.

- **Coordinador:** Es la persona que se encarga de las decisiones directivas y de enlace. Sus funciones son las de promover el programa, detectar la necesidad de Casas de Cuidado Diario, establecer los canales de coordinación institucional, evaluar las propuestas para el establecimiento de las CCD, así como dar seguimiento a las Casas ya establecidas.

- **Instructor:** Se encarga de llevar directamente la operación del Programa. Brinda la capacitación inicial a la Madre Cuidadora. Asimismo, ofrece capacitación y asesoría continua, adaptándola a las necesidades de cada Casa. Colabora en la difusión del Programa. Participa en la integración y reuniones periódicas del Comité Local de Desarrollo Infantil.

En muchos casos una misma persona lleva a cabo tanto las funciones de coordinador como las de instructor. También es variable la cantidad de tiempo que dedican a su función, pues algunos de ellos también atienden otros programas sociales. Más adelante se dedicará un apartado a profundizar acerca de la labor de los instructores.

Dentro de cada Casa de Cuidado Diario también hay varios agentes, todos ellos miembros de la comunidad, cuya función, indispensable para la operación del programa, se describe a continuación:

## CUADRO 3.1.

## AGENTES DEL PROGRAMA CASAS DE CUIDADO DIARIO

AGENTE	FUNCIONES
MADRE CUIDADORA	Cuida y atiende a los niños, prepara alimentos, coordina el trabajo y participa en el Comité Local de Desarrollo Infantil.
ASISTENTE VOLUNTARIA	Voluntariamente apoya a la Madre Cuidadora en las tareas cotidianas de la Casa (cocina, limpieza y trabajo con los niños).
COMITE LOCAL DE DESARROLLO INFANTIL	Decide sobre los montos de las cuotas, participa en el mantenimiento del espacio que ocupa la casa, en la reproducción de materiales didácticos, en la compra de alimentos y en la gestión de recursos de apoyo.
MEDICO TUTOR	Detecta oportunamente casos que requieren canalización, supervisa mensualmente el crecimiento y la salud de los niños y apoya en situaciones de emergencia.

3.3.1. Madre Cuidadora

Puede decirse que la operación de la Casa de Cuidado Diario, aún cuando depende también del apoyo de los demás agentes, gira alrededor de la Madre Cuidadora. Ella es la mujer de la comunidad que recibe en su casa a un grupo no mayor de 12 niños de entre 18 meses y cinco años de edad, comprometiéndose a proporcionarles cuidados como de hijos propios.

Antes de su participación en el programa recibe una capacitación inicial en las áreas de salud, nutrición, educación y administración. A partir de entonces comienza un proceso de educación continua orientado por los instructores.

Las actividades de la Madre Cuidadora se dirigen hacia los siguientes aspectos:

- Proporcionar seguridad a los niños.
- Ofrecerles alimentos nutritivos, variados y limpios.
- Detectar oportunamente las enfermedades de los niños y avisar a los padres para que sean atendidos. Para esto cuenta con el apoyo del médico tutor.
- Supervisar el crecimiento de cada niño, llevando un registro de su peso y talla, así como de los procesos de vacunación.
- Atender los procesos educativos, estimulando a los niños para promover su desarrollo integral.
- Organizar, junto con el instructor, al Comité Local de Desarrollo Infantil.

### 3.3.2. Asistente voluntaria

El reglamento interno del Programa establece en su artículo 27: "Las Casas de Cuidado Diario contarán con una persona para apoyar y auxiliar a la Madre Cuidadora en sus

actividades."<sup>115</sup> Su función es de cooperación social y para ser admitida su participación deberá ser aprobada por el grupo promotor.

### **3.3.3. Comité Local de Desarrollo Infantil**

Vale la pena hacer énfasis en la figura del Comité Local de Desarrollo Infantil, pues es a través de él que la Casa de Cuidado Diario se vuelve autogestiva, es decir, capaz de gestionar sus propios recursos y soluciones. Por la existencia del Comité la Casa se convierte en un centro de desarrollo, no sólo para los niños, sino también para sus padres y para la comunidad en general.

Antes de la apertura de una Casa de Cuidado Diario, se convoca a todos los padres de familia y a otras personas de la comunidad que hayan mostrado interés, a constituir el Comité. Este se forma con un número ilimitado de personas, pero cada una de ellas deberá cumplir con una función, por medio de la cual trabajar en forma creativa, en un marco de cordialidad y respeto para hacer más eficiente el funcionamiento de la Casa.<sup>116</sup>

- el *presidente* convoca y conduce cada sesión;
- el *secretario* elabora las actas de las reuniones;

---

<sup>115</sup> PNPV, edit: Marco legal, p.16.

<sup>116</sup> cf. PNPV, edit: Carpetas de información básica, Casas de Cuidado Diario, p.32.

- el tesorero registra ingresos y egresos del Comité, informando a sus integrantes y vigilando su correcta aplicación;
- las comisiones cubren diferentes tareas propuestas por el Comité, enfocadas a satisfacer, en coordinación con la Madre Cuidadora, diversas necesidades planteadas por ella o percibidas por el Comité, como son: garantizar la seguridad de la Casa de Cuidado Diario, resolver situaciones de emergencia, mantener adecuadas condiciones de higiene, asegurar la buena nutrición de los niños, participar en el aspecto educativo (principalmente elaborando y reparando el material) y buscar su propio desarrollo como grupo.

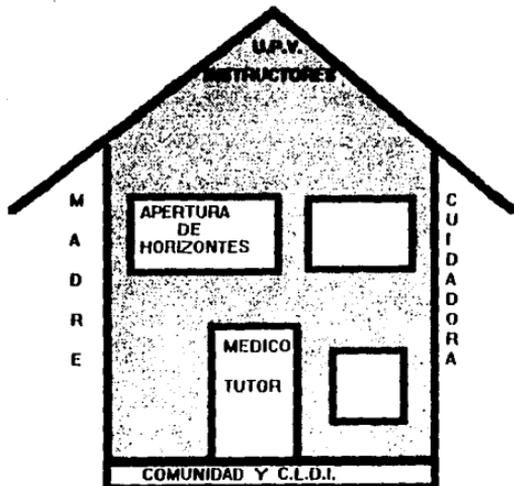
En relación con el desarrollo del grupo, se sugiere al Comité incluir en sus actividades el curso de Escuela para Padres, para el cual el Voluntariado también aporta materiales didácticos y el apoyo de prestadores de servicio social para impartir los temas.

#### **3.3.4. Médico tutor**

La presencia del médico tutor, que visita la Casa de Cuidado Diario por lo menos una vez al mes, contribuye a garantizar la seguridad y la salud de los niños. Este médico puede laborar en un Centro de Salud cercano a la Casa, ser un padre usuario, un vecino o un médico asignado por la Unidad de Promoción Voluntaria.

El papel que juegan todos los agentes, es decir, la estructura humana del Programa, para el buen funcionamiento de la Casa y el bienestar de los niños, ha sido sintetizada por personal del Voluntariado Nacional a través del siguiente esquema:

CUADRO 3.2.  
ESTRUCTURA HUMANA DEL PROGRAMA CCD



La *comunidad* y particularmente el *Comité Local de Desarrollo Infantil* son quienes sostienen la Casa a partir de su apoyo solidario y comprometido. La *Madre Cuidadora*, auxiliada por la *asistente voluntaria*, queda representada como las paredes de la casa, que se espera cada día sean más altas, pues ella crece mediante la educación continua. El *techo protector* representa al *grupo voluntario* y los *instructores* que en él participan. El *médico tutor* es como una puerta que impide el paso a las enfermedades. Las *ventanas* simbolizan los espacios, tiempos, materiales, actividades y relaciones humanas, que permiten a los niños ampliar sus horizontes para aspirar a nuevos niveles de desarrollo.

Con la interacción de los elementos mencionados, se busca impulsar la formación de niños protegidos de accidentes y agresiones; sanos y nutridos; alegres y seguros de sí mismos, a partir de estar rodeados de límites y orden para guiarlos; estimulados para desarrollar sus potencialidades; capaces de integrarse a un grupo social dialogando, proponiendo, escuchando y respetando.

"De lo que se trata es de que todos: Madres Cuidadoras, madres usuarias, familias usuarias y -por encima de todo- los niños se desarrollen con alegría."<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> PNPV, edit: ¿Qué es una Casa de Cuidado Diario? Guía número 1, p.30.

### **3.4. PROCESO DE APERTURA Y OPERACIÓN DE UNA CCD**

El Voluntariado Nacional ha establecido cuatro etapas a seguir para abrir y operar una Casa de Cuidado Diario:<sup>118</sup>

- difusión y promoción;
- selección y autorización;
- instauración y operación;
- supervisión y evaluación.

Mediante la *difusión* se dan a conocer las características del modelo a las comunidades, haciendo uso de los diversos instrumentos que con este propósito se han diseñado, como videos, carteles, trípticos y folletos.

"La *promoción* se ocupa de la detección de las comunidades en donde existan las condiciones sociales para la instalación de una Casa de Cuidado Diario, de sensibilización, gestión de recursos y operación del Programa."<sup>119</sup> Se analizan las condiciones socioeconómicas, demográficas y geográficas que condicionan la viabilidad de una Casa de Cuidado Diario en una comunidad.

---

<sup>118</sup> *cf.* PNPV, edn.: *Carpetas de información básica. Casas de Cuidado Diario*, p.14.

<sup>119</sup> *Ibidem.*, p.17.

Al hablar de selección se incluye la que se refiere a la mujer que fungirá como Madre Cuidadora, así como la del inmueble que se usará para la instalación de la Casa. Las Madres Cuidadoras deben cubrir el perfil que se describe a continuación: ser mayor de 18 años y residir en la comunidad; ser capaz de expresar sus afectos; ser reconocida por su comunidad como una persona honesta y participativa; tener gusto por el trabajo con niños y estar en posibilidad de dedicarse a la Casa de Cuidado Diario durante un tiempo equivalente a una jornada de trabajo. El instructor realiza una primera entrevista a la candidata, después de lo cual un especialista lleva a cabo una entrevista clínica.

En cuanto a la selección de la vivienda, ésta debe estar de acuerdo con algunos requisitos básicos. Debe tener un espacio suficiente para la atención de 12 niños, de modo que puedan desplazarse y realizar actividades. El lugar debe garantizar la seguridad de los niños. Asimismo debe estar acorde con el resto de las viviendas de la comunidad y no requerir de un gasto excesivo para adecuaciones.

Si el proceso de selección ha arrojado resultados positivos se procede a la firma del Convenio de Colaboración y la Carta Compromiso. El primero establece los derechos y obligaciones de los agentes participantes. La Carta Compromiso asienta lo relativo al uso del inmueble. Es en este momento, si es que no se hizo antes, cuando se realiza la primera

reunión con padres de familia y miembros de la comunidad para constituir el Comité Local de Desarrollo Infantil. Cumplidos estos requisitos se procede a la *autorización* de la Casa, dando aviso al Voluntariado Nacional.

Durante el proceso de *instauración* se efectúan cuatro procedimientos paralelos. Si es necesario, se remodela la vivienda para asegurar su seguridad e higiene; se entrega el equipamiento de muebles infantiles, materiales didácticos y enseres de limpieza y cocina; se ofrece la capacitación inicial a la Madre Cuidadora y a su asistente voluntaria; se *instaura* el Comité Local de Desarrollo Infantil.

La *operación* de la Casa de Cuidado Diario es la culminación de todos los pasos anteriores; sin embargo, es en esta etapa cuando debe existir un mayor apoyo del grupo voluntario, pues en el funcionamiento cotidiano es cuando van surgiendo situaciones y problemas que para su solución requieren que los participantes reciban orientación.

Una vez puesta en marcha, la Casa debe normarse con el Reglamento de Operación, documento en el que se establecen horarios, requisitos de ingreso, responsabilidad de la Madre Cuidadora, su asistente y los padres usuarios.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> cfr. PNPV, edit.: Marco legal, p.11-17.

La supervisión y la evaluación son consideradas por el Programa "como procesos permanentes, integrales y sistemáticos para determinar los avances logrados en las Casas de Cuidado Diario, cuyos resultados permiten conocer, rectificar y retroalimentar el funcionamiento de cada una de las áreas que integran el devenir cotidiano de las CCD."<sup>121</sup>

Ambos procesos buscan verificar periódicamente las condiciones de la Casa y su operación, detectando oportunamente posibles deficiencias para promover su atención. También se hace una valoración del funcionamiento del Comité Local de Desarrollo Infantil. De esta forma el grupo voluntario y el Voluntariado Nacional se mantienen informados acerca de los avances y dificultades cotidianas en la operación de las Casas, con el objeto de retroalimentar el modelo; se aplican medidas correctivas y/o preventivas para garantizar su adecuado funcionamiento; se apoya oportunamente a la Madre Cuidadora y al Comité en sus requerimientos de gestión de recursos, organización, educación y administración.

Un aspecto primordial para alcanzar los objetivos del Programa es el financiamiento. Partiendo de la base de buscar que la Casa de Cuidado Diario sea autogestiva, se ha diseñado un esquema de financiamiento en el cual participan tanto instancias gubernamentales, como los grupos voluntarios y la población beneficiada. Es así que los principales gastos inherentes al Programa se dividen como se describe a continuación:<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> PNPV, edit.: *Carpetas de información básica. Casas de Cuidado Diario*, p.38.

<sup>122</sup> *cf.* *ibidem.*, p.42-46.

- Gastos de adecuación de la vivienda: su objetivo es ofrecer a los niños un lugar seguro, limpio y digno. Corren a cargo de las Unidades de Promoción Voluntaria, quienes los realizan siguiendo algunos lineamientos: se llevan a cabo una sola vez, no deben ser excesivos y deben ser compatibles con las características específicas de la vivienda.
  
- Mobiliario, enseres de cocina y material didáctico: Estos elementos son aportados por el Voluntariado Nacional. También es un gasto que se realiza una sola vez.
  
- Gastos de operación: Son los relacionados con la alimentación de los niños, el mantenimiento del inmueble, el mobiliario y el equipo, la adquisición de enseres de limpieza, así como el incentivo para la Madre Cuidadora y su asistente voluntaria. Este tipo de gastos es permanente y se cubre, en la medida de lo posible, con las aportaciones de las familias usuarias. Cuando su situación económica no les permite solventarlos, el Comité Local de Desarrollo Infantil puede gestionar apoyos ante la sociedad civil (locatarios de mercados, tiendas, fabricantes o grupos de asistencia privada) y ante instituciones como CONASUPO, DIF u otras según el caso. En casos de extrema pobreza es posible otorgar apoyos económicos hasta por la mitad de los gastos de operación de la Casa.

- Gastos de organización: Son aquellos que se originan en los procesos de supervisión, evaluación, seguimiento, elaboración de instrumentos y en los procedimientos que acompañan la instalación y el desarrollo de las Casas. En este aspecto las responsabilidades se dividen entre el Voluntariado Nacional, al que corresponde la elaboración de instrumentos y materiales, supervisión, evaluación y seguimiento del Programa, contando con la asesoría técnica de UNICEF; y los Patronatos Estatales, Municipales y Unidades de Promoción Voluntaria, quienes asumen los gastos de organización, supervisión y evaluación de la operación del Programa, dentro de su circunscripción.

Puesto que la Casa de Cuidado Diario no es una empresa lucrativa, sino un esfuerzo conjunto del gobierno y la sociedad civil para la atención integral de los niños, deben establecerse mecanismos de coordinación con las instituciones competentes para:<sup>123</sup>

- a) exentar a la Casa de Cuidado de requisitos tales como el uso de suelo y las tarifas comerciales de agua y luz;
- b) gestionar la prestación de servicios de emergencia, la asignación de un médico tutor, la capacitación a los instructores en aspectos de salud, la participación en campañas como

---

<sup>123</sup> *cf.* *ibidem.*, p.47-48.

las de vacunación y desparasitación, el apoyo de un especialista que realice las entrevistas clínicas a las candidatas a Madre Cuidadora;

c) informar a la autoridad educativa local acerca del Programa;

d) solicitar la asesoría especializada que en su momento se requiera, sea para el grupo voluntario, para el instructor, para la Madre Cuidadora o para el Comité Local;

e) gestionar apoyos económicos o en especie.

### **3.5. EL MODELO EDUCATIVO DE CCD**

Si bien el Voluntariado Nacional no ha editado ningún documento dedicado a fundamentar y profundizar en este tema, los aspectos esenciales del modelo pueden extraerse de documentos no editados que se han empleado en la capacitación, así como de las "Guías para Casas de Cuidado Diario". Estas guías son materiales elaborados para uso de las Madres Cuidadoras, por lo que en un lenguaje muy sencillo exponen conceptos y sugerencias de gran valor práctico.

Se concibe al niño como un ser integral, con cuerpo, inteligencia y emociones que requieren ser desarrollados armónicamente.<sup>124</sup> Se parte del principio de que los niños aprenden mediante la experiencia libre, repetida, significativa, apropiable y comunicable, pues "tienen una fuerza interna que los empuja hacia el conocimiento"<sup>125</sup>. Por eso requieren de un ambiente propicio para investigar y experimentar.

El aprendizaje es decisivo y duradero en la medida en que es activo y directo, puesto que las experiencias activas y directas involucran los sentidos y el sistema motor; brindan al niño la comprensión fundamental en torno a la cual puede construirse un nuevo conocimiento a través de medios menos directos, cuando el niño esté más maduro en términos de desarrollo.<sup>126</sup>

A esto habría que agregar que en este tipo de aprendizajes, además de involucrar sus sentidos, su motricidad y su inteligencia, el niño compromete su afectividad, al esforzarse, preguntar, compartir, alegrarse, etc. Es por esta razón que se habla de un desarrollo integral.

El programa hace mucho énfasis en procurar crear un ambiente de familia, ya que la Casa de Cuidado Diario no es una escuela, por lo menos en el sentido tradicional del término. Se consideran como estrategias primordiales para la educación: la preparación de un am-

<sup>124</sup> *cfr.* PNPV, edit: ¿Quiénes son los niños? Guía número 2, p. 9-16.

<sup>125</sup> *ibidem.*, p. 20.

<sup>126</sup> HOHMANN, M., *et al.* Niños pequeños en acción, p. 20.

biente familiar estimulante; íntimo, cálido; la combinación de actividades grupales y actividades personales; y el seguimiento permanente.

Así, dentro de las funciones de la Madre Cuidadora, se define la siguiente: "Atender los procesos educativos, los procesos de desarrollo integral de los niños y estimularlos con caricias, juegos, charlas, juguetes o materiales educativos; preguntarles con interés acerca de ellos mismos, escucharlos, responderles, acompañarlos en sus aprendizajes, en sus tristezas, en sus victorias. Registrar por escrito los avances de cada uno de los niños."<sup>127</sup>

En la Guía número 2, ¿Quiénes son los niños?, se le dice a las Madres Cuidadoras que pueden apoyar el desarrollo de los niños observándolos, para conocerlos; poniendo límites constructivos, para hacerlos sentir seguros; imaginando, es decir, siendo creativas para inventar soluciones a los problemas y mejorar su desempeño; estudiando y queriendo a los niños.

A partir de lo anteriormente expuesto es posible afirmar que el modelo educativo tiene una orientación cognoscitiva, que encuentra su fundamento en las teorías de Jean Piaget. "La implicación mayor de la obra de Piaget para los educadores es que *el maestro es un*

---

<sup>127</sup> PNPV, edit.: ¿Qué es una Casa de Cuidado Diario? Guía número 1, p.17-18.

apoyador del desarrollo, y como tal su meta primordial es promover el aprendizaje activo por parte del niño.<sup>128</sup>

Asimismo, puede observarse una afinidad con el enfoque centrado en la persona, expuesto en el Capítulo I y la influencia del modelo educativo de María Montessori. Esta última se observa en el interés por disponer un ambiente adaptado a la personalidad del niño, en el que la vigilancia y las enseñanzas del adulto se reduzcan al mínimo; en la selección de objetos sencillos y prácticos, que resulten atractivos para el niño y se le presenten en forma ordenada; en la búsqueda del equilibrio entre el aislamiento (que ejercita la energía interior) y la vida exterior.<sup>129</sup>

### 3.5.1. Los materiales de Casas de Cuidado Diario

Existen algunos materiales que se emplean en las Casas de Cuidado Diario y que constituyen un componente esencial del modelo. Se ha mencionado ya que las Casas reciben un equipamiento inicial, que la Madre Cuidadora y el Comité se comprometen a

---

<sup>128</sup> HOHMANN, M., *et al.*, op.cit., p.20.

<sup>129</sup> *cf.* MONTESSORI, M., *Ideas generales sobre mi método*, p.19-35.

mantener en buen estado y ampliar según las necesidades de los niños. Este equipamiento se clasifica en los siguientes rubros:<sup>130</sup>

- a) enseres de cocina y aseo;
- b) muebles infantiles e instrumentos;
- c) material didáctico distribuido por rincones o estantes: de juego, de expresión plástica y musical, de movimiento fino, de lenguaje y lectura gráfica, de matemáticas, para el cuidado de la persona y el medio ambiente;
- d) documentos para uso de la madre cuidadora.

Como base para su educación continua, las 12 guías de Casas de Cuidado Diario, editadas por el Voluntariado Nacional en coordinación con UNICEF y con la SEP, ofrecen a las Madres Cuidadoras información sobre los siguientes temas:

-Guía número 1. ¿Qué es una Casa de Cuidado Diario?: expone los conceptos generales acerca del programa.

-Guía número 2. ¿Quiénes son los niños?: Define las principales características del niño y sus necesidades de desarrollo.

---

<sup>130</sup> cfr. PNPV, edit.: Carpetas de información básica, Casas de Cuidado Diario.

-Guía número 3. Las niñas y los niños de 18 meses a 6 años: dividiendo el estudio del niño en etapas (de 18 meses a 2 años, de 2 a 3 años, de 3 a 4 años, de 4 a 5 y de 5 a 6), describe en cada una de ellas el desarrollo y las necesidades de: su cuerpo (movimiento grueso, movimiento fino, control de esfínteres, siesta durante el día), su mente (características y desarrollo, lenguaje) y su mundo afectivo y social.

-Guía número 4. El movimiento grueso: El movimiento permite a los niños reunir su cuerpo, su mente y su espíritu, les permite aprender, resolver problemas e integrarse a su sociedad.<sup>131</sup> A partir de este principio se expone el proceso de desarrollo de la motricidad gruesa en el niño y actividades para favorecerlo.

-Guía número 5. El movimiento fino: Menciona cómo contribuir a la evolución de este tipo de movimientos haciendo uso de los materiales que se incluyen en el equipamiento básico de Casas de Cuidado Diario y de otros que se encuentren en la comunidad.

-Guía número 6. La comunicación: Se define comunicarse como "decir" y "escuchar", a través de la palabra hablada o usando diferentes lenguajes como: la pintura, la música, la

---

<sup>131</sup> *cf.* PNPV, ed.: El movimiento grueso, Guía número 4, p.9-10.

danza, la mímica y el teatro, la arquitectura, la literatura. Se incluyen sugerencias para incrementar las habilidades de comunicación en los niños.

-Guía número 7. Pequeños matemáticos: Se ofrecen orientaciones para desarrollar la mente matemática en los niños: tener orden, separar lo que se desea presentar a los niños, dejando que los niños toquen y muevan los objetos que se les presentan, nombrando los objetos correctamente, respetando el ritmo de cada niño. Así se contribuye al desenvolvimiento de la observación, la ubicación en el espacio y en el tiempo, la clasificación, la seriación, los conceptos de cantidad y número, la geometría, etc.

-Guía número 8. Cuentos, cantos, juegos: Enlista distintos tipos de juguetes de fácil construcción o adquisición, rondas, adivinanzas, trabalenguas, canciones y "cuentos verdaderos" (basados en la realidad), invitando a ampliar este repertorio con creatividad.

-Guía número 9. La planeación del trabajo diario: Dentro de una Casa de Cuidado Diario los principales objetivos de la planeación son:

- que las actividades del día estimulen cada una de las áreas de desarrollo de los niños;
- que las actividades que se ofrecen a los niños no sean monótonas, sino variadas, constructivas y estimulantes;
- que la cantidad de actividades diarias no sea ni abrumadora ni escasa, sino suficiente, bien pensada, adecuada a la edad, a los intereses y a la energía de los niños;

- combinar cada día momentos de aprendizaje, de recreación y de comunicación, de alimentación, aseo y descanso, de tal manera que cada uno de estos momentos tenga su espacio y su tiempo propios;
- que los niños perciban una estructura fundamental, un punto de referencia que les dé seguridad, los oriente a lo largo del día y les permita saber qué se espera de ellos;
- que la Madre Cuidadora tenga una guía para el trabajo diario, un programa, una serie de ideas ya listas que apoyen su labor y le permitan, al final del día, revisar sus propias actividades, autoevaluarse.<sup>132</sup>

-Guía número 10. Equipamiento para las Casas de Cuidado Diario: Explica los usos recomendados para los distintos materiales, desde los implementos necesarios para la atención del grupo y aquellos para atender las necesidades personales de cada niño (éstos son aportados por los padres de cada uno), hasta el material didáctico, para el cual se especifican ejercicios en cada una de las siguientes áreas: juego, música, aseo, destrezas visomotoras, arte, lenguaje, preescritura y pensamiento lógico-matemático.

-Guía número 11. Los niños pequeños y la educación ecológica: Busca sensibilizar a las Madres Cuidadoras acerca de la necesidad de proteger el planeta, para que ellas transmitan a los niños el amor y el cuidado a la naturaleza mediante juegos, cuentos, cantos y ejercicios.

---

<sup>132</sup> PNPV, ed.: La planeación del trabajo diario. Guía número 9. p. 18-21.

-Guía número 12. La alimentación nutritiva: revisa algunos temas básicos de nutrición como: qué son los nutrientes, en qué alimentos se encuentran y cómo deben combinarse en una dieta balanceada. Para hacer más práctica esta orientación se incluyen menús para cuatro semanas, que las Madres Cuidadoras pueden adaptar según sus propios recursos, así como algunas recetas. También se incluye un capítulo sobre la higiene de los alimentos. La información de esta guía se amplía en el Manual de Salud, diseñado para apoyar a los instructores.

Como un complemento a las guías, las Madres Cuidadoras reciben un juego de tarjetas educativas que especifican el uso de cada material didáctico, indicando: las áreas de desarrollo que estimula, si es para uso individual o grupal, dónde se recomienda usarlo (mesa, tapete o un sitio sin muebles), ejercicios que pueden realizarse con él y el título de la guía que se recomienda consultar para profundizar sobre el tema. Se espera que las Madres Cuidadoras amplíen su fichero elaborando una tarjeta por cada material que incorporen en su Casa. De este modo harán un ejercicio de reflexión que les permitirá sacar el mejor beneficio de ellos.

Además de los materiales mencionados en el equipamiento inicial, en 1993 se editó el Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de las Casas de Cuidado Diario, con el objeto de apoyar "los procesos de los niños que, habiendo manipulado ya una gran canti-

dad de juguetes y materiales educativos, están listos para incursionar en el mundo maravilloso del papel y el lápiz.<sup>133</sup>

Como parte de la etapa de evaluación y seguimiento, se diseñó la *Cédula de seguimiento personal*, en la que la Madre Cuidadora registra los aprendizajes que cada niño va adquiriendo. Como un respeto a los ritmos individuales de desarrollo, la cédula no indica las edades aproximadas en que las habilidades se adquieren.

La Madre Cuidadora registra mensual o bimestralmente los avances de los niños, indicando la fecha en que se lograron. De esta forma puede observar las áreas que deben ser más estimuladas en cada niño y en el grupo en general y puede solicitar asesoría y apoyo del instructor o del médico tutor cuando considere que un niño presenta algún problema. La cédula también permite al instructor evaluar el trabajo de la Madre Cuidadora, para canalizar mejor su orientación.

El modelo educativo de Casas de Cuidado Diario promueve el desarrollo creativo de los niños y también de la Madre Cuidadora. Vale la pena resaltar la dedicatoria que se incluye al inicio de cada guía: "Madre Cuidadora, esta guía está dirigida a usted: a su inteligencia, a su imaginación, a su capacidad de querer." Para el logro sus objetivos, el Programa

---

<sup>133</sup> PNPV, edit.: Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de las Casas de Cuidado Diario, p.7.

requiere de profunda convicción y compromiso por parte de la Madre Cuidadora y del instructor que la asesora.

### 3.6. PAPEL DEL INSTRUCTOR

En páginas anteriores se habló de los procesos de apertura y operación de una Casa de Cuidado Diario.<sup>134</sup> Corresponde ahora definir el papel que juegan los instructores en cada una de las etapas de dichos procesos.

- Difusión: Participa dando a conocer el Programa a la población en general y a los grupos y personas interesadas, de manera particular.

- Promoción: Recaba los datos necesarios para seleccionar una comunidad, tomando en consideración: información estadística, estudios socioeconómicos, informes de autoridades educativas o asistenciales, información de organizaciones vecinales o grupos sociales, realizar entrevistas y encuestas, detectar posibles candidatas a Madres Cuidadoras, etc. Es claro que para recabar e interpretar la información, el instructor debe poseer algunos conocimientos sobre métodos y técnicas de investigación.

---

<sup>134</sup> vid supra p.91-94.

- **Selección:** Realiza la primera entrevista a la candidata a Madre Cuidadora, así como la primera visita a la casa propuesta para operar el Programa. En caso de dar el visto bueno se procede a las siguientes fases (entrevista clínica y evaluación definitiva de la vivienda).
  
- **Autorización:** Prepara el convenio de colaboración y la carta compromiso, para ser firmados por quienes corresponda. Reúne la documentación que será enviada al Voluntariado Nacional.
  
- **Instauración:** Ofrece la capacitación inicial a la Madre Cuidadora y a su asistente voluntaria. Las asesora en la inscripción de los niños, planea y realiza con ellas las primeras reuniones con los padres de familia y otros miembros de la comunidad para constituir el Comité Local de Desarrollo Infantil.
  
- **Operación:** Junto con la Madre Cuidadora integra el expediente de cada niño, localiza la institución de salud más cercana para que se establezcan los mecanismos de coordinación correspondientes. Brinda orientación y capacitación continua a la Madre Cuidadora. Participa en las reuniones del Comité Local de Desarrollo Infantil. La presencia del instructor en la Casa de Cuidado Diario debe ser frecuente para dar adecuado seguimiento a los procesos que ahí se llevan a cabo.

En esta etapa y en la anterior, el instructor, además de funciones administrativas y de otro tipo, cumple con un papel eminentemente educativo, por lo que su formación en este aspecto debe ser sólida, ya que entraña una enorme responsabilidad.

- **Supervisión y evaluación:** "corresponde al instructor recolectar datos, orientar de manera inmediata a la Madre Cuidadora e informar al grupo promotor o al Voluntariado Nacional para el análisis de la situación de la Casa de Cuidado Diario y la toma de decisiones."<sup>136</sup>

Como se observa, el instructor es una pieza fundamental en cada una de las etapas. Ante muchas personas que tratan con él, representa la imagen del Programa. Solamente si siente verdadero entusiasmo por el mismo, logrará interesar a las comunidades en él.

Con la información presentada en este tercer capítulo, acerca del Programa Casas de Cuidado Diario y el papel de los instructores dentro de él, se ha completado la fundamentación teórica de la tesis. A continuación se incluye la derivación práctica de la misma, consistente en un diagnóstico y una propuesta para la formación integral de los instructores.

---

<sup>136</sup> PNPV, edit.: Carta de información básica. Casas de Cuidado Diario, p.38.

**CAPITULO IV**  
**PROPUESTA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LOS**  
**INSTRUCTORES DE CASAS DE CUIDADO DIARIO**

En el presente capítulo se revisará la situación actual del Programa Casas de Cuidado Diario en el Distrito Federal, particularizando el tema de los instructores; se evaluará la capacitación que hasta ahora se les ha ofrecido; y se estructurará una propuesta para llevar a cabo un programa de formación integral que desarrolle su capacidad creativa.

**4.1. SITUACIÓN ACTUAL DEL PROGRAMA**

Ya se han definido las características del Programa a nivel teórico, por lo que ahora se procede a describir su operación práctica en el ámbito de las Unidades de Promoción Voluntaria del D.D.F., primero en términos generales, luego en lo que respecta a los instructores y por último presentando los resultados de las últimas supervisiones a las Casas.

**4.1.1. Operación de las Casas de Cuidado Diario del DDF**

El Programa Casas de Cuidado Diario es operado en el Distrito Federal desde 1990. De ese año a la fecha ha sido objeto de diversos ajustes y mejoras que la práctica

cotidiana ha reclamado como necesarios. Desafortunadamente, también la operación diaria ha traído un olvido de algunos de sus principios fundamentales, sobre todo cuando los objetivos cuantitativos han sido colocados por encima de la calidad del servicio.

A continuación se hará mención de algunos datos que permitirán observar un panorama global de la situación del programa durante el año 1994. La mayor parte de dichos datos han sido extraídos de documentación no publicada, elaborada por el Voluntariado Nacional y por la Unidad Central de Promoción Voluntaria del DDF, así como de la observación directa de las Casas y del trabajo de las Unidades de Promoción Voluntaria.

Catorce Unidades de Promoción Voluntaria (UPVs) del Departamento del Distrito Federal operan el Programa. En total, funciona en 87 inmuebles, aunque se habla de 103 Casas de Cuidado Diario,<sup>136</sup> pues en algunos de ellos las condiciones del espacio han permitido la instalación de dos o hasta tres Casas, por lo que se les denomina Centros de Cuidado Diario. Cabe recalcar que este número tiende a ir en aumento, ya que constantemente se reciben nuevas solicitudes, aun cuando otras Casas se cierran por motivos tan diversos como problemas personales de la Madre Cuidadora, mal funcionamiento, falta de demanda o decisión del propietario del inmueble.

---

<sup>136</sup> UNIDAD CENTRAL DE PROMOCION VOLUNTARIA DEL D.D.F., Informe de actividades 1992-1994, p.40.

El número de niños atendidos es en promedio de 12 por Casa, pero es difícil hablar de una cifra total debido a que constantemente ingresan nuevos niños y otros dejan de asistir. También hay menores que asistan sólo durante algunos periodos del año.

En un estudio realizado por el Voluntariado Nacional con una muestra de 380 familias usuarias, se determinó su distribución según el nivel socioeconómico de la siguiente manera:<sup>137</sup>

CUADRO 4.1.  
INGRESOS DE LAS FAMILIAS USUARIAS

NIVEL DE INGRESOS	PORCENTAJE
HASTA N\$600.00 MENSUALES	17 %
DE N\$600.00 A N\$1,000.00	51 %
MÁS DE 1,000.00	32 %

De esto se desprende que el programa se asienta principalmente en comunidades en situación de pobreza; aunque su presencia debe ser incrementada en zonas de pobreza extrema, donde probablemente no se ha difundido en forma suficiente o no se han encontrado los mecanismos adecuados para hacer económicamente viables los proyectos.

<sup>137</sup> VOLUNTARIADO NACIONAL. Situación actual de las Casas de Cuidado Diario. Documento de circulación interna.

En el mismo estudio arriba mencionado, se describe la distribución por edades del total de madres cuidadoras y asistentes voluntarias, que se presenta en seguida.<sup>130</sup>

CUADRO 4.2.

EDADES DE LAS MADRES CUIDADORAS Y ASISTENTES VOLUNTARIAS

MADRES CUIDADORAS		ASISTENTES VOLUNTARIAS	
EDADES	PORCENTAJE	EDADES	PORCENTAJE
MENOS DE 40 AÑOS	48 %	MENOS DE 20 AÑOS	18 %
DE 40 A 50 AÑOS	29 %	DE 20 A 35 AÑOS	62 %
MÁS DE 50 AÑOS	25 %	MÁS DE 35 AÑOS	20 %

Como se observa, las asistentes tienden a ser más jóvenes que las Madres Cuidadoras, con lo que en su relación suele darse una sana combinación entre experiencia y vitalidad, que en algunos casos lleva a que sea la asistente quien tiene una mayor relación con los niños.

La escolaridad de las Madres Cuidadoras, según los registros del Voluntariado Nacional, fluctúa entre el analfabetismo (poco común) y la educación superior, sin que se cuente con datos que hagan suponer una correlación entre el nivel de estudios y el desempeño de su función. Se ofrece a continuación un cuadro con los datos de 86 Madres Cuidadoras del Distrito Federal:

<sup>130</sup> *Ibidem.*

CUADRO 4.3.

## ESCOLARIDAD DE LAS MADRES CUIDADORAS

NIVEL ESCOLAR	NÚMERO	PORCENTAJE
ANALFABETA	1	1.5 %
PRIMARIA	20	30.3 %
SECUNDARIA	13	19.7 %
PREPARATORIA	5	7.6 %
CARRERA TÉCNICA	23	34.8 %
PROFESIONAL	4	6.1 %
TOTAL	66	100.0 %

Las mayores concentraciones se encuentran en los niveles de carrera técnica y primaria, ya que alrededor de una tercera parte de las Madres Cuidadoras se ubica en cada uno de ellos. El alto índice de personas con escolaridad de primaria hace necesario un mayor esfuerzo de los instructores en materia de capacitación, pues tienen cierta dificultad para comprender algunos términos y están menos habituadas a recurrir a las fuentes escritas (guías y otros instrumentos) para resolver sus cuestionamientos. No obstante, muchas madres cuidadoras que se encuentran en este caso, desempeñan su labor con gran eficiencia.

Sin que se cuente con una investigación formal al respecto, el factor que aparentemente más influye en la calidad del trabajo de las Madres Cuidadoras es su grado de motivación. En esto parece coincidir el personal de las diversas instancias que colabora con el programa.

#### 4.1.2. Los instructores de Casas de Cuidado Diario del DDF

Existen 22 instructores de Casas de Cuidado Diario. Cada uno de ellos atiende un promedio de entre cuatro y cinco casas; sin embargo, su distribución no es equitativa, de modo que en una Unidad de Promoción Voluntaria hay dos instructoras para una sola casa y en otra quince casas son atendidas por una instructora. En el siguiente cuadro puede observarse el número de Casas y de instructores que las atienden, en cada Unidad de Promoción Voluntaria:

CUADRO 4.4.

#### NUMERO DE CCD E INSTRUCTORES POR UPV

UNIDAD DE PROMOCIÓN VOLUNTARIA	NO. DE CCD	NO. INSTRUCTORES
ÁLVARO OBREGÓN	15	1
AZCAPOTZALCO	01	1
COYOACÁN	14	3
CUAUHTEMOC	02	1
GUSTAVO A. MADERO	06	1
IZTACALCO	02	1
IZTAPALAPA	01	1
MAGDALENA CONTRERAS	04	1
MILPA ALTA	05	2
TLAHUAC	10	1
TLALPAN	28	4
VENUSTIANO CARRANZA	07	1
XOCHMILCO	07	2
COCODER	01	2
TOTAL	103	22

También es variable el tiempo que dedican a su labor, pues es común que participen en otros programas de las Unidades de Promoción Voluntaria. Pero éstos no son los únicos factores que influyen en su desempeño. De su formación, su experiencia, sus conocimientos, pero particularmente, como en el caso de las Madres Cuidadoras, de su motivación y compromiso con el Programa y con los beneficiarios del mismo, depende en gran medida la atención que brinden a las necesidades de las Casas. Algunas de ellas requieren de su presencia casi continua, en especial al inicio de su funcionamiento, mientras que a otras les es suficiente recibir una supervisión periódica.

En noviembre de 1994, con el fin de evaluar la capacitación recibida por los instructores, se les pidió responder a un cuestionario, que se describirá más adelante.<sup>130</sup> En el mismo se incluyeron algunos datos generales de los participantes que se presentan aquí con objeto de tener un acercamiento al perfil de este personal. El cuestionario fue resuelto por 14 instructores del Programa.

La primera pregunta se refería al tiempo que tienen de laborar en el Programa:

---

<sup>130</sup> *vid infra* p. 135-136.

CUADRO 4.5.

## ANTIGÜEDAD DE LOS INSTRUCTORES EN EL PROGRAMA

TIEMPO DE LABORAR EN EL PROGRAMA	INSTRUCTORES	PORCENTAJE
UN AÑO O MENOS	8	57 %
UN AÑO UN MES A DOS AÑOS	4	29 %
DOS AÑOS UN MES A TRES AÑOS	1	7 %
MÁS DE TRES AÑOS	1	7 %

La mayor parte de estas personas se han incorporado recientemente al programa, por lo que sólo se han visto beneficiadas con una parte de la capacitación, que ha durado más de dos años.

¿Qué experiencia previa tenían cuando se incorporaron al programa? Para responder a esta interrogante se les preguntó acerca de su ocupación anterior.

CUADRO 4.6.

## OCUPACIÓN ANTERIOR DE LOS INSTRUCTORES

OCUPACIÓN	INSTRUCTORES	PORCENTAJE
OTRO PROGRAMA SOCIAL O EDUCATIVO	5	36.0 %
ESTUDIANTE	4	28.5 %
ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS	4	28.5 %
HOGAR	1	7.0 %

Por lo que respecta a su escolaridad, siete de ellas son trabajadoras sociales, dos auxiliares de educadora, dos secretarías, una técnica en dietética, uno estudió la

vocacional y otra no terminó la secundaria. Por estos datos y los del cuadro anterior puede deducirse que no existen criterios homogéneos para seleccionar al personal que se dedica a esta función, sino que se recurre al que cada dependencia tiene disponible. Esta característica no debe ser descuidada al planear los programas educativos que se les ofrezcan.

#### 4.1.3. Resultados de las últimas supervisiones

El Voluntariado Nacional venía realizando supervisiones aleatorias en forma bimestral a las Casas de Cuidado Diario del Distrito Federal con el fin de evaluar la operación del programa. A partir de junio de 1994 esta función fue delegada a la Unidad Central de Promoción Voluntaria del DDF, que realizó durante el resto del año tres supervisiones. La información cualitativa que más adelante se presentará procede de dichas supervisiones, en las cuales se recorrió más del 95% de las Casas, cada una de las cuales se visitó en dos ocasiones.

Para evaluar el funcionamiento de las Casas de Cuidado Diario se toman en consideración cinco aspectos fundamentales:

- **Seguridad:** Garantizar que las condiciones del espacio y los objetos que en él se encuentran permitan a los niños desplazarse libremente sin riesgos para su integridad física. Esto se traduce en aspectos como que la casa cuente con las adecuaciones necesarias, que se encuentre ordenada, que el grupo de niños no exceda el número que se establece en el reglamento (ver anexo), que se cuente con una lista de teléfonos de emergencia y con los expedientes de todos los niños.

- **Salud:** Se refiere a la higiene de la vivienda, de los niños y de los adultos que los atienden; a la existencia y calidad de servicio del médico tutor, al adecuado manejo de situaciones de enfermedad.

- **Nutrición:** Menús balanceados y variados, higiene en la preparación de los alimentos, adecuada presentación de los mismos.

- **Educación:** Incluye la existencia de material suficiente y al alcance de los niños, la libertad con que éstos se mueven y lo utilizan, la presencia tanto de trabajo individual como grupal, la relación que se establece entre la Madre Cuidadora y los niños, así como de ellos entre sí, el uso de la Cédula de Seguimiento Personal para cada niño.

- **CLDI:** Presencia y adecuado cumplimiento de las funciones del Comité Local de Desarrollo Infantil.

Para evaluar todos estos aspectos se utiliza una *cédula de supervisión de la operación*, que es aplicada por una o -cuando es posible- dos personas que conocen el modelo, durante un día de actividades normales de la Casa de Cuidado Diario. Las visitas se hacen sin aviso previo a la Madre Cuidadora.

Lo más destacado de los aspectos observados puede sintetizarse como sigue:

- **Seguridad:** se encuentra garantizada en la mayoría de las casas. Aquéllas que todavía presentan problemas se encuentran bien identificadas, tanto por parte de la Unidad Central como de las Unidades de Promoción Voluntaria y ya se iniciaron medidas para corregir su situación.
- **Salud:** todos los niños cuentan ya con atención médica por parte de los Servicios de Salud del Departamento del Distrito Federal. En lo que respecta a la higiene y al cuidado de la salud al interior de las Casas, se ha insistido mucho a las Madres Cuidadoras y en la mayoría de los casos se cuenta con buenos resultados. En donde no es así, ya se han planeado las acciones a seguir.

- Nutrición: Se ha venido ofreciendo capacitación por parte de nutriólogos a la mayoría de las Madres Cuidadoras. En algunos casos también se les entregan sugerencias de Menús balanceados. Por estas razones el servicio que se ofrece en esta materia es adecuado, aunque siempre puede mejorarse, sobre todo en lo que atañe a la presentación de los alimentos para hacerlos más atractivos a la vista.

- Educación: el aspecto educativo no presenta un panorama tan favorable, pues un poco más de la mitad de las Casas no cumple con los lineamientos del programa. Donde esto sucede los niños son poco estimulados, hay escaso o ningún material didáctico, no se lleva la Cédula de Seguimiento Personal. En muchos casos las Madres Cuidadoras "dan clases" a los niños, imponiéndoles una disciplina similar a la escolar, dirigiendo todas las actividades, calificando numéricamente los trabajos de los niños (dibujos, etc), limitando su libertad y creatividad. En el extremo opuesto, hay casas donde no se propone ninguna actividad a los niños ni se les marcan límites.

La causa de los problemas señalados puede encontrarse en una falta de conocimiento del modelo y/o de compromiso con él, por parte de la Madre Cuidadora y del personal de la Unidad de Promoción Voluntaria. "Permitir la autodirección y la libertad a los niños puede

llevar al fracaso completo si se lo toma simplemente como un nuevo 'método'. El compromiso y la convicción son esenciales."<sup>140</sup>

Desgraciadamente no se ha dado tanta importancia al aspecto educativo como a los demás. Hasta el momento, y a pesar de un largo periodo de capacitación, no se observa un compromiso de instructores y coordinadores con el modelo educativo del Programa, aún cuando sí lo hay, en la mayoría de los casos, con los otros factores, que son, de alguna manera, más tangibles.

Para todos es claro que si no se garantiza la seguridad, las condiciones de higiene, salud y nutrición, los niños pueden sufrir un accidente o contraer alguna enfermedad grave; sin embargo, las consecuencias de la carencia de estimulación, en muchas ocasiones no son observables de manera inmediata, a pesar de la trascendencia que tienen en el desarrollo humano.

- Comité Local de Desarrollo Infantil: este último aspecto también ha presentado problemas, pues en muchas Casas el Comité no ha sido constituido o no cumple con sus funciones. Sin embargo, hay un interés creciente por fortalecerlo y el Voluntariado Nacional ha aumentado su apoyo a las Unidades de Promoción Voluntaria en este sentido.

---

<sup>140</sup> ROGERS, C., Libertad y creatividad en la educación, p.70.

Al analizar la situación de todas las Casas igualmente se perciben problemas de comunicación entre Madres Cuidadoras e Instructores, que han dificultado que las fallas existentes sean superadas.

#### **4.2. LA CAPACITACIÓN A INSTRUCTORES**

Buscando asegurar un cumplimiento satisfactorio de todas las funciones de los instructores, así como contribuir a su desarrollo humano y profesional, en 1992 el Voluntariado Nacional inició un proceso de capacitación consistente en sesiones mensuales de cuatro horas, cada una de las cuales se dedicaba a un tema diferente. En el mes de mayo de 1994 esta responsabilidad pasó a manos de la Unidad Central de Promoción Voluntaria.

No se cuenta con información acerca de la metodología seguida hasta antes de esa fecha, pero en entrevista con el personal responsable de ella se dieron a conocer los principales temas abordados:

Primera etapa: seguridad, nutrición, trabajo con el CLDI, Escuela para Padres, educación, ingreso de los niños a preescolar, criterios para seleccionar material educativo, diferencia entre juego y trabajo, evaluación.

Segunda etapa: desarrollo comunitario, autogestión, funciones de los instructores, elaboración de indicadores, evaluación cualitativa.

Tercera etapa: autogestión y trabajo grupal, generación de proyecto propio, dinámica grupal. Esta etapa concluyó con la evaluación que sirvió de diagnóstico para la siguiente, a cargo de la Unidad Central.

Al haber participado directamente en esta última etapa, se cuenta con datos suficientes para analizar los elementos que la conformaron, mismos que se exponen en seguida.

#### 4.2.1. Objetivos

No se propusieron objetivos generales, dado que no se planteó como un programa global. Cada sesión se planeó con base en las necesidades que se detectaban y el temario fue adaptándose a ellas. Las intenciones o propósitos generales, aunque no fueron explicitados en ningún documento, se encaminaban en dos sentidos: el primero, brindar a los participantes elementos concretos que pudieran aplicar en el trabajo cotidiano; el segundo, contribuir a la adquisición de un compromiso de cada participante con su trabajo.

#### **4.2.2. Contenidos**

Al entregar la responsabilidad de los cursos, el Voluntariado Nacional proporcionó a la Unidad Central un listado de los temas que se tenía previsto tratar, según las necesidades observadas y las peticiones de los instructores. Dichos temas eran: integración de grupo, conocimiento del niño, sexualidad en el niño, perfil de la madre cuidadora, material educativo, menús económicos y generación de instrumentos de evaluación. Todos los contenidos sugeridos fueron tocados (algunos con distinto nombre), a excepción del de menús, pues los propios instructores objetaron que ya contaban con asesoría nutricional. Los temas tratados durante las siete sesiones de trabajo fueron los siguientes:

- Mayo: Diagnóstico de las necesidades de capacitación y de la situación de las Casas.
- Junio: CLDI: estructura, organización, desarrollo, problemas y propuestas de solución.
- Julio: Desarrollo del Niño (conferencia de un peditopsiquiatra).
- Agosto: Educación de Adultos y Perfil de la Madre Cuidadora.
- Septiembre: Comunicación (a cargo de una capacitadora en relaciones humanas).
- Octubre: Material didáctico. Selección, elaboración y uso.
- Noviembre: La evaluación en Casas de Cuidado Diario.

#### **4.2.3. Metodología**

Exceptuando la utilizada por los dos ponentes invitados, a quienes se dio completa libertad en el manejo de las sesiones, se procuró que fuera dinámica y participativa. Se incluyeron ejercicios vivenciales para fomentar la libre expresión de los participantes.

En dos ocasiones se trabajó con el grupo para elaborar instrumentos de apoyo a su labor. La primera vez fue en el tema del CLDI. Como resultado surgió un manual de apoyo con sugerencias para el mejor funcionamiento del Comité. La segunda fue en el tema de material didáctico, cuando se elaboraron fichas para apoyar el uso de nuevos materiales didácticos, algunos de ellos diseñados por los propios participantes.

#### **4.2.4. Evaluación realizada por los instructores**

En la evaluación realizada en la última sesión, los participantes manifestaron interés por los temas tratados y afirmaron estarles encontrando aplicación tanto a su vida profesional como personal. No obstante, al visitar las CCD no se percibe un cambio significativo en el trabajo de los instructores en relación con los temas tratados en la capacitación.

En dicha sesión, además de realizar una evaluación conjunta de manera verbal, se pidió a los instructores responder a un cuestionario que en las siguientes páginas se reproduce:

## CUADRO 4.7.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE  
CAPACITACIÓN A INSTRUCTORES  
DE CASAS DE CUIDADO DIARIO

## DATOS GENERALES:

1. Tiempo de trabajar en el programa: \_\_\_\_\_
2. Ocupación antes de trabajar en el programa: \_\_\_\_\_
3. Escolaridad: \_\_\_\_\_
4. Número de CCD que supervisas: \_\_\_\_\_
5. ¿te gusta tu trabajo? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Qué opinión tienes acerca del programa CCD? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. ¿Cuáles consideras que son sus aspectos más positivos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿Cuáles crees que deberían mejorarse? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. ¿Cuánto tiempo tienes de asistir a la capacitación? \_\_\_\_\_

**AUTOEVALUACIÓN:**

Evalúa tu participación en las reuniones de acuerdo a los siguientes criterios:

CRITERIOS	MAL	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Puntualidad				
Asistencia				
Atención				
Participación verbal				
Respeto al grupo				
Aplicación en mi vida				

**EVALUACIÓN DE LOS CURSOS:**

1. ¿Cuál fue el tema más significativo para ti? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué temas te gustaría tratar en próximas sesiones? \_\_\_\_\_

3. Evalúa la capacitación según los siguientes criterios:

CRITERIOS	MAL	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Calidad de los contenidos				
Metodología				
Motivación				
Respeto al grupo				

**COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:**


---



---



---



---

Ya se han expuesto los resultados a algunas de las preguntas, por lo que sólo se analizarán las que no han sido tratadas:

5. ¿te gusta tu trabajo? ¿Por qué?: Todos respondieron afirmativamente, señalando su interés en trabajar con comunidades, con niños y las posibilidades de aprendizaje que encuentran en su trabajo. Una persona comentó que a veces se siente desmotivada, porque no encuentra cómo resolver los problemas.

6. ¿Qué opinión tienes acerca del programa CCD?: La mayor parte de las opiniones son positivas, mencionando sus beneficios para los niños, las madres trabajadoras y las comunidades. Además de eso, una persona comentó que el programa no es fácilmente aceptado, otra que puede mejorarse (no señaló en qué aspecto), y otra que la selección de Madres Cuidadoras debe ser más rigurosa.

7. ¿Cuáles consideras que son sus aspectos más positivos?: Los instructores coinciden en señalar el apoyo a las madres trabajadoras y, principalmente, la atención a los niños, enfatizando que se les proporciona educación, alimentación, seguridad y amor, que los niños crecen sanos y alegres, aprendiendo a través del juego.

8. ¿Cuáles crees que deberían mejorarse?: el aspecto educativo fue el más frecuentemente mencionado (4 personas), dos veces se refirieron dentro de este al uso y reproducción de material didáctico. La selección de Madres Cuidadoras se señaló en dos ocasiones y alguien incluyó también la de los instructores; la capacitación a Madres Cuidadoras y asistentes se indicó dos veces y cada uno de los siguientes aspectos fue nombrado en una ocasión: el manejo de documentación, el aspecto nutricional, mayor apoyo a las Madres Cuidadoras, concientización a los padres de familia y mayor difusión. Cinco personas dejaron en blanco esta pregunta.

La segunda parte del cuestionario se destinaba a una autoevaluación, y en el siguiente cuadro se sintetizan los resultados:

CUADRO 4.8.

## RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS INSTRUCTORES

CRITERIOS	MAL	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Puntualidad	4	3	5	1
Asistencia		5	5	4
Atención			10	4
Participación verbal		8	6	
Respeto al grupo		1	8	5
Aplicación en mi vida		1	10	2

En lo general puede decirse que las respuestas de cada participante coinciden con la evaluación del facilitador, aunque hay algunas discordancias.

La puntualidad fue uno de los principales problemas que se enfrentaron. Ninguna sesión pudo iniciarse a la hora convenida, porque no había más de dos participantes. Normalmente se comenzaba veinte minutos después, aunque las personas continuaban llegando hasta pasada la primera hora, con las consecuentes interrupciones al trabajo grupal. Se cambió el horario, recorriéndolo una hora, con lo que la situación mejoró sólo parcialmente.

La asistencia tampoco fue constante a lo largo del proceso. Hubo instructores que no asistieron más de una vez, y únicamente tres personas tuvieron un 100% de asistencia. Las ausencias tienen su origen en diversas causas como: carga excesiva de trabajo, enfermedad o problemas personales, falta de interés (la asistencia es voluntaria), frecuente rotación de personal y desinformación.

Es preocupante que al ser voluntaria la participación en los cursos algunos instructores y/o sus jefes inmediatos no la consideren importante y piensen que es una pérdida del tiempo de trabajo. A esto contribuye el hecho de que no se otorgue ningún reconocimiento por concurrir.

La atención en las sesiones es esencialmente buena, pues se han tocado temas de interés general. En cambio la participación verbal suele ser escasa, aunque iba en aumento las últimas sesiones. Generalmente dos personas intervenían constantemente, mientras el resto permanecía callado. Se cree que el silencio de la mayoría de los participantes era producto de inseguridad personal y falta de confianza en el grupo y en el facilitador, pero conforme se fueron creando las condiciones de aceptación se eliminaron algunos temores.

Por respeto se entendió la "capacidad para escuchar opiniones y puntos de vista distintos de los nuestros, con una actitud de no calificar, emitir juicios de valor o burlarse,"<sup>141</sup> aun fuera del tiempo de los cursos. En términos generales este aspecto fue satisfactoriamente cubierto. Sólo una persona se evaluó como regular, pero se tiene la percepción de que dos más debieron haberse evaluado en los mismos términos, por el poco interés que mostraban hacia la participación de los demás.

En cuanto a la aplicación en la vida, se hace referencia tanto al desempeño profesional como a las relaciones de familia, amistad, pareja, etc. Es preferible no hacer mayores comentarios a este respecto, pues no es una área que permita evaluaciones objetivas. Sólo puede ser valorada por cada sujeto en forma personal.

---

<sup>141</sup> SEFCHOVICH, G., op.cit., p.133.

La última parte del cuestionario se encaminó a la evaluación de las sesiones. Lamentablemente en el cuadro que se presentó, no se incluyó espacio para indicar la causa de la valoración que se daba a cada elemento, por lo que la información resulta, hasta cierto punto, incompleta. Tampoco fue posible aclarar los datos mediante entrevistas, debido a la falta de tiempo. Antes de revisar el cuadro se mencionan las respuestas a las dos primeras interrogantes:

1. ¿Cuál fue el tema más significativo para ti?: Cinco personas comentaron que todos, cinco más mencionaron el de comunicación, dos el de desarrollo del niño. Los temas de evaluación, Comité Local de Desarrollo Infantil, material didáctico y evaluación fueron señalados en una ocasión.

2. ¿Qué temas te gustaría tratar en próximas sesiones?: Las opiniones se dividen, siendo dos para psicología en general, psicología del niño, superación personal y material didáctico, una para educación a padres de familia, educación a Madres Cuidadoras, comunicación, autoestima y juegos. Cuatro personas no respondieron.

3. Evalúa la capacitación según los siguientes criterios:

## CUADRO 4.9.

## EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN

CRITERIOS	MAL	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Calidad de los contenidos		1	8	5
Metodología		1	9	4
Motivación		1	7	6
Respeto al grupo		1	5	8

La mayor parte de las evaluaciones se concentran en el nivel de "bien". Las evaluaciones más bajas coinciden con una de las personas que también se autoevaluaron más bajo. Como ya se dijo, resulta difícil extraer conclusiones de esta escala por la falta de comentarios que expliquen la evaluación.

Lo que sí es posible realizar es una autoevaluación de la forma en que el trabajo con el grupo se condujo, dado que no se obtuvieron todos los resultados que se hubieran deseado en el desempeño laboral, y se aspira a introducir elementos que los incrementen.

#### 4.2.5. Evaluación del proceso y propuestas de cambio

Es cierto que no basta con un conjunto de cursos para producir todos los cambios necesarios en el funcionamiento de un programa, pues las personas capacitadas interactúan

dentro de un sistema en el que hay muchos otros factores que influyen en su desempeño. Por ejemplo, las expectativas de su superior inmediato, su situación laboral (sueldo, tipo de contratación, horario, reglamentos), sus problemas personales, las relaciones con sus compañeros de trabajo, los recursos materiales de que disponen para hacer su trabajo, etc.

Sin embargo, se tiene la convicción de que sí puede haber grandes avances cuando el proceso educativo cumple efectivamente su función de facilitar el desarrollo personal de los participantes. Como ya se dijo, el programa Casas de Cuidado Diario cabe dentro de las características de una educación centrada en la persona. Por lo tanto, la capacitación que se dé a los instructores que operan el Programa, así como la que ellos ofrezcan, a su vez, a las Madres Cuidadoras, también deberá partir del mismo enfoque.

Con base en este punto de vista, se considera conveniente analizar la capacitación hasta ahora ofrecida por la Unidad Central, a la luz de la descripción que Carl Rogers hace del modo centrado en la persona, de tal manera que, reconociendo los avances, se detecten las fallas existentes y pueda estructurarse un nuevo programa.

Se reconoce que el análisis, al fundamentarse en la observación de aspectos cualitativos y ser efectuado por quien estuvo a cargo de los cursos, tiene un carácter subjetivo, pero presenta elementos suficientes para extraer aprendizajes y propuestas de solución.

A continuación se mencionarán cada uno de los aspectos señalados por Rogers, para después establecer hasta qué punto fue logrado en el proceso educativo que se está estudiando y así esbozar propuestas para su modificación, que posteriormente serán concretadas:

a) Para Rogers "la condición previa es: la persona a quien se percibe como figura de autoridad en la situación, tiene la suficiente seguridad en sí misma y en su relación con otros como para sentir una confianza esencial en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos y para aprender por sí mismos."<sup>142</sup>

Esta fue la tendencia con la que se trabajó en el curso. No obstante, hasta cierto punto la confianza disminuyó al observar la falta de compromiso en el trabajo de algunos instructores. Se considera que mucho se perdió cuando la percepción de los instructores por parte del facilitador se fue tomando negativa.

#### PROPUESTAS:

Es conveniente que la persona que funge como facilitador en el proceso de educación continua no asuma también funciones de supervisión, de manera que no exista una

---

<sup>142</sup> ROGERS, C. Libertad y creatividad en la educación. p.217.

confusión entre ambos roles. Esto no significa que el facilitador no esté al tanto de los resultados de la supervisión, pero no será su responsabilidad directa, de este modo los instructores no lo percibirán como el juez de su trabajo, que puede beneficiarlos o perjudicarlos según el reporte que haga llegar a su jefe inmediato. Sería más conveniente que si hiciera visitas a las Casas pero como orientador, colaborando con el instructor para mejorar su desempeño. La percepción del facilitador sobre sus educandos también puede modificarse mediante esta nueva relación.

Por otra parte, es importante que el facilitador esté comprometido también con su propio desarrollo. Sólo así puede tener la seguridad y confianza suficientes.

b) El facilitador comparte con otros la responsabilidad del proceso de aprendizaje.<sup>143</sup>

En este caso, exceptuando las dos sesiones con ponentes externos, toda la responsabilidad del proceso cayó sobre una sola persona. En la sesión de junio se buscó dejar una tarea a los participantes para elaborar un documento conjunto, pero sólo tres personas respondieron. Al observar los escasos resultados se decidió pedir la colaboración de los participantes sólo durante las sesiones, pero no para planearlas o realizar actividades

---

<sup>143</sup> *cf.*, *ibidem.*, p.218.

fuera de ellas. La experiencia de invitar a otros ponentes fue altamente valorada por los participantes.

#### PROPUESTA:

Involucrar el compromiso del grupo, convirtiendo por lo menos una parte de las sesiones en reunión de trabajo, lo que implica un giro en las perspectivas. Con este objetivo, introducir el estudio de casos, que cada participante irá preparando con situaciones reales de trabajo. Dedicarle a este estudio una hora cada sesión. Involucrar a los participantes en la planeación de las sesiones y en la búsqueda de los próximos ponentes invitados.

c) El facilitador suministra recursos para el aprendizaje, procedentes de él mismo y de su experiencia, de libros, materiales, o de experiencias de la comunidad.<sup>144</sup>

Invitar a especialistas fue una manera de aportar recursos que, como se dijo, el grupo apreció considerablemente. También se les ofrecieron asesorías individuales en la medida en que cada quien lo solicitaba. Este recurso no fue tan ampliamente utilizado por el grupo.

#### PROPUESTA:

Continuar invitando a especialistas, mediante el procedimiento indicado en la propuesta anterior, siempre y cuando estén de acuerdo con la filosofía del programa, para no generar

---

<sup>144</sup> cfr. ídem.

confusión. Iniciar la formación de una pequeña biblioteca para uso de los instructores. En tanto esto es posible, proporcionarles, al menos, una amplia bibliografía de consulta, estimulando y orientando su uso.

d) "El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, sólo o en colaboración con otros."<sup>145</sup>

Definitivamente este aspecto no fue contemplado. En general el nivel de responsabilidad que se promovió en los participantes fue muy bajo.

#### PROPUESTA:

Dedicar la primera sesión a establecer metas individuales y pasos muy concretos para lograrlas, definiendo los plazos. Algunas se trabajarán en forma personal y otras en equipo. Una vez que se logren se fijarán otras nuevas. Las metas irán en dos sentidos: de aprendizaje o investigación y de resultados en el trabajo. En la medida en que aumente la madurez y el compromiso del grupo, puede establecerse un tercer tipo de meta: el desarrollo personal.

---

<sup>145</sup> Idem.

e) "Se crea un clima facilitador del aprendizaje."<sup>146</sup>

Es difícil definir hasta que grado se logró. Al parecer algunos participantes lo vivieron así, pero otros continuaron sintiendo temor a la crítica y, a su vez, juzgando a quien participaba.

**PROPUESTA:**

Este aspecto se irá logrando conforme se avance en el punto señalado en el inciso a).

f) El acento está en propiciar el avance del proceso de aprendizaje.<sup>147</sup>

Hasta el momento, a pesar de las técnicas vivenciales, el acento estuvo en los contenidos.

**PROPUESTA:**

El fomento a la investigación, la planeación conjunta, el establecimiento de metas individuales y grupales y el desarrollo de las sesiones como reuniones de trabajo contribuirán al objetivo.

g) "La disciplina necesaria para alcanzar las metas del estudiante es autoimpuesta".<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> *idem.*

<sup>147</sup> *cf. idem.*

<sup>148</sup> *idem.*

El curso se manejó con ese principio, pero se observó poca disciplina en los participantes, constantes inasistencias y retardos.

#### PROPUESTA:

Es el grupo quien deberá decidir las normas que favorezcan su funcionamiento, ya que va a tomar en sus manos la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. El mismo se encargará de exigir su cumplimiento, llegado el caso.

h) La evaluación del grado y significación del aprendizaje es efectuada principalmente por el propio alumno.<sup>149</sup>

Es la metodología que se siguió, aunque podría tocar aspectos más profundos una vez transformado todo el proceso.

¿Qué se pretende lograr con todas las modificaciones sugeridas? Un clima favorecedor del desarrollo en el que, a decir de Rogers, "el aprendizaje tiende a ser más profundo, a adquirirse a mayor velocidad y a tener una mayor influencia sobre la vida y la conducta del estudiante que el aprendizaje adquirido en las clases tradicionales."<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> cfr. ídem.

<sup>150</sup> ídem. p. 219.

#### **4.3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL**

Habiendo descrito ya las propuestas generales de cambio para la formación de instructores, es necesario traducirlas en un programa que fundamente y guíe las acciones a emprender en esta materia. Se habla de un programa de formación integral y no de un curso de capacitación porque, siguiendo los postulados de la psicología humanística y del enfoque centrado en la persona, se busca crear condiciones de desarrollo para los participantes como personas totales, no solamente en tanto trabajadores que deben alcanzar determinados resultados laborales.

Se parte del principio de que el Programa Casas de Cuidado Diario ya ofrece oportunidades de crecimiento a quienes en él participan, pero, al no ser comprendidos y aplicados todos sus principios, algunas de dichas oportunidades no han sido bien aprovechadas. Para hacerlo se requiere de un cambio de mentalidad, de romper con actitudes rígidas, autoritarias, sumisas o de cualquier otro tipo que bloquee los caminos hacia la autoactualización. Es indispensable también un conocimiento claro del programa, de sus fundamentos y apoyos. Igualmente, hacen falta técnicas y habilidades que permitan llegar a resultados positivos a partir de los conocimientos y las actitudes.

Para lograr las características señaladas se propone el *Programa de formación integral para instructores de Casas de Cuidado Diario*.

#### 4.3.1. Datos generales

El tipo de unidad didáctica que más conviene a la estrategia a seguir es el de curso-taller, pues se combinará la comprensión de aspectos teóricos, con técnicas vivenciales que promueven el autodesarrollo y con la práctica de habilidades necesarias en el ejercicio laboral. Como complemento al trabajo grupal, se brindará asesoría individual a cada participante, fuera de los horarios de las sesiones.

El programa está dirigido a instructores que con anterioridad hayan recibido, como mínimo, un curso de capacitación sobre Casas de Cuidado Diario, pues no se tocarán los contenidos básicos, sino que se profundizará en ellos y se aplicarán en casos prácticos.

#### 4.3.2. Objetivos generales

Al enunciar este punto no se hará referencia a objetivos terminales, pues los conocimientos, habilidades y actitudes que se planea promover en los participantes no pueden ser agotados en algunas sesiones de trabajo. Se entiende el desarrollo humano como un proceso permanente, por lo que al plantear objetivos se pretende establecer parámetros acerca de los ámbitos en los cuales se busca promover ese proceso, y el grado de evolución que se desea alcanzar (desde una perspectiva realista).

Una vez hecha la aclaración pertinente, se procede a registrar los objetivos generales del programa:

- a) Los participantes asumirán un compromiso personal con el Programa Casas de Cuidado Diario y con los beneficiarios del mismo.
  
- b) Los participantes resolverán eficientemente los problemas derivados de la práctica cotidiana de su puesto, sea de manera individual o en colaboración con las personas indicadas.

c) Los participantes incrementarán su propia creatividad y contribuirán al incremento de la creatividad de las personas con quienes se relacionan, a través del desarrollo de actitudes de apertura y autoaceptación, así como de habilidades de facilitación.

#### 4.3.3. Estructura del programa

Tendrá una duración de 50 horas, divididas en diez sesiones mensuales de cinco horas cada una. Al finalizar se otorgará constancia con valor curricular a quienes hayan cubierto el 80% de asistencia y hayan participado activamente en el proceso.

El programa quedará estructurado en tres líneas de formación: fundamentos socio-psico-pedagógicos, desarrollo creativo y estudio de casos. Cada una de ellas ostenta objetivos y metodología propios, pero se encuentran estrechamente ligadas entre sí para el logro de los objetivos generales.

Los *fundamentos socio-psico-pedagógicos* brindan el sustento teórico, científico, a través del lenguaje lógico del hemisferio cerebral izquierdo. El *desarrollo creativo* favorece las actitudes de apertura a la experiencia, tolerancia al riesgo y a la ambigüedad; facilita la experimentación de nuevas conductas, perspectivas y soluciones, usando el pensamiento

intuitivo y no lineal del hemisferio cerebral derecho. Mediante el estudio de casos se pretende lograr una síntesis de los elementos anteriores en la resolución de problemas reales de los participantes en el ámbito laboral; síntesis que posibilita la acción del pensamiento integral en función de un resultado concreto.

Al interior de cada línea de formación, aunque existan las tendencias generales señaladas, también se procurará incluir aspectos teóricos, aspectos del orden del pensamiento lateral y elementos que permitan la síntesis creadora del aprendizaje significativo.

Cada sesión incluirá el trabajo de las tres líneas de formación. En principio se propone una distribución del tiempo que posteriormente puede ser modificada según las necesidades:

CUADRO 4.10.  
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

FUNDAMENTOS SOCIO-PSICO- PEDAGÓGICOS	DES- CAN- SO	DESARROLLO CREATIVO	DES- CAN- SO	ESTUDIO DE CASOS
1 HR. 40 MIN.	15 MIN	1 HR. 40 MIN.	15 MIN	1 HR. 10 MIN.

A continuación se describirán los objetivos, contenidos y metodología programados para cada línea de formación.

**4.3.3.1. Fundamentos socio-psico-pedagógicos**

Esta línea de formación que, como ya se mencionó, aporta los contenidos teóricos necesarios para el adecuado desempeño de la actividad laboral del instructor, se propone los siguientes objetivos:

- a) Los participantes manejarán los conocimientos suficientes para brindar asesoría a las Madres Cuidadoras y al Comité Local de Desarrollo Infantil en los contenidos básicos del Programa Casas de Cuidado Diario.
  
- b) Los participantes seleccionarán las fuentes (bibliográficas, hemerográficas, institucionales o personales) adecuadas para orientar a sus asesorados acerca de temas que rebasen los contenidos básicos del programa.
  
- c) Los participantes fundamentarán teóricamente sus prácticas de investigación y evaluación.
  
- d) Los participantes desarrollarán habilidades básicas de comunicación y manejo de conflictos.

Como puede observarse, a pesar de que esta línea es esencialmente teórica, incluye un objetivo del dominio afectivo, pues el aprendizaje significativo es integral y no fragmentario.

Ya que el trabajo de los instructores se centra en las relaciones humanas, dentro de las cuales actúan como facilitadores del desarrollo de individuos y comunidades, los contenidos se aglutinan en torno a tres áreas de aprendizaje: *conocimiento de temas básicos acerca de los cuales deben orientar a sus asesorados* (Madres Cuidadoras, asistentes y padres de familia), como desarrollo del niño y medios para promoverlo, nutrición, cuidado de la salud, etc.; *conocimiento de sus propios asesorados*, con temas como psicología del adulto, dinámica de grupos y desarrollo comunitario; *conocimientos y habilidades en torno al desempeño de sus funciones de investigador, orientador y supervisor*, por ejemplo, comunicación, liderazgo, metodología de la investigación en ciencias sociales, diseño de instrumentos de evaluación.

Incorporando las tres áreas, se ofrece la siguiente lista de contenidos, que en la primera sesión se presentará a los participantes con el objeto de adecuarla a sus necesidades e intereses. A lo largo del programa también podrá sufrir modificaciones si las circunstancias lo requieren.

- Comunicación eficaz.
- Metodología de la investigación aplicada al programa CCD.
- Estimulación del desarrollo infantil I: área sensorio-motriz.
- Estimulación del desarrollo infantil II: área cognitiva.
- Estimulación del desarrollo infantil III: área afectivo-social.
- Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.
- Desarrollo comunitario a través de la autogestión.
- Dinámica de grupos y uso de técnicas grupales.
- Liderazgo creativo.

La metodología, retomando las propuestas emitidas anteriormente, tenderá a promover la responsabilidad del grupo en el proceso. El tratamiento de cada tema se hará siguiendo los siguientes procedimientos:

- La sesión anterior se entregará a los participantes el material de estudio que deberán leer para preparar el tema: artículo, capítulo(s) de algún libro o nota técnica. También se sugerirán otras lecturas para quién desee profundizar.
- Cuando la sesión sea conducida por el facilitador, éste se encargará de moderar las participaciones de los instructores y de complementar la información. Según el caso podrá

hacer uso de otras técnicas grupales, ejercicios vivenciales, o recurrir al empleo de recursos didácticos alternos, como películas o diapositivas.

- Cuando se invite a un instructor externo él elegirá la metodología a seguir, pero siempre se procurará que dedique un tiempo a la participación grupal.

- Dentro de cada sesión deberán formularse conclusiones prácticas que los instructores puedan aplicar en su desempeño laboral.

#### **4.3.3.2. Desarrollo creativo**

La segunda línea de formación, de carácter eminentemente vivencial, perseguirá el logro de cuatro objetivos:

a) Los participantes descubrirán su propio potencial creativo y el de las personas que los rodean, a través de ejercicios de sensibilización y vivencia del proceso creativo.

b) Los participantes tomarán conciencia de algunos de sus bloqueos personales para crear, iniciando acciones para eliminarlos.

c) Los participantes se expresarán creativamente a través de diferentes canales de comunicación.

d) Los participantes promoverán el desarrollo creativo de otros mediante el conocimiento y la vivencia de diversos recursos metodológicos.

El temario constará de los siguientes contenidos:

- Sensibilización: ¿qué es la creatividad?
- Bases fisiológicas y psicológicas de la creatividad: ¿por qué creamos?
- El proceso creativo
- Cerrojos y llaves de la creatividad.
- Creatividad expresiva.
- Creatividad cognitiva.
- La personalidad creativa.
- Desarrollo de la creatividad en el niño.
- Evaluación.

La metodología se fundamentará en las técnicas de expresión global, las técnicas para el desarrollo del pensamiento lateral y demás sugerencias didácticas que se trataron en el

Capítulo II. Cabe la posibilidad de invitar a instructores externos para algunas de las sesiones.

#### 4.3.3.3. Estudio de casos

En esta línea de formación es en la que se concentrará la mayor participación por parte de los instructores para alcanzar los objetivos que a continuación se enuncian:

- a) Los participantes utilizarán técnicas básicas de investigación aplicadas al conocimiento de las comunidades y a la evaluación de los resultados del Programa.
- b) Los participantes generarán soluciones creativas a los problemas que enfrentan las Casas de Cuidado Diario, llevándolas a la práctica con eficiencia.
- c) Los participantes desarrollaran habilidades y actitudes que favorezcan el trabajo constructivo en grupo.

Se buscará que los contenidos de los casos a estudiar coincidan en cada sesión con los del tema de fundamentos socio-psico-pedagógicos, aunque esto no será una limitante para tratar otros casos que sean de interés prioritario para el grupo.

La metodología, basada en la técnica del estudio de casos, contemplará los siguientes elementos:

- El caso siempre será real (no hipotético) y actual (aun sin resolver), y su solución deberá entrar dentro del ámbito de las funciones del instructor.
- Los instructores se autopropondrán como voluntarios para presentar un caso. Se animará a todos los participantes para que asuman esta responsabilidad.
- La presentación estará a cargo de uno, dos o un máximo de tres instructores, que deberán planearla con la asesoría del facilitador. Según el caso lo precise será la investigación que se realice para sustentarlo, pudiendo incluir aplicación de encuestas, entrevistas, consultas bibliográficas y documentales, etc.
- El caso será presentado haciendo uso de técnicas de exposición y recursos didácticos que faciliten su mejor comprensión a los participantes.

- El grupo hará un breve resumen de los principales hechos y problemas, para después, empleando los principios de las sesiones *para fomentar la imaginación creativa*, proceder a generar soluciones.

#### 4.3.4. Recursos

El éxito del programa no es posible sin contar con la conjunción de tres tipos de recursos: humanos, materiales y de tiempo y espacio.

##### 4.3.4.1. Humanos

Se consideran los más valiosos y los únicos realmente indispensables. Sería ideal la participación de dos facilitadores. Uno para coordinar la línea de formación de fundamentos socio-psico-pedagógicos y otro la de desarrollo creativo. El estudio de casos podría ser coordinado alternativamente por los dos.

Se ha hablado de coordinar porque no es necesario que ellos conduzcan todas las sesiones, ya que podrá haber instructores invitados, como se señaló con anterioridad. En estos casos su función es invitar a las personas adecuadas o verificar que lo sean (si es

que han sido invitadas por algún participante) y situarlas en el contexto del programa, asegurándose de que cuenten con los apoyos necesarios para su presentación.

En caso de no ser posible la colaboración de dos facilitadores, las funciones podrán ser realizadas por uno solo. Debe contar con formación basada en el enfoque centrado en la persona y con conocimientos acerca del Programa Casas de Cuidado Diario.

#### **4.3.4.2. Tiempo y espacio**

Ya se ha señalado la distribución del tiempo dentro del programa, pero es necesario recalcar que, siendo un recurso escaso, deberá aprovecharse al máximo. El grupo será responsable de establecer los mecanismos necesarios para garantizar la puntualidad de los participantes.

En cuanto al espacio, deberá contarse con un salón independiente, con una superficie suficiente para que los participantes puedan sentarse en círculo o colocar mesas para cuatro a ocho personas y trabajar en equipo. Pueden utilizarse las instalaciones de la Unidad Central de Promoción Voluntaria.

#### 4.3.4.3. Materiales didácticos

"Material educativo es todo cuanto se puede ver, oír, tocar, percibir, sentir, gustar y comprender."<sup>151</sup> La gama de materiales a utilizar, sobre todo en la línea de formación del desarrollo creativo es muy amplia, pero esto no implica que haya que hacer un presupuesto oneroso. Se sugieren algunos materiales, pero sin implicar que no puedan ser sustituidos por otros, según las posibilidades de la institución. Algo que es prioritario cuidar, es emplear únicamente materiales bien conocidos por el facilitador, ya experimentados previamente por él, pues sólo así podrá obtener el mejor provecho de ellos y no se encontrará con sorpresas desagradables.

- Fundamentos socio-psico-pedagógicos: rotafolios y/o pizarrón, materiales de lectura, de ser posible una pequeña biblioteca básica para uso del grupo, proyector de diapositivas, televisión y videoreproductor.

- Desarrollo creativo: rotafolios y/o pizarrón, materiales para expresión plástica (papel de diferentes tamaños, nuevo y de reuso, pintura vinílica, engrudo, tijeras, barro, plastilina, material de desecho, crayones, gises de colores), materiales para expresión corporal

---

<sup>151</sup> GORDILLO, J., op.cit., p.195.

(cojines, tapetes, telas, globos), reproductor de audiocassettes, grabaciones con música diversa.

- Estudio de casos: rotafolios y/o pizarrón y los recursos que cada equipo decida emplear.

#### **4.3.5. Carta de bienvenida**

Como una manera de introducir a los participantes en la nueva metodología del programa y estimular su interés antes de iniciar el proceso, se les hará llegar a su centro de trabajo una carta en la que se expongan las características del mismo. Dicha carta será leída de nuevo durante la primera sesión para comentar su contenido y resolver dudas. A continuación se propone un modelo para redactarla:

## PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA INSTRUCTORES DE CCD

Estimada(o) \_\_\_\_\_:

El próximo miércoles comenzaremos el *Programa de Formación Integral*, al cual deseamos darte la más cordial bienvenida. A continuación te ofrecemos algunos datos que te permitirán introducirte en los objetivos, contenidos y metodología que orientarán nuestro trabajo.

Este programa nace del interés de la institución por apoyar el trabajo y el desarrollo personal de los instructores mediante un curso-taller que incluye elementos teóricos y vivenciales. Vamos a trabajar durante 50 horas, divididas en 10 sesiones mensuales de 5 horas cada una, distribuyendo el tiempo cada sesión para atender tres líneas de formación:

- Fundamentos socio-psico-pedagógicos: abarcará los aspectos teóricos que sustentan la labor del instructor.
- Desarrollo creativo: a través de la vivencia se promoverán las capacidades creativas de los participantes.
- Estudio de casos: se analizarán problemas concretos que se enfrenten en las CCD, para generar soluciones grupales.

Nos planteamos como objetivos generales que los participantes asuman un compromiso personal con el Programa y sus beneficiarios; resuelvan eficientemente los problemas derivados de su labor; incrementen su creatividad y contribuyan a incrementar la de otros.

Proponemos una metodología participativa, en la que el grupo asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, involucrándose tanto en las actividades de las sesiones como en su planeación.

Al finalizar el programa se dará constancia con valor curricular a quienes hayan tenido una asistencia del 80%, puntualidad y participación.

Esperamos que el programa sea productivo para todos.

ATENTAMENTE

\_\_\_\_\_

#### 4.3.6. Encuadre

La primera sesión de trabajo se dedicará a hacer un encuadre en el que el grupo conozca la propuesta programática, la analice y establezca los ajustes necesarios para que se adecue a sus necesidades y expectativas. También se dedicará un espacio de tiempo a la integración del grupo a través de ejercicios vivenciales y momentos de convivencia informal.

#### 4.3.7. Evaluación

Existen diversos tests para medir la creatividad. Por ejemplo el test de usos alternos, creado por Wallach y Kogan, en el que los sujetos escogen un objeto de los siguientes: zapato, periódico, llave o cuchara, y dicen todas las formas en que podrían emplearlo, en un tiempo límite. Otro muy conocido es el test de los círculos, uno de los "Tests de Minnesota para el Pensamiento Creativo". Los sujetos deben dibujar cuantas cosas les sean posibles a partir de un conjunto de 28 círculos presentados en una hoja rectangular.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> *cf.* MITJANS, Albertina, "La creatividad". *in* *Didac.* número 21. p.22-23.

No obstante, dichos tests no son completamente confiables, pues la persona que no se muestra creativa al resolverlos, puede demostrar un amplio desarrollo de esta facultad en otro momento o en un ámbito distinto. Por ello se considera que para evaluar los resultados del programa no es necesaria la aplicación de pruebas estandarizadas, y será más eficiente utilizar las siguientes dos vertientes:

a) Evaluación al interior del taller: tendrá como eje la autoevaluación de cada participante, que será complementada con la percepción de sus compañeros y la del propio facilitador. Constituirá un momento más de aprendizaje para el grupo. Asimismo se evaluará la calidad del curso-taller, para determinar qué fue lo que más facilitó el surgimiento de aprendizajes significativos y qué lo obstaculizó.

b) Evaluación en el trabajo: se determinará la contribución del programa a la eficiencia laboral de los participantes mediante la valoración de las mejoras alcanzadas en las Casas de Cuidado Diario, entrevistas con sus superiores y resolución de cuestionarios de evaluación por parte de los mismos.

Por último, cabe recordar que el programa de formación integral aquí expuesto es únicamente una propuesta. Aun no ha sido puesto en práctica y por lo tanto no es posible evaluar sus resultados. No obstante, se espera que, de llevarse a cabo, acarrearía cambios

sustanciales en la operación del Programa Casas de Cuidado Diario que contribuirían al logro completo de sus objetivos.

Para facilitar el análisis del programa propuesto, se presentan a continuación las cartas descriptivas que condensan la información anteriormente expuesta:

**PROGRAMA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA INSTRUCTORES DE CCD****DIRIGIDO A:** Instructores de CCD.**DURACIÓN:** 50 horas, divididas en 10 sesiones.**REQUISITOS:** Haber cursado, al menos, un curso de capacitación sobre CCD.**UNIDAD DIDÁCTICA:** Curso-taller.**OBJETIVOS GENERALES**

- a) Los participantes asumirán un compromiso personal con el programa CCD y con los beneficiarios del mismo;
- b) resolverán eficientemente los problemas derivados de la práctica cotidiana de su puesto, sea de manera individual o en colaboración con las personas indicadas;
- c) incrementarán su propia creatividad y contribuirán al incremento de la creatividad de las personas con quienes se relacionan, a través del desarrollo de actitudes de apertura y autoaceptación, así como de habilidades de facilitación.

**LÍNEAS DE FORMACIÓN**

<b>FUNDAMENTOS SOCIO-PSICO-PEDAGÓGICOS.</b>	<b>DESARROLLO CREATIVO</b>	<b>ESTUDIO DE CASOS</b>
Sustento teórico, científico. Utiliza el lenguaje lógico del hemisferio cerebral derecho.	De carácter vivencial. Favorece el pensamiento intuitivo, no lineal del hemisferio cerebral derecho.	Sintetiza los elementos de las otras dos en la resolución de problemas reales.

**FUNDAMENTOS SOCIO-PSICO-PEDAGÓGICOS**

**TIEMPO DIDÁCTICO:** 10 sesiones de 1:40 hr. cada una.

**OBJETIVOS PARTICULARES**

- a) Los participantes manejarán conocimientos suficientes para brindar asesoría a Madres Cuidadoras y CLDI en los contenidos básicos del Programa Casas de Cuidado Diario.
- b) Seleccionarán las fuentes adecuadas para orientar a sus asesorados acerca de temas que rebasen los contenidos básicos del Programa.
- c) Fundamentarán teóricamente sus prácticas de investigación y evaluación.
- d) Desarrollarán habilidades básicas de comunicación y manejo de conflictos.

CONTENIDOS	METODOLOGÍA	MATERIALES	EVALUACIÓN
1. Encuadre. 2. Comunicación eficaz. 3. Metodología de investigación aplicada a CCD. 4, 5 y 6. Estimulación del desarrollo infantil I, II y III (áreas sensorio-motriz, cognitiva y afectivo-social). 7. Diseño y aplic. de instrumentos de evaluación. 8. Desarrollo comunitario a través de la autogestión. 9. Dinámica de grupos y uso de técnicas grupales. 10. Liderazgo creativo.	- Los participantes leerán antes de la sesión el material correspondiente.  - El material se comentará con la orientación del coordinador.  - Se usarán técnicas grupales y ejercicios vivenciales.  - El grupo formulará conclusiones prácticas.  - La metodología cambiará cuando se invite a un instructor externo.	Rotafolios y/o pizarrón, materiales de lectura fotocopiados, biblioteca básica, proyector de diapositivas, televisión y videoreproductor.	A través de la participación en las sesiones y mediante un trabajo final consistente en un ensayo breve sobre alguno de los temas tratados.

**DESARROLLO CREATIVO**

**TIEMPO DIDÁCTICO:** 10 sesiones de 1:40 hr. cada una.

**OBJETIVOS PARTICULARES**

- a) Los participantes descubrirán su propio potencial creativo y el de las personas que los rodean, a través de ejercicios de sensibilización y vivencia del proceso creativo.
- b) Tomarán conciencia de algunos de sus bloqueos personales para crear, iniciando acciones para eliminarlos.
- c) Se expresarán creativamente a través de diferentes canales de comunicación.
- d) Promoverán el desarrollo creativo de otros mediante conocimiento y vivencia de diversos recursos metodológicos.

CONTENIDOS	METODOLOGÍA	MATERIALES	EVALUACIÓN
1. Encuadre. 2. Sensibilización. 3. Bases fisis-psicológicas de la creatividad. 4. El proceso creativo. 5. Cerrojos y llaves de la creatividad. 6. Creatividad expresiva. 7. Creatividad cognitiva. 8. Personalidad creativa. 9. Desarrollo creativo en el niño. 10. Evaluación.	- Será básicamente vivencial.  - Se usarán las técnicas de expresión global, técnicas para el desarrollo del pensamiento lateral, juegos y expresión artística.  - La metodología variará cuando se invite a un instructor externo.	Rotafolios y/o pizarrón, materiales para expresión plástica, materiales para expresión corporal, reproductor de audiocassettes, grabaciones con música diversa.	A través de la participación en las sesiones y mediante un ejercicio final de autoevaluación y evaluación grupal.

**ESTUDIO DE CASOS****TIEMPO DIDÁCTICO:** 10 sesiones de 1:10 hr. cada una.**OBJETIVOS PARTICULARES**

- a) Los participantes utilizarán técnicas básicas de investigación aplicadas al conocimiento de las comunidades y a la evaluación de los resultados del Programa.
- b) Generarán soluciones creativas a los problemas que enfrentan las Casas de Cuidado Diario, llevándolas a la práctica con eficiencia.
- c) Desarrollarán habilidades y actitudes que favorezcan el trabajo constructivo en grupo.

CONTENIDOS	METODOLOGÍA	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>1. Encuadre.</p> <p>2 al 10. Casos propuestos por los participantes, de preferencia vinculados con los temas de Fundamentos socio-psico-pedagógicos.</p>	<p>- El caso será real, actual y entrará en el ámbito de las funciones del instructor.</p> <p>- Los participantes presentarán voluntariamente los casos, planeándolos con la asesoría del facilitador.</p> <p>- Una vez presentado el caso, el grupo destacará los principales hechos y problemas, para después generar soluciones mediante los principios de las sesiones para fomentar la imaginación creativa.</p>	<p>Rotafolios y/o pizarrón, los recursos que cada expositor o equipo decida emplear.</p>	<p>A través de la participación en las sesiones, la exposición de un caso y la evaluación grupal y autoevaluación en la última sesión.</p>

**CONCLUSIONES**

1. El ser humano es educable en todos los momentos de su vida. La educación es un proceso permanente, de carácter social, en el que al menos dos sujetos (educador y educando) interactúan, promoviendo la actualización de sus potencialidades.
2. La educación centrada en la persona se fundamenta en un profundo respeto a la dignidad del ser humano. Confía en su capacidad para ser agente de su propio desarrollo y tiene como meta la autoactualización de la persona.
3. Dentro de este enfoque, el papel del educador no es de transmisor de información, sino de facilitador que acompaña y orienta a la persona para la consecución de las metas diseñadas por ella misma.
4. La creatividad es una facultad innata en el hombre, que puede y debe ser incrementada para el logro del desarrollo humano pleno. Es una forma de vivir que siempre acompaña a la personalidad saludable.

5. En las situaciones educativas, la creatividad y el desarrollo integral pueden ser estimulados cuando se crea un ambiente de aceptación incondicional que promueve la apertura a la experiencia y la libertad expresiva; cuando se valoran por igual los aspectos cognitivos y afectivos de la persona; cuando en el educador hay congruencia entre lo que percibe, lo que piensa, lo que dice y lo que vive.

6. El modelo del Programa Casas de Cuidado Diario, buscando como primer objetivo la atención a los niños, promueve también el desarrollo de los adultos que participan en él, como individuos y en colaboración con su comunidad.

7. La filosofía del Programa coincide en gran medida con la del enfoque centrado en la persona, tal como se observa:

- Ambas persiguen el desarrollo integral de la persona humana.
- Consideran a la creatividad como componente esencial de ese desarrollo.
- Coinciden en que la mejor manera de promoverlo es ofrecer un ambiente estimulante, cálido y aceptante.
- Se oponen a los métodos tradicionales de enseñanza, en tanto que no promueven dicho desarrollo integral.
- Se fundamentan en la confianza básica en el ser humano: en su inteligencia, en su intuición, en su responsabilidad.

8. Los principales problemas que se han detectado en la operación del Programa Casas de Cuidado Diario se ubican en el aspecto educativo y en la participación comunitaria. La causa puede encontrarse en la falta de compromiso con el modelo. No es posible aplicar un enfoque centrado en la persona si no se tiene una profunda convicción en su filosofía, pues más que la aplicación de un conjunto de técnicas y procedimientos, implica una manera de vivir y de relacionarse.

9. Para lograr los objetivos de un enfoque de este tipo, es necesario antes haberlo experimentado; vivir un ambiente de aceptación antes de crearlo para otros; desarrollar la confianza básica en uno mismo, antes de poder confiar en los demás; descubrirse creativo antes de promover esta facultad en otros.

10. A través de un proceso de formación integral con fundamento en el enfoque centrado en la persona y con una metodología promotora de la creatividad, se pueden generar cambios de actitudes en las personas que, beneficiando en primer lugar a su propio desarrollo como individuos, trasciendan hacia aquellos con quienes trabajan y conviven.

11. No obstante, al ofrecer una formación integral a uno de los agentes que actúa dentro del Programa, se atiende sólo una parte del problema. Los postulados del enfoque centrado en la persona deberán permear todas las estructuras de la organización para lo-

grar un cambio sustancial. La propuesta educativa deberá ser complementada con modificaciones en los aspectos administrativos de las instituciones.

12. Como conclusión general, puede decirse que al reestructurar la formación de los instructores teniendo como eje el desarrollo creativo, se ofrece una educación más integral, no sólo a ellos, sino por su conducto también al resto de los agentes participantes y a los principales beneficiarios del programa, los niños; por lo tanto, esta medida debe considerarse como primordial (aunque no suficiente) si se desean alcanzar cabalmente los objetivos del Programa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Básica:**

1. ARIETI, Silvano. La creatividad. La síntesis mágica. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. 394 p.
2. BERGEVIN, Paul. Filosofía para la educación del adulto. México, Editores Asociados, 1975. 158 p.
3. CASTREJÓN DIEZ, Jaime y ANGELES GUTIÉRREZ, Ofelia. Educación permanente. México, Fondo de Cultura Económica, Archivo del Fondo No. 21, 1974. 126 p.
4. DE BONO, Edward. El pensamiento lateral. México, Paidós, 1994. 320 p.
5. ERIKSON, Erik H., et al. La adultez. México, Fondo de cultura económica, 1986, 402 p.
6. GONZALEZ GARZA, Ana María. El enfoque centrado en la persona. México, Trillas, segunda edición, 1991. 182 p.
7. MITJANS, Albertina. "La creatividad"; DIDAC, número 21, México, UIA, 1993. p.12-24.
8. RODRIGUEZ ESTRADA, Mauro. Manual de creatividad. México, Trillas, segunda edición, 1989. 143 p.
9. ROGERS, Carl R. El proceso de convertirse en persona. Barcelona, Paidós, 1961, 556p.
10. ROGERS, Carl R. Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta. Barcelona, Paidós, segunda edición, 1991, 364 p.
11. SEFCHOVICH, Galia. Creatividad para adultos. México, Trillas, 1993. 165 p.

12. VOLUNTARIADO NACIONAL, edit. Carpetas de información básica del programa Cesas de Cuidado Diario. 50 p.
13. VOLUNTARIADO NACIONAL, edit. Guías del Programa Cesas de Cuidado Diario. Volúmenes 1 al 12.
14. VOLUNTARIADO NACIONAL, edit. Marco legal del Programa Cesas de Cuidado Diario. 1992. 27 p.

Complementaria:

15. DDF, edit. Unidad Central de Promoción Voluntaria del Departamento del Distrito Federal. Informe de actividades 1989-1994. México, 1994. 95 p.
16. DE LA TORRE, Saturnino. Creatividad plural. Barcelona, PPV, 1984. p.158-231.
17. DE PERETTI, André. El pensamiento de Carl Rogers. Salamanca, Aenas, 1979. 378 p.
18. EDWARDS, Betty. Aprender a dibujar. Madrid, Hermann Blume, 1968. 207 p.
19. FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo veintiuno editores.
20. FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo veintiuno editores.
21. GONZALEZ GARZA, Ana María. "Los modos del cerebro y el aprendizaje significativo"; DIDAC, primavera, 87, México, UIA, 1987. 7 p.
22. GONZALEZ, Luis Jorge. El diálogo liberador. México, Librería Parroquial, 1981, 356 p.

23. GORDILLO, José. Lo que el niño enseña al hombre. México, Trillas, 1992. 392 p.
24. HOHMANN, Mary et al. Niños pequeños en acción. México, Trillas, segunda edición, 1986. p.17-24.
25. KEMP, Jerrold E. Planeamiento didáctico. México, Diana, 1987. 175 p.
26. LAFARGA C., Juan y GÓMEZ DEL CAMPO, José. Desarrollo del potencial humano. Volumen 1. México, Trillas, segunda edición, 1990. 248 p.
27. LAFARGA C., Juan y GÓMEZ DEL CAMPO, José. Desarrollo del potencial humano. Volumen 2. México, Trillas, segunda edición, 1989. 263 p.
28. MONTESSORI, María. Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires, Lozada, 1957. 121 p.
29. NERICI, Imideo. Hacia una didáctica general dinámica. México, Kapelusz, 1984, 541 p.
30. PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et al. Fundamentación de la didáctica. México, Guernika, tercera edición, 1988. 228 p.
31. PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et al. Operatividad de la didáctica. México, Guernika, quinta edición, 1983. 127 p.
32. PAZ, Octavio. El arco y la lira. México, Fondo de Cultura Económica, tercera edición, 1972. p.157-181.
33. SANTILLANA, edit., Enciclopedia técnica de la educación. Tomo VI. México, 1968, p. 167-376.

34. STARKO, Alane Jordan. Creativity in the classroom. Schools of curious delight. New York, Longman, 1995, p.21-116.
35. WATZLAWICK, P. El lenguaje del cambio. Barcelona, Herder, p.17-79.