

Producción y uso de materiales didácticos para la educación en derechos humanos

Dios mío: que este libro que leeré no me haga sólo feliz, sino que sea como un puñetazo en el cráneo o como el pico del alpinista que rompa el mar helado que tenemos dentro.
Amén.

Franz Kafka

1. Introducción y propósitos

Cuántas veces hemos deseado lograr esa comunicación profunda que nos conmueva, nos sacuda, y haga aflorar nuestras mejores emociones, a menudo escondidas bajo el hielo de la indiferencia? Y cuántas veces hemos deseado ser capaz de provocarla? Componer mensajes que, de alguna manera, toquen otras mentes y corazones para no dejarlos ya igual. A través de palabras escritas, imágenes, gestos o historias al oído, da lo mismo. Los educadores en derechos humanos, como Kafka, formulamos el ruego a diario...

En este espíritu, me propongo aquí conversar a distancia con un grupo extenso de lectores y lectoras que tienen en común el trabajar --o la voluntad de comenzar a trabajar-- en educación en derechos humanos (EDH). Los pienso como educadores en el sentido más amplio de la palabra, sin distingos secundarios entre sus campos de especialidad, el espacio institucional en el que trabajan (organizaciones gubernamentales o no gubernamentales), o el tipo de educación que llevan adelante (formal, no formal, informal; primaria, secundaria, universitaria, de adultos, etc.). Maestros, profesores, capacitadores, promotores, activistas, a todos los engloba su misión formativa en una tarea de por sí comprensiva, interdisciplinaria y plenamente incluyente: la lucha por el reconocimiento y respeto pleno de los derechos humanos.

Mi propósito es compartir con todos ellos ideas y experiencias reunidas a lo largo de mi propio trabajo de EDH que puedan ser útiles para las tareas en que estamos comprometidos, adentrándonos en un aspecto muy concreto pero importante de nuestra labor: los instrumentos de apoyo para la acción educativa. Esta afirmación define de entrada mi visión del tema: concibo a los materiales como herramientas de trabajo, Auxiliares@ del educador en el proceso de enseñanza --en muchos sentidos, pero auxiliares al fin, que sólo despliegan sus potencialidades y cobran valor en manos de quienes los emplean. Y auxiliares, también, del educando en su proceso de aprendizaje. Porque si ambos procesos marchan juntos en cualquier campo del conocimiento, en éste que nos convoca hoy son inseparables.

Debo aclarar que al pensar en los educadores en relación con los materiales de apoyo, los concibo como *usuarios* tanto como *productores*. Su vinculación con estos instrumentos es no sólo la de quien los recibe y aplica, sino también (y ojalá aún más)

la de quien los recrea y crea otros, por sí o con colegas y estudiantes. De modo que estas palabras deben leerse alternando ambas perspectivas. Es mi aspiración que sean útiles en ambos sentidos: para ofrecer criterios de selección, evaluación y uso de materiales existentes, a la vez que para concebir y producir otros nuevos.

Son aportes introductorios, que presentan algunos tópicos ((nunca todos!) merecedores de análisis posterior, más detenidos y conjuntos con otros compañeros de trabajo. Muchos principios son aplicables a cualquier buen material con propósitos formativos, pero adquieren relevancia especial en EDH; otros son particulares al campo que nos ocupa.

Es una temática que conjuga componentes conceptuales, didácticos, estéticos y técnicos, pero que no puede concebirse descontextualizada. Como instrumentos de apoyo, los materiales se subordinan al sentido final de la labor que auxilian (para qué y por qué se enseña), al contenido sustancial de esa labor (qué se enseña), y a los sujetos a los que pretenden servir (quién los usa y cómo). No podemos hablar sobre ellos sin clarificarnos antes sobre ese marco de referencia --y remitirnos permanentemente a él como guía de nuestro trabajo. Perderlo de vista implica el enorme riesgo de distorsionar la razón de ser de los instrumentos, lo que podría distraernos de los fines últimos de nuestra acción.

Por lo dicho, empezaré haciendo referencia somera a la tarea de la EDH y el tipo de aprendizajes que se propone lograr.¹

2. Meta y camino: la educación en derechos humanos

Hoy día nos parece incuestionable sostener que toda persona tiene ciertos derechos que nacen de su propia condición de ser humano, de su dignidad como personas, y que a todos deben serle respetados. Sin embargo, ir reconociendo estos *derechos humanos* le tomó a la humanidad un proceso de muchos siglos y luchas; un proceso lento y trabajoso que fue avanzando impulsado tanto por la reflexión y el debate filosófico como

¹ Los conceptos planteados a continuación profundizan y reformulan algunas ideas que vertí en trabajos anteriores (Rodino, 1996 y 1998), así como en distintos materiales y encuentros de capacitación con educadores en derechos humanos del continente. Expreso mi agradecimiento sincero a las instituciones que apoyaron mi trabajo --la Organización de Estados Americanos y el Centro de Recursos Educativos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Amnistía Internacional--, así como a los innumerables compañeros con quienes compartí esfuerzos y sueños, materia prima de mis propios aprendizajes.

por las exigencias de libertad y justicia de los más oprimidos en cada momento y sociedad de la historia.

Citando a uno de sus primeros instrumentos de alcance internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, los derechos humanos se conciben como *Ael ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...@*. En otras palabras, como un *conjunto de valores* para guiar la organización social, de los que se derivan *normas* para regular la convivencia entre humanos. En este sentido, actúan como brújula orientadora para el avance de la comunidad humana, por lo que han sido llamados *Aconciencia moral de la humanidad@*, *Ahorizonte moral@* y *Ageneradores de utopías@*.

Si el pensamiento humano tardó en llegar a la concepción de derechos humanos, más aún ha costado que éstos se asuman y se concreten efectivamente como prácticas de convivencia entre las personas. Aunque mucho se ha avanzado, todavía estamos lejos de haberlo logrado, para todos y todas, en todos los rincones del planeta. En gran medida siguen siendo una utopía. Pero es una utopía posible y compartida por muchos, comprometidos en irla acercando cada día más. La educación en derechos humanos es un esfuerzo por avanzar sistemáticamente en el camino hacia la materialización de esa utopía.

Sostener que educar en derechos humanos es *educar en ciertos valores y para su puesta en práctica* tiene implicaciones profundas para la labor pedagógica. De entrada nos fuerza a revisar desde una óptica diferente los referentes habituales del trabajo educativo: los fines, los contenidos, la metodología, la concepción de educador y educando, los espacios de aprendizaje... Esta revisión es todo un desafío personal y profesional para quienes trabajamos en EDH.

En cuanto a los **fines educativos**, la gran meta que nos guía tiene varias dimensiones, como el mismo concepto de derechos humanos. Por un lado, es formar en los valores de carácter universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona, y que pueden permitir una convivencia pacífica y democrática, respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno; en breve: más humana. Hablamos así de fines *axiológicos o éticos* de la EDH.

Por otro lado, es formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno se desenvuelve con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos, a fin de determinar en qué medida esos parámetros se cumplen o no de manera efectiva. Podemos llamarlos fines *histórico-críticos*.

Asimismo, ineludiblemente, es también formar en el compromiso activo por modificar todos aquellos aspectos de nuestra realidad (en el orden individual y en el social) que violen, u obstaculicen la concreción de los derechos humanos. Hablamos aquí de fines *políticos*.

En suma, la EDH es un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables. Nos plantea el gran reto de ir construyendo una *visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana*, y comprometiéndonos en un *accionar cotidiano que respete y defienda esos derechos*. Se trata, pues, de formar (y formarnos nos nosotros mismos) en una filosofía que va de la mano de una práctica diaria.

En cuanto a los **contenidos** de la EDH, si somos consecuentes con los fines antes esbozados, no podemos entender enseñar los derechos humanos@ como hacer llegar cierta información a quienes la desconocen, sean niños, jóvenes o adultos; estudiantes, padres o políticos. Aquí no manejamos contenidos@ o datos@ del mismo tipo de los que describen, por ejemplo, la geografía de un terreno, los fenómenos naturales, o las obras de algún gobernante.

Proponerse educar (y educarse) en derechos humanos, es mucho más que incorporar derechos@ y valores@ como objeto de conocimiento. Es plantearse una forma de ser y de vivir congruente con ellos. Supone, pues, reexaminar los principios orientadores de nuestra vida, nuestros juicios (y pre-juicios), nuestras actitudes y conductas.

En cuanto a la **metodología**, el desafío surge porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Mas que saberse@, se viven. Mas que decirse@, se practican (Magendzo, 1990). Aunque se pueda hablar de ellos (y decir mucho), su conocimiento pleno no es discursivo. Por ende, los valores no pueden enseñarse, ni aprenderse, por sólo exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco o nada, si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. De allí que su aprendizaje y su enseñanza constituyan un auténtico reto intelectual y emocional --en suma, vital-- para todos los participantes del proceso educativo. Y un reto que enfrentamos todos los días.

En cuanto a la **concepción de educador y educando**, tampoco nos ayuda la noción tradicional de que hay algunas personas que tienen el saber@ y están listas para transmitirlo@ otras personas que lo desconocen.)Podría alegarse que alguien tiene la exclusividad del conocimiento sobre los derechos humanos, o que encarna sin contradicciones el ideal de los valores que los sustentan?)Y que hay otros que lo ignoran, o carecen de valores humanos?

En esta materia, nadie lo sabe todo, así como nadie lo ignora todo. Todos contamos con un bagaje de conocimientos y experiencia vital que, en la medida en que se comparte y se procesa socialmente, nos enriquece a todos. Nuestra común humanidad nos da conciencia de similares necesidades y aspiraciones (todo lo que nos une), y también de similares limitaciones y flaquezas: los miedos, los prejuicios, los egoísmos (todo lo que a menudo, lamentablemente, nos enfrenta a unos contra otros). Esta es una plataforma común para trabajar juntos en fortalecer lo que nos hace más humanos, y vencer lo que nos limita y empobrece en humanidad.

En EDH, entonces, más que concebir a educandos y educadores como sujetos con roles jerárquicamente diferenciados, hemos de entender que ambos roles se intercambian constantemente en la vida cotidiana, por lo que es más preciso pensar en educadores que se educan y educandos que educan, o *Aeducadores-educandos@* y *Aeducandos-educadores@*. (Kaplún, 1985).

En cuanto a **espacios de aprendizaje**, también se nos impone revisar nociones tradicionales. En la enseñanza de muchas disciplinas se piensa en un espacio único o privilegiado de aprendizaje: los encuentros formales entre educadores y educandos en el marco de una institución escolar. Esta visión es limitada e insuficiente en EDH. Todos los ámbitos en que nos movemos son espacios de enseñanza y aprendizaje: la vida de familia, las relaciones con amigos y vecinos, los ámbitos de trabajo, los de recreación y, además, los de estudio formal y sistemático.

En resumen, estamos empeñados en una empresa de construcción de prácticas vitales y también educativas cada vez más humanas y humanizadoras (lo que trae aparejado la des-construcción de otras, incongruentes con este espíritu) en la que debemos participar conscientemente todos los sujetos involucrados. No podemos esperar fórmulas ni soluciones fáciles. La verdad es que, más que darnos respuestas, la EDH nos enfrenta constantemente con más y más preguntas, viejas y nuevas.

Por eso prefiero no hablar de una metodología de la EDH (ni siquiera para referirme a auxiliares metodológicos como los materiales de apoyo), pues podría sugerir equivocadamente que existe un carril definido y seguro para llevarla adelante, en el cual el educador pueda montarse y, siguiendo instrucciones de eficacia probada, avanzar linealmente hacia las metas deseadas. No es así. El camino por andar no es una carretera trazada, sino un territorio que cada uno debe recorrer y cuyos senderos en gran medida hay que buscar. Tampoco será uno único, previsto y delineado desde el principio, que vaya a serle ofrecido Alisto para usar@ a los educadores por los teóricos de la pedagogía, o de los derechos humanos, o de cualquier otra disciplina. La metáfora del camino procura rescatar, no la imagen estática del sendero, sino la del proceso de caminar. Nos viene a la mente aquel verso del poeta Antonio Machado, tan aplicable a nuestra empresa: *Ase hace camino al andar@*.

3. El viaje y sus auxiliares, los materiales didácticos

La EDH es, pues, un trabajo para formar en valores y prácticas de convivencia que supone revisar y modificar actitudes y conductas de vida cotidianas --empezando por las propias si queremos comunicarlas a los demás. Tal transformación, propia y de quienes nos rodean, no es fácil, ni rápida, ni lineal. Es un camino con escollos y desvíos, no exento de tropiezos y retrocesos. Ha de recorrerse lenta y meditadamente, reconociendo el terreno por el que se transita (tanto el que se dejó atrás como el que nos queda por delante), valorando cada paso dado y por dar, y fortaleciendo a cada momento nuestra voluntad de seguir adelante pese a los inconvenientes, porque creemos firmemente en sentido final de nuestro esfuerzo. Es, sí, un *viaje*. La más

antigua metáfora de los procesos de transformación individual y colectiva muestra, una vez más, su fuerza expresiva.

Como en todos los viajes que los seres humanos gustamos de contar desde los orígenes de la humanidad, los viajeros nos trazamos metas, enfrentamos obstáculos y buscamos auxiliares que nos ayuden a vencerlos. Los héroes y heroínas de los relatos populares tradicionales solían servirse de oráculos, seres milagrosos, u objetos mágicos que encontraban en el trayecto, o que alguna deidad ponía a su alcance. El educador en derechos humanos debe servirse de auxiliares más modestos y terrenales. Y si bien no puede esperar que la magia del aprendizaje le sea dada, con ellos puede ayudar a construirla...

La imagen de los *auxiliares de viaje* sirve ella misma como un auxiliar para abordar el tema de los materiales para EDH (Rodino, 1996). Nos acerca a comprenderlos como lo que son: herramientas de apoyo para el trabajo que queremos realizar. Así podemos calibrar mejor su valor, sus posibilidades y sus límites. Y lo que es más importante, podemos usarlas más eficazmente para nuestros propósitos, porque el conocimiento y dominio de sus herramientas permite al artesano mejores obras.

Al hablar de los materiales como auxiliares del educador, pensemos en un conjunto muy extenso de producciones simbólicas (si se prefiere, de mensajes) construidos utilizando distintos códigos, entre ellos palabras, imágenes y sonidos. Toman cuerpo de maneras diferentes: en libros, artículos, carpetas, folletos, y muchos tipos de textos impresos; en variedad de ilustraciones y diseños gráficos; en cassettes de audio y de video; en exposiciones, juegos y representaciones dramáticas; en guías de investigación y planes de proyectos, etc. Más allá de su diversidad física, los caracteriza un propósito común --la intención educativa--, que nos permite referirnos a ellos diferenciándolos cualitativamente de otros, por ejemplo de intención propagandística, comercial, o de mero entretenimiento.

Considerados como conjunto de apoyos, los materiales son una herramienta entre otras. Ni única, ni excluyente. A la par de ella, los educadores contamos con otros instrumentos de trabajo, cada uno con su propia importancia y posibilidades para educar en derechos humanos, por ejemplo: los planes y programas de estudio; la labor docente directa, presencial, y el activismo individual y colectivo en la defensa y promoción de los derechos humanos --el cual, sin duda alguna, es también una labor educativa.

Los materiales didácticos se interrelacionan con las otras herramientas de EDH, porque todas se necesitan mutuamente. Unas apoyan a otras en la marcha hacia la meta común aportando cada una lo que le permiten sus características específicas como instrumento. De poco sirven los mejores materiales producidos si no están insertos en algún programa organizado de desarrollo del trabajo educativo, sea formal o no formal, o si no cobran vida mediante el accionar de personas comprometidas con el proceso transformador.

Precisamente porque los materiales no funcionan solos y porque el servicio que nos presten depende en gran medida de nuestro accionar con ellos, las secciones siguientes se proponen ayudar al educador a posicionarse frente a estas herramientas y sus posibilidades de uso.

4. Aportes y potencialidad de los materiales didácticos

Enfatizo que los materiales didácticos se complementan con otros recursos o instrumentos de trabajo educativo. No logran efectos formativos por sí solos; no son ni pueden ser autosuficientes@. (Este calificativo, empleado con cierta frecuencia, en particular por la literatura en educación a distancia, debe despertarnos fuertes suspicacias críticas.)Hay algo en el mundo --)o alguien?-- que pudiera considerarse autosuficiente?)

No obstante, creo sí que en EDH difícilmente cualquier otra tarea puede realizarse sin materiales de apoyo. En este sentido, se convierten en una herramienta de base, indispensable para impulsar múltiples acciones educativas.)Cómo nos apoyan a quienes trabajamos en EDH los materiales didácticos?)Qué nos ofrecen?

La permanencia

Aunque pueden tener gran variedad de formas, los materiales siempre constituyen un producto físico relativamente perdurable (de ahí su nombre de Amaterial@), que desafía el paso fugaz del tiempo, la fragilidad de la palabra y la memoria humanas, y el abismo de las distancias. Se producen y permanecen, por lo que podemos, con mayor o menor facilidad según su tipo, tener acceso a ellos, usarlos y volver a usarlos, transportarlos, compartirlos, confrontarlos, rehacerlos... Sus mensajes quedan registrados para ser potenciados por el uso reiterado, de una y muchas personas, en los más variados contextos y situaciones.

Este rasgo básico es de gran trascendencia para la EDH, si aspiramos a propagarla en nuestras sociedades de manera más generalizada y rápida de lo que nos permiten los esfuerzos educativos presenciales: seminarios, cursos de capacitación, talleres, jornadas de discusión, etc.

La sistematización

La elaboración de un material didáctico, de cualquier tipo o complejidad, supone siempre por parte de su autor o autores un esfuerzo de sistematización y procesamiento de conocimientos (al precisar sus objetivos específicos; investigar y seleccionar la información relevante; hacer opciones metodológicas para presentar los contenidos; organizar secuencias de actividades de aprendizaje, entre muchas otras tareas). De ahí el tiempo, el cuidado, y la serie de pasos que se siguen durante la producción, como veremos más adelante. El material concluido que se pone en manos de los usuarios lleva en sí acumulado un considerable trabajo intelectual, pedagógico y técnico.

En la práctica, unos materiales reflejan un mayor esfuerzo de sistematización que otros; pero precisamente el grado en que se haya dado ese proceso al elaborarlos incide en la calidad conceptual y pedagógica del producto final. Los buenos materiales de EDH no son combinaciones libres y amorfas de elementos variados; son una propuesta integrada, significativa, dentro del espacio que cada uno aborde, ya sea un amplio Manual o un programa breve de radio.

De este modo, le brindan al usuario una guía intelectual para adentrarse en un problema de conocimiento y explorarlo, trazando caminos que trascienden sus propios límites físicos.

La oportunidad de profundizaciones sucesivas

Los materiales nos permiten lecturas detenidas, sin apremio y, mejor aún, relecturas posteriores. Digo Alectura@ en el sentido más amplio del término, refiriéndome al proceso de decodificar cualquier clase de signos, no sólo literalmente a leer palabras impresas. Incluyo además interpretar imágenes, sonidos y silencios, movimientos escénicos, y las múltiples combinaciones posibles entre estos distintos tipos de signos.

En tal medida, abren la oportunidad de que el usuario vuelva, una y otra vez, sobre los mensajes para apropiarse gradualmente de ellos, ahondándolos en cada recorrido. Y esto es algo que buscamos en EDH, pues los procesos de transformación personal que queremos promover deben pasar siempre por la reflexión conciente.

La cobertura.

Porque son capaces de superar barreras temporales y espaciales, el alcance real de un material educativo puede ser muy amplio, en principio tan amplio como sus productores lo hayan previsto al planear su distribución y difusión.

En el caso de los materiales para EDH, las posibilidades de cobertura son aún más vastas. La experiencia de distintas organizaciones latinoamericanas muestra que, muy a menudo, sus productos llegan a usuarios y contextos que superan los que tenían en mente los mismos productores. El carácter universal de los derechos humanos y el interés creciente por incorporarlos a la educación sistemática, en nuestro continente y en el mundo, sumados a la escasez de apoyos didácticos en este campo, hace que los materiales existentes encuentren múltiples canales de circulación informal. Se buscan ávidamente, se pasan de mano en mano y de carta en carta, se copian, se adaptan, y van alcanzando así destinos que en su origen fueron insospechados.

La multiplicación y el impacto.

Todos los materiales didácticos en general tienen potencial multiplicador a mediano y largo plazo, porque los docentes los usan frecuentemente en su labor, que es, por

definición, multiplicadora y formativa. Suelen emplearse también como fuente de consulta, aún fuera del aula.

Pero estoy convencida que los materiales de EDH tienen una potencialidad de multiplicación y de impacto muy superior a los de otras disciplinas, digamos cualquiera de las típicas de los programas escolares. Según he comprobado repetidamente, con ellos se producen algunas situaciones particulares que merecen consideración.

Por un lado, se vuelven una referencia y respaldo obligado para el trabajo diario del educador, quien difícilmente quiere, o puede, introducirse en esta temática novedosa, vasta y compleja sin orientaciones teóricas y prácticas. ¿Cuántos de nosotros, educadores latinoamericanos de hoy, tuvimos la experiencia de haber estudiado derechos humanos, es decir, de haberlos abordado con sistematicidad y rigor durante nuestros años de colegio, o incluso de la universidad? Quienes han estado más cerca del tema suelen ser todavía los profesionales en derecho y en ciencias políticas. Súmese a esto que, por mucho tiempo y en muchos de nuestros países, hablar de derechos humanos fue considerado subversivo, una amenaza al orden establecido, criticada y a menudo perseguida duramente desde las instancias de poder. Es muy comprensible, entonces, que los educadores tengan dudas e inseguridades para manejarse en este campo. De ahí que expresen gran necesidad por contar con apoyos didácticos y, los que llegan a sus manos, los reciben con avidez y entusiasmo. Definitivamente los usan, los prueban, los adaptan a sus necesidades...Y, a partir de allí, comienzan a generar los suyos propios.

Por otro lado, en la práctica los materiales de EDH alcanzan muchos más destinatarios que los que sus productores definieron de manera explícita. Son, en efecto, una vía directa a destinatarios indirectos, que se sienten provocados a conocerlos, en el mejor sentido del término. Llegan a niños y jóvenes, cuando el maestro los usa activamente con ellos; llegan también a los padres y otros miembros de la familia, cuando los niños y jóvenes los conducen al hogar para mostrarlos, discutirlos, investigar y planear proyectos; llegan a autoridades y demás personal de la escuela, cuando los maestros involucrados los comentan en reuniones, piden colaboración a sus colegas y organizan actividades que rebasan el salón de clase; llegan a personas y agrupaciones de la comunidad, cuando maestros y estudiantes salen a ella a observar, recoger información y ejecutar proyectos.

Además, como los materiales de EDH conllevan propuestas de reflexión y de acción, su impacto trasciende el orden académico, la discusión intelectual. Apelan a la totalidad vital de los usuarios: sacuden sus puntos de vistas, conceptos y pre-conceptos, juicios y pre-juicios, sentimientos, afectos, intenciones, lenguaje y comportamientos.

No me refiero a un potencial abstracto, o que fructifique a muy largo plazo, sólo cuando existe una trayectoria de EDH en la escuela, comunidad, o región. Mi vinculación con educadores en este campo me ha demostrado que el aporte que hacen los materiales es bien concreto y empieza de inmediato, tan pronto como el material comienza a circular.

Sus primeras influencias se perciben en los educadores que están empezando en el trabajo de EDH, entre los que he observado dos casos frecuentes. El primero, es el de muchos docentes que sinceramente quieren Aempezar a hacer algo al respecto@, pero dudan sobre cómo hacerlo. La duda tiende a inmovilizarlos: no saben por dónde empezar, y por eso no empiezan. El segundo, el de quienes sienten la urgencia de hacer algo y se lanzan a la empresa intuitivamente, impulsados por su buena intención. Aquí el espontaneísmo suele jugarles malas pasadas: caen en el activismo de la participación estudiantil sin conducción, o en la prédica moralista, o en la sobresimplificación conceptual, o en el empleo de técnicas reñidas con la filosofía de la EDH --autoritarias, memorísticas, competitivas, Abancarias@--, como resultado (previsible) de reproducir inconscientemente lo que experimentaron cuando ellos mismos fueron estudiantes.

En ambos casos, materiales bien concebidos, aunque sean modestos --una sencilla cartilla, una idea de juego cooperativo, una guía para actividades grupales-- actúan como catalizadores poderosos: en el primer caso, rompen el inmovilismo; en el segundo, aportan sustancia y método para encauzar los procesos ya en marcha. Y, por supuesto, en cualquier otro caso, aún con los educadores experimentados, siempre enriquecen con nuevas ideas, propuestas de trabajo, sugerencias metodológicas, ejemplos y situaciones para analizar.

En síntesis, mi argumento es que los materiales de EDH pueden llegar a ser ondas de enorme fuerza expansiva, capaces de avanzar a lo largo, a lo ancho y a lo hondo...

5. Dificultades y desafíos de emplear materiales didácticos

Los grandes aportes que acabo de señalar no ocurren por sí solos, de manera automática; hay que tomar provisiones para que se materialicen. Por eso tenemos que considerar también las dificultades que entraña utilizar materiales de apoyo en EDH y los factores que condicionan su eficacia pedagógica. Desde mi perspectiva, no los concibo como Alimitaciones@, sino como otros tantos desafíos del trabajo por delante. Conocerlos y reflexionar sobre ellos nos permite diseñar de antemano estrategias apropiadas para hacerles frente.

El acceso

Quienes trabajamos en este campo, especialmente al iniciarnos, descubrimos enseguida las dificultades para localizar materiales de EDH. Cuesta identificarlos y después, llegar hasta ellos. No es fácil saber qué hay disponible y más aún, escoger lo que puede adecuarse mejor a las necesidades de cada situación docente.

Cuando nos enteramos que existe cierto material que podría sernos útil (muchas veces en forma casual; porque lo vemos en un taller de capacitación, lo menciona un compañero, o encontramos una referencia bibliográfica), el dilema pasa a ser)cómo lo consigo? Es poco probable que los textos de EDH estén en bibliotecas públicas, o en

librerías no especializadas, porque hay pocos en esta materia editados por grandes casas editoriales y que se distribuyan comercialmente. Los apoyos lúdicos, gráficos y audiovisuales son menos, y todavía menos conocidos.

No hay que desanimarse. Los interesados deben estar dispuestos a hacer de detectives y a seguir todas las pistas. Aquí, como en todo, se aplica el refrán Ael que busca, encuentra@. La mejor fuente de información son las organizaciones nacionales e internacionales de derechos humanos, por lo que el primer paso de la búsqueda ha ser contactarlas, e indagar qué materiales tienen o nos pueden ayudar a obtener. En cuanto a los medios para comunicarnos con ellas, a los ya tradicionales del contacto personal, telefónico o vía fax, se agrega hoy la posibilidad de buscar en Internet sus respectivos sitios Web (donde en muchos casos se incluye el acervo de materiales disponibles) y establecer contacto por correo electrónico.

El acceso a los materiales para EDH debe ser considerado también como un punto crítico para quienes los producen. Para éstos, el desafío es lograr la más amplia difusión y distribución de sus producciones a fin de hacerlas llegar al mayor número posible de usuarios. Me extenderé más al llegar al tema del proceso de producción de materiales; pero subrayo desde ya que este punto reclama mucha atención y planificación previa. Es complejo pero insoslayable, pues de él depende que el esfuerzo de producción realizado logre efecto multiplicador.

La activación en el uso

Un material cualquiera, en sí mismo, es un objeto inerte. Aunque contenga voces, sonidos e incluso imágenes en movimiento, como los videos, todo nos llega Aenlatado@. Sus mensajes siempre tienen que ser movilizados, Ades-enlatados@, para entrar en comunicación con lectores, oyentes o espectadores. Esto puede ocurrir de manera individual, cuando cada uno de nosotros se pone en contacto con el material: lo lee, lo escucha o lo ve. Sin embargo, en el caso de las producciones con propósito educativo, más aún para EDH, el uso exclusivamente individual no explota al máximo todas sus posibilidades.

Los materiales de EDH pueden contener ricas reservas de información, conceptos, sentimientos, emociones, juicios, propuestas para la acción... En fin, todo lo que quienes los elaboraron pusieron en ellos, en forma explícita o sugerida. Pero el poder educativo de tales "contenidos" constituye sólo una virtualidad que hay que actualizar. Para tornarla real, los contenidos deben activarse en la mente, el corazón y la voluntad de sus destinatarios. En ese sentido, como en tantos otros, es esencial la labor del educador.

Empleo el concepto de "activar" los materiales (en vez de los más comunes "aplicar" o sencillamente "usar"), porque expresa mejor nuestro reto frente a cualquier material educativo. En el mismo espíritu, otros autores hablan de "animar" (Kaplún,1992). El proceso de activación o animación implica ayudar a comentar, interpretar, analizar, discutir, profundizar lo leído, oído o visto; confrontarlo con otras opiniones; relacionarlo

con la realidad propia; sacar conclusiones y extraer enseñanzas útiles para la vida de todos los días. Porque activar es, en efecto, dar vida... Una vida que despierta cuando logramos, empleando palabras de Paulo Freire (1985), establecer vínculos entre el discurso y la práctica, entre el texto y el contexto, entre un "aquí" --por ejemplo, lo que el material propone-- y un "allá" --lo que está fuera del material, en el mundo concreto de educadores y educandos. Tender estos puentes es parte de nuestra misión.

En breve, el papel del educador en derechos humanos en relación con los materiales didácticos ha de ser el de un auténtico "activador" y Afacilitador@ de procesos intelectuales, afectivos y de acción que conduzcan hacia una mayor comprensión y respeto de los derechos humanos. Si asumimos los materiales como algo que viene "Apreparado y listo para consumir", desperdiciamos la oportunidad de hacer con ellos un trabajo formador creativo y profundo. Debemos plantearnos concientemente y planificar cómo usarlos de la mejor manera posible para optimizar su potencial.

La recreación y la creación de nuevos materiales

Este concepto se podría entender como parte del proceso de activación que acabo de comentar porque, sin duda, activar un material supone algo de re-creación. No obstante, lo analizo por separado porque va un poco más allá y conviene darle realce como tarea del educador, a la vez que apuntar algunos requisitos para que resulte eficaz.

Recrear un material educativo quiere decir modificarlo de alguna manera --quitarle o añadirle, reformularlo, reorganizarlo--; en fin, hacer de él algo nuevo en relación al producto original.

Una recreación que a veces requieren los materiales para EDH es su *adaptación* a las condiciones particulares de quienes los manejarán. Esto suele ser necesario cuando se emplean materiales que fueron producidos en contextos muy diferentes (otro país, o momento histórico), o para diferentes destinatarios (de otra edad, o tipo de programa educativo). Si éste es nuestro caso, tenemos que considerar a los usuarios reales de nuestro propio contexto, y preguntarnos sobre aquello que los caracteriza y también lo que los inquieta, los moviliza como grupo. Por ejemplo:

- (1) *a los educadores y la institución educativa*: ¿cuáles son nuestras necesidades e intereses sobre el tema?, ¿qué énfasis preferimos?, ¿cuál es el contexto institucional en el que actuamos?, ¿se trata de un programa de educación formal o no formal?, ¿cuáles son las metas de este programa?, etc.
- (2) *al grupo de educandos o destinatarios finales*: ¿qué edad tienen?, ¿cómo es la composición del grupo?, ¿en qué etapa de escolaridad están? ¿cuáles son sus necesidades e intereses sobre el tema?, etc.
- (3) *a la comunidad a la que los educandos pertenecen*: ¿cómo es, étnica y culturalmente?, ¿cómo establece su identidad local y nacional?, ¿qué problemas la preocupan?, etc.

Al respondernos estas preguntas iremos clarificando si es necesario, por qué, y cuánto hay que adaptar un material existente. Tal adaptación puede tocar distintos aspectos: el lenguaje, el orden y profundidad de los temas, los ejemplos, las actividades prácticas, etc. Pero hemos de ser conscientes desde el principio de las dificultades y exigencias que supone toda adaptación de materiales de EDH. Los cambios que se introduzcan tendrán valor en la medida en que tengan *sentido* --entendiendo el término en su doble acepción de “direccionalidad” y “significado”. Es decir, en la medida en que respondan a un propósito claro y sean en sí mismos significativos. No es aconsejable cambiar un instrumento acabado de apoyo educativo “sólo por cambiar”, o hacerlo a la ligera, sin buenos fundamentos, porque los resultados pueden ser impredecibles y hasta disfuncionales con respecto a la intención inicial.

Antes de adaptar un material producido para EDH hay que hacer un análisis detenido en varios órdenes:

- (1) del material original completo, para entender a cabalidad su sentido, la visión filosófica y pedagógica que lo sustenta, y su lógica interna;
- (2) de la realidad a la cual se lo quiere adaptar, y
- (3) de las justificaciones y el sentido pedagógico de los cambios por introducirle.

Juicios superficiales sobre cualquiera de esos aspectos conllevan el peligro de cambiar para peor, no enriqueciendo sino empobreciendo. En pocas palabras: debemos pensar bien el porqué, el para qué y el cómo de cualquier adaptación.

Cuando se da el paso de recrear materiales, enseguida empieza a perfilarse otra rica vertiente de trabajo para los educadores: **crear** sus propios materiales.

Desde el principio, quienes nos comprometemos con la EDH asumimos una empresa que es fundamentalmente creadora: de una nueva visión de la sociedad y las relaciones humanas, de nuevas actitudes, de nuevas conductas... La fuerza y los requerimientos de este proceso nos van llevando a explorar nuevos espacios y formas de comunicación para profundizar el esfuerzo cotidiano de enseñar y aprender derechos humanos. Y así vamos construyendo nuevos Auxiliares de viaje@.

Es una evolución muy deseable que los educadores en EDH lleguen a dar forma permanente y sistematizada a sus mensajes didácticos --es decir, creen sus propios materiales--, y promuevan la creación por parte de otras personas: colegas, estudiantes, padres de familia, vecinos... Las posibilidades para elaborar y compartir mensajes de EDH son innumerables: textos informativos y artísticos, diseños, representaciones dramáticas, juegos, actividades, proyectos y un largo etc. Esta tarea es un desafío a la imaginación creadora.

La evaluación

Evaluar con rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje en EDH es una dificultad seria que enfrentamos los educadores. No nos sirven los típicos exámenes porque, en el mejor de los casos, sólo miden manejo de información. La recolección de opiniones

personales es una aproximación; aunque a veces éstas se quedan en el nivel de la anécdota o de la declaración, sin que sea siempre posible confrontarlas con las prácticas vitales de quienes las expresan. La observación sistemática de actitudes y conductas es mucho más reveladora; aunque ellas no siempre muestran con transparencia las motivaciones y procesos interiores que las provocaron. La evaluación de actividades y proyectos grupales es una buena alternativa; pero subsisten dudas sobre cómo estimar, con cierto grado de objetividad, sus aciertos y fracasos, sus logros y limitaciones. Personalmente, me inclino por una complementación de estas distintas estrategias que pueda darnos una comprensión más integral del trayecto recorrido y los avances reales logrados.

En cuanto a los materiales didácticos, si bien por su “materialidad” física son elementos concretos y finitos, tampoco es sencillo evaluar en qué medida logran sus objetivos y afectan formativamente a sus destinatarios. ¿Qué criterios usar para estimar cómo son recibidos sus mensajes y cuál es su impacto efectivo? ¿A qué fuentes acudir para verificar el cumplimiento de esos criterios: a los criterios de expertos?, a las opiniones de los educadores-usuarios?, a los juicios de los educandos? Y si atendemos a todos, ¿qué peso asignar a cada juicio? ¿Cómo integrarlos para alcanzar una visión global que sugiera si son apropiados y, si no, cómo mejorarlos? ¿Qué es más fecundo en términos educativos? ¿Es mejor material el que “gusta” a los usuarios porque los satisface, o el que los “disgusta”, porque los sacude, los interpela, los cuestiona? Las preguntas podrían multiplicarse... y no hay respuestas infalibles, que valgan sin excepción para todos los casos.

Estas son algunas inquietudes que nos embargan cuando nos abocamos a la tarea de evaluar en EDH, tanto en el sentido amplio de los aprendizajes logrados, como en el más puntual de la eficacia de materiales de apoyo particulares. Estamos ante otro reto y aquí con menores apoyos metodológicos. Los instrumentos disponibles de carácter cuantitativo no son los más apropiado y los cualitativos requieren mayor desarrollo para satisfacer todas las necesidades en este campo. Los educadores tenemos que estudiar y comparar distintas propuestas, ensayarlas, confrontar resultados entre nosotros mismos, y volver a probar. Lo que no podemos dejar de hacer es encarar la tarea, aún a sabiendas de sus limitaciones, porque de lo contrario caminamos a tientas.

Los puntos hasta aquí mencionados son desafíos en una doble dirección. Por un lado, para los educadores que utilizan materiales ya elaborados para EDH; por otro lado, para quienes los producen. Con conciencia de las dificultades apuntadas, éstos últimos pueden ayudar a resolverlas previéndolas de antemano y orientando a los futuros usuarios sobre lo que ellos mismos les queda por hacer.

Suele verse con claridad la responsabilidad de los productores en cuanto a facilitar el acceso a sus producciones; pero no siempre se comprende la que les cabe respecto a metodologías de uso, recreación y evaluación de las producciones. Retomaré el punto más adelante, pero mientras tanto dejo planteado este otro ángulo del desafío y anticipo que los mismos materiales pueden colaborar a enfrentarlo.

6. Las enriquecedoras diferencias: tipos y opciones de materiales

Entrar a temas más particularizados sobre materiales entraña un dilema desde mi posición de autora: ¿Se puede hablar pensando en todos los materiales posibles a la vez? ¿Qué y cuánto se puede decir que sea aplicable a todos por igual? Concentrarse en lo general, los principios y rasgos comunes, fuerza a simplificar el tema, pasando por alto diferencias específicas entre unos y otros materiales; resaltar las singularidades, que son muchas, exigiría un tratamiento pormenorizado, inabarcable dentro los límites de este trabajo. Reconozco esta tensión de perspectivas y asumo los riesgos de hablar en sentido amplio e incluyente, particularizando en ocasiones hasta donde me es posible. Como pasa con los propios materiales a los que venimos refiriéndonos, queda finalmente en manos de los usuarios buscar su propio equilibrio, relativizando lo demasiado general y profundizando lo apenas esbozado.

Los materiales que buscan ser apoyos didácticos para EDH pueden, en teoría, ser de muy distinto tipo. Lo interesante es que hoy, en Latinoamérica, así empiezan a serlo en realidad. La gama de producciones existentes en nuestro continente es relativamente amplia, mucho más de lo que quien se introduce en el tema podría suponer.

Es cierto que los materiales para EDH todavía son mucho menos en cantidad y variedad que los que hay disponibles en otros campos del conocimiento; pero también es real que tal carencia se va corrigiendo gradualmente. Las producciones didácticas escritas han venido creciendo a paso acelerado en la última década --y esto sin contar los estudios doctrinarios y especializados sobre derechos humanos, que tienen una tradición más antigua y nutrida.² En cuanto a materiales diferentes a los impresos (por ejemplo, de tipo audiovisual como programas radiales y videos), sin bien no hay muchos datos catalogados a la fecha, la experiencia directa me muestra que también han venido aumentando considerablemente.

A la par de su crecimiento cuantitativo, un examen somero de los textos que más circulan en nuestro continente permite identificar también tendencias cualitativas de desarrollo. Por mi parte, percibo una preocupación cada vez más marcada por:

- (1) conceptualizar la EDH y construir propuestas metodológicas para llevarla adelante, aparte del tratamiento de contenidos especializados de carácter jurídico;
- (2) abordar problemáticas regionales y de poblaciones específicas, aparte de la formulación universal de los derechos humanos tal como surge de los instrumentos internacionales;

² Para una percepción directa de este crecimiento cuantitativo, así como para identificar títulos disponibles para trabajar en la materia, recomiendo consultar los tres volúmenes del *Catálogo de Material Didáctico para Educación en Derechos Humanos* elaborados por el Centro de Recursos Educativos-CRE, el IIDH y Amnistía Internacional (en 1993, 1995 y 1998 respectivamente), así como la base de datos del Centro de Documentación del IIDH. La gran mayoría de estos materiales pueden ser solicitados por los interesados a las instituciones que los produjeron o al propio Centro de Documentación del IIDH.

- (3) diversificar los materiales, en cuanto a destinarlos a distintos públicos y emplear diferentes géneros, formatos, enfoques, etc.;
- (4) registrar y evaluar experiencias concretas, localizadas, que se han llevado adelante o están en proceso;
- (5) atender a la diversidad lingüística y cultural del continente mediante ediciones bilingües y en ocasiones hasta multilingües (por ejemplo, según los países, en español, inglés y distintas lenguas indígenas), y
- (6) aumentar los recursos y la calidad formales, es decir, en materia de diagramación, ilustraciones, tipo de papel, colores, etc.

En síntesis, tras la gran meta de impulsar la EDH, en Latinoamérica se están produciendo día a día más y más variados materiales didácticos. Tomar conocimiento de los tipos de apoyos existentes ayuda a los educadores a localizarlos, a comprenderlos, a usarlos mejor en su propio contexto de trabajo y, también, a elaborar apoyos nuevos si hay necesidades que no hayan sido contempladas por los recursos a la mano.

Los tipos de producciones para EDH se diversifican a lo largo de distintas líneas o atendiendo a distintos factores --factores que, a su vez, se combinan de distintas maneras en cada material. Podríamos Amapear@ este vasto territorio intentando diversas clasificaciones. Sin embargo, me parece más útil concentrarnos en dos grandes categorías de factores: una, asociada con el *sentido* que guía a un material particular (su Apor qué@ y su Apara quién@, o sea, sus objetivos y destinatarios específicos); la otra, con el *canal o vehículo* escogido para dar forma al sentido deseado (su Acómo@, o sea, su medio y su formato específico). Las decisiones en estos dos grandes ámbitos son determinantes, pues condicionarán la selección y organización de contenidos, el lenguaje y la presentación formal de los materiales.

Sin ánimo de proponer taxonomías, ni mucho menos de agotar las posibilidades, intento a continuación esbozar las principales opciones que podemos encontrar en los materiales latinoamericanos producidos para EDH. Por supuesto, son también las que podemos elegir a la hora de decidirnos a producir nuevos materiales.

Diversificación de materiales según sus objetivos

Considerando los objetivos específicos que lo orientan, un material de EDH puede proponerse:

- introducir de manera general al tema de los derechos humanos;
- analizar y profundizar temas especiales;
- divulgar instrumentos legales de derechos humanos (internacionales, regionales y/o nacionales);
- ofrecer información especializada de referencia y consulta (por ejemplo, a la manera de diccionarios, enciclopedias, catálogos, bases de datos, etc.);
- conceptualizar la EDH y sustentar propuestas metodológicas para llevarla adelante;
- brindar sugerencias didácticas prácticas para aplicar en aulas o sesiones de trabajo; y/o

- registrar experiencias concretas de EDH (por ejemplo, proyectos, programas de capacitación, talleres, seminarios, cursos, etc.).

Encontraremos que muchos materiales se plantean más de un objetivo específico. No obstante, cuando los objetivos son múltiples, siempre se da algún grado de priorización y unos ganan precedente sobre otros. El producto final suele reflejar advertida o inadvertidamente, una escala de prioridades. Lo importante es que el usuario identifique los énfasis de cada material y escoja como apoyos aquellos que, en cada momento y actividad, mejor responden a sus necesidades concretas de trabajo.

Diversificación de materiales según sus destinatarios

Considerando a quienes se dirige explícitamente como usuarios finales, un material puede estar destinado a:

- especialistas en la materia de derechos humanos;
- académicos de otras disciplinas, consideradas en conjunto, que no son especialistas en derechos humanos;
- sectores profesionales considerados de manera específica (por ej, para juristas, o médicos, o comunicadores sociales, o cuerpos policiales, o asistentes sociales, etc.);
- educadores formales y administradores educativos, según el nivel escolar en que se desempeñan (de nivel primario, de nivel secundario o de nivel superior);
- educadores no formales (educadores de adultos, capacitadores o promotores de organizaciones diversas, gubernamentales o no gubernamentales);
- estudiantes, según niveles de edad (niños, adolescentes, jóvenes o adultos), y grados de escolaridad (grupos de alta, mediana o baja alfabetización o analfabetos);
- otros agentes educativos no formales: padres de familia, líderes comunitarios, miembros de organizaciones vecinales (sociales, religiosas, culturales, deportivas, o laborales), etc.; y/o
- sectores o grupos sociales focalizados (por ejemplo: mujeres, poblaciones de una etnia particular, discapacitados, refugiados, repatriados, etc.)

Se observará que he dejado por fuera una opción que se expresa con frecuencia en muchos materiales para EDH: para Apúblico en general@ o Atodo público@. La he excluido porque considero que, a pesar de la sincera intención de los productores de llegar a un público masivo e indeterminado, en la práctica educativa esto es ilusorio. Un material auténticamente didáctico (no sólo divulgativo) puede proponerse más de un tipo de destinatarios pero, como ocurre con los objetivos, siempre necesitará establecer alguna prioridad a la hora de definir cuál será la organización de contenidos, la secuencia de aprendizajes o el uso del lenguaje. Los productores concientes de esto que, aún así, quieren ampliar su radio de destinatarios, se plantearán la dificultad de antemano y diferenciarán de manera explícita a quienes son sus destinatarios Aprimarios o inmediatos@ de quienes son Asecundarios o mediatos@.

Volveré sobre el punto clave de los destinatarios en la sección sobre proceso de producción. Mientras tanto, subrayo que es fundamental tanto para usuarios como productores identificar para quiénes está pensado y elaborado un material educativo.

Diversificación de materiales según medios y formatos empleados

Considerando el soporte físico que lo vehiculiza (el tipo de medio o canal de comunicación) y, derivado de él, los códigos simbólicos que emplea (verbal, icónico o kinésico), un material puede ser:

- impreso (con muchísimas variantes dependiendo del peso relativo de los componentes de lenguaje escrito y los elementos gráficos; por ejemplo, textos más o menos ilustrados, carteles, fotografías, historietas, juegos de mesa, etc.)
- *auditivo* (por ejemplo, programas de radio, grabaciones almacenadas en cassette o disco compacto)
- *audiovisual* (por ejemplo, sonovisos o diaporamas, programas de televisión, grabaciones en videos y cine; más todas las experiencias dramatizadas que explotan también el soporte corporal, tales como las representaciones teatrales y los juegos físicos.)
- *electrónico* (por ejemplo, bases de datos, libros y boletines electrónicos, y software computacional)
- *una combinación creativa de medios* (un ejemplo común son los “paquetes”, “carpetas” o “maletas” de materiales que incluyen diversos tipos de impresos y audiocassettes o videos; otro, cada vez más frecuente, los “multimedia” o “hipertextos” que combinan electrónicamente recursos impresos, auditivos, visuales y a veces hasta la interacción mediada por computadora.)

Vuelvo a repetir que no hay que entender lo anterior como una clasificación ni rigurosa ni exhaustiva, sino como un despliegue orientador de posibilidades. Si todas las clasificaciones son arbitrarias (y por ende, discutibles), en el campo de los medios de comunicación los límites entre categorías suelen ser de por sí borrosos y ,además, hoy muy móviles como consecuencia de los acelerados desarrollos tecnológicos.³

A su vez, dentro de los distintos medios, existe una enorme cantidad de opciones para organizar y presentar los mensajes. A lo largo de la historia de cada medio, muchas de esas opciones se han consolidado como *Agéneros@* o *Aformatos@* que son fácilmente reconocibles por autores y usuarios. Los géneros o formatos tienen características formales que los diferencian unos de otros y existen reglas generales, técnicas y estéticas, que nos orientan sobre cómo manejarlos para que logren mayor eficacia comunicativa.

³ Para una discusión más detenida de la delimitación del campo y de diversas clasificaciones de medios utilizados en educación, cfr. Rodino (1987).

Sólo en el campo de los medios impresos, que todavía sigue siendo el más utilizado para producir materiales de EDH, encontramos numerosísimas opciones de géneros y formatos. Citando sólo algunas, las más comunes, encontramos:

- libros y manuales de estudio;
- cartillas, módulos y folletos divulgativos (individuales o en serie);
- antologías diversas (de instrumentos internacionales de derechos humanos; de ponencias y artículos; de textos literarios o de testimonios);
- colecciones de actividades didácticas (ejercicios, juegos, ideas para orientar investigaciones y creaciones artísticas);
- guiones para dramatizar (como teatro o teatro de títeres);
- guías para llevar adelante proyectos de acción (de observación, de evaluación, de investigación o de acción comunitaria);
- estudios de casos (experiencias concretas de individuos, grupos u organizaciones);
- memorias de encuentros (de congresos, seminarios, cursos y talleres de capacitación, etc.);
- diccionarios y glosarios de términos o temas especializados; y
- catálogos y directorios (de recursos y organizaciones especializadas).

Los distintos tipos de materiales de apoyo (aunque todos sean educativos y del campo de la EDH) no pueden ser vistos genéricamente, sin discriminación, porque no son equiparables. No es igual usar o preparar un manual para maestros que textos para estudiantes; un juego de mesa o electrónico que dramatizaciones; una exhibición mural que un documental de televisión. Y así podríamos seguir, poniendo a la par opciones que en realidad no son comparables.

Cada tipo de material tiene su problemática teórica y técnica específica, sus propias potencialidades y limitaciones. Son consideraciones que le imponen los medios, los lenguajes (signos y códigos), los formatos y géneros (convenciones de estructuración), además de los propósitos y destinatarios que se hayan establecido de antemano. Estudiar estas especificidades y aprender a manejarlas es un requisito para lograr una buena comunicación con apoyo en materiales, ya sea como educador-usuario o como productor. En materia de materiales educativos, los buenos propósitos no son condición suficiente para alcanzar los resultados deseados. La intención educativa no garantiza, por sí sola, la calidad ni la efectividad de las producciones.

En vista, pues, de esta gran diversidad de posibilidades (no equivalentes, por lo tanto no excluyentes entre sí), los educadores tienen que darse a la tarea de examinar los distintos apoyos a su alcance para seleccionar los que mejor se ajusten a sus necesidades y su contexto de trabajo. Por su parte, quienes vayan a producir materiales, necesitarán también explorar el amplio espectro de opciones para decidir cuáles resultan más apropiadas a sus objetivos, a sus destinatarios y a los medios que tienen a su alcance. (Esto último hay que considerarlo, pues no siempre todos los medios posibles en abstracto son accesibles en cada realidad del trabajo de EDH.)

Es conveniente que los educadores de EDH tomen iniciativas para localizar los materiales que existen (en el país y fuera de sus fronteras), los busquen o manden a pedir, y los recopilen ordenadamente en Acentros de recursos didácticos@. De esta manera podrán difundirse entre todos quienes lo necesiten, y ser estudiados y comparados a fin de planificar su uso sistemático. Lo mismo se aplica a los materiales nuevos que se vayan produciendo localmente.

El esfuerzo de recopilación será más productivo si se realiza en equipo y dentro un marco institucional que lo respalde, le dé continuidad y proyección: el de la escuela o colegio, o mejor aún, el de una organización educativa, gubernamental o no gubernamental. De esta manera se amplificará lo que los educadores encuentren, estudien, experimenten y creen, pues se pondrá al alcance de muchos más.

7. Los rasgos deseables: Criterios para seleccionar y diseñar materiales

Reconocido el servicio que pueden prestar los materiales, los educadores enseguida se preguntan, ¿cómo deben ser los materiales de EDH? Así formulada, la pregunta es difícil de responder, porque el A deben ser@ parece presuponer que existe un modelo único y acabado, de eficacia asegurada, el cual bastaría seguir al pie de la letra para alcanzar sin tropiezos nuestros objetivos. No es así. Ni al discutir metodologías generales de EDH, ni instrumentos particulares como los materiales, cabe pensar en un solo camino o propuesta de diseño que satisfaga todas las demandas de esta tarea. Por eso, intentar un catálogo normativo sobre características de los materiales de EDH podría inducir a una simplificación excesiva, estilo instructivo o Receta@. Y nada está más lejos de mi visión sobre el tema.

La preocupación, sin embargo, es muy válida. Como educadores, necesitamos poder estimar qué clase de recurso didáctico y en qué medida resultará más pertinente y útil a nuestros fines que otro. En estos términos, las teorías pedagógicas pueden ofrecernos algunas respuestas, aunque más aproximativas e inciertas que Aun modelo@. Pueden ofrecernos criterios orientadores para realizar una práctica pedagógica congruente con los principios y valores de los derechos humanos --y de manera más particular, también para seleccionar y diseñar herramientas de apoyo.

Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la EDH provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los *modelos de autogestión y cogestión educativa* planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet (Magendzo, 1990), hasta la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire (1965, 1969, 1985, 1994).

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las *teorías psicológicas del aprendizaje*, también llamadas *cognoscitivas o constructivistas*. En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa

fundamental: el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH pueden citarse el *aprendizaje por descubrimiento*, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores (1974, 1975); el *aprendizaje como interacción social*, apoyado en estudios de Lev Vygotsky (1986) [1934] y Jerome Bruner (1984); el *aprendizaje significativo* de David Asubel y colaboradores (1987), y los planteos sobre *inteligencias múltiples y desarrollo de la creatividad* de Howard Gardner (1983, 1999).⁴

A la luz de los fines de la EDH y con sustento en las contribuciones de esas fuentes teóricas, podemos derivar pautas y sugerencias aplicables al trabajo pedagógico en EDH y, por ende, al diseño de materiales. Porque son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones concretas. A continuación sintetizo algunos de los que considero más importantes como referentes deseables para nuestro trabajo educativo.

Comunicación, motivación e involucramiento emocional

El contacto o confluencia emocional que un material de EDH alcance con sus destinatarios es el primer paso para abrir canales de comunicación y permitir un intercambio con potencial transformador. Los materiales han de reflejar (no sólo desear reflejar) un auténtico conocimiento y compenetración con sus destinatarios específicos, cualesquiera sean; de modo que éstos puedan sentirse aludidos y reconocidos como son, puedan sentir que el material les habla en su idioma y los invita a dialogar.

Lograr esta comunicación tiene mucho que ver con el lenguaje que se emplee, pero va más allá. Tiene que ver, también, con que el material se vincule con sus experiencias de vida, sus expectativas, sus conocimientos (y desconocimientos) previos. Los mensajes de EDH tienen que partir del estado real en que los destinatarios se encuentran y, desde allí, motivarlos a trascenderlo. Sin puentes afectivos hacia sus interlocutores, son un salto al vacío.

Consideración de la persona como ser integral y, también, individual

Para apelar a sus destinatarios, los materiales (como cualquier otra acción de EDH), tiene que asumirlos como personas integrales, con cuerpo y mente, identidad individual y social, sensibilidad, emociones, vivencias, conceptos y pre-conceptos, necesidades, aspiraciones, capacidad de decisión y opción... Y por eso han de convocar a todos los componentes de su personalidad, y a todos interpelarlos.

⁴ Kaplún (1995), Cap. II, presenta un excelente resumen de los aportes de las tres primeras corrientes citadas, vinculándolos a la elaboración de materiales impresos de autoaprendizaje.

Y han de reconocer también que no todos aprendemos de la misma manera; que mostramos distintas formas de representaciones simbólicas o Ainteligencias@, todas valiosas, que nos abren otras tantas puertas de acceso al conocimiento (Gardner, 1983, 1999). Los educadores hemos de transitar todas esas vías.

Una manera de hacerlo es abordar los problemas en estudio desde perspectivas y con metodologías variadas que incluyan a la vez, por ejemplo, ejercitación corporal y sensorial, sensibilización afectiva, introspección y reflexión individual, discusiones grupales, actividades artísticas y acciones prácticas organizadas. Enfoques multifacéticos darán cabida tanto al juego como al debate de ideas; al sacudimiento emocional de los testimonios y experiencias concretos como al estudio de conceptos; a la apreciación de obras de arte como a la creación estética propia; a la investigación bibliográfica y de campo como a los proyectos comunitarios.

Significatividad psicológica y social

Las personas estamos siempre ubicadas en un entorno físico, histórico y cultural, que ha contribuido a hacernos lo que somos e incidirá en lo que seremos, o querramos ser. Hace a nuestra identidad personal y a nuestra perspectiva para conocer el mundo. Somos representantes de una especie universal, pero existimos situadamente, en contexto. El aquí y ahora de educandos y educadores es un punto de partida ineludible para la EDH y debe ser también la plataforma de apoyo de sus materiales.

Sólo planteados a partir de ese contexto, tendrán sentido y valor vital para los destinatarios los conceptos, ejemplos y actividades que un material proponga. Se argumentará que los derechos humanos siempre tienen significado para cualquier persona. Estamos de acuerdo; pero sólo si la persona puede conectarlos con su vida de todos los días y usarlos para interpretarla: lo que tiene y hace; lo que no y por qué no; lo que necesita para ser feliz y cómo puede lograrlo...

En EDH, éste un problema de planteamiento más que de contenidos. La construcción de sentido no radica por sí misma en la información que se maneja; sino en la forma como se la vincula con lo existencial y lo social cotidiano de los sujetos y, así, adquiere significado y relevancia para ellos. En la medida que las acciones y materiales educativos puedan establecer esos vínculos harán posibles aprendizajes profundos y duraderos.

Participación activa de los destinatarios en sus procesos de aprendizaje

Paulo Freire señaló hace tiempo lo que la psicología cognoscitiva ha demostrado: que *“nadie se educa solo”*, ni *“nadie educa a nadie”*, sino que *“los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo”*. Educarse es un trabajo de construir conocimientos a través del proceso mismo de conocer, en el cual todos somos sujetos de enseñanza y aprendizaje a la vez, y a lo largo de la vida. Así vista, la participación de los educandos no es una simple concesión de educadores comprensivos, o un

recurso para hacer más dinámico y atractivo el estudio. Es un principio para lograr aprendizajes verdaderos.

Para la EDH es, además, una consecuencia necesaria de reconocer a los sujetos como personas libres y respetarles ese derecho. Y hablamos de una participación real, con posibilidades de opinar y decidir con autonomía sobre lo que los afecta; lo cual supone complementariamente asumir la responsabilidad por las propias decisiones y acciones. Busca, pues, crear ambientes de trabajo que favorezcan la intervención de todos, el razonamiento independiente sobre nuestros actos, la evaluación de sus posibles consecuencias, y la toma de decisiones meditadas.

Por ende, cualquier material de EDH ha de ofrecer espacios para que los destinatarios intervengan en los procesos formativos que se intenta apoyar --intelectuales, afectivos y de acción--, y que lo hagan en comunidad con otros sujetos. Un material guiará a sus usuarios no sólo a estudiar los temas y realizar las actividades sugeridas; sino también a indagar, opinar, cuestionar, confrontar juicios, contrastar opciones, decidir, evaluar las consecuencias de las decisiones. Los orientará hacia otras personas de su entorno para que dialoguen y recojan información, experiencias y otros puntos de vista. Y además, los invitará a que hagan un uso creativo del propio material, a fin de recrear lo dado, incorporar propuestas nuevas, inventar...

Problematización del conocimiento

La realidad, física, psicológica o social no es simple ni unifacética. Tampoco es transparente a nuestra percepción inmediata, de modo que podamos captarla fácilmente con la información empírica que recogemos a través de nuestros sentidos y experiencias individuales. Es compleja, multiforme, cambiante, y encierra muchas contradicciones, ambigüedades y zonas borrosas. No puede ser plenamente aprehendida a través de la observación directa (siempre parcial), ni del pensamiento ingenuo. Tampoco, en especial en materia de derechos humanos, desde posiciones neutrales, en sentido moral y político.

Suele ser la escuela, a través de asignaturas nítidamente delimitadas, quien presenta la realidad a niños y jóvenes como un conjunto bien articulado y coherente de conocimientos atemporales y definitivos sobre el mundo, ya organizados para ser fácilmente asimilados. La EDH nos propone un desafío diferente, epistemológico y cognoscitivo. Nos propone acercarnos a la realidad de los derechos humanos como es --mostrando sus pugnas históricas, sus fuerzas sociales en tensión, sus frecuentes choques de intereses (y, por ende, de derechos), sus zonas aún poco comprendidas-- y así tratar de conocerla honestamente, sin ocultar lo conflictivo, lo relativo, lo que este Aconocer@ tiene de subjetivo e incompleto. En fin, educar para un pensamiento no simplista, absolutista ni dogmático, abierto a la libre indagación crítica y la búsqueda creadora. (Magendzo, 1990, 1993; Magendzo y Donoso, 1992)

Entonces, un material para EDH no puede buscar la aceptación rápida y superficial de una concepción de derechos humanos presentándola Aen blanco y negro@, como si

fuera una filosofía acabada, sin fisuras ni contradicciones, o una práctica de aceptación unánime. Tiene que reconocer las discrepancias entre la teoría y la realidad; los debates entre diferentes intereses y puntos de vista; la multiplicidad de opciones disponibles (con sus respectivas consecuencias), y la autonomía de los sujetos para decidir (con todos los riesgos que ello implica).

En suma, tiene que reconocer la presencia permanente de la incertidumbre y el conflicto, y plantear a sus destinatarios problemas de diferentes tipos: de conocimiento, de percepciones, de actitudes y de decisión. En la medida en que ponga a sus interlocutores frente a situaciones problemáticas por resolver y los conduzca a examinarlas, está dando el primer paso para enseñarles a resolverlas concientemente.

Movilización de la reflexión y la acción conciente

La EDH propicia cambios de actitudes y conductas hacia prácticas de convivencia cada vez más respetuosas de los derechos humanos. Pero no nos confundamos: este cambio de actitudes y conductas no tiene nada que ver con el condicionamiento conductista. Difiere de él radicalmente, en fines, premisas y medios. No procura “acomodar” a los sujetos al orden social existente, sino por el contrario prepararlos para el juicio crítico del mismo y la toma de posición libre y autónoma frente a él. No intenta “moldear” conductas mecánicas; no diseña cadenas de estímulos-respuestas que conduzcan programadamente a las respuestas “correctas” previstas de antemano; no se apoya en el reparto de “recompensas” y “castigos”.

Por el contrario, la EDH rechaza cualquier manipulación o adoctrinamiento, por más bien intencionada que sea. Promueve el análisis reflexivo de las conductas, propias y ajenas a la luz de principios éticos; el razonamiento fundamentado sobre los cambios necesarios, y la opción voluntaria por cambiar. Por ello, la EDH pone énfasis en los *procesos que conducen a cambiar*, más que en contenidos o efectos específicos. (Lo cual no significa vaciarla de contenidos, porque sin ellos los derechos humanos se quedan en entelequias vacuas o bella retórica; ni significa ignorar los cambios deseables, porque sin ellos se diluyen las valoraciones éticas.) Pero su prioridad es facilitar procesos de transformación que pasen por la conciencia de los sujetos, promoviendo una dinámica constante de *acción-reflexión-acción*.

En consecuencia, los materiales de EDH, a la par de problematizar, han de desarrollar en sus destinatarios la capacidad de indagar y actuar sobre una realidad insatisfactoria en materia de derechos humanos. No se trata de darles una solución (lo que no siempre es posible, porque nunca hay una sola, ni tampoco es lo más valioso pedagógicamente). Se trata de despertar su inquietud por investigar los problemas, analizarlos, idear soluciones, y llevarlas a la práctica.

Los materiales pueden orientar estos procesos sugiriendo, por ejemplo, fuentes a las que acudir en cada caso concreto para buscar información; distintos ángulos por considerar; dinámicas de discusión grupal; procedimientos de organización colectiva para llevar adelante proyectos de trabajo, etc. La idea es invitar a pensar y a actuar, y

brindar herramientas para hacer lo primero de manera crítica y lo segundo, cooperativamente.

Potenciación del grupo como espacio de aprendizaje y cooperación

El grupo representa una instancia de aprendizaje de gran valor, reconocido en el pasado por los movimientos más innovadoras de la enseñanza y hoy sustentado ampliamente desde la psicología del aprendizaje. No es un simple recurso para “modernizar” la enseñanza; lograr mayor amenidad en las clases, o despertar el entusiasmo en los estudiantes. Es una consecuencia metodológica de concebir de otra manera, esencialmente social, qué es el aprender y cómo se aprende.

La EDH promueve al grupo como “célula de aprendizaje” (en la escuela y en la vida), y lo impulsa para que desarrolle su máximo potencial en tal sentido, de acuerdo con el nivel de edad y características de sus integrantes. En este sentido, los materiales pueden cumplir una labor invaluable promoviendo y orientando trabajos grupales.

Sin embargo, hay que tener el cuidado de hacerlo manera sistemática y fundamentada. No basta con que un material sugiera: “fórmense grupos y discutan X tema”. En educación, el trabajo grupal sin claridad de objetivos ni lineamientos puede conducir al activismo del mero hacer por hacer, con el riesgo consiguiente de despojarlo de sentido, de convertirlo en una inocua “técnica” más. Por mi parte, concibo a un buen material de EDH igual que a un buen educador, como un “facilitador” del trabajo grupal, orientando sus tareas y actividades (organizarse, investigar, confrontar información y opiniones, analizar, sacar conclusiones, hacer propuestas, planificar acciones, etc.) y también impulsando el desarrollo de relaciones interpersonales constructivas (colaboración y respeto mutuo, comprensión de distintos puntos de vista y estilos de trabajo, negociación de diferencias, logro de acuerdos, etc.).

Equilibrio entre grado de estructuración y de apertura del material

Esta cuestión me parece un dilema importante (a nivel teórico y operativo) para las corrientes educativas que, como la EDH, son participativas y transformadoras y, en el diseño de materiales, procuran plasmar criterios como los arriba enunciados. ¿Cuán estructuradas deberían ser las propuestas pedagógicas? ¿Cuál es el grado deseable de organización y procesamiento previo que hay que hacer de la información? ¿La sistematicidad que hay que dar a la secuencia de aprendizajes? ¿La direccionalidad que hay imprimir a las actividades? ¿Cuánto del saber acumulado por las disciplinas hay que aportar, y cuánto hay que dejar a la elaboración personal de los educandos?

La oposición suele plantearse entre metodologías y materiales “cerrados” o “abiertos”. Sin embargo, como bien analiza Kaplún (1995), no se trata de dos alternativas antagónicas, sino de un continuum de posibilidades entre un extremo de máxima estructuración (centrado en la entrega de contenidos) y otro de máxima apertura, (centrado en la actividad autónoma del educando, sin o con muy pocos contenidos).

Respecto a materiales el punto es difícil de resolver en abstracto, ya que mucho depende de sus objetivos, destinatarios, medio y formato. (Repasar la diversidad de opciones presentadas en la sección anterior.) Como criterios generales sólo me atrevo a sostener es que el punto debe analizarse explícitamente al planear cada material y que lo más conveniente es ubicarlo en una posición intermedia del continuum.

Por un lado, no podemos ignorar que hay un saber sobre derechos humanos: contenidos filosóficos, éticos, históricos y jurídico-políticos que son nuestro marco de referencia. Por otro, hay que resistirse a pensar en saberes Afinales@ y definitivos, que tienen todo analizado, explicado y resuelto. El esfuerzo de diseño debería a la vez incorporar los conocimientos y principios de derechos humanos ya alcanzados, y tender simultáneamente a la invitación, la motivación, las propuestas abiertas que impulsen procesos mentales y de acción autónomos. Porque estos procesos, en última instancia, serán conducidos por los propios protagonistas: educadores, estudiantes, padres de familia, vecinos...

Orientación del uso

Los mensajes de EDH tienen que ser claros en cuanto a explicitar sus bases de principios y metodología, sus propósitos, y sus alcances y límites. Esta es una cuestión de honestidad intelectual, sin duda; pero también de eficacia educativa. Por un lado, tales explicitaciones operan como Aorganizadores previos@ (Ausubel, 1987) que ayudan a la decodificación de los mensajes. Pero además, cuando se informa a los usuarios sobre qué es y para que sirve una herramienta, así como lo que pueden esperar de ella y lo que no, se desmitifica a la herramienta misma y se reconoce el valor del trabajo personal en el aprendizaje. Se coloca el motor y la responsabilidad del proceso en los sujetos que aprenden.

Además de ser explícitos sobre sí mismos, es muy útil que los materiales de EDH orienten a sus destinatarios sobre la manera más provechosa de usarlos. Pienso aquí en dos niveles de orientación:

- 1) cómo manejar el propio material, por ejemplo: si individualmente o en grupo; con o sin guía de un educador; con qué grado de flexibilidad en la secuencia de temas; qué estimado de tiempo y esfuerzo hay que dedicar a su estudio; etc. y
- 2) cómo trascender y potenciar el material conectándolo con la realidad externa, por ejemplo, con quién puede compartirse y cómo compartirlo.

En ambos niveles, es valioso que siempre que sea posible se oriente a los destinatarios a hacer un uso grupal del material, a socializarlo con otros. Esto puede ser en el aula, en talleres o encuentros de derechos humanos, en el hogar, en reuniones de amigos, en los lugares de trabajo; en fin, en todos aquellos ámbitos en los cuales sea posible hacerlo circular. No perdamos de vista que ningún material sustituye el calor del contacto humano, la vitalidad de la interacción directa, el entusiasmo (y el aprendizaje) que genera el compartir juntos una experiencia o una tarea. La idea, en breve, es que un material de EDH favorezca y facilite encuentros personales; nunca que los sustituya.

Para concluir el tema, vuelvo a plantear un desafío. No es fácil enumerar las técnicas específicas pueden servir para concretar estos criterios en todas las situaciones y materiales posibles. ((Desconfiemos de las fórmulas!)) Pero, para empezar, sí podemos reconocer lo que definitivamente **no** nos servirá.

En cuanto a la *actitud desde la que comunicamos*, no servirá “disertar desde el podio”; asumir la distancia del “especialista” anónimo y neutral, carente de identidad y compromiso; ni hablar (o escribir) como quien monologa, sin dejar espacios ni tiempos para la expresión de nuestros interlocutores. En cuanto a la *presentación de contenidos*, tampoco servirá informar sin explicar; argüir sin demostrar, o responder sin haber despertado antes la inquietud por preguntarse. En cuanto a la *estrategia didáctica*, no servirá dar todo “masticado”, listo para registrar y reproducir; ni preguntar pidiendo la “respuesta correcta”, que alguien fijó de antemano; ni proponer actividades para competir sobre quién sabe más, puede más, o gana más...

Sin duda alguna, es mucho más fácil juzgar y escoger entre materiales de EDH ya existentes que producirlos. En este último caso, la creatividad de los educadores-productores, enriquecida por el estudio y la discusión, buscará recursos y técnicas apropiados para poner los criterios a funcionar en los futuros materiales. Tendrá presente que la manera de concretar los criterios en cada material variará según el tipo de medio, los destinatarios (en especial nivel de edad y modalidad educativa en que se vaya a usar), y el entorno cultural. Los recursos que se ensayen tendrán, además, que ser objeto de constante re-examen a la luz de cómo el material sea recibido y evaluado durante su uso efectivo. La sección siguiente permitirá ampliar estos conceptos.

8. Un trayecto común: el proceso de producción de materiales

Producir materiales didácticos es, en esencia, conducir un *proceso de comunicación educativa a través de medios*. Tal proceso tiene etapas y principios comunes, independientes del medio empleado, que se derivan de la naturaleza de todo trabajo comunicativo con fines pedagógicos. Pero también tiene otras etapas diferenciadas y principios especializados, que se derivan del tipo particular de medio y formato seleccionado. El presente trabajo, introductorio y panorámico, se ubica en el terreno de los principios generales de la producción educativa. Queda por delante para los educadores interesados el adentrarse en la producción de materiales en diversos medios y formatos.

Quienes producen materiales didácticos tienen que asumirse, pues, como *comunicadores*. Y deben proponerse ser buenos comunicadores, si quieren hacer aportes educativos relevantes y efectivos. Para ello necesitarán apoyarse en las disciplinas que abordan los problemas teóricos y técnicos de la comunicación, los distintos medios de comunicación y, sobre todo, la pedagogía de la comunicación. En particular, les sugiero estudiar las ricas contribuciones y experiencias generadas en Latinoamérica por la corriente de la “comunicación popular”, vertiente de la educación

popular, que guarda profunda sintonía con los fines y propuestas metodológicas de la EDH. Entre quienes la han conceptualizado con mayor lucidez puede citarse a Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Luis Ramiro Beltrán y Mario Kaplún.

¿Qué significa, con exactitud, “producir materiales”? Las personas que no están familiarizadas con la tarea suelen entenderla estrictamente como “hacer” los materiales (escribir un texto, dibujar ilustraciones, salir a la calle a grabar voces, sonidos o imágenes y después, según sea el caso, combinar todos los componentes). Esta visión es muy restringida, y del todo inapropiada para las producciones educativas. El producir así entendido es apenas una fase dentro de un proceso mucho más abarcador, que comprende varias etapas, todas necesarias y valiosas. Pasar por alto cualquiera de ellas, o ejecutarlas a la ligera, atenta contra la calidad y la efectividad del producto final. Tan importante como producir en sentido estricto, es lo que hay que hacer antes y lo que hay que hacer después.

El proceso o ciclo de producción de los materiales educativos comprende varias fases y etapas.

FASE DE PRE-PRODUCCIÓN:

- Diagnóstico de necesidades
- Concepción y pre-alimentación
- Investigación temática
- Planificación

FASE DE REALIZACIÓN:

- Diseño
- Elaboración
- Validación
- Revisión y ajustes

FASE DE POST-PRODUCCIÓN:

- Distribución y difusión
- Aplicación o uso
- Seguimiento del uso
- Evaluación de campo

Estas etapas no tienen límites rígidos, ni se cumplen siguiendo siempre el mismo orden inalterable. En la práctica, algunas se superponen, marchando en forma paralela (por ejemplo, hay que investigar durante todo el proceso), o se repiten en forma recursiva (por ejemplo, hay que evaluar cada paso que se da), o a veces se vuelve atrás, si las circunstancias lo exigen (por ejemplo, como resultado de ir investigando y evaluando sobre la marcha puede ser necesario replantear la concepción inicial del material en algún sentido, o la planificación del trabajo).

Sin perjuicio de lo anterior, en conjunto constituyen una *secuencia-guía* (lógica y cronológica) del proceso de producción. Son aplicables para producir cualquier material,

más allá del medio y formato utilizado, sus destinatarios, sus objetivos específicos, su nivel de complejidad o grado de sofisticación técnica. Todos los posibles factores de diversificación se contemplan al interior del proceso de producir.

La secuencia de producción es también cíclica, porque puede repetirse indefinidamente. Al concluir un material o en el mismo transcurso de elaborarlo, si se ve la necesidad de realizar otro u otros complementarios, el proceso se reiniciará.

Consideremos algunos aspectos puntuales de las distintas etapas que son especialmente pertinentes en el caso de los materiales para EDH.

La fase de pre-producción

La fase preparatoria de la producción arranca en el momento mismo en que empieza a pensarse en un material (o más de uno) como una alternativa para ayudar a resolver, desde el trabajo educativo, una necesidad o problema detectado en la realidad social inmediata.

Es verdad que la EDH y por ende, sus materiales, están inspirados siempre por una conciencia y una preocupación de carácter universal: que se reconozcan y respeten los derechos humanos en todo momento, lugar y sociedad del mundo, como normas de convivencia básicas entre todas las personas. Pero, al mismo tiempo, la decisión de realizar acciones educativas orientadas hacia esa gran meta surge de una conciencia y una preocupación particular: comprobar cuán distante se encuentra de esa utopía una sociedad concreta, localizada en un tiempo y lugar precisos, y cuánto hay que trabajar por transformarla. Es decir, surge de trazarse un camino por recorrer. Así, es cada realidad situada e histórica la que genera acciones educativas concretas y les da propósito y contenido.

Los materiales, como herramienta para apoyar acciones educativas transformadoras, han de pensarse, pues, contextualizadamente. Llamo **diagnóstico de necesidades** (o diagnóstico de situación) a este primer paso de analizar con detenimiento el “aquí y ahora” y el “para qué” se quiere utilizar cierta herramienta. ¿Qué problema/s identificamos que exija/n trabajo educativo? ¿Cuáles son sus causas? ¿Su historia? ¿Sus actores? ¿Qué alternativas de solución visualizamos? ¿Qué tipo de trabajo formativo superador puede llevarse adelante? ¿Para qué nos serviría contar con un material de apoyo? De aquí surgen las grandes pistas de por dónde y cómo empezar.

La **concepción** del material es el crecimiento de esa idea embrionaria que va tomando forma a través de las sucesivas reflexiones de un autor o, más comúnmente en el caso de los materiales para EDH, de las discusiones de un equipo de trabajo. Comenzamos a hacer precisiones, que luego iremos ajustando en las etapas siguientes. ¿Qué esperamos lograr con un determinado material? ¿En relación con quiénes? ¿Qué áreas de conocimiento tendría que abordar y cómo, para lograr los propósitos deseados?

Al hacer estas delimitaciones, aunque sea preliminarmente, vamos trazando los ejes centrales del material: sus **objetivos**, sus **destinatarios** y su **temática**. Dos criterios han de guiarnos para hacer este pre-diseño: que el material resulte *relevante* para atender las necesidades antes diagnosticadas y *significativo* para aquellos a quienes va dirigido --tanto desde un punto de vista intelectual, o lógico, como emocional, o psicológico. (Ausubel y otros, 1987; Kaplún, 1995).

Concebir un material es corporizarlo. No sólo en el sentido metafórico de irlo conformando; sino también en el sentido literal de pensarlo en las manos y las mentes de seres corpóreos, personas de carne y hueso para quienes los derechos humanos no son una abstracción, son una necesidad realizable y exigible.

Una escala obligada: destinatarios y pre-alimentación

Aún a riesgo de desbalancear este esbozo introductorio del proceso de producción, me detendré en el punto de los destinatarios por dos razones. Por un lado, porque es central en la concepción de cualquier material educativo; por otro, porque he observado con cierta frecuencia en materiales de EDH que los destinatarios concretos quedan desdibujados, diluídos en la figura de “público general” o “todo público” --tal vez porque la universalidad de los derechos humanos hace creer erróneamente a sus productores que todo lo que se diga al respecto sirve para todos por igual.

¿Se puede construir mensajes educativos “en el aire”, ignorando a sus interlocutores: quiénes y cómo son, qué les interesa y preocupa, cómo sienten y se expresan? Tal vez se puede, pero esos mensajes... ¿les llegan? Pensando en materiales formativos y movilizadores como los de EDH --que pretenden ser mucho más que reservorios de información--, me atrevo a decir que no es posible. Procurar dirigirse a “todos” a la vez y de la misma manera puede significar no llegarle a nadie, porque nadie se siente directamente interpelado. O nos engañamos y sólo estamos llegando a algunos (generalmente, a quienes se parecen más a nosotros, los comunicadores).

Mario Kaplún nos recuerda el sabio adagio de un viejo educador inglés: “*Si quieres enseñar latín a Pedro, ante todo tienes que conocer a Pedro. Y, en segundo lugar, conocer latín.*” Insiste en la importancia de que los comunicadores educativos nos esforcemos por construir nuestros mensajes a partir de sus destinatarios y a este momento inicial del proceso de comunicación lo llama, con exactitud, “**pre-alimentar**” el mensaje. Lo contrapone así al conocido concepto de “retro-alimentar” un mensaje, paso que las teorías ingenieriles de la comunicación plantean siempre después que el mensaje ha sido emitido, con el sólo propósito de verificar si fue bien recepcionado. La pre-alimentación es otra cosa.

Proponemos llamar pre-alimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación popular.

*Y, al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación. El esquema clásico Emisor-mensaje-receptor@ nos acostumbró a poner al emisor **al inicio** del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas que quiere comunicar; en tanto el destinatario está **al final**, como receptor, recibiendo el mensaje. (...) si se desea comenzar un real proceso de comunicación en la comunidad, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no al final del esquema, sino también **al principio**: originando los mensajes, inspirándolos; como fuente de pre-alimentación. (Kaplún, 1985, pág. 101)*

Para lograrlo, el autor nos llama a desarrollar una capacidad explicada desde hace tiempo por la psicología y que es clave para la comunicación educativa: la **empatía**.

Todos conocemos y experimentamos el sentimiento de simpatía. Inspiramos simpatía a otra persona o no. Este es algo espontáneo, no racional, ajeno a la voluntad; un impulso que no controlamos ni dominamos. En cambio, la empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. Es la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de "sintonizar", de ponernos en su misma "onda".

Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar. Todos podemos incrementar nuestra capacidad para "empatizar" tratando de ponernos en la situación, en el lugar de aquellos con quienes queremos comunicarnos; de ubicarnos en su realidad, de sentir con sus valores y de pensar con sus categorías. En la medida en que cultivemos en nosotros esa capacidad, en esa medida seremos comunicadores.

Pero esa capacidad no es sólo intelectual, racional: no es una mera estrategia. Significa QUERER, VALORAR a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación. Implica comprensión, paciencia, respeto profundo por ellos, cariño, aunque su visión y su percepción del mundo no sea todavía la que nosotros anhelamos. Significa estar personalmente comprometido con ellos. (Kaplún, 1985, págs.124-5).

Al concebir un material de EDH los comunicadores debemos, entonces, proponernos:

- conocer bien al o a los grupos específicos a quienes queremos dirigirnos (¿es cierto grupo profesional o laboral? ¿determinado grupo de edad? ¿una población étnica particular?, etc.);
- recoger sus problemas, necesidades y aspiraciones en materia de derechos humanos, que el futuro material procura abordar;
- acercarnos a su cosmovisión del mundo, sus prácticas culturales y su lenguaje;
- reconocer los medios más apropiados para entablar un diálogo con ellos de acuerdo a las condiciones de su entorno y sus prácticas (por ejemplo, pensando en tipos de

medios, ¿serán libros, folletos, periódicos, o juegos? ¿teatro, radio o video?) más de uno, cuáles?); y

- entender cómo ellos se relacionan con los mensajes de esos medios en su vida cotidiana, y no solamente con los mensajes de intención educativa (¿qué historias gustan de contarse?) ¿qué leen? ¿qué juegan? ¿qué dramatizaciones o programas de radio o televisión los conmueven? ¿por qué?).

Los educadores contamos con distintos recursos y técnicas que pueden servir para prealimentar futuros materiales, entre ellas los talleres presenciales, entrevistas, juegos educativos, sociodramas y videos generadores de discusión --en especial los que tienen una línea argumental o narrativa, más que los tipo documental. (Kaplún, 1995). En EDH estamos habituados a usar estos recursos, pero generalmente lo hacemos con propósitos de capacitación, más que de exploración diagnóstica. Tengamos presente esta otra cara complementaria de tales actividades: su potencial de *aprendizajes para nosotros mismos, como educadores y comunicadores*. Mucho de lo que necesitamos conocer surgirá allí, sólo tenemos que querer y saber escuchar.

Si prealimentamos nuestros mensajes podemos alcanzar ese delicado equilibrio que está presente en los buenos materiales educativos: conjugar temas, principios y valores universales con las singularidades de las personas concretas con quienes queremos comunicarnos. Principio que, además, hace a la esencia de la propia filosofía de los derechos humanos.

La etapa que se plantea a continuación, la **investigación temática**, no es estrictamente posterior a la concepción del material. Por lo general comienza desde el momento mismo en que el material se concibe y acompaña todos los pasos siguientes. Aquí la he separado con la intención de destacarla como un momento preciso, ineludible, de *búsqueda y estudio de fuentes de información* para satisfacer las múltiples exigencias del trabajo de producción, es decir, sus exigencias *conceptuales, metodológicas, técnicas y estéticas*.

Investigar temáticamente implica estudiar aquellos campos del conocimiento que sustentarán el material. Estudiar, por ejemplo:

- 1) los *contenidos* específicos de derechos humanos que el material desarrollará;
- 2) las *metodologías y recursos didácticos* más apropiados según los objetivos, destinatarios y contenidos del material;
- 3) las características y requerimientos técnicos del *medio* por utilizar (impreso, radial, televisivo, etc.);
- 4) las características y requerimientos de los *formatos* posibles y más apropiados para nuestros fines dentro del medio por utilizar (si vamos a usar la radio, por ejemplo: el documental didáctico, el micro-programa divulgativo, la radio-revista, el radiodrama, etc.); y
- 5) otros materiales didácticos existentes que puedan servirnos como referencia, consulta, inspiración, contrastación, etc.

En cualquier proceso comunicativo, particularmente en los de intención educativa, la información cumple un papel necesario. El mismo Paulo Freire --crítico profundo de la educación puramente transmisora de datos, a la que con razón llamó “bancaria”-- aclara, no obstante, que *“conocer no es adivinar, (...) la información es un momento fundamental del acto de conocimiento”* (Freire, 1977)

Bien sostiene la psicología cognoscitiva que todos aprendemos mediante un proceso interno y activo de construcción y reconstrucción de conocimientos a través de representaciones mentales. Pero esto no significa que el conocimiento como producto sea autogenerado por cada uno de nosotros. Existe un capital de saberes acumulados por la humanidad y sistematizados en distintas disciplinas, profundizado y revisado de manera constante en la historia, que actúa como plataforma de apoyo a nuevos conocimientos, sea por continuidad o por ruptura.

Investigar y estudiar permanentemente impulsará la solidez conceptual de los educadores y comunicadores educativos. Impulsará también su creatividad, porque multiplicará el abanico de sus opciones, pondrá a prueba sus ideas con debates teóricos, y enriquecerá su acción con experiencias realizadas y propuestas de posible realización.

La **planificación** organiza las etapas siguientes de la producción del material, identificando de antemano todas las previsiones que hay que tomar para desarrollarlas satisfactoriamente.

Es importante planificar de la manera más integral posible y con visión de largo plazo. Cuando se piensa en satisfacer necesidades de EDH, rara vez será suficiente planear un único material. Como vimos más arriba, hay mucho por hacer y con muchos grupos de destinatarios. Los educadores u organizaciones de EDH habitualmente se plantean proyectos que incluyen un espectro amplio de acciones y por eso ven la necesidad de múltiples materiales de apoyo, diversificados por objetivos, destinatarios o temáticas. En tal caso, conviene concebirlas todas de una vez como conjunto sistemático; aunque después se realicen escalonados en el tiempo. Pensemos en una serie de cartillas, de afiches o de programas radiofónicos (o bien en combinaciones de medios) que no se podrían elaborar de manera simultánea sino consecutiva. Aún así, el plan original debe esbozar todos los componentes de la colección, de modo que el conjunto resulte integrado y coherente. Un plan amplio puede ser revisado a posteriori; pero siempre es preferible contar con un modelo de base, aunque haya que irlo modificando, que no contar con modelo alguno e ir produciendo materiales aislados, de manera circunstancial y aleatoria.

La planificación de la realización contemplará:

- 1) el detalle de necesidades de las etapas por delante hasta completar el material por realizar en lo inmediato, estimando con realismo sus requerimientos pedagógicos y operativos: de recursos humanos, de financiación, de equipos y de tiempo ;

- 2) la consideración de otros recursos educativos que puedan acompañar al material en producción (por ejemplo, cursos, talleres o encuentros presenciales de EDH), indicando cómo se relacionan con el material (si son instancias de difusión del material, de evaluación, de capacitación para su uso, etc.); y
- 3) otros materiales complementarios que se crea útil producir a futuro (bosquejo preliminar de número y tipo de materiales, objetivos y temas tentativos, y posible cronograma de realización).

Al planear hay que prestar tanta atención a las etapas de realización como a las posteriores, en especial cómo se difundirá y usará el material. Cuando lo que estamos por hacer son herramientas para un trabajo de sacudimiento y transformación (siempre instrumentos, no fines en sí mismos), no podemos descuidar o Adejar para después@ pensar cómo las vamos a hacer llegar a sus destinatarios (problema del acceso) y cómo esperamos que éstos las manejen para darles vida (problema de las metodologías de uso). Estas acciones ocurrirán más tarde en el tiempo, es cierto, pero tienen que estar presentes en la mente de los comunicadores antes de configurar los mensajes, porque inciden en la elaboración.

La fase de realización

Las etapas de **diseño** y **elaboración** de cualquier material son las más específicas y técnicas del proceso de producción. Poco puede decirse con independencia de los medios y formatos particulares seleccionados (si es verbal y gráfico, radiofónico o computacional, o si es un manual, una historia dramatizada o un documental de entrevistas, por ejemplo).

El **diseño**, que es el planteamiento general del material en sí y la **elaboración**, que es su realización efectiva, variarán en aspectos sustanciales según hayamos decidido hacer un libro de texto, carteles para una exhibición mural, un documental radiofónico con testimonios orales, un video dramatizado o un sitio Web, entre otras tantas opciones. En otra sección sobre las características deseables de los materiales para EDH, hago un intento por recoger algunos criterios comunes de diseño. Pero el Aaterrizaje@ de estos criterios siempre se hará en función de medios y códigos específicos: el del lenguaje escrito, las imágenes (fijas o en movimiento), las voces y sonidos, y sus muchas combinaciones.

Genéricamente, podemos repasar los pasos pedagógicos importantes de la etapa de diseñar el material (Kaplún,1995). Ellos son:

- formulación definitiva de objetivos;
- plan o esquema de la estructura total;
- selección de contenidos y su agrupación en ejes temáticos;
- determinación del tratamiento pedagógico;
- determinación de la progresión de contenidos y actividades de aprendizaje;
- determinación del tratamiento comunicativo (lenguaje y estilo); y
- determinación de la modalidad de uso (individual, grupal o ambas).

Para profundizar en las normas de diseño y elaboración hay que acudir a la bibliografía especializada en producción de medios particulares. En la materia hay muchas fuentes a las cuales referirse, que cubren aspectos conceptuales, teórico-metodológicos y técnicos de distintos medios (artesanales y masivos); así como otras tantas que registran experiencias destacadas de producciones educativas. Los educadores interesados descubrirán aquí un campo fascinante de indagación y estudio.⁵

Saltemos con la imaginación todos los pasos técnicos y supongamos que tenemos ya el material elaborado, sea un manuscrito, un arte gráfica, una grabación de audio o video, o un prototipo electrónico. Este producto tiene que asumirse siempre como una versión preliminar hasta tanto no haya pasado por una **validación** --y deseablemente, más de una. No me refiero a las revisiones que hace mismo equipo productor, que se dan de suyo, naturalmente, en el curso del proceso. Además de ellas, el material debe ser sometido a consideración externa, de modo de confrontarlo con otras visiones y juicios, en varios órdenes:

- 1) el orden *conceptual y científico*, para confrontar la validez y exactitud de los contenidos temáticos;
- 2) el orden *pedagógico*, para juzgar la pertinencia y efectividad de la metodología didáctica, y
- 3) el orden *técnico-estético*, para juzgar calidad de la realización.

La tarea de validar un material puede llevarse a cabo de distintas manera, pero que se resumen en dos procedimientos básicos: el **juicio de expertos** y la **prueba piloto con destinatarios**. Los dos procedimientos son importantes porque aportan diferentes perspectivas y sus resultados no son excluyentes, sino complementarios.

El “juicio de expertos” busca recabar las opiniones de especialistas en las temáticas y aspectos que cubre el material. Tratándose de una producción de EDH y según sean sus contenidos particulares y el medio empleado, hay que someterlo a consideración de conocedores de los derechos humanos (por ejemplo juristas, sociólogos, politólogos, u otros expertos), así como también a la de educadores experimentados en EDH y comunicadores profesionales (éstos últimos expertos en el medio que se utilizó, por ejemplo redactores de textos, dibujantes, productores de radio, televisión, informáticos, etc.).

La “prueba piloto con destinatarios”, como su nombre indica, busca recoger la perspectiva de los potenciales usuarios frente al material que fue concebido para ellos. Dado que no se puede cubrir a la todos los destinatarios, a menudo ni siquiera a una muestra estadísticamente significativa, se tratará de lograr una aplicación piloto a un grupo suficientemente representativo.

⁵ Algunos libros citados en la bibliografía desarrollan aspectos especializados de la producción y cada uno de ellos, a su vez, remite a más fuentes. Ver, por ejemplo, Lefranc (1973); Kaplún (1978, 1985, 1992, 1995); Rodino (1987a y b, 1988), Yañez Cosío (1989), Palomas y Martínez (1993) y Forsyth (1998).

Este segundo procedimiento contribuye con mucho más que opiniones. Al ser una práctica de uso similar a la que se tiene prevista idealmente, permite conocer de primera mano las reacciones que provoca el material y algunos primeros resultados, aunque no sean verbalizados de manera explícita. ¿Se entendieron los propósitos? ¿Cuánto y cómo? ¿Podría decirse que se lograron? ¿Hubo obstáculos o “ruidos” que afectarían la comunicación? ¿Se logró empatía con la audiencia? ¿Se sintió ésta representada y aludida por el mensaje? ¿Suscitó el material procesos de reflexión y análisis? ¿Se percibe su potencial transformador de valores y actitudes?

Poner en marcha este procedimiento de validación presenta, no obstante, una dificultad que debe anticiparse: la riqueza de sus aportes está en relación directamente proporcional al esfuerzo de planificación y organización que se le dedique. Para empezar hay que definir el grupo de destinatarios; contactarlos; aplicar el material en condiciones similares a las que se usará una vez que esté concluido, y diseñar instrumentos para recoger los resultados. Después hay que procesar la información obtenida e interpretarla. Al análisis se integrarán también los juicios de experto que se hayan obtenido.

Que una buena validación no sea tarea fácil, sobre todo la prueba con destinatarios, no es justificación para omitirla. En los proyectos de EDH los plazos suelen ser limitados; numerosas las dificultades imprevistas y apremiantes las instituciones financiadoras. La única alternativa para no sacrificar etapas necesarias es planificar de antemano, asignar márgenes de tiempo realistas a cada tarea y ajustarse a los planes trazados.

Las conclusiones de la validación guiarán la etapa siguiente de **revisión y ajustes**. ¿Será siempre necesario revisar y ajustar nuestra versión preliminar? Creo que sí. Es muy improbable que elaboremos de primer intento un material de EDH que no sea perfectible, en algún sentido.

Los cambios que sugiera la validación pueden ser de distinto orden y profundidad: de enfoque general, de reelaboración de contenidos, de diseño didáctico, de redacción, etc. Puede ocurrir también que ella nos indique si es conveniente elaborar materiales adicionales, que no se habían pensado originalmente (tales como lineamientos o guías de uso pedagógico, más actividades prácticas, desarrollo de otras temáticas, etc).

La fase de post-producción

Cuando el material está listo con cierto grado de satisfacción para los productores (¡no decimos que es definitivo!), queda todavía mucho por hacer: la **distribución y difusión**; la **aplicación o uso efectivo**, “en el campo”, por parte de sus destinatarios finales, y el **seguimiento del uso** por parte de los productores.

La experiencia indica que, con las producciones para EDH, esta parte del trayecto de producción muy a menudo se descuida, por lo general porque no fue prevista al planificar. Suele ocurrir que muchos materiales terminados quedan embodegados en la

institución productora; o se reparten de mano en mano a conocidos o visitantes sin orden ni sistema, o se envían a otras instituciones bajo el supuesto de que ellas a su vez los distribuirán en forma espontánea, sin coordinar adecuadamente cómo se hará (y entonces los ejemplares salen de la institución productora, pero se acumulan... en otro lugar). También tiende a pasar que el equipo que realizó el material se desvincula de las etapas de post-producción, las cuales se encomiendan a otras personas de la institución, a veces con funciones administrativas. Entonces el equipo le pierde el rastro al material, para perjuicio de productores y usuarios. Los productores no pueden seguir haciendo nuevos aportes a los usuarios reales y, además, se ven privados de recibir de éstos valiosa retroalimentación.

Finalmente, esta fase incluye otro momento clave de contrastación externa crucial: la **evaluación de campo**, o evaluación del uso real del material de EDH. Consiste en recoger los resultados y, en un plazo más amplio, el impacto visible del material --lo cual constituye, en última instancia, la prueba de fuego de su eficacia educativa. Es solamente a partir del uso generalizado por los auténticos destinatarios que podemos estimar con bases más objetivas en qué medida se alcanzan los objetivos fijados.

Cómo conducir la evaluación de campo depende de varios factores. Si la distribución y uso han sido restringidos, limitados a una zona o a un grupo particular, puede hacerse mediante encuentros directos entre productores y usuarios; si han sido amplios, la tarea se complica por la cantidad de usuarios y la distancia que los separa entre sí y de los productores del material.

Los encuentros son una alternativa riquísima que no debe descartarse nunca; pero si se dificultan hay que diseñar otras vías de comunicación bidireccional, muchas "a distancia". Sugiero entonces a los comunicadores-productores del material estudiar y aplicar estrategias mediatizadas tales como:

- 1) la sencilla *hoja de comentarios* o, si se prefiere algo más estructurado, un *instrumento de evaluación* para que los usuarios completen y devuelvan al equipo o a la organización productora.

En los materiales impresos, el instrumento de evaluación puede ser una o dos hojas finales, con espacios en blanco que permitan completarlas con facilidad y desprenderlas para entregar o mandar por correo; en los audio o videocassettes, hojas adicionales incluidas en la caja que los contiene o en la guía de uso; en los electrónicos, un archivo separado para llenar y retornar también electrónicamente.

- 2) el *cassette de ida y vuelta* entre productores y destinatarios, conocido también como "cassete foro" (Kaplún, 1984);
- 3) los *contactos periódicos* de los productores con los usuarios por vía epistolar, telefónica o por correo electrónico;
- 4) las *guías para facilitar la comunicación horizontal entre destinatarios* que puedan reunirse o comunicarse entre sí. En este caso hay que contemplar, además, algún mecanismo de retorno de la información al equipo productor.

¿Cerramos aquí el proceso de producción? En la práctica, es un cierre temporario, pues en cualquier momento el ciclo se reabrirá empujado desde una de dos direcciones, o desde ambas al mismo tiempo. Por un lado, desde los educadores-comunicadores, cuya visión del trabajo de EDH sin duda no se agota en la propuesta del material ya producido. Por otro lado, desde los mismos destinatarios, cuyas respuestas a ese material pueden obligar a revisarlo y mejorarlo, o bien revelar la necesidad de nuevos materiales. Y así, al tiempo que retroalimentan los mensajes formulados, pre-alimentan otros futuros.

En el viaje que emprendimos, el camino por recorrer es tan largo y escarpado que ningún único “auxiliar” ni unos pocos, por buenos que sean, puedan brindarnos todo el apoyo que necesitamos. Lo cual debe alegrarnos, porque significa que hay mucho por hacer y son bienvenidas todas las manos a la obra...

Bibliografía

Ausubel, D.P; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2da. ed., Trillas, México.

Beltrán, Luis Ramiro (1981). AAdeus a Aristóteles: comunicação horizontal@. *Revista Comunicação e Sociedade*, Año III, m.6, Setiembre 1981.

Bordenave, Juan Díaz (1976). *Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación: sus implicaciones para la investigación*. Cali, Colombia.

Bruner, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Barcelona, España.

Freire, Paulo (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México.

----- (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México.

----- (1985). AReflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador@. En: *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*. CRE, 1a. edición, 1993. San José, Costa Rica.

----- (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México.

Forsyth, Ian (1998). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. 2a. Edición. Kogan Page, Londres.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences*. Basic Books, New York.

----- (1999). *The Disciplined Mind. What all students should understand*. Simon & Schuster, New York.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1986). *Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos*. San José, Costa Rica.

----- (1990). *Seminario de Río: Educación en Derechos Humanos en América Latina Hoy*. San José, Costa Rica.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Fundación Friedrich Naumann (1990). *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. San José, Costa Rica.

Kaplún, Mario (1978). *Producción de programas de radio. El guión. La realización*. CIESPAL, Quito, Ecuador.

----- (1984). *Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá.

----- (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL, CESAP, Radio Nederland. Quito, Ecuador.

----- (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. OREALC, UNESCO, Santiago, Chile.

----- (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. OREALC, UNESCO, Santiago, Chile.

Lefranc, Robert y colaboradores (1973). *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

Magendzo, Abraham (1990). *Los derechos humanos como concepción educativa*. En: *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. IIDH-Fundación Friedrich Naumann, 1990. San José, Costa Rica.

Magendzo, Abraham (1993). *Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*. En: *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*. CRE, 1a. edición, 1993. San José, Costa Rica.

Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio (1992). *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Documento del Proyecto *Educación Formal y Derechos Humanos*, PIIE, Santiago, Chile.

Magendzo, Abraham, Editor (1994). *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una nueva práctica*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, Santiago, Chile.

Palomas, Susana y Martínez, Deolidia. *Del pizarrón al video. Manual de medios de comunicación*. MEXFAM, México D.F., México

Piaget, Jean (1974). *Seis estudios de psicología*. Corregidor, Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J. E Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño*. Morata, Madrid, España.

Pérez Aguirre, Luis (1991). ACarta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos@. Revista *Educación y Derechos Humanos*, N^o 12, Marzo 1991, Montevideo, Uruguay.

Pérez Aguirre, Luis (1993). AEducar para los derechos humanos es al revés@. Revista *Educación y Derechos Humanos*, m 19, Julio 1993. Montevideo, Uruguay.

Rodino, Ana María (1987a). *La radio en la educación de adultos*. Ministerio de Educación y Organización de Estados Americanos, San José, Costa Rica

----- (1987b). *Los medios audiovisuales y su uso en la enseñanza a distancia*. EUNED, San José, Costa Rica.

----- (1988). ALa comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina@. Revista *Educación de Adultos*, Vol., No.1, 1988. OEA-CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.

----- (1996). *Auxiliares de viaje. Los materiales de apoyo para la educación en derechos humanos*. Documento interno de trabajo. Organización de Estados Americanos, Washington D.C.

----- (1998). ATrabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos@. Conferencia inaugural del Doctorado en Educación. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. En prensa.