



**Título: Guía Conceptual.**

**MATERIA: TÉCNICAS, RECURSOS Y MATERIALES DE LA EDH**

Elaborada por: *Ana María Rodino - IIDH*

## **INTRODUCCIÓN**

A continuación se le presenta la guía conceptual correspondiente a su materia: **TECNICAS, RECURSOS Y MATERIALES DE LA EDH**, en la cual usted encontrará la explicación de los conceptos claves que se desarrollaran a partir de cada una de las unidades de aprendizaje correspondientes a la arquitectura de contenidos de dicha materia.

Esta guía es de suma importancia, para el manejo apropiado de los conocimientos que usted trabajará a lo largo de esta nueva experiencia de aprendizaje.

Seguidamente se le indican según la arquitectura de contenidos, los puntos claves que serán desarrollados:

### **Unidad I: Pedagogía de la EDH.**

#### **Tema 1:** Pedagogía de la EDH

- 1.1 Educadores y educandos.
- 1.2 Espacios de aprendizaje.
- 1.3 Principios metodológicos de la EDH.

#### **Tema 2:** Apoyos para el trabajo docente en EDH

- 2.1 Recursos, técnicas y materiales didácticos.
- 2.2 Los recursos a la luz de los principios metodológicos de la EDH

### **Unidad II: Técnicas Educativas.**

**Tema 1:** Las técnicas en educación.

1.1 Focalización en las técnicas grupales participativas.

1.2 Apoyos que prestan al educador.

**Tema 2:** Bases metodológicas de las técnicas participativas.

2.1 El proceso acción-reflexión-acción.

2.2 El rol facilitador del educador.

**Tema 3:** Contribución de las técnicas participativas a la EDH.

3.1 Aportes y potencialidades.

3.2 Dificultades y desafíos.

**Tema 4:** Uso de técnicas participativas en EDH.

4.1 Variedad de técnicas.

4.2 Presentación de algunas técnicas y su incorporación a actividades de EDH.

### **Unidad III: Materiales didácticos.**

**Tema 1:** Contribución de los materiales al proceso educativo.

1.1 Aportes y potencialidades.

1.2 Dificultades y desafíos.

**Tema 2:** Tipos y opciones de materiales didácticos

2.1 Según sus objetivos.

2.2 Según sus destinatarios.

2.3 Según sus medios y formatos.

**Tema 3:** Criterios para seleccionar y diseñar materiales para EDH.

### **Unidad IV: La producción y/o adaptación de materiales didácticos para EDH.**

**Tema 1:** Introducción al proceso de producción de materiales didácticos

1.1 La producción con fines educativos.

1.2 Fases y etapas del proceso de producción.

1.3 La adaptación de materiales de EDH.

**Tema 2:** Disponibilidad de materiales y recursos para EDH

2.1 Los recursos de la realidad cercana.

2.2 El Centro de Recursos para Educación en Derechos Humanos.

## **Introducción: encuadre teórico del Curso.**

Este Curso es de carácter metodológico porque se propone brindar a los estudiantes-educadores herramientas de trabajo para su práctica docente en EDH. El practicante de toda ciencia, arte u oficio (¡y la docencia es todo esto a la vez!) se sirve de un variado instrumental—creado poco a poco a lo largo de la historia de cada disciplina—que le ayuda a cumplir su misión profesional de manera más precisa, eficiente o productiva. En breve, a cumplirla con mayores posibilidades de lograr los fines de su profesión: investigar las leyes físicas, sanar, legislar, esculpir, pintar, educar...

Pero sería un error creer que estudiar los instrumentos de apoyo del trabajo educativo es un tema simplemente operacional, limitado a describir cuáles son, dónde, cuándo y cómo se usan. En educación todo método responde a una teoría. Por eso, las opciones metodológicas (principios, medios, recursos, técnicas o materiales) nunca son asépticas ni neutrales. Nacen de una visión epistemológica y política que les da sentido. Y están comprometidas con ella, aunque no siempre quienes las ponen en práctica tengan conciencia de los vasos comunicantes que unen las metodologías con la teoría que las sustenta.

Las metodologías pedagógicas reflejan una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento. Y transmiten mensajes sobre ese mundo, ese conocimiento y esos sujetos—mensajes implícitos, pero no por ello menos claros o contundentes. Son parte de lo que se llama el “currículum oculto” de cualquier programa educativo, que forma de manera más sutil y perdurable que el “currículum explícito”.

El educador en DH debe escoger sus herramientas de trabajo con plena conciencia, de tal manera que sean coherentes con la visión del mundo y de la persona que sostiene la doctrina de los derechos humanos y la democracia, que se comprometan de lleno y contribuyan con esta visión. Debe comprender y fundamentar

por qué escoge ciertas herramientas y no otras; para qué y cómo las usa. Estas son decisiones conceptuales, no operativas.

El educador en DH tiene que moverse constantemente entre la concepción teórica y su puesta en práctica para examinar una a la luz de la otra y asegurarse que haya coherencia entre ambas. Debe *pensar lo que hace para lograr hacer lo que piensa*.

### **Plan de desarrollo temático del Curso.**

Comenzaremos revisando el marco teórico-metodológico de la EDH, es decir, su pedagogía. De los diversos aspectos del proceso de educar en y para los derechos humanos, en esta Guía subrayaremos sólo algunos, a fin de examinar sus implicaciones para seleccionar y usar recursos didácticos: la concepción de educador y educando, los espacios de enseñanza-aprendizaje, y los principios metodológicos que orientan el proceso. Estos son los temas principales de la Unidad 1. Son, también, el marco de referencia para abordar los temas más operativos que se tratarán después.

A continuación consideraremos los recursos que los educadores pueden utilizar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dividiremos en dos grandes categorías, y en cada una analizaremos sus potencialidades y limitaciones; la variada paleta de posibilidades que incluye, y abundantes ejemplos prácticos. La Unidad 2 se centra en los recursos de procedimiento—las técnicas—y las Unidades 3 y 4 en los recursos físicos—los materiales.

## **Unidad I: Pedagogía de la EDH.**

### **Tema 1: Pedagogía de la EDH.**

#### **1.1 Educadores y educandos en EDH.**

Las concepciones más tradicionales de educación hacen una distinción marcada entre los principales participantes del proceso educativo: de un lado están las personas que han alcanzado ciertos saberes y pueden transmitirlos—los educadores—y de otro, aquéllas que desconocen esos saberes y deben adquirirlos—los educandos. Se establece una dicotomía a partir de una oposición entre capacidades (quienes tienen vs. quienes no tienen) y roles (quienes dan vs. quienes deben recibir). La oposición es rígida y condiciona fuertemente la relación entre ambos grupos.

#### Los educadores:

Detentan poder en el espacio escolar: toman decisiones

Ejercen una autoridad que no ofrece razones ni acepta cuestionamientos (autoritarismo): controla las iniciativas y las interacciones educativas

Son emisores privilegiados de mensajes: dan inicio a la comunicación, la abren y la regulan.

Son sujetos activos del enseñar (actores)

Se valoriza su bagaje acumulado de saberes y experiencias previas a su actividad de enseñar, aún fuera de su campo de especialidad.

#### Los educandos:

Carecen de poder en el espacio escolar: no toman ni participan en la toma de decisiones

Se someten a la autoridad sin cuestionamientos: no tienen iniciativas ni controlan las interacciones educativas.

Son predominantemente destinatarios de mensajes: reciben comunicación.

Son objetos del enseñar (pacientes). A lo sumo se los reconoce como sujetos del aprender.

No se valoriza—o se ignora—su bagaje de saberes y experiencias previas a su actividad de aprender.

La concepción dicotómica de actores educativos es científicamente errónea para explicar el proceso de adquisición de conocimientos en cualquier disciplina, tal como lo demuestra la psicología cognoscitiva. Es ideológica, y siempre políticamente conservadora.

La EDH la cuestiona porque además entra en contradicción con los valores-derechos que promueve (por ej., libertad, igualdad, solidaridad, participación, justicia, etc.) y con sus objetivos (por ej., formar sujetos de derecho, prevenir violaciones de derechos humanos, y construir sociedades más equitativas, solidarias y justas)

En esta materia nadie puede saberlo todo, ni nadie ignorarlo todo. Cualquiera sea su edad o condición, todas las personas poseen conocimientos y experiencias vitales que, cuando se comparten, enriquecen a los demás, les enseñan—más aún cuando se procesan en conjunto. En EDH no concebimos a educandos y educadores como actores con capacidades y roles diferenciados en una jerarquía absoluta e inamovible. Entendemos que ambos roles se intercambian constantemente en la vida y en el proceso educativo. Empleando la expresión de Mario Kaplún (1985), pensamos en “educadores que se educan y educandos que educan”, o *educadores-educandos* y *educandos-educadores*.

Sin embargo, reconocer que los roles de educador y educando son intercambiables no niega diferencias objetivas entre las personas. Existen muchas variables de diferenciación que deben tomarse en cuenta porque inciden en el proceso educativo. Hay diferencias individuales (sexo, edad, origen nacional, raza o etnia, identidad cultural, religión, etc.); diferencias en los niveles de conocimiento sobre temas particulares (en cada disciplina hay principiantes, conocedores y expertos); diferencias en la función institucional su respectiva responsabilidad (diseñadores de políticas educativas, directores de escuela, maestros, alumnos, padres de familia), entre otras. Pero ellas no afecten el idéntico valor de cada uno como persona, ni justifican nunca que unas personas menoscaben los derechos de otras. La mayoría de estas diferencias tampoco son rígidas, ni eternas.

Una visión que supere barreras antes vistas como infranqueables, que acerque los actores educativos, implica por ejemplo que:

- El poder dentro del espacio escolar se distribuye y se negocia: los educadores toman decisiones, pero también comparten la toma de decisiones con sus educandos y les facilitan ganar poder y ejercerlo, dentro y fuera de la escuela. (Es el sentido del concepto “empoderamiento”, un objetivo de la EDH)
- Los educadores ejercen una autoridad basada en razones, que escucha y considera cuestionamientos y críticas de los educandos, y estimulan una distribución amplia de las iniciativas e interacciones educativas.
- Los educadores asumen su autoridad—derivada de su mayor nivel de conocimientos y su función—como una mayor responsabilidad. Se preocupan por conocer a sus educandos como personas y partir de ese conocimiento para facilitar nuevos aprendizajes.
- Se valorizan los conocimientos y experiencias previas de educadores y educandos, cualesquiera que sean, y los educadores estimulan su intercambio fluido, su discusión y análisis colectivo.
- Todos emiten y reciben mensajes. Los educadores promueven la comunicación de doble vía y el diálogo.
- Todos se reconocen como sujetos activos del enseñar y del aprender al mismo tiempo. Se propician actitudes y capacidades para “aprender a aprender” permanentemente.
- Todos se reconocen como sujetos de derechos y los defienden, para sí y para los demás.

## **1.2 Espacios de enseñanza-aprendizaje.**

En muchas disciplinas se parte del supuesto de que el espacio más propicio para el enseñar y aprender es el de la institución escolar, que está organizada para producir encuentros periódicos, formales y muy estructurados entre educadores y educandos (escuela, colegio o instituto especializado, según la edad de los alumnos). Para la EDH esta visión es restrictiva e insuficiente, porque ignora otros ámbitos del

quehacer humano donde, de hecho, las personas nos educamos a través de la convivencia.

En realidad, siguiendo la fuerza expansiva del movimiento de educación popular y de adultos de los años 60s en América Latina, la EDH nació y creció en organizaciones comunitarias: de defensa de derechos humanos, barriales, de mujeres, de poblaciones indígenas y afrodescendientes, en vicarías, sindicatos, cooperativas, centros culturales y sociales. En fin, en aquellos espacios donde la gente se agrupa voluntariamente para relacionarse, discutir, defender intereses comunes, ayudarse mutuamente... Su incorporación a los sistemas educativos formales comenzó mucho después, a partir de los años 80s, y es un proceso lento y todavía incompleto.

Por principio, la EDH valoriza y busca estar presente en todos los espacios donde se desarrolla a diario la vida humana: sin duda el de los sistemas educativos (la educación formal), pero también los de las relaciones comunitarias, laborales, familiares, de amistad y de entretenimiento (la educación no formal e informal).

Algunas implicaciones metodológicas de esta visión son:

- Los educadores en DH deben prepararse conceptual y técnicamente para trabajar en todos los espacios a su alcance, tanto los de educación formal como no formal e informal.
- Los espacios—y los momentos—para hacer EDH no siempre son elegidos por nosotros. A veces ellos “nos eligen”. Es decir, las oportunidades pueden presentarse sin que los educadores las hayamos buscado. Pueden ser muy variadas, pero siempre debemos estar alertas para reconocerlas y aprovecharlas: desde dar una charla a padres y madres hasta un conflicto familiar por resolver; desde un dilema de organización barrial hasta un problema de disciplina en el colegio.
- Si los educadores reconocen la multiplicidad de espacios donde se puede enseñar y aprender derechos humanos, tienen que ser sensibles y analíticos para conocer

cada uno en su particularidad: sus participantes, el momento, la situación, el contexto. En breve: las condiciones que caracterizan a cada uno.

- Los distintos espacios—y sus participantes—requieren distintos abordajes metodológicos y, por ende, distintos tipos de apoyos. Manejar una gama amplia de recursos didácticos le permitirá al educador escoger los más apropiados en cada caso.
- Aunque haya diferencias contextuales entre los espacios donde se educa en DH, no hay ni puede haber contradicción entre lo que los educadores hacen en unos y en otros. Debe existir continuidad y coherencia en el trabajo del educador en todos ellos.

### **1.3 Los principios metodológicos de la EDH.**

El pensamiento metodológico en educación es plural y es enriquecedor que así sea. No hay una corriente teórico-metodológica que por sí sola dé respuesta a todas y cada una de las necesidades de educar en *conocimientos, valores, actitudes y competencias* que se propone la EDH. Las teorías psicológicas, sociales y pedagógicas modernas ofrecen muchas contribuciones, aunque a mi juicio no proporcionan “un modelo”—o “una metodología”, si es que el uso del término en singular se va a entender como una propuesta única, completa y exhaustiva. Nos ofrecen, sí, muchos principios orientadores.

Todas las lecturas de la Unidad 1 abordan con amplitud el tema de los principios metodológicos, desde ángulos y con énfasis distintos, pero coincidentes en la perspectiva general y complementándose entre sí. Su estudio le “pondrá carne” al rápido resumen de algunos criterios básicos que punteamos a continuación:

- Orientar todas las acciones educativas por los valores de DH y democracia, buscando la coherencia entre el método pedagógico y los contenidos de enseñanza.
- Movilizar la reflexión y la acción consciente de los educandos.

- Promover que el auto-examen constante de todas las actitudes y conductas personales (del propio educador y de los educandos) a la luz de los valores de DH.
- Propiciar *procesos* que conduzcan a aprendizajes, en lugar de la simple transmisión y retención de información (concepción “bancaria”), o la búsqueda de respuestas prefijadas (concepción conductista basada en cadenas de “estímulo-respuesta”).
- Promover el diálogo.
- Estimular la participación real de los educandos en sus procesos de aprendizaje, utilizando modalidades activas e involucradoras.
- Comprender a los sujetos que aprenden como seres *integrales* (personas con percepciones, ideas, juicios y prejuicios, emociones, afectos, espíritu lúdico, voluntad de acción), y apelar a todas las dimensiones de su personalidad, incluyendo lo subjetivo y lo afectivo.
- Propiciar la motivación y el involucramiento emocional de los sujetos que aprenden—con los contenidos de enseñanza y con las actividades pedagógicas que se utilizan para la enseñanza.
- Vincular los contenidos y las actividades educativos a la realidad cercana de los destinatarios, para que sean significativas para ellos—psicológica y socialmente.
- Partir del aquí y ahora cotidiano de los destinatarios: su vida, su trabajo, su mundo cultural.
- Problematizar el conocimiento: enseñar a identificar y analizar conflictos.
- Asumir los conflictos como posibilidades de aprendizaje y enseñar a resolverlos constructivamente.
- Potenciar al grupo como un espacio de aprendizaje y de cooperación.

Porque los mencionados son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden manifestarse de distintas maneras en actividades concretas.

Sería difícil enumerar todas las actividades, recursos y técnicas específicas que pueden servir para concretar estos criterios en todas las situaciones educativas, porque

las posibilidades son muy numerosas y hay mucho campo abierto para nuevas creaciones de los educadores.

Pero, para empezar, sí podemos reconocer lo que definitivamente **no** nos servirá. En cuanto a la actitud de comunicación, no servirá “disertar desde el podio”; asumir la distancia del especialista anónimo y neutral, carente de identidad y compromiso; ni hablar 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 estrategias didácticas, 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...

## **Tema 2: Apoyos para el trabajo de EDH.**

### **2.1 Recursos, técnicas y materiales didácticos.**

El uso de estos términos no siempre es coincidente en la bibliografía, pues tienden superponerse en sí y con otros más o menos equivalentes como “medios”, “dinámicas” o “estrategias”. A los fines del Curso haremos una distinción operativa sencilla: tomamos *recursos* como el concepto más general y englobador, y dentro de él distinguimos las *técnicas* y los *materiales*.

**Recursos didácticos** designa a cualquier tipo de auxiliares de los que el educador puede servirse para apoyar su labor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un campo del saber. Son muy variados en naturaleza y estructura. Incluyen:

- **Técnicas:** son procedimientos o estrategias de acción. Consisten en una organización de actividades, individuales o de grupo, siguiendo una secuencia con pasos establecidos y bajo condiciones determinadas, cuya puesta en

práctica facilita el logro de objetivos específicos de aprendizaje. Por su naturaleza activa se las suele llamar también “dinámicas”.

- **Materiales:** son mensajes contruidos utilizando distintos códigos de comunicación (verbal, icónico, sonoro y sus combinaciones), que se apoyan en algún soporte físico que permite su circulación e intercambio entre las personas (papel, cinta electromagnética de audio o de video, medios electrónicos, etc.). Su nombre indica que se trata de objetos físicos, corporalizados de alguna manera.

Ya sea que hablemos de auxiliares de procedimiento (técnicas) o de auxiliares físicos (materiales), en educación ambos tienen carácter instrumental. Son *herramientas de apoyo didáctico*. Con esta expresión enfatizamos que se utilizan para:

1. *ayudar al educador a hacer mejor su trabajo*, poniendo a su disposición conocimientos y experiencias prácticas acumulados por quienes antes las diseñaron y probaron. Ayudan, pero **nunca sustituyen** al educador.
2. *facilitar el logro de objetivos de aprendizaje*. No valen por sí mismas—porque sean simpáticas, entretenidas, o estén de moda—sino que son medios al servicio de un fin mayor. Su valor está en su potencial para impulsar procesos de comunicación y reflexión que generen nuevos conocimientos y experiencias.

Recordemos que en EDH nos proponemos alcanzar objetivos de distinta naturaleza, que incluyen:

- Conocimientos intelectuales
- Valor y actitudes
- Competencias o destrezas para la acción

Al elegir y utilizar recursos didácticos, los educadores de derechos humanos debemos muy exigentes. Los recursos que usamos—y cómo los usamos—no sólo deben contribuir a lograr ciertos conocimientos y competencias deseables, sino deben también *estar de acuerdo con los principios metodológicos de la EDH*. Esta

correspondencia entre recursos y principios es clave para formar a la vez en valores y actitudes—la categoría de objetivos más desafiante en lo metodológico para la EDH.

Dediquemos tiempo de reflexión a la selección de recursos. Tengamos en mente las orientaciones de esta Guía y las lecturas de la Unidad, y hagamos siempre preguntas previas de “chequeo metodológico”. Por ejemplo:

¿Esta técnica o material que quiero usar, colabora para que todas y todos los educandos:

- Participen activamente, sin excluir a nadie? Se emocionen? Disfruten? Piensen?
- Se expresen como auténticos emisores de comunicación? Opinen con libertad?
- Tengan espacio para decidir con libertad? Sin manipulaciones? Se hagan responsables de las consecuencias de sus decisiones?
- Escuchen a otros? Consideren puntos de vista diferentes a los suyos?
- Tengan que discutir y ponerse de acuerdo en algo? Cooperen con otros?
- No discriminen, entre sí o hacia personas no presentes? O bien, si alguna forma de discriminación aparece, ¿puedan reconocerla y analizarla?
- Examinen lo que hicieron o dijeron—ellos y los demás?
- Conecten lo que están haciendo con la gente y el mundo real? Saquen conclusiones que tengan sentido para su vida?

Y al mismo tiempo, tal técnica o material colabora para que yo, educadora o educador:

- Participe junto con los educandos? Me emocione? Disfrute? Piense?
- Deje espacios para la libre decisión de los educandos? Tenga que discutir y ponerme de acuerdo con ellos?
- Escuche a los educandos? Considere seriamente sus puntos de vista?
- Ayude a guiar el análisis de lo que hicimos juntos? De las opiniones que se expresaron?
- Pueda conectar lo que estamos haciendo con la gente y el mundo real? Ayude a sacar conclusiones significativas para la vida de todos?

- Aprenda de lo que hicimos cosas nuevas sobre mis educandos, sobre mí mismo, el mundo?
- Saque conclusiones que me ayuden a mejorar mi trabajo educativo?

Sería poco realista esperar que cada técnica o material conteste afirmativamente todas estas preguntas. Un solo recurso no puede responder a todas las pautas metodológicas de la EDH. Pero lo importante es que *cualquier recurso que elijamos NO ENTRE EN CONTRADICCIÓN con los principios metodológicos de la EDH*. Por ejemplo, que

- no discrimine la participación,
- no deje de movilizar los sentimientos, además del razonamiento
- no esté basado en actividades puramente automáticas o triviales que no ayuden a pensar,
- no facilite el accionar autoritario
- no promueva la competitividad egoísta, etc.

## **Unidad II: Técnicas Educativas.**

### **Tema 1: Las técnicas en educación.**

#### **1.1 Focalización en las técnicas grupales participativas.**

Existen muchas técnicas para guiar el proceso educativo tanto individual o como grupal. Entre las primeras están, por ejemplo, las técnicas de estudio y las de investigación. Sin dejar de reconocer su enorme importancia, en esta Unidad nos concentraremos en las *técnicas grupales de carácter participativo*, porque son una cantera de recursos muy pertinentes para la EDH.

Las técnicas participativas se utilizan desde hace mucho tiempo y para distintos fines. La mayoría ha surgido desde la Psicología, inicialmente con propósitos de

diagnóstico o terapéuticos: identificar problemas individuales en una relación o problemas entre un grupo, desinhibir, facilitar la cohesión grupal, etc. Por poner el acento en las relaciones interpersonales han demostrado ser de utilidad en muchos contextos y con diversos fines, desde la administración laboral hasta la promoción social.

Su potenciación con fines educativos se produce en América Latina con el movimiento de educación popular de los años 60s. Aunque entonces se difundieron sobre todo para el trabajo de organización comunitaria y educación no formal con grupos de base, hoy han ganado difusión y legitimidad en todos los niveles y modalidades de la educación.

Por poner el acento en las relaciones interpersonales y las acciones de grupo, las técnicas participativas, bien escogidas y usadas, favorecen el desarrollo de pautas de comprensión mutua y convivencia colectiva que son el núcleo la doctrina de los derechos humanos.

## **1.2 Apoyos que prestan al educador.**

Son herramientas poderosas para los educadores en derechos humanos, con frecuencia conocedores de contenidos y objetivos pero preocupados por el “qué hacer” y “cómo hacerlo”, porque le permiten:

- Servirse de procedimientos ya diseñados y sistematizados con la intención de promover interacciones entre personas muy diversas y en espacios variados, formales o no formales y que, por haber sido probadas y enriquecidas por sucesivas puestas en práctica, cargan conocimiento y experiencia didáctica acumulada. Son una herencia que recibe para usar.
- Ir quebrando los roles comunicativo-educativos tradicionales de educadores-emisores frente a educandos-receptores. Son aportes especialmente innovadores para la educación formal (siempre amenazada por el riesgo de la

estrategia transmisora) porque promueven que los educandos hagan, opinen, decidan y sean co-actores del trabajo educativo. Rompen con el ciclo que Paulo Freire llamó “bancario”: entrega de información por el educador, recepción/memorización por el educando y control de información por el educador.

- Aprender mucho de sus educandos y de sí mismo, constantemente. Aún cuando el educador use una misma técnica en distintas oportunidades, si no lo hace de forma automatizada, cada aplicación saca a luz nuevas ideas, dilemas y aprendizajes, porque los procesos de interacción personal nunca se repiten de manera idéntica.
- Desarrollar capacidades de creación. Las técnicas permiten variantes y modificaciones. Pueden adaptarse y recrearse según las características de cada situación de aprendizaje—quiénes participan, dónde, cuándo, en qué circunstancias—, además de que pueden crearse otras nuevas. El potencial para la creación está abierto tanto para educadores como educandos. Y como demuestra la práctica, más se desarrolla cuanto más se utiliza.

## **Tema 2: Bases metodológicas de las técnicas participativas.**

### **2.1 El proceso acción-reflexión-acción.**

La corriente de educación popular sustenta el uso de las técnicas participativas en una *concepción dialéctica*, que vincula lo concreto con lo abstracto, lo particular con lo general, la práctica con la teoría. El movimiento constante entre esos dos polos permite a los sujetos construir conocimiento sobre los fenómenos del mundo, sobre los sujetos y las relaciones entre sujetos y, gracias a él, modificar el mundo, a los sujetos y sus relaciones.

En esta visión del proceso educativo *el punto de partida es siempre la práctica*: lo que las personas concretan hacen, saben y sienten; sus situaciones de vida, sus problemas, necesidades y esperanzas. *Desde ella se avanza hacia la teorización*, para

ir descubriendo en forma gradual las causas y conexiones que explican los sucesos inmediatos—lo individual y cotidiano— dentro de fenómenos colectivos más amplios y no perceptibles de manera directa—lo social y lo histórico. A medida que se alcanzan interpretaciones más comprensivas y profundas de la realidad, *se vuelve a la práctica para transformarla* con la conciencia y el poder que da el nuevo conocimiento. Y el ciclo se repite una y otra vez. Pero, puesto en imágenes gráficas, no a la manera de una noria que gira y gira en el mismo lugar, sino a modo de espiral que asciende. El punto de llegada está a un nivel superior que el de partida.

La concepción metodológica traza la estrategia. En consonancia, las técnicas participativas son un motor que impulsan ese recorrido partiendo de acciones concretas, moviéndose a la reflexión abstracta sobre las acciones para entenderlas, y regresando a las acciones para cambiarlas. El tránsito se realiza en colectivo, movilizándose sentimientos, emociones, pensamiento, comunicación y voluntad de hacer entre todos los participantes.

## **2.2 El rol facilitador del educador.**

El recorrido dialéctico requiere que se favorezcan las condiciones para que el grupo actúe, piense, discuta su actuar y reconozca lo que debería cambiarse (por ejemplo, desechar prejuicios, de-construir estereotipos y vencer intolerancias). Aquí se perfila un nuevo papel del educador, nada parecido al de la concepción “bancaria”. Su misión es crear el ambiente y las condiciones para que el grupo se encamine hacia los objetivos de aprendizaje, facilitar el proceso de conocer que hacen todos y cada uno. Por eso se lo define como un *facilitador*.

El facilitador tiene mucho que hacer, sólo que NO discursos. No significa menos trabajo, sino un trabajo distinto. Y muy consciente del momento en que sus intervenciones son necesarias. Tiene que trabajar antes de aplicar técnicas (para seleccionarlas, definir su objetivo y su procedimiento), durante su aplicación (para establecer un ambiente de confianza mutua y entusiasmo, y para presentar el

procedimiento al grupo y monitorearlo) y especialmente después (al conducir la discusión colectiva y ayudar a extraer conclusiones).

Nunca se enfatizará lo suficiente la importancia de que, cuando aplica cualquier técnica, el facilitador sepa estimular y guiar la discusión colectiva. Esto le exige, entre otras cosas:

- preparar de antemano preguntas pertinentes
- incentivar la confrontación y debate de ideas
- favorecer muchas intervenciones en forma ordenada
- mostrar tensiones y conflictos entre hechos e ideas
- hacer preguntas oportunas en el momento oportuno
- pedir razones y argumentos
- asociar y dar pistas para que se hagan relaciones entre las ideas
- contextualizar los hechos y las posiciones
- pedir que se extraigan las implicaciones y consecuencias de las posiciones
- valorizar todas las contribuciones,
- subrayar los aportes más significativos al aprendizaje
- sintetizar y recapitular.

Dos aspectos muy retadores para la facilitación docente son la discusión posterior y el manejo del tiempo—y por lo general están relacionados. ¿Qué hacer cuando no hay reacciones, o muy pocas? ¿Y cuando hay tantas que la discusión se alarga interminablemente?, ¿o se “va por las ramas”? Si la discusión no avanza, la empujará con preguntas; si va bien encaminada, la dejará correr; si pierde el rumbo, la reorientará con interrogaciones pertinentes. A veces deberá detenerla, si se manifiestan situaciones de conflicto serio que justifican una intervención preventiva o correctiva. Por ejemplo, en caso de surgir en el grupo actitudes inequitativas, autoritarias o discriminatorias: irrespeto, desvalorización de ciertas personas, marginamiento de algunos participantes, monopolización del uso de la palabra o competitividad egoísta.

Quien facilita tiene la misión de conducir la reflexión en forma sistemática y ordenada, pero también flexible, adaptándose al giro que va tomando la dinámica del grupo.

Su talento estará en reconocer los momentos de gran potencial de aprendizaje: llamar la atención hacia lo positivo que ocurre (gestos de empatía, cooperación, solidaridad, etc.) y también llamar la atención a lo negativo (indiferencia, agresividad, prejuicios, etc.). No tiene que atacar a las personas, sino a los problemas que se manifiesten. Su gran herramienta es la pregunta, precisa y oportuna. Paulo Freire insistía en la necesidad de cultivar una “pedagogía de la pregunta” antes que una de la respuesta.

Es fácil ver cómo la propuesta metodológica en que se basan las técnicas participativas, así como el papel facilitador que piden a los educadores, sintoniza profundamente con los objetivos y principios metodológicos de la EDH.

### **Tema 3: Contribución de las técnicas participativas a la EDH.**

#### **3.1 Aportes y potencialidades.**

Más allá de que hay distintos tipos de técnicas participativas con diferentes objetivos, siguiendo el análisis de Oscar Jara reconocemos que en lo fundamental ellas permiten:

- Generar procesos de reflexión grupales—los cuales movilizan también la reflexión individual de cada participante.
- Objetivar las problemáticas individuales y ponerlas en común
- Intercambiar conocimientos, vivencias y experiencias individuales y, así, enriquecerlos.

- Hacer experiencias de trabajo compartido que ayudan a construir conocimientos colectivamente—y, en la medida que todos participan, contribuye a que todos asuman las implicaciones prácticas de los conocimientos alcanzados.
- Encontrar alternativas de respuestas comunes y solidarias a dificultades que surgen en situaciones de trabajo y relación grupal.
- Conformar identidades colectivas, a la vez que fortalecer la identidad y la autoestima individual.
- Ejercitar competencias y destrezas para participar activamente en otros campos de la vida social fuera del estrictamente escolar o académico.

Y de último (aunque tal vez deberíamos decir de primero), revalorizan como disparadores educativos la alegría y el ambiente festivo del “¡juguemos!”. Permiten recuperar el sentido de disfrute del aprendizaje, a menudo adormecido en la excesiva discursividad de la enseñanza formal

### **3.2 Dificultades y desafíos.**

Como ocurre con la puesta en práctica de cualquier herramienta educativa, los aportes que se puedan enumerar en abstracto (como hicimos más arriba) son sólo posibilidades que no se concretan de manera espontánea. Que el potencial de las técnicas participativas se haga realidad depende mucho de las decisiones que tome el educador al elegir las y utilizarlas. Estas decisiones son nuestros principales desafíos. Entre ellas están:

- **Clarificar el/los objetivo/s de formación y no perderlo de vista durante la aplicación de la técnica**

El uso de cualquier técnica debe estar en función de los objetivos específicos que se persiguen. Por eso, antes de elegirla, debemos tener claro qué queremos lograr

usando la técnica (por ejemplo, crear vínculos entre los participantes, sensibilizarlos hacia un problema, discutir un tema o situación real, planificar una acción, etc.)

El objetivo siempre nos da el rumbo: el destino y el itinerario. Sin objetivo, o con un objetivo difuso, se corre el riesgo de hacer la actividad por la actividad misma, vaciándola de sentido.

- **Conocer el grupo y las condiciones reales en que se trabaja**

Muchas herramientas pedagógicas “pueden servir”; que efectivamente sirvan depende de su uso situado, contextualizado. Y el grupo—que incluye al educador-facilitador—es aquí el primer contexto. Por eso el facilitador debe conocerlo lo mejor posible (características de edad y maduración psico-social, conocimientos previos, experiencias de vida, rasgos culturales, condiciones socio-económicos, etc.)

- **Seleccionar la técnica adecuada para los objetivos y el grupo.**

Hay que saber para qué sirve una técnica, y cuándo y cómo es más conveniente utilizarla. Esto significa que:

- hay que conocer un buen número de técnicas para hacer elecciones fundadas (y no entusiasmarnos con la primera que descubrimos);
- estudiarlas para reconocer lo que puede lograrse con ellas y lo que no (para no esperar lo que no nos prometen), y
- analizar si la que es apropiada a los objetivos es también apropiada para el grupo, o bien necesita ser adaptada en algún sentido.

- **Precisar el procedimiento de aplicación según las circunstancias en que la técnica se vaya a aplicar.**

Las circunstancias de aplicación son, entre otras, el espacio de trabajo, el tiempo disponible, el número de participantes y los apoyos adicionales necesarios). Como

destacamos antes, un punto clave del procedimiento es la discusión que se genere después de realizar la actividad, por lo que hay que poner gran cuidado en preparar de antemano las preguntas-guía que se usarán para hacer reflexionar y analizar al grupo.

- **Ser flexible.**

El educador que elige una técnica participativa sin duda alguna debe conocer su procedimiento de aplicación y seguirlo; pero también debe estar abierto a variarlo por razones legítimas desde el punto de vista educativo. Las variaciones pueden darse por iniciativa del mismo facilitador (de antemano, según su análisis del grupo y el contexto, o bien mientras se aplica la técnica, según cómo se vaya dando el proceso) o por iniciativa del grupo.

Un facilitador flexible está dispuesto a aceptar sugerencias de los participantes para variar el procedimiento, si no alteran el sentido de la actividad. Y si lo alteran, está dispuesto a razonar por qué no convendría hacer cambios, o a negociar alternativas con el grupo.

- **No mecanizarse**

Esto no es una dificultad de las técnicas, pero sí un riesgo que el facilitador debe tratar de evitar, sobre todo cuando repite la aplicación de alguna/s técnica/s, ya sea con el mismo grupo o con grupos diferentes. El desafío está en mantenerse siempre curioso, alerta y abierto—a hacer cambios pertinentes, a observar lo que está pasando en el grupo (porque las situaciones nunca se repiten idénticas), a recoger todo lo que surja que le parezca significativo y a aprovecharlo en función de aprendizaje.

Quien más se beneficiará de esta actitud es el propio facilitador. Si es receptivo para percibirlo, cada actividad grupal le aportará algo nuevo, sobre el problema que se está trabajando o sobre las relaciones interpersonales en el grupo. En la medida en que lo procese, puede aprender.

## Tema 4: Uso de técnicas participativas en EDH.

### 4.1 Variedad de técnicas.

Hoy se cuenta con un repertorio muy amplio de técnicas participativas y de muy distinto tipo, objetivos, medios de apoyo y condiciones de aplicación. Un panorama de su variedad se aprecia en la clasificación que ofrece Laura Vargas en la introducción al libro “Técnicas Participativas para la Educación Popular” y retomada en el artículo de Oscar Jara. Está basada en los sentidos que utilizamos para comunicarnos y en cuáles de ellos entran en juego en las diferentes técnicas.

En resumen, encontramos:

- *Técnicas (o dinámicas) vivenciales:*

Se apoyan en crear una situación ficticia para favorecer que los participantes se involucren en ella y reaccionen con espontaneidad. En pocas palabras, “la vivan”.

Por sus objetivos específicos, entre ellas se distinguen:

- *técnicas de animación*, dirigidas a crear o fortalecer relaciones interpersonales en un ambiente relajado, divertido y solidario, y
- *técnicas de análisis*, más orientadas al trabajo simbólico y de reflexión colectiva sobre situaciones de la vida real.

- *Técnicas con actuación:*

Se apoyan en la expresión corporal para representar situaciones, comportamientos, actitudes y formas de pensar (por ejemplo: sociodramas, juegos de roles, cuentos dramatizados).

- *Técnicas visuales, auditivas y audio-visuales:*

Se apoyan en códigos simbólicos, o códigos de comunicación, para orientar la acción grupal hacia analizar mensajes existentes o elaborar sus propios mensajes.

Los códigos pueden ser *escritos* (por ejemplo: textos variados, papelógrafos y tarjetas), *gráficos* (por ejemplo, afiches, rompecabezas, fotografías, caricaturas,

etc.), *auditivos* (por ejemplo, charlas, radio-foros, cassette-foros) o *combinaciones* (por ejemplo, cine y video-foros)

Obsérvese que las técnicas participativas a menudo son difíciles de ubicar en una sola clase. Esto ocurre porque rara vez una técnica se usa aislada (como si nos propusiéramos usar hoy la animación, mañana la actuación, pasado mañana la abstracción y otro día la creación de mensajes). En la práctica unas se combinan con otras y pueden apoyarse al mismo tiempo en varios vehículos sensoriales y códigos simbólicos.

Nótese también que las técnicas didácticas -procedimientos de acción- con frecuencia se encuentran con los materiales didácticos -productos simbólicos físicos-, ya sea porque utilizan materiales como recursos para movilizar la acción (por ejemplo, cuando se hace un video-foro), o bien porque la acción grupal da como resultado productos materiales (por ejemplo, cuando durante una actividad grupal se elaboran papelógrafos, afiches, grabaciones sonoras, etc.)

Así se aprecia la interrelación y el apoyo mutuo entre distintos tipos de recursos didácticos. Cuando los recursos se combinan, se potencia lo que aportaría cada recurso por separado.

Los educadores en derechos humanos, como los buenos artesanos, deben usar todas las herramientas a su alcance que los ayuden a lograr sus objetivos estratégicos. Pero sin perder de vista un criterio: siempre y cuando los recursos elegidos se correspondan con los principios metodológicos de la EDH. Ya lo advierte el refrán popular “cualquier camino es bueno para quien no sabe a dónde va”. En EDH sabemos hacia dónde queremos ir y, por eso, NO cualquier camino es bueno.

#### **4.2 Presentación de algunas técnicas y su incorporación a actividades de EDH.**

*“Los aspectos conceptuales hasta aquí tratados se ampliarán con la lectura el artículo de Oscar Jara, dentro de esta Unidad, y también repasando las secciones finales del artículo de Rosa María Mujica de la Unidad I”.*

El resto de la Unidad II se dedica a estudiar técnicas concretas de mucho potencial para la EDH. En este sentido se han escogido lecturas que presentan ejemplos de técnicas participativas (apenas algunas) y, además, actividades de formación en derechos humanos que hacen uso de una o más técnicas.

Sería reiterativo explicarlas aquí. Invitamos a los y las estudiantes del Curso a familiarizarse con ellas, a planificar cómo adaptarlas a sus educandos y espacio de trabajo concreto y especialmente... ¡a ponerlas en práctica!

### **Unidad III: Materiales didácticos.**

#### **Tema 1: Contribución de los materiales al proceso educativo.**

Reiteremos que los materiales, igual que las técnicas, son auxiliares del educador en el proceso de enseñanza y del educando en su proceso de aprendizaje, que sólo despliegan sus potencialidades en manos de quienes los emplean.

Los materiales didácticos son producciones simbólicas (o sea, mensajes) contruidos utilizando distintos códigos—palabras, imágenes, sonidos—, que toman cuerpo de muchas maneras: en libros, artículos, carpetas, folletos, y otros tipos de textos impresos; en ilustraciones y diseños gráficos; en cintas de audio y video; en exposiciones, juegos y representaciones dramáticas; en guías de investigación y de proyectos, entre otras variantes. Pero por encima de su diversidad física tienen un propósito común: la intención educativa, que los diferencia cualitativamente de los de intención propagandística, comercial, o de entretenimiento.

Los materiales se complementan con otras herramientas de EDH. Unas apoyan a otras en la marcha hacia la meta común, a la cual cada una aporta lo que le permiten

sus características específicas. De poco sirven los mejores materiales si no están insertos en algún programa educativo, formal o no formal, o si no cobran vida a través de personas comprometidas con el trabajo educativo: los educadores-facilitadores.

Subrayo que los materiales didácticos se complementan con otros recursos o instrumentos de trabajo educativo. No logran efectos formativos por sí solos; no son autosuficientes. Pero en EDH no se puede trabajar sin ellos. Por eso se convierten en una herramienta de base, indispensable para sostener las acciones educativas.

### **1.1 Aportes y potencialidades.**

¿Qué ofrecen los materiales didácticos al trabajo de EDH?

- **Permanencia.**

Por ser objetos físicos, permanecen después de ser producidos. Pueden usarse tantas veces como se quiera, transportarse y compartirse. Sus mensajes quedan registrados para ser potenciados por el uso reiterado de muchas personas, en los más variados contextos y situaciones.

- **Sistematización de conocimientos y experiencias.**

Al producir un material, su autor/es le incorporan conocimientos procesados e integrados en una propuesta con sentido. Cuando un material (grande o pequeño) llega a los usuarios, lleva acumulado un trabajo previo—intelectual, pedagógico, técnico y artístico—que guía a sus destinatarios para pensar y conocer.

- **Oportunidad de profundizaciones sucesivas.**

Los materiales permiten lecturas (= decodificaciones) detenidas y nuevas relecturas. Los usuarios pueden volver una y otra vez sobre los mensajes para apropiarse gradualmente de ellos y profundizarlos.

- **Cobertura amplia.**

El alcance de un material educativo puede ser muy amplio comparado con el de las acciones educativas presenciales, incluso masivo. Ello depende de cómo se planificó de antemano su distribución y difusión. En el caso de los materiales para EDH, existen también posibilidades de circulación y reproducción por mutuo acuerdo entre organizaciones interesadas, dentro y fuera del país de origen, lo que aumenta el alcance de los mensajes.

- **Capacidad de multiplicación e impacto.**

Todos los materiales didácticos tienen potencial multiplicador a mediano y largo plazo porque los docentes los usan en su labor, que es de por sí multiplicadora y formativa, y porque son también fuente de consulta más allá de las aulas. El potencial de impacto de los materiales de EDH es posiblemente superior al de otras materias porque:

- Son un respaldo obligado para el trabajo del educador, quien no puede introducirse en esta temática novedosa y compleja sin orientaciones teóricas y prácticas, en especial si no la estudió sistemáticamente durante su carrera docente.
- Alcanzan muchos más destinatarios que los que su autor/es definieron de manera explícita. Son una vía directa a destinatarios indirectos: padres de familia, autoridades y personal escolar, personas y agrupaciones de la comunidad, etc.
- Tienen, por sus objetivos y características, un impacto en sus usuarios que rebasa lo cognoscitivo, pues sacuden también a sus sentimientos, actitudes y conductas.

## **1.2 Dificultades y desafíos.**

Igual que con las técnicas, los aportes de los materiales no son automáticos; hay que tomar previsiones para que se materialicen. Conocer las dificultades que entraña utilizar materiales de apoyo en EDH y los factores que condicionan su eficacia pedagógica nos permite planificar cómo hacerles frente. ¿Cuáles son esas dificultades?

- **Acceso.**

Aún hoy, pese al aumento notable de materiales de EDH en nuestro continente y a la difusión que permite la Internet, siguen siendo difíciles de localizar. Cuesta identificarlos y, después, acceder a ellos. No es fácil para un educador saber todo lo que hay disponible en la materia, ni lo que puede servirle mejor a sus necesidades particulares (nivel y objetivos que enseña, particularidades de sus educandos, contexto cultural, etc.)

- **Activación en el uso.**

Un material, en sí mismo, es un objeto inerte. Sus mensajes siempre tienen que ser movilizados para entrar en comunicación real con lectores, oyentes o espectadores. Esto ocurre de manera individual cuando cada persona lee, escucha o ve un material; pero en el caso de las producciones para EDH, el uso individual no explota al máximo todas sus posibilidades.

El poder educativo de un material de EDH es una virtualidad que hay que activar en la mente, el corazón y la voluntad de sus destinatarios. La 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. Aquí la labor facilitadora del educador es crucial, por lo que debe ser planificada con mucha conciencia..

- **Recreación y creación de nuevos materiales.**

Los materiales de EDH siempre están abiertos a la recreación. Y a menudo la necesitan para adaptarlos a las condiciones particulares de quienes los usarán, como ocurre cuando se dispone de materiales producidos originalmente en contextos distantes (otro país, o momento histórico), o para diferentes destinatarios (de otra edad, o tipo de programa educativo).

La adaptación puede abarcar distintos aspectos—lenguaje, orden y profundidad de los temas, ejemplos, actividades prácticas, etc. Pero hay que ser conscientes de sus dificultades y exigencias. Los cambios que se introduzcan tendrán valor sólo si responden a objetivos claros y son significativos.

Además de recrear, los educadores tienen la opción (y con frecuencia la necesidad) de crear nuevos materiales y de facilitar la creación por parte de otras personas, comenzando por sus educandos. Este es un gran desafío a la imaginación creadora.

- **Evaluación.**

Evaluar con rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje en EDH es una necesidad, pero a la vez una dificultad seria que enfrentamos los educadores. En cuanto a los materiales didácticos, si bien por ser objetos físicos son concretos y finitos, tampoco es sencillo evaluar en qué medida logran sus objetivos y afectan formativamente a sus destinatarios. ¿Qué criterios e instrumentos usar para estimar cómo son recibidos sus mensajes y cuál es su valor transformador?.

Este reto nos exige estudiar y comparar distintas propuestas de evaluación, ensayarlas, confrontar resultados entre nosotros mismos, y volver a probar. Debemos enfrentarlo, aún sabiendo cuán difícil es, para asegurarnos que marchamos en la dirección correcta.

## **Tema 2: Tipos y opciones de materiales didácticos.**

Los materiales de EDH son de una gran variedad, que los educadores deben reconocer para poder seleccionar los más adecuados a sus objetivos, destinatarios y contexto de trabajo. Repasemos las principales variables de diferenciación.

### **2.1 Según sus objetivos.**

Los materiales existentes, o los que se pueden producir para EDH, pueden proponerse distintos objetivos, por ejemplo:

- introducir de manera general al tema de los derechos humanos,
- analizar y profundizar temas específicos,
- 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,
- dar 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.).

Muchos materiales tienen más de un objetivo específico. No obstante, cuando los objetivos son múltiples, siempre hay alguna priorización y unos predominan sobre otros. El educador en EDH debe saber identificar los énfasis de cada material para escoger aquellos que mejor responden a sus objetivos y necesidades en cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2 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. )

Un material en verdad didáctico (no sólo divulgativo) puede proponerse más de un tipo de destinatarios. Pero como ocurre con los objetivos, siempre debe establecer alguna prioridad, porque es en función de los destinatarios deseados que se define la organización de contenidos, la secuencia de aprendizajes y el uso del lenguaje.

Reiterando el criterio de la sección anterior: los educadores de EDH deben saber reconocer para quiénes está pensado y elaborado cada material educativo concreto.

Sólo así podrán elegir los materiales apropiados a sus propias necesidades, o adaptarlos en lo que corresponda.

### **2.3 Según sus medios y formatos.**

Según el soporte físico en que se apoya (el medio o canal de comunicación) y los códigos simbólicos que emplea (verbal, icónico, auditivo 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, como las obras teatrales)
- *electrónico* (por ejemplo, bases de datos, libros y boletines electrónicos, y software computacional)
- *una combinación de medios* (por ejemplo, las carpetas o maletas de materiales que incluyen diversos impresos y audiocassettes o videos, y los multimedia o hipertextos que combinan electrónicamente recursos impresos, auditivos, visuales y a veces hasta la interacción mediada por computadora.)

Esta no es una clasificación rigurosa ni exhaustiva, sino un despliegue de posibilidades. En el campo de los medios de comunicación los límites entre categorías suelen ser borrosos y ,además, en la actualidad, muy móviles como consecuencia de los nuevos desarrollos tecnológicos.

Por otra parte, dentro de los distintos medios existen muchísimas opciones para organizar y presentar los mensajes: son los “géneros“ o “formatos“ fácilmente reconocibles por autores y usuarios. Tienen características formales que los diferencian y existen reglas generales, técnicas y estéticas, que nos orientan sobre cómo manejarlos para que logren mayor eficacia comunicativa.

Por ejemplo, dentro de los medios impresos encontramos una cantidad de géneros y formatos. Entre los más comunes:

- 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, de organizaciones, etc.).

Cada tipo de material tiene su problemática teórica y técnica específica, sus potencialidades y limitaciones. Conocer y manejar estas especificidades es requisito para lograr una buena comunicación con apoyo en materiales. En esta materia, los buenos propósitos bastan para alcanzar los resultados deseados. La intención educativa por sí misma no garantiza la calidad ni la efectividad de los materiales.

### **Tema 3: Criterios para seleccionar y diseñar materiales para EDH.**

Igual al discutir metodologías, aquí no cabe pensar en un único “modelo” o propuesta de diseño que fije todas las características deseables de los materiales de EDH. Intentar un catálogo normativo llevaría a una simplificación estilo instructivo o “receta”.

Sin embargo, los educadores necesitamos identificar cuál material es más pertinente y útil a nuestros fines que otro, y por qué. En estos términos, las mismas teorías que ofrecen criterios metodológicos para una práctica pedagógica congruente con los principios y valores de los derechos humanos también nos sugieren criterios para seleccionar y diseñar materiales de apoyo.

Como criterios principales, proponemos que los materiales de EDH deben:

- **Comunicar, motivar y propiciar el involucramiento emocional**

El contacto emocional que un material de EDH alcance con sus destinatarios es el primer paso para abrir la comunicación y permitir un intercambio transformador. Los materiales deben reflejar conocimiento y compenetración con sus destinatarios específicos, de modo que éstos se sientan reconocidos e interpelados.

Lograr esta comunicación depende del lenguaje empleado y también de que el material se vincule con sus experiencias de vida, conocimientos previos e intereses. Los mensajes de EDH tienen que partir del estado real en que los destinatarios se encuentran y, desde allí, motivarlos a trascenderlo.

- **Apelar a sus destinatarios como seres integrales y, también, individuales.**

Los materiales tienen que dirigirse a las personas como seres integrales, con cuerpo y mente, identidad individual y social, sensibilidad, emociones, vivencias, conceptos y pre-conceptos, necesidades, aspiraciones, capacidad de decisión y opción. Deben apelar a todos los componentes de su personalidad.

Pero deben reconocer también que no todos aprendemos de la misma manera. Una manera de responder a diversos estilos de aprendizaje es abordar los temas desde perspectivas y con metodologías variadas, que incluyan a la vez ejercitación corporal y sensorial, sensibilización afectiva, introspección y reflexión individual, discusión grupal, actividades artísticas y comunitarias, etc.

- **Alcanzar significatividad psicológica y social para los destinatarios.**

Las personas somos representantes de una especie universal, pero existimos situados en un contexto. El aquí y ahora concreto de educandos y educadores es el punto de partida para la EDH y debe serlo para sus materiales. Sólo si se plantean a partir de ese contexto, tendrán sentido vital para los destinatarios los conceptos, ejemplos y actividades que un material proponga.

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, porque así adquiere significado y relevancia para ellos. Cuando los materiales educativos ayudan establecer esos vínculos pueden posibilitar aprendizajes profundos y duraderos.

- **Promover la participación activa de los destinatarios en sus procesos de aprendizaje.**

Como se analizó en la Unidad II, educarse es ir construyendo 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. Por eso la participación activa de los educandos es esencial para lograr aprendizajes verdaderos.

Un buen material de EDH propondrá muchas actividades—intelectuales, afectivas, lúdicas y de acción—para que los destinatarios actúen, y actúen en comunidad con otros sujetos. Guiará a los usuarios no sólo a estudiar los temas y realizar las actividades sugeridas; sino también a indagar, opinar, cuestionar, confrontar juicios, comparar opciones, decidir, evaluar las consecuencias de sus decisiones. Los llevará a acercarse otras personas de su entorno para dialogar y recojer 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 que se les ofrece.

- **Problematizar el conocimiento.**

La EDH aborda la realidad de los derechos humanos tal como es—con sus pugnas históricas, sus fuerzas sociales en tensión, sus choques de intereses y de derechos, sus zonas aún poco comprendidas—, a fin de conocerla honestamente, sin ocultar lo conflictivo, lo relativo, lo subjetivo e incompleto. Busca educar para un pensamiento no simplista, absolutista ni dogmático, abierto a la indagación crítica.

Por tanto, un material para EDH tiene que reconocer las discrepancias entre la teoría y la realidad; los debates entre diferentes intereses y puntos de vista; la multiplicidad de opciones, con sus respectivas consecuencias, y la autonomía de los

sujetos para decidir. Tiene que reconocer la incertidumbre y el conflicto y plantear a sus destinatarios diferentes problemas: de conocimiento, de percepciones, de actitudes y de decisión. Cuando pone a las personas frente a problemas por resolver y conduce a examinarlos, está dando el primer paso para enseñarles a resolverlos con la razón— en lugar de la fuerza.

- **Mobilizar 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 este cambio de actitudes y conductas NO es el condicionamiento conductista. Al contrario, la EDH rechaza cualquier manipulación o adoctrinamiento. Promueve el análisis reflexivo de las conductas, propias y ajenas, a la luz de principios éticos; el razonamiento sobre los cambios necesarios, y la opción voluntaria por cambiar. Enfatiza los procesos de transformación que pasen por la conciencia de los sujetos, en una dinámica constante de *acción-reflexión-acción*.

Entonces, además de problematizar, los materiales de EDH deben desarrollar la capacidad para indagar y actuar sobre la realidad (bastante insatisfactoria en materia de derechos humanos). Despertarán inquietud por investigar problemas, analizarlos, idear soluciones y llevarlas a la práctica. O sea, cultivar capacidades para pensar—de manera crítica— y para actuar—de manera cooperativa.

- **Potenciar el grupo como espacio de aprendizaje y cooperación.**

La EDH valora al grupo como *célula de aprendizaje* (en la escuela y en la vida) y lo promueve para que desarrolle su máximo potencial, de acuerdo con la edad y características de sus integrantes. Esto no es un simple recurso para “amenizar” la enseñanza, sino una consecuencia metodológica de comprender las bases sociales del aprender.

Un buen material de EDH, como un buen educador, facilita el trabajo grupal de manera sistemática: orienta tareas (organizarse, investigar, confrontar información y

opiniones, analizar, sacar conclusiones, hacer propuestas, planificar acciones, etc.) y también relaciones interpersonales constructivas (inclusión, colaboración y respeto mutuo, comprensión de distintos puntos de vista y estilos de trabajo, negociación de diferencias, logro de acuerdos, etc.).

- **Equilibrar el grado de estructuración y de apertura del material.**

¿Cuán estructuradas deben ser las propuestas pedagógicas de los materiales? Se suele plantear un dilema entre metodologías y materiales “cerrados” o “abiertos”. Pero como observa Mario Kaplún, 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 es difícil resolver el desafío en abstracto, porque mucho dependerá de sus objetivos, destinatarios, medio y formato. Pero como criterio general creo que el punto debe analizarse a fondo al planear cada material y que lo más adecuado es ubicarlo en una posición intermedia del continuum: su diseño debe incorporar los saberes acumulados sobre derechos humanos, a la vez que plantea propuestas abiertas para impulsar procesos mentales y de acción autónomos e innovadores.

- **Orientar para su mejor uso.**

Los materiales de EDH tienen que explicitar sus bases teórico-metodológicas, objetivos, y alcances y límites. Es cuestión de honestidad intelectual, pero también de eficacia educativa. Tales explicitaciones son lo que el psicólogo cognoscitivo Ausubel llama “organizadores previos”, que ayudan a decodificar los mensajes. Pero además, cuando se informa a los usuarios sobre qué es y para que sirve una herramienta, lo que pueden esperar de ella y lo que no, se desmitifica a la herramienta misma y se valoriza el trabajo personal del aprendizaje.

Los materiales de EDH también deben orientar sobre:

- la manera más provechosa de usarlos (si individualmente o en grupo; con o sin guía de un educador; con qué flexibilidad en la secuencia de temas; qué estimado de tiempo y esfuerzo hay que dedicar a su estudio; etc.) y
- cómo trascender el material conectándolo con la realidad externa (con quién puede compartirse y cómo).

Siempre que sea posible hay que invitar a los destinatarios a socializar el material con otros, a usarlo en grupo. Lo importante es que un material de EDH favorezca encuentros personales, nunca que los sustituya.

*Los puntos aquí resumidos se desarrollan con amplitud en el artículo recomendado como lectura en esta Unidad, de la misma autora de esta guía.*

Concluiremos reconociendo que es muy difícil que un solo material tenga todos los rasgos que se mencionaron como deseables. Pero al tenerlos como referencia, el educador puede elegir los que mejor sirvan a los fines de la EDH. Aquellos rasgos o principios metodológicos que un material no contemple, será tarea del educador introducirlos, con ayuda de técnicas participativas, de otros materiales o con creaciones propias.

#### **Unidad IV: La producción y/o adaptación de materiales didácticos para EDH.**

##### **Tema 1: Introducción al proceso de producción de materiales didácticos.**

A poco de empezar a hacer EDH, los y las educadoras se encontrarán frente a situaciones en que los materiales didácticos a su alcance no son suficientes o plenamente apropiados para los requerimientos de su trabajo. Es esperable. Por un lado, si bien la disponibilidad de buenos materiales de EDH ha crecido mucho en América Latina en la última década, persisten dificultades para acceder a ellos debido sobre todo a los bajos tirajes y la distribución limitada.

Por otro lado, aún los mejores materiales existentes no pueden dar respuesta a todos los variadísimos contextos en que hay que educar en derechos humanos. Son diferentes las realidades y culturas locales, los problemas más urgentes del momento histórico, los espacios donde se enseña y los actores del proceso... Además, las realidades sociales cambian constantemente. Los educadores sentirán la necesidad o el deseo (por lo general ambas cosas) de recrear los materiales disponibles y crear otros nuevos.

La Unidad IV fue concebida para ayudar a los educadores en EDH a enfrentar este reto. Un reto complejo, porque tiene exigencias de varios tipos a la vez: conceptuales, pedagógicas, técnicas y estéticas.

### **1.1 La producción con fines educativos.**

Producir materiales didácticos es llevar adelante un *proceso de comunicación educativa a través de medios* (escrito, visual, auditivo, electrónico, o sus combinaciones)

Este proceso tiene principios generales y etapas que son válidos para cualquier medio, porque surgen del objetivo común de comunicar con fines educativos. Pero también tiene otras etapas y principios específicos, o especializados, porque tienen que ver con:

- el tipo de *medio* que se use (no es igual producir un texto escrito que un video o un multimedia) y
- el *formato o género* del mensaje (aunque estemos siempre dentro de los medios impresos, es distinto producir un papelógrafo, un folleto divulgativo, un manual, un afiche, un guión de dramatización, etc, porque se trata de formatos o géneros distintos).

Los productores de materiales didácticos son tanto *educadores* como *comunicadores*. Y deben capacitarse para ser *buenos comunicadores*, si quieren que sus mensajes resulten pertinentes y eficaces para los propósitos educativos que persiguen.

Parte de capacitarse para ser un buen comunicados es conocer los aspectos teóricos y técnicos de la producción de mensajes, que han de ir de la mano con los propiamente pedagógicos.

Producir materiales es un proceso de pensamiento y planificación. No consiste simplemente en “hacer” materiales (escribir un texto, dibujar ilustraciones, grabar sonidos o imágenes). El “hacer” el material—lo que se llama la producción en sentido estricto o la realización—es sólo una fase dentro de un ciclo más amplio, que abarca tanto lo que debe ocurrir antes como después de realizar un material. Las fases previa y posterior a la realización son necesarias por igual lograr la calidad y la eficacia del mensaje final.

## **1.2 Fases y etapas del proceso de producción.**

En esta sección se estudiarán las fases y etapas de la producción de materiales educativos según se resumen en la tabla que aparece más abajo. La guía conceptual no se detiene en explicar cada una porque se encuentran desarrolladas en la lectura obligatoria de la Unidad. Sólo subrayo aquí unas consideraciones generales para entender mejor sus alcances.

En conjunto, las fases y etapas que se estudiarán constituyen una *secuencia* que guía el proceso de producción tanto de manera *lógica* como *cronológica*. Orientan para producir cualquier tipo de material, porque todas las variable de diferenciación de los materiales (medio, formato, o características específicas) se contemplan al interior de los pasos de la secuencia.

Advierto, sin embargo, contra el riesgo de interpretarlas con rigidez (que nunca es buena consejera en educación). Las etapas de la producción no tienen límites absolutos, ni siguen siempre un orden inmutable. 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).

La secuencia de producción es también cíclica, porque puede repetirse una y otra vez. Al terminar un material o en el transcurso de elaborarlo, si se ve la necesidad de realizar otro, el proceso se reinicia.

Con lo dicho en mente, estúdiense las siguientes fases y etapas. Póngase especial atención a las tareas que cada una implica para la persona o equipo de producción, y a los criterios comunicativo-educativos que las inspiran.

Fases	Etapas
PRE-PRODUCCIÓN	Diagnóstico de necesidades
	Concepción y pre-alimentación
	Investigación temática
	Planificación
REALIZACIÓN	Diseño
	Elaboración
	Validación
	Revisión y ajustes
POST-PRODUCCIÓN	Distribución y difusión
	Aplicación o uso
	Seguimiento del uso
	Evaluación de campo

### 1.3 La adaptación de materiales de EDH.

Aunque a primera vista adaptar un material pudiera parecer mucho más rápido y sencillo que producir otro inédito, conviene desechar este preconcepto. Adaptar siempre es recrear, y esto significa concebir y producir mensajes nuevos. Por tanto, debe responder por igual a los principios de la comunicación educativa.

La razón de abordar aquí la adaptación después de haber analizado la producción es doble. Por un lado, que los educadores ya manejen los criterios comunicativo-educativos que orientan los materiales de EDH, pues son los mismos que han de orientar cualquier adaptación, por pequeña que sea. Por otro, que reconozcan que cualquier material que se quiera adaptar es producto de un proceso complejo,

durante el cual se definieron su sentido, su estructura y sus características particulares. O sea, que hay razones que explican por qué un material es lo que es. Y hay que comprenderlas antes de realizar cualquier cambio parcial al mismo.

Para que una adaptación resulte significativa y enriquecedora del material en cuestión (y no lo contrario), la persona o equipo que la realice deberá preocuparse por:

- Conocer bien el material en su totalidad antes de introducirle cualquier variante, identificando la lógica que articula sus distintos componentes (objetivos, destinatarios, secuencia de aprendizaje del tema/s, propuesta metodológica, etc.) Adaptar a la ligera, sin una visión del todo, podría conducir a cambios que sean simplemente cosméticos o disfuncionales en relación al conjunto.
- Definir el propósito del cambio o cambios que introducirán. ¿Qué es necesario o deseable cambiar? ¿Por qué? ¿Para qué? El objetivo educativo que se persigue debe actuar como una brújula para guiar la adaptación, porque en última instancia éste objetivo será el que dará sentido—o no—a la nueva versión del material.
- Establecer los alcances del cambio. Es decir, precisar qué aspecto o aspectos concretos va a modificar—los destinatarios? el lenguaje? el tratamiento de los temas? los ejercicios? Los aspectos por cambiar no deben ser antojadizos, sino corresponder al objetivo educativo que el educador se haya fijado para adaptar.
- “Pilotear” o validar el cambio con los destinatarios. Si la adaptación supone hacer cambios considerables al material, es importante que se pruebe la eficacia de los mismos mediante pruebas piloto. Así se podrá verificar en qué medida se logra el objetivo particular que se propuso al adaptar.

Puestos en esta tarea, puede ocurrir que la persona o el equipo docente comiencen a introducir numerosos cambios, o cambios de carácter sustantivo, al material existente para adecuarlo mejor a sus necesidades de enseñanza. En tal caso,

conviene evaluar si en lugar de adaptar es preferible producir un material original, que complemente al anterior o lo sustituya.

Así han surgido muchas producciones de EDH: los educadores comienzan a trabajar con los apoyos disponibles y, a partir de ponerlos en práctica, inician un proceso de creación y producción propia. ¡En buena hora!

## **Tema 2: Disponibilidad de materiales y recursos para EDH.**

### **2.1 Los recursos de la realidad cercana.**

En EDH podemos servirnos como apoyos didácticos de numerosos objetos y mensajes que son parte nuestro medio circundante. En sí mismos no son “materiales de EDH”, tal vez ni siquiera existen con intención o carácter didáctico, pero al traerlos al espacio educativo y examinarlos con una mirada reflexiva y crítica se vuelven recursos útiles para enseñar y aprender derechos humanos. Después de todo la EDH es, en esencia, aprender a mirar, juzgar y transformar la realidad con una óptica de derechos humanos.

Entre los elementos que todo educador tiene siempre al alcance de la mano están, por ejemplo:

➤ *Materiales de las distintas asignaturas escolares:*

De libros y documentos de Historia, Geografía, Cívica, Arte, Música, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Exactas, etc., podemos extraer cantidad de datos, textos e imágenes para analizar situaciones y problemas históricos o actuales.

Una fuente riquísima de materiales para sensibilizar hacia temas de derechos humanos es la literatura, tanto nacional como continental y universal. Novelas, cuentos, poemas, obras de teatro y ensayos bien escogidos, movilizan sentimientos, acercan emocionalmente a situaciones personales dentro de un determinado contexto, y abren

numerosas puertas a la discusión sobre valores, actitudes, conductas y problemas sociales.

➤ *Mensajes de los medios masivos:*

Artículos de periódicos y revistas, de cualquier sección—noticias locales, nacionales, e internacionales; información económica y cultural; editoriales, etc.—ponen en contacto con asuntos de conocimiento público y opiniones diversas sobre ellos. Son recursos excelentes para examinar la realidad, confrontar distintos puntos de vista y desarrollar argumentaciones informadas y fundamentadas. Las imágenes de los medios— dibujos y fotografías de diarios y revistas, incluyendo anuncios publicitarios— son muy útiles para examinar críticamente percepciones de la realidad y mensajes no explícitos.

Además de la prensa gráfica, se pueden utilizar programas habituales de radio y televisión, grabándolos para después oírlos o exhibirlos en sesiones de grupo y analizarlos colectivamente. Otra gran fuente de información muy variada es, por supuesto, la Internet.

➤ *Producciones personales:*

Los textos e imágenes personales producidos por docentes y estudiantes traerán al aula o al grupo de trabajo la invaluable experiencia personal de los participantes del proceso educativo: fotografías, cuadernos de memorias, cartas, creaciones literarias propias, etc. A través de ellos cada persona se presenta y se representa ante sí mismo y los demás. El uso de producciones personales contribuye a valorizar a cada persona—su vida, su cultura y su visión del mundo—y enseña a comunicarse partiendo de reconocer y respetar las singularidades individuales.

➤ *La observación de realidad circundante:*

Sin ir mucho más lejos, la observación atenta y reflexiva del entorno local es otra fuente preciosa de aprendizajes: ver cómo son y qué sucede cotidianamente en los espacios públicos y privados donde se desarrolla la vida de la gente—las casas, la calle, los lugares de trabajo, las oficinas públicas, los parques, los centros comerciales, los lugares de entretenimiento, etc. A la observación directa pueden sumarse entrevistas a las personas de la localidad: miembros de la familia, vecinos, líderes locales, etc.

Los recursos citados son apoyos educativos invaluables pues reflejan el mundo cotidiano donde se mueven docentes y estudiantes tal como es, sin recortes ni maquillajes. Los ponen en contacto con la realidad “más real”: la suya propia. Por eso, los buenos materiales de EDH siempre acuden a este tipo de fuentes al proponer ejercitaciones y actividades prácticas. (Los alumnos de este Curso habrán ido encontrando ejemplos en las lecturas propuestas.)

Pero como los fenómenos de la realidad no son transparentes ni auto explicativos, no se nos revelan en toda su complejidad, causas y tensiones a partir de un acercamiento espontáneo, para explotarlos educativamente es necesario el procesamiento individual y colectivo, auxiliado por herramientas de análisis. Los y las docentes que utilicen recursos de su medio circundante tendrán que planificar, a partir de ellos, verdaderas **actividades de aprendizaje**. Esto implica definir de antemano:

- **El tema de indagación:** ¿qué o sobre qué quiere que sus alumnos aprendan? (Por ejemplo, conocer las formas de participación y organización de la comunidad en defensa de sus derechos, o conocer sobre la situación de los niños que viven en la calle, u otro tema que sea muy relevante para la comunidad local.)
- **El objetivo de la indagación:** ¿qué se persigue, concretamente, con esta exploración? (Podría ser, por ejemplo, identificar a las organizaciones civiles que actúan en la comunidad en defensa de derechos concretos (del medio ambiente, del consumidor, de la mujer, de pueblos, etc.) y su labor. O identificar cómo se presenta

a la población a través de los medios la situación de los niños de la calle y qué cómo percibe ésta el problema).

- ***El procedimiento de observación y análisis:*** ¿cómo se recogerá y procesará la información sobre el tema? Aquí los docentes han de aportar instrumental metodológico para encauzar el proceso de indagación, por ejemplo:
  - Preguntas-guía para observar, registrar las observaciones y reflexionar sobre ellas.
  - Orientaciones para detectar tendencias en lo observado (elementos constantes, similitudes y diferencias, paralelismos y contrastes) y sacar conclusiones.
  - Cuadros, esquemas o matrices vacíos donde volcar las observaciones directas en forma sistemática.
  - Sugerencias para contrastar las observaciones con otro tipo de datos, u otros posibles puntos de vista.
  - Preguntas para sacar conclusiones, discutirlos en colectivo, y conectarlas con temas de derechos humanos.

El uso de recursos directos de la realidad cercana es valioso no solamente para el estudio de contenidos y la discusión de principios y valores de derechos humanos; sino también por el proceso mismo de buscar, analizar y manejar información. Cuando los estudiantes realizan esta tarea por sí mismos con guía docente, están aprendiendo también numerosas competencias o destrezas importantísimas para su formación como personas autónomas y críticas, y como ciudadanos participativos.

## **2.2 El Centro de Recursos para Educación en Derechos Humanos.**

Si esperamos que las herramientas nos brinden un apoyo eficaz y oportuno al trabajo por hacer debemos tenerlas a la mano y en variedad suficiente como para satisfacer los distintos requerimientos de cada tarea concreta. En el caso de la EDH esto no es tan sencillo por las dificultades de acceso ya comentamos. La mejor

estrategia, con visión de futuro y efecto multiplicador, es definir un espacio físico concreto donde los recursos metodológicos que los educadores vamos obteniendo se acumulen, se ordenen y puedan ser compartidos por otras personas interesadas.

Recomendamos, pues, a quienes trabajan en esta materia, ya sea en el ámbito de la educación formal o no formal, crear un Centro de Recursos para la EDH que podría estar localizado en una institución educativa, una organización civil o un centro comunal. Lo ideal es que esta iniciativa se emprenda en forma colectiva por un grupo comprometido y que se difunda ampliamente en la comunidad educativa local, para que muchos puedan beneficiarse de su caudal de herramientas pedagógicas.

Hay varias modos localizar materiales para constituir y enriquecer constantemente el Centro de Recursos:

- búsqueda personal, contactando a personas y organizaciones locales que puedan tener ejemplares para donar, o prestar a efectos de reproducirlos,
- búsqueda bibliotecológica, ubicando materiales apropiados en librerías, otras bibliotecas y centros de documentación locales, ya sea para adquirirlos o contar con la referencia exacta de qué está disponible y dónde;
- búsqueda electrónica, identificando sitios en Internet que ofrezcan materiales completos en línea, o bien que informen sobre instituciones que disponen de materiales para luego mandarlos a pedir por vía postal.

Un buen punto de partida en este último sentido es el sitio del Instituto Interamericano de Derechos Humanos ([www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr)), que cuenta con un número de Secciones Especializadas de naturaleza temática, entre ellas una dedicada específicamente a Herramientas Pedagógicas para EDH.

La creación de un Centro de Recursos supone, sin duda, una inversión de tiempo y esfuerzo de búsqueda, pero los resultados bien lo justifican, porque serán una contribución expansiva a la causa de la EDH.