

PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: ¿educadores, comunicadores o poetas?

Gabriel Kaplún*

La producción de materiales educativos, para que valga la pena, requiere de un proceso sumamente riguroso y altamente creativo, dos aspectos que a veces parecen difíciles de conjugar. Para empezar conviene hacerse dos preguntas, cuyas respuestas son menos obvias de lo que parece: ¿qué es un material educativo? y ¿para qué hacer materiales educativos? Tras proponer algunas respuestas recorreremos el proceso de producción, deteniéndonos especialmente la aventura creativa, en la búsqueda de una articulación entre rigor y creatividad, razón y locura. Porque articular poesía y pedagogía es el desafío cotidiano de los comunicadores educativos.

1. ¿QUÉ ES UN MATERIAL EDUCATIVO?

Una cartilla sobre uso de plaguicidas, un programa radial de alfabetización, un casete de video con registros de actividades de un sindicato, un video-clip con una canción de moda, un cuento de García Márquez... ¿son materiales educativos? ¿Todos? ¿Algunos? ¿Cuáles? "Bueno, depende..." ¿Depende de qué? Por ejemplo podría ser que...

- La cartilla sobre plaguicidas expone ordenadamente los amplios conocimientos de un agrónomo, un químico y un médico. Con la cartilla pronta esperaban poder organizar cursos con trabajado-res rurales. Pero los terratenien-tes no querían ni oír hablar del asunto y los pocos trabajadores sindicalizados escuchaban con escepticis-mo: las infinitas precauciones a tomar en el manejo de plaguicidas les sonaban más propias de un astro-nauta que de un jornalero que trabaja de sol a sol en las condi-ciones que puede y cuando consigue trabajo.

- El programa radial alfabetizador estaba casi muerto. Como tantas "radios educativas" en América Latina tenía infinitamente más escuchas en sus espacios "no educativos" que en sus espacios "educativos".

- El casete de video era uno más de los tantos que el sindicato solía grabar con sus actividades. Ya llenaban tres estantes, siempre con la idea de que "algún día vamos a hacer una película con nuestra historia". Ese día nunca llegaba, pero una vez, en un taller de comunicación volvieron a ver parte de una asamblea y resultó muy útil para analizar cómo se da la comunicación dentro del sindicato.

- La canción era muy criticada por los grupos feministas por su machismo, pero ni ellas mismas podían escapar a su música pegadi-za. Por eso decidieron hacer aquel video-clip donde simple-mente la canción se oía y la imagen mostraba lo que la letra decía. El que veía aquello empezaba a pensar. En la canción, en el machis-mo, en las relaciones entre hombres y mujeres...

- El cuento de García Márquez es uno más de los que Sarah Hirschman, María del Carmen Feijó y muchos otros han leído a hispanos de New Jersey o "villeros" de Buenos Aires, en la fascinan-te experiencia de "Gente y Cuentos" con "la convicción compartida con otros programas de educación popular de que uno puede apelar a los conocimientos acumulados por la gente durante la vida e integrar ese pasado con nuevos materiales y situacio-nes. Lo que puede parecer más sorprendente es la afirmación de que las obras literarias tienen una capacidad muy especial para desarrollar y organizar esos conocimientos". (Feijó y Hirschman 1989:13)

Como se ve, las respuestas no son sencillas. Un primer problema para marcar límites es que materiales con una intencionalidad explícitamente educativa por parte de sus autores pueden no generar ningún proceso educativo. Y viceversa, en un contexto educativo algunos materiales adquieren "inesperada-mente" esa función.

Tal vez los autores de la cartilla no supieron darle a su material una forma pedagógico-comunicacional que pudiera llegar adecuadamente a sus destinatarios. Pero más importante que eso, tal vez no los conocían demasiado, ni meditaron sobre el proceso educativo que querían generar, ni sobre las condiciones sociales, económicas y organizativas en que estos procesos deberían desarrollarse.

Por su parte los promotores del programa radial se empezaban a cuestionar un camino que buena parte de la educación a distancia ya había desandado en América Latina. Revalorizando la importancia de combinar las acciones educativas no presenciales con las presenciales y la importancia de la interacción grupal en todo proceso de construcción de conocimientos. Comprendiendo además que una radio no es una escuela, que un medio de audiencia abierta no es un aula.

¿Abrir algunos "espacios educativos" en los medios masivos o intentar abordar el conjunto de los medios como un "todo educativo"? Tal vez un buen radiodrama, un programa musical o un informativo comunitario tienen una fuerza educativa mucho más importante que una clase radial, constituyéndose en "prácticas de una educación no anunciada" (M.Kaplún 1992). Una educación "informal", se dirá, pero tal vez precisamente es de esa educación de la vida cotidiana que la educación escolarizada o escolarizante tiene más necesidad de aprender (Calvo 1993).

Claro que estas posturas pueden venir -aún sin intención- a reforzar el populismo pedagógico en que parece haber caído parte importante de la educación popular latinoamericana: una educación que se despreocupa de atender las necesidades concretas de conocimiento de la gente. Una educación que se niega a educar, en el sentido de "proceso intencionado" del término. (Torres 1988).

No pretendemos aquí dirimir ni profundizar en esta discusión, que seguramente tiene además amplio espacio en otras páginas de este número de La Piragua. Partamos en principio de la definición de que un material educativo es el ofrecimiento, a través de un objeto concreto, de una experiencia vicaria, es decir mediada, para el aprendizaje. Y agreguemos provisoriamente que hay **materiales educativos "propriadamente tales"** (intencionada y explícitamente educativos), **materiales educativos "no anunciados"** (donde esta explicitación no se realiza) y **materiales educativos "inesperados"** (donde la intención educativa no está en quien los produjo sino en quien lo utiliza). Y aunque aquí nos referiremos fundamentalmente al primer tipo de materiales, las fronteras entre unos y otros son muchas veces difusas.

Pero además, como esperamos se podrá ver en adelante, creemos que quienes producen materiales "propriadamente educativos" deberían aprender mucho de los "no anunciados" y los "inesperados", de sus formas de producción, circulación y uso, de sus características comunicacionales.

2. ¿PARA QUÉ HACER MATERIALES?

Empecemos por el sentido más (aparentemente) banal de la pregunta. Es decir: **¿para qué hacer otro material?** ¿No hay acaso ya suficientes materiales sobre ese asunto que nos interesa abordar?

¿Cuánto material ya existente desperdiciamos por nuestra desprecupación en la búsqueda previa? ¿Cuántas veces volvemos a hacer un material que luego descubrimos (o que nunca descubrimos) que se parece mucho a otro que ya existía? Es cierto que muchos tienen una circulación sumamente limitada que hace difícil encontrarlo, o que

de todos modos requiere una reimpresión. El intercambio y circulación de materiales entre las instituciones que trabajan en educación de adultos en Latinoamérica (y en el mundo) sigue siendo escaso. La comunicación informática que prometía contribuir a solucionar estos problemas aún no ha sido capaz de ello y/o no hemos sabido utilizarla adecuadamente.

Se podrá decir -con razón- que un buen material educativo suele tener una contextualización local y temporal precisa. Y que esto hace que muchos materiales ya existentes no sirvan para otros contextos. Pero vale recordar también que muchas veces el esfuerzo de contextualización puede ser hecho por los propios participantes del proceso educativo que queremos generar. Y este esfuerzo puede ser además sumamente enriquecedor, sumamente pedagógico.

Precisamente sobre esto nos advierte la experiencia ya mencionada de Gente y Cuentos. Y de paso nos trae de nuevo la pregunta pero con otra forma: **¿precisamos realmente un material (intencionada-mente) educativo?** ¿Algunos de aquellos "inesperados" no nos servirán tanto o más si sabemos utilizarlos? "Un cuento hecho a medida apunta hacia una temática y, en general, tiene una moraleja. Por lo tanto, el autor de tales historias debe haber definido de antemano sobre *qué* problema se dispone a escribir. Por el contrario, a menudo, los temas más ocultos y sentidos se despliegan en el curso de un diálogo serpenteante. Estos diálogos son justamente los que generan los cuentos literarios, poéticos..." (Feijoó y Hirschman 1989:23) Claro que seleccionarlos no fue fácil, los criterios para esa selección se fueron probando y ajustando. Entre ellos justamente uno fue el de evitar que los cuentos fueran demasiado "didácticos". En palabras de Carlos Calvo (1990:66): "desde hace bastante tiempo encuentro muchas más sugerencias educacionales en la literatura que en la literatura técnica". Lo decía también hace poco la maestra de mi hija menor: "Con el texto se aburren en seguida y no leen. Por eso prefiero usar libros 'comunes', cuentos..."

Elaborar buenos criterios e instrumentos para buscar, seleccionar, utilizar o adaptar materiales ya existentes parece ser tan importante como elaborar buenos criterios para producir nuevos materiales.

Un tercer sentido posible de nuestra pregunta sería: **¿necesitamos realmente un material educativo?** La vieja moda de la "tecnología educativa" que hace unas décadas invadió el continente incumplió sus promesas de democratizar la educación y nos ha dejado enormes cementerios tecnológico-educativos, pero nunca pasó de moda. Una tecnología que pocas veces resultó realmente "apropiada" y que subvaloró la importancia de la comunicación más simple (o más difícil?): la comunicación interpersonal. Utilizada con un mero sentido instrumentalista, como "ayudas audiovisuales", no pasó de un gesto modernizador más hacia afuera que hacia adentro de los sistemas educativos, cambiando su fachada pero no los procesos pedagógicos, "amenizando" pero no deteniendo el deterioro de la relación escolar (Martín Barbero 1993).

La situación extrema de quien hace materiales fundamentalmente porque compró los equipos para hacerlos, y necesita (auto)justificar esa compra, lamentablemente no es poco frecuente. Muchas veces también los materiales quedan por la mitad o menos (como los incontables registros de video sin editar), porque no se cuenta con *toda* la tecnología necesaria, con el dinero para contratarla y/o con el tiempo y los recursos humanos capaces de utilizarla. En esas condiciones a veces termina saliendo un material de muy difícil utilización y dudosa utilidad: 3 horas de video charla por ejemplo. Materiales que no cumplen con ninguna función clara en un proceso pedagógico. Materiales que no logran subsanar la carencia de buenos educadores y procesos educativos de calidad, con o sin "materiales".

Y aquí viene un cuarto sentido posible de la pregunta: **¿para qué necesitamos ese material educativo?** ¿Basta con decir que el tema es "importante" para aquellos a quienes va dirigido? ¿Cuáles son los procesos educativos en los que se insertarán o que pretendemos generar a partir del material? ¿Qué requieren y qué podemos esperar realmente de estos procesos? Por ejemplo: es importante ayudar a los jóvenes de sectores populares en su difícil inserción laboral. Un material sobre el tema puede ser necesario y útil. ¿Pero podrán utilizarlo realmente? ¿Leerán por ejemplo un material impreso por sí solos? ¿O deberá haber educadores que lo utilicen con ellos? Y si estas acciones educativas no se acompañan de políticas de empleo juvenil, ¿tendrán alguna incidencia en el problema central que se pretendía enfrentar?

Claro que estas preguntas pueden conducirnos a una peligrosa parálisis educativa que también debemos evitar. De hecho una cierta dosis de voluntarismo y optimismo educativo será no solo evitable sino probablemente imprescindible. Pero al menos debemos asumílos conscientes de sus limitaciones (Tedesco 1988). Y también de sus potencialidades.

Formulemos entonces nuevamente nuestra pregunta de otro modo: **¿qué funciones cumplirá el material y cómo será utilizado?** ¿Será un instrumento para informar sobre el tema, para motivar una discusión o una reflexión, para organizar un proceso de aprendizaje? ¿Será utilizado en contextos explícitamente educativos o en situaciones educativas abiertas, informales? ¿En forma grupal o individual? ¿Será autosuficiente o requerirá de la presencia de un educador? Por supuesto que todas las combinaciones son posibles: un material puede cumplir muchas funciones a la vez y ser suficientemente flexible para ser utilizado en varios contextos y de varias maneras posibles. Pero imaginarlas y preverlas ayudará mucho en el momento de producir el material. Sin desconocer que muchas veces nuestro material también tendrá usos inesperados, no previstos inicialmente.

Muchos buenos materiales surgen como respuesta y sobre todo a partir de contextos educativos muy precisos. Por ejemplo de un grupo de educadores que después de un tiempo de trabajar con jóvenes y adultos en torno a una temática, se decide a "juntar" y dar una nueva forma a un conjunto de pequeños materiales que han ido produciendo para ese trabajo, que ya han sido probados y han demostrado su utilidad. Pero también es cierto que a veces parecen olvidar que otros podrían utilizarlos en otros contextos, de otras formas y con otras funciones, si ellos los hubieran elaborado de un modo un poco más "universal" y flexible. Un material tan acotado a un contexto y a requerimientos de uso tan precisos, tal vez no merezca el esfuerzo de edición y difusión más o menos masivo. Es muy bueno poder producir (o adaptar) los materiales educativos precisos que cada educador necesita para las situaciones educativas precisas en las que trabaja. Pero también es cierto que sería bueno que algunos materiales educativos fueran un poco menos "under-ground".

3. ¿QUIÉN/QUÉ PRODUCE?

Nuevamente la pregunta admite más de un sentido. Por un lado está el tema de la participación de los usuarios en la producción. Es decir: **¿el material va a ser producido por "técnicos" o por la gente a quien está destinado? ¿O por ambos** en qué tipo de relación, con qué metodología de producción, con qué responsabilidades para cada quien? (Es decir quién/es y cómo.)

Los educadores populares latinoamericanos hemos insistido mucho y con razón en la importancia de buscar **metodologías de producción lo más participativas posible**. Ha sido un camino lleno de aciertos, errores y sobre todo incertidumbres, dudas. Por un lado no hay duda sobre el principio educativo-comunicacional que lo

respalda: *comunicar es conocer*. Quien produce un material no solo ni tanto transmite un conocimiento sino que lo organiza y se apropia de él. "Potenciar emisores" (M. Kaplún 1992) ha sido una dirección fundamental desde lo comunicacional y desde lo pedagógico. Desde la inspiración en C. Freinet y la prensa escolar hasta los concursos ecuatorianos sobre "la historia de mi organización", pasando por innumerables experiencias que apuntan en direcciones similares. Pero también es cierto que más de una vez hemos tenido que reconocer que no basta con abrir el micrófono para que la gente hable: que muchas veces la gente habla larga y aburridamente al punto tal que ni los propios productores se interesan por su producto (G. Kaplún 1993a).

Es que muchas de estas experiencias subrayan el énfasis pedagógico que los educadores populares latinoamericanos hemos puesto en los procesos educativos, frente al énfasis en contenidos y productos de otras perspectivas pedagógicas y comunicacionales. Y es cierto que un proceso de producción puede ser tan educativo como el producto que surge de él. Pero "*tan educativo como*" no debería ser, desde mi punto de vista "*mucho más educativo que*" el producto. No parece una cuestión menor que lo producido finalmente sea de una calidad que los propios destinatarios no merecen y que contrasta por su pobreza con el ecosistema comunicacional en el que se encuentran inmersos: un mundo en que los medios, sus lenguajes y códigos forman parte cotidiana de la vida. O peor aún: que el producto nunca llegue a ver la luz. "Es verdad que el aprendizaje es un proceso (...) Pero un proceso se torna visible y palpable por sus resultados. Son los productos los que atestiguan los resultados (...) Proceso está inexorablemente asociado a producto, sin el cual tampoco hay proceso." (Pillar Grossi 1993b: 57).

Frente a estos problemas parece insuficiente la sola incorporación de "lo técnico" en el sentido de saber instrumental y manejo operativo de los medios. El problema central sigue siendo educativo-comunicacional. ¿Y esto se resuelve con técnicos? El remedio puede ser peor que la enfermedad si ellos no hacen un esfuerzo por "prealimentar" su trabajo con los destinatarios, participen o no estos directamente en la producción. El tipo de relación y el marco de trabajo común parecen también claves. Un proyecto participativo puede desvirtuar su carácter convirtiendo a los participantes en meros ejecutores de las ideas de los técnicos. También puede empobrecerse haciendo lo contrario, convirtiendo a los técnicos en meros ejecutores. Y puede ser profundamente participativo encontrando un marco en que ambos puedan aportar lo suyo.

Bien, ¿pero **cuáles técnicos**? ¿Sólo "especialistas temáticos" (médicos o economistas si de salud o economía se trata)? ¿Sólo educadores (ya que de educar se trata) en consulta con los especialistas correspondientes? ¿Sólo comunicadores en consulta con especialistas y/o educadores? ¿Especialistas en la producción de algún medio, según de cuál se trate: videístas, diseñadores gráficos, etc.? ¿Todos o casi todos ellos? Sí, tal vez, ¿pero cómo?

Muchas problemas de los materiales educativos surgen del equipo productor y sobre todo de su forma de funcionamiento. Muchos especialistas no tienen capacidad educativa ni comunicacional. Muchos educadores o comunicadores asumen una actitud de "todólogos" y, sin conocer verdadera-mente a fondo el tema en cuestión se largan a producir un material que, aún sin errores serios conceptuales, caen en un simplismo abrumador y muy poco educativo. Unos y otros frecuentemente no manejan a fondo los lenguajes y los medios que quieren emplear.

Frecuentemente los intentos de armar **equipos de producción** que integren tantos aspectos o los intentos de combinar equipos diversos terminan en una especie de burocratismo por yuxtaposición (Gutiérrez y Prieto 1991:96) o carecen de una "metodología de encargo adecuada" (de Zutter 1980:86). Unos le encargan a otros parte de la tarea o cada uno hace su parte con resultados comunicacionales, educativos, técnicos y temáticos pobres o incoherentes.

Un caso típico es el que vivimos los comunicadores a los que se nos encarga "convertir" en producto comunicacional un texto elaborado por especialistas, con una visión absolutamente instrumentalista de la comunicación. O los comunicadores que encargamos a un dibujante que "ilustre" nuestros materiales "como le parezca" o, por el contrario, con las "ideas" que le pasamos detalladamente y ahogando toda su creatividad. Es decir, sin trabajar juntos.

Pero trabajar juntos no es fácil. La interdisciplinariedad requiere de una apertura a los otros difícil de encontrar. Y de una "disciplina" difícil de construir. Para empezar de la propia: los educadores populares hemos reconocido muchas veces nuestras debilidades teóricas, pero no siempre hemos encarado un trabajo serio para superarlas.

De todos estos encuentros (y desencuentros) profesionales creemos que es central el que se ha ido produciendo entre educadores y comunicadores, entre educación y comunicación. Para el avance en ambos terrenos -y en particular para la producción de materiales- parece hoy muy necesaria una comunicación educativa y una educación comunicativa, que supere visiones instrumentalistas de la comunicación y escolarizantes de la educación. Pero los desencuentros aún son muchos.

Ilustrativos de estos intentos de inter y de transdisciplinariedad son las discusiones que muchas instituciones de educación popular hemos tenido sobre la ubicación de los comunicadores. ¿Equipos separados de educadores y comunicadores? ¿Equipos mixtos? ¿Es posible construir una transdisciplina educativo-comunicacional? ¿Y un economista-comunicador-educador? ¿O un médico educador-comunicador? Las respuestas son múltiples y difíciles, pero lo cierto es que *quienes producen materiales deben tener conciencia que trabajan en un cruce de caminos*, en una compleja interfase.

Pero más aún, deben recordar, y ahora para sí mismos, aquello de que comunicar es conocer. *Producir un material educativo es producir un conocimiento sobre el tema* y no simplemente transmitir un conocimiento ya existente. No enseña quien no aprende. No formulará buenas preguntas quien ya sabe -o cree saber- todas las respuestas.

Finalmente el **quién** produce tiene muchas veces una fuerte relación con **qué** se produce. Es cierto que la elección de un medio y un lenguaje determinados debe partir siempre de una reflexión cuidadosa. Con razón se ha criticado por ejemplo el "impreso-centrismo" en la producción de materiales de educación popular, o el uso inadecuado de la radio para alfabetizar, o los que hacen videos porque es "moderno" o sólo porque es lo que les gusta y saben hacer. Pero no menos cierto es que si no se cuenta con los recursos materiales y humanos (alguien que "le guste y sepa hacer" y/o que sea capaz de integrarse en un trabajo conjunto), los resultados pueden ser desastrosos. Medios gráficos que desconocen el lenguaje gráfico y yuxtaponen textos e ilustraciones, juegos educativos que no tienen nada de lúdico, video que desconocen su lenguaje... en fin discursos que no discurren, no fluyen (Gutiérrez y Prieto, 1991:61). Es preferible entonces que hagamos lo que realmente sabemos hacer. Un buen programa educativo radial es antes que nada un buen programa radial. Si solo podemos hacer libros hagámoslos pues. Será mejor un buen libro que un mal video.

Y para eso "no basta saber apretar el botón de la video-cámara, dibujar o escribir". "Todos estamos de acuerdo con la afirmación de que no todo sirve, pero al mismo tiempo producimos de todo. Y cuando no obtenemos el resultado que imaginábamos nos dan ganas de acusar a la burguesía y sobre todo a la TV de moldear la mentalidad del pueblo, lo que por otra parte, a muchos de nosotros nos gustaría poder hacer" (van Tilburg 1989:78).

Y volvemos a quién y cómo produce. Aquel sindicato que amontonaba videos también producía algunos "materiales formativos": básicamente charlas de especialistas que nadie leía. Un día acordaron con un historiador -profesional

y apasionadamente especializado en la historia del movimiento sindical- hacer "algo" con su historia. Talleres de discusión, entrevistas a "sobrevivientes" y una rigurosa búsqueda documental (en el sindicato, en las casas de la gente y también en bibliografía y prensa de la época). El producto: ... un libro. **No** un video... "porque de video el no sabía y la cosa se complicaba demasiado... Tal vez más adelante". Un libro en el que todos se sintieron reconocidos y autores "en cierto modo", pero escrito por el historiador. Un libro ávidamente leído por esos trabajadores "que nunca leen", y por otros de otros sindicatos.

Un libro además con el personal "**estilo**" que todos le reconocen a este historiador. Claro, porque el estilo es casi siempre algo personal. Y quizás Oscar Wilde tenía un poco de razón cuando decía que "la verdad es cuestión de estilo". Reconozcamos que la producción colectiva es difícil. No imposible, pero requiere condiciones que logren que esta sea algo muy diferente a la suma de aportes yuxtapuestos. Reconozcamos finalmente que muchos de nuestros materiales educativos carecen totalmente de estilo.

Cuando además el autor colectivo es una organización popular es difícil muchas veces salir de un oficialismo triunfalista o bien de un intermedio consensual. Tratando de conformar a todos o a alguno en particular matamos antes de nacer todo debate posible.

No basta saber apretar el botón. ¿Qué más entonces?

4. ¿INVESTIGAR QUÉ/CÓMO?(Y CUÁNDO!)

Es casi un lugar común decir que un buen material requiere de una investigación previa. No es tan claro qué es lo que hay que investigar y cómo hacerlo.

Esto es aún más difícil para educadores que -digámoslo franca-mente- investigamos poco en general. Con una metodología tradicional o participativa, pero todos reconocemos que la investigación no suele ser nuestro fuerte. Pocas investigaciones y/o poco rigor, predominancia de instrumentos cuantitativos, etc.

Y aún podríamos preguntarnos ¿qué es lo que hay en las bibliotecas de nuestras instituciones? ¿Y qué es lo que leemos de esas bibliotecas? ¿Con cuánta buena investigación estamos en contacto habitualmente? ¿Con qué tipo de investigación? ¿Qué conocemos del debate educativo actual? Tal vez nuestro horizonte esté acotado a una lectura rápida de Freire, una "metodología" reducida a técnicas y un marxismo positivista (o sus nostalgias). Otros quizás (provenientes de la educación formal) nos aportan algo de Piaget y/o de la "planificación por objetivos" y el "enfoque sistémico", en una mezcla poco consistente. Probablemente entonces el "reflexionar sobre nuestra práctica", tan caro a los educadores populares, alcanza también poca profundidad y rigor.

Claro que no se trata solo de los textos sino también de los contextos y los sujetos. Nunca será ocioso repetir que "para enseñar latín a Pedro hay que saber latín y hay que conocer a Pedro". Que la investigación bibliográfica o el aporte de los especialistas no alcanzan, que hay que **prealimentar** nuestro trabajo. Pero investigar el contexto, conocer profundamente a los destinatarios del material es mucho más que nombrarlos y clasificarlos: jóvenes de sectores urbanos marginales, mujeres sindicalistas, 30% de desocupados... Implica conocer su universo cultural, sus códigos, su lenguaje, sus sueños... (Seguramente hay más de una investigación etnográfica, socio-clínica, psicosocial, etc., que podríamos aprovechar....)

Pero además implica conectar todo esto con el tema en cuestión: entender cuáles son por ejemplo las **ideas constructoras** de las que podemos partir y los **conflictos conceptuales** que habrá que provocar. Y pensar con qué lógicas -racionales, afectivas, pragmáticas- empalmarán. Nuestros materiales resultarán útiles para ellos siempre y cuando ellos los sientan útiles, sientan que satisface alguna necesidad (de entendimiento, de identidad...).

Y ojalá que el satisfactor que ofrezcamos sea lo más sinérgico posible, es decir estimule y contribuya a la satisfacción de otras necesidades, facilitando el "aprender a aprender".

¡Uf!, dirá más de uno. No demos tantas vueltas. El buen comunicador es el que sabe llegarle a la gente sin que le pregunten cómo lo hizo. Es un intuitivo. Sí, es verdad. Hay otro camino ¿más fácil?, ¿más corto?, ¿alternativo?, ¿complementario? Tal vez imprescindible... El camino del poeta. El del escritor que también hace "trabajo de campo", observa y escucha, encuentra sus "temas generadores" y los transforman en cuentos, novelas o poesías. "Esos nuevos textos poéticos no solo proponen temas relevantes sino que también abren nuevos caminos para explorar-los." Claro que "no son textos históricos o sociológicos: tienen la capacidad y el derecho de jugar, inventar, invertir el orden cronológico, extraer los sucesos diarios de sus determinaciones cotidianas, convirtiéndolos en fuentes de juego, de deleite, de libertad."(Feijoó y Hirschman 1989:18-)

¿Podrán trabajar juntos el poeta y el sociólogo? ¿Podremos los edu-comunicadores ser un poco poetas y un poco sociólogos? ¿Podremos trabajar con el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, razón e intuición, análisis y metáfora? Si pudiéramos tal vez nos ayudaría mucho a mejorar nuestros materiales educativos y nuestra práctica educativa en general. El proceso de creación de un material educativo es un proceso pedagógico... y es un proceso creativo.

Investigación, prealimentación y poesía. O, con música de milonga y chacarera:

El diablo sabe viejo
y también por estudiar
hay que aprender de allá lejos
pero no sirve copiar

Más orejas que garganta
hay que tener pa' empezar
pa' que el cristiano le cuente
hay que saber escuchar

5. LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS

¿Cuáles son los itinerarios pedagógicos que proponen nuestros materiales? ¿Qué recursos pedagógicos emplean, cómo organizan los contenidos?

"De lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo práctico a lo teórico", solemos decir. También "que la gente vaya descubriendo por sí misma, creando su propio conocimiento". Y además que el aprendizaje es un proceso "activo" y "grupal". Nuestro *sentido común pedagógico* parece haberse construido sobre una lectura (no siempre crítica y contextualizada) de Paulo Freire y/o de la "concepción metodológica dialéctica". Aún sin conocerlo ni discutirlo mayormente entre nosotros parece que nos afiliáramos a la corriente constructivista en educación. Pero...

- Como ya veíamos hay materiales y acciones educativas cuyos **objetivos** y orientaciones están poco claras o resultan inconsistentes. (No están claros los para qué). Pero otras veces nuestra preocupación por los objetivos puede hacernos olvidar los fines. Objetivos *en la educación* tras los que perdemos de vista los objetivos *de la educación*(Gimeno Sacristán 1990), o que nos recuerdan lo que nos proponíamos, pero nos impiden evaluar lo

realmente logrado. Una especie de "conductismo (con discurso) freiriano" aparece entonces en muchos de nuestros materiales (y prácticas educativas).

Aún sin definiciones rígidas de objetivos otras vetas conductistas suelen aparecer en los materiales. Por ejemplo planteamos **opciones dicotómicas** que no reconocen grises, matices o incertidumbres, para que el lector "elija", o "descubra" cual es la mejor. O múltiples opciones donde solo una es evidentemente "correcta". "La dimensión 'crítica, viene ya incorporada al material" y "la criticidad que se reclama de los educandos parece más bien consistir en la aceptación acrítica de la criticidad de los educadores." (Torres 1988). En fin, una "pedagogía de la pregunta" que en realidad presupone y acepta una sola respuesta.

- Frecuentemente nos negamos a enseñar: nada debe ser dicho, nada debe ser informado. Cada uno debe construir su propio conocimiento, desconociendo todo el construido por la humanidad. No importa lo que otros hayan investigado. Confundimos conocer con adivinar (Freire 1977). Olvidamos que para construir conocimientos muchas veces hay que de-construir otros previos (Pillar Grossi 1994). O transformamos en "información" nuestras opiniones. O presentamos información sin ninguna problematización previa y sin estimular el más mínimo deseo por conocerla.

Aparecen así como contrapuestas la opción entre "**material abierto**" y "**material cerrado**". O enseñar bien, proporcionar conocimientos adecuados y suficientes y *favorecer el aprendizaje*, la construcción personal y grupal de los conocimientos. En realidad ambas cosas pueden -y muchas veces deben- combinarse (M. Kaplún 1995).

- A veces el aprendizaje **activo** se nos vuelve recepción pasiva a la hora de los materiales. No proponemos realmente actividades de investigación, de discusión, de construcción de conocimientos. A lo sumo las actividades sirven para "reparar lo aprendido". O bien proponemos muchísimas, pero sabemos -y comprobamos cuando nos preocupamos por ello- que casi nadie las realiza... Entre otras cosas porque el uso grupal, casi siempre previsto en nuestros materiales, se da mucho menos de lo que preveíamos. Y poco hemos previsto sobre ese uso individual. O porque las actividades que proponemos implican un salto imposible de dar: "ahora que ya sabemos algo más sobre cómo es la sociedad, ¿qué podemos hacer para transformarla?".

- Nuestro **itinerario preferido** puede consistir en exponer nuestra postura sobre un determinado tema y luego preguntar: ¿qué piensan ustedes? O bien preferimos comenzar preguntando ¿qué piensan ustedes? y luego planteamos nuestra postura. Con mucha menos frecuencia planteamos lo que piensan diferentes corrientes, autores o actores para que sean debatidas. Y en todo caso, una vez elegido uno de estos itinerarios nos apegamos a él con una rigidez que pasa por encima de los diferentes temas sin preguntarnos qué es lo más adecuado en cada caso, para cada tema, para diferentes destinatarios con distintos niveles de información y elaboración previos.

- A veces **simplificamos** a tal extremo todo que en realidad estimulamos un "pensar simple", una ignorancia de la complejidad. O bien queremos decirlo todo pero breve, con lo cual nada adquiere la suficiente profundidad. Olvidamos tal vez que para "aprender a aprender" puede ser mucho más importante profundizar en algo lo suficiente como para que sea aprehendido en su complejidad y posibilite un "efecto transborde" en otros contextos y situaciones (de Moura Castro 1984).

Por otra parte nuestra -sana- preocupación por **contextualizar**, "aterrizar" cada tema en una realidad concreta puede atender a veces contra la necesidad de movernos hoy en un mundo a la vez muy globalizado y muy fragmentado. "Nadie aprende en un vacío cultural", pero lo importante es que, a partir de un aprendizaje innovador, pueda desarrollarse en otros contextos. Es decir, una educación que "vincula al individuo con la universalidad del

conocimiento humano"(Sepúlveda 1990:107). Que lo nutre de herramientas para buscar, interpretar y evaluar información.

En realidad es impensable hoy un material absolutamente pertinente y contextualizado. Algunos empiezan a pensar que esto es loggable a través de un "material informático" sometido a continuas actualizaciones. Más allá de los enredos informáticos que nos hacen ser siempre un poco más escépticos, llevada al extremo esta postura podría conducirnos a un "infernet" en que autores y lectores -interactivos o no- vivamos frente a nuestras pantallas. Una especie de "historia sin fin" que se escribe a sí misma, como en la novela de Michael Ende. O, desde la coordenada espacial, un mapa que cubra todo el territorio el que imaginaba Jorge Luis Borges.

- Nuestra habitual preocupación por "**lo vivencial**" en los materiales no siempre encuentra vías de concreción. Con frecuencia nos quedamos en "discutir durante/después de leer" (ver, escuchar, etc, jugar.). En todo caso proponemos sociodramas u otras técnicas complementarias. A veces eso es suficiente: en un contexto educativo activo el material puede ser un buen estímulo, ayuda, complemento, etc.. Pero es más raro que lo vivencial "esté en el material".

- La "**dinámica**" puede terminar matando el "itinerario". Prevemos una dinámica que hará surgir "cosas" sobre el tema, no importando en qué orden ni con qué lógica. Por ejemplo, algunos juegos educativos, mediante la modalidad de preguntas o temas que van surgiendo a través de tarjetas, encomiendan al azar el itinerario pedagógico. Esto puede ser muy útil en algunos momentos de una actividad educativa, pero si no existen otros donde facilitemos la organización conceptual el resultado pedagógico podría ser muy pobre.

Claro que a veces puede ser útil proponer varios itinerarios posibles, de acuerdo a necesidades y contextos diversos. O incluso proponer la discusión del recorrido como una actividad. Sin olvidar que en algunos casos todo llevará a leer en el orden "del índice". (¿Cuántos **no** leímos "Rayuela" de Cortázar en el orden de sus páginas?) Y que en otros casos la gente usará el material en el orden de sus urgencias, gustos y deseos, del modo en que solemos leer la prensa y hacer zapping con el dial...

Precisamente mi problema aquí era qué poner primero: si los itinerarios pedagógicos, la investigación o el proceso creativo... Porque las tres cosas parecen tan unidas que sólo el escribir obliga a ordenarlo.

6. EL PROCESO CREATIVO

Un material implica siempre una "*triple aventura*": la de la creación, la del producto y la de su uso (Ampuero 1992). En una historia: la aventura del dibujante y/o del guionista, la aventura de los personajes y las aventuras de los lectores que, en medio de sus vidas y contextos, navegarán en esas otras vidas de papel.

"La creación es un proceso *entre racional e intuitivo*, lleno de angustia, pasión y placer (...). No existe un proceso de creación cabal cuando constituye sólo un trabajo a la medida de los demás sin que siquiera nos roce; y tampoco cuando se trata sólo de la expresión íntima, apasionada pero absolutamente autista" (Ampuero 1992:91). Quienes hacemos materiales educativos no escribimos "para uno mismo", pero tampoco podemos "envasar" los contenidos de otros. Separar forma y contenido es quizás la mejor manera de convertir el proceso creativo en un trámite de oficina.

Quien no gozó y sufrió, se desesperó y asombró creando, quizás produzca un material, pero seguramente frío y sin vida. No hay detrás el "parto creativo" al que están acostumbrados los artistas (y también muchos científicos...). El placer del texto es también el placer de la comunicación.

Y esto implica inspiración y transpiración. Juego y empatía, ganas de comunicarse y dominio del medio y sus recursos. Usar medios educativa-mente no tiene porque -y no debería- matar *la magia* del medio. Como en las historie-tas sin historia, donde los "personajes" son estereotipos que dicen discursos. O los juegos educativos mortalmente aburridos. O la radio a pura charla, sin "imágenes sonoras". O las ilustraciones para "rellenar la página" y "amenizar el texto".

Investigadores/poetas salimos a la búsqueda de las palabras, las imágenes y los sonidos, las historias, los lugares y los personajes, los colores, las canciones y las músicas.

Si hace falta "inventamos un país", para que en ellas transcurran las historias que enseñan sobre salud, alimentación o agricultura, para campesinos neoelectores.

Las siete vidas de un gato recorren siglos de historia latino-americana. O, igual que en el video clip feminista, agregamos simplemente un lenguaje para que una canción pueda ser vista-escuchada de otra manera.

Salimos a preguntarle a los viejos qué marcas de jabón se vendían en su tiempo y cuáles eran los números de los tranvías, para recordar que "hay abuelas que siguen buscando a sus nietos", desaparecidos durante la dictadura militar.

Imaginamos las peripecias de una huelga de tareas domésticas. Con gallos y gallinas armamos una historia sobre mujeres y sindicalismo. Recordamos canciones de la infancia y jugamos con naranjas para ayudar a discutir y pensar sobre el trabajo y las mujeres.

La naranja trabajaba
de la sala al comedor
pero cuando salió afuera
más trabajo se encontró
Media naranja Simona
media naranja Simón
disculpen la de Simona
si tiene gusto a limón

Juegos de palabras e imágenes, decodificación activada, dramatización y poesía, coyunturas culturales, el absurdo y el humor, ejes educativos e "ideas fuerza" comunicacionales, forman parte del proceso creativo de un material educativo si no queremos usar los medios "a medias"¹. Aunque nuestro verbo-centrismo (y escrito-centrismo) nos lleven muchas veces a empezar por el texto escrito, un material no debería ser nunca el vaciamiento de ese texto en un "molde" gráfico, impreso, audiovisual, lúdico o dramático. Aún cuando el texto pueda ser un comienzo, si sabemos tocar nuestros instrumentos y conocemos su lenguaje y sus potencialidades, habrá un ir y venir que nos llevará a buscar y crear muchas cosas que no estaban en aquel texto.

Claro que a veces en ese vaivén trama-realidad las cosas se nos descarrilan y forzamos a las dos, pidiéndole al medio y a la trama lo que no pueden dar. Por ejemplo pretendiendo que nuestros personajes, después de una agotadora jornada, conversen con su familia sobre la economía mundial, regional y nacional.

Y entonces tal vez, por no correr estos riesgos, volvemos a la charla y la exposición. Que no son el único -ni siempre el mejor- recurso... Pero -reconozcámoslo- a veces resultan los más adecuados para explicar lisa y llanamente las cosas.

Ah, por fin, la **claridad**.... Sí, es cierto, la claridad. Sin duda que este es también un problema y serio de muchos materiales educativos. Pero cuando la claridad se transforma en el **único** parámetro tal vez toda creatividad queda ahogada. Y peor aún, proceso pedagógico y aprendizaje se nos mueren.

Tal vez porque muchos "nos hemos formado en el paradigma en el que un buen material era aquel que comunicaba lo más fielmente posible un mensaje, aquel que reducía al máximo el ruido en la comunicación y aseguraba una interpretación unívoca, superando la pretendida "imperfección" de la comunicación humana y homologando las condiciones de producción y recepción." (Mena 1989:21)

Claridad y belleza no son enemigos, pero pueden llegar a serlo. Así por ejemplo los conocidos consejos de que elaboremos imágenes fáciles de entender (familiares, realistas, exactas, completas, claras) no solo pueden ser insuficientes sino hasta ser contraproducentes. El lector dirá quizás "entiendo", pero tal vez nunca diga "me interesa, me gusta... nunca lo había pensado, quiero ver más". (Berthoud, 1992:35)

Porque justamente una imagen que despierta esas reacciones es probablemente una imagen ambigua, y por ello mismo sugerente. O que no tiene inconvenientes en yuxtaponer acontecimientos simultáneos, como buena parte del arte popular latinoamericano (Mariño 1992). ¿Cómo encontrar esa síntesis entre claridad y ambigüedad? ¿Cómo escapar al "didac-tis-mo" sin dejar de ser pedagógico? ¿Es posible una *belleza pedagógica*?

Probablemente para eso es mucho lo que debemos investigar, probar, evaluar y sistematizar. Sabemos de la necesidad de respetar los códigos de los destinatarios. Pero un mundo en que cada vez más la oralidad secundaria de los medios precede y predomina sobre la de escritura y la lectura (Martín Barbero 1993), deberíamos reexaminar qué quiere decir "claro" para quien convive con el video clip, por ejemplo. Tal vez el origen alfabetizador y "postalfabetizador" de muchas instituciones dedicadas a la educación de adultos están en la base de algunas de nuestras dudas y problemas.

Un mal entendido respeto por los códigos populares puede llevarnos a desterrar la perspectiva, porque así dibuja mucha gente (pero no necesariamente lo aprecia y ni siquiera lo entiende). O, menos absurdo pero más frecuente, terminamos en un kitsch que indica "claramente" no solo lo que se debe entender sino hasta lo que se debe sentir frente a una imagen (la estética por ejemplo de muchos textos escolares, incluso para adultos). O apelamos a su pariente político, el realismo socialista (la estética de muchos materiales de educación popular) (Mariño 1992).

7. EL ¿ARTE? FINAL

Entre la creación y la concreción hay muchas veces un paso (o varios) decisivos: grabar/editar/reproducir; componer/componer/diseñar/ilustrar/diagramar/imprimir; etc. En los medios gráficos impresos suele llamarse a una parte de este proceso el "arte final". En realidad no es tan "final" (faltan preimpresión e impresión). Pero a veces parece que para quienes producen materiales educativos no tuviera tampoco nada de *arte*. Todo se reduce a una cuestión técnica (que sin duda también lo es).

Como ya adelantábamos, un problema habitual es la **desconexión** entre los "creativos" y todos los demás (diseñadores, actores operadores de sonido, impresores, etc.). Parecería que no nos gusta mucho la figura del "editor", de alguien que comprende, organiza y controla todo el proceso. Pero tampoco nos constituimos en editor colectivo sin una fuerte interacción entre los diferentes actores del proceso creativo y de producción.

Por otro lado es muy frecuente encontrar en estas fases de la producción de materiales mucho "**no profesionalismo**". Este tipo de opción suele aparecer en principio justificada en razones económicas. Pero también

en opciones pedagógicas, metodológicas o ideológicas. O bien explicables por el desconocimiento técnico o el simple descuido.

Por ejemplo cuando se asimila automáticamente *popular* con *artesanal* (Núñez 1985). O la opción por metodologías participativas donde se presupone que no pueden tener lugar un actor profesional en un video ni un dibujante profesional en un medio gráfico. Ya hemos mencionado algunas de las dudas que nos ofrecen estas opciones, especialmente cuando se llevan al extremo.

El *desconocimiento del medio* y/o el *descuido* tienen poca incidencia a la hora de desmerecer un material. Textos plagados de errores, medios gráficos sin "aire", impresiones borrosas, actuaciones que arruinan un buen guión, sonido directo ininteligible, ediciones con cortes abruptos, musicalizaciones torpes. Etcétera.

Cuando las carencias técnicas y económicas son realmente insuperables tal vez habría que pensar desde el principio en otros caminos, en *tecnologías más apropiadas (propias o apropiables)*. Si se sabe que el producto saldrá con tantos defectos porque no hay otra posibilidad, sería preferible tal vez recurrir a otro medio o a formas de utilizarlo que aseguren mejores resultados. Recrear una entrevista mal grabada, sustituir una mala foto (o una de difícil reproducción) por un buen dibujo. Colores planos y serigrafía cuando el tiraje no justifica los costos de separación de colores y offset. Razonar sobre las ventajas y desventajas del video, el teatro o el audiodrama para un trabajo de ficción dramática.

Para esta evaluación previa deberían tener un peso decisivo las *estrategias pensadas y las condiciones previsibles de uso, distribución, circulación, reproducción y reelaboración* de un material. Tal vez no se justifica un video de compleja y costosa realización para una única exhibición. Y si además no se cuenta con un cañón proyector ni condiciones mínimas de oscurecimiento tal vez una "historieta hablada" no sólo será mucho más barata sino también más adecuada. Si se pretende poder modificar total o parcialmente un material a medida que la experiencia de uso lo va indicando habrá que advertir las rigideces que implica un libro de muchas páginas y gran tiraje. Y las desventajas que implica su versión en fascículos y reimpressiones sucesivas. Si se espera que un impreso pueda ser fotocopiado total o parcialmente por otros habrá que ser cuidadoso con el formato y los colores.

El punto de equilibrio óptimo entre tantos aspectos pedagógicos, creativos, estéticos, técnicos y económicos es probablemente siempre inhallable, y a la vez admite casi siempre múltiples respuestas. Lo malo en todo caso es no formularse nunca estas ecuaciones. O conformarse inmediatamente con la primer respuesta posible: hacemos esto porque es lo que siempre hacemos. O dar una respuesta decididamente renga: hacemos esto porque *sería* lo mejor (aunque no estamos realmente en condiciones de hacerlo bien).

Se dirá con razón que estos no son problema de la producción propiamente tal, pero a nuestro entender inciden de tal modo en la misma que deberían ser tenidos en cuenta desde antes de ponerse a crear un material.

Claro que los **problemas económicos y financieros** existen. También es cierto que puede estar faltándonos imaginación y previsión estratégica. Desde la discusión sobre las ventajas y desventajas de la distribución gratuita hasta las casi nunca bien armadas estructuras de comercialización, pasando por el problema de las financiaciones externas y los auspicios publicitarios, empresariales, institucionales u oficiales. Hay también aquí ecuaciones difíciles de resolver: quien paga tal vez aprecia y se compromete más, pero cobrar (aún a precio subsidiado) al usuario último implica una estructura compleja y costosa. La eterna búsqueda de financiamientos previos es también costosa y en algunos casos condiciona inaceptablemente el producto.

El origen y el carácter -militante o burocrático- de las instituciones que producen materiales educativos probablemente tiene mucho que ver con lo mal que solemos manejar estos aspectos. Con poca capacitación -y desprecio- por los problemas de organización del trabajo y del mercadeo, desaprovechando o utilizando inadecuadamente los recursos disponibles. Opciones como la de abarcar todo el proceso de producción o especializarse en partes y subcontratar otras, suelen ser difíciles de resolver. Así encontramos recursos humanos y equipamientos subutilizados. O proyectos que se potenciarían mucho si se concibieran como emprendimientos conjuntos o que ganarían en calidad y costos si se descentralizaran más.

8. PRONTO, LISTO ¿Y?

¿Pronto, listo? ¿Terminado nuestro material? ¿Y la **validación**? ¿Y el probar el material antes de su edición definitiva y de su reproducción? Por cierto. Todo buen "material sobre los materiales" no debe dejar de insistir en esto... Pero todos reconocemos en voz más o menos baja lo poco y mal que esto se hace. Por eso entonces sólo un par de reflexiones al respecto.

En primer lugar: probablemente no hay mejor validación que la que nace de una práctica pedagógica concreta. Es decir de un material que es utilizado reiteradas veces en condiciones "reales" y no en una prueba "de laboratorio" en condiciones especiales. Por eso decíamos que muchos buenos materiales educativos nacen a partir de prácticas educativas, creados por sus propios protagonistas. Una *prealimentación* en un proceso de investigación-acción educativa puede ser tanto o más eficaz que una validación de un material "paracaidista", que viene a llenar una necesidad que se supone existente de un modo que se supone adecuado. Aunque, como ya planteamos, desde las condiciones locales y específicas en que nace un material a su difusión a un nivel más masivo pueden ser necesarias muchas modificaciones... que será necesario investigar previamente y deseable validar adecuadamente.

En segundo lugar no hay que desconocer los costos de una buena validación. Pero no solamente el trabajo de probarlo sino las condiciones previas que se requieren para ello. Por ejemplo y sin pretender jugar con las palabras: ¿es válida una validación de un material no totalmente terminado? ¿Y en caso de que no lo fuera, podemos soportar los costos de un prototipo suficientemente completo? ¿Estamos además en condiciones de probar sucesivas aproximaciones?

Por ejemplo: validar un video a partir de su guión o un material gráfico solo con su texto y sin ilustrar ni diagramar puede ser útil, pero tal vez muy insuficiente o directamente imposible. ¿Es posible validar una historieta sin que esté prácticamente terminada? ¿Estamos en condiciones de rehacerla todo lo que parezca necesario? ¿Y de volverla a probar y eventualmente modificar nuevamente? El diseño informático ayuda, claro, pero aún así...

Por eso tal vez debemos muchas veces resignarnos, conscientes de sus limitaciones, a validaciones parciales. Y a revisar a fondo los aspectos pedagógico-comunicacionales, extremar los esfuerzos creativos y los cuidados técnicos. Y a sistematizar nuestros aprendizajes previos y los de otros en la producción de materiales. Y a "validar" el material en uso, es decir a evaluar bien.

Claro que aquí los problemas no son menores: la **evaluación** ha sido siempre un punto difícil o débil y en todo caso costoso. También una evaluación "total" suele ser imposible. Quizás la más profunda es aquella que se logra participando directamente en las instancias de utilización. Y al igual que para la validación, un material producido para e inserto en procesos educativos y con destinatarios muy precisos puede ser más fácilmente evaluado que uno producido para usos o destinatarios diversos, a veces imprevisibles o imprevistos.

Pero aún así los límites son conocidos: podremos saber de la utilidad inmediata del material en el proceso educativo pero poco sobre los efectos de ambos -material y proceso educativo- a mediano y largo plazo. Y los criterios a aplicar, el qué y cómo evaluar son cuestiones complejas y no meramente técnicas. Los problemas de la evaluación de materiales son en esencia los mismos que los problemas de la evaluación educativa.

En materiales de difusión abierta o de uso en procesos educativos poco formalizados debemos reconocer el fracaso habitual de algunos intentos de seguimiento y evaluación bastante frecuentes. Es el caso de los formularios de evaluación a ser llenados por los usuarios, casi necesariamente superficiales y con escaso retorno. Parecen más adecuadas en cambio combinaciones entre mediciones cuantitativas (a cuántos y a quiénes se llegó) y evaluaciones cualitativas con algunos grupos de usuarios.

Por su parte el "éxito" y la "popularidad" de algunos materiales, las audiencias registradas, la velocidad con que se reeditan y son sometidos a un "honesto pirateo" pueden parecer indicadores demasiado frívolos de evaluación. Aún sin convertirlos en criterio único -lo que sucede frecuentemente- tienen también un valor innegable. En todo caso no deberíamos despreciarlos solo por ocultar/nos nuestros fracasos en alcanzar niveles masivos que en realidad se justificaban y deseábamos.

Estas limitaciones también tienen su origen en las habituales carencias de **difusión y distribución**. Frecuentemente un material no va acompañado de ninguna campaña que difunda su existencia. Los canales comerciales no siempre son adecuados para este tipo de materiales y no siempre sabemos utilizarlos. Los canales alternativos exigen un enorme trabajo que no siempre se hace. Por canales comerciales o alternativos, los costos de la distribución frecuentemente no son previstos al presupuestar un material. El escaso vínculo con la educación formal resta también muchas oportunidades de difusión y uso. Las redes interinstitucionales que se han planteado enfrentar colectivamente estos problemas casi nunca han logrado grandes avances. En general cada institución sigue distribuyendo como puede lo suyo y nada más.

Por otra parte -y volvemos al principio- seguimos sin aprovechar las potencialidades que los propios medios masivos tienen. Claro que entrar no es fácil y exige conocer y respetar las características del medio. En este sentido hay bastantes ejemplos de buen uso de la radio y, en menor medida, convenios con periódicos de circulación masiva para la edición de suplementos, páginas especiales o distribución conjunta. Sin contar las valiosas experiencias de radio comunitaria, periódicos o revistas que sin caer en una escolarización inútil tienen una gran potencialidad educativa. Más difícil ha sido sin duda la televisión, aún con los pequeños canales de cable y recién empezamos a explorar las posibilidades de las redes informáticas.

Y volvemos nuevamente a la cuestión del **uso y su metodología**. Cuestión que, insistimos, debería estar siempre en el propio punto de partida. Limitarse a agregar al final unas cuantas sugerencias de uso -foro de discusión, preguntas- puede ser no solo escaso sino inútil si la elaboración misma no estuvo pensada en función de su uso educativo. Y, como ya hemos dicho, las actividades educativas pueden ser parte misma del material.

Como veíamos al inicio, una buena metodología de uso puede convertir en educativos materiales que no fueron pensados para ese uso. Lo que nos recuerda que aún nuestros materiales educativos "propriadamente tales" y más aún los "no anunciados" pueden ser usados de modos insospechados. Tal vez logren por su riqueza y creatividad, estimular también usos creativos. Porque el material está "terminado", pero la aventura recién empieza.

No se si le habrá servido

lo dicho en verso y en prosa

la experiencia vale y mucho
pero copiar no es la cosa
Lo que una vez supo andar
de repente hoy no funciona
hay que afinar las bordonas
pa'empezar a guitarrear

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMPUERO, J. (1992) "Reflexiones sobre la comunicación y la educación con medios gráficos". En: Los medios sí pueden educar. Lima, Calandria.
- BERTHOUD, O. (1992) Imágenes y textos para la educación popular. La Paz, CIMCA/Comunica.
- CALVO, C. (1990) "Educación de adultos, educación informal". En: Currículum participativo en la educación popular, Santiago de Chile, CEAAL.
- CALVO, C. (1993) "¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?" En: El corazón del Arcoiris, J. Osorio y L. Weinstein (ed.), Santiago de Chile, CEAAL.
- CEAAL (1986) Taller latinoamericano de Comunicación Popular (Informe). Montevideo.
- CROVVI, D. M. (1990) Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos. México, FELAFACS/WACC.
- DAZA, G. (1993) "Historia y perspectivas del video educativo y cultural en América Latina". En Revista Diálogos N°37, pp 60-70, Lima, FELAFACS.
- DE MOURA CASTRO, C. (1984) Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?, Brasilia, IPEA/CNRH.
- DE ZUTTER, P. (1980) ¿Cómo comunicarse con los campesinos?, Lima, Horizonte.
- FAINHOLC, B. (1990) La tecnología educativa propia y apropiada, Buenos Aires, Humanitas.
- FEIJOO, M.C., HIRSCHMAN, S. (1989) Gente y Cuentos: educación popular y literatura, Buenos Aires, CEDES/Humanitas.
- FREIRE, P. (1977) Cartas a Guinea-Bissau, México, Siglo XXI.
- GANDUGLIA, G. (1996) 15 años de teatro barrial y una canción desesperada. Montevideo, MFAL/ Yoea.
- GARCIA, A. KAPLUN, G., MOREIRA, R. (1994) Comunicación popular: ¿diálogo o monólogo? (2a. ed. aument.), Montevideo, Grupo Aportes.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1990) La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.
- GUTIERREZ, F., PRIETO, D. (1991) La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa, San José de Costa Rica, RNTC.
- KAPLUN, G. (1993a) "Comunicación y organización: ¿lo ideológico y lo político?" En: Revista Temas de comunicación N°2, pp 79-88, Montevideo, Univ. de la República.
- (1993b) Superbarrio vs. Xuxa. Montevideo, Grupo Aportes. (También en: Cuadernos Africa América Latina N°18, SODEPAZ, Madrid, 1995)
- (1995) Una plaza llena de fantasmas. Montevideo, Grupo Aportes (próxima edición en libro colectivo de CEAAL).

- (1996) Empezar a trabajar. Una guía para la producción de materiales de autoaprendizaje para la inserción laboral juvenil. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. (prox. ed.)
- KAPLUN M. (1985) El comunicador popular, Quito, CIESPAL.
- (1992) A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación Educativa. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- (1993) Del educando oyente al educando hablante. En Revista Diálogos N°37, pp 18-28, Lima FELAFACS.
- (1995) Los materiales de autoaprendizaje. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- MARIÑO, G. (1993) Deslustrando ilustraciones. Una reflexión sobre las características de la ilustración en los materiales de educación de adultos. Bogotá, Ministerio de Educación.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1993) "Nuevos modos de leer" (Artículo fotocopiado distribuido en el Grupo de trabajo *Comunicación Cultura y Política* del CEAAL, Lima, 1994)
- MAX-NEEF, M. et al.(1986) Desarrollo a escala humana, Santiago de Chile, CEPUR.
- MENA, M. (1989) "Discurso inaugural XII Encuentro Nacional de Educación a Distancia". En: Los materiales en la educación a distancia, Buenos Aires, AED.
- NUÑEZ, C. (1985) Educar para transformar, transformar para educar. Guadalajara, IMDEC.
- OROZCO, G. (1993) "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna". En: Revista Diálogos N°37, pp 29-37, Lima, FELAFACS.
- PILLAR GROSSI, E. (1993a) Construtivismo pós-piagetiano, Petrópolis, Vozes.
- (1993b) "Avaliação, terrível prática escolar - abolimos ou reciamos?" En: Rev. do GEEMPA N°1, pp. 53-60 Porto Alegre.
- (1994) " 'Desconstruir' no coração do aprender". En: Rev. do GEEMPA N°3, pp. 85-94 Porto Alegre.
- QUIROZ, M.T. (1993) "Educar en la comunicación, comunicar en la educación", En: Rev. Dia-logos N°37, Lima, FELAFACS.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, E. et al.(1981) Producción y uso de materiales en la post-alfabetización. México, CREFAL-UNESCO, Patzcuaro.
- SEPULVEDA, G. (1990) "Currículum y desarrollo educativo". En: Currículum participativo en la educación popular, Santiago de Chile, CEAAL.
- TEDESCO, J. C. (1988) "Presentación". En: Modernización, un desafío para la educación, de Cerri, González-Gordon West (comp.) Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- TORRES, R. M. (1988) Discurso y práctica en educación popular. Quito, Ciudad.
- (1989) "Educación popular y comunicación popular". En: Valdeavellano, P. (ed.)
- VALDEAVELLANO, P. (ed). (1989) El video en la educación popular, Lima, IPAL/CE-AAL.
- VAN TILBURG, J. L. (1989) "¿Basta apretar un botón?" En: Valdeavellano, P. (ed.)
- VELLEGIA, S. (comp.) (1994) El video en la educación no formal en América Latina. Buenos Aires, Ciccus.