

COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA Y EDUCACIÓN EN MEDIOS. IMPLICACIONES DEL CONCEPTO DE PRE-ALIMENTACIÓN (“FEED-FORWARD”) DE MARIO KAPLÚN

Alejandro Barranquero
abarrang@hum.uc3m.es
alejandrobarranquero@hotmail.com
Universidad Carlos III de Madrid
Profesor e Investigador

Ámbito Temático: **Comunicación intercultural y alfabetización mediática**

Resumen

Influido por el cognitivismo y por la obra de Paulo Freire, y ejemplo para las generaciones posteriores por su coherencia entre discurso, práctica y vida, las aportaciones de Mario Kaplún apuntan a la construcción de estrategias emancipadoras de educación y comunicación como variables indicotomizables de un mismo proceso cognitivo. El siguiente trabajo tiene como objeto reflexionar acerca de las implicaciones teóricas y prácticas del concepto “kapluniano” de “pre-alimentación” (*feed-forward*), que incita a un estudio previo de las necesidades y aspiraciones del destinatario como punto de partida del proceso edu-comunicativo.

Abstract

Influenced by cognitivism and by Paulo Freire's work, and example for the later generations thanks to his coherence among speech, practice and life, Mario Kaplún's contributions trend to the building of emancipating strategies of education and communication as inseparable **dimensions** of the same cognitive process. The following work aims to reflect on the theoretical and practical consequences of his notion of “feed-forward”, that incites us to **analyze** the special needs and aspirations of the receiver as the starting point point of the education / communication process.

Palabras clave

Comunicación para el desarrollo, comunicación para el cambio social, educación/comunicación, comunicación participativa, educación en medios

Keywords

communication for development, communication for social change, education / communications, participatory communication, media literacy

1. La edu-comunicación como actitud de vida

Nacido y formado en Argentina, pero largamente afincado en Uruguay, el maestro y comunicador Mario Kaplún (1923-1998) fue uno de los pioneros y

máximos exponentes latinoamericanos de lo que podríamos denominar genéricamente “edu-comunicación para el cambio social”¹.

Una de las mejores vías de acceso al pensamiento y legado “kapluniano” su propia biografía, puesto que pocos profesionales de la comunicación pueden presumir de haber conseguido un equilibrio casi perfecto entre experiencia personal, discurso y vida. Es decir, su aparato teórico no nace del laboratorio ni de la intuición personal, sino que, a la manera de Freire, parte y revierte directamente de/en la praxis de una comunicación al servicio del pueblo.

El propio recorrido biográfico de Kaplún así lo atestigua. Formado como maestro, aunque sin ejercer formalmente la profesión, a sus tempranos 17 años conoció las potencialidades educativas y transformadoras de un medio y un formato que no habría de abandonar hasta el final de su vida: la radio y el radio-drama. De hecho, su pasión le llevó a producir programas educativos y participativos de gran popularidad en diversos países latinoamericanos, entre los que se pueden destacar “El Padre Vicente. Diario de un cura de Barrio” (1969-1973) o “Jurado Número 13” (1971-73). Durante la dictadura uruguaya (1973-1985), Kaplún se exilió en Venezuela (1978-1985), donde trabajó como coordinador del área de comunicación del Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), desarrollando labores de pedagogía y comunicación popular. A su regreso a Uruguay dedicó los últimos años de vida a la investigación, docencia y gestión académica, participando en la elaboración de los planes de estudio de periodismo de la Universidad de la República, impartiendo conferencias en distintos países de Europa y Latinoamérica, y asesorando a organismos internacionales como la UNESCO en la elaboración de estrategias edu-comunicativas².

2. Comunicación / Educación

A grandes rasgos, la reflexión de Kaplún se orienta a explorar la relación entre comunicación, educación y desarrollo, así como a revalorizar, dentro de ella, el rol del receptor como parte activa del proceso. Muy influido por el pensamiento dialéctico-liberador de Paulo Freire y por perspectivas cognitivistas y constructivistas en el ámbito de la psicología y la pedagogía (Vigotsky, Bruner,

¹ Planteado de forma pionera por Mario Kaplún, partimos de un concepto amplio de edu-comunicación que se orienta a difuminar la artificiosa separación entre educación y comunicación, o de conceptos interrelacionados como los de “educación para la comunicación” o “comunicación para la educación”, que, en último término, y según Soares (2009, 195), “escolarizan la comunicación” o “tecnifican la educación”. La edu-comunicación es un campo aplicado de intervención sociocultural, que se sitúa a medio camino entre lo interpretativo (el “ser”) y lo normativo (el “deber ser”), y se concentra en la planificación de acciones y estrategias desde la relación transversal educación/comunicación, con apoyo o no de medios y tecnologías, y entendiendo ambos fenómenos como dimensiones inseparables de lo político. Así, como señalan Soares (2009) o Huergo (2005), la edu-comunicación tendría como fin último la lucha por la liberación de la palabra. Es por esto que, a nuestro entender, el campo se relaciona directamente con la larga tradición de pensamiento y praxis en comunicación para el desarrollo y el cambio social.

² Entre los mejores perfiles teórico-biográficos realizados hasta la fecha destacan Caracristi (2000) o Silva (2001) y, entre las entrevistas, las concedidas a ALER (1983) y a Montoya (2004).

Freinet, Piaget)³, su sistema teórico toma como punto de partida la consideración de que no es posible separar comunicación y cognición, ya que únicamente “cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdaderamente” (Kaplún: 1993).

Para Kaplún, el lenguaje es simultáneamente instrumento de pensamiento y expresión. Es a través de él como ambos procesos se vinculan en una acción simultánea, que culmina con la incorporación, a través de las palabras, de nuevos conceptos en el educando/receptor (Kaplún: 1998b). Dicho de otra manera, sólo aquel contenido que hemos tenido ocasión de comunicar es susceptible de ser asimilado y se convierte en vehículo de autonomía y cambio social⁴.

De acuerdo a esto, comunicación y educación serían en definitiva las dos caras de una misma moneda⁵ y a su vez estarían relacionadas con la política y el cambio social; es decir, en función de la concepción de poder que en ellas subyace, estas conducen, a largo plazo, bien a la reproducción de la estructura –cuando el proceso es concebido sin diálogo ni participación-, bien a su transformación -a partir del co-aprendizaje y la auténtica comunicación-.

Partiendo de una clasificación tomada de Juan Díaz Bordenave (1976) e inspirada, a su vez, en Freire y en la psicología cognitiva, Kaplún señala que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún: 1985a, 17) y distingue entre tres modelos de educación/comunicación, apostando por la “pedagogía problematizadora” como vía principal para la adquisición de autonomía y pensamiento crítico:

1. La educación que enfatiza en los “contenidos” o “pedagogía transmisora”, un tipo muy extendido de enseñanza, centrado en el discurso transmitido por el educador y apoyado en una relación fuertemente vertical, autoritaria y paternalista;

³ Para acercarse al extenso universo de referencias teóricas que se proyectan sobre su obra, conviene consultar uno de sus últimos trabajos publicados: Kaplún: 1998b.

⁴ El comunicador argentino ejemplifica esto incitándonos a cotejar el grado de asimilación que existe entre el conocimiento que de un fenómeno que se obtiene por primera vez durante el proceso de formación de un individuo y el saber, incomparablemente mayor, adquirido al intentar explicar-comunicar este mismo fenómeno a un grupo de alumnos (Kaplún: 1998b, 163).

⁵ La idea de vincular lo educativo con lo comunicacional no es nueva. Uno de los mayores expertos latinoamericanos en estas cuestiones, Jorge Huergo, distingue tres etapas en la articulación del campo: la genealógica, la fundacional y la del desarrollo. El autor incluye a Freire en la “fundacional”, e interrelaciona su obra tanto con los discursos del “difusionismo desarrollista” -Daniel Lerner, Wilbur Schramm- y los de la “comunicación educativa intersubjetiva” -Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto, Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave-. Ambas corrientes constituyen, junto al trabajo “freireano”, los ejes sobre los que se articula esta etapa última que representa los primeros significados explícitos de la “comunicación/educación” y su desarrollo procedimental pionero (Huergo, 2005).

2. La educación que pone el acento en los “efectos” o “persuasivo conductista”, que intenta moldear la conducta de los educandos según cánones preestablecidos por el educador, también desde una óptica vertical;

3. Y la educación que subraya el propio “proceso” educativo, o “educación problematizadora” o “cogestionaria”, que insiste en la participación del sujeto en su propio proceso educativo y, por ende, en la sociedad: “Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay auto-gestión de los educandos” (Kaplún: 1985a, 53).

Las dos primeras serían estrategias fundamentalmente exógenas, ya que se sitúan al margen del educando, mientras que la tercera, la más apta para la construcción de autonomía individual y colectiva, es endógena, y parte de un sujeto concebido como instancia activa, inteligente y capaz de adecuar sus recursos a la transformación de la realidad.

Ya en el ámbito específico de la edu-comunicación para el cambio social, el comunicador popular sería todo aquel que toma plena conciencia de su papel como educador no formal con enorme responsabilidad en los procesos de desarrollo (Kaplún: 1978), y que concibe que la comunicación no como un fin en sí mismo, sino un instrumento extraordinariamente útil para la organización y la educación popular (Kaplún: 1985b, 41; Kaplún: 1997): “Puesto que educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos de comunicación que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún: 1992, 47).

3. Comunicación, diálogo y participación

En la línea de la crítica latinoamericana al modelo mecanicista e informacional de la “Mass Communication Research” y al modo de proceder los medios convencionales -Díaz Bordenave (1976), Beltrán (2007), Pasquali (1963)-, Kaplún señala que la auténtica comunicación –interpersonal o masiva- se forja en el diálogo y en la participación libre y equilibrada de los distintos actores sociales: “La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un perceptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales)” (Kaplún: 1990, 17).

En otros términos, la comunicación, o es diálogo o no es; y sin puesta en común de significados tan sólo nos encontramos frente a simple información, transferencia o difusión unidireccional de contenidos al servicio de intereses generalmente espurios. Es por ello que, con Pasquali (1963), el argentino señala que los adjetivos que suelen acompañar a los planteamientos de una comunicación alternativa a la hegemónica –horizontal, equilibrada, para el desarrollo, etc.- resultan tautológicos y prescindibles, en tanto que comunicar, sin ambages, apunta indefectiblemente a un diálogo equilibrado y transformador en el que los seres humanos pasan de la existencia individual aislada a la social comunitaria (Kaplún: 1980, 69): “Si hoy hablamos de comunicación participativa, dialógica, horizontal, bidireccional, etc., estos

adjetivos que adosamos al vocablo constituyen, en rigor, una redundancia impuesta por la apropiación indebida que los medios masivos de difusión han hecho del término comunicación” (Kaplún: 1990, 17-18).

En cambio, en otros textos, el autor prefiere distinguir entre dos formas fundamentales de comunicación: la “dominadora” o “cerrada” de los medios masivos; y la “democrática” o “abierta”, que pone el énfasis en el diálogo -frente al monólogo-; en la comunidad -frente al poder-, en lo horizontal –contra lo vertical-, en la doble vía -frente a lo unidireccional-, en la participación –en lugar de la monopolización-, y en la puesta al servicio de las mayorías –en vez de en las minorías- (Kaplún: 1985a, 67, 118-123).

4. Pre-alimentación, empatía y el papel del comunicador

Aunque un tanto olvidada, una de las principales aportaciones de Kaplún al campo de la teoría de la comunicación es su concepto de “prealimentación” o “feed-forward”, acuñado a finales de los años setenta y definido como la “búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen” (Kaplún: 1998a, 78-79).

De acuerdo a esto, y debido a su esencia dialógica, la “comunicación democrática” o “comunicación a secas, ya no adopta como punto de arranque al emisor como fuente exclusiva de información, sino que emana de un estudio previo de las percepciones, experiencias, necesidades y aspiraciones del destinatario: “Si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación” (Kaplún: 1998a, 79).

A diferencia del modelo clásico, que se legitima en una hipotética e imprecisa retroalimentación o “feedback” -que, en última instancia, trabaja al servicio del control y la manipulación de los mensajes por parte del emisor-, el esquema “kapluniano” se justifica situando como primer elemento a un destinatario activo de la información que, con su participación, se pone a la vanguardia del proceso (Kaplún: 1998a, 77-82).

El concepto de “prealimentación” implica por otra parte que el comunicador debe basar su labor en el respeto y en una toma de conciencia profunda del “otro” en tanto sujeto pleno de diálogo⁶. Para ello, habrá de hacer uso de la “empatía” (Kaplún, 1998a: 99-100)⁷, que es la “capacidad de ponernos en la

⁶ En este sentido, aunque sin referirla, la obra del comunicador se sitúa dentro de la tradición dialógica de la filosofía y la reflexión sobre el encuentro con la “otredad”, promovida, entre otros, por Karl Otto Apel (1985), Martin Buber (1993), Emmanuel Lévinas (1977) o Jürgen Habermas (1988).

⁷ Su noción de “empatía” apunta a la habilidad, innata, pero, sobre todo, adquirida a partir del aprendizaje, de escuchar al otro y de adoptar su punto de vista con respecto a un problema, independientemente de concordar o no con él. Esta es una capacidad no sólo racional, sino esencialmente emocional, en el sentido de que emana del hecho de querer y valorar a nuestro interlocutor (Kaplún: 1998a, 99-100). Por otra parte, su “empatía” se convierte a su vez en una categoría emparentada estrechamente con la noción “freireana” de diálogo en tanto que

piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de ‘sintonizar’, de ponernos en su misma ‘onda’” (Kaplún: 1985a, 124).

Sin embargo, la “prealimentación” no se orienta a reflejar o reproducir mecánicamente las percepciones de la comunidad, ni a aceptar como irrefutable su punto de vista, sino a aproximarnos al otro para conocerlo íntimamente. Pero “sintonizar” con este no entraña únicamente entender sus características personales o sus lenguajes y códigos propios, sino, sobre todo, profundizar en las condiciones y contextos históricos en los que se da su interlocución; o lo que es lo mismo, la dimensión de la cultura dinámica y de las estructuras estáticas –saberes y prácticas previas- en las que se enmarcan sus lecturas o interpretaciones del mundo⁸, junto a las características de un proceso inherentemente político en el que entran en juego diferentes roles y repartos de poder.

La consecuencia última de la “prealimentación” es que tanto el comunicador/educador como el comunicando/educando entran a formar parte de un juego dialógico y dialéctico del que emanan puntos de encuentro y de influencia mutua que fomentan el auto-reconocimiento de la comunidad en sus propios mensajes -y del comunicador en los del pueblo-. Y es de esta auto-reflexividad y puesta en común de donde derivan re-conceptualizaciones y nuevos horizontes de significación que ayudan a problematizar críticamente el mundo y a plantear desde ahí mejoras en las condiciones de vida. Para Kaplún comunicar se convierte entonces en un proceso en el que predomina la audición antes que el habla, puesto que “la verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando. La primera condición del buen comunicador es saber escuchar” (Kaplún: 1985a, 118).

Al introducir la “pre-alimentación” es necesario asimismo replantear la tradicional distinción entre fuente/emisor y receptor/destinatario, y situar al destinatario al inicio del esquema emisor-mensaje-receptor, y no al final, como plantea el modelo informacional. Para ello, el argentino hace suyos conceptos como los del “emi-rec” (Cloutier: 1975) o los de “interlocutor” o simple “comunicador”, con el objeto de señalar que en el acto comunicativo todos los actores deben desempeñar, arbitraria y alternadamente, un papel activo y

proceso basado en el amor, la humildad y la fe en el ser humano (Freire: 1970). En este sentido, Kaplún se aparta además de las concepciones coloquiales del término –empatía en tanto que “simpatía” por algo-, o de la noción que manejaron los primeros teóricos de la comunicación para el desarrollo a partir de la obra de Daniel Lerner (1958), entendida como “herramienta indispensable para que la gente abandone hábitos tradicionales; [...] es la movilidad psicológica propia de la personalidad moderna” (Lerner: 1958, en Mattelart: 1994, 36). A saber, y desde una perspectiva etnocéntrica, las personas “empáticas” eran, para los teóricos de la modernización, las que, a diferencia de las “tradicionales”, tenían un grado más alto de movilidad, lo que se traducía en una orientación racional hacia el futuro y en una predisposición mayor al cambio.

⁸ En esta línea, la obra de Kaplún enlaza con los Estudios Culturales británicos, y en especial, con autores como Stuart Hall y David, quienes, como nos recuerda Huergo (2003), proponen el concepto de “sistemas de sentido” a modo de esquemas adquiridos que promueven lecturas o interpretaciones no negociadas del mundo, con frecuencia, con una fuerte carga moral.

pasivo: “Hay plena participación en la comunicación cuando ambos interlocutores tienen la misma oportunidad de generar sus propios mensajes” (Kaplún: 1981, 226).

Situado el receptor como matriz del proceso, el papel del comunicador también varía sustancialmente y comienza a alejarse de la concepción tradicional de un periodista que adapta su información a los intereses del medio y a ciertas rutinas profesionales –como la de los “valor-noticia”-. En un sistema así concebido, el profesional ya no se considera fuente emisora al servicio de sus ideas o de las de su empresa, sino un elemento consciente del diferencial de poder (Foucault) que le aporta el hecho de ser conocedor de saberes que otros no tienen y que históricamente se asocian a la representación social de la figura del “especialista”. De ahí que en Kaplún el profesional de la información adquiere un contorno más humilde y se convierte en un mero facilitador incitador de procesos y en descubridor y organizador del sustrato participativo y dialógico que subyace en cualquier comunidad: “Su principal cometido es el de recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas (Kaplún: 1998a, 79).

En suma, la función del comunicador es la revelar elementos al pueblo para que este los haga suyos -y comience a manejarlos autónomamente- y la de un intermediario que, además de enseñar y aprender a lo largo del proceso, pone al servicio del “otro” sus conocimientos, experiencia e historia personal a fin de establecer puentes entre culturas diferentes que, al encontrarse, se enriquecen mutuamente (Aguirre: 2005, 6): “El emisor es la comunidad [...] Es la comunidad la que se tiene que comunicar a través nuestro. Nosotros somos los facilitadores, los organizadores, los animadores de esa comunicación” (Kaplún: 1985a, 77).

Por último, la “prealimentación” supone para Jorge Huergo (2003) una puesta en práctica del reconocimiento del “universo vocabular” de los interlocutores, de acuerdo al sistema pedagógico desarrollado por Paulo Freire. Huergo nos recuerda que para el pedagogo brasileño el “universo vocabular” era el conjunto de vocablos o palabras típicas altamente significativas para un pueblo, al emanar de la experiencia y de sus prácticas socioculturales cotidianas –así como el “universo temático” contiene los temas y problemas más significativos para la comunidad”⁹, y no una selección hecha por el especialista en torno a conocimientos fosilizados y cánones históricamente adquiridos: “Habría que avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones, y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación ‘dada’” (Huergo: 2000, 22, en Soares: 2009, 195).

⁹ “El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte [...] Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen” (Freire, 1967).

Es decir, antes de dar inicio a cualquier proceso edu-comunicativo, será preciso que los comunicadores nos “prealimentemos” del otro, reconociéndonos en su experiencia existencial. Sólo a partir de ese momento, ambos podremos “problematizar” a partir de lo significativo, ampliando los universos de significación del interlocutor en cruce con los nuestros.

5. Aplicaciones prácticas y balance crítico de sus aportaciones

Para finalizar, y como aplicación práctica de su concepto de “prealimentación”, Kaplún insiste, con Freire, en considerar al “grupo” como la forma más óptima para el aprendizaje y el desarrollo participativos, proponiendo su “Modelo de Comunicación Grupal” (Kaplún: 1992, 38-41; 1998b, 5), un patrón dirigido fundamentalmente a los sectores y organizaciones populares, a los excluidos, o al ámbito de la educación de adultos.

El esquema de la comunicación grupal consiste básicamente en combinar medios artificiales/tecnológicos de reproducción –vídeo, radio, cassette-, con la comunicación interpersonal, a través de instrumentos como el “cine-foro”, el “disco-foro”, la “canción-debate” o el “cassette-foro”, método inventado por el propio Kaplún (1981, 1990). Su pedagogía parte de la discusión en grupo de mensajes previamente grabados, en torno a los cuales se reflexiona e intercambian opiniones, de manera que los educandos comienzan a aprehender y a aplicar los conocimientos transformadores de ahí derivados (Kaplún: 1990, 21).

Con respecto a su metodología del “cassette-foro”, el propio autor resume que “en esencia, se trata de un mensaje que va a los grupos; los grupos se reúnen, lo discuten, graban lo que sale de su propia reunión y envían ese nuevo mensaje al emisor original quien a su vez, con el material que se recibe de toso los grupos, produce el siguiente cassette. Se trata [...] de un permanente flujo de ida y vuelta [...] que da lugar a la participación, a una auténtica comunicación” (ALER: 1983, 16). Ya a gran escala, Kaplún alienta a construir un nuevo sistema de medios que garantice la participación, conformando “no tanto medios que hablan, sino medios para hablar” (Kaplún: 1990).

Si analizamos críticamente el legado del argentino-uruguayo, tal vez podemos reprobárselo, al igual que a otros autores de la época, un cierto sobre-dimensionamiento de la comunicación grupal –en detrimento de la masiva-, así el hecho de haber descuidado en parte el conflicto y la complejidad que subyacen en cualquier proceso edu-comunicativo. Por otro lado, y a la par de sus homólogos, Kaplún cayó en ocasiones en cierto pensamiento dicotómico –horizontal/vertical, información/comunicación, dominador/democrático-, aniquilador de las diferencias y poco útil para captar la complejidad de los fenómenos contemporáneos (Dervin y Huesca: 1994).

En cualquier caso, conviene finalizar esta reflexión reivindicando nuevamente el pensamiento de Kaplún, puesto que una revisión amplia de sus aportaciones contribuirá, sin duda, a seguir cimentando un campo siempre atento a la íntima

relación de dimensiones de lo humano que, una vez y por error, fueron por infortunio separadas: comunicación y educación; praxis y empiria; pensamiento y expresión, comunicación/educación y política; etc.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, J. M. (2005). «De la práctica comunicativa a la educomunicación para la ciudadanía: El periplo venezolano de Mario Kaplún». *Comunicación: Estudios Venezolanos de Comunicación*, 131, Caracas: Centro Gumilla, julio-septiembre, p. 18-26.

ALER (1983). *Hacia una comunicación participativa. Entrevista a Mario Kaplún*. Quito: ALER. Serie Testimonios, 1, 25 p.

APEL, K. (1985). *La transformación de la filosofía*. Vols. I-II. Madrid: Taurus.

BELTRÁN, L. R. (2007). «Adiós a Aristóteles: la comunicación 'horizontal'». *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, año 4, nº 7, São Paulo: Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación-ALAIIC, julio-diciembre, 12-36.

BORTOLIERO, S. (1996). «Mario Kaplún, a recepção como cidadania na América Latina». *Comunicação & Sociedade*, 25, São Bernardo do Campo, São Paulo: Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), p. 183-208.

BUBER, M. (1993). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós.

CARACRISTI, M. F. (2000). «As idéias de Mario Kaplún: fenômeno latino da comunicação educativa». *PCLA*, vol. 1, nº 4, São Bernardo do Campo, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), julio-agosto-septiembre.

CLOUTIER, J. (1975). *L'ère d'emerec. La communication audio-scripto-visuelle à l'ère des self-média*. Montréal: Les Press de l'Université de Montréal.

DERVIN, B. y HUESCA, R. (1994). «Theory and practice in Latin American alternative communication research». *Journal of Communication*, vol. 44, nº 4, International Communication Association (ICA), p. 53-74.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. (1976). «Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación», en *Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica*, Cali.

FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

(1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I-II. Madrid: Taurus.

HUERGO, J. (2003). *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Centro de Comunicación/Educación y Cátedra de Extensión Agropecuaria (UNPL).

(2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación (UNLP).

KAPLÚN, G. (1998). «Mario Kaplún. El viajero». *Chasqui*, 64, Quito: CIESPAL, diciembre.

KAPLÚN, M. (1978). *Producción de programas de radio. El guión. La realización*. Quito: CIESPAL.

(1981). «La comunicación participativa como praxis y como proceso. La experiencia del cassette-foro». En: SIMPSON, M. *Comunicación alternativa y cambio social*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.

(1985a). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.

(1985b). «La comunicación popular. ¿Alternativa válida?». *Chasqui*, 7, Quito: CIESPAL, julio-septiembre.

(1987). *La educación para los medios en la formación del comunicador popular*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria-FCU y UNESCO.

(1990). *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*. Buenos Aires: Humanitas.

(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». *Diálogos de la Comunicación*, 37, Lima: FELAFACS, septiembre.

(1995). «Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas». *Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación*, 6, Caracas: Centro Gumilla, julio-septiembre, p. 46-55.

(1997). «La educomunicación. De medio y fines en comunicación». *Chasqui*, 58, Quito: CIESPAL, junio.

(1998a). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

(1998b). «Procesos educativos y canales de comunicación». *Comunicar*, 11, Huelva: Grupo Comunicar, p. 158-165.

(1998c): «Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos», *Chasqui*, 64. Quito: CIESPAL, diciembre.

LERNER, D. (1958). *The passing of traditional society. Modernizing the Middle East*. New York: Free Press.

LÉVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

MATTELART, A. (1994). *La invención de la comunicación*. Barcelona: Bosch.

MONTOYA, M. E. (2004): «Conversaciones con Mario Kaplún: Cincuenta años pariendo un interlocutor autónomo». *Comunicología@: indicios y conjeturas*, 2, 1ª época, México D. F.: Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, otoño.

O'SULLIVAN-RYAN, J. y KAPLÚN, M. (1978). *Communication methods to promote grass-roots participation: A summary of research findings from Latin America, and an annotated bibliography*. París: UNESCO.

PASQUALI, A. (1963). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

SILVA, V. (2001). «Mario Kaplún: La comunicación como actitud de vida». *PCLA*, vol. 2, nº 4, vol. 2, nº 4, São Bernardo do Campo, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), julio-agosto-septiembre.

SOARES, I. (2009). «Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos». *Nómadas*, 30, Bogotá: Universidad Central de Colombia, abril, 194-207.

VILLEGAS, E. (2003). «Mario Kaplún: Una luz que continua encendida». *PCLA*, vol. 4, nº 2, São Bernardo do Campo, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), enero-febrero-marzo.