

Procesos educativos y canales de comunicación¹

Mario Kaplún
Montevideo (Uruguay)

La mayor parte de los sistemas educativos actuales –particularmente los de enseñanza a distancia– privilegian una matriz de enseñanza individualizada dirigida a educandos aislados e inhibidora de su autoexpresión. El presente trabajo analiza los efectos pedagógicos y sociales de esta modalidad y sus consecuencias para la futura configuración de la «comunicación educativa». Propone, como uno de los cometidos capitales de esta última, la provisión de estrategias y métodos tendentes a desarrollar la competencia comunicativa de los sujetos educandos.

«Eso que ves, ¿cómo lo expresarás con palabras? El mundo nos entra por los ojos pero no adquiere sentido hasta que desciende a nuestra boca» (Paul Auster).

Convendrá comenzar situando el punto de mira desde el cual discurrirán estas reflexiones. En su práctica, en la definición de sus objetivos, en la determinación de sus aplicaciones y sus relaciones, la «comunicación educativa» ha tendido pronunciadamente a limitar su ámbito a los *media*; a establecer una implícita equivalencia en virtud de la cual, cuando enuncia «comunicación», automáticamente la refiere a medios y tecnologías de comunicación. Creemos de provecho trascender esta visión reductora; postular que la «comunicación educativa» abarca ciertamente el campo de los *media* pero no sólo tal área sino

también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea éste realizado con o sin empleo de medios. En toda opción por un determinado método de enseñanza/aprendizaje, subyace una opción por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. Lo cual supone considerar a la Comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico. En tanto *interdisciplina* y campo de conocimiento, en la «comunicación educativa» así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía.

Ahora bien, cuando se la concibe en esa dimensión amplia, se advierte que ella enfrenta en esta hora una encrucijada en la que se

juegan su destino y su conformación futura. Si el paradigma informacional actualmente en auge termina por entronizarse, a la «comunicación educativa» no le quedará presumiblemente otra función que la instrumental de proveer de recursos didácticos y tecnológicos a un modelo de educación cuyas coordenadas pedagógicas estarán siendo determinadas sin su participación.

Para caracterizar este paradigma que se perfila como hegemónico, nos parece bien representativo un pasaje de un artículo aparecido en fecha reciente en una acreditada revista latinoamericana de comunicación. Al exponer las potencialidades de la informática en el desarrollo de la moderna sociedad del conocimiento, el autor vaticina para un futuro cercano —y el pronóstico parece bastante factible— la implantación de «la educación a distancia por medios electrónicos», esto es, «la posibilidad, tecnológicamente cierta, de la creación de aulas virtuales», en las cuales cada estudiante en su propia casa podrá disponer de «toda la información necesaria. La red informática, el CD Rom, la Internet y los nuevos *softwares*, constituidos en herramientas de aprendizaje, le abrirán horizontes inusitados para sus tareas educativas. El disco compacto, capaz de concentrar una inmensa cantidad de información en forma de texto, imagen, gráficos y sonido, permitirá al estudiante ‘navegar’ por sus informaciones». A su vez, «la Internet le proporcionará conocimientos actuales sobre todos los temas imaginables y le abrirá posibilidades infinitas de datos colaterales acerca de ellos» (Borja, 1996).

Desde una mirada tecnológica, no hay duda de que la conformación de este «ciberespacio educativo», implica un espectacular avan-

ce. Pero desde una racionalidad pedagógica, ¿lo será también o representa, en cambio, un estancamiento e incluso acaso una involución? ¿No estaremos ante la vieja «educación bancaria» tantas veces impugnada por Paulo Freire, sólo que ahora en su moderna versión de cajero automático? Esa augurada aula virtual no es sino la previsible culminación de una matriz que ya estaba instaurándose y vigorizándose desde bastante tiempo atrás y que se identifica como uno de sus rasgos más salientes por su carácter *individuado*, esto es, por estar dirigida a individuos aislados, considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Ya la actual enseñanza a todos los niveles —desde la escuela primaria a la terciaria— está marcada por esa matriz. Hasta una época reciente, el carácter social y comunitario de la educación era no sólo reputado como una condición natural, inherente a la misma, sino como un valor. La escuela existía por una razón pragmática —la necesidad de atender simultáneamente a una cantidad de educandos en un mismo espacio físico— pero en no menor medida por una razón pedagógica: como el espacio generador de la socialización y posibilitador de las interacciones grupales, apreciadas como un componente básico e imprescindible de los procesos educativos. Recuérdense las propuestas de Dewey y su valoración del trabajo en equipo; los aportes metodológicos de Freinet, centrados en el intercambio de productos comunicados entre los alumnos, organizados en redes de interlocución, como marco propicio para el desarrollo de la autoexpresión de los escolares; el constructivismo sociointeraccionista de Vygotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un pro-

Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa «aldea global» del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto de seres tecnológicamente hipercomunicados pero socialmente aislados.

ducto social. «Aprendemos de los otros y con los otros» –sostendrá Vygotsky (1978)–: «En el desarrollo [del educando] toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (intersubjetiva) y después en el interior del propio educando (intrasubjetiva). Todas las funciones superiores de la inteligencia –sea la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos– se originan como relaciones entre los seres humanos». A lo cual Bruner (1984) añadirá que, si la reflexión es indudablemente una fase vital en todo auténtico proceso de aprendizaje, ella «es mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad». «El pensamiento comienza siendo un diálogo que después se hace interior». Y eran tanto sociopolíticos como pedagógicos los fundamentos que llevaron a Paulo Freire a postular que «el grupo es la célula educativa básica». Porque se entendía que, como lo sostiene Edgar Morin (1997), «el todo no es nunca la mera suma de las partes. En un todo organizado se constituyen cualidades que no existen en sus componentes tomados por separado».

Pero este paradigma ya no parece regir. Ha perdido valor, peso, importancia. A medida que la enseñanza ha ido masificándose, cada vez hay menos espacio para la comunicación y los intercambios entre los educandos. Pero no sólo menos espacio: también menos interés y menos voluntad para propiciarlos, menos conciencia del alcance del diálogo como componente necesario del accionar educativo. Insensiblemente, sin pregonarlo, ha ido siendo desplazado y sustituido por el paradigma informacional.

El desplazamiento incrementa su impulso con el desarrollo de la modalidad que hoy se

encuentra en más rápida expansión en todo el mundo (Kaye, 1988; Cavanagh, 1997): la enseñanza a distancia, con cuyo crecimiento la opción que se

estaba dando de hecho en la enseñanza presencial, alcanza su instauración de pleno derecho: para el modelo hegemónico de educación a distancia, la individuación pasa a ser un presupuesto intrínseco. «La enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que éste realiza por sí mismo» (Holmberg, 1985); uno de sus rasgos definitorios es «la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos» (Keegan, 1986), ya que «las oportunidades ocasionales de encuentros con sus su-

pervisores, con los profesores y con otros estudiantes» constituyen «un recurso caro» y que «no está previsto» (Kaye, 1988), el que a lo sumo puede darse circunstancialmente pero no es reconocido en modo alguno como requerimiento específico del sistema.

Dado su intenso empleo de medios, suele vincularse esta modalidad de enseñanza con la comunicación. Mas cuando sus especialistas explicitan los flujos comunicacionales del sistema, los definen en términos de bidireccionalidad, por la que entienden exclusivamente «una comunicación organizada de ida y vuelta entre el estudiante y la organización de apoyo» (Holmberg, 1985), esto es, la existencia de «medios de contacto entre el estudiante y su supervisor», también llamado tutor (Kaye, 1988). Otros autores relativizan incluso la real dimensión de ese componente; así por ejemplo, Rowntree (cit. por García Aretio, 1990) afirma que el estudio se realiza básicamente por medio de los materiales didácticos previamente preparados en tanto «el contacto directo con los profesores es escaso». Sarramona (1992) coincide en reconocer la inviabilidad de esta-

Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros.

blecer a distancia, en forma fluida y frecuente, esta comunicación bidireccional docente/disciente. Pero, aunque así no fuera, lo que importa subrayar es que, en el mejor de los casos, el educando cuenta con un único interlocutor; y ello sólo para hacerle preguntas y despejar dudas sobre aspectos que no halle suficientemente claros en los textos de estudio.

No es de sorprender, entonces, que, con la revolución tecnológica, ese ascendente proceso de *individuación* y de fortalecimiento del paradigma de la información venga a culminar en esa «aula virtual» en el que un educando recluso en total soledad podrá abrir las compuertas a un torrencial volumen de información, el que supuestamente lo habilitará para apropiarse del conocimiento. Aun ese mínimo contacto con un supervisor o tutor que algunos metodólogos intentaban preservar en la enseñanza a distancia, es eliminado para ser sustituido por bases de datos informatizadas.

Puesto que, al poner énfasis en determinadas prácticas y desestimar y excluir otras, en todo sistema de enseñanza subyace un «currículum oculto» (Jackson, 1968; Apple, 1986, 1987), indaguemos en qué reside lo encubierto, lo no dicho, en este proyecto de educación informatizada; no sólo lo que propone sino también lo que calladamente desdeña y subtrae al estudiante: el grupo y la palabra. El «aula virtual» instituye un educando que estudia sin ver a nadie ni hablar con nadie; y que, privado de interlocutores, queda confinado a un perenne silencio.

Hay dos preguntas para las que la educación a distancia en su modelo hegemónico no

sólo carece de respuestas sino que ni siquiera se las formula. Una: ¿con quien se comunica –tomando el verbo «comunicarse» en su real dimensión– este navegante solitario del conocimiento? (El único que responde honestamente a esta pregunta es Sarramona [1992], quien reconoce que en la educación a distancia el estudiante «sólo se comunica y dialoga consigo mismo»). La otra: ¿qué canales le provee el sistema para ejercitar su propia expresión? Esto es, ¿qué espacio le es ofrecido para ser él

a su vez leído y escuchado, para dialogar con sus compañeros de navegación, enriquecerse con sus aportes y compartir y confrontar su propio pensamiento? Interrogantes que a su vez suscitan otros: ¿La comunicación sólo consiste en poder hacer consultas y aclarar dudas?, ¿el estudiante no tiene nada propio valioso que decir?, ¿la única comunicación que importa preservar es la del alumno con el docente, la comunicación de los estudiantes entre sí no es un componente capital en el proceso del aprendizaje?

Así, esta era de la hipercomunicación y el ciberespacio, del teletrabajo y del aula virtual, da lugar justificadamente a un doble movimiento, de entusiasmo y reserva a la vez. Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa «aldea global» del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto de seres tecnológicamente

hipercomunicados pero socialmente aislados (encuentro la hoy tan encomiada «interactividad» sospechosamente ambigua, porque las más de las veces se está entendiendo por tal

En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión; como promotores del diálogo y la participación; para generar y potenciar nuevos emisores más que para continuar acrecentando la muchedumbre de pasivos receptores.

el *ida-y-vuelta* que se establece entre el ser humano y la máquina y no entre personas). Lo que sus profetas omiten preguntarse es qué podrán intercambiar y comunicarse personas que vivan recluidas las veinticuatro horas del día. Tecnológicamente, tendrán más posibilidades que nunca de interconectarse; pero, agostado el interés por los otros, extinguida la práctica de la participación social y ciudadana, ¿les quedará algo por comunicar más allá del intercambio de seudoexperiencias virtuales?

Los regresivos saldos sociales y políticos de esta educación *individuada* aparecen suficientemente evidentes: de estudiantes educados en y para el silencio cabe esperar ciudadanos pasivos y no-participantes (Marques de Melo, 1997). Desde una perspectiva ética, advierte Morin (1997), «moral, solidaridad, responsabilidad, no pueden ser dictadas en abstracto; no es posible embutirlas en los espíritus como se ceba al ganso entubándolo con el alimento apropiado. Deben ser inducidas a través del modo de pensamiento y de la experiencia vivida». Es decir, en la vivencia de la cooperación, en el trabajo grupal compartido, en la construcción común del conocimiento. Quizá son menos percibidas, en cambio, las consecuencias que conciernen al campo pedagógico. Nos limitaremos a señalar dos, por estar ambas particularmente vinculadas al campo de la «comunicación educativa».

En todas las modernas teorías del aprendizaje, el lenguaje desempeña una función imprescindible: un aprendizaje comprensivo culmina con la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos lingüísticos representativos de los conceptos adquiridos. Como lo sugiere la frase de Auster en el encabezado de estas notas, el concepto puede

existir porque existen las palabras que lo representan.

En un pasaje de su libro *Pensamiento y lenguaje* (1979), Vygotsky cita unos versos del poeta ruso Mandelstam: «He olvidado las palabras que quería pronunciar y mi pensamiento, incorpóreo, regresa al reino de las sombras». Y los comenta: «La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente: el pensamiento vive a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra». Las indagaciones psicogenéticas de Vygotsky han revelado el papel capital del lenguaje en el desarrollo de las facultades cognitivas: «El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje

(...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento».

Ahora bien: ¿cómo logra el sujeto educando su competencia lingüística, esto es, el dominio y la apropiación de ese instrumento indispensable para construir pensamiento y conceptualizar sus aprendizajes? La respuesta se halla nuevamente en el investigador ruso cuando asevera que «las categorías de estructu-

ración del pensamiento proceden del discurso y del intercambio», mediante los cuales el ser humano se apropia de esos símbolos culturalmente elaborados –las palabras– que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, vale decir, pensar. A esa misma doble función del lenguaje alude Bruner (1984) cuando resalta su naturaleza bifrontal: «es un medio de comunicación y a la vez la forma de representar el mundo acerca del cual nos co-

Cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

municamos. No sólo transmite sino que crea y constituye el conocimiento».

El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo. No basta receptionar (leer u oír) una palabra para incorporarla al repertorio personal; para que se suscite su efectiva apropiación es preciso que el sujeto la use y la ejercite, la pronuncie, la escriba, la aplique; ejercicio que sólo puede darse en la comunicación con otros sujetos, escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros. Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras en un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo en el espacio social. Ese instrumento imprescindible que es el acervo lingüístico sólo se internaliza y se amplía en la constante práctica de la interlocución.

Para cumplir sus objetivos, todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que están aprendiendo.

Desde lo metodológico, hay otra consecuencia importante de esta relación entre aprendizaje y ejercicio de la expresión. El postulado podría enunciarse así: cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdadera-

mente (Kaplún, 1993).

Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión (Gutiérrez & Prieto Castillo, 1991; Serrano, 1997). Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros. Los educadores lo experimentamos permanentemente: cotéjese el grado de apropiación de un conocimiento que teníamos cuando, en nuestro período de formación, estudiábamos para nosotros mismos y el incomparablemente mayor que alcanzamos cuando debimos transmitir esas mismas nociones a nuestros alumnos de un modo claro, organizado y comprensible. Tanto como del acopio de información, el dominio de un tema deriva de la práctica de expresarlo.

Similar experiencia rescata el gran narrador peruano Julio Ramón Ribeyro (1975) refiriéndolo a la comunicación escrita: «Escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva o caótica. Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos» (vale decir, cuando las comunicamos).

La comunicación de sus aprendizajes por parte del sujeto que aprende se perfila así como un componente básico del proceso de cognición y ya no sólo como un producto subsidiario del mismo. La construcción del conocimiento y su comunicación no son –como solemos imaginarlas– dos etapas sucesivas en las que primero el sujeto se lo apropia y luego lo vierte sino la resultante de una interacción: se alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al convertirlo en un producto

Lo que definirá en buena medida la concepción de «comunicación educativa» por la que se opte en los años venideros, será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos.

comunicable y efectivamente comunicado. Pero para que el educando se sienta motivado y estimulado a emprender el esfuerzo de intelectualización que esa tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores reales: escribir sabiendo que va a ser leído, preparar sus comunicaciones orales con la expectativa de que será escuchado.

Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos (Kaplún, 1992a). Porque si es verdad que no hay educación sin expresión, no lo es menos que, como nos lo advierte Freinet, no existe expresión sin interlocutores. Una «comunicación educativa» concebida desde esta matriz pedagógica tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación.

Abrigo la esperanza de que, pese a la obligada simplificación impuesta por la brevedad, no se haya visto erróneamente en lo aquí expuesto una descalificación en bloque de la educación a distancia, del empleo de medios en la enseñanza y de la introducción en el sistema educativo de las modernas tecnologías informáticas.

La matriz *individuada* y el paradigma informacional –ellos sí, objeto de nuestros señalamientos críticos– no sientan sus reales exclusivamente en el territorio de la educación a distancia. La enseñanza presencial –y así nos hemos preocupado por dejarlo en claro– no se halla hoy *permeada* en mucha menor medida por ellos. Por otra parte, bueno es recordar que el modelo de enseñanza a distancia de *cuño individuado* es hoy ciertamente el hegemónico, pero en modo alguno el único posible. Existen modalidades alternativas, de estructura grupal y metodología interaccionista, las que ya han dejado de ser tan sólo propuestas

teóricas y están siendo implementadas exitosamente en América Latina así como en otras regiones del mundo (Kaplún, 1992b).

En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión; como promotores del diálogo y la participación; para generar y potenciar nuevos emisores más que para continuar acrecentando la muchedumbre de pasivos receptores. No tanto, en fin, medios que hablan sino medios para hablar (Beltrán, 1981; Kaplún, 1990).

No se apuntaba tampoco a negar el aporte de los soportes informáticos ni menos aún a desconocer el papel imprescindible de la información en los procesos de aprendizaje. Una vez más, la cuestión estriba en la estrategia comunicacional que presida su uso. Adviértase que, en su anticipación del «aula virtual», el texto que hemos tomado como expresivo exponente de la tendencia en auge, al enumerar los múltiples recursos informáticos puestos a disposición del educando, omite mencionar las redes telemáticas, que posibilitarían a cada estudiante, aun desde la reclusión en su aula virtual, comunicarse con los otros y enriquecerse recíprocamente en la construcción común del conocimiento. Y es que, cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

Afortunadamente, estas redes telemáticas están ya uniendo e intercomunicando a millares de grupos de escolares y de estudiantes de enseñanza secundaria del mundo entero, abriéndoles canales de autoexpresión e interlocución, ensanchando sus horizontes y llevándolos a ser más participantes y más solidarios (Reyes, 1996). Mucho cabe esperar de la evolución de estas redes, inscriptas, como lo están, en un claro proyecto pedagógico de afirmación de los valores humanos; organiza-

das para la comunicación entre grupos más que entre individuos aislados y, por consiguiente, como un ensanchamiento de la comunicación «cara a cara» y no como su virtual sustitución.

A modo de conclusión: lo que definirá en buena medida la concepción de «comunicación educativa» por la que se opte en los años venideros, será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos.

Si bien nos hemos centrado aquí en la vertiente cognitiva de la educación, no es menos válido el apuntar que, si se aspira a una sociedad global humanizante, no avasallada por el mercado, la competitividad y la homogeneización cultural sino edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales de los pueblos, el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos actuantes aparece como un factor altamente necesario y gravitante; como lo es asimismo para la participación política y social.

Notas

¹ Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Comunicación y Educación, celebrado en São Paulo (Brasil), del 20 al 24 de mayo de 1998.

Referencias

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- BELTRÁN, L.R. (1980): «Adiós a Aristóteles. Comunicación horizontal», en *Comunicação & Sociedade*, 6. São Paulo, IMS.
- BORJA, R. (1966): «La democracia del futuro», en *Chasqui*, 56. Quito, diciembre 1966.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Alianza.
- CAVANAGH, C. (1997): «El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación», en *Educación de Adultos y Desarrollo*, 49. Bonn.
- GARCÍA ARETIO, L. (1990): «Un concepto integrador de educación a distancia», ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial de Educación a Distancia. Caracas, noviembre 1990.
- GUTIÉRREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1991): *La mediación pedagógica*. San José de Costa Rica, R.N.T.C.
- HOLMBERG, B. (1985): *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- JACKSON, P. (1968): *Life and Classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- KAPLÚN, M. (1990): *Comunicación entre grupos*. Buenos Aires, Humanitas.
- KAPLÚN, M. (1992a): *A la Educación por la Comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- KAPLÚN, M. (1992b): «Repensar la educación a distancia desde la comunicación», en *Cuadernos de Dia-Logos de la Comunicación*, 23. Lima, FELAFACS, junio 1992.
- KAPLÚN, M. (1993): «Del educando oyente al educando hablante», en *Dia-Logos de la Comunicación*, 37. Lima, FELAFACS.
- KAYE, A. (1988): «La enseñanza a distancia: situación actual», en *Perspectivas*, 65. París, UNESCO.
- KEEGAN, D. (1986): *The Foundation of Distance Education*. London, Croom Helm.
- MARQUES DE MELO, J. (1997): «Derecho a la información: agenda para el debate», en *Chasqui*, 59. Quito, septiembre 1997.
- MORIN, E. (1997): «Reforma intelectual y educación», en *Le Monde de l'Éducation*. París, octubre 1997.
- REYES, D. (1996): *Estrellas solidarias en el barrio grupal*. Buenos Aires, documento policopiado.
- RIBEYRO, J.R. (1975): *Prosas apátridas*. Barcelona, Tusquets.
- SERRANO, J.H. (1997): «Hacia una cultura comunicativa», en *Comunicar*, 8.
- VYGOTSKY, L. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1979): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

• Mario Kaplún es escritor y profesor de la Universidad de Montevideo (Uruguay).