

AL MAESTRO JORGE CON CARÍÑO...

Paula Morabes

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Hace cerca de veinte años, recién recibida en la Facultad y estrenando mi “vocación” por “enseñar”, encontré un papelito en la carpeta de firmas docentes de “44”, por aquellos años nuestra única sede. Ahí se leía “Invitamos a todos aquellos auxiliares docentes recibidos de comunicadores para sumarse a nuestra cátedra y al equipo de investigación de Comunicación y Educación”. Me gustó y sorprendió la convocatoria, amplia, abierta, solo con las ganas como requisito. A partir de allí y desde la primera reunión, se inició un enorme y largo camino con el Profesor Huergo y todo el equipo, con quienes de algún modo “crearon”, “inventaron” esto que ahora llamamos en distintos lugares de la Argentina y Latinoamérica comunicación/educación.

Me formé como tantos otros y otras con él y con su equipo, fui su alumna, becaria, auxiliar, adjunta y también amiga. Fue el primero en alertarme sobre mi elitista sentido de lo educativo ante mi proclamado marxismo ideológico, me acercó a Taborda, Freire, Mc Laren y, por supuesto, al peronismo.

Su generosidad teórica solo fue comparable a sus memorables enojos, a sus inefables “chistes” y a su enorme sentido del humor. Por esto tal vez creo que estos recorridos, procesos que tuve la suerte de atravesar, como también aprendí en los espacios de la Cátedra y del Centro de Comunicación/Educación no son solo personales, sino que nos relatan a muchos en cada uno de nosotros y nosotras.

Alguna vez también frente a mis laberintos teóricos sobre lo educativo y lo comunicacional, típicos de becaria de iniciación y en medio de la crisis y devastación de los noventa, fue Jorge quien me dijo/interpeló “¿Cuánto hace que no vas a una escuela o ves a un docente? Andá y preguntales, ¿cuáles son sus problemas? Mirá lo que está pasando ahora en las escuelas”, y entonces experimenté lo que hasta el día de hoy trato de mostrar a mis alumnos de investigación: nuestras preguntas en la universidades públicas tienen/deben partir de los territorios, de las gentes, de los pueblos.

Coincidimos muchas veces, disentimos otras tantas, y volvimos a coincidir cada vez que nos involucraban y estaban en juego las luchas y los proyectos colectivos populares, “lo popular”, la política, el pueblo y sus modos de “reconocimiento” en comunicación y educación, algo que lo desvelaba en los últimos tiempos y sobre lo que estaba escribiendo y nos empezaba a enseñar. Pero además y por sobre todo nos queda su

enorme compromiso con y por la transformación social y el enorme sentido de la amistad que tienen, como dice el poema de Antonio Machado, las “buenas gentes que viven, laboran, pasan y sueñan”.

Gracias Jorge.

Las palabras que anteceden este artículo fueron el primer intento de compartir con los otros, de unir las partes de quienes, desde distintos lugares, sentimos que su partida nos atravesaba muy fuerte, esa noche en que nos llamábamos unos a otros para tratar de entender lo que sabíamos de antemano inentendible.

La interesante propuesta editorial de destinar una sección de *Question* a publicar los aportes de Jorge Huergo en nuestros recorridos y trabajos teóricos y académicos me colocó ante la extraña, dolorosa y por supuesto fallida situación de intentar deconstruir el entramado de mis producciones de los últimos veinte años. No se trataba de “un aporte” en tal o cual momento, en uno u otro aspecto; sus “aportes” estaban en la matriz o en el horizonte de sentido de los diversos trabajos y proyectos. Desarmar esa enorme trama para reconocer, reconocermé y, finalmente, reconocernos allí a todos nosotros era una empresa enorme y fantástica, pero además posiblemente un contrasentido. Los excesos deconstructivistas nunca tuvieron en Huergo un aliado, más bien lo contrario: tenía la certeza de que en esos desarmes se iba lo que efectivamente importaba, las desigualdades, las injusticias, las luchas, los pueblos, en fin, los otros y nosotros.

Por eso decidí compartir en este espacio una síntesis de los últimos textos trabajados y discutidos. En especial aquel que se constituyó en el fundamento de una de las líneas de investigación del Comedi (el laboratorio en Comunicación, Educación, Medios y Discursos que dirijo) de cuyo comité científico Jorge Huergo –con la generosidad que lo caracterizaba– aceptó nuestra invitación a formar parte desde su creación en el marco más amplio que constituye el Centro de Comunicación y Educación que hoy lleva su nombre. En este recorrido teórico están presentes además, sin desarmarse, cada una de las marcas teóricas y de acción que dejó Huergo y que acompañaron mi trayecto formativo a lo largo de estos años.

El particular interés por articular prácticas, saberes y problemáticas del campo de la comunicación/educación con las líneas de investigación académica y reflexión crítica de nuestras universidades públicas. Asumir los desafíos que nos presentan a cada paso las transformaciones historias y políticas de nuestro continente latinoamericano.

Las reflexiones y propuesta de trabajo que aquí se expresan no son más que una apuesta, un plan de acción desde una mirada –la propia– que tuvo a Huergo en su matriz, pero que por supuesto lo exculpa de sus posibles consecuencias y devenires.



Investigar en comunicación/educación: nuevos desafíos ante las políticas públicas de inclusión educativa

La investigación académica en Comunicación y Educación surge en los últimos años en la intersección de dos disciplinas, la comunicación y la educación, cuya vinculación se había dado fundamentalmente en las décadas del sesenta y del setenta a partir de una amplia y fuerte tradición de trayectorias de prácticas de intervención social en América Latina en espacios generalmente no académicos o con escasa relación con la academia.

Las trayectorias prácticas de intervención con estrategias de comunicación y educación son –tal como propone Huergo (1999) en su topografía del campo de Comunicación y Educación– marcas o hitos que permiten recorrer el territorio. Las principales trayectorias prácticas de intervención social con estrategias en comunicación y educación, también conocidas como comunicación educativa (en algunas oportunidades en el caso de Jesús Martín-Barbero), educomunicación (como las denomina Mario Kaplún), Educación en Comunicación (llamada así en otras ocasiones por Jesús Martín-Barbero, Daniel Prieto Castillo, Jorge Huergo) han sido y son quienes han otorgado y otorgan mayor visibilidad a Comunicación y Educación. De este modo, la larga tradición de vinculación entre la comunicación y la educación a partir de estas trayectorias prácticas con un fuerte eje en la intervención desplazó históricamente el desarrollo de la investigación académica.

La investigación académica en Comunicación y Educación ha sido fuertemente interpelada, en especial en nuestro país, por su excesiva tendencia al “teoricismo” y a los interrogantes surgidos del escritorio antes que de los problemas y preguntas de los diferentes actores sociales. Y cuestionada también por su escaso compromiso en la acción con las problemáticas de dichos actores. Promediando los noventa y en el contexto de un crecimiento numérico –en principio– de la investigación en comunicación y en el marco de un fortalecimiento de la institucionalización de las “carreras” de comunicación, vemos cómo “comunicación y educación” se “aloja” preponderantemente en esos espacios académicos o en vinculación con ellos. Es entonces cuando –interpeladas por un territorio desordenado, con una fuerte trayectoria en la intervención y con interlocutores con origen en “otras disciplinas” o ámbitos profesionales (como pedagogos, docentes, psicólogos)– se hacen más evidentes y se vuelven “problemáticas” las potencialidades y limitaciones de las diferentes perspectivas teóricas en comunicación. Las trayectorias prácticas de intervención social en comunicación y educación se constituyen para el campo académico y no académico de comunicación y educación como una de sus mayores fortalezas, en la medida en que posibilitan un importante acercamiento al terreno social. Sin embargo –principalmente producto del imaginario existente respecto de las posibilidades de la acción social de la comunicación como supuesta herramienta transparente de solución de conflictos– la fuerte presencia de esas trayectorias es también, en algunas ocasiones, un obstáculo al momento de reflexionar en torno a los problemas de investigación que se plantean en función de dichas prácticas de intervención. Existe por tanto una tensión permanente entre institución del campo

académico de investigación, perspectivas comunicacionales e intervención en comunicación/educación que necesita ser problematizada a partir de datos específicos relevados en el territorio.

Es desde la consideración de esta problemática que abordamos el relevamiento, la categorización y la sistematización de las líneas de investigación, así como el análisis de las problemáticas en comunicación/educación emergentes en los espacios educativos⁽¹⁾.

Problemáticas emergentes en las instituciones educativas

Las preguntas que nos formulamos en este punto buscan analizar desde el campo de la comunicación/educación las problemáticas emergentes que en las instituciones educativas están produciendo algunas políticas públicas en el marco de las actuales transformaciones legislativas. Asumimos que los cambios legislativos y de políticas públicas, en la medida en que involucran postulados de mayor inclusión (Obligatoriedad, Asignación Universal por Hijo, Programa Conectar Igualdad) y cuestionan parámetros culturales muy arraigados (leyes de Matrimonio Igualitario, Educación Sexual Integral) interpelan tanto a la escuela y a sus actores –al hacer posible el trabajo con problemáticas tradicionalmente invisibilizadas– como al campo académico de la investigación en comunicación/educación que necesita enfocar su mirada teórica para asumir el desafío de los nuevos interrogantes que se generan.

Estas transformaciones operan también en los procesos de conformación de las subjetividades, las identificaciones, los modos de interpelar y de construir conocimiento. En principio pareciera que su irrupción altera la dinámica del disciplinamiento anclada en la lógica del dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático. Sin embargo, son interrogantes para analizar ¿cuál es el proceso de apropiación que realizan los distintos actores del proceso educativo escolar?, ¿qué tipo de prácticas comunicacionales, culturales y socioeducativas emergen en la dinámica de la institución escolar, en función de este proceso, en el marco de cambios legislativos y programas educativos más amplios que inciden en la enseñanza? (Obligatoriedad, AUH, Ley de E.S.I, Programa Conectar Igualdad). ¿Cuáles son las reflexiones y aportes posibles desde el campo de la comunicación? Y, finalmente, ¿cuáles son los desafíos que interpelan los territorios de la investigación en tanto parte del campo estratégico de comunicación/educación?

El campo de Comunicación y Educación

Los aspectos problemáticos que atraviesan el campo/territorio de comunicación/educación (C/E) son posibles de diferenciar en: 1- Epistemológico, en tanto su propia definición/indefinición como “campo” y las consecuencias en la producción de conocimientos que se produce a partir de la tensión/desconexión del campo académico con las trayectorias de intervención. 2- Los teóricos, en tanto preeminencia de las teorías comunicacionales más simplificadoras y funcionales a una excesiva “escolarización” e “instrumentalización” del campo en la Argentina, fortaleciendo los “reduccionismos de C/E” (Huergo;



Fernández, 1999) en las líneas de investigación. En principio, consideramos la definición de campo –siguiendo a Pierre Bourdieu (1983)– de comunicación y educación como espacio no homogéneo en el que es posible demarcar áreas visibles –aquellas de trabajos con medios masivos y nuevas tecnologías– y otras más intangibles, la comunicación como transversalidad que recorre a las distintas prácticas sociales. No obstante podemos ver que se trata de un “territorio” (Martín Barbero; Quiroz, 1993; Huergo, 1999) desordenado aún y al que es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas –tradiciones y representaciones hegemónicas–, pero que al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por recorridos menos establecidos (Huergo, 2000: 24), considerando la relación Comunicación/Educación en tanto articulación transdisciplinar construida a partir de mirar las problemáticas del campo (Da Porta, 2004). Thomas Khun, al plantear la relación de lo externo en la producción de conocimiento interno, es quien marca en el contexto histórico una ruptura en la línea conceptual de Robert Merton y su concepción de regulación autónoma de la comunidad científica en su búsqueda de la verdad. Sin embargo, será Bourdieu quien en este terreno con su concepto de “campo” (Bourdieu, 1983) ingrese definitivamente a las teorías sociales del conflicto en los estudios sociales de la ciencia. Sin embargo, la noción de “campo científico” no deja de presentar algunas limitaciones para pensar la producción de conocimientos en el espacio que nos ocupa. Un cierto economicismo determinista en el planteo deja fuera la posibilidad de analizar otro tipo de relaciones históricamente presentes en el territorio de Comunicación/Educación, no regidas por la lógica de la acumulación necesariamente. Por esto, asumimos como parte de nuestros antecedentes los trabajos y las observaciones que respecto al concepto de campo y particularmente de capital simbólico en su relación con la producción de conocimiento científico ha realizado la epistemóloga Knorr Cetina. Ella, asumiendo la perspectiva de Bourdieu, va a cuestionar la racionalidad mercantil que entiende que está presente como única lógica en el planteo del autor. La autora propone, entonces, la existencia de un espacio de “arenas transepistémicas” de acción para dar cuenta de las relaciones de recursos –no necesariamente de conflicto sino también de cooperación– entre los científicos tanto como de las relaciones de los científicos con otros actores sociales (Kreimer, 1994). Y esto es, particularmente, lo que nos interesa para considerar y analizar las relaciones entre investigación/intervención uno de los puntos problemáticos en comunicación/educación. Así “las variables de tipo cognitivo interactúan con las variables de tipo social, puesto que las arenas transepistémicas son, en este sentido, más amplias que el concepto de campo (puesto que involucran a otros actores) y más estrechas (puesto que consideran también el proceso de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas)” (Kreimer, 1994).

Esta perspectiva epistemológica nos acerca a la noción de Comunicación/Educación como “territorio”. Por tanto preferimos considerar siguiendo, entre otros, a Martín-Barbero, Quiroz (1993) y Huergo (1999), la idea de un “territorio” de Comunicación / Educación. La noción de territorio permite pensar en los términos más flexibles de una topografía en la medida en que esta –a diferencia de un mapa del campo con demarcaciones más definitivas– posibilita señalar referencias –zonas, intersticios, accidentes, honduras,

elevaciones– a un territorio más reducido y relativo. Por otra parte, creemos que considerar el territorio desde la noción epistemológica planteada nos acerca a las líneas que piensan el poder en términos de hegemonía. Y nos permite entonces recuperar la discusión del problema del poder en el terreno de la cultura (Williams, 1997) vinculada a la producción del conocimiento. Así, nuestro trabajo se ubicará en la línea que define “Comunicación y Educación” como un campo estratégico (Da Porta y otros, 2011; Huergo, 2011; Morabes, 2012) que considera necesario el reconocimiento y la explicitación de sus articulaciones con espacios, actores y organizaciones políticas, sociales y estatales para pensar la producción de conocimientos.

El campo de Comunicación y Educación es definido a partir de la transdisciplinariedad –entendida como ese “enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico, sino que reconoce la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares”– y “trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas” (Da Porta, 2004). Asimismo, ubicamos nuestro trabajo en la línea de los estudios desde la comunicación/cultura, asumiendo un recorrido crítico de los “estudios culturales” (Martín-Barbero, 1999; Schmucler, 1997; Hall, 1998; Restrepo, 2012; Morabes, 2012). Dado que el vínculo entre comunicación y educación ha sido y puede ser pensado de diversos modos (como elementos equivalentes, opuestos o complementarios) (Huergo; Fernández, 1999), al pensarlo como articulación, asumimos lo que han sostenido Laclau y Mouffe al definir la articulación como “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora”. Es desde aquí que sostenemos que en los espacios en los que se vincula “lo comunicacional” y “lo educativo” las identidades que ponen en juego esta relación se ven modificadas. En estas tensiones que se plantean al pensar en términos de transdisciplina y de articulación se funda la necesidad de “tomar distancia” y desnaturalizar nuestro propio espacio. Esto es, asumidas estas dos cuestiones, un tercer aspecto es trabajar las tensiones que recorren permanentemente el campo y reclaman una redefinición de elementos claves de las miradas comunicacionales. El proceso de “extrañamiento”, si se quiere en un sentido antropológico, que se propone respecto de la investigación en el campo se sustenta en dos sentidos: por un lado, desde las perspectivas comunicacionales intentado “desnaturalizar” lo comunicacional a efectos de hacer explícita una posición particular; y por otro, en el reconocimiento de las consecuencias que esta posición teórico-ideológica tiene en la identificación de las problemáticas epistemológicas, teóricas y temáticas del campo de Comunicación y Educación. El proceso de “desnaturalizar” –en los términos que Bourdieu plantea– las perspectivas teóricas y el modo en que se pone en juego la mirada comunicacional (Jesús Galindo, 2004) tienen una relevancia especial para poder analizar en el campo de conocimientos en Comunicación/Educación, por las siguientes cuestiones: 1) por las particularidades de su constitución histórica; 2) por su conformación mayoritaria como campo académico en las carreras de comunicación, siguiendo por tanto algunas de las etapas y particularidades de este (Martín-Barbero, 1997; Fuentes



Navarro, 1998; Vasallo de López, 2003; Rivera, 1997); y 3) por su necesidad de construirse en la transversalidad, lo que reclama con mayor fuerza un proceso de reflexividad permanente respecto de la consistencia y pertinencia de las diferentes conceptualizaciones. Antes que –o no solamente– por un sentido de búsqueda de consistencia interna en términos teórico metodológicos, la perspectiva o mirada comunicacional es pensada como el modo en que se definen y articulan: 1) los distintos ejes conceptuales que históricamente han definido de diversos modos los elementos que componen lo comunicacional, ya se trate de su definición en las teorías informacionales como “emisor/mensaje/canal/código/receptor” y sus derivaciones actuales o de su comprensión como “producción” o “construcción” de sentidos, sus antecedentes y derivaciones en las diversas teorías del sujeto y del discurso social (Materlart, 1997); y 2) el modo en que se ve la relación medios masivos-sociedad. La perspectiva comunicacional implica un modo de situarse en el territorio de Comunicación y Educación, y ambos aspectos conllevan la consideración de diferentes referentes, el abordaje y la construcción de distintas problemáticas así como disímiles estrategias y tácticas metodológicas en la investigación en Comunicación/Educación. Por lo tanto, para trabajar lo comunicacional como un modo de construcción de objeto de estudio en las investigaciones, optamos por enunciarlo como “perspectiva” o “mirada” para favorecer este proceso de desnaturalización del objeto. Buscando establecer un movimiento para pensar –siguiendo a Bourdieu– lo “concreto” en términos de cada vez mayores niveles de abstracción y complejidad. Digamos, parafraseando al mismo Bourdieu en su crítica a la sociología espontánea, salir de la “comunicación espontánea”. Para poder ingresar en nuestras investigaciones el movimiento que implica “desplazarse de los sujetos y sus prácticas, sus discursos, a las dimensiones estructurales, y de allí nuevamente a las prácticas: sentido y fuerza. Incorporar el conflicto en el territorio de las significaciones: la politicidad de la comunicación” (Saintout, 2003).

Las prácticas socioeducativas emergentes

Las instituciones funcionan hoy en la combinación de un conjunto de lógicas de lo más diversas. Son lógicas situacionales que vienen a romper con el disciplinamiento anclado en lo que conocemos como lógica del dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático. Así, ya no podemos hablar de prácticas educativas o de prácticas sociales en el marco de procesos educativos, sino que necesitamos salirnos hacia la transdisciplina para pensar en prácticas socioeducativas.

Ahora bien, siguiendo a Williams (1980), consideramos estas prácticas emergentes porque constituyen una energía cuya canalización aún no se conoce. Si bien la institución escuela –sobre todo, aunque no es la única– intenta sin pausa clasificarlas y, lo más importante, regularlas, aún no conocemos más allá de su carácter disruptivo. Es decir que las consideramos emergentes siempre que se nos hacen visibles en las dificultades que presentan para articularse “por sus propios medios” en las lógicas hegemónicas (cuyos sentidos cristalizan las instituciones a partir de la autoridad que detentan).

Las entendemos en este sentido, ya que algunos primeros acercamientos al campo nos han dejado de manifiesto que las lógicas de funcionamiento de estas relaciones son diversas y que no responden enteramente a las formas institucionales que propone la escuela (cabe destacar que decimos que no responden enteramente porque en todas las prácticas emergentes funcionan elementos residuales, que constituyen la dimensión hegemónica que perdura en los procesos de transformación).

La perspectiva en la que buscamos situarnos –que asume los postulados generales de los estudios culturales– nos abre la posibilidad de pensar las problemáticas y las investigaciones en comunicación y educación en torno a algunas articulaciones que delimitan su territorio.

Así pensamos lo educativo como un modo de lo cultural, que incluye las desigualdades en el acceso en términos de relaciones de poder entre clases sociales, las desigualdades y exclusiones de los y las jóvenes en los espacios escolares, las estigmatizaciones, etcétera, considerando tanto sus relaciones asimétricas con el mundo “adulto” como las desigualdades de género. Buscamos comprender y atender a la tensión desigualdad/diferencia. Lo comunicacional, mediático o no, se sitúa desde este lugar inscripto claramente en los procesos de significación de la cultura. Por tanto, al abordar las problemáticas vinculadas a lo tecnológico nos alejaremos del reduccionismo instrumentalista para pensar las tecnicidades como concepción de las tecnologías imbricadas en los procesos culturales e históricos.

Alejarnos de los reduccionismos en comunicación/educación implica ensanchar el campo de estudios y reflexiones más allá del fortalecimiento de la antinomia escuela/medios. Pensamos así que la educación no se reduce al proceso de escolarización o a lo que se conoce como el dispositivo escolar. En el interior del espacio escolar son posibles otros recorridos y experiencias de lo educativo que no pueden subsumirse ni comprenderse si pensamos la escuela como un dispositivo totalizador, sino que es necesario entender las prácticas y las representaciones en y de las instituciones educativas en los términos de producción de sentidos, de una “cultura escolar” (Huergo; Fernández, 1999) cuyas prácticas y significados trascienden el espacio escolar, antes que como “dispositivo” de reproducción.

En el mismo sentido podemos pensar los medios o los dispositivos mediáticos y tecnológicos en términos de una mediatización de lo social que nos interpela a reflexionar respecto de ciertas visiones teóricas hegemónicas que facilitan una incorporación instrumental y no problematizada de la tecnología en los espacios educativos (Da Porta, 2011). La transdisciplina es otro de los ejes clave para el campo de la comunicación/educación. En su interior se vienen conformando unos recorridos que propician la articulación entre las tradiciones, los saberes y las historias de los espacios de la educación popular y la comunicación no hegemónica, en vinculación con espacios académicos más institucionalizados, en general del campo de la comunicación .

La articulación de producción de conocimientos, intervención y sentido político, que se aúna con el carácter prospectivo de la acción educativa, es uno de los aspectos que se consolidan y que forman parte de las



trayectorias prácticas y de investigación en comunicación/educación. Tal vez por ahí pasen los nuevos desafíos de este campo estratégico que Jorge Huergo nos enseñara.

Nota

Este recorrido forma parte del Proyecto de Investigación (PID) "Problemáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación/Educación", aprobado para su desarrollo en el período 2013/2016. Directora: Paula Morabes.

Bibliografía

- AA. VV. (2012), Documento *Fundamentación y Líneas de Acción del Laboratorio en Comunicación, Medios, Educación y Discurso*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Bourdieu, P. (1983), *Campo de Poder y Campo Intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- Da Porta, E. (comp.) (2011), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.
- Dubet, F. y D. Martucelli (1998), "Las mutaciones de la escuela", en *En la Escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, pp. 25-87.
- Duschatzky, S. (2001), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Hall, S. (1998), "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas", en Curran, J.; Morley, D. y V. Walkerdine (comps.), *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Huergo, J. (2000), *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*, Santa Fé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín-Barbero, J. (2002), "Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación", en Mabel Moraña (ed.), *Nuevas perspectivas desde / sobre América Latina*, Editorial Curto Propio/Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Morabes, P. (2001), "Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares", Revista *Oficios Terrestres*, N.º 9/10, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- Morabes, P. (2008), "La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo", Revista *Oficios Terrestres* N.º 21, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.



Vasallo Lopes, M. I. (2003), *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*, México, Esfinge.

Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

