

## Significaciones comunicativas en el nivel Polimodal

# ¿Comunicación o información?

por **María Victoria Martin**

### **María Victoria Martin**

Licenciada y Profesora en Comunicación. Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Doctoranda en Comunicación, UNLP. Profesora adjunta en la cátedra II de Comunicación y Teorías, FPyCS. Profesora asociada de Marketing Integral en Comunicación, UNQ. Co-dirige el Proyecto de Investigación "Representaciones temporales y prácticas sociales: invariancia o cambio", FPyCS, UNLP. Capacitadora del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Ministerio de Educación de la Nación y BID. Becaria de investigación, 2000/06, UNLP.

El objetivo perseguido en el trabajo de tesis "Los medios de comunicación como problema de enseñanza"<sup>1</sup> fue diagnosticar las significaciones culturales en torno de los medios de comunicación masivos como contenidos y como estrategias en tres instituciones educativas de nivel medio -con diferente modalidad de gestión- en la ciudad de La Plata, haciendo hincapié en los modos de planificar y gestionar su enseñanza.

En este sentido, sostenemos que desde el proceso mismo de diagnóstico de situación y planificación con un abordaje comunicacional y desde una discusión epistemológica, acerca tanto de la comunicación como de la educación, referida a este aspecto, se interviene en la gestión. Si la articulación diagnóstico, planificación y gestión es inseparable y no sólo anclada en organizaciones concretas sino que también abarca discusiones en torno de los campos del saber, la existencia de las dos primeras fa-

ses constituye un modo de avanzar sobre el trazado de posibles intervenciones futuras. Pretendimos, en las conclusiones, abrir líneas para repensar las relaciones entre cultura, medios y educación que puedan ser utilizadas en la gestión de nuevos abordajes, que incluyan los aspectos que deben potenciarse y los que deberían modificarse.

En una primera parte de la tesis, configuramos conceptualmente el fenómeno: la perspectiva que entiende a la planificación desde sus posibilidades transformadoras; la cultura como proceso dinámico; la comunicación estrechamente vinculada con la cultura y viceversa; las prácticas como multidimensionales y los sujetos a partir de sus posibilidades de acción y de transformación de la realidad.

El segundo apartado estuvo destinado a los lugares de encuentro y desencuentro entre cultura escolar y cultura mediática; las diferentes posiciones y abordajes de estas relaciones y los planteos curriculares

al respecto (transmisores–reproductores; prácticos–situacionales y críticos transformadores), vinculados con las distintas miradas acerca de para qué planificar.

Luego, se presentó la metodología con que se llevó adelante la investigación, la descripción densa a partir de la comparación de casos, y se incluyeron algunas reflexiones sobre las técnicas que se utilizaron: diagnóstico (de las instituciones seleccionadas), observaciones, análisis de materiales educativos, entrevistas en profundidad.

A partir del cuarto capítulo se comenzó con la descripción empírica de contenidos y propuestas de los principales manuales de texto para la asignatura “Comunicación”, que se utilizan en el Polimodal, y de las tres instituciones seleccionadas para el trabajo. En ambos materiales se rastrearón los principales conceptos sobre fines y objetivos de la educación, concepción de la comunicación, lugar de las prácticas educativas y posibilidades del sujeto.

En el apartado siguiente se interpretaron estos datos a partir de cruzar cada unidad de análisis y en las distintas dimensiones de abordaje: institucional, epistemológica y de la enseñanza.

Por último, se presentaron algunas conclusiones a partir de las múltiples lecturas y reflexiones anteriores, para proponer recuperar el espesor comunicacional en las prácticas educativas vinculadas con la comunicación.

## El contexto

La cultura actual se caracteriza por la centralidad de los medios masivos de comunicación dentro del conjunto de procesos socioculturales e históricos, por lo que los sujetos que se van constituyendo,

así como los grupos e instituciones, cobran características determinadas, diferentes de las propuestas fundadoras de la escuela moderna. Esta centralidad de lo masivo representa una novedosa forma de apropiación del sentido social en la que la institución escolar y el libro ya no constituyen el principal territorio en el que los sujetos forman sus marcos de interpretación, sus representaciones y sus disposiciones a determinadas prácticas. Asimismo, la escuela perdió su lugar primigenio: numerosos modelos son presentados a los sujetos, incluso mucho antes que ingresen al sistema educativo formal, desde la televisión, el cine, las revistas, la radio, los comics, la Internet, las vidrieras, etcétera.

La internalización temprana y los usos de esos medios y productos masivos desde corta edad, configuran un nuevo campo en el cual se lucha por la imposición de las significaciones y, al momento de ingresar al sistema de educación formal, existen algunos modos aprendidos y consolidados que obedecen a otra lógica que la escolar: la de los productos culturales masivos. Es el pensamiento posmoderno en general el que caracteriza nuestra época como una sociedad de la comunicación, en la que aparecen como rasgos distintivos la disolución de los grandes relatos que organizaban el mundo frente a las múltiples y variadas visiones acerca de la realidad que se originan en la difusión mediática, y que ponen en cuestión la unidad que partía de esos grandes relatos como polos fuertes y casi exclusivos de sentido.

## Diagnóstico

Todo indicaría que cada vez se profundiza más la brecha entre la

propuesta de conocimiento, socialización y práctica educativa, y estas formas de relación con el saber, con los demás y con el hacer que presentan los medios masivos de comunicación. La escuela, entonces, parece quedar en desventaja. Nuestra hipótesis consistió en que estos procesos de transposición didáctica no son problematizados en tanto producto cultural que configura nuevas formas de apropiación del sentido, ni desde su espesor comunicacional; en la escuela, parecería ser que es lo mismo leer un clásico que ver la película, excepto por la economía de tiempo y esfuerzo. No se considera su dimensión estratégica para abordar el campo de la producción social de sentido.

Para tratar de salvar estas distancias entre la formación tradicional escolar y los nuevos sentidos de las formas mediáticas y masivas, las prácticas educativas los incorporan como contenido, pero siempre pensándolo como algo que se opone a la escuela o bien como una herramienta para facilitar el trabajo en el aula. Las disposiciones oficiales, los profesores en sus prácticas pedagógicas y los manuales de estudio incluyen contenidos conceptuales referidos a los medios y a los productos culturales, pero por fuera de las transformaciones culturales –en las nuevas percepciones, imaginarios y acciones colectivas– que generan y que los generan. El problema de las instituciones modernas, como la escuela, no es tanto que se nieguen a hacer usos de los novedosos aparatos técnicos, sino que tiendan a ignorar en su trabajo educativo las múltiples transformaciones culturales que estos producen.

Si tenemos en cuenta, además, que la mayoría de los docentes que se encuentran trabajando en los niveles de EGB (ex primaria)

y Polimodal (ex secundario), no fueron formados para trabajar la problemática de los medios masivos, aunque sí puedan enseñar a utilizarlos o a producir mensajes desde sus códigos particulares, la situación resulta preocupante. Además, los docentes suelen negar, para distanciarse de sus alumnos, su propia condición como sujetos mediáticos, por la propia lógica de la escuela moderna, en contraposición a los “estigmatizados” medios masivos.

Frente a un alumnado que conoce su medioambiente comunicativo por sus prácticas cotidianas, de aproximación y consumo de esos saberes-mosaico que circulan por los medios, la escuela se atrinchera en su propio discurso. En lugar de ser percibida como un llamado a replantear el modelo de comunicación que subyace al modelo pedagógico, “la intromisión de otros saberes y otros lenguajes resulta endureciendo el control de los discursos que irrespetan el saber escolar”, lo cual deriva en una esquizofrenia entre ambos sistemas. En tal caso, se intenta aproximarse a los dispositivos tecnológicos, pero no a las consideraciones en torno de la emergencia de otra cultura: modos de ver y de leer, de percibir y representar.

En este sentido, la comprensión de las significaciones culturales en torno de los medios masivos constituye un diagnóstico que da cuenta de un estado de situación que permite planificar líneas de acción para ser implementadas. En el caso particular de este trabajo, desde el abordaje de tres modelos de gestión educativa diferentes, considerando una escuela perteneciente a la órbita pública nacional, pública

provincial y privada, también se está encarando el problema de la gestión, sus repercusiones en el funcionamiento institucional y su injerencia en la toma de decisiones y posibilidades materiales, incluso las referidas al trabajo concreto en torno a las disciplinas, aunque no se trata de un diagnóstico institucional en el sentido tradicional –pero sí un elemento a ser considerado como marco de aquello que se indaga en tanto configurador de prácticas específicas–. En este sentido, entendemos que las presunciones teóricas y la puesta en práctica de propuestas pedagógicas están facilitadas u obstaculizadas por prácticas institucionales e institucionalizadas, es decir, planificadas.

### **La ausencia de lo comunicacional**

La relación con las culturas contemporáneas mediáticas no es prioritariamente abordada en la asignatura Cultura y Comunicación, ya que generalmente se la toma como un espacio para trabajar los medios de comunicación como tecnologías, escindidos de su espesor cultural. Si suponíamos, desde la formación específica del comunicador en la actualidad que ése era el espacio indicado, o al menos uno de ellos, no aparece de manera significativa tal relación entre comunicación/cultura.

El espacio específico para trabajar la comunicación aparece en las currículas con la reforma de la educación a partir de su implementación en 1999, pero responde más bien a los modelos tradicionales de transmisión: los medios tienen una historia, una utilización e incluso una lógica, y es poco lo que se reflexiona acerca de su impacto

cultural contemporáneo y de las posibilidades de transformación. La reubicación de los docentes, en algunos casos, y su formación en el campo –previa a los nuevos paradigmas que entienden a la comunicación vinculada con la cultura– hacen que en muchas ocasiones se reproduzcan esos saberes, sin explotar su especificidad. Las “tradiciones y formaciones” pueden más que las “intenciones” o “declaraciones” de prácticas emergentes. Esto también se ve fuertemente relacionado con el imaginario docente respecto de las posibilidades técnicas y de equipamiento de instituciones, como de los alumnos.

Si bien el espacio singular de la disciplina y la escuela aparecen como lugares diferentes, no hay correlación entre el currículo formal y lo que los docentes manifiestan en las entrevistas. Tampoco entre lo que señalan como objetivo, la concepción metodológica, las propuestas metodológicas ni los contenidos procedimentales.

Entre las limitaciones y prejuicios con que deben enfrentarse los docentes se encuentran algunas ideas fuertes: ellos saben y sus alumnos no, ya que sólo los alumnos son sujetos mediáticos porque ellos mismos “fueron formados” en “otra cultura” (letrada, implícitamente “mejor”); los límites que se impondrían desde la autoridad escolar frente a prácticas emergentes; su propia formación. Sin embargo, en el plano del discurso, lo que aparece con más claridad es la “limitación técnica”. También funcionan como limitaciones los textos escolares, una suerte de prescripción sobre la dimensión histórica y tecnológica, de manera escindida. Desde las prácticas

y propuestas, no se reconoce que existen otros espacios de formación por fuera de las instituciones formales, ni de alumnos ni de docentes.

Finalmente, las prescripciones curriculares más frecuentes son los medios desde sus usos transmisores/reproductores cruzados por los usos práctico/situacionales. En relación con los usos transmisores (centrados en la definición de objetivos operativos y la selección y organización de contenidos, medios y materiales, realizada por las administraciones, en este caso, por el programa oficial, por el imaginario acerca de qué esperan las autoridades y por la circulación de determinados manuales que reiteran sus contenidos y metodologías), se corresponderían con modelos de planificación para el “orden y el control”, en los cuales se priorizan la administración, la unidireccionalidad y las concepciones conductistas. En tanto, respecto del atravesamiento por los usos prácticos/situacionales, que entienden a los medios como elementos que ayudan resolver situaciones problemáticas y desarrollan proyectos de trabajo, pero desde su dimensión técnica y no metacomunicacional, condicionados por los condicionantes de la práctica laboral, guardan relación con los modelos del “equilibrio” en la planificación, haciendo hincapié en la relación con el entorno y la resolución de problemas puntuales.

En definitiva, la multideterminación de los sentidos en torno de los medios masivos de comunicación se configura en la formación del docente y en sus posibilidades de capacitación pero, sobre todo, por la configuración de su percepción acerca de las posibilidades técnicas de llevar adelante prácticas vinculadas con la producción tecnológi-

ca de medios masivos de comunicación.

### **Planificación: recuperando el espesor comunicacional**

Resulta posible señalar que el campo comunicación/educación, debido a la configuración de la institución escolar moderna, aparece más como un distanciamiento que como un par indisociable, de aquí la vastedad de las tensiones entre ambas áreas.

Si recapitulamos que la teoría de la comunicación puso de relieve en las últimas décadas la importancia del intercambio y de las relaciones intersubjetivas en la vinculación de los sujetos con los medios, todo mensaje mediático debe pasar por un proceso de interpretación que es eminentemente intersubjetivo. Si es así, la mediación pedagógica no estaría constituida por el dispositivo tecnológico en sí, sino las interacciones personales, en el proceso de vinculación del sujeto con los medios. Con las nuevas tecnologías, se da una paradoja: en tanto aumenta la integración individual con los medios, se da una desintegración colectiva. La escuela, como institución formadora de sujetos, también se encuentra deslegitimada; esta circunstancia lleva a que sujetos de diferentes lugares entiendan que tienen mucho más en común entre sí, respecto de vecinos cuyos capitales simbólicos difieren; entonces, el tema de las identidades de todos los actores involucrados en la relación de enseñanza también sufre un desplazamiento en su configuración y despliegue.

Por ende, resultan importantes las preguntas acerca de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones están necesariamente asociadas a la aparición

de las sociedades del conocimiento. La difusión de las mismas obedece a la notable mejora de las prestaciones, con un crecimiento extraordinario de las capacidades de almacenamiento, transmisión y tratamiento de la información; y a la increíble reducción de precios para algunos, que se traduce en una amplia y rápida difusión, con notables desigualdades y heterogeneidades en sus modos de apropiación y consumo. Además, modifican nuestras concepciones de proximidad, distancia y familiaridad. Cuestiones que suelen pasar a un segundo plano cuando las estrategias vinculadas con los medios masivos de comunicación son utilizadas como meras herramientas en áreas disciplinares diversas, perdiendo su espesor comunicacional, difuso y descentrado. Las problemáticas y consideraciones propias de cada lenguaje y las reflexiones culturales deberían ser abordadas en cada propuesta pedagógica porque los medios constituyen uno de los espacios privilegiados de las prácticas contemporáneas y de las interacciones de los jóvenes.

En este sentido, se proponen líneas de perfeccionamiento en comunicación, recuperando, justamente, el espesor comunicacional; esto es, que sean capaces de abordar desde diferentes dimensiones los fenómenos contemporáneos, entendiendo principalmente los medios masivos de comunicación como configurados y configuradores de la cultura.

Resulta imprescindible, en esta misma línea, encarar los desplazamientos en las formas de representación; los culturales y sus dimensiones contextuales, institucionales, epistemológicas y en torno de los sujetos que configuran el mundo contemporáneo. La misma perspectiva de dinámica cultural

es la que nos obliga a pensar los fenómenos que se aceleran desde la revolución científico-técnica en términos de desplazamientos, resaltando su carácter emergente, de transición y movimiento por sobre concepciones que buscan las clausuras o superaciones, las explicaciones acabadas, tal como pretendía el proyecto de escuela de la modernidad. En todos los casos, hacemos referencias simultáneas a los desplazamientos como procesos empíricos y desplazamientos en la teorización respecto de los mismos.

### **Abordar la contemporaneidad desde los desplazamientos culturales**

Entendemos a las representaciones sociales como “formulaciones sintéticas de sentido, descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de interpretación y simbolización de aspectos clave de su experiencia social. En tanto unidades de sentido, las representaciones sociales “organizan” la percepción e interpretación de la experiencia”<sup>3</sup>, tal como expresa Daniel Mato. De este modo, las representaciones sociales que actualmente orientan las prácticas sociales de los actores estarían dadas, prioritaria pero no exclusivamente, por la extensión de las lógicas mediáticas hacia el resto de las prácticas cotidianas.

La revolución científico-técnica, a partir del último cuarto del siglo XX, produjo fuertes transformaciones económico-sociales que modificaron la situación de los distintos actores sociales,

hecho que consolidó un nuevo modelo de producción y administración a nivel mundial: el neoliberalismo. El conocimiento se ubica en el centro de los procesos productivos, y será central desarrollar rápidamente la tecnología específica, relegando otras ramas de la industria tradicional y desplazando el crecimiento económico desde el consumo de masas hacia la demanda estatal-militar. Usualmente este proceso es pensado con alcances planetarios. Sin embargo, consideramos que se trata de un fenómeno con un carácter trans y múltiple: territoriales, temporales y experienciales.

En cuanto a los desplazamientos contextuales, el nuevo clima de época se caracteriza por un vertiginoso proceso de cambio de valores, en el que debemos enfrentarnos a la pérdida de ideales constituidos históricamente, conjugada con la emergencia del relativismo cultural. Muchos sostienen que, junto con la ruptura del orden mundial, existe una incapacidad por parte de la sociedad para restablecer imágenes del mundo y sentidos unitarios, debido a que no hay una institucionalidad proveedora de sentidos sino muchas, entre las que se encuentran los medios. A partir de estas transformaciones aparecen nuevos escenarios y emergen nuevas racionalidades y modalidades de construcción del conocimiento.

El primer desplazamiento institucional, que es inevitable abordar, se relaciona con los estados nacionales. Los discursos de la modernidad y el desarrollo lograron generar un orden y un imaginario centrado

en conceptos como Estado-nación, territorio e identidad nacional, entre otros, que hoy se ven minados desde distintos lugares: el proceso de globalización/mundialización borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas; a su vez, la diferenciación sociocultural se hace más visible dentro de las propias sociedades nacionales y se vuelven transversales entre grupos de distintos países.

Los desplazamientos epistemológicos hacen referencia a la necesidad de movernos en recorridos múltiples, a través de diversos territorios, espacios y tiempos en constante cambio, y, en algunos casos, sin una clara dirección. Esta situación se repite en la vida cotidiana y en el campo intelectual. Conocida como “crisis de los paradigmas de las ciencias sociales” ha impregnado los debates y las reflexiones, abriendo nuevos horizontes para la comprensión de la sociedad, la cultura y la comunicación, “justamente donde los saberes paridos por la modernidad habían marcado sus límites”<sup>4</sup>. Constituye una crisis, por tanto, de la Modernidad misma, y esta caída de las totalizaciones y los “grandes relatos” que organizaban la vida, nos sumerge en el mundo de las prácticas sociales y cotidianas. De la mano de esto, los saberes, organizados tradicionalmente en disciplinas, entran también en una profunda crisis. Entran en crisis, por tanto, las ciencias sociales, humanísticas y artísticas en su conjunto y la mirada o clave de lectura misma, ya que “estas divisiones entre lo global y lo local, que rediseñan el paisaje económico y comunicativo de la sociedad y de la cultura latinoamericanas, animan

también la discusión en torno a los nuevos modelos de reorganización del conocimiento susceptibles de analizar los cambios de lo social y lo cultural en América Latina. Y dentro de estos modelos figuran de los estudios culturales”<sup>5</sup>, aporta Nelly Richard.

Asimismo, es posible ver el desplazamiento epistemológico en el movimiento desde el capital escolar, como forma más institucionalizada de capital cultural que tiende a reproducirse dentro de un circuito cerrado, hacia formas no institucionalizadas y descentradas de aprendizaje (tales como las que propician las nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Los desplazamientos en torno de los sujetos rondan diversas dimensiones. Con el nombre de socialidad se denomina lo que en la sociedad excede el orden de la razón institucional. “Es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarla, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones”<sup>6</sup>, señala Martín Barbero. El fin de los grandes relatos modernos, las transformaciones productivas y la reorganización social, impactan en los diferentes colectivos sociales, en sus expectativas y en sus roles.

Siguiendo la propuesta de Martín Barbero, entendemos que la segunda dimensión a considerar es la ritualidad, es decir, la forma que implica ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios, en las socialidades. Mientras que la escuela moderna intentaba encausar las diferencias erosionándolas, mediante lo que se conoce como enculturación, hoy se prioriza respetar la heterogeneidad y el grupo se constituye como una instancia de mediación con este fin.

En cuanto “organizador perceptivo”, la tecnicidad “será en las prácticas sociales aquella dimensión que articula la innovación a la discursividad”<sup>7</sup>, ya que constituye una parte fundamental del diseño de nuevas prácticas. Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes –caracterizados por el cambio de las nociones de tiempo y espacio, por el paso desde la palabra oral o escrita hacia formas prioritariamente visuales– que da como resultado nuevos sujetos. Por esto, es posible decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje son generadores de sujetos en tanto trabajan el problema de la formación, porque su acción alcanza la transformación de las estructuras subjetivas de aquellos a quienes se dirigen. En otras palabras, se entiende que no todo lo que piensan o hacen los sujetos es funcional a la reproducción del sistema y, de este modo, se produce una reevaluación del espesor de lo cultural y del rol del sujeto. La destemporalización, la simultaneidad e instantaneidad, la actualidad y la sensación de presente continuo, las percepciones sociales, y las demandas y expectativas de sujetos no reconocidos históricamente en la configuración de los mapas gnoseológicos clásicos, en el marco de un profundo e irreversible proceso de cambio cultural vehiculiza una base de sustentación ideológica del nuevo modelo que se impone, de ahí la importancia de estudiar los medios y las mediaciones en la estructuración de las relaciones socioculturales y políticas.

Estos desplazamientos, aunque no sean abordados desde

esta complejidad en las instituciones educativas, resultan más que evidentes. Y en tanto la comunicación no sea entendida desde este espesor cultural, y se la reduzca a su dimensión informacional, no se propiciará la transformación de las instituciones en pos de habilitar los caminos para que los sujetos –alumnos y docentes– sean ellos mismos, “aun estando en la escuela”. En definitiva, se trata de poder pensar a los medios masivos de comunicación y la enseñanza desde lugares emergentes, en los que se dejen –aunque más no sea en parte– de lado, los sentidos desde los cuales fueron fundados y que los oponían.

#### Bibliografía

- AAVV.  
*Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*, Siglo del Hombre Editores, Colombia, 1998.
- BRUNER, JEROME.  
*La educación puerta de la cultura*. Madrid, Editorial Visor, 1998.
- GONZALEZ, JORGE.  
*Más(+) Cultura(s) Ensayos sobre realidades plurales, Pensar la Cultura*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1994.
- JUERGO, JORGE.  
*Cultura mediática y cultura escolar. Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS.  
“De los medios a las prácticas”, en: *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, N° 1, UIA, México, 1990.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS.  
“Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en: *Revista Nóma-*



das Nº 5, Universidad Central, Santa Fe de Bogotá, 1996.

MARTÍN-BARBERO, JESÚS.

*De los medios a las mediaciones*, G. Gilli, México, 1987.

MATO, DANIEL (coord.)

*Estudios Culturales y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002.

SAINTOUT, FLORENCIA.

*Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, La Plata, 1998.

WILLIAMS, RAYMOND.

*Marxismo y literatura*, Península, Barcelona, 1980.

#### Notas

<sup>1</sup> Dirigida por la Mg. Nancy Díaz Larrañaga, presentada y defendida en la Maestría PLANGESCO, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, marzo de 2006. Una versión completa de la misma puede ser consultada en el CDM de esta Facultad.

<sup>2</sup> Martín-Barbero, J.: "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos", en *AAW: Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*, Siglo del hombre editores, Colombia, 1998, p. 216.

<sup>3</sup> Mato, D.: "Producción transnacional de re-

presentaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización", en: *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, CLACSO, Buenos Aires, 2001. p. 133.

<sup>4</sup> Saintout, F.: *Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 1998.

<sup>5</sup> Richard, N.: "Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana", en Mato, D., *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, CLACSO, Buenos Aires, 2001. pp. 186/187.

<sup>6</sup> Martín-Barbero, J.: "De los medios a las prácticas", en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, Nº 1, UIA, México, 1990.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

# SOMOS ADICTOS A LA NO-DROGA

**NUNCA SE SECUESTRÓ TANTA COCAÍNA,  
MARIHUANA Y PACO EN TAN POCO TIEMPO.**



**Policía de la  
Provincia de  
Buenos Aires**

**La seguridad la hacemos entre todos**