



## **LA TRANSMISIÓN COMO ESPACIO Y TIEMPO ENTRE GENERACIONES**

### **AUTORES**

**Lic. Catino Magalí FPYCS - UNLP**

DNI 20184155 [magali.catino@gmail.com](mailto:magali.catino@gmail.com)

**Mg. Todone, Virginia FaHCE- UNLP**

DNI: 25481467 [virtodone@yahoo.com.ar](mailto:virtodone@yahoo.com.ar)

**Prof. Gómez Noelia Soledad FPyCS-UNLP**

DNI: 32916675 [nsoledad\\_gomez@yahoo.com.ar](mailto:nsoledad_gomez@yahoo.com.ar)

**AREA DE TRABAJO:** Sujetos, identidades y culturas

### **RESUMEN**

El trabajo que se presenta se enmarca en el Proyecto de investigación Entre generaciones: memorias y procesos de formación en barrios de Tolosa y Meridiano V de La Plata: años `50, `70 y `90. Dicho proyecto tiene por objeto indagar cómo se definieron y redefinieron en distintas coordenadas espacio-temporales los elementos cultural y socialmente valiosos a ser transmitidos/transportados intergeneracionalmente. Atendiendo especialmente acerca de los sentidos que se construyen y reconstruyen en tanto se configuran como legados que, transmitidos y transportados, involucran procesos de formación y formas de socialidad/vecindad/comunidad, a través de su inscripción en las memorias locales. Desde esta definición se abordará la transmisión en tanto la misma configura la trama cultural y subjetiva, es decir se constituye como campo de negociación de sentidos.

**PALABRAS CLAVES:** Transmisión- Formación- Subjetividades-



## LA TRANSMISIÓN COMO ESPACIO Y TIEMPO ENTRE GENERACIONES

### ACERCA DE LA TRANSMISIÓN

En nuestros países latinoamericanos, las transformaciones culturales, sobre todo la que experimentan las generaciones jóvenes se radicalizan y se condensan profundamente en los variados y múltiples procesos educativos. Si el carácter de la época da cuenta de cómo los medios masivos y las tecnologías desescenifican la realidad, fragmentan la temporalidad, simulan y comprimen un presente continuo y producen un discurso sobre lo real, que logra reemplazarlo, se hace necesario problematizar el acontecimiento y las maneras de pensarlo. Porque para pensar en los procesos educativos, más allá de sus niveles de formalización o institucionalización, es necesario problematizar la tensión constitutiva de la transmisión en términos de conservación / transformación y las maneras en que las múltiples determinaciones juegan en su configuración. Porque la transmisión ya no funciona por sí misma, como algo natural, integrando lentamente las nuevas adquisiciones de la cultura. La transmisión se vuelve pregunta cuando las sociedades se han vuelto muy complejas y están sometidas a conmociones más o menos profundas. Es así que se vuelve necesario clarificar el presente a fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir, identificando la otredad para definir desde qué campo de transmisión nos situamos, desde qué lugar construimos lo valioso, para qué y a quiénes vamos a transmitir.

El proyecto moderno construyó sobre sí una narrativa civilizatoria del orden y el progreso, consolidando un campo cultural sólido (aludiendo a la figura de Zigmunt Bauman) que garantizaba las coordenadas de la verdad, la belleza y la bondad. Así, las transformaciones jugaban como tensión que reforzaba el legado y aquietaba el acontecimiento. Pero si las



coordinadas de los procesos culturales contemporáneos son las de la contingencia, las transformaciones, cabe preguntarse qué es lo conservable e indagar sobre cómo rastrear el lazo, cómo juegan las fuerzas de encuentro – desencuentro en la figuración de un legado, cómo y en qué se dan las relaciones intergeneracionales. Porque, después de todo, estas múltiples transformaciones como plantea Arjun Appadurai, son también expresión de la pluralidad de los mundos imaginados.

Es desde estos sentidos que consideramos potencialmente imperativa, como educadores y comunicadores, la pregunta acerca de cómo dar visibilidad a las fuerzas que actúan en relación con un sentido del mundo, a un proyecto explícito o no, que de cuenta de lo pensable y lo prohibido, de lo deseable y lo intolerable. Dar visibilidad al acontecimiento es reemplazar en términos epistemológicos y políticos, la relación pasado – presente, por la relación presente – futuro, para que el conocimiento entonces deje de ser reconstrucción de lo que indefectiblemente deviene y emerja como potencial de posibilidades de futuros.

Todo proceso educativo es una forma de intervención en el mundo. Eso involucra considerar que *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción* (Freire; 2004: 47). Posibilidades de crear un mundo y crearse, lo cual sitúa la primacía de la educación como práctica política. Práctica política entendida *como la capacidad social de re-actuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección al desenvolvimiento socio-histórico* (Zemelman; 2007: 29).

Este proceso educativo entonces nos ubica en un vínculo entre generaciones, en cuya condición relacional se ponen en juego memorias y olvidos, encuentros y desencuentros, voces y silencios. Así entendido, el proceso de transmisión (que lejos está de ser lineal, y ocurre en la esfera de lo cultural) concebido como primordialmente comunicacional y pedagógico, sitúa lo constitutivo de la condición humana como alteridad radical. En el vínculo entre generaciones, esta alteridad es tal en tanto *es precisamente porque somos diferentes de quienes nos precedieron*



*y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos* (Hassoun; 1996: 11). Si no fuera así estaríamos anulando la propia naturaleza ética y política de la educación y por ende de la propia condición humana, porque *una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo* (Hassoun; 1996: 11).

La transmisión requiere reubicar la memoria para asegurar la continuidad en la sucesión de las generaciones. La memoria tiende el puente entre generaciones, entre temporalidades. Sin embargo la memoria puede ser una experiencia de total ausencia, es decir aquella en la que la experiencia de los que conviven en una época es incapaz de recordar, incapaz de situar los puentes entre pasado y presente y por lo tanto no puede enlazar, no puede producir un lazo relacional con sus contemporáneos. Se pierden así los trasposos de los puntos de referencia que sirvan bien o mal para comprender el presente e imaginar mundos posibles. Pero también puede la experiencia pasada vivirse rememorando obsecuentemente el pasado, reduciéndose a crear una pertenencia mimética, lo que conduce a habitar un presente de manera pretérita y finalmente generando un dramático apego a un pasado que no puede proyectar hacia el futuro. Sin embargo existe una forma de repetición en la cultura donde *esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social nos inscribe en una continuidad y nos asegura en cierto modo que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexos con lo que lo precede. Puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad* (Hassoun; 1996: 15).

Estas referencias respecto de la memoria, producen formas de vivir que afectan profundamente las relaciones intergeneracionales y por ende los procesos educativos, tanto desde el punto de vista de las acciones intencionales (intervenciones) como desde los efectos formativos. No podemos ubicarnos en el presente si no podemos ubicar y cartografiar las



presencias y las ausencias del pasado, porque son ellas las que atraviesan nuestras experiencias y forman por acción o por reacción nuestra manera de situarnos en el mundo, las maneras de relacionarnos con él, nuestra propia constitución subjetiva. De ahí que nuestra pregunta no sólo es acerca de los legados de lo que se nombra, de lo que se relata, sino también de lo que se calla, se niega, se silencia y está ausente. Como nos comportamos con nuestras ausencias, como las/nos reconocemos, como cobran visibilidad o son invisibilizadas, es ni más ni menos que adentrarnos en el campo cultural, en la pregunta de qué se transmite. Es necesario hacer dos aclaraciones, la transmisión y los procesos educativos no ocurren en un territorio obvio y neutral, es el espacio de disputa histórica y política que se pone en juego en la definición de la propia educación, los sujetos y sus funciones.

El sujeto se constituye como miembro de una colectividad humana sabiendo de donde viene, en qué historia se inscribe y qué sentido tiene esa historia. Puede ser sujeto en el mundo, en tanto se ha apropiado hasta cierto punto de esa historia habiendo adquirido las claves necesarias para entender su mundo, para comprender a quienes lo rodean, para interpretar la realidad. De esa manera *no puede participar de la comunidad humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes le han precedido* (Meirieu; 2003: 25). Porque finalmente educar es no sólo desarrollar una inteligencia formal para resolver la vida cotidiana sino también y más aún desarrollar una inteligencia histórica *capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto* (Meirieu; 2003, 24).

La transmisión siempre tiene un horizonte histórico, conecta espacios/tiempos multiferenciales, es decir transporta en esferas espacio temporales distintas el campo cultural referenciado. Pero todo transporte transforma, con lo cual no puede entenderse la transmisión como clonación de información o de cultura y de sujetos sino que la misma involucra en su propio proceso de función de conservación, transformarse y transformar, al objeto y al sujeto.



## TRANSMITIR Y FORMARSE EN EL PROCESO

Es así que, en la transmisión humana al menos encontramos un objeto de la transmisión, un transmisor y alguien a quien se le transmite. Pero la transmisión sobre todo es lo que se constituye entre sujetos. Territorio del vínculo, del encuentro, pero además y sobre todo, de construcción del sujeto, es decir, de proceso de la formación humana.

La transmisión supone *objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica* (Cornu, 2004). Es entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro, los rasgos de la transmisión humana, entendiendo que no hay sujeto sin reconocimiento mutuo, sin enunciación dirigida, sin palabra, sin lenguaje y por lo tanto no hay lazo social ni sujeto. Así entendidos, los procesos de transmisión y los procesos de formación revisten una gran importancia cultural, pedagógica y política.

Con la categoría de formación nos sucede algo similar ya que configura la subjetividad en tanto experiencia social. Sin embargo el trabajo con esta categoría nos obliga a aclarar que no entendemos a la formación como condición determinante y performativa ni de lo macro ni de lo micro. Es decir, no la reducimos a la determinación estructural, como fuera definida por las teorías de la Reproducción, pero tampoco la entendemos como libre espacio de la experiencia y la autodeterminación. Lizárraga Bernal nos propone un desafío en el estudio y desarrollo de esta categoría analítica cuando afirma que la formación implica, *reapropiarnos de nuestra cotidianeidad y de esta manera recuperar nuestra dignidad de seres pensantes (...)* La formación como práctica cotidiana que ocurre en los distintos espacios sociales (la escuela, la familia, la ciudad, etc.) promueve la conformación de la subjetividad en tanto permite la articulación de estructuras individuales con las sociales que lo condicionan, es entonces en la interacción y producción dentro de estos ámbitos que los sujetos se constituyen así (separado) mismos.



Pensar en los procesos de formación desde el barrio entendido como *el gran mediador entre el universo privado de la casa y el mundo público de la ciudad, un espacio que se estructura con base en ciertos tipos específicos de sociabilidad y en últimas de comunicación: entre parientes y entre vecinos. El barrio proporciona a las personas algunas referencias básicas para la construcción de un nosotros...*(Martín Barbero;1987:276) obliga a pensar en el proceso de transmisión cultural, a retomar la importancia de la construcción de una memoria colectiva desde donde poder conformar procesos de subjetivación y nuevos sentidos del *transitar la ciudad*. Al respecto de este tema Martín Kohan (2004) propone *hay que recorrer la ciudad en sus profundidades, lo que vale decir en el infierno de sus nombres, para dar un sentido a los paseos de la superficie*, esta reflexión es retomada por Silvia Alderoqui (2004; 117), quien propone una hipótesis igual de interesante *el código para mirar debe ser transmitido*. La transmisión de los códigos para poder ver en profundidad la ciudad permite en términos de la autora reapropiarnos de la construcción de una *memoria vivida* en oposición a una *memoria pública comercializada y mediática*.

El aporte de la categoría de formación dentro de la investigación, aparece como parte del entramado denso, ya que en este sentido, los procesos formativos están interrelacionados –en un esquema de sobredeterminación- a otros procesos y dinámicas que, aunque se puedan identificar, no pueden comprenderse de forma aislada: los procesos de transmisión cultural entre generaciones, la constitución de espacios y dinámicas formativas y los procesos de producción de sentido de grupos sociales emergentes, en las mismas dinámicas de apropiación del territorio, nos permiten acercarnos a la comprensión de los procesos de transmisión cultural, de los procesos de formación y de la memoria social, en el marco de las transformaciones actuales, para construir un entramado categorial que dé pistas de inteligibilidad sobre lo barrial.

Los procesos de formación se construyen y desarrollan situacional y contextualmente, intentando discriminar los arbitrarios culturales que ponen en juego y que se pretenden instalar



como legítimos. Indisociablemente, adquieren relevancia las relaciones intergeneracionales en tanto habilitan o constriñen los territorios del diálogo y, por ende, de los procesos de conservación y transmisión cultural, que se enmarcan en diversos modos de configuración de las relaciones entre sociedad y estado, y que configuran procesos formativos y formas de relación entre pasado, presente y futuro.

En este último plano, las formas de relación entre pasado, presente y futuro, Lizárraga Bernal plantea que *la formación es una forma específica de condensación articulada de pasado y futuro. Entre pasado y futuro se encuentra el presente en incesante devenir. La formación condensa pasado, [...] en la subjetividad se condensa de manera específica el pasado histórico cultural (del pueblo, nación, comunidad) y personal (la biografía) del individuo* (Lizárraga Bernal, 2010).

Por otra parte, en lo que respecta al futuro, plantea que hay que relevar lo que sucede en la misma subjetividad donde identifica que se anida un *enjambre* de potencias, explicitadas por el autor como *las diversas fuerzas actuantes que pugnan, se entrelazan y luchan por definir un futuro del individuo y su acción social*. En esta situación –considerada por Lizárraga Bernal como la subjetividad- se encuentra el presente, en la intersección entre pasado y futuro *donde se dirime la interacción de las potencias, donde se jerarquizan para dirimir y definir la acción. Es el campo donde el pensar actúa como eje articulador y conjugador de las distintas dimensiones de la subjetividad. Donde se conjugan las potencialidades cognitivas, experienciales y valorales y morales del sujeto para definir su futuro, su acción e interacción con las exterioridades*.

Al construir su mundo el humano se forma, moldea su subjetividad. Pero en esa construcción aparece el contexto histórico como un campo de interacciones de distintos poderes. A raíz de ello, la formación no puede abordarse al margen de la dinámica de la historia, al estrecho vínculo que guarda con la construcción de la historia. Por consiguiente, adoptar la perspectiva epistemológica utilizada por Lizárraga Bernal nos permite ubicar como procesos



interdependientes –historia y formación- mediados por la práctica donde se sintetiza la formación adquirida (en cuyo interior se encuentran las potencias de la formación posible que se abren y activan, según la voluntad del individuo y sus circunstancias) en un proceso social e individual, como partícipe consciente o no, del sentido inscripto [1] en ella.

### **ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES**

El acento puesto en los sujetos y los sentidos que se definen como socialmente valiosos, se construyen y reconstruyen en las prácticas de transmisión, su historicidad y politicidad, nos permite estudiar las dinámicas de los procesos de formación de sujetos desde una mirada educativa/pedagógica.

El ejercicio de indagar y caracterizar las transformaciones que se producen y construyen en los procesos de transmisión cultural entre generaciones, se constituye en uno de los principales objetivos de nuestra investigación. Esto nos requiere explorar la constitución de espacios y dinámicas formativas y los procesos de producción de sentido de grupos sociales emergentes, en las mismas dinámicas de apropiación del territorio.

Es por ello que en función de estos procesos de transmisión cultural es fundamental atender la cuestión de la formación de las subjetividades, en tanto experiencia social. La comprensión de los procesos formativos se entiende en tanto procesos abiertos y no determinables, dando sentido a una compleja dialéctica que conduce al desarrollo personal a la vez que comporta adaptación o crítica social. Desde éstas últimas funciones, adquieren su direccionalidad las de conservación y de renovación de la cultura.

La formación entendida como un proceso interno que el sujeto experimenta a partir de sus prácticas cotidianas y a lo largo de su vida, que involucra transformaciones conducentes a mayores niveles de autonomía en los sentidos que adquiere la propia formación (Giles Ferry,



1997), está imbricada con los procesos de constitución y transformación de la subjetividad y con los procesos de transmisión cultural. La capacidad del sujeto de colocarse en y frente al mundo, implica una relación particular con el conocimiento que de esa realidad se tiene, se transmite y se construye, implica un posicionamiento presente en relación a un pasado y con proyección de futuros posibles.

Cabe destacar que no le estamos dando a la realidad un carácter ontológico, de pura externalidad respecto del sujeto, lo cual tiene fuertes implicancias en las formas de entender y abordar el proceso de formación. En este sentido, recuperamos a Hugo Zemelman cuando señala que el hecho de no tener un acceso/conocimiento de la realidad en tanto objeto, no hace que de todas maneras esa realidad no me esté configurando como sujeto. A partir de esta manera de entender la realidad, el autor define al proceso de formación como *el desarrollo de una cierta conciencia a partir de ciertas matrices histórico culturales, (pero) con la conciencia de que se es parte de esa matriz cultural* (Zemelman, 1988: 29). Es ineludible entonces, el análisis sobre cuáles son las lógicas del poder que operan en la configuración de un momento histórico y los relatos que de él se construyen, tanto los que en la lucha por la hegemonía logran instalarse como legítimos, como aquellos que en esa misma articulación operaron como alternativas que, no obstante, siguen configurando desde un lugar de resistencia, espacios y relaciones sociales hacia el interior de los diversos grupos barriales.

Queremos destacar que nuestro énfasis en el carácter subjetivo de la formación no implica pensarla meramente como acción individual. Sino que apelamos a que en ese proceso el sujeto pueda apropiarse de su cotidianeidad; hacer consciente la configuración de la realidad que lo condiciona en tanto sujeto que pertenece a un colectivo, que se forma junto con otros, reflexiona, comparte espacios, los construye a partir de establecer un nuevo campo de relaciones formativas[2]. Es en este sentido que es preciso entender que el proceso de formación no sólo refiere a la posibilidad de constitución del sujeto en todos los planos del quehacer humano sino



centralmente, *porque plantea el reto de las direccionalidades potenciales de la formación, las cuales se han convertido en espacios de confrontación, lucha y hegemonía según las diversas clases sociales, intereses ideológicos y procesos de alienación derivados de las instancias de poder* (Lizárraga Bernal, 1998: 161). Por ello cobra relevancia la mirada y las preguntas pedagógicas que se realizaron en la investigación a partir de colocar el interés en lo educativo-pedagógico de los procesos de transmisión cultural, de los procesos de formación y de la memoria social.

---

## NOTAS

[1] los paradigmas de época según Kuhn; las diversas epistemes que operan en el poder para Foucault; Hegemonía pensada como entidad totalizadora en Gramsci.

[2] Por otra parte, no queremos dejar de señalar que la relación entre la formación subjetiva individual y la de la historia colectiva es compleja y contradictoria. Mientras que las identidades personales se articulan siempre con la historia colectiva de un grupo, la especificidad de la experiencia personal no se refleja mecánicamente en el mismo, así como las identidades colectivas no se pueden reducir a la suma de las experiencias de los individuos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Buenfil Burgos, R. N. (1992) “Introducción” y “Consideraciones finales”. En: El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación.[Tesis de Maestría DIE 12] Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Buenfil Burgos, R. N. (1991) “Análisis de discurso y educación”. Documento DIE 26, DIE-CINVESTAV Instituto Politécnico Nacional. México.

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN

UNGS

<http://www.redcomunicacion.org/>

ISSN 1852-0308

- Cornu, Laurence. Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud, en: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Graciela Frigerio y Gabriela Diker comps. (2004) Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ferry, Giles (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp-53-65.
- Freire, P. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1996) Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2002) Pedagogía de la Esperanza. México, Siglo XXI Editores
- Frigerio, G y Diker, G (2004, comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Buenos Aires, Ediciones Educativas
- Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la Memoria. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Lizárraga Bernal, Alfonso (1998). "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica" en Revista de Tecnología Educativa, Vol. XIII, N° 2, Santiago, Chile, pp. 155-190.
- Lizárraga Bernal, Alfonso (2010) Concepción Epistémica de la Formación. Cap.1. S/R.
- Martín-Barbero, Jesús (1987) De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gili, Barcelona.
- Meirieu, P. (2003) Frankenstein educador. Editorial Alertes Psicopedagogía. Barcelona.
- Nassif, R. (1958) Pedagogía general. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. S.A.
- Nassif, R. (1982) Teoría de la educación Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Puiggrós, A. (1986) Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana,



- Puiggrós, A. (1995): *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del S XX*. Ediciones Espasa Calpe Argentina /Ariel
- Silber, J. (2000) “Acerca del campo pedagógico desde un paradigma crítico”. En [Acta Congreso] I Congreso Internacional de Educación Educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Silber, J. (2004) Ficha de cátedra “Intervención y Acción Pedagógica. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.
- Silber, J. (2006) “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”. En [Acta Congreso] V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Silber, J. (2009) “Campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas” [Ficha de cátedra]. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Zemelman, H. (2007) *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN

<http://www.redcomunicacion.org/>



ISSN 1852-0308

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN

<http://www.redcomunicacion.org/>



ISSN 1852-0308

12 / 13 / 14  
SEPTIEMBRE / 2013

**XVII**  
JORNADAS  
NACIONALES  
DE INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN



Universidad Nacional de General Sarmiento  
Licenciatura en Comunicación (IDH)  
Provincia de Buenos Aires

**Red**  
NACIONAL  
de investigadores en  
COMUNICACIÓN

<http://www.redcomunicacion.org/>



ISSN 1852-0308