

CAPÍTULO 8

La formación de educadores en comunicación en la sociedad posindustrial

*Margarita Eva Torres, María Gelly Genoud
y Edgardo Carballo*

Hacia finales de la década del 90 surgieron en la Argentina los profesorados universitarios en Comunicación a partir de dos hechos relacionados: por un lado, el fuerte desarrollo de reflexiones y prácticas que tienen como objeto el campo de Comunicación/Educación; y por el otro, la inclusión de contenidos del campo comunicacional como objeto de formación en el sistema educativo formal, que inauguró la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. La reforma educativa que habilitó esta ley sumó, además, la exigencia de la tenencia del título docente para el ejercicio de la docencia en el nivel medio. Este escenario propició que la formación docente se abriera a un conjunto de disciplinas que tradicionalmente no ofrecían carreras de profesorados.

No podemos eludir, además, que el creciente desempleo que se profundizó en la década del 90 también generó un movimiento de los profesionales en búsqueda de una estabilidad laboral que se iba desdibujando. Podemos afirmar que muchos egresados de distintas carreras se vieron compelidos a completar su formación con capacitaciones específicas, bien para mantener sus horas cátedra, como para acceder a ellas.

La educación, como todo proceso social, está históricamente situada y sobre ella impactan las lógicas de la época en la que se inscribe. En ese marco, la relación entre la educación y el Estado adquiere distintos rasgos y se redefine en función del modelo de sociedad. Por eso, es necesario *leer* las condiciones históricas y las articulaciones complejas, y a veces contradictorias, que se establecen entre educación, sociedad y cultura. Sólo de ese modo, atendiendo a la historicidad e ideologización de la educación, será posible dar cuenta de dimensiones como la vinculación de la educación con el contexto de globalización en las que se insertan las reformas educativas, así como de los múltiples condicionantes que configuran los procesos y lxs sujetos que la protagonizan.

Desde ese posicionamiento, el proyecto de investigación enmarcado en la cátedra de Pedagogía *Comunicación/Educación: formación de formadores en comunicación social en universidades nacionales de Argentina. Tendencias y perspectivas*, dirigido por Magalí Catino, realizó relevamientos y análisis que permiten sostener que la aplicación de la reforma educativa en la década del 90 se tradujo, hacia el interior de la Educación Superior, en la implementación de cambios y estrategias que obedecieron no sólo a la adecuación de los campos de saberes hacia el

perfil de profesional que el modelo requería, sino también a las demandas propias de los actores que pujaban por configurar su especificidad y su campo de acción profesional cada vez más estrecho y disputado.

En el tipo de sociedad que se consolidó desde finales del siglo XX, a la que denominaremos sociedad posindustrial, se depositó también desde lo educativo la expectativa de generar sujetos capaces de gestionar sus propias trayectorias vitales y de asumirse individualmente responsables de su destino.

A partir de un claro debilitamiento del Estado, ya corrido de su lugar de sostén del sujeto, comenzó a visibilizarse lo que Denis Merklen (2013) alude como nuevos modos de individuación, en los que el sujeto debe producirse a sí mismo, cualquiera sean las condiciones materiales de su existencia.

Estos nuevos rasgos de la sociedad se caracterizan por la instauración de una serie de medidas que buscan que el sujeto se asuma como “activo y responsable”, lógica que también afecta a las instituciones. En ese sentido, Merklen advierte que

esta presión ejercida sobre los individuos toma la forma de una responsabilización. Cada cual es declarado responsable no sólo de su propia suerte, sino también de su actuación social y de las consecuencias de su participación en la vida social. Estos mandatos de individuación encarnan a su vez una exigencia generalizada de activación de la voluntad individual. Ella obliga al individuo a la mejora de su desempeño, a invertir en su futuro o a asegurarse contra los avatares de la existencia (...) Podríamos afirmar que hay individuos e individuos: los unos ciertamente se liberan toda vez que se reduce el Estado (aquellos que disponen de capital o de cimientos suficientes para asentar sobre ellos su independencia social), mientras que hay otros que saldrán perdiendo (esto es, con sus márgenes de libertad recortados) cada vez que la reducción del Estado resulte una disminución de sus protecciones sociales o por una sumisión sin mediaciones a los caprichos del mercado (2013, p. 45).

Este contexto propició no sólo la reconversión del sistema educativo, sino también la reconversión individual, en el sentido de que sus actores debieron *invertir* en sí mismos para devenir en el sujeto que el nuevo modelo requería. Un sesgo que se mantuvo desde entonces es que ese proceso de reconversión es constante ya que el acotado mercado laboral exige de competencias y actualizaciones cada vez más específicas y que obligan a los educadores a realizar permanentes capacitaciones, cursos y postítulos.

En esa línea, Robert Castel (2010) describe un cambio en el régimen del capitalismo que nombra como la “desestabilización de los estables” y repara en cómo se vieron afectadas las “maneras de producir e intercambiar y los modos de regulación que se habían impuesto bajo el capitalismo industrial” (p. 16).

En este marco, priman el desempleo y la precarización laboral. El trabajo, que en otras épocas operó como el gran organizador social, ya no alcanza para estar incluido y se consolida el fenómeno de la alternancia e inestabilidad laboral como destino. Esta reconfiguración modificó no

sólo las lógicas del funcionamiento social, sino que operó en la constitución de nuevas subjetividades que ya no pueden sujetarse a la seguridad que otrora el tejido social supo ofrecer. En la sociedad industrial, la inscripción en los colectivos laborales —a la vez que homogeneizaba—, aseguraba la integración social al brindar, además del salario, otras seguridades como la obra social, complejos vacacionales y recreativos para la familia, viviendas y barrios obreros, jubilación, etc. En la Argentina, este proceso se vivió aceleradamente a partir de la década del 90, en el marco de una reforma del Estado que se tradujo en el desguace de lo público y en la pérdida de la capacidad del Estado de regular la relación entre mercado y trabajo.

A partir de la descolectivización y la caída del relato del progreso —el “nada a largo plazo” (Sennet, 2000) — y el desentendimiento del protagonismo del Estado como garante del bien común, se inaugura una etapa de falta de certezas, donde la Educación Superior no promete a los graduados la inserción laboral y por eso la docencia emerge como una posibilidad más cercana de acceder a un ingreso y un trabajo con relativa estabilidad.

A diferencia de lo que acontecía en la era del capitalismo industrial, donde la formación estaba intrínsecamente vinculada a las posibilidades de acceso al trabajo y ascenso social, en la sociedad posindustrial, el sistema educativo, en este caso la Educación Superior sobre la que reflexionamos, debe replantearse para qué, en qué y cómo forma a lxs sujetxs cuya única certeza es la incertidumbre. Esas preguntas inherentes a la Pedagogía, emergen como parte de un profundo replanteo de la función social de la universidad frente a las importantes transformaciones de las últimas décadas a nivel global.

Zygmunt Bauman (2017) nos advierte:

El futuro se ha transformado y ha dejado de ser el hábitat natural de las esperanzas y de las más legítimas expectativas para convertirse en un escenario de pesadillas: el terror a perder el trabajo y el estatus social asociado a éste, el terror a que nos confisquen el hogar y el resto de nuestros bienes y enseres, el terror a contemplar impotentes cómo nuestros hijos caen sin remedio por la espiral descendente de la pérdida de bienestar y prestigio, y el terror a ver las competencias que tanto nos costó aprender y memorizar despojadas del poco valor de mercado que les pudiera quedar (p. 16).

El achicamiento y corrimiento del Estado de la esfera social, la desregulación, la flexibilización laboral y la desprotección de las personas son los efectos de la sociedad posindustrial que transforma a los trabajadores en emprendedores de sí mismos. Comienza un estadio donde se han desplazado hacia el sujetx las responsabilidades que antes recaían, en gran medida, en el Estado. A cada quien le toca, en esta configuración económica, buscar soluciones personales a problemas estructurales histórico-sociales y, en el marco de relaciones ferozmente competitivas, el ser humano se ve obligado a luchar, en términos de Bauman por los “despojos de la competencia”.

Si en la sociedad industrial los distintos sectores pugnaban por acceder a un mejor status y la educación, así como lo colectivo tenía un rol preponderante de protección de lxs sujetxs, en la sociedad posindustrial priman lógicas antagónicas. Con Castel (2010) observamos que

[...]se asiste a una individuación creciente de las tareas, que exige movilidad, la adaptabilidad, la asunción de responsabilidad por parte de los operadores, como se dice de buena gana en la actualidad, porque el término trabajador ha dejado de ser up to date (...) Los antiguos colectivos de trabajo ya no funcionan y los trabajadores compiten unos con otros, con efectos profundamente desestructurantes sobre las solidaridades obreras. Del lado de las trayectorias profesionales también se asiste a la misma movilidad (...) Las carreras profesionales se han vuelto discontinuas, dejan de estar inscriptas en las regulaciones colectivas del empleo estable. Así, es el propio estatuto del empleo el que resulta desestabilizado a través de la discontinuidad de las trayectorias y la fluidez de los recorridos (pp. 25-26).

Estas dinámicas impactaron en la Educación Superior en diversas dimensiones, especialmente la inherente a los planes de estudios que fueron objeto de revisiones a los efectos de adecuar la formación a las exigencias del mercado laboral que requería profesionales competentes, especializados, abiertos a la innovación tecnológica, con un fuerte sesgo hacia la productividad y la eficiencia. Los profesorados en Comunicación Social nacieron en este contexto.

Al analizar el impacto que las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que la década del 90 tuvieron en las universidades y en la Educación Superior en general, Catino, Morandi y Ros (2005), refieren que

Se han ido planteando estrategias que configuraron transformaciones progresivas en el sistema de Educación Superior, no sin generar conflictos institucionales y sectoriales aún en debate: nuevas modalidades de gestión, coordinación, financiamiento y evaluación; mecanismos sistemáticos de evaluación y acreditación de las instituciones; y nuevas articulaciones con el sector productivo y el Estado (contratos a terceros, transferencia tecnológica, creación de universidades-empresas, entre otras). En lo relativo a las reformas curriculares, éstas se caracterizaron por promover carreras de grado más cortas, títulos intermedios, planes de estudio flexibles, mayor diversidad de orientaciones y especializaciones (p. 104).

La emergencia de profesorados en Comunicación Social, a fines de la década del 90, como así también de otras disciplinas que tradicionalmente no formaban para la docencia, dan cuenta de la multiplicación de orientaciones y especializaciones propias de las nuevas exigencias que describen las autoras. Como Cora Gamarnik (2009) señaló, la comunicación hace su ingreso en el sistema educativo por la ventana; cuando esta se efectivizó:

[...] se hizo en el marco de la reforma educativa de los noventa, una reforma hecha al amparo de las directivas del Banco Mundial –principal organismo orientador de las políticas educativas nacionales en esa década–, cuya lógica implicaba, entre otras cosas, incorporar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura. Además, dichos contenidos se incluyeron sin que haya habido una política previa específica de formación docente. Esto contribuyó a que la enseñanza de temas ligados a la comunicación, y a los medios de comunicación en general, quede a cargo, en muchos casos, de docentes no capacitados específicamente para llevarla a cabo. Ante estos objetos nuevos para los cuales no habían sido formados, los docentes comprensivamente reaccionaron adaptando los nuevos contenidos a modelos de análisis familiares que ya practicaban, por ejemplo, en relación con la literatura. (p. 204).

En este contexto de reformas que afectaron lo educativo y que fueron objeto de profundos debates, surgieron los primeros profesorado universitarios en Comunicación reivindicando la especificidad en la enseñanza de un campo de saberes considerado como la hermana menor de las Ciencias Sociales. Los profesorado inaugurados por la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN) en Olavarría, en 1996; la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en 1998; y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en 1997, fueron claves para dar impulso a la constitución del resto de los profesorado en Comunicación en el país. Hacia 2000, se creó el profesorado en Comunicación Social en la Universidad Católica de Santiago del Estero y también en ese período aparecieron algunas propuestas de profesorado en Comunicación en Institutos de Formación Docente terciarios, públicos y privados, en diversas jurisdicciones del país, sin vigencia en la actualidad.

En los casos de la UNICEN y UNLP, los profesorado se constituyeron como una carrera independiente de la licenciatura, pero con articulaciones con la misma. En el caso de la UNR, fue requisito ser egresado de la licenciatura en Comunicación para ingresar al profesorado. Se perfilaron, así, dos modelos alternativos de oferta académica en los profesorado del área. El modelo más restrictivo, que exige culminar previamente la licenciatura para acceder al bloque de asignaturas pedagógicas, será centro de debates en años posteriores, cuando la demanda por la formación docente se revitalice con nuevos sentidos y necesidades. Si bien la demanda laboral aparece atravesando la definición de los profesorado en Comunicación desde su constitución, fue a partir de 2001 cuando la necesidad de ampliar el espectro de inserción de los egresados de las licenciaturas apareció, en algunos casos, como el fundamento central en los planes de estudio de los profesorado aprobados a partir de esa fecha. La necesidad de un título docente habilitante se volvió clave para el ingreso a la docencia formal, dado que los docentes formados en otras áreas sociales ocupaban los cargos disponibles, dejando fuera de ellos a los formados en Comunicación por carecer de título docente.

En la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) se aprobó el profesorado en Comunicación en 2002 y en la UBA en 2004. Ambas universidades propusieron un plan de estudio articulado con la licenciatura similar a lo establecido en UNICEN y la UNLP. Mientras que, atravesados por las mismas demandas, la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) creó el

profesorado en Comunicación en 2002 y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en 2004. En estos dos últimos casos, se estableció como requisito ser egresado de la licenciatura para acceder al profesorado.

Hacia una nueva etapa

El modelo político económico que implicó el corrimiento del Estado durante la década del 90, incrementó los niveles de pobreza e indigencia, que ascendieron al 57,5% y 25% de la población, respectivamente, con una desocupación que alcanzó el 21,5% en 2002, según la Encuesta Permanente de Hogares del mismo año. A su vez, la crisis de deuda externa y el colapso de la economía argentina se tradujeron en una drástica reducción del presupuesto educativo. Durante ese período, la escuela pública vio desplazada la centralidad de la tarea pedagógica hacia la función de contención social.

La Ley Federal de Educación había transferido la gestión y el financiamiento de la educación a las provincias. El resultado de la descentralización del sistema educativo fue la fragmentación en veinticuatro sistemas desarticulados que acentuó las desigualdades regionales. Así, el sistema educativo se transformó en un mosaico de situaciones que, en relación a títulos docentes, se expresó en la existencia de 1.500 titulaciones diferentes en todo el territorio nacional, con diversas competencias y alcances jurisdiccionales. Como se mencionó anteriormente, los profesorados comenzaron a extenderse hacia disciplinas que tradicionalmente no ofrecían la formación docente, con una creciente privatización de la oferta formativa. Según el diagnóstico del Ministerio de Educación Nacional (2015) hasta mediados de 2000, la oferta privada de Educación Superior para la formación docente era más importante que la estatal con una débil regulación e importantes vacíos normativos.

La educación en Argentina, producto de las transformaciones de la década del 90, devino en un sistema fragmentado, desfinanciado, desvalorizado y sin planificación.

Así es que, entre 2003 y 2007, el esfuerzo de la política educativa nacional se centró en restablecer el diálogo y la concertación con las provincias junto con acciones destinadas a recuperar la centralidad pedagógica de las escuelas. Producto de este proceso de diálogo surgieron nuevos criterios y acuerdos sobre la educación pública que dieron origen a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006.

Esta norma plasmó nuevos consensos en relación a la educación, que afectaron a la formación docente, con repercusiones también en los profesorados en Comunicación Social. Se concibió a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe garantizar el Estado.

Esta ley, a su vez, estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, con efectos en la oportunidad laboral ya que implicó un aumento en la matrícula de alumnos del nivel en todo el país. Eso redundó en la expansión del sistema con la creación de nuevas escuelas y cargos docentes.

Asimismo, esta ley dispuso el carácter nacional de la formación docente y la cohesión e integración del sistema, con un mínimo de cuatro años de duración para las carreras de formación docente y procuró el fortalecimiento del campo de la práctica y la inclusión de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas. En este proceso de establecimiento de criterios generales respecto de la formación docente, es que, en 2010, se incorporó a los profesorados universitarios en el artículo 43° de la Ley de Educación Superior, que fija la acreditación periódica de las carreras cuyo ejercicio puede comprometer el interés público.

En este contexto, surgió la Red de Profesorados Universitarios en Comunicación Social (PROUNCOS) con la finalidad de establecer líneas de acción vinculadas a los procesos de evaluación y acreditación de los profesorados, como así también en la definición de los perfiles de formación profesional y recorridos curriculares de sus planes de estudio. Este espacio devino en una estrategia de consolidación de la especificidad de los profesorados en Comunicación.

Los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras se consolidaron como una política que se sostuvo en el tiempo. Stella Maris Abate y Verónica Orellano (2015) refieren que

en el marco de los cambios producidos en los últimos años en la política educativa internacional a nivel superior, distintas instituciones de educación universitaria del país y del extranjero buscan convergencia con entidades similares para definir el perfil de las demandas académicas, estándares de calidad y competencias comunes para atender el avance de los conocimientos y los requerimientos de la sociedad (p. 4).

Así como se produjo un debilitamiento del rol del Estado como regulador de las relaciones entre mercado y trabajo, podemos advertir que esa función arbitral siguió vigente en otras dimensiones, en este caso, en la supervisión del funcionamiento y políticas gestivas en el campo de la educación.

Los periódicos procesos de evaluación institucional regulados en la Argentina por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que depende del Ministerio de Educación de la Nación, obedece a la tendencia global de homogeneizar carreras y titulaciones.

A partir de la plena vigencia de la Ley de Educación Nacional hasta hoy, se crearon cuatro nuevos profesorados en universidades nacionales: el de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI) en 2009; el de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en 2010 (que exige ser egresado de la Tecnicatura en Comunicación); el de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) en 2012; y una nueva oferta en la UNR en 2014, que se suma al profesorado inaugurado en 1997, manteniendo en la actualidad ambas carreras: una para egresados de la licenciatura y otra cuya titulación es en Comunicación Educativa. Por otra parte, la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) han iniciado un proceso tendiente a la conformación del profesorado en Comunicación.

En esta etapa se incorporó la enseñanza de la Comunicación en todos los niveles en un contexto de expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que obligó a repensar la relación con los saberes, los fenómenos comunicacionales en tanto transforman la

subjetividad y los procesos de significación social. Los profesorados en Comunicación, se enfrentan —en la actualidad— al desafío de pensar la manera de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de repensar el vínculo con el conocimiento que introducen las TIC. Este contexto obligó a replantear los planes de estudio de los profesorados creados durante la primera etapa. La UNCuyo en 2008 amplió la posibilidad del ingreso incorporando a egresados de la licenciatura de otras casas de estudios. Por su parte, la UNLP, materializó en 2017 la reforma del plan de estudios del profesorado luego de un proceso de evaluación y transformación curricular iniciado en 2011. Del mismo modo, la UNQUI en 2015 reformó el plan de estudios del profesorado.

En tanto, la UNER y la UNICEN han iniciado el debate en torno a la necesidad de modificación de sus profesorados. En este punto, resulta necesario recordar que los procesos de definición de los planes de estudios no son una tarea sencilla, sino que son el resultado de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas atravesados por tensiones y negociaciones entre diferentes actores institucionales.

En el caso de la UNLP, la necesidad de actualización del plan curricular respondió a tres dimensiones: las transformaciones sociales, culturales y económicas del país; las transformaciones en relación al campo de la comunicación y la educación, y el proyecto político-institucional de la facultad que propone una práctica ligada a la búsqueda de la emancipación social.

Es necesario recalcar que los planes de estudios también se encuentran atravesados por la idiosincrasia de cada institución, de allí el objetivo que se propuso el proyecto de investigación que surgió en el seno de esta cátedra. Ese rasgo característico de cada institución también se puede observar en la nominación de los títulos que cada casa de estudios establece. Así, encontramos profesorados en Ciencias de la Comunicación, en Comunicación Educativa y en Comunicación Social, algunos haciendo énfasis en los aspectos semiológicos, otros culturalistas, sociales y educativos.

Podemos advertir que, en esta etapa, los profesorados se enfrentan con el desafío de formar educadorxs para una sociedad sin certezas. En los nuevos planes de estudios encontramos algunos puntos en común: la necesidad de un currículum que provea marcos generales desde los cuales situarse en una sociedad caracterizada por la globalización; procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el uso de tecnologías; nuevas formas de percepción del mundo que incluyen los entornos virtuales, la educación a distancia y las herramientas web; un docente que logre comprender y operar en este dinámico escenario donde se configuran nuevos ámbitos en los que procesos educativos se concretan; diversificar el espectro de acción del profesor a nuevos espacios, atento a la necesidad de habilitar nuevas áreas de inserción laboral.

A modo de cierre

Los profesorados universitarios en Comunicación se encuentran en un período de incremento sostenido de su matrícula. A diferencia de las primeras etapas, en la actualidad, la carrera del profesorado se consolida como trayectoria única de formación y no como complemento de la

licenciatura. Un dato a observar es el papel que ha desempeñado la Red PROUNCOS en la consolidación de los profesorados universitarios en comunicación. Además, encontramos en las transformaciones socioculturales devenidas de las nuevas tecnologías, el núcleo de los actuales desafíos del campo.

Las lógicas de la sociedad posindustrial descritas y que se caracterizan por un fuerte proceso de individuación, precariedad e inseguridad, también tensionan a la Educación Superior, al verse afectada por exigencias cada vez más difíciles de satisfacer.

Referencias

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. *Revista Trayectorias universitarias*, 1 (1). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catino, M., Morandi, G. y Ros, M. (2005). Tendencias en la Educación Superior. Desafíos para la formación en comunicación en un escenario de redefiniciones. *Revista Redefiniciones*, 103 -109.
- Gamarnik, C. (2009). La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas. *Revista Oficios Terrestres* (24), 204-210. Recuperado de <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/45037>
- Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993 (Argentina).
- Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995 (Argentina).
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel et al. *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La Política Educativa Nacional 2003 - 2015*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución 50 de 2010. [Ministerio de Educación de la Nación]. Inclusión en la nómina del art. 43 de la Ley 24.521 el título de Profesor Universitario.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Planes de estudios

Universidad de Buenos Aires (2003). Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/carreras/profesorados/prof-cs-de-la-comunicacion/>

- Universidad Nacional de Córdoba (2010). Plan de estudios del Profesorado universitario en Comunicación Social. Recuperado de <https://fcc.unc.edu.ar/fcc-carreras/profesorado>
- Universidad Nacional de Entre Ríos (2004). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de https://www.fc.edu.uner.edu.ar/?page_id=587
- Universidad Nacional de La Plata (1997). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Profesorado-en-Comunicaci%C3%B3n-Social-Plan-1998.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata (2014). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Profesorado-en-Comunicaci%C3%B3n-Social-Plan-2017.pdf>
- Universidad Nacional de Lomas de Zamora (2012). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <https://www.sociales.unlz.edu.ar/wp-content/uploads/2018/11/ProfComunicacionSocial.pdf>
- Universidad Nacional de Quilmes (2015). Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/carreras/30-profesorado-de-comunicaci%C3%B3n-social.php>