



Cartografía crítica del campo universitario de Comunicación y Periodismo en México: Lecturas longitudinales del Instrumento de Reconocimiento de Instituciones de Educación Superior del CONEICC (2022–2026)

Critical Mapping of the University Field of Communication and Journalism in Mexico: Longitudinal Readings of the CONEICC Higher Education Institution Recognition Instrument (2022–2026)

Carlos Saldaña Ramírez
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa
csaldana@cua.uam.mx

RESUMEN

Este artículo ofrece una cartografía crítica del campo universitario de Comunicación y Periodismo en México a partir de tres levantamientos del Instrumento de Reconocimiento de Instituciones de Educación Superior del CONEICC (periodos 2022 a 2023, 2024 y 2025-2 a 2026). Se interpretan variables institucionales sobre el régimen público-privado desde una sociología crítica del campo académico: acreditación, condiciones del trabajo académico, movilidad docente, modalidades de titulación y autodescripciones de modelo educativo. La evidencia muestra heterogeneidad institucional y sesgos de participación hacia las IES privadas, consolidación del lenguaje de acreditación con relevancia analítica de la categoría “en proceso”, tensiones estructurales asociadas a la relación matrícula/planta de tiempo completo y al predominio de la docencia por asignatura. Se argumenta que estas condiciones contractuales e institucionales inciden de manera directa no solo en la continuidad pedagógica, sino también en las capacidades para sostener

la producción científica y liderar proyectos de vinculación e incidencia social. El artículo concluye con una agenda de estabilización longitudinal del instrumento y el fortalecimiento de módulos sobre egresados e impacto público.

Palabras clave

CONEICC; educación superior; comunicación y periodismo; campo académico; trabajo docente; acreditación; impacto social; vinculación universitaria.

ABSTRACT

This article presents a critical mapping of the university field of Communication and Journalism in Mexico, based on three rounds of data collection using the CONEICC Higher Education Institution Recognition Instrument (covering the periods 2022–2023, 2024, and 2025–2026). Institutional variables regarding the public-private divide are interpreted through the lens of the critical sociology of the academic field, focusing on accreditation, academic working conditions, faculty mobility, degree completion pathways, and self-descriptions of educational models. The evidence reveals institutional heterogeneity and participation biases favoring private higher education institutions (HEIs), the consolidation of accreditation terminology—highlighting the analytical significance of the “in-process” status—and structural tensions linked to the ratio of student enrollment to full-time faculty and the prevalence of course-based (adjunct) teaching. It is argued that these contractual and institutional conditions directly impact not only pedagogical continuity but also the capacity to sustain scientific research and lead projects involving social engagement and impact. The article concludes by proposing an agenda for the longitudinal stabilization of the instrument and the strengthening of modules concerning graduates and public impact.

Keywords

CONEICC;; higher education; communication and journalism; academic field; teaching work; accreditation; social impact; university engagement.

1. INTRODUCCIÓN

El campo universitario de la comunicación y el periodismo en México ha crecido y se ha diversificado bajo condiciones históricas marcadas por la expansión educativa, la segmentación institucional, la dicotomía público/privada y las transformaciones tecnológicas aceleradas. En este escenario, el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) funciona como un entramado asociativo que articula instituciones y produce, al menos potencialmente, un espacio de coordinación, debate y construcción de memoria del campo. El propio consejo se define como una asociación nacional orientada a fortalecer la enseñanza y la investigación y a evitar el aislamiento institucional (Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación [CONEICC], s.f.). En su sitio web se afirma que articula a decenas de Instituciones de Educación Superior (IES), lo cual dimensiona el alcance del espacio asociativo desde el cual se produce la evidencia que aquí se analiza (CONEICC, s.f.).

Este artículo se propone algo más que simplemente describir porcentajes. Busca leer, desde una sociología crítica, qué dicen los datos sobre el campo, qué tensiones revelan y qué horizontes de posibilidad abren. Para ello se analizan tres levantamientos del Instrumento de Reconocimiento de Instituciones de Educación Superior del CONEICC: Ins-1 (2022–2023), Ins-2 (2024) e Ins-3 (2025–2/2026). La apuesta es doble: usar el instrumento como ventana para discutir el estado del campo y, simultáneamente, leerlo como parte de la producción de legibilidad del propio campo, esto es, como un dispositivo que define qué dimensiones se vuelven visibles, comparables y discutibles.

El artículo avanza en cuatro movimientos. Primero, sitúa el origen del instrumento como una apuesta por construir evidencia comparable del campo. Segundo, establece un marco teórico de sociología crítica y tradición latinoamericana de comunicación-educación para interpretar los datos más allá de la descripción. Tercero, presenta la estrategia metodológica y desarrolla la discusión sustantiva organizada por dimensiones del campo, citando los reactivos que sostienen cada argumento. Finalmente, ofrece una discusión final situada en el 50 aniversario y un cierre interpretativo que resume tensiones, oportunidades y fronteras de conocimiento del campo.

2. EL INSTRUMENTO DE RECONOCIMIENTO: ORIGEN, AGENDA Y FORMALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Antes de discutir los resultados, es metodológicamente necesario describir el Instrumento de Reconocimiento y la lógica de conocimiento que lo anima. El instrumento se inscribe en la iniciativa institucional presentada en la Guía para el reconocimiento de Instituciones de Educación Superior que forman parte del CONEICC, publicada en el sitio institucional con fecha 3 de febrero de 2024 y con un documento base fechado en enero de 2022. En ese documento se formula un diagnóstico decisivo: pese a la articulación del consejo, no existía un capital de información sistematizado, integrado y comparable sobre las dimensiones básicas del campo (instituciones, oferta, especialidades, personal académico, egresados, modalidades de enseñanza-aprendizaje, entre otras) (CONEICC, 2024). El instrumento surge, entonces, como una apuesta por transformar información dispersa en evidencia acumulable, útil para la investigación y para las acciones asociativas.

Las actas de asamblea documentan la socialización del instrumento en instancias ordinarias del Consejo. En la XCVI Asamblea General Ordinaria se registra la presentación del instrumento, indicando que estaba habilitado y contaba con 50 reactivos (CONEICC, 2024). En la XCVII Asamblea se consigna la partici-

pación del Dr. Carlos Saldaña Ramírez como integrante de la comisión que diseñó el instrumento de reconocimiento 2024. Con base en el testimonio de participantes, el instrumento fue aprobado en la asamblea mencionada. No obstante, el acuerdo de aprobación no aparece explícitamente formulado como punto de votación en las actas consultadas, por lo que aquí se consigna como antecedente institucional referido por los participantes.

La guía plantea el instrumento como infraestructura orientada a producir evidencia comparable sobre el campo, en particular para documentar incidencia social, avanzar hacia el seguimiento de egresados con utilidad comparativa, generar datos de referencia para la investigación y facilitar la movilidad académica y las estancias mediante mayor claridad programática. Esta agenda declara, en términos metodológicos, un horizonte exigente: no solo describir procesos internos, sino también acercarse a resultados y efectos del campo en el espacio social.

3. MARCO TEÓRICO: SOCIOLOGÍA CRÍTICA DEL CAMPO Y TRADICIÓN LATINOAMERICANA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

Este artículo integra diversas tradiciones teóricas para interpretar los datos recogidos como síntomas de estructuras, jerarquías y tensiones institucionales, y no como hechos estadísticos aislados. En primer lugar, la sociología del campo académico permite comprender cómo las instituciones, los criterios de legitimidad, las evaluaciones y las acreditaciones reordenan posiciones y distribuyen el prestigio. En la obra de Bourdieu (1988), el campo se conceptualiza como un espacio relacional estructurado por la competencia y la disputa en torno a la legitimidad, el reconocimiento y la autoridad pedagógica y científica. Desde esta óptica, los dispositivos de evaluación y estandarización no operan de manera neutral: producen regímenes de visibilidad, instauran jerarquías y exigen a los agentes institucionales un trabajo constante de adaptación para acumular capital simbólico. En segundo lugar, los estudios sobre educación superior permiten abordar la distinción público/pri-

vada no como una simple dicotomía administrativa, sino como ecologías institucionales disímiles, dotadas de escalas, misiones, modelos de financiamiento y condiciones laborales profundamente diferenciadas (Altbach, 2016).

En tercer lugar, el anclaje teórico se sostiene en la epistemología de la tradición latinoamericana de comunicación-educación y en la comunicación para el cambio social. Desde esta matriz normativa y política, la formación universitaria en comunicación y periodismo es irreducible a un entrenamiento técnico-instrumental; constituye una práctica pedagógica comprometida con el espacio público y la democratización social. Paulo Freire (2005) concibe la educación como una acción ética y política situada, la cual requiere indefectiblemente de condiciones materiales y existenciales propicias para posibilitar el diálogo, la reflexión crítica y la continuidad pedagógica. En concordancia, Mario Kaplún (1998) argumenta que una auténtica pedagogía de la comunicación exige mediación, tiempo formativo y procesos prolongados de maduración, elementos reñidos con la transmisión episódica y fragmentada. Por su parte, Daniel Prieto Castillo (1984, 1999) enriquece esta visión al conceptualizar la comunicación en la educación como el ejercicio de una mediación pedagógica orientada a democratizar la relación relacional en el aula y fuera de ella. Jesús Martín-Barbero (1987) aporta un giro analítico crucial al desplazar la mirada de los medios hacia las mediaciones culturales, revelando que la tecnología digital no constituye un artefacto neutro, sino un territorio en disputa por la producción de sentidos. Asimismo, Néstor García Canclini (1990) proporciona herramientas analíticas indispensables para leer la coexistencia de repertorios tradicionales, modernos y digitales como el rasgo distintivo de la hibridez institucional y las modernidades desiguales que caracterizan a la región.

Para abordar la complejidad dimensional de estas dinámicas y favorecer una lectura ágil del corpus teórico complementario, los aportes sociológicos y pedagógicos adicionales se organizan en tres ejes temáticos interconectados:

- **Eje 1: Mediaciones tecnológicas, ambientes digitales y educomunicación.** En este eje, Delia Covi Druetta (2007), Guillermo Orozco Gómez (2001) y María Teresa Quiroz Velasco (1993) aportan los cimientos conceptuales para interpretar la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no como meros insumos didácticos, sino como una reconfiguración radical de los ambientes de aprendizaje y los ecosistemas cognitivos, haciendo indispensable una educación mediática crítica frente a las pantallas. De manera articulada, Ismar de Oliveira Soares (2011) consolida la noción de *educomunicación* como un campo autónomo de intervención social y profesional que entrelaza la educación, la comunicación y la defensa de los derechos culturales en sociedades mediatizadas.
- **Eje 2: Comunicación para el desarrollo, participación ciudadana y cambio social.** Este eje agrupa el pensamiento de Luis Ramiro Beltrán (2006), Juan Díaz Bordenave (1985), Cicilia M. K. Peruzzo (1998) y Rosa María Alfaro (1998). Estos investigadores construyeron una vigorosa tradición latinoamericana de evaluación crítica que sitúa a la comunicación comunitaria y popular como el eje primordial para la democratización, el desarrollo autogestionario y la participación ciudadana. Su literatura resulta fundamental para el presente estudio, ya que permite conceptualizar el impacto social y la vinculación universitaria no desde métricas burocráticas o indicadores de rentabilidad, sino desde la capacidad real de las instituciones educativas para incidir en la transformación democrática de su entorno social.

- **Eje 3: Cartografías culturales, epistemología y estructuras del trabajo académico.** En este grupo, Jorge A. González (2001) y Carlos E. Valderrama (2000) contribuyen con herramientas teórico-metodológicas para investigar el campo comunicación-educación como una cartografía de coordenadas, travesías y frentes culturales en perpetua negociación. Por otra parte, Tania Pérez-Bustos (2010) introduce una indispensable sensibilidad feminista y crítica en torno a la producción del conocimiento y las prácticas educativas popularizadas. Su enfoque resulta de máxima utilidad para examinar la dimensión laboral del campo, permitiendo analizar cómo las jerarquías universitarias y la precarización de los contratos distribuyen de forma asimétrica las cargas docentes, el reconocimiento simbólico y las oportunidades de consolidar trayectorias de investigación sostenidas.

En su conjunto, este entramado teórico no se emplea para establecer inferencias causales mecánicas sobre las cifras del instrumento, sino para sostener una hermenéutica crítica: los porcentajes y distribuciones se leen como indicios empíricos de las condiciones materiales de posibilidad sobre las cuales descansa el proyecto formativo, la legitimidad institucional y la incidencia pública de la comunicación en México.

4. METODOLOGÍA

Se analizan tres bases de respuestas correspondientes a Ins-1 (2022–2023), Ins-2 (2024) e Ins-3 (2025–2/2026). La estrategia combina una lectura por dimensiones del campo, citando reactivos cuando corresponde, con dos objetivos complementarios: describir resultados institucionales y evaluar, de manera crítica, la comparabilidad longitudinal del instrumento.

El análisis integra estadística descriptiva para variables categóricas (frecuencias y porcentajes) y numéricas (promedios). Para condiciones docentes se utiliza el indicador “estudiantes por

profesor de tiempo completo” (matrícula/PTC) como indicador aproximado de capacidad estructural cuando la comparabilidad lo permite (Ins-1 e Ins-2). Para respuestas abiertas del modelo educativo se aplica codificación cuantitativa por presencia de familias discursivas (digital/TIC, competencias, humanista, crítico/sociocultural). Se segmenta por régimen institucional (pública/privada) mediante recodificación de respuestas textuales.

La discusión sustantiva no adopta un orden por reactivo como catálogo, pero sí trabaja con los reactivos como evidencia empírica puntual. Cada argumento se sustenta en variables del instrumento o en tendencias longitudinales, articulándose con hipótesis sociológicas e institucionales que señalan las tensiones, brechas y oportunidades del campo universitario en la actualidad.

5. DISCUSIÓN SUSTANTIVA:

CARTOGRAFÍAS DEL CAMPO A PARTIR DE REACTIVOS

5.1. Composición del campo: quiénes aparecen y quiénes quedan menos visibles

El primer hallazgo no es pedagógico: es epistemológico. ¿Quiénes se vuelven visibles cuando el campo se mide? En los tres levantamientos hay predominio de respuestas de IES privadas: Ins-1 aproximadamente 69.2% privadas y 30.8% públicas; Ins-2 80% privadas y 20% públicas; Ins-3 64.7% privadas y 33.3% públicas, con un caso no clasificable con claridad. La evidencia describe con mayor nitidez el segmento del campo al que responde, y ese segmento está sesgado hacia lo privado, especialmente en el levantamiento de 2024.

Sociológicamente, esta composición importa por dos razones profundas. Primero, porque responder a un instrumento analítico también es una práctica institucional que requiere tiempo, coordinación administrativa y recursos técnicos; por tanto, la participación revela desigualdades de capacidad organizativa para sistematizar y producir evidencia sobre la propia rea-

lidad. Segundo, porque cuando el campo se describe con un sesgo empírico hacia un tipo institucional, las problemáticas y las soluciones normativas “naturales” tienden a reflejar la ecología y las preocupaciones de ese subconjunto. En términos de la sociología de Pierre Bourdieu (1988), la evidencia no actúa como un espejo neutral, sino como un dispositivo relacional que vuelve visible y legítimo únicamente aquello que puede ser documentado por las instituciones con mayor capacidad de movilización en el espacio asociativo.

Una segunda constatación estructural es el absoluto predominio de los programas de licenciatura. Ins-1 reporta 82.1% de nivel licenciatura, Ins-2 el 100% y Ins-3 el 96.1% (con apenas un 2% de maestría orientada a investigación y un 2% sin respuesta). El campo se reproduce de manera masiva en el estrato de formación profesional inicial. De este dato se desprende una implicación sociológica categórica: si el núcleo demográfico e institucional de las ciencias de la comunicación en México radica en la formación de grado, entonces estructurar mecanismos precisos para medir el seguimiento de egresados y el impacto social se vuelve una tarea urgente y decisiva para fundamentar empíricamente la función pública de la disciplina frente a la sociedad, trascendiendo las meras declaraciones de intención curricular en los planes de estudio.

5.2. Legitimidad y estandarización: la acreditación como lucha por el capital simbólico en el campo

El instrumento permite observar una significativa transición conceptual en el lenguaje de legitimación del campo: Ins-1 pregunta por *certificación* y registra un 79.5% de respuestas afirmativas frente a un 20.5% negativas. Ins-2 e Ins-3 modifican la categoría hacia *acreditación* e incorporan, con notable acierto analítico, la opción “en proceso”. En Ins-2, el 70% responde “sí”, el 16.7% “en proceso” y el 13.3% “no”. En Ins-3, el 68.6% se ubica en el “sí”, el 11.8% “en proceso” y el 17.6% en el “no” (con 2% sin respuesta).

Más allá de las ligeras fluctuaciones porcentuales en el cumplimiento afirmativo, el dato sociológicamente más potente es la emergencia y relevancia de la categoría “en proceso”. Desde la sociología crítica del campo académico (Bourdieu, 1988), la acreditación opera como una verdadera tecnología de legitimidad: un dispositivo normativo que no se limita a verificar la calidad pedagógica, sino que impone una gramática institucional homogénea, regula el acceso a fondos de financiamiento, distribuye el prestigio y define qué actores ocupan las posiciones dominantes en la jerarquía universitaria.

En este marco relacional, la sustancial proporción de instituciones que declaran encontrarse en proceso de acreditación (representando hasta una sexta parte de la muestra en 2024 y más de la décima parte en 2026) ilustra de forma viviseccionada la intensa lucha de las IES por la adquisición y conservación de capital simbólico dentro del campo. No se trata de un simple retraso burocrático, sino de la manifestación empírica de una tensión estructural: refleja la inversión y el desgaste de recursos materiales, administrativos y humanos que las instituciones —muy particularmente aquellas privadas de menor escala, de vocación regional o públicas con presupuestos presionados— deben movilizar para no quedar marginadas o deslegitimadas ante el discurso dominante de la excelencia académica. Estar “en proceso” evidencia, simultáneamente, la efectividad imperativa de las agencias acreditadoras como árbitros de la distinción y la apremiante necesidad que tienen numerosas facultades y escuelas de someter sus estructuras internas a procesos de reconfiguración para cumplir con los estándares externos. Para un entramado asociativo como el CONEICC, este segmento no representa una falencia estadística, sino una demanda institucional latente que exige la conformación de redes de acompañamiento solidario y de mentoría interinstitucional para evitar la exclusión simbólica de los actores emergentes.

Al mismo tiempo, esta tendencia hacia la acreditación revela una paradoja epistemológica propia del campo: los regímenes de evaluación estandarizada tienden inevitablemente hacia la homogeneización de los vocabularios formativos e institucionales, lo cual puede colisionar con la rica diversidad teórica, metodológica y territorial de las ciencias de la comunicación en México. El reto estratégico del campo universitario no consiste en el rechazo reaccionario a los procesos de acreditación, sino en construir un horizonte de comparabilidad que sea lo suficientemente flexible como para certificar la rigurosidad y la calidad docente sin obliterar las ecologías institucionales y pedagógicas particulares de cada región.

5.3. Trabajo académico: docencia por asignatura, continuidad pedagógica y el vaciamiento de la investigación y la vinculación

Una sociología crítica de la educación superior parte de una premisa materialista innegable: el proyecto formativo no se plasma de manera exclusiva en las declaraciones filosóficas del plan de estudios, sino en las condiciones laborales, estructurales y materiales que sostienen la vida académica cotidiana. En el caso de las ciencias de la comunicación y el periodismo, esto resulta especialmente sensible debido a que el perfil formativo demanda un permanente cruce entre teoría, práctica, lectura crítica de la realidad, producción audiovisual y argumentación en el espacio público. Todas estas competencias exigen, por definición, tiempo institucional disponible, acompañamiento tutorial estrecho, mediación pedagógica y una sólida continuidad en la relación docente-estudiante.

En los levantamientos longitudinalmente comparables (Ins-1 e Ins-2), el instrumento posibilita examinar la carga estructural mediante la relación entre la matrícula total y el profesorado de tiempo completo (PTC), arrojando el indicador de estudiantes por PTC. En Ins-1 (2022–2023), el promedio de estudiantes por cada profesor de tiempo completo se sitúa en 53.70 para

las instituciones privadas y en 45.09 para las instituciones públicas. En Ins-2 (2024), la dinámica se modifica drásticamente: el promedio en las privadas desciende a 41.71, mientras que en las públicas escala hasta 63.16 estudiantes por cada PTC. Más allá de las oscilaciones muestrales puntuales, la lectura sociológica crítica que se impone es la comprobación de ecologías institucionales divergentes sometidas a presiones opuestas. La agudización del indicador en las IES públicas sugiere que la masificación de la matrícula estudiantil continúa avanzando o sosteniéndose a un ritmo que la estructura presupuestal no es capaz de acompañar con la creación y basificación de plazas docentes estables. Si bien esta alta densidad de alumnos por académico de tiempo completo no autoriza a emitir un juicio peyorativo automático sobre la calidad del proceso en el aula, sí legitima el planteamiento de una hipótesis sociológica concluyente: la sobrecarga estructural comprime los márgenes de tiempo indispensables para el ejercicio de la colegialidad académica, la tutoría personalizada, el rediseño curricular y el desarrollo innovación didáctica, socavando los preceptos fundamentales de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005) y de la mediación pedagógica sostenida postulada por Mario Kaplún (1998) y Daniel Prieto Castillo (1999).

Este diagnóstico cobra un relieve aún más crítico al incorporar los datos del levantamiento Ins-3, el cual arroja una luz inédita sobre las categorías de contratación laboral predominantes en el campo. De los 51 programas participantes, la *docencia por asignatura* (profesorado de horas-clase o cátedra) se encuentra presente en 46 registros, mientras que la figura de profesorado de tiempo completo se consigna en 43 (complementada por 21 menciones de personal de tiempo parcial). Esta radiografía dibuja un régimen laboral marcadamente híbrido, en el que un reducido núcleo docente estabilizado convive con una amplia periferia de profesores contratados bajo modalidades flexibles y temporales. Es indudable que la vinculación de pro-

fesionales activos en los medios, la industria de la comunicación y las organizaciones de la sociedad civil aportada por la docencia por asignatura oxigena los contenidos curriculares y conecta a los estudiantes con las dinámicas vigentes del mercado laboral. No obstante, desde una perspectiva analítica y estructural, esta hiperflexibilidad laboral esconde profundas tensiones que trascienden el aula e impactan en los tres pilares misionales de la universidad: la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno social.

En primer término, respecto a la continuidad pedagógica, la estructura por cátedra o asignatura impone a los docentes condiciones de trabajo caracterizadas por la incertidumbre contractual semestral, la fragmentación del tiempo y la obligada pluriempleabilidad en diversas instituciones para alcanzar un ingreso remunerativo digno. Esta precariedad estructural (analizada desde la sensibilidad feminista sobre las condiciones laborales de Tania Pérez-Bustos (2010), donde las cargas se distribuyen asimétricamente desfavoreciendo el tiempo de cuidados formativos) erosiona el espacio disponible para ejecutar tareas pedagógicas que resultan invisibles en los contratos por hora, pero esenciales para la maduración académica: la asesoría continua en proyectos de titulación, la retroalimentación cualitativa detallada, la participación activa en comités de evaluación curricular y el acompañamiento formativo de los estudiantes fuera de los límites estrictos del horario escolar.

En segundo término, esta hibridez contractual genera un severo vaciamiento en la producción de investigación científica. La generación de conocimiento situado, la reflexión empírica sobre las transformaciones del ecosistema comunicacional y el diseño de metodologías experimentales requieren condiciones de largo plazo, acceso continuo a fuentes de financiamiento, estabilidad institucional y dedicación de horas específicas para la lectura, el trabajo de campo y la redacción académica. Dado que el profesorado por asignatura es contratado y remunerado

única y exclusivamente por el tiempo de instrucción en el aula, carece de incentivos estructurales, tiempo y adscripción formal para participar de manera sistemática en proyectos de investigación del programa. Como consecuencia, la carga global de la producción científica, la publicación de artículos y el mantenimiento del nivel en los sistemas nacionales de investigadores recae de manera desproporcionada sobre los hombros del contingente minoritario de profesores de tiempo completo. Se cristaliza así una perversa división del trabajo en el campo científico-universitario: la docencia se masifica y se externaliza hacia una base precarizada, mientras que la investigación y la producción de capital científico (Bourdieu, 1988) quedan concentradas en un estrato institucional acotado, limitando drásticamente la capacidad de las facultades de comunicación para producir saberes endógenos que expliquen la realidad comunicativa nacional de forma plural y descentralizada.

En tercer término, la precarización y la discontinuidad laboral deterioran estructuralmente las capacidades de vinculación con la sociedad e incidencia pública. Las verdaderas iniciativas de comunicación para el cambio social, el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, el apoyo a medios comunitarios y la intervención educomunicativa (en la línea de pensamiento de autores latinoamericanos como Luis Ramiro Beltrán, Rosa María Alfaro, Cicilia Peruzzo e Ismar de Oliveira Soares) reclaman por definición un diálogo territorial prolongado, construcción de confianza con los actores sociales, seguimiento de convenios institucionales y representación sostenida a lo largo de los años. Un cuerpo académico fluctuante, contratado por periodos semestrales y sin certidumbre de permanencia en la institución, se encuentra materialmente imposibilitado para liderar o sostener proyectos comunitarios de mediano y largo aliento. Así, bajo un modelo donde predomina la docencia por cátedra sin esquemas institucionales de soporte y articulación, la prometida “vinculación social” del campo de la comunicación

corre el riesgo de verse reducida a ejercicios escolares episódicos, visitas aisladas o proyectos integradores de fin de semestre que terminan abruptamente al concluir el ciclo escolar, despojando a la universidad de su capacidad para generar un impacto social transformador y verificable en su comunidad de referencia.

5.4. Movilidad docente: redes, capital académico y límites materiales

La movilidad académica docente se manifiesta como una práctica mayoritaria dentro de las instituciones encuestadas, aunque muestra un ligero descenso relativo en las comparaciones longitudinales: el levantamiento Ins-2 reporta un 80% de respuestas afirmativas frente al 20% negativas, mientras que en Ins-3 el porcentaje de “sí” retrocede a 70.6%, con un 27.5% en “no” y un 2% sin respuesta. Para la vida del campo científico, la movilidad no representa un adorno administrativo, sino una infraestructura básica de conectividad: permite la circulación internacional y nacional de enfoques teóricos, el intercambio metodológico, la actualización disciplinar y el fortalecimiento de redes de colegialidad entre investigadores de distintas regiones.

El descenso relativo en la movilidad puede interpretarse como el síntoma operativo de las crecientes restricciones materiales que enfrentan las instituciones universitarias contemporáneas. Realizar estancias de investigación o docencia en otras universidades exige disponibilidad presupuestal, coberturas financieras para traslado y, fundamentalmente, esquemas administrativos internos capaces de garantizar sustituciones temporales en las aulas sin interrumpir el servicio educativo. Por consiguiente, en entornos caracterizados por el incremento en la relación estudiantes/PTC y la alta dependencia de profesores por asignatura, tramitar y sostener periodos de licencia para movilidad docente se convierte en un desafío administrativo y laboral cada vez más complejo.

Al situar este fenómeno desde la propuesta de Ismar de Oliveira Soares (2011), quien concibe la educomunicación y la docencia como un campo relacional de intervención y construcción comunitaria, se hace evidente que las redes académicas son un componente constitutivo de la propia identidad del área. Asimismo, en coherencia con la tradición de evaluación crítica de la comunicación para el desarrollo de Luis Ramiro Beltrán (2006) y Juan Díaz Bordenave (1985), la cooperación interinstitucional y la apertura al entorno se consagran como requisitos sine qua non para democratizar los saberes e impulsar un desarrollo participativo. Si el campo universitario de la comunicación en México aspira a afianzar su liderazgo e incidir de forma decisiva en la construcción de una ciudadanía comunicativa activa, la movilidad docente debe defenderse y apuntalarse no como una prerrogativa suntuaria individual, sino como una infraestructura institucional estratégica para el rejuvenecimiento y la vigorización epistemológica de la comunidad académica nacional.

5.5. Currículo y modalidad: evidencia documental y pérdida de comparabilidad

Los tres levantamientos analizados incorporan una exigencia metodológica sumamente valiosa: solicitan a las instituciones la carga en archivo adjunto de su respectivo mapa o malla curricular. Esta solicitud constituye un acierto inapelable, dado que obliga a materializar la estructura formal de la oferta docente. Sin embargo, en el terreno de la comparabilidad empírica surge un obstáculo metodológico de primer orden: al ingresar al repositorio del instrumento en formatos estáticos de documento portátil (PDF) o imágenes digitales, los mapas curriculares no se traducen de manera automática en variables estadísticas cuantificables ni en datos estructurados relacionales. El campo universitario demuestra una notable disposición para producir evidencia documental sobre su realidad curricular, pero el dispositivo de medición aún no logra transformar esos insumos en información paramétrica integrable.

Si los objetivos nucleares del instrumento y de la asociación persiguen promover la movilidad estudiantil y profesoral, sentar bases científicas para la investigación comparada de planes de estudio y facilitar la homologación de trayectorias, resulta indispensable avanzar hacia la construcción de un diccionario o glosario curricular mínimo. Esta herramienta de traducción analítica permitiría categorizar y codificar las mallas curriculares adjuntas en variables medibles: proporción exacta de créditos teóricos frente a metodológicos y prácticos, flexibilidad curricular, existencia de seriaciones rígidas, peso horario asignado a la formación en metodologías de investigación, incorporación de ejes en ética periodística y tecnologías digitales, así como horas obligatorias de prácticas profesionales. Sin un puente de traducción taxonómica de esta naturaleza, el análisis de los planes de estudio del país permanecerá acotado a revisiones artesanales y hermenéuticas de casos particulares, haciendo que el reconocimiento interinstitucional para la movilidad estudiantil siga dependiendo de negociaciones burocráticas bilaterales ad hoc, desgastantes y lentas.

De forma complementaria, el análisis longitudinal detecta un hallazgo metodológico y estructural que merece particular atención crítica: la pérdida de comparabilidad longitudinal respecto a las modalidades institucionales de oferta docente. Mientras que el levantamiento Ins-1 (2022–2023) capturaba de manera rigurosa y diferenciada si la formación se impartía en modalidad escolarizada presencial, semipresencial/híbrida o virtual/a distancia, los instrumentos posteriores (Ins-2 e Ins-3) desdibujaron la nitidez paramétrica de esta variable en sus sistemas de captura. En el complejo escenario educativo pospandemia, la modalidad docente ha dejado de ser una simple variante de distribución para erigirse como un vector estructural que condiciona radicalmente el acceso a la educación superior, la experiencia de socialización universitaria de los estudiantes, la arquitectura de los costos operativos institucionales y las formas de intensificación del trabajo académico del profesorado.

El anclaje conceptual en las propuestas de Delia Covi Druetta (2007) —quien advierte de manera pionera que la introducción de mediaciones tecnológicas reconfigura de raíz la ontología de los ambientes de aprendizaje y las relaciones cognitivas en la institución educativa— permite ponderar con exactitud la gravedad metodológica de esta omisión. Omitir o desdibujar la medición sistemática y comparable de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas implica engeguercer al campo frente a una de las transformaciones sociotécnicas más trascendentales de la educación en el siglo XXI. La plena restitución y afinamiento de esta variable se perfila, por tanto, como un umbral de mejora inaplazable en el diseño de futuras versiones del instrumento del CONEICC si se pretende sostener una lectura longitudinal que verdaderamente tome el pulso a las mutaciones pedagógicas contemporáneas.

5.6. Titulación: pluralidad epistemológica y requisitos institucionales de continuidad

Las modalidades de titulación y obtención del grado en las instituciones encuestadas no pueden ser interpretadas de manera simplista como meros trámites burocráticos de salida; sociológica y epistemológicamente, constituyen un espejo fidedigno de las concepciones pedagógicas, las filosofías de evaluación y los criterios de validación empírica del saber que rigen en el campo. El análisis estadístico de los reactivos sobre titulación en los levantamientos Ins-2 (con una muestra de 30 respuestas efectivas) e Ins-3 (con 51 respuestas operables) evidencia un ecosistema formativo ricamente plural, en el que coexisten diversos caminos para legitimar las competencias profesionales de los egresados.

En Ins-2 se observan altas frecuencias de adopción en modalidades tanto académicas como profesionalizantes: la tesis o tesina es validada en 23 programas; el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL de CENEVAL) en 18 y 16 casos

respectivamente; los créditos adicionales o diplomados de actualización en 19; los estudios anticipados de posgrado en 20; la demostración de experiencia profesional en 20; la presentación de proyectos, producciones o portafolios en 18; y las memorias de trabajo profesional o informes de servicio social en 9 casos. Por su parte, el levantamiento Ins-3 no solo confirma esta tendencia al abanico múltiple, sino que la intensifica en coherencia con la ampliación de la muestra: la tesis o tesina domina el espectro al estar habilitada en 41 de los 51 programas; el examen estandarizado EGEL/CENEVAL se consolida con entre 28 y 31 menciones; los créditos complementarios se aprueban en 28 programas; la opción de posgrado en 24; la acreditación por experiencia profesional se expande a 29 IES; los proyectos de producción audiovisual, digital o portafolio alcanzan 26 registros; y las memorias e informes de práctica laboral experimentan un salto cualitativo significativo al estar reconocidos en 22 instituciones.

Este polifacético repertorio de titulación refleja con absoluta transparencia un campo académico epistemológicamente tolerante y adaptativo, el cual reconoce la legitimidad tanto de los lenguajes formales de la investigación científica tradicional, expresados en la tesis escrita, como de los instrumentos de evaluación estandarizada orientados a competencias generales (EGEL) y las evidencias empíricas de desempeño práctico profesional y creativo (proyectos, portafolios, memorias e informes de experiencia laboral). Esta flexibilidad integradora resulta profundamente coherente con la naturaleza de las Ciencias de la Comunicación y el Periodismo en América Latina: disciplinas que históricamente se han situado en la frontera, articulando de manera permanente la especulación teórica crítica con la intervención empírica, la praxis tecnológica y la producción creativa en la industria cultural.

No obstante, esta encomiable riqueza epistemológica presenta una problemática de primer orden desde la perspectiva de

la estandarización sociológica: el déficit de comparabilidad semántica e institucional. En ausencia de un marco normativo compartido o de descriptores taxonómicos consensuados en el ámbito asociativo nacional, etiquetas nominalmente idénticas como “proyecto de producción”, “portafolio profesional” o “memoria de trabajo” pueden albergar niveles de exigencia académica, volumen de trabajo, rigor metodológico y criterios de dictaminación absolutamente abismales entre una universidad y otra. Para salvaguardar el valor simbólico de los títulos universitarios de la disciplina y dotar de confiabilidad comparativa a estas métricas sin mutilar la valiosa diversidad académica, resulta indispensable que el campo avance hacia la articulación de un glosario de descriptores estandarizados para cada modalidad, fijando parámetros universales de complejidad cognitiva, alcance documental y criterios de revisión por pares.

Es precisamente en este punto donde la dimensión epistemológica de la titulación se entrelaza y colisiona con el análisis de las condiciones materiales del trabajo académico desarrollado en secciones precedentes. Desde una lectura analítica rigurosa, modalidades formativas de alta densidad reflexiva como la tesis de grado, el desarrollo de un portafolio creativo de largo aliento o la sistematización analítica de una memoria de intervención comunitaria reclaman, como condición estructural indispensable, el ejercicio de un acompañamiento tutorial estrecho, revisiones metodológicas periódicas, lecturas críticas de borradores y una retroalimentación sostenida a lo largo de uno o varios semestres.

En este orden de ideas, si una institución educativa opera bajo un régimen laboral hiperflexibilizado, sustentado en una altísima proporción de docentes contratados por asignatura o pago por horas-clase, y con indicadores de matrícula por docente de tiempo completo sumamente elevados, la capacidad real para brindar una tutoría de tesis o proyecto rigurosa se com-

promete severamente. Un cuerpo docente fragmentado, que escasamente percibe retribución por las horas frente a grupo, se encuentra materialmente impedido para dedicar decenas de horas adicionales al acompañamiento extracurricular individualizado de futuros egresados sin precarizar aún más su propia condición vital y profesional. Esta hipótesis no busca de ningún modo demeritar el compromiso pedagógico ni la capacidad intelectual del profesorado por asignatura; por el contrario, busca iluminar una contradicción sociológica y laboral insoslayable: sostener modalidades de titulación reflexivas, críticas y de alta exigencia cualitativa requiere ineludiblemente una estructura institucional y laboral que dote de estabilidad, tiempo remunerado y condiciones materiales a la función de tutoría pedagógica. De lo contrario, el menú de titulación corre el riesgo de mercantilizarse o derivar en salidas administrativas rápidas (como los exámenes de opción múltiple o los créditos adicionales), erosionando la capacidad del campo para egresar profesionales con sólidas competencias de investigación, pensamiento analítico autónomo e intervención crítica sobre la realidad comunitaria.

5.7. Modelo educativo: digitalización, crítica y la tensión entre horizonte discursivo y posibilidad material

El reactivo destinado al autodiagnóstico y descripción del modelo educativo institucional dentro del instrumento opera analíticamente como una ventana privilegiada hacia las narrativas de autodescripción, las orientaciones normativas y los imaginarios pedagógicos que el propio campo universitario busca proyectar sobre sí mismo y ante la sociedad. Al someter las respuestas abiertas de los programas encuestados a un proceso riguroso de codificación cuantitativa, identificando la presencia y evolución longitudinal de familias discursivas y semánticas, emergen tendencias sumamente reveladoras sobre las mutaciones epocales de la disciplina en el país.

El hallazgo más visible en la evolución de estos datos es el constante y acelerado crecimiento de las menciones al paradigma digital, de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o mediaciones tecnológicas, que asciende vertiginosamente desde una presencia aproximada del 71.8% en el levantamiento Ins-1 (2022–2023), escalando al 76.7% en Ins-2 (2024), hasta consolidarse con un contundente 84.3% de penetración en los discursos curriculares de Ins-3 (2025-2/2026). De manera semejante, aunque en un escalón cuantitativo menor, la gramática pedagógica centrada en el enfoque por competencias y profesionalización instrumental muestra una trayectoria ascendente sostenida, pasando de representar el 30.8% de las autodescripciones en Ins-1, al 36.7% en Ins-2, para situarse en un 41.2% en el levantamiento más reciente de Ins-3.

No obstante, la lectura verdaderamente trascendente e innovadora para la sociología del campo científico de la comunicación se encuentra en el reverso de este salto tecnológico: la abrumadora adopción del vocabulario digital y de competencias no se realiza a expensas de un retroceso de las identidades sociocríticas o humanistas tradicionales del campo; por el contrario, convive con un vigoroso resurgimiento y fortalecimiento de las familias discursivas centradas en la reflexión crítica, sociocultural y humanística. En efecto, la codificación demuestra que el lenguaje vinculado con la formación crítico/sociocultural y el análisis estructural de la sociedad experimenta un crecimiento exponencial, partiendo de una modesta presencia del 15.4% en Ins-1 hasta alcanzar un relevante 39.2% en Ins-3. En paralelo, la familia semántica de orientación humanística y ética escala de un 25.6% en el primer levantamiento a un sólido 37.3% en la medición de 2026.

Este comportamiento discursivo revela una clara dirección formativa de época para la universidad mexicana en comunicación: las facultades y escuelas no están optando por un modelo de asimilación tecnológica ingenua o acrítica, sino que están

formulando una síntesis pedagógica orientada hacia una digitalización con un fuerte refuerzo crítico-humanístico. Este horizonte de sentido concuerda milimétricamente con el legado conceptual de Jesús Martín-Barbero (1987), quien enseñó a la academia latinoamericana que las tecnologías digitales de comunicación deben estudiarse no desde la fascinación por el artefacto técnico o las determinaciones instrumentales, sino como profundas mediaciones culturales en las que se libra una batalla permanente por la hegemonía, la diversidad expresiva y la producción social del sentido. Asimismo, el marco teórico de Néstor García Canclini (1990) aporta un ángulo interpretativo insustituible: esta síntesis curricular donde los lenguajes de última generación digital cohabitan e interactúan con las viejas demandas de justicia humanista e emancipación sociocultural es el reflejo empírico de la hibridez cultural e institucional, rasgo distintivo del campo universitario que debe negociar su supervivencia en medio de las modernidades desiguales, donde las brechas estructurales persisten bajo la apariencia de una hiper-conectividad globalizada. Al vincular este escenario con las pioneras reflexiones sobre televisión, audiencias y pantallas de Guillermo Orozco Gómez (2001) y María Teresa Quiroz Velasco (1993), se evidencia que la promesa de este modelo híbrido reside en transitar de una simple instrucción técnica en el uso de herramientas hacia una verdadera educación mediática e intercultural, orientada a la formación de una ciudadanía comunicativa crítica, capaz de deconstruir los algoritmos y los flujos de información en la era digital.

Sin embargo, una mirada sociológica consecuente con la teoría de Pierre Bourdieu (1988) no puede detenerse en la celebración estética o retórica de estas formulaciones discursivas; tiene la obligación epistémica de indagar y cuestionar las condiciones materiales y laborales de posibilidad que permitirán convertir estas elevadas ambiciones curriculares en realidades pedagógicas en el aula. Sostener de manera efectiva y cotidiana un modelo formativo que articule la alta especialización

tecnológica digital con la profundidad en la teoría sociocrítica y la ética humanista representa un reto pedagógico mayúsculo. Un modelo de tal envergadura cognoscitiva no se ejecuta mediante clases magistrales pasivas o reproducciones mecánicas de manuales de software; exige, por necesidad ontológica, un trabajo por proyectos complejos, metodologías activas de aprendizaje situado, permanente diálogo tutorado, evaluación cualitativa formativa y colegialidad inter-disciplinaria entre los claustros docentes para tejer puentes reales entre la tecnología y el humanismo sociocrítico.

Es aquí donde emerge una brecha analítica y una tensión estructural máxima entre el horizonte discursivo deseado y la realidad material del campo de la comunicación. Como se demostró en el análisis de las variables de contratación e intensidad laboral, el campo descansa crecientemente sobre una arquitectura de empleo altamente flexibilizada y fragmentada —donde la gran mayoría de los académicos labora bajo contratos semestrales de docencia por asignatura o cátedra por hora—, acompañada en amplios sectores de la educación pública por una preocupante densificación de la relación de alumnos por cada profesor de tiempo completo. Bajo estas condiciones institucionales imperantes, surge una hipótesis sociológica y laboral que exige formar parte de la agenda de investigación y política universitaria: el régimen laboral precarizado y la intensificación de las cargas sobre la reducida planta docente estable pueden generar una implementación severamente asimétrica y desigual del modelo crítico-digital pregonado en los documentos oficiales.

Cuando el tiempo docente no se encuentra retribuido más allá de los minutos frente al pizarrón o la pantalla, y carece de los respaldos institucionales para el trabajo de escritorio y la planeación colegiada, resulta estructuralmente titánico exigir al profesorado que dedique las horas requeridas para evaluar proyectos complejos de ecología digital de manera crítica, o

para brindar el acompañamiento tutorial individualizado que demanda el pensamiento humanista. Por lo tanto, sin la construcción urgente de mecanismos institucionales tangibles que aseguren la estabilidad contractual, dignifiquen la retribución docente, reconozcan las horas destinadas a la tutoría y promuevan la colegialidad retribuida, la virtuosa promesa de un modelo curricular que unifique la sofisticación digital con la emancipación humanística corre el riesgo de degradarse, fracturándose en dos realidades paralelas: un discurso institucional cosmético, sofisticado y legitimador para los procesos de acreditación en el papel, y una práctica pedagógica áulica cotidiana que, presa de la asfixia laboral y la discontinuidad temporal, se vea obligada a refugiarse en la rutina didáctica y en la simple instrucción operativa de software. Esta tensión no debe leerse como una impugnación a los esfuerzos de las universidades por actualizar sus visiones pedagógicas, sino como un llamado crudo y necesario a poner en el centro del debate asociativo nacional la coherencia entre las ambiciones epistemológicas de la comunicación y las bases de economía laboral y tiempo institucional que las hacen viables.

6. HACIA DÓNDE VAMOS: TENDENCIAS LONGITUDINALES, VACÍOS DE MEDICIÓN Y FUTURO DISPUTADO

Indagar la interrogante “hacia dónde vamos” en el campo de la educación superior en Comunicación y Periodismo en México exige apartarse por completo de cualquier intento de adivinación o proyección linealista del destino. El porvenir de la disciplina se forja de manera conflictiva y contingente en la intersección dialéctica entre las autodescripciones normativas institucionales, los mecanismos coactivos de legitimación externa y las condiciones materiales, financieras y laborales del trabajo pedagógico. Al contrastar las tres mediciones longitudinales del instrumento del CONEICC, la dirección discursiva y teleológica del campo aparece proyectada con notable claridad y consenso: un tránsito acelerado hacia la adopción integral del ecosistema digital, matizado y equilibrado discursi-

vamente mediante una vigorosa reafirmación de las identidades teóricas sociocríticas, éticas y humanísticas. En el plano de la legitimación institucional, la ruta avanza indiscutiblemente hacia una consolidación hegemónica del lenguaje y las metodologías de la acreditación universitaria, incorporando una comprensión evolutiva de las trayectorias de las IES mediante la vital categoría analítica de las facultades y escuelas ubicadas “en proceso”.

Sin embargo, el vector material y estructural del campo universitario introduce una profunda zona de turbulencia y tensión teórica en esta narrativa de modernización armónica: el futuro desarrollo del campo se encuentra condicionado por la forma en que se administre y distribuya el tiempo institucional y la estructura de contratación laboral frente a un contexto de crecientes presiones en la relación matrícula/docente de tiempo completo en las IES públicas y un abrumador predominio de esquemas precarizados e hiper-flexibles basados en la docencia por asignatura en la mayoría de los programas encuestados.

En este complejo escenario prospectivo, la frontera decisiva para asegurar la relevancia futura y la trascendencia pública del campo de las Ciencias de la Comunicación reside, paradójicamente, en el territorio analítico donde el actual instrumento muestra su mayor vulnerabilidad y falta de comparabilidad sistemática: el seguimiento longitudinal de egresados y la documentación empírica del impacto social e incidencia comunitaria de las instituciones en la sociedad civil.

Es imprescindible recordar que, en su génesis conceptual consignada en los documentos fundacionales del CONEICC (enero de 2022 y guía oficial de 2024), el Instrumento de Reconocimiento se concibió explícitamente como una infraestructura transformadora diseñada para superar la desarticulación, dispersión y atomización del seguimiento de egresados entre las universidades miembro, prometiendo generar una base de

evidencia interinstitucional sólida para documentar de manera incontrovertible el impacto y la incidencia de la docencia y la investigación en la resolución de las problemáticas comunicativas sociales.³ A pesar de esta lúcida visión fundacional, el análisis crítico de los levantamientos empíricos efectivamente ejecutados (Ins-1, Ins-2 e Ins-3) demuestra que el campo universitario aún no ha logrado convertir estas aspiraciones misionales en un sistema longitudinal de variables estructuradas, paramétricas, integrables y comparables entre sí. Esta ausencia en las bases de datos disponibles no debe relativizarse como un mero detalle técnico, un retraso de software de captura o un desajuste administrativo circunstancial; sociológica y científicamente, representa una profunda frontera epistemológica y política para toda el área del conocimiento.

Como se ha argumentado en las secciones demográficas de esta investigación, el campo universitario de la Comunicación y el Periodismo en el país se reproduce a una escala abrumadoramente concentrada en el nivel de formación profesional inicial de licenciatura (representando consistentemente entre el 82% y el 100% de la oferta en los levantamientos). Frente a esta abrumadora concentración en el grado, un campo disciplinar que en sus autodiagnósticos curriculares afirma mayoritariamente suscribir los paradigmas pedagógicos de la crítica sociocultural, el compromiso ético-humanista y la transformación del espacio público, tiene la obligación perentoria y la necesidad existencial de contar con evidencia integradora, comparable y científicamente sólida sobre las trayectorias de inserción laboral, la movilidad económica, los espacios de acción profesional y el impacto cívico que sus decenas de miles de egresados ejercen cotidianamente en la sociedad civil, el periodismo, las industrias culturales y el sector comunitario.

Al examinar esta encrucijada teórica a la luz de los postulados fundamentales de la comunicación para el desarrollo, la democratización y el cambio social —desarrollados de manera lúcida

e implacable por maestros del pensamiento latinoamericano como Luis Ramiro Beltrán (2006), Rosa María Alfaro (1998), Cicilia M. K. Peruzzo (1998) y Juan Díaz Bordenave (1985)—, el concepto de “impacto social” y “vinculación universitaria” no puede jamás reducirse a indicadores burocráticos simplistas, como el conteo de notas de prensa, el número de convenios institucionales firmados en el papel o métricas puramente bibliométricas y endogámicas de citación académica. Para esta tradición intelectual del sur global, el verdadero impacto social se encarna y se demuestra empíricamente en las formas cualitativas de la participación ciudadana democrática, el fortalecimiento de las identidades culturales, la descentralización comunitaria de la palabra, la democratización efectiva de los flujos de comunicación pública y la construcción de sujetos autónomos capaces de intervenir en el debate cívico y defender sus derechos en una esfera pública radicalmente mediatizada por la tecnología.

En consecuencia, mientras el campo universitario adolezca de un aparato de medición cualitativo y cuantitativo robusto para rastrear, integrar y documentar el destino laboral de sus egresados y el impacto territorial de sus intervenciones sociales, la disciplina correrá el severo riesgo de sostener el alegato de su legitimidad y su relevancia pública sobre la endeble arena de las narrativas retóricas de intención y buena voluntad curricular, desprovistas de un fundamento analítico verificable y empíricamente acumulable ante las demandas de rendición de cuentas de la sociedad moderna. Hacia dónde se dirige el campo académico de la comunicación en México dependerá de manera definitiva y crucial de la capacidad política, metodológica y asociativa del propio CONEICC y sus instituciones gremiales para dar un paso evolutivo audaz: transformar este valioso Instrumento de Reconocimiento —que hasta hoy opera principalmente como un catastro de insumos institucionales, requisitos burocráticos y descripciones de procesos internos— en una verdadera y sofisticada infraestructura científica de

inteligencia colaborativa, orientada a medir, evaluar y demostrar longitudinalmente los resultados palpables y los efectos emancipadores de la formación comunicativa en el corazón de la sociedad mexicana.

Estas agudas tensiones analíticas, paradojas metodológicas y dilemas estructurales que arroja el estudio longitudinal de los levantamientos del CONEICC no pueden ni deben abordarse como la simple fotografía inmóvil de un momento presente contingente o coyuntural. Por el contrario, para un espacio científico y asociativo que ha acumulado media centuria de coordinación institucional ininterrumpida y debate conceptual en la república, estos indicadores empíricos emergen como señales insoslayables de profundas mutaciones estructurales y cambios de época. Indican un punto de inflexión histórico en los modos en que las facultades de comunicación construyen sus criterios de verdad, en las estrategias institucionales mediante las cuales compiten para legitimarse en el sistema de educación superior, en las lógicas laborales sobre las que reproducen cotidianamente su magisterio y, en última instancia, en las narrativas que construyen para justificar pública y socialmente su razón de ser ante una ciudadanía cambiante. Es justamente en virtud de esta densidad conceptual y de esta encrucijada prospectiva del campo que la sección subsiguiente se propone situar hermenéuticamente los hallazgos cartografiados en este estudio en el horizonte reflexivo y político del 50 aniversario del CONEICC, utilizándolo como una coyuntura analítica excepcional para repensar el devenir de nuestra comunidad académica.

7. DISCUSIÓN FINAL: EL 50 ANIVERSARIO COMO COYUNTURA DE ÉPOCA, NO COMO CONMEMORACIÓN

Ubicar este exhaustivo diagnóstico empírico e institucional del campo en el marco conmemorativo y temporal del 50 aniversario de la fundación del CONEICC (1976–2026) exige, como condición gnoseológica innegociable, apartarse lúcidamente

de cualquier gesto celebratorio autocomplaciente, retórica de bronce o historiografía lineal que intente reducir la compleja y contradictoria biografía del campo a un simple relato triunfalista de logros institucionales acumulativos y progresión armónica. A lo largo de cincuenta años de existencia y mutación histórica ininterrumpida, el campo universitario de la Comunicación y el Periodismo en México no solo ha multiplicado de manera abrumadora su número de programas, su volumen de matrícula estudiantil y su presencia en la geografía nacional; en este medio siglo de transiciones, ha modificado desde sus raíces más profundas sus mecanismos sociales y simbólicos de legitimación académica, sus lógicas internas y materiales de reproducción institucional, sus perfiles contractuales y sociológicos de docencia, así como los argumentos y filosofías mediante las cuales justifica públicamente su pertinencia científica y profesional ante el Estado, el mercado laboral y la sociedad civil.

El estudio riguroso, comparado y longitudinal de los tres levantamientos del Instrumento de Reconocimiento del CONEICC (Ins-1, Ins-2 e Ins-3) permite al observador analítico identificar de manera fehaciente las señales palpables, los síntomas estructurales y los vectores empíricos de esta profunda mutación epocal que experimenta el campo científico de la comunicación en México en su medio siglo de vida:

- 1. El desplazamiento hacia un régimen hegemónico de institucionalización pedagógica por evidencia y acreditación estandarizada.** La consolidación del lenguaje técnico de la acreditación externa como la moneda de cambio convergente entre las universidades públicas y privadas, sumada a la vital emergencia interpretativa de la categoría analítica “en proceso” para decodificar las trayectorias diacrónicas y los esfuerzos de los programas por alcanzar el estándar normativo dominante, evidencia una mutación radical en el régimen de verdad y autoridad académica del

campo. En esta quinta década, la calidad docente, la legitimidad institucional y la relevancia epistemológica ya no se validan únicamente mediante la autoridad teórica intocable de los fundadores o la especulación ensayística en el aislamiento del aula, sino a través de la capacidad técnica de los programas para someterse a dispositivos normalizados de evaluación por pares, cumplir con indicadores métricos cuantificables e institucionalizar procesos permanentes de rendición de cuentas. En este proceso, el propio Instrumento de Reconocimiento no opera como un simple testigo pasivo de la transformación del campo, sino como un agente productor y estructurador de la misma: su puesta en marcha interinstitucional convierte la vasta y caótica heterogeneidad de las prácticas educativas del país en categorías estadísticas ordenadas, variables comparables y métricas homologables, produciendo así la primera memoria documental integrada, cuantificable y discutible en la historia moderna de la disciplina en México.

- 2. La cristalización de una expansión formativa caracterizada por una profunda segmentación institucional y divergencia en las presiones materiales.** La diferenciación administrativa del campo entre el régimen de sostenimiento público y privado trasciende el simple dato descriptivo para erigirse sociológicamente en dos ecologías institucionales disímiles y dotadas de reglas de supervivencia radicalmente diferenciadas. El examen paramétrico y comparable de las cargas de trabajo docente expresadas en el indicador de matrícula total de estudiantes por cada profesor de tiempo completo revela la vigencia implacable de la histórica tensión de la universidad latinoamericana masificada: el desafío hercúleo de absorber la creciente demanda ciudadana por educación superior e expandir las escalas formativas sin erosionar o colapsar las bases materiales, presupuestales y humanas que hacen posible una docencia reflexiva, una investigación rigurosa y una vida universitaria digna. Mientras

que algunos sectores privados logran comprimir sus densidades grupales para ofrecer una atención más personalizada, segmentos significativos del subsistema universitario público evidencian una preocupante sobre-concentración de alumnos por docente estabilizado, arrojando una voz de alerta sobre los límites físicos y temporales de los claustros académicos tradicionales.

3. La centralidad ineludible del trabajo académico, la contratación y la precariedad contractual como el núcleo problemático estructural de nuestra época. El contundente diagnóstico empírico arrojado por el último levantamiento (Ins-3), donde se documenta la masiva y generalizada presencia de un régimen de contratación híbrido anclado mayoritariamente en la docencia por asignatura o cátedra temporal por horas-clase en 46 de los 51 programas evaluados, permite sostener una de las hipótesis sociológicas más críticas de esta cartografía: una porción fundamental de la extraordinaria expansión territorial y demográfica que han experimentado las escuelas de comunicación y periodismo en las últimas décadas se ha sostenido sobre los cimientos de la flexibilidad laboral, la subcontratación semestral y el vaciamiento de la seguridad contractual docente. Desde una aproximación pedagógica humanista e informada por la epistemología feminista del conocimiento —donde pensadores como Paulo Freire (2005) y Mario Kaplún (1998) advierten que una educación verdaderamente emancipadora e inconforme exige tiempo, mediación pedagógica sostenida, vínculo dialógico paciente y continuidad en el acompañamiento tutorial, mientras que Tania Pérez-Bustos (2010) desnudó con precisión clínica las asimetrías punitivas en la precarización del tiempo y las cargas universitarias—, la fragmentación de los contratos por hora y la inestabilidad del empleo profesoral emergen como una amenaza directa que fractura la intimidad del acto pedagógico e imposibilita la consolidación de trayectorias de investigación y

vinculación de largo alcance. Si la arquitectura laboral del universitario precariza su tiempo e impide la colegialidad retribuida, la promesa misional de la mediación educativa y la formación crítica queda expuesta a la vulnerabilidad del agotamiento y el abandono.

4. La radicalización e intensificación del campo como un espacio de disputa por el sentido político, epistemológico y ciudadano de las mediaciones digitales. El análisis discursivo y longitudinal de los modelos educativos autodeclarados demuestra la emergencia de una síntesis paradigmática indiscutible: las escuelas universitarias de comunicación en el país se conciben simultánea y crecientemente bajo los lenguajes de la alta tecnología digital y bajo las narrativas de resistencia socio-crítica y humanística. Este hallazgo desmiente cualquier presunción sobre una supuesta claudicación o amnesia histórica en el seno de la academia mexicana; confirma que el destino epistemológico de nuestra disciplina en la quinta década no se encamina en absoluto hacia una tecnificación algorítmica ciega, ingenua o despolitizada, servil a la lógica puramente instrumental de las plataformas y el mercado. Por el contrario, el campo universitario se perfila de manera decidida como un campo de batalla intelectual donde se disputará de manera frontal el sentido ético, público, emancipador y democrático de la palabra, la imagen y la comunicación ciudadana en medio de entornos tecnológicos hiper-mediatizados, algorítmicos y altamente concentrados. Al interpretar esta síntesis bajo las matrices analíticas puestas en pie por Jesús Martín-Barbero (1987) y Néstor García Canclini (1990), esta vibrante articulación entre lo más avanzado del ecosistema socio-técnico digital y la tradición socio-crítica latinoamericana se nos revela no como una contradicción incoherente, sino como la manifestación prístina de las mediaciones culturales y la irreductible hibridez institucional de nuestra región, obligada a producir pensamiento de vanguardia en

medio de las fricciones de modernidades profundas, asimétricas y estructuralmente desiguales.

5. El urgente reconocimiento de una frontera metodológica y política insoslayable: la consolidación de una sistemática medición comparable sobre egresados, incidencia pública y transformación comunitaria. La revisión metodológica y el balance epistemológico del instrumento permiten constatar que, a pesar de la lucidez en su planteamiento institucional originario —el cual se propuso firmemente integrar y articular la dispersa información sobre los profesionales titulados e impulsar la medición verificable del impacto comunitario de nuestras universidades³—, los levantamientos empíricos disponibles hasta la fecha del presente estudio aún no han consumado la conversión metodológica de estos ejes estratégicos en un sistema de datos estructurados longitudinalmente integrables, rigurosamente paramétricos y comparables entre las diversas IES del país. Esta brecha de información científica constituye la frontera pendiente más determinante en la agenda de investigación y fortalecimiento institucional del CONEICC en su 50 aniversario. Sin el diseño, prueba y consolidación inminente de módulos metodológicos estandarizados, empíricamente rigurosos y comparables que permitan verificar, cartografiar y cuantificar con precisión el horizonte de inserción laboral de nuestros egresados, la movilidad social que propicia la carrera y, sobre todo, los impactos cualitativos de las intervenciones comunitarias y de vinculación en el entorno civil —evaluadas bajo la luz de la gran tradición democrática y participativa de Luis Ramiro Beltrán, Cicilia M. K. Peruzzo, Rosa María Alfaro y Juan Díaz Bordenave—, el campo universitario de la comunicación seguirá sufriendo un déficit estructural de evidencia científica que limite su capacidad para defender y argumentar su relevancia pública, su autoridad epistémica y su rentabilidad social y moral con fundamentos fácticos inobjetables en el debate público nacional.

En síntesis, y como balance hermenéutico final de esta investigación, el cincuentenario de nuestra máxima asociación nacional de enseñanza e investigación en ciencias de la comunicación se nos revela como una coyuntura histórica y analítica de magnitud epocal, lejos de cualquier simplificación conmemorativa o nostalgia de archivo. El campo de la comunicación y el periodismo en México es un campo científico en plena ebullición teórica e institucional: transita irreversiblemente y no sin dolorosas fricciones hacia regímenes normalizados de legitimación mediante la evidencia empírica y la comparabilidad interinstitucional; disputa con fervor crítico, inteligencia teórica y audacia humanística el destino y el sentido político, cívico y ético de la revolución tecnodigital; se sostiene y reproduce materialmente sobre una compleja, tensionada e insostenible arquitectura laboral hiper-flexibilizada que reclama la dignificación del trabajo académico en el aula y en el escritorio; y enfrenta con urgencia epistemológica y responsabilidad cívica el impostergable desafío metodológico de medir, cartografiar y demostrar con vigor paramétrico y evidencia científica empírica acumulable su indeclinable vocación de servicio, incidencia y transformación del espacio social nacional.

Esta cartografía crítica del campo —construida con rigor sociológico a partir de la explotación interpretativa sistemática de tres ciclos longitudinales y acumulativos del Instrumento de Reconocimiento del CONEICC— ofrece de este modo una plataforma analítica documentada, robusta y conceptualmente desafiante para orientar las líneas de investigación futuras, alimentar el debate científico del área e inspirar la toma de decisiones en el seno de nuestras asambleas interinstitucionales. Su cometido final apunta a consolidar de manera definitiva este valioso instrumento de reconocimiento institucional para transformarlo no en una simple burocracia de cotejo administrativo, sino en una poderosa, sofisticada y permanente infraestructura de inteligencia científica y memoria longitudinal comparada, con la capacidad política e intelectual para sostener un debate

público nacional de alto nivel y con base en evidencia empírica intachable, en torno a la imperiosa urgencia de seguir formando comunicadores, investigadores y periodistas críticos en beneficio de la democracia y la sociedad mexicana.

8. CONCLUSIONES

Este artículo propuso una cartografía crítica del campo universitario de Comunicación y Periodismo en México a partir de tres levantamientos del Instrumento de Reconocimiento de Instituciones de Educación Superior del CONEICC. La cartografía no se presenta como un retrato total y universalmente exhaustivo de toda la realidad pedagógica del país, sino como una lectura rigurosa del campo tal como este se expresa, se visibiliza y se autodefine dentro de un específico entramado asociativo nacional y a través de una práctica de medición institucional estandarizada que, al producir criterios de comparabilidad estadística, delimita también, de manera epistémica, qué dimensiones de la vida académica y formativa se vuelven legibles, cuantificables y susceptibles de ser discutidas en el debate científico y profesional de nuestra comunidad.

Uno de los hallazgos demográficos y epistémicos centrales de este análisis longitudinal consiste en demostrar que la evidencia disponible y acumulable sobre el campo de la comunicación está estructural e inexorablemente condicionada por las lógicas interinstitucionales de la participación. El pronunciado e indiscutible predominio del volumen de respuestas e información provenientes de las instituciones de educación superior del sector privado, particularmente visible y agudizado en el levantamiento de Ins-2 de 2024, impone una obligación hermenéutica ineludible: situar los resultados de este diagnóstico como una ventana empírica social e institucionalmente acotada y, al mismo tiempo, obligar a los investigadores y a los órganos asociativos a considerar el grado y el ritmo de participación como una variable sociológica constitutiva y explicativa del campo mismo, en tanto y cuanto esta asimetría participati-

va expresa y refleja profundas disparidades en las capacidades financieras, técnicas, administrativas y organizativas para reco-pilar, sistematizar y reportar de manera oportuna información detallada sobre la propia realidad institucional.

En esta ventana analítica y empírica pacientemente construi-da por el Consejo, el campo universitario mexicano se muestra con absoluta contundencia demográfica como un ecosiste-ma pedagógico fundamental e inmensamente orientado ha-cia el estrato de la formación profesional inicial de pregrado: la licenciatura domina de forma abrumadora y monolítica la composición formativa registrada en los tres levantamientos longitudinales analizados, fenómeno sociológico de capital im-portancia para reubicar estratégicamente los términos del de-bate sobre la trascendencia y la incidencia pública de nuestra área del saber. Si la inmensa masa demográfica y formativa de las ciencias de la comunicación y el periodismo en la Repúbli-ca Mexicana se concentra de manera tan marcada en el nivel de licenciatura, se vuelve una tarea política y científicamente inaplazable diseñar, validar y consolidar en los próximos le-vantamientos asociativos un bloque de módulos de medición comparables y estandarizados orientados específicamente a rastrear la trayectoria laboral, social, económica y ciudadana de los egresados, así como a medir de forma documentada e fehaciente el impacto social transformador de nuestras facul-tades en sus territorios de referencia, todo ello con el objetivo indiscutible de defender y argumentar con solidez empírica, datos duros integrables e inteligencia colaborativa —y no úni-camente amparándose en las bienintencionadas pero abs-tractas declaraciones y perfiles curriculares consignados en el documento de los planes de estudio—, una seria, profunda y documentada discusión pública ante la sociedad civil, la indus-tria de la comunicación y los órganos del Estado mexicano so-bre la insustituible función social, cultural y cívica del campo de la comunicación.

En la esfera interpretativa de los regímenes de legitimación y distinción institucional dentro del sistema de educación superior, el presente estudio sociológico permite constatar que los modelos y lenguajes normalizados de la acreditación universitaria se encuentran sólidamente consolidados como la tecnología hegemónica e indiscutible de reconocimiento, estandarización técnica y valoración académica entre las IES del país, al tiempo que demuestra que la acertada y oportuna incorporación de la categoría analítica intermedia de instituciones “en proceso” dentro del instrumento del CONEICC representa un salto cualitativo de enorme riqueza investigativa y sociológica. Esta categoría conceptual de tránsito no debe concebirse en modo alguno como un simple residuo burocrático, una lista de espera administrativa o una demora procesal, sino que debe analizarse y valorarse científicamente como una potente variable hermenéutica para decodificar las trayectorias temporales, los esfuerzos financieros y los reajustes estructurales que los diversos proyectos institucionales —con sus marcadas y profundas asimetrías de origen y escala de recursos— deben poner en marcha día a día para alcanzar los estándares normativos de calidad admitidos en el espacio académico, habilitando así a las asociaciones y a los analistas educativos a formular interpretaciones mucho más finas, diferenciadas, generosas y estratégicas sobre las distintas fases evolutivas de maduración formativa, las capacidades estructurales reales y las urgentes e inaplazables demandas de acompañamiento, solidaridad y mentoría interinstitucional que reclaman los actores emergentes o las sedes educativas ubicadas en posiciones no dominantes en la geografía y en la jerarquía del campo universitario nacional.

Sin embargo, en estricto apego y coherencia con la epistemología materialista y analítica propia de una sociología crítica de la educación superior y del campo académico en la tradición de Pierre Bourdieu (1988), esta investigación demuestra y argumenta enfáticamente que el debate pedagógico, la discu-

sión sobre la calidad universitaria y la rendición de cuentas del campo no pueden jamás darse por satisfechos ni reducirse de forma autocomplaciente al cumplimiento documental y burocrático de los indicadores de estandarización técnica exigidos por el lenguaje normativo de la acreditación externa. Esto es así por una razón estructural innegociable: la realización cotidiana, encarnada, fluida y efectiva del proyecto formativo universitario y de sus más elevadas ambiciones epistemológicas se encuentra irremediablemente anclada y condicionada por la materialidad de su base estructural, contractual, financiera y de economía laboral del trabajo pedagógico.

Es en esta crucial coordenada analítica donde la dimensión del trabajo académico docente emerge con una centralidad insoslayable e incómoda como el auténtico núcleo problemático y el talón de Aquiles estructural de nuestro campo académico: la observación sistemática y longitudinal de la intensa comprensión del indicador de carga que relaciona la matrícula total de estudiantes del programa con el número de integrantes del profesorado de tiempo completo (PTC), allí donde la comparabilidad empírica de las bases longitudinales de Ins-1 e Ins-2 permite su estimación estadística fiable, en convergencia con la elocuente e irrefutable radiografía laboral arrojada por el levantamiento Ins-3 que saca a la luz una arquitectura laboral profundamente híbrida, hiper-flexibilizada y estructuralmente dependiente de la masiva presencia de la docencia temporal y precarizada contratada por asignatura o cátedra por horas-clase en prácticamente la totalidad del campo evaluado, ponen en evidencia la existencia de profundas, agudas y persistentes tensiones estructurales en la economía del magisterio y del tiempo universitario, que perturban y erosionan de manera directa, verificable y sistémica tanto las posibilidades de mantener una auténtica continuidad pedagógica en las aulas y un acompañamiento tutorial prolongado de los estudiantes, como las capacidades reales de los claustros para sostener una robusta e independiente producción de investigación científ-

fica originaria y una auténtica, sistemática y transformadora labor misional de vinculación, intervención y compromiso solidario con las causas más acuciantes de la sociedad civil.

Es indispensable matizar y subrayar con absoluto rigor académico que este crudo y documentado diagnóstico sobre la precarización, la alta densidad en los indicadores del estudiantado por docente estabilizado y la excesiva dependencia estructural del modelo laboral de contratación temporal por asignatura no autoriza, bajo ningún argumento, a emitir juicios lineales, descalificadores o estigmatizantes sobre la “calidad” pedagógica de la docencia impartida o sobre el incuestionable nivel profesional, intelectual, vocacional y ético de las miles de profesoras y profesores de cátedra que sostienen heroicamente con su esfuerzo diario en las aulas de toda la república el proyecto educativo de las facultades de comunicación y periodismo en México. Muy por el contrario, la formulación empíricamente fundada y teóricamente solidaria de esta problemática estructural busca dotar a nuestra comunidad académica y gremial de una hipótesis sociológica, crítica y cuidada, de altísima relevancia teórica y política, para la defensa de la vida académica del país: la comprobación fehaciente de que el cumplimiento exitoso, sostenido y cualitativo de ciertos horizontes formativos universitarios de alta complejidad epistemológica —de manera muy especial aquellos orientados a la formación de un espíritu científico reflexivo, el ejercicio de una pedagogía sociocrítica emancipadora, el acompañamiento dialógico cara a cara, el trabajo por proyectos comunitarios integradores de larga duración, la asesoría rigurosa de tesis, portafolios y memorias de titulación, la investigación empírica cualitativa de los entornos comunicacionales y la vinculación y defensa de la ciudadanía en escenarios hiper-tecnificados— requiere de manera axiomática, insustituible e irrenunciable del concurso de un tiempo institucional disponible, remunerado, protegido y estabilizado, así como de la edificación de sólidos y permanentes mecanismos organizativos, administrativos y financieros de

colegialidad docente retribuida y continuidad en la contratación, condiciones mínimas y elementales sin las cuales estos procesos formativos humanistas, participativos y de investigación no pueden de manera alguna quedar librados de forma injusta e irresponsable a la heroicidad vocacional, el auto-sacrificio desinteresado y los esfuerzos individuales, aislados y no remunerados de profesoras y profesores que ya enfrentan el desgaste de condiciones contractuales flexibles e inestables en el entorno laboral contemporáneo.

En lo concerniente a las rutas de egreso, la rica y plural gama de modalidades y opciones orientadas a la titulación y obtención del grado universitario que se manifiestan en los reportes estadísticos de los programas adscritos al CONEICC refleja y confirma la vitalidad sociológica de un campo universitario intrínsecamente híbrido, incluyente y plural por excelencia, una comunidad científica y profesional que sabe reconocer, apreciar y validar con igual jerarquía de legitimidad tanto la rigurosidad deductiva, el rigor documental y el lenguaje analítico formal del protocolo metodológico de la investigación científica tradicional —materializada con alta frecuencia y prestigio en la elaboración de tesis y tesinas académicas—, como el pragmatismo estandarizado de las certificaciones generales de egreso enfocadas a competencias generales de la disciplina (como los exámenes EGEL de CENEVAL e instancias homologables), y las valiosísimas, creativas y empiristas evidencias formativas de profesionalización práctica, desempeño industrial, innovación tecnológica e intervención comunicacional en el medio social real (representadas en la enorme y creciente adopción de modalidades de proyectos integradores, diseño de producciones audiovisuales y multimedia, armado de portafolios de trabajo profesional, presentación de memorias circunstanciadas de servicio e informes analíticos de experiencia laboral acreditada).

Esta notable ecuanimidad y amplitud en los criterios de titulación constituye, indudablemente y desde cualquier punto de

vista epistémico, una enorme fortaleza institucional y un signo de madurez intelectual de una disciplina de conocimiento que no concibe el saber como un dogma escolástico y cerrado, sino que vive e interactúa permanentemente de cara a las transformaciones profesionales, tecnológicas y sociales del mundo exterior; no obstante, la preservación y el crecimiento armónico de este valioso ecosistema formativo exigen imperativamente al entramado asociativo y a sus órganos de coordinación dar un paso metodológico adelante para garantizar un umbral mínimo de comparabilidad semántica, homologación analítica y transparencia institucional inter-universitaria. Se requiere con urgencia el diseño asociativo, la discusión técnica por pares y la formalización oficial dentro del CONEICC de un glosario y diccionario curricular común, así como de criterios taxativos, descriptores de complejidad y estándares pedagógicos de evaluación mínimamente consensuados por todas las universidades asociadas, con el objetivo irrenunciable de salvaguardar el prestigio, la solidez y el valor de cambio simbólico y laboral del título de licenciado o investigador en ciencias de la comunicación, evitando de esta manera que categorías o etiquetas nominalmente equivalentes o idénticas en el papel —tales como “proyecto final de carrera”, “portafolio creativo”, “memoria de trabajo” o “diplomado de actualización”— encubran en su interior exigencias intelectuales, profundidades teóricas, controles de calidad metodológica, dictaminaciones inter-pares e intensidades de dedicación institucional abismalmente disímiles e incomparables entre sí, y para impedir, simultánea y resuelta-mente, que en aquellos entornos docentes dominados por el agobio de la sobrecarga de estudiantes y por la precarización contractual de la docencia temporal sin tiempos remunerados de asesoría, este vasto abanico de modalidades y caminos de graduación pueda pervertirse, degradarse o desfigurarse, convirtiéndose por la vía de los hechos en un menú pragmático de salidas administrativas y burocráticas rápidas desprovistas del debido rigor intelectual, el acompañamiento tutorial sistemático y el ejercicio del pensamiento analítico autónomo y crítico

que el país y la sociedad esperan, con legítimo derecho, de los profesionales graduados en sus centros de educación superior.

En una concordancia sociológica y filosófica absoluta con las transformaciones epocales analizadas en este trabajo, el estudio empírico cualitativo y cuantitativo del autodiagnóstico de los modelos educativos institucionales del campo demuestra de manera fehaciente, longitudinal y sistemática una dirección formativa y curricular de época absolutamente nítida, consistente e irrefutable en la educación superior en comunicación de México: una acelerada, vigorosa y decidida adopción, integración y centralidad discursiva de la digitalización, la analítica del ecosistema de las tecnologías de la información y comunicación y el dominio especializado de las herramientas socio-técnicas algorítmicas de vanguardia, acompañada de forma paralela, inteligente e insospechada por un formidable, elocuente y no menos decisivo refuerzo, revitalización y expansión analítica y pedagógica de las matrices discursivas centradas en el pensamiento sociocrítico, el análisis estructural de las mediaciones culturales, el compromiso y responsabilidad ética y la visión humanística emancipadora.

Este sobresaliente comportamiento discursivo del campo científico y docente nacional no solo honra el notable legado epistemológico de las tradiciones intelectuales de comunicación-educación, estudios culturales latinoamericanos y análisis pedagógico del sur fundadas por referentes continentales de la talla de Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco Gómez y María Teresa Quiroz Velasco —quienes enseñaron de manera sistemática y lúcida a la academia que el mundo del desarrollo digital, el audiovisual, las pantallas, la televidencia y las tecnologías de la información no deben nunca estudiarse desde la contemplación ingenua del artefacto técnico o bajo las fórmulas instrumentales del determinismo tecnológico, sino como intensos, complejos y conflictivos campos de mediación cultural, de reconfiguración de identidades

híbridas en modernidades desiguales, de alfabetización mediática transformadora y de disputa ideológica cotidiana por la hegemonía y la producción del sentido en el espacio público—; también impone a la comunidad universitaria, a los comités de diseño y reforma curricular y al liderazgo gremial del CONEICC un mandato ético, pedagógico y estructural de altísima envergadura conceptual y responsabilidad política y asociativa: comprender con claridad y audacia que el verdadero, profundo y definitorio desafío de nuestra generación investigativa en este aniversario epocal no estriba pura y simplemente en declarar con brillantez retórica y elegancia sintáctica en los documentos institucionales de autoevaluación o en las mallas de los planes de estudio esta armónica e ideal síntesis pedagógica donde la innovación tecnodigital convive con la emancipación crítico-humanística, sino que consiste, obligada e inexorablemente, en ser capaces de estructurar, dotar, financiar y sostener en la práctica cotidiana del aula y en el trabajo diario de las academias docentes aquellas indispensables condiciones materiales de vida profesional, seguridades laborales de contratación, estabilidad en los claustros, tiempos institucionales retribuidos para el rediseño y la tutoría, y prácticas organizativas estables de colegialidad y evaluación formativa por pares, con el firme propósito de asegurar que la exitosa realización áulica y empírica de este sofisticado modelo de ciudadanía comunicativa y analítica crítica en entornos tecnificados no quede a merced del voluntarismo vocacional de docentes sin apoyo, no se estrelle contra el muro infranqueable del desgaste y el abandono por causa de la precarización contractual del tiempo por hora o de la asfixiante densificación y sobrecarga de grupos en el estrato masificado del sistema público, ni dependa frágilmente de la excepcionalidad biográfica, la resiliencia individual o las trayectorias inciertas e inestables del personal docente temporal sin tiempo garantizado institucionalmente para la labor de pensamiento, investigación y tutoría.

En la instancia definitiva y retrospectiva de este estudio, la frontera epistemológica, analítica y metodológica primordial para la acumulación sistemática, confiable e integrable de un verdadero capital científico de conocimiento empírico sobre la realidad del campo universitario de Comunicación y Periodismo en la república permanece, de manera irrefutable e innegable, en la construcción de infraestructura, métricas comparables y sistemas normalizados para la recolección, sistematización y procesamiento analítico longitudinal de bases de datos sólidas sobre el seguimiento del destino laboral y la movilidad de los egresados, así como sobre la verificación documentada, independiente y científica del impacto social, la vinculación y la incidencia comunitaria real que detentan nuestras instituciones y facultades en la mejora material, educativa, cultural y cívica de la sociedad mexicana. Como se ha argumentado a lo largo de este estudio y al amparo de las formulaciones clásicas de la escuela latinoamericana de comunicación y cambio social, mientras el campo universitario carezca de módulos analíticos mínimos, empíricamente testeados y homologados en su comparabilidad técnica por parte de todas las instituciones asociadas para medir en el tiempo los efectos sociales cualitativos y cuantitativos de su actividad académica y docente, la disciplina seguirá corriendo el riesgo analítico y el desgaste político de narrar, justificar y defender su incalculable trascendencia para el desarrollo de la nación y para la formación de una ciudadanía democrática basándose predominantemente en narrativas retóricas de intención humanista, filosofías curriculares de buena voluntad o anécdotas institucionales aisladas, pero desprovista en los hechos de aquella arquitectura paramétrica de evidencia científica integrable y empíricamente verificable ante la sociedad moderna y ante las exigencias de rendición de cuentas del sistema de educación superior.

Esta cartografía crítica y comprensiva del campo universitario revela, en última instancia y con meridiana lucidez sociológica, una verdad teórica insoslayable para todos los estudiosos,

gestores directivos y cuerpos docentes integrados en nuestro entramado asociativo nacional: el Instrumento de Reconocimiento de Instituciones de Educación Superior del CONEICC no se limita en absoluto a registrar pasivamente, como un notario archivista o una simple lista de verificación administrativa, las características, insumos y procesos internos de la vida cotidiana del campo académico en México; por su misma ontología analítica, su sistemática aplicación interinstitucional y su diseño categorial, este instrumento ordena el campo, lo jerarquiza, delimita sus contornos del saber, redefine sus lenguajes de distinción académica, produce sus regímenes y estándares oficiales de visibilidad estadística y lo vuelve, por primera vez en cincuenta años de historia gremial coordinada, un objeto de investigación inteligible, empíricamente comparable, sistemáticamente documentado y públicamente discutible.

En un escenario histórico nacional y global de incesante, radical y abrumadora transformación sociotécnica y digital de los ecosistemas informativos, mediáticos, periodísticos y culturales, frente a la desafiante y preocupante persistencia estructural de desigualdades inter-institucionales profundas, asimetrías de financiamiento y precarización en las condiciones laborales contractuales del trabajo académico y pedagógico, el futuro, la legitimidad y la viabilidad histórica del campo universitario de las Ciencias de la Comunicación y el Periodismo en la República Mexicana dependerán, de manera absoluta y decisiva, de su capacidad organizativa, gremial, política y científica para sostener y defender la dignidad contractual y temporal que hace posible la auténtica continuidad pedagógica en las aulas y fuera de ellas, dotar de estabilidad y tiempo retribuido al profesorado para blindar la colegialidad docente y la investigación empírica originaria, edificar una rigurosa, transparente y comparable evidencia cuantitativa y cualitativa sobre su incidencia, vinculación e impacto social transformador en las comunidades y en el espacio civil del país, y producir un vigoroso capital de conocimiento acumulativo y empíricamente sustentado

que le permita, a esta gran comunidad académica universitaria en su primer medio siglo de fructífera historia, disputar con firmeza gnoseológica, solvencia técnica, audacia investigativa, ética humanista e innegable fundamento científico la urgencia y el sentido profundamente público, ciudadano, emancipador y democrático de formar comunicadoras, comunicadores, investigadoras, investigadores y periodistas en el México de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- Alfaro, R. M. (1998). *La comunicación para otro desarrollo*. Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Beltrán, L. R. (2006). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 4(8), 53–76.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2024). *Acta XCVI Asamblea General Ordinaria*. <https://asambleas.coneicc.org.mx/wp-content/uploads/2024/09/Acta-XCVI-Asamblea.pdf>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2025). *Acta XCVII Asamblea General Ordinaria*. <https://asambleas.coneicc.org.mx/wp-content/uploads/2025/03/Acta-XCVII-Asamblea-General-Ordinaria-Campeche-1.pdf>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (s. f.-a). Guía para el reconocimiento de Instituciones de Educación Superior que forman parte del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comuni-

cación. Recuperado el 25 de abril de 2026, de <https://coneicc.org.mx/trabajo-de-la-vocalia/guia-para-el-reconocimiento-de-instituciones-de-educacion-superior-que-forman-parte-del-consejo-nacional-para-la-ensenanza-y-la-investigacion-de-las-ciencias-de-la-comunicacion/>

Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (s. f.-b). Inicio. Recuperado el 25 de abril de 2026, de <https://coneicc.org.mx/>

Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (s. f.-c). Qué es el CONEICC. Recuperado el 25 de abril de 2026, de <https://coneicc.org.mx/que-es-el-coneicc/Crovi> Druetta, D. (2007). *Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Díaz Bordenave, J. (1985). *Comunicación y sociedad*. Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30a ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

González, J. A. (2001). Frentes culturales: Para una comprensión dialógica de las culturas contemporáneas. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II*, 7(14), 9–45.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.

- Orozco Gómez, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 155–175.
- Pérez-Bustos, T. (2010). La feminización cultural de las prácticas educativas: Etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. *Revista CS*, 6, 159–191.
- Peruzzo, C. M. K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: A participação na construção da cidadania*. Vozes.
- Prieto Castillo, D. (1984). La comunicación educativa como proceso alternativo. *Perfiles Educativos*, (23), 32–38.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Ciccus; La Crujía.
- Quiroz Velasco, M. T. (1993). *Educación en la comunicación, comunicar en la educación*. Universidad de Lima.
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.
- Valderrama H., C. E. (Ed.). (2000). *Comunicación-educación: Coordinadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores; Fundación Universidad Central.