



Fundamentos y creación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UAM Cuajimalpa

Foundations and creation of the Communication Sciences' Bachelor's Degree curriculum at UAM Cuajimalpa

Caridad García-Hernández¹  , Margarita Espinosa-Meneses¹  

¹Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa - MÉXICO

DOI: [10.26807/rp.v29i124.2326](https://doi.org/10.26807/rp.v29i124.2326)

Fecha de envío: 24/09/2025 | Fecha de aceptación: 22/12/2025 | Fecha de publicación: 26/12/2025

Resumen

A 20 años de la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAMC) y 18 años del inicio del programa de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, es importante realizar una exploración sobre aquellos elementos que incidieron tanto en la elaboración del plan de estudios 2007 como en su actualización en 2019, esto con el fin de subrayar los factores académicos, sociales, económicos y políticos que se ponen en juego en el diseño de un currículo académico. Se parte del supuesto de que un diseño curricular se enmarca en un contexto el que actúan diferentes agentes y agencias que influyen en la concepción epistémica de la formación del comunicador. Para este trabajo se hizo una revisión histórica de documentos, se sistematizó la información derivada de la participación de una de las autoras en el diseño curricular del 2007 y se consideró la experiencia de ambas autoras al coordinar la adecuación del plan de estudios en el 2019. Se concluye que una de las acciones principales que alentaron la elaboración del currículo de esta licenciatura ha sido el del aprendizaje de los contenidos teóricos y sistematicidad. Sin embargo, no se ha profundizado suficientemente sobre elementos educativos —habilidades y, sobre todo, valores— que deben sustentar la formación académica en conjunto de un profesionista en el ámbito de la comunicación.

Palabras claves: Currículo académico, plan de estudios, licenciatura en comunicación, formación académica, universidad.

Abstract

Twenty years after the creation of the Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa campus (UAMC), and eighteen years after the launch of the Bachelor's Degree in Communication Sciences program, it is important to explore the elements that influenced both the development of the 2007 curriculum and its 2019 update. The goal is to highlight the academic, social, economic, and political factors at play in the design of an academic curriculum. The underlying assumption is that curriculum design is framed within a broader context in which different agents and institutions interact, influencing the epistemic conception of a communicator's training. For this study, a historical review of documents was conducted, the information derived from one of the authors' participation in the 2007 curriculum design was systematized, and the experience of both authors coordinating the 2019 curriculum adaptation was considered. The conclusion is that one of the main driving forces behind the development of this degree's curriculum has been the learning of theoretical content and its systematic approach. However, there has not been sufficient depth in addressing educational elements —skills and, above all, values— that should underpin the comprehensive academic training of communication professionals

Keywords: Academic curriculum, study plan, bachelor's degree in communication, academic training, university.

1. Introducción

La planeación y el diseño curricular es un campo de estudio que, si bien tiene 200 años de existencia en occidente y Estados Unidos, en México data de la década de los años sesenta del siglo pasado. Este campo ha sido abordado desde diferentes enfoques con intereses específicos en contextos sociales, políticos y económicos que le imprimen características determinadas. Los planes y programas de estudio, su estructura y secuencia, sus objetivos, perfiles de ingreso y egreso, y los contenidos temáticos son un reflejo de formas diferentes de ver al espacio social, de acuerdo con marcos históricos, tradiciones conceptuales y grupos de agentes con cierto capital político y cultural. Por lo tanto, los currículos son el punto de convergencia y conflicto del pensamiento de agentes y agencias, internas y externas a las instituciones educativas —políticas gubernamentales, visión de la institución, perspectiva de los profesores, necesidades sociales— que finalmente se concretizarán en acciones para la formación del profesionista. Así, los currículos son los documentos que guían el trabajo de los docentes, son observados por el alumnado, sus padres, las asociaciones acreditadoras, el gobierno federal, los empleadores, etc., como el eje transversal de la formación universitaria. En este texto revisaremos esas interacciones que marcaron el diseño del plan de estudios de una nueva propuesta educativa, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Cuajimalpa, la cual inició sus labores en septiembre del 2007. Destacamos los aspectos que incidieron en la conformación de ese plan de estudios: el contexto en el que surge la UAM en 1973, el entorno social y político que dio origen a la unidad Cuajimalpa en el 2005, los agentes que participaron en su elaboración, así como los capitales culturales que se pusieron en juego para crear el plan de estudios del 2007. Finalizamos con la exploración de los elementos que originaron la adecuación que tuvo este documento en el 2018. Consideramos que esta revisión permite observar la complejidad de diseñar un plan de estudios que incorpore todos los elementos pertinentes para la formación integral del estudiante y, paralelamente, arroja luz sobre los elementos que integran un currículo académico.

2. Los orígenes de la UAM: entre la reforma educativa y la demanda social

La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973 fue resultado de una serie de factores sociales, económicos y políticos que se gestaron a lo largo de las décadas anteriores.

Desde el punto de vista económico, México vivió un periodo de crecimiento entre 1950 y 1970. En ese lapso, el Producto Interno Bruto (PIB) fue de 6.4% promedio, (Aparicio, 2011, p. 71). Este desarrollo económico incidió en mejores condiciones de vida de la población y originó un crecimiento de la clase media, la cual pasó de un 16.6 % de la población general en 1950 al 23.4 % en 1970 (Stern, 1990, p. 23). Con este crecimiento también aumentaron las demandas hacia el Estado, entre las cuales se encontraban mejores oportunidades de empleo, acceso a servicios básicos, mayor democracia y educación de calidad.

En el ámbito social, el crecimiento de las ciudades originó un aumento significativo de jóvenes interesados en cursar el bachillerato y acceder a la educación superior, esto originó, en la década de los setenta, una fuerte presión sobre las instituciones educativas existentes, las cuales se verían incapaces de satisfacer la demanda en un corto plazo.

El Censo de Población y Vivienda del INEGI de 1960 muestra que la distribución poblacional entre zonas urbanas y rurales era casi equitativa: 17.7 millones de personas habitaban en ciudades y 17.2 millones en áreas rurales. Para los años setenta se registró una marcada migración del campo hacia las zonas urbanas, motivada por la búsqueda de mejores oportunidades laborales y educativas, ese desplazamiento sumado al aumento demográfico ocasionó que la población urbana creciera a 29.3 millones de habitantes, mientras que la rural alcanzó 20.6 millones. Así, el grupo de estudiantes que requería

acceso a la educación media superior y superior crecía consistentemente año tras año. López et. al. (2000) documentan que los rectores de la UNAM y el Politécnico, a inicios de los setenta, enfrentaban grandes presiones frente al aumento de matrícula del bachillerato, pues preveían que sus escuelas no serían suficientes para cubrir la demanda educativa (p.31).

El contexto político y social internacional —marcado por guerras, pobreza y discriminación racial— llevó a los jóvenes a cuestionar las estructuras tradicionales, especialmente durante la década de 1960. Se manifestaron en contra de la discriminación racial y el autoritarismo, defendieron la libertad sexual, impulsaron el cuidado del medio ambiente y abrazaron posturas pacifistas frente a conflictos a los conflictos bélicos como la Guerra de Vietnam o la Revolución Cubana.

En México, la postura crítica de los jóvenes se reflejó sobre todo en las instituciones educativas. Los estudiantes comenzaron a exigir una transformación profunda de la universidad, sus reclamos incluían una mayor participación de toda la comunidad en la toma de decisiones, incremento de la matrícula, mejores condiciones de estudio —como comedores y dormitorios—, y una educación más actualizada, acorde con su contexto. También impulsaron una mayor vinculación entre la investigación y la solución de los problemas del país, promoviendo así la modernización de las instituciones educativas (López et al., 2000).

Estos reclamos formarían parte de las demandas del movimiento estudiantil de 1968 que, además de plantear reformas universitarias, incluyó demandas políticas como la desaparición del cuerpo de granaderos y la liberación de presos políticos. El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz respondió a las exigencias de los jóvenes con una política de represión que culminó en la matanza de Tlatelolco.

Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia de México en 1970. Echeverría fue el secretario de gobernación de Gustavo Díaz Ordaz, por lo que fue señalado como partícipe en la represión estudiantil de 1968. Ya como presidente, Echeverría volvió a recurrir a la violencia para reprimir las demandas del movimiento estudiantil de 1971, dentro de las cuales estaban la democratización de la educación pública y la liberación de presos políticos. Sin embargo, diversas fuentes (INEHRM, 2021) señalan que la represión estudiantil de 1971 formó parte de una estrategia más amplia orientada a frenar la influencia de los movimientos de izquierda en el país.

Frente a la pérdida de confianza de la sociedad hacia el gobierno, provocada por la represión estudiantil de 1968 y 1971, Luis Echeverría intentó reconciliarse con los estudiantes y con la clase media, la cual era la más crítica. Impulsó la construcción de un país progresista y democrático, representado en frases como *“apertura democrática”*, *“arriba y adelante”* y *“desarrollo compartido”*, mismas que reiteraba en sus discursos. Así, buscó proyectar un compromiso con la reducción de la desigualdad económica, el desarrollo del país, la justicia social y una mayor participación democrática. De esta forma, su gobierno incrementó significativamente el gasto público en salud, vivienda, educación y ciencia (González, 2018). Revisemos estos dos últimos ámbitos.

A lo largo del sexenio de Luis Echeverría, el área educativa experimentó, en todos sus niveles, una serie de políticas y programas encaminadas a la ampliación del sistema educativo y una reorientación en los contenidos de aprendizaje con miras hacia la formación de estudiantes críticos, comprometidos con la realidad social. En particular, la educación superior fue fortalecida mediante la creación del sistema de Institutos Tecnológicos, el crecimiento en infraestructura de la UNAM —creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores de centros de investigación—, el diseño de nuevas carreras, el respaldo a las universidades autónomas en sus procesos de reforma institucional, entre otras (Rodríguez, 1998). Se buscó también que las personas mayores de 15 años que no habían concluido su formación básica, lo hicieran. Así, en 1975, se creó la Ley nacional de educación para adultos, con énfasis en el estudio autodidacta y promoviendo la modalidad de educación abierta.

En el ámbito científico y tecnológico, el gobierno de Luis Echeverría impulsó en 1970 la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo fundamental para el desarrollo del país. Esta institución fue el resultado tanto de presiones internas —provenientes de sectores académicos, empresariales y científicos— como externas, particularmente de organismos internacionales que promovían la institucionalización de políticas científicas en países en desarrollo. Se puede decir que la creación del CONACYT marcó el inicio formal de la planeación y programación del avance científico y tecnológico en México. Entre sus funciones principales se encontraban la identificación de necesidades nacionales en ciencia y tecnología, la evaluación de los recursos disponibles, la formulación de programas y propuestas para la creación de nuevas instituciones, así como el diseño de un sistema de asignación de recursos que permitiera cumplir con los objetivos (FCCyT, 2013, p.75).

En este contexto marcado por represiones, reclamos democráticos, mayor acceso a la educación, gasto público excesivo, que se manifestaría en la crisis económica a mediados de la década de los setenta, organización incipiente del desarrollo científico y tecnológico del país fue creada la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973. La UAM nació como una respuesta tanto a la necesidad de ampliar la cobertura en el nivel superior como a las voces democratizadoras que emergían desde las universidades del país. La UAM se concibió como un modelo de universidad moderna, con una oferta académica innovadora y una estructura organizativa distinta. En septiembre de 1974, la unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana abrió sus puertas. Poco después, en noviembre del mismo año, comenzaron a ofrecer servicio educativo las unidades Azcapotzalco y Xochimilco. El nacimiento de la unidad Cuajimalpa se registraría 30 años después.

3. La propuesta educativa de la UAM

La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) además de responder a la necesidad de ampliación de matrícula del nivel superior, representó la oportunidad para diseñar una universidad moderna. La estructura de la UAM fue innovadora, se organizó en unidades, divisiones y departamentos. Cada unidad fue pensada con independencia funcional y administrativa, lo que le permitiría atender con mayor eficiencia sus propias problemáticas. Las divisiones se organizaron por áreas del conocimiento, mientras que los departamentos se estructuraron en torno a disciplinas específicas (UAM, 1973, LO, Art. 21).

La organización en departamentos buscó integrar de manera más natural las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, promoviendo además un enfoque interdisciplinario para el análisis de los problemas de investigación. En este esquema, el docente se constituyó como profesor-investigador, figura central del funcionamiento universitario, pues tomó un papel activo tanto en la generación de conocimiento como en su enseñanza y aplicación. En el momento en el que se crea la UAM, imperaba el modelo de universidad en el que la investigación y la docencia eran tareas que se realizaban de forma independiente. Al frente de las aulas estaba el docente y en los institutos de investigación, los científicos. Por ello, la figura de profesor-investigador de la UAM resultó completamente innovadora en ese momento.

Desde una perspectiva pedagógica, la Universidad Autónoma Metropolitana fue concebida a partir de un modelo educativo de orientación constructivista, el cual fue delineado en sus documentos fundacionales. Como es sabido, este enfoque centra la atención en el alumno activo, el cual desarrolla su aprendizaje mediante la guía del docente. Impulsa la capacidad de *aprender a aprender*, es decir, de que los alumnos reflexionen la forma en que aprenden para que la ejecuten. El constructivismo propone el trabajo colaborativo y la investigación como medios para el desarrollo del conocimiento. De igual forma, este enfoque subraya la necesidad de vincular la formación académica con el entorno social del estudiante, con el fin de lograr aprendizajes duraderos.

En este marco constructivista, cada unidad académica de la UAM realizó su modelo educativo, enfatizó algunos de sus rasgos, adaptándolos a sus propios intereses de

enseñanza lo que dio lugar a propuestas diferenciadas, pero coherentes con la filosofía educativa de la institución.

4. La creación de la cuarta unidad: La UAM Cuajimalpa

A 30 años de la creación de las tres primeras unidades de la UAM, nació la unidad Cuajimalpa. Para ello, confluyeron varias circunstancias: el plan original estimaba que la UAM tuviera un plantel en cada uno de los puntos cardinales de la ciudad, los habitantes del poniente carecían de una universidad pública, la presión que ejercían los aspirantes rechazados de varias universidades, la decisión de la Secretaría de Educación Pública de aumentar la matrícula en educación superior y la voluntad del jefe delegacional de Cuajimalpa (Fresán & Comas, 2014). En noviembre de 2004 se firmó la donación, hecha por el gobierno de la ciudad, del predio El Escorpión donde fue construida la UAMC.

Los fundadores de la unidad Cuajimalpa fueron académicos provenientes de las tres unidades creadas en 1974, los cuales crearon la estructura académica de la nueva unidad con base en su experiencia pedagógica y administrativa de treinta años, incorporando licenciaturas novedosas o imprimiéndoles una orientación distinta, acorde con el contexto social de principios del siglo XXI, que respondieran a los problemas que enfrentaba la nación y por ello los egresados, a su vez, tendrían altas posibilidades en el mercado laboral. Paulatinamente se incorporaron profesores provenientes de otras universidades quienes tuvieron la tarea del diseño curricular de cada uno de los planes y programas de estudio, todos encabezados por la doctora Magdalena Fresán, primera rectora de la UAMC.

El diseño de los planes de estudio estuvo enmarcado en un modelo educativo constructivista, propiciando la formación interdisciplinaria. La estructura curricular de las licenciaturas consideró una *formación inicial* —enfocada en el desarrollo de habilidades de pensamiento—, una *formación básica* —orientada en la formación de los conocimientos disciplinares—, una *formación profesional* —dedicada a la integración de saberes teóricos, técnicos, metodológicos y a la habilidad para resolver problemas— y una *formación integral* —conformada por cursos optativos, cuya finalidad es la formación en cultura general—. (Fresán, 2005, p. 70). Bajo esta lógica se diseñaría también el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Otras temáticas transversales en el diseño de las nuevas carreras de la UAMC, fueron la sustentabilidad, las tecnologías de información y comunicación, la equidad, la justicia, la ética y la diferencia. El compromiso con el cuidado de los recursos para las futuras generaciones; diez años después, cuando se construye la unidad Cuajimalpa, sus instalaciones responden a una arquitectura sustentable. Asimismo, los planes de estudio contemplaron la educación en el ámbito de la sustentabilidad. En cuanto a las TIC, se consideró que en la UAMC no fueran sólo utilizadas por sus rasgos distintivos —interactividad, instantaneidad, interconexión, etc.—, sino que su uso fuera abordado como un tema de reflexión, con el fin de discutir su pertinencia en el ámbito educativo y en general en las actividades sustantivas de la universidad. Para los temas de equidad, justicia, ética y diferencia se buscó que en las tres tareas sustantivas de la UAM Cuajimalpa (docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura) se realizaran actividades encaminadas a fomentar valores y pensamiento crítico para lograr acciones concretas que mejoraran las condiciones de vida de la población y para que disminuyera la desigualdad existente en nuestras comunidades.

En este marco fueron diseñadas las licenciaturas de la UAMC, las cuales a su vez se organizaron en divisiones académicas. La División de Ciencias de la Comunicación y Diseño (DCCD) se conformó por tres licenciaturas que representaban campos tecno-científicos clave para ese contexto: Diseño, Tecnología y Sistemas de Información y Ciencias de la Comunicación. Con el paso del tiempo hemos sido testigos de la forma en que estos tres campos se han desarrollado y cobrado importancia en un nuevo orden mundial de procesos productivos, en el cual las tecnologías digitales han resultado fundamentales. La licenciatura en Diseño inició sus actividades en el 2005, las dos restantes lo harían el 2007.

En particular, la licenciatura en Ciencias de la Comunicación fue diseñada para que sus alumnos profundizaran teórica, metodológica y técnicamente en problemáticas que giran en torno al ser humano en sociedad, en su relación con otros; se buscó que desarrollaran conocimiento sobre el contexto político, económico y social en que se ubica todo proceso comunicativo; se planeó que contaran con las habilidades que les permitieran comprender y diseñar mensajes, utilizando para ello cualquier lenguaje.

5. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Plan de estudios 2007

En enero de 2006, un grupo de profesores fueron convocados por la rectora Magdalena Fresán. Se trataba de académicos provenientes de diversas instituciones de educación superior, maestros y doctores con amplia experiencia en el campo de la comunicación, el grupo fundador quedó conformado por nueve profesores. El objetivo fue diseñar el plan de estudios de una nueva carrera que ofrecería la UAMC en el 2007, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LCC). Bajo la coordinación del doctor Gustavo Rojas, entonces director de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño (DCCD), el grupo de académicos se propuso desarrollar una propuesta original y distintiva, que se diferenciara tanto de otros programas educativos de comunicación existentes en el país como de su par institucional, la Licenciatura en Comunicación Social de la UAM Xochimilco (UAMX).

Las tertulias académicas se extendieron durante varios meses. En ese tiempo se reflexionó intensamente sobre los distintos enfoques del estudio de la comunicación. Además, el contexto en el que se vivía a inicios del siglo XXI marcaba una coyuntura clave para el desarrollo de un plan de estudios en el ámbito de la comunicación: el crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde las últimas décadas del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, el uso de las TIC fue consolidándose, esto se observó en las dinámicas sociales, económicas y políticas. El acceso a computadoras, teléfonos móviles, correo electrónico, mensajería instantánea y, sobre todo, internet, transformaba las relaciones comerciales y daba inicio a una cultura digital a partir de la integración de imágenes, textos y audios, y la posibilidad de fácil disponibilidad y producción de contenidos, el comportamiento de la política, la socialización de las personas y la vida laboral. A la luz de la distancia, pensemos que, en aquellos momentos, si bien el acceso, uso y apropiación de las TIC aún encontraba problemas que marcaron brechas entre quienes las poseían (lógica, práctica y conceptualmente) y quienes no, su potencial radicaba en los acelerados avances que se lograban técnicamente hablando, y el nivel de influencia en distintos ámbitos de la vida humana.

Algunos estudiosos optaron por llamar a esta etapa de profunda transformación estructural, resultante de la incursión de las tecnologías digitales, como *sociedad de la información* (Masuda, 1984; Nora y Minc, 1980; Lacroix y Tremblay, 1995; Negroponte, 1996; Miège entrevistado por Becerra, 1998), otros como *sociedad informacional* (Castells, 1999) y otros más como *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1993; Levy, 2004). En cualquier caso, los tres enfoques coincidieron en que las tecnologías eran mucho más que dispositivos o herramientas, pues incluían tecnología social y organizativa que propicia interacciones cada vez más cercanas entre diferentes entornos sociales.

Este contexto de tecnologías digitales de inicios del siglo XXI trastocó la estructura ocupacional, en particular a los sectores sociales. Simbólica y fácticamente el campo de la comunicación se estaba transformando y era necesario abordarlo teórica, cultural, metodológicamente, y desde el dominio técnico (García-Hernández, 2004).

Así, la discusión de los docentes convocados para el diseño del plan de estudios giró en torno a las nuevas tecnologías digitales, a los escenarios políticos, económicos y sociales que se vislumbraban y hacia la importancia de un profesional de la comunicación que tuviera los conocimientos para la planeación, la investigación y la producción mediática. Se discutieron también las brechas de desigualdad: el acceso restringido o nulo a servicios básicos y de movilidad urbana; las diversas políticas públicas sobre acceso, conectividad,

economía digital y empleabilidad (Justificación, LCC, 2007). Asimismo, los docentes fundadores de esta licenciatura debatieron entorno al perfil profesional del licenciado en ciencias de la comunicación. Sin embargo, se trabajó sin una agenda específica que condujera al diseño riguroso de un currículo educativo.

En las conversaciones de los fundadores prevaleció la experiencia de cada uno de ellos, sus sugerencias eran poco articuladas con el modelo curricular, los enfoques teórico-metodológicos presentados se confrontaban, lo único claro para todos era que el plan de estudios tendría cuatro salidas curriculares como opciones de formación para los alumnos: comunicación de las ciencias y divulgación científica, comunicación educativa, comunicación en las organizaciones y comunicación política. Esto en el contexto de una perspectiva educativa cuyos supuestos fueron la sustentabilidad; la equidad, calidad y justicia, la ética y diferencia, y las tecnologías de información y comunicación (Mier y Terán, Fresán y Rodríguez, 2005), los cuales quedaron desdibujados.

El nulo acompañamiento de expertos en elaboración de un plan de estudios contribuyó a dejar en un segundo plano los elementos pedagógicos, parte central del diseño curricular. Los aspectos pedagógicos –por ejemplo, modalidades de conducción y de evaluación-- fueron resueltos por los propios profesores que, si bien son expertos en el ámbito de la comunicación, no lo son en cuestiones pedagógicas.

El resultado de los factores descritos fue un plan de estudios con carencias: no contaba con un perfil de ingreso; la distribución de conocimientos no favorecía al ámbito de las TIC (sólo el 13.3% de los contenidos), ni a la enseñanza de la redacción y la gramática (8.2%), y menos aún a tópicos relacionados con audiencias y cultura (2.7%). Los contenidos predominantes fueron aquéllos que abordaban teóricamente al ámbito de los sistemas económicos y políticos (40.5%). Mientras que los contenidos sobre práctica de la comunicación (laboratorios) representó el 18.9%; sobre investigación 16.2% (García & Espinosa, 2014).

En concreto, este plan de estudios tuvo grandes pendientes: no tuvo la claridad en cuanto al perfil del comunicador que se pretendía formar con una visión epistemológica clara y precisa; la visión filosófica y metodológica sobre el enfoque educativo está ausente, pues el plan de estudios solamente atendió la estructura que la UAM indica en la legislación sobre unidades de enseñanza aprendizaje en el nivel de formación inicial, básica y profesional; los ejes transversales de la unidad Cuajimalpa sobre interdisciplinariedad y sustentabilidad se abordaron superficialmente.

6. Adecuación al plan de estudios de la LCC

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación fue revisado en el 2018. La legislación de la UAM señala que los planes de estudio deben revisarse periódicamente y, en su caso, adecuarse o modificarse con el fin de atender la evolución de la disciplina, las exigencias del desempeño profesional, las necesidades de la sociedad y el uso responsable de los recursos naturales. Al respecto, se veía indispensable reforzar la formación de los estudiantes en ámbitos que iban cobrando gran importancia dentro de las instituciones escolares: ciudadanía responsable; ética profesional; compromiso con una cultura de paz y no violencia; equidad de género, conciencia ecológica; desarrollo artístico, literario e histórico, y sentido crítico sobre los alcances y límites de las TIC —inteligencia artificial, creatividad, producción de contenidos mediáticos, educación a distancia, entre otros— (Justificación, LCC, 2018). Con el paso del tiempo, estos tópicos han cobrado pertinencia y relevancia en la vida universitaria, nacional y mundial.

Para el 2018 la planta docente encargada de la LCC se conformaba por 17 profesores y 4 profesoras, la experiencia del trabajo en la UAM con sus dinámicas internas, políticas institucionales y organización colegiada se comprometió a la revisión del plan de estudios de la LCC a la luz de la transformación de los tiempos, con una visión más clara del ámbito del diseño curricular.

En esta ocasión se contaba con un documento fundamental, *El modelo curricular de la UAMC* (2015), además del *Plan de Desarrollo al 2024*. Se disponía también del documento de evaluación que elaboró la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales para la acreditación de la LCC, y con estudios sobre el tema realizados por profesoras en materia educativa (García & Espinosa, 2014). Se entrevistó a 20 egresados y alumnos que cursaban el último trimestre de la carrera. Ellos destacaron su falta de desarrollo de habilidades cognitivas tales como “estructuración de ideas, manejo de información y análisis de problemas. En pocas palabras: resolver aquello que demanda un cierto tipo de inteligencia creativa, argumentativa y ética” (Justificación, 2018, p. 27).

Con toda esta información y teniendo claridad en el profesionista que se quería formar, los profesores de la LCC realizaron el análisis de los datos. Predominaron las discusiones sobre los contenidos para mejorar su organización y sistematicidad. Se transformó la malla curricular para dar equilibrio a las áreas acordadas. Se incluyó el perfil de ingreso, se ajustaron los objetivos y el perfil de egreso. Se actualizaron los contenidos de aprendizaje y las fuentes de consulta. Sin embargo, no se realizaron discusiones que abordaran el plan de estudio desde una perspectiva didáctica, ni tampoco se atendió plenamente las temáticas transversales de la unidad, en particular, la sustentabilidad y la equidad.

El resultado respondió a un modelo curricular que prioriza seis áreas de conocimiento esenciales en la formación profesional del comunicador, cuatro de ellas propuestas por Jesús Martín-Barbero (2001) y dos por García-Hernández (2024) y que en conjunto abarcan aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones que integran la formación del comunicador: estructuras de poder —conocimientos relacionados con la comprensión de los sistemas político, económico y social, 18.45%—; lógicas de producción —habilidades técnicas para construir mensajes, 23.21%—; dinámicas culturales —análisis de audiencias y contextos culturales, 16.66%—; gramática discursiva —redacción y gramática, 9.5%—; investigación —metodologías y técnicas para la investigación, 15.47%— y tecnologías de información y comunicación —habilidades tecnológicas para el dominio de herramientas digitales, 16.66%— (Justificación, 2018, p. 38).

La experiencia descrita nos da la certeza de que la formación del profesionista en comunicación requiere una reflexión más a fondo sobre aquellos conocimientos, habilidades y valores que lo forjen como especialista en comunicación, los cuales, además, deben ser coherentes con el modelo educativo constructivista de la UAMC y con el contexto social en el que vive. En esta revisión del plan de estudios se observó que los principios que lo fundamentaban corrían por separado del trabajo que se realizó colegiadamente en la organización y contenidos del plan de estudio. Asimismo, a pesar de esta revisión, existe una deuda en el ejercicio pedagógico, los profesores que han participado en el diseño del plan y programas de estudio de la LCC tienen amplia experiencia en la docencia, pero ello no es suficiente para dar respuesta al ¿cómo se enseña? En concreto, la elaboración de un currículo educativo debe ser guiado por especialistas del área, ello permitiría que los expertos en la disciplina, en este caso los comunicadores, puedan diseñar de forma sistémica los contenidos de aprendizaje de un estudiante de la comunicación. Hay grandes temas sobre la formación académica que no han sido parte ni entonces ni ahora de reformulaciones sobre la currícula.

7. Conclusiones

Los currículos, tal como se ha expuesto, son elementos educativos de gran complejidad, pues además de ofrecer contenidos temáticos actualizados, son herramientas psicológicas, sociales y políticas. A la par del análisis sobre temas emergentes, las discusiones académicas tendrían que subrayar aspectos sobre la formación integral del estudiante —formación en ciudadanía, pensamiento crítico, equidad, justicia social, cuidado del medio ambiente—, pues no sólo se trata de que desarrollen conocimientos especializados, sino de “llegar a ser” a partir de la formación del carácter y de una visión de mundo sobre lo que realmente implica vivir en comunidad, con un sentido de transformación social.

Los elementos que han sido privilegiados en algunos planes de estudio del ámbito de la comunicación son aquellos que se derivan de la producción del trabajo en un sistema económico que promueve el individualismo y la competencia laboral. En este contexto, los egresados de la UAM Cuajimalpa, en general, estarán en desventaja puesto que su formación, culturalmente hablando, solo alcanzará para que engrosen las filas en los escalafones profesionalmente más bajos. Sin embargo, hemos apostado por una formación integral, con un compromiso con lo humano. Seguimos en deuda en la dimensión pedagógica.

A 20 años de la creación del plan de estudios de la Licenciatura en ciencias de la comunicación de la UAM Cuajimalpa, enfrentamos un nuevo contexto: la inteligencia artificial generativa, la penetración de las redes socio-digitales en diferentes esferas, las violencias, la equidad de género, las diversas modalidades de trabajo —freelance, teletrabajo, trabajo digital, entre otros—, la cultura de la paz son materia para nuevas conversaciones y reflexiones. Sin duda es necesaria una nueva revisión del plan y programas de estudios de la LCC en la UAM Cuajimalpa que incorpore los más recientes cambios que se han vivido, principalmente los asociados con la equidad, calidad y justicia, ética y diferencia, y el desarrollo e implicaciones económicas y ambientales del uso de las tecnologías de información y comunicación que, desde la fundación de la unidad Cuajimalpa, han sido importantes en la formación de sus estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Aparicio, A. (2011). Series estadísticas de la economía mexicana en el siglo XX. *Economía Informa*, (369), 63-85. <https://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/369/06abrahamapariciocabrera.pdf>
- Becerra, M. (1998). Entrevista con Bernard Miège: Las industrias culturales ante la 'revolución informacional'. *Revista Voces y Culturas*, (14), 143-160.
- Drucker, P. F. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Apóstrofe.
- Fresán, M. (2005). *Estructura curricular. Unidad Cuajimalpa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fresán, M. y Comas, O. (2014). Los ejes de un proyecto universitario innovador: la UAM-Cuajimalpa (pp.217-229). En Martínez, J. y Romero, V. (Coords.). *La concepción de una nueva universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fresán, M. (coord.). (2015). *El modelo curricular de la UAMC. 10 años de vida*. UAM Cuajimalpa.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT, 2013). *Construyendo el Diálogo entre los Actores del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Gustavo Casasola, S.A. de C.V.
- García-Hernández, C. (2004). *La formación académica del comunicador multimediático en la era informacional en México* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/3b400399-1e9e-4935-89d6-1354a99f9aee/content>
- García, C. y Espinosa, M. (enero-junio, 2014). Análisis curricular aplicado al estudio de licenciaturas de comunicación en México. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 136-161. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394007.pdf>
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- INEGI (1970). *IX Censo general de población 1970*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825413194/702825413194_1.pdf
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM, 2021). *A 50 años del halconazo 10 de junio de 1971* (Vol. 2). INEHRM y Segob. https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/A_50_anos_del_Halconazo_Antologia_2.pdf
- Lacroix, J.-G. y Tremblay, G. (Eds.). (1995). *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/les-autoroutes-information-509.html>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio*. Organización

- Panamericana de la Salud. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (2007). *Justificación del Plan y programas de Estudio*. UAM Cuajimalpa.
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (2018). *Relevancia, pertinencia y motivaciones del plan y programas de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación*. UAM Cuajimalpa.
- López, R., González, O. y Casillas, M.A. (2000). *Una historia de la UAM Sus primeros 25 años* (Vol.1). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martín-Barbero, J. (abril-junio, 2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia*, 2(2), 115-143. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77420206.pdf>
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Tecnos.
- Mier y Terán, L., Fresán, M., y Rodríguez, M.E. (2005). *Estructura curricular*. UAM Cuajimalpa.
- Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. Océano.
- Nora, S., y Minc, A. (1980). *La informatización de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En M. Fresán (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior* (pp. 167-205). ANUIES.
- Stern, C. (1990). Notas para la delimitación de las clases medias en México. En Loaeza, S. y Stern, C. (Coord.). *Las clases medias en la coyuntura actual* (pp. 19-27). El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/4t64gr52p?locale=es>
- Universidad Autónoma Metropolitana (1973). Ley Orgánica. Universidad Autónoma Metropolitana.