

De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

From Teaching the Trade to Platform Culture:
History of Journalism Education
in Mexico, 1949–2025

José Luis Jáquez Balderrama*
Manuel Armando Arana Nava**
José Luis Jáquez Escárcega***

* Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Letras Españolas, Maestro en Educación Superior y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la Laguna, España. Ha ejercido el periodismo durante 35 años. Evaluador externo de la revista *Signo y Pensamiento* de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Cuenta con reconocimiento al Perfil Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

Correo electrónico: jjaquez@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7789-2524>

** Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Cuenta con más de 30 años de trayectoria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Especialista en integrar tecnología, automatización e inteligencia artificial en la educación, como lo demuestra su liderazgo en el desarrollo del sistema ERP editorial "El Humanista". Es un activo promotor de la comunicación global y la cultura mediática, combinando su profunda vocación docente con la innovación académica.

Correo electrónico: marana@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2739-5703>

*** Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Cuenta con una Maestría en Administración y se desempeña como maestro de tiempo completo en UACH.

Correo electrónico: jjaquez@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8802-1759>

Historial editorial

Recibido: 1-abril-2026

Aceptado: 27-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

Resumen

Este artículo analiza la transformación histórica de la educación periodística en México entre 1949 y 2025, desde la institucionalización de las primeras escuelas especializadas hasta la cultura de plataformas y la emergencia de la inteligencia artificial generativa. El sustento teórico articula profesionalización, deontología, cultura escolar, historia del currículo y alfabetización mediática. Se emplea un enfoque cualitativo, documental e histórico-interpretativo basado en bibliografía especializada y fuentes institucionales, entre ellas documentos curriculares. El análisis organiza el proceso en cuatro etapas y distingue cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos. Los hallazgos muestran que las innovaciones técnicas no sustituyeron los problemas clásicos de la formación; reordenaron tensiones persistentes entre oficio, teoría, mercado, ética y servicio público. Internet, las redes sociales y la inteligencia artificial ampliaron capacidades de producción y acceso, pero también intensificaron los desafíos de verificación, autoría, visibilidad y dependencia algorítmica. Se concluye que la transformación curricular adquiere mayor consistencia cuando vincula la actualización tecnológica con investigación, contextualización, ética y comprensión histórica de la profesión.

Palabras Clave: alfabetización mediática, currículo universitario, deontología profesional, inteligencia artificial generativa, profesionalización.

From Teaching the Trade to Platform Culture: History of Journalism Education in Mexico, 1949–2025

Abstract

This article analyzes the historical transformation of journalism education in Mexico between 1949 and 2025, from the institutionalization of the first specialized schools to the rise of platform culture and the emergence of generative artificial intelligence. The theoretical framework brings together professionalization, professional ethics, school culture, curriculum history, and media literacy. The study follows a qualitative, documentary, and historical-interpretive approach based on specialized literature and institutional sources, such as curricular documents. The analysis organizes this process into four stages and identifies technological, professional, curricular, and educational changes. Findings show that technological innovations have not replaced the traditional challenges of journalism education; rather, they reshaped persistent tensions among professional practice, theory, market demands, ethics, and public service. The Internet, social media, and artificial intelligence have expanded opportunities for content production and access, while intensifying challenges related to verification, authorship, visibility, and algorithmic dependency. The paper concludes that curricular transformation becomes more coherent when technological updating is integrated with research, contextualization, ethics, and a historical understanding of the profession.

Keywords: media literacy, higher education curriculum, journalism ethics, generative artificial intelligence, professionalization.

De l'apprentissage du métier à la culture des plateformes : histoire de l'enseignement du journalisme au Mexique, 1949-2025

Résumé

Cet article analyse la transformation historique de l'enseignement du journalisme au Mexique entre 1949 et 2025, depuis l'institutionnalisation des premières écoles spécialisées jusqu'à l'avènement de la culture des plateformes et l'émergence de l'intelligence artificielle générative. Le cadre théorique articule professionnalisation, déontologie, culture scolaire, histoire du curriculum et éducation aux médias. L'étude adopte une approche qualitative, documentaire et historico-interprétative fondée sur la littérature spécialisée et des sources institutionnelles (documents curriculaires). L'analyse structure le processus en quatre étapes et distingue les évolutions technologiques, professionnelles, curriculaires et éducatives. Les résultats montrent que les innovations techniques n'ont pas remplacé les problèmes classiques de la formation ; elles ont réorganisé des tensions persistantes entre métier, théorie, marché, éthique et service public. Internet, les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle ont élargi les capacités de production et d'accès, tout en intensifiant les défis liés à la vérification, l'auteurie, la visibilité et la dépendance algorithmique. L'article conclut que la transformation curriculaire gagne en cohérence lorsqu'elle lie l'actualisation technologique à la recherche, la contextualisation, l'éthique et la compréhension historique de la profession.

Mots-clés : éducation aux médias, curriculum universitaire, déontologie professionnelle, intelligence artificielle générative, professionnalisation.

Od nauki zawodu do kultury platform cyfrowych: historia edukacji dziennikarskiej w Meksyku, 1949–2025

Streszczenie

Artykuł analizuje historyczną transformację edukacji dziennikarskiej w Meksyku w latach 1949–2025 – od instytucjonalizacji pierwszych specjalistycznych szkół, po kulturę platform i pojawienie się generatywnej sztucznej inteligencji. Ramy teoretyczne łączą kwestie profesjonalizacji, deontologii, kultury szkolnej, historii programu nauczania oraz edukacji medialnej. Zastosowano podejście jakościowe, dokumentalne i historyczno-interpretacyjne oparte na literaturze specjalistycznej oraz źródłach instytucjonalnych, w tym dokumentach programowych. Analiza dzieli ten proces na cztery etapy, wyodrębniając zmiany technologiczne, profesjonalne, programowe i edukacyjne. Wyniki badań wskazują, że innowacje techniczne nie zastąpiły klasycznych problemów kształcenia, lecz zreorganizowały trwałe napięcia między rzemiosłem, teorią, rynkiem, etyką a służbą publiczną. Internet, media społecznościowe i sztuczna inteligencja rozszerzyły możliwości produkcji i dostępu, ale również nasiliły wyzwania związane z weryfikacją informacji, autorstwem, widocznością i zależnością algorytmiczną. Artykuł kończy konkluzją, że transformacja programowa zyskuje większą spójność, gdy aktualizacja technologiczna jest powiązana z badaniami, kontekstualizacją, etyką i historycznym rozumieniem zawodu.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, program studiów, deontologia zawodowa, generatywna sztuczna inteligencja, profesjonalizacja.

Introducción

La historia de la educación periodística en México puede leerse como una sucesión de respuestas universitarias a transformaciones políticas, empresariales y tecnológicas. Desde mediados del siglo XX, las escuelas han intentado resolver una pregunta que permanece abierta: qué conocimientos distinguen al periodista profesional y de qué manera la universidad puede formar a una persona capaz de informar con rigor, independencia y sentido público. La aparición de nuevas herramientas no ha cancelado esa interrogante. Por el contrario, cada innovación -la radio, la televisión, internet, las redes sociodigitales y, más recientemente, la inteligencia artificial generativa- ha obligado a revisar el equilibrio entre el aprendizaje del oficio, la cultura general, la investigación, la comprensión del entorno y la ética.

La cuestión adquiere particular relevancia en el campo de la historia de la educación porque las escuelas de periodismo no son únicamente espacios para transmitir técnicas. También producen definiciones sobre el sujeto que debe ejercer la profesión, el papel social de la información y las obligaciones que acompañan la libertad de expresión. Los planes de estudio, los manuales y los discursos de docentes y profesionales expresan un ideal educativo: el periodista como testigo, mediador, intérprete, servidor público, trabajador multimedia o gestor de comunidades. Tales figuras no se sustituyen de manera lineal; se superponen, entran en conflicto y revelan las prioridades de cada época.

En México, la enseñanza formal del periodismo se consolidó tardíamente en comparación con otros países de América Latina. La Escuela de Periodismo Carlos Septién García, fundada el 30 de mayo de 1949, se presenta institucionalmente como la primera del país consagrada a la enseñanza del periodismo; después se abrieron programas en la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1951, y en la Universidad Veracruzana, en 1954 (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Hernández, 2004). Durante la década de 1960, el modelo especializado comenzó a convivir con carreras más amplias de ciencias y técnicas de la información o ciencias de la comunicación. Este desplazamiento amplió la base teórica y profesional, pero también produjo una discusión de larga

duración acerca de si la formación del comunicador polivalente debilitaba el aprendizaje específico del periodismo (Hernández, 2004; Mellado, 2010).

A finales del siglo XX y principios del XXI, la digitalización volvió a mover los límites del campo. Las redacciones incorporaron computadoras, ediciones en línea, bases de datos, producción multimedia y nuevas formas de contacto con las audiencias. Después, las redes sociales alteraron el acceso a las fuentes, la circulación de noticias, la medición de la atención y la identidad pública del periodista. En ese proceso, la universidad recibió una doble presión: enseñar herramientas que cambian con rapidez y conservar saberes menos visibles, pero decisivos, como la verificación, la contextualización, la escritura, el conocimiento histórico y la deliberación ética.

La literatura sobre educación periodística ha advertido que la actualización curricular suele ir detrás de las transformaciones profesionales. No se trata solamente de lentitud administrativa. Las instituciones deben decidir qué innovaciones son duraderas, qué competencias corresponden a la universidad y cuáles se aprenden mejor en el trabajo. Además, el mercado solicita perfiles capaces de producir para múltiples soportes, mientras que la función social del periodismo exige tiempo para investigar, contrastar y comprender. Esa tensión explica por qué la incorporación de tecnología no puede evaluarse únicamente por el número de asignaturas digitales o por el uso de plataformas en el aula (Bor, 2014; Kirchhoff, 2022).

Estado del arte y aporte del estudio

Para los fines de este artículo, los estudios sobre educación periodística pueden agruparse en tres vertientes. La primera reconstruye la institucionalización y expansión de los programas en México y subraya la persistente ambigüedad del perfil profesional (Hernández, 2004). La segunda examina el tránsito latinoamericano desde escuelas de periodismo hacia programas más amplios de comunicación y el papel del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) en la consolidación del comunicador polivalente (Mellado, 2010). La tercera se concentra en las transformaciones digitales: educación continua y profesionalización en línea (Orozco, 2015),

incorporación de redes sociales al aula (Bor, 2014; Kothari y Hickerson, 2016) y adaptación curricular frente a la digitalización (Kirchhoff, 2022).

Este trabajo se diferencia de esas contribuciones al articularlas en una periodización de larga duración para México y al analizar cada etapa en cuatro planos relacionados, pero no equivalentes: cambio tecnológico -herramientas e infraestructuras-, cambio profesional -rutinas, identidades y condiciones de trabajo-, cambio curricular -selección y organización de saberes- y cambio educativo -formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación-. La hipótesis es que una innovación técnica puede modificar la práctica sin producir de inmediato una reforma curricular, y que una reforma curricular puede conservar pedagogías y jerarquías anteriores.

El objetivo de este artículo es interpretar históricamente las transformaciones de la educación periodística en México entre 1949 y 2025, con énfasis en la manera en que las redes sociodigitales y la cultura de plataformas reconfiguraron los fines educativos, las competencias y el ideal profesional. La pregunta que orienta el análisis es la siguiente: ¿qué continuidades y rupturas pueden observarse entre la formación del periodista como oficio de servicio público y la preparación contemporánea para trabajar en una cultura de plataformas? La tesis sostiene que las tecnologías digitales no inauguraron por sí solas una crisis de la formación; hicieron más visibles y urgentes problemas previos, entre ellos la separación entre teoría y práctica, la indefinición del perfil profesional y la tendencia a confundir innovación con dominio instrumental.

El argumento se desarrolla en cuatro momentos históricos. El primero aborda la institucionalización de la enseñanza y el predominio de un ideal profesional basado en el oficio, la cultura humanística y la ética. El segundo examina la expansión de las ciencias de la comunicación y la figura del comunicador polivalente. El tercero analiza la incorporación de internet y de las redes sociales como objetos de enseñanza y herramientas pedagógicas. El cuarto estudia la cultura de plataformas, la desinformación, la emergencia de la inteligencia artificial generativa y la necesidad de alfabetizaciones más críticas. La discusión final compara continuidades y rupturas entre los cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos.

La educación periodística como problema histórico

El estudio histórico de la educación periodística exige evitar dos explicaciones simplificadoras. La primera presenta el pasado como una etapa artesanal superada por la tecnología; la segunda idealiza la antigua sala de redacción y atribuye a internet la pérdida de todos los valores profesionales. Ninguna interpretación resulta suficiente. El periodismo anterior a la digitalización también estuvo condicionado por intereses empresariales, rutinas productivas, relaciones con el poder y desigualdades de acceso. Del mismo modo, las tecnologías digitales han ampliado fuentes, formatos y posibilidades de participación. El problema consiste en comprender cómo cada entorno reorganiza la enseñanza, qué saberes privilegia y qué responsabilidades deja en segundo plano.

Para situar el análisis dentro de la historia de la educación se utilizan tres categorías complementarias. La cultura escolar permite observar que las instituciones sedimentan normas, rutinas, lenguajes e inercias que no cambian al mismo ritmo que las reformas formales (Viñao, 2002). La historia del currículo permite tratar los planes de estudio no como listas neutrales de asignaturas, sino como selecciones históricas de conocimientos legitimados y disputados por grupos académicos y profesionales (Goodson, 1995). Finalmente, la profesionalización se entiende como una forma de organizar conocimiento especializado, autonomía, credenciales e identidad ocupacional en tensión con el mercado y la burocracia (Freidson, 2001).

Estas categorías orientan la interpretación de las fuentes: permiten preguntar qué prácticas sobreviven a las reformas, qué saberes ganan o pierden centralidad y cómo la universidad redefine la jurisdicción profesional del periodista frente a nuevos medios y actores. Por ello, cultura escolar, currículo y profesionalización funcionan como ejes comparativos de la periodización y no únicamente como etiquetas teóricas añadidas al relato.

Desde una perspectiva histórica, la profesionalización no equivale únicamente a obtener un título. Supone la construcción de un conocimiento reconocido, normas de conducta, formas de organización y una identidad compartida. Hernández (2004) observó que en México la demanda de “profesionalizar” el periodismo suele emplearse como

sinónimo de mejorar su calidad, aunque no exista consenso acerca de los contenidos que debe tener esa profesionalización. La universidad aporta legitimidad y sistematiza saberes, pero el ejercicio periodístico no requiere legalmente una acreditación específica y continúa aprendiendo una parte importante del oficio en las redacciones.

Esta ambigüedad ha marcado la relación entre escuelas y medios. Los empleadores suelen reclamar mayor dominio práctico, velocidad y adaptación; las universidades responden que su función no puede reducirse a entrenar para las necesidades inmediatas de empresas particulares. La discusión ya estaba presente en la década de 1960. Herrera (1964) cuestionaba si las escuelas respondían a las necesidades de los medios, mientras que las críticas posteriores señalaron que responder sin distancia al mercado podía convertir el currículo en una lista inestable de destrezas. La historia de la educación periodística, por tanto, es también la historia de una negociación entre autonomía universitaria, demandas laborales y responsabilidad democrática.

La ética ocupa un lugar central en esa negociación porque define el sentido del aprendizaje técnico. Brajnovic (1978) entendió la deontología periodística como una ética especial vinculada al servicio social de la profesión. En esta tradición, verificar, escuchar a las partes, corregir errores, proteger a las personas vulnerables y distinguir información de propaganda no son adornos morales, sino condiciones del oficio. Restrepo (2004) insistió en que la verdad periodística es un bien público y que la exactitud de la versión cotidiana de los hechos constituye una obligación hacia la sociedad. La formación ética, entonces, no se limita a conocer códigos: implica aprender a deliberar en situaciones de presión, incertidumbre y conflicto.

170 La llegada de las redes sociales modificó las condiciones de esa deliberación. El estudiante ya no practica únicamente para una publicación escolar o un producto que será evaluado en privado. Puede informar en espacios abiertos, interactuar con fuentes, recibir ataques, cometer errores visibles y construir una identidad profesional antes de graduarse. Las plataformas mezclan comunicación personal, trabajo periodístico, promoción, opinión y conversación. Bor (2014) mostró que la enseñanza

del periodismo en redes debe distinguir el uso personal del profesional y articular habilidades técnicas con reflexión ética. Kothari y Hickerson (2016) encontraron, además, diferencias entre las expectativas de estudiantes y docentes respecto al valor de estas herramientas en el aula.

Para interpretar estos cambios se retoma el concepto de cultura de plataformas. Las plataformas no son canales neutrales: organizan la visibilidad mediante reglas, métricas, sistemas de recomendación y modelos de negocio. En ellas, la noticia compite con entretenimiento, publicidad, comentarios y contenidos producidos por actores no periodísticos. Van Dijck et al. (2018) señalan que las plataformas reordenan valores públicos al convertir datos, conectividad y selección automatizada en infraestructuras de la vida social. En educación periodística, esta perspectiva desplaza la pregunta ¿cómo usar una red? hacia otras más complejas: ¿qué incentivos introduce?, ¿qué datos recoge?, ¿qué vuelve visible?, ¿qué formas de autoridad favorece?

La dimensión histórica permite reconocer que el reto no consiste en elegir entre tradición y modernidad. El periodismo siempre se ha apoyado en tecnologías y organizaciones. Lo que cambia es la forma en que esas mediaciones distribuyen poder, tiempo y atención. La enseñanza del oficio debe, por ello, conservar memoria de sus debates anteriores. Cuando una institución olvida que la velocidad, la superficialidad, la concentración empresarial o la distancia frente a la calle ya eran problemas discutidos antes de las redes sociales, corre el riesgo de presentar como novedad un dilema antiguo y de responder con soluciones puramente técnicas.

Método y fuentes

El trabajo adopta un enfoque cualitativo, documental e histórico-interpretativo. No pretende reconstruir de manera exhaustiva todos los programas de estudio existentes en México ni establecer una cronología institucional completa. Su propósito es identificar cambios en los discursos y modelos de formación mediante dos tipos de materiales: bibliografía secundaria -libros, artículos académicos, manuales profesionales, modelos curriculares e informes- y fuentes institucionales primarias que permiten observar decisiones curriculares y autodefiniciones universitarias. Entre estas últimas se incorporan la historia institucional de

la Escuela de Periodismo Carlos Septién García y el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Universidad Veracruzana, 2018).

La selección fue intencional y siguió cinco criterios. Primero, se incluyeron trabajos que abordan de forma directa la enseñanza o profesionalización del periodismo. Segundo, se incorporaron textos que explican la transición digital y el papel de las redes sociales en las rutinas profesionales. Tercero, se consideraron manuales y propuestas curriculares que vinculan alfabetización mediática, verificación y ética. Cuarto, se utilizaron informes institucionales para caracterizar el ecosistema informativo contemporáneo de México. Quinto, se integraron documentos institucionales y curriculares cuando permitían observar de manera directa la definición de perfiles, contenidos y reformas. La mayor parte de las fuentes se publicó entre 1964 y 2025; las fuentes institucionales se emplean para documentar procesos que comienzan en 1949.

El análisis se organizó mediante siete ejes: a) cultura escolar e ideal de periodista; b) organización histórica del currículo; c) procesos de profesionalización; d) relación entre saber teórico y aprendizaje práctico; e) papel de la ética; f) concepción educativa de la tecnología; y g) vínculo entre universidad, medios y sociedad. Sobre estos ejes se distinguieron cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos para evitar atribuir a una innovación técnica efectos automáticos en los otros niveles.

La primera etapa, de 1949 a 1989, corresponde a la institucionalización de las escuelas y a la expansión del modelo de ciencias de la comunicación. La segunda, de 1990 a 2008, comprende la masificación de programas, el debate sobre la polivalencia y la incorporación gradual de internet. La

172

tercera, de 2009 a 2019, se caracteriza por la normalización de redes sociales en la profesión y en las aulas. La cuarta, de 2020 a 2025, se define por la centralidad de las plataformas, la desinformación, la precarización, la seguridad digital y la irrupción de la inteligencia artificial generativa.

fuentes institucionales primarias seleccionadas documentan casos significativos, pero no constituyen una muestra exhaustiva de todas las escuelas mexicanas. Finalmente, parte de la bibliografía sobre plataformas e inteligencia artificial procede de contextos distintos al mexicano. Esas fuentes se utilizan de manera comparativa para identificar problemas educativos emergentes, no para asumir que las instituciones nacionales los adoptaron con el mismo ritmo. La aportación del artículo reside en vincular la historia de la enseñanza mexicana con esos debates y mostrar los desfases entre cambio tecnológico, profesional, curricular y educativo.

Institucionalización del oficio y formación ética, 1949-1989

Antes de la consolidación de escuelas especializadas, el periodismo mexicano se aprendía principalmente en el trabajo. Las redacciones funcionaban como espacios de iniciación: los reporteros observaban a colegas con experiencia, corregían textos, recorrían fuentes y adquirían criterios mediante la práctica cotidiana. Este modelo podía producir periodistas con amplio conocimiento del entorno, pero dependía de la calidad de cada medio y reproducía sus hábitos, jerarquías y relaciones con el poder. La creación de escuelas respondió al deseo de sistematizar el oficio y otorgarle reconocimiento universitario.

La Escuela de Periodismo Carlos Septién García fue fundada el 30 de mayo de 1949 y constituye el referente institucional inicial de la educación periodística reconocida en México (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Hernández, 2004). La apertura de la licenciatura en periodismo de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1951 y de la Facultad de Periodismo de la Universidad Veracruzana en 1954 amplió el proceso de institucionalización. En estos proyectos tempranos convivían el aprendizaje de géneros, redacción y técnicas de producción con asignaturas humanísticas. El periodista imaginado por la escuela debía saber escribir, conocer la vida pública y asumir responsabilidades vinculadas con la libertad de expresión.

El documento institucional de la Universidad Veracruzana permite observar el desplazamiento curricular con mayor precisión. Sus primeros planes, vigentes hasta la reforma de 1973-1974, eran anuales y enfatizaban una formación técnico-humanística centrada en el periodismo escrito,

aunque incluían medios audiovisuales, publicidad y relaciones públicas. En 1973 la Facultad de Periodismo modificó el plan y estableció la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, manteniendo el énfasis periodístico (Universidad Veracruzana, 2018). El caso muestra que la ampliación hacia “comunicación” no fue una sustitución súbita del oficio, sino una reordenación curricular de saberes y jurisdicciones profesionales.

El ideal profesional estaba estrechamente ligado a la figura del reportero como testigo. La observación directa, el contacto con fuentes y la búsqueda de información fuera de la oficina constituían marcas del oficio. Baena (1995) describió la reportería como una forma de aprehensión sensible del mundo, mientras que Leñero y Marín (1996) advirtieron que la abundancia de medios no garantizaba una sociedad bien informada si predominaba un periodismo superficial y fragmentado. En términos educativos, estas ideas colocaban la experiencia de campo y la capacidad narrativa en el centro de la formación.

La ética se enseñaba a través de códigos, ejemplos profesionales y una concepción de servicio. Brajnovic (1978) sostuvo que el periodismo posee una deontología propia porque su materia de trabajo —la información de interés público— afecta derechos, reputaciones y decisiones colectivas. Esta visión no separaba técnica y moral: seleccionar una fuente, titular, omitir un dato o describir a una persona implicaba ejercer criterio. La formación aspiraba a convertir ese criterio en hábito profesional, aunque la distancia entre los principios escolares y las prácticas reales de los medios fuera evidente.

174 Desde temprano surgieron críticas sobre la eficacia de la enseñanza. Herrera (1964) planteó si las escuelas respondían a las necesidades de los medios, una pregunta que volvería a repetirse con cada cambio tecnológico. El problema no era solamente el equipamiento. Se discutía si el aula podía reproducir la presión, la incertidumbre y las decisiones del trabajo informativo. Esta preocupación dio fuerza a talleres, laboratorios y publicaciones estudiantiles, pero también alimentó la idea de que la universidad debía parecerse cada vez más a una redacción.

A finales de la década de 1950 y durante los años sesenta, la influencia del CIESPAL transformó el panorama regional. El llamado plan tipo recomendó programas universitarios de al menos cuatro años, con cursos humanísticos y técnico-profesionales, y promovió la ampliación de las escuelas hacia las ciencias de la información. En México, la Universidad Iberoamericana abrió -en 1960- la carrera de Ciencias y Técnicas de la Información, que representó una manera distinta de comprender las necesidades comunicativas de la sociedad (Hernández, 2004).

La ampliación tuvo ventajas. Permitió estudiar medios electrónicos, teoría, investigación, publicidad y comunicación organizacional en un momento en que la industria cultural se diversificaba. Sin embargo, también desplazó la identidad específica del periodismo. Mellado (2010) explica que la influencia regional del modelo generó una fusión entre periodismo y comunicación y favoreció el ideal del profesional polivalente. La universidad ya no formaría solamente reporteros o editores, sino comunicadores capaces de desempeñarse en múltiples áreas.

La polivalencia introdujo una tensión que sigue vigente. Un perfil amplio ofrece flexibilidad laboral y comprensión interdisciplinaria, pero puede reducir el tiempo dedicado a reportería, escritura, verificación y ética periodística. Cuando todos los campos de la comunicación comparten un tronco común extenso, el oficio puede aparecer como una especialidad secundaria. Por otra parte, una formación excesivamente cerrada corre el riesgo de ignorar procesos sociales, económicos y culturales indispensables para interpretar noticias. La dificultad histórica ha sido articular profundidad profesional y apertura intelectual.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la expansión universitaria consolidó el estudio de la comunicación como campo académico. Las teorías sobre medios, cultura y poder ofrecieron herramientas para comprender la función ideológica de la información. No obstante, las críticas de periodistas y empleadores persistieron: los egresados podían dominar conceptos sin tener suficiente experiencia para investigar y escribir bajo condiciones reales. La oposición entre teoría y práctica se volvió una fórmula recurrente, aunque ambas dimensiones se necesitan mutuamente. Sin teoría, la técnica se vuelve repetición; sin práctica, el conocimiento pierde capacidad de intervenir en problemas concretos.

Al cierre de esta primera etapa pueden distinguirse cuatro movimientos. En el plano tecnológico, radio y televisión ampliaron los soportes del oficio; en el profesional, la escolarización fortaleció la legitimidad del periodista formado; en el curricular, el modelo especializado comenzó a convivir con las ciencias de la comunicación; y en el educativo, persistió la tensión entre aprendizaje práctico y formación teórica-humanística. La cultura escolar no eliminó el modelo de iniciación en el oficio, sino que lo trasladó a talleres y laboratorios. Esta superposición explica por qué internet sería incorporado después a estructuras que ya discutían qué debía conservarse y qué debía actualizarse.

Masificación, internet y redefinición profesional, 1990-2008

La década de 1990 abrió una etapa de expansión de programas relacionados con comunicación y periodismo. La multiplicación de instituciones produjo una oferta heterogénea: algunas carreras conservaron énfasis en reportería; otras privilegiaron producción audiovisual, comunicación organizacional, publicidad o investigación. Hernández (2004) señaló que, al comenzar el siglo XXI, existían al menos 240 programas universitarios vinculados con el campo de la comunicación. La cantidad mostraba la legitimidad académica del área, pero no garantizaba un acuerdo sobre el perfil profesional.

La masificación coincidió con cambios económicos en los medios. Las empresas buscaron trabajadores capaces de cubrir varias funciones, producir con rapidez y adaptarse a nuevas tecnologías. El comunicador polivalente pareció adecuado para esa realidad, aunque también podía justificar plantillas reducidas y cargas laborales más amplias. La universidad enfrentó una contradicción: preparar para la empleabilidad sin convertir la precariedad del mercado en modelo pedagógico. La capacidad de realizar múltiples tareas no debía confundirse con la pérdida de especialización ni con la aceptación de condiciones que deterioran la calidad informativa.

Internet ingresó primero como herramienta complementaria. Las escuelas incorporaron laboratorios de cómputo, edición digital y búsqueda en línea.

Con el tiempo, aparecieron asignaturas de periodismo electrónico, cibermedios y producción multimedia. Diezhandino (2008) observó que el teléfono y la red habían desplazado parte del contacto cara a cara con la noticia. Su crítica no negaba la utilidad tecnológica; advertía que la facilidad de acceder a información podía fomentar una reportería sedentaria, basada en reproducir materiales disponibles en pantalla.

Este riesgo tenía un antecedente pedagógico. Si el aprendizaje del oficio se reducía a dominar formatos, internet ofrecía una nueva lista de procedimientos. Si, en cambio, se comprendía como un entorno de investigación, publicación e interacción, exigía repensar la relación con las fuentes y la audiencia. La enseñanza debía incorporar búsqueda avanzada, evaluación de documentos, archivo, actualización continua y narrativas hipertextuales. También debía reforzar habilidades antiguas: formular preguntas, verificar identidad, distinguir testimonio de propaganda y reconstruir contexto.

La discusión sobre la calidad adquirió una dimensión temporal. La publicación en línea redujo los ciclos de producción y aumentó la expectativa de actualización. Restrepo (2004) insistió en que la prisa no elimina la obligación de exactitud. En educación, esto obliga a evaluar no solo la rapidez con que un estudiante produce, sino la trazabilidad de sus decisiones: qué fuentes consultó, cómo confirmó datos, qué dudas permanecieron y qué correcciones realizó. La velocidad puede ser una competencia, pero únicamente cuando está subordinada a un procedimiento verificable.

Los programas también comenzaron a debatir la relación entre formación inicial y capacitación permanente. Las herramientas cambiaban con demasiada rapidez para quedar resueltas en una licenciatura. Orozco (2015) documentó una experiencia mexicana de formación y profesionalización en periodismo digital mediante un modelo educativo en línea. El caso muestra que la actualización no corresponde exclusivamente a estudiantes universitarios; periodistas en ejercicio necesitan espacios flexibles para aprender nuevas prácticas, revisar criterios y compartir experiencias.

La educación continua modificó la idea de trayectoria profesional. El título dejó de ser el cierre de la formación y se convirtió en una base que requiere

actualización. Sin embargo, esta perspectiva solo es sostenible si la universidad enseña capacidades transferibles. Un estudiante que memoriza el funcionamiento de un programa específico queda desactualizado cuando cambia la interfaz. Quien aprende principios de edición, manejo de datos, verificación y diseño narrativo puede adaptarse a distintas herramientas. La diferencia entre enseñar tecnología y enseñar con sentido tecnológico se volvió decisiva.

En este periodo también se fortaleció la reflexión sobre ética aplicada. La expansión de sitios web, foros y contenidos de usuarios hizo más complejas las decisiones sobre privacidad, autoría, corrección y responsabilidad. Jáquez (2015) defendió la deontología como un camino para orientar la interpretación de hechos y comunicar lo complejo con claridad. Plaisance (2006), desde el estudio de la enseñanza de la ética de medios, mostró que los cursos pueden modificar la jerarquización de valores profesionales, aunque su eficacia depende de experiencias que permitan confrontar dilemas y no solo repetir principios.

Al finalizar 2008, internet ya no era un complemento. En el plano tecnológico introdujo búsqueda en línea, edición digital y producción multimedia; en el profesional reforzó la multitarea y la actualización continua; en el curricular impulsó asignaturas de cibermedios y periodismo electrónico; y en el educativo volvió más visible la necesidad de enseñar principios transferibles, no interfaces pasajeras. La transición no eliminó la reportería presencial ni la ética, pero cambió los tiempos de producción y amplió la distancia posible entre el periodista y la observación directa. La gran ruptura siguiente llegaría con las redes sociales, porque una parte de la publicación, distribución e interacción pasó a espacios controlados por empresas tecnológicas.

Redes sociales en la profesión y en el aula, 2009-2019

Entre 2009 y 2019, las redes sociales pasaron de ser espacios emergentes a convertirse en componentes ordinarios de la actividad periodística. *Twitter*, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* ofrecieron acceso inmediato a declaraciones, documentos, imágenes y conversaciones públicas. También

permitieron distribuir noticias, observar tendencias y construir audiencias. Hermida (2010) describió la circulación constante de fragmentos informativos en *Twitter* como una forma de periodismo ambiental, en la que la información aparece distribuida en una red de usuarios y señales.

La normalización no ocurrió de manera automática. Lasorsa et al. (2012) mostraron que los periodistas adaptaron prácticas tradicionales a *Twitter*, pero también flexibilizaron normas relacionadas con opinión, transparencia e interacción. Esta mezcla desafió a las escuelas. El estudiante debía aprender a usar una plataforma para buscar fuentes y publicar, pero también a reconocer cuándo una cuenta es auténtica, cómo documentar una conversación y qué diferencias existen entre una impresión viral y un hecho comprobado.

Las redes sociales alteraron el estatuto de la fuente. Antes, la formación distinguía con relativa claridad entre fuente institucional, documental, experta o testimonial. En plataformas, esas categorías se mezclan con identidades incompletas, cuentas automatizadas, material reutilizado y mensajes fuera de contexto. Una publicación puede ser al mismo tiempo pista, testimonio, propaganda y objeto de investigación. Por ello, enseñar a “encontrar información” resulta insuficiente; es necesario enseñar a reconstruir procedencia, fecha, ubicación, motivación y cadena de circulación.

El cambio también afectó la escritura. Los estudiantes comenzaron a producir titulares, hilos, videos breves, transmisiones y piezas adaptadas a teléfonos móviles. Estas formas pueden ampliar la claridad y acercar información a públicos diversos. Sin embargo, la lógica de atención favorece simplificación, dramatización y reacción inmediata. Amado et al. (2019) señalan que la ciudadanía elige cuándo, cómo y en qué pantalla consume contenidos. La formación debe responder a esa autonomía sin confundir preferencia de formato con renuncia a la complejidad.

Las primeras experiencias docentes con redes sociales tendieron a usarlas como herramientas de distribución y participación. Bor (2014) identificó oportunidades para involucrar a estudiantes y desarrollar habilidades profesionales, pero advirtió la necesidad de integrar ética, técnica y desarrollo de carrera. Kothari y Hickerson (2016) encontraron que docentes y alumnos no siempre asignan el mismo valor a las plataformas

ni las usan de igual manera. Estas diferencias son importantes porque los estudiantes pueden dominar funciones cotidianas sin comprender prácticas profesionales de verificación, archivo y seguridad.

La enseñanza en redes convirtió el aula en un espacio parcialmente público. Una tarea publicada puede ser compartida fuera del grupo, recibir comentarios de desconocidos o afectar a las personas mencionadas. Esta exposición exige protocolos. El consentimiento de fuentes, la protección de datos, el manejo de imágenes y la corrección de errores deben formar parte del diseño de las actividades. También es necesario ofrecer alternativas cuando una práctica implica usar una cuenta personal o aceptar condiciones de servicio que el estudiante no desea.

La identidad profesional se volvió un contenido curricular. Los periodistas comenzaron a construir presencia pública, dialogar con audiencias y promocionar su trabajo. Esta visibilidad puede favorecer transparencia y confianza, pero también crea incentivos para convertir la opinión personal en marca y medir el éxito por seguidores. La escuela debe ayudar a distinguir reputación profesional de popularidad. El criterio no puede depender únicamente de alcance o interacción; debe considerar exactitud, relevancia, independencia y calidad del vínculo con la comunidad.

Las redes reintrodujeron, bajo nuevas condiciones, el antiguo debate sobre la calle y el escritorio. Es posible localizar testimonios, seguir eventos y acceder a documentos sin abandonar la pantalla. No obstante, la observación directa conserva valor para comprender ambientes, contrastar versiones y detectar aspectos que no aparecen en publicaciones digitales. Diezhandino (2008) advertía que la red podía sustituir el cara a cara; las plataformas intensificaron esa posibilidad. La formación contemporánea requiere combinar investigación digital y presencia territorial, no presentar una como reemplazo de la otra.

180

En el plano ético, la velocidad y la visibilidad multiplicaron las consecuencias de los errores. Un dato falso puede alcanzar a miles de personas antes de ser corregido, y una captura puede conservar una publicación eliminada. Restrepo y Botello (2018) sostienen que el periodismo que puede sostener su credibilidad es aquel que ofrece información completa y ayuda a las personas a comprender su historia. En

el aula, esta idea se traduce en enseñar a frenar la publicación cuando faltan pruebas, explicar las correcciones y reconocer límites.

La década también consolidó la desinformación como objeto educativo. La manipulación de imágenes, las campañas coordinadas y los sitios que imitan formatos periodísticos obligaron a revisar los métodos de comprobación. El manual coordinado por Ireton y Posetti (2018) propuso módulos sobre confianza, desorden informativo, verificación y papel de las plataformas. Su relevancia pedagógica radica en que no trata la desinformación como un conjunto de “noticias falsas” aisladas, sino como un fenómeno relacionado con estructuras económicas, políticas y tecnológicas.

En México, las redes sociales se incorporaron a un contexto de concentración mediática, violencia contra periodistas, desigualdad regional y fragilidad laboral. Estas condiciones limitan la idea de que la innovación depende solo de creatividad técnica. Un estudiante puede aprender producción móvil y análisis de audiencia, pero también necesita seguridad física y digital, conocimiento de derechos, evaluación de riesgo y estrategias de colaboración. La educación periodística debe reconocer que el uso profesional de redes tiene costos desiguales según el tema, el territorio, el género y la posición laboral.

Al terminar 2019, las redes sociales habían producido cambios en los cuatro planos. Tecnológicamente, concentraron búsqueda, publicación, distribución y medición; profesionalmente, transformaron la relación con fuentes, audiencias e identidad pública; curricularmente, ingresaron como contenidos y herramientas; y educativamente, volvieron parcialmente público el aprendizaje y sus errores. La integración curricular avanzó, pero con frecuencia se concentró en funciones operativas. El desafío de la etapa siguiente sería comprender la plataforma como sistema: una infraestructura que clasifica contenidos, recopila datos y modifica las condiciones de acceso a las noticias.

Cultura de plataformas, alfabetización e inteligencia artificial, 2020-2025

La etapa iniciada en 2020 profundizó la dependencia de las plataformas. La pandemia aceleró el trabajo remoto, la enseñanza en línea y el consumo de información mediante teléfonos y redes. En México, el informe del Reuters Institute for the Study of Journalism (2025) registró que las redes sociales se utilizan ampliamente para informarse entre distintos grupos de edad y que la confianza general en las noticias se mantenía en 36 por ciento. Estos datos muestran un entorno paradójico: las personas encuentran noticias en plataformas con mayor frecuencia, pero la confianza en el sistema informativo continúa siendo limitada.

La plataforma ya no debe entenderse únicamente como un sitio donde se publica. Es un conjunto de reglas que decide qué aparece primero, qué se recomienda, qué se monetiza y qué se elimina. La cultura profesional se adapta a métricas de alcance, retención e interacción. Estas mediciones pueden ayudar a conocer intereses de la audiencia, pero también desplazan decisiones editoriales hacia aquello que produce reacción inmediata. En formación, el análisis de métricas debe acompañarse de preguntas sobre representatividad, sesgos y consecuencias públicas.

Kirchhoff (2022) encontró que la digitalización está incorporada en numerosos programas de educación periodística, aunque persisten brechas entre el discurso innovador y las prácticas docentes. Esta observación ayuda a interpretar el caso mexicano. Incluir palabras como multimedia, redes o datos en un plan de estudios no garantiza una transformación pedagógica. Puede ocurrir que se mantengan ejercicios tradicionales con herramientas nuevas o que se enseñen aplicaciones sin discutir sus modelos de negocio y su influencia en la producción informativa.

182 Entre 2022 y 2025, la inteligencia artificial generativa añadió una capa distinta al problema de las plataformas. Ya no se trata únicamente de distribuir o jerarquizar información mediante algoritmos, sino de sistemas capaces de producir texto, imágenes, audio y código plausibles a partir de grandes corpus de entrenamiento. Para la educación periodística, una misma herramienta puede apoyar tareas de transcripción, exploración de datos o prototipado y, al mismo tiempo, producir afirmaciones o citas

inexistentes, dificultar la atribución y opacar la procedencia del contenido. Wenger et al. (2025), a partir de entrevistas con responsables de escuelas de periodismo acreditadas en Estados Unidos, identifican efectos sobre currículo, políticas institucionales, formación docente y ética, lo que muestra que el desafío rebasa la adquisición de una destreza técnica.

La respuesta educativa se encuentra todavía en construcción. Jaakkola y Wiik (2025), en un estudio con docentes de escuelas nórdicas de periodismo, describen una disposición pragmática a incorporar la inteligencia artificial acompañada por demandas de alfabetización crítica, criterios institucionales y preparación del profesorado. Estas evidencias no prueban que las escuelas mexicanas hayan seguido el mismo ritmo; se utilizan comparativamente para identificar un problema que ya forma parte del periodo 2020-2025. En México, su análisis debe conectarse con desafíos previos de verificación, autoría, transparencia y dependencia de plataformas, sin convertir el dominio de generadores específicos en un nuevo sinónimo de innovación curricular.

La alfabetización mediática ofrece un marco más amplio. Muratova et al. (2019) plantean que la transformación digital exige repensar los fundamentos políticos y éticos que legitiman a los medios y vincular educación con práctica periodística. La alfabetización no consiste solo en saber consumir información; incluye comprender cómo se produce, quién la financia, qué intereses intervienen y cómo se verifican las afirmaciones. Para estudiantes de periodismo, implica además asumir una función educativa hacia las audiencias.

Esta perspectiva recupera una dimensión histórica del oficio. El periodista no es únicamente productor de piezas, sino mediador que ordena, contextualiza y explica. Restrepo y Botello (2018) relacionan la credibilidad periodística con la capacidad de ofrecer información completa y ayudar a comprender los hechos en contexto. Las redes sociales y los sistemas generativos vuelven más urgente esa función porque la abundancia de contenidos no produce por sí misma conocimiento. La formación debe preparar para convertir fragmentos dispersos y materiales sintéticos en relatos verificables y comprensibles.

La verificación digital debe integrarse de manera transversal. No basta con una asignatura aislada. En redacción, fotografía, audio, video, periodismo

de datos y cobertura comunitaria deben practicarse procedimientos para comprobar cuentas, fechas, imágenes y documentos. La evaluación puede exigir que cada producto incluya una bitácora de fuentes y decisiones. Este recurso hace visible el proceso y permite valorar la calidad más allá del resultado final. También enseña que la transparencia es una práctica, no un mensaje promocional.

La ética requiere métodos de enseñanza situados. Los casos hipotéticos son útiles, pero deben complementarse con simulaciones de presión, ejercicios de corrección y análisis de publicaciones reales. Plaisance (2006) mostró que la educación ética puede influir en la valoración de principios como justicia, independencia y prevención del daño. Para que ese aprendizaje se sostenga, el estudiante necesita justificar decisiones, escuchar objeciones y reconocer que distintos valores pueden entrar en conflicto.

La seguridad digital se convirtió en parte de la responsabilidad educativa. Trabajar en redes implica exposición a acoso, suplantación, vigilancia y ataques coordinados. Las escuelas deben enseñar manejo de contraseñas, autenticación, protección de fuentes, respaldo, evaluación de enlaces y separación de cuentas. Estas competencias no son accesorios técnicos; protegen la posibilidad de investigar y expresarse. En un país donde el ejercicio periodístico enfrenta riesgos graves, la seguridad debe vincularse con análisis del contexto y redes de apoyo.

184 Otro desafío es la dependencia de empresas externas para realizar actividades académicas. Cuando una clase se organiza alrededor de una plataforma comercial, las reglas pueden cambiar sin intervención de la institución. Los contenidos pueden desaparecer, las cuentas ser suspendidas y los datos quedar sujetos a políticas privadas. La formación crítica debe mostrar estas limitaciones y promover prácticas de archivo, publicación en espacios propios y diversificación de canales. El objetivo es evitar que la educación confunda el ecosistema periodístico con una sola empresa o aplicación.

La cultura de plataformas también modifica la relación con la audiencia. La interacción puede aportar preguntas, correcciones y conocimiento local. Sin embargo, los comentarios visibles no representan

necesariamente a la comunidad completa. Los grupos más activos pueden dominar la conversación y los sistemas de recomendación amplifican expresiones polarizantes. El estudiante debe aprender a escuchar sin convertir la reacción inmediata en único criterio editorial. La participación requiere métodos para incluir voces menos visibles y explicar decisiones.

En esta etapa se vuelve evidente que la formación técnica necesita una base histórica y social. Saber cómo surgieron las escuelas, por qué se discutió la polivalencia y cómo se construyeron los valores del oficio permite evaluar las innovaciones con mayor distancia. Sin esa memoria, cada plataforma aparece como una ruptura total y el currículo se reorganiza alrededor de tendencias pasajeras. Con ella, la tecnología puede analizarse como parte de una trayectoria más larga de mediaciones y conflictos.

El periodo 2020-2025 no cierra la transformación. Tecnológicamente, consolidó plataformas algorítmicas y añadió sistemas generativos; profesionalmente, amplió tareas de verificación, atribución y rendición de cuentas; curricularmente, hizo insuficiente la simple incorporación de asignaturas “digitales”; y educativamente, planteó nuevos problemas de autoría, evaluación y transparencia. La etapa confirma un patrón histórico: las herramientas cambian con mayor rapidez que las culturas escolares. El problema no es excluir plataformas o inteligencia artificial del aula, sino analizarlas como mediaciones cuya utilidad, riesgos e incentivos deben ser comprendidos en relación con los fines del periodismo.

Discusión: continuidades y rupturas en el ideal educativo

La periodización muestra que la educación periodística mexicana no ha transitado de un modelo estable a otro completamente nuevo. Ha acumulado capas. El ideal del reportero-testigo convive con el comunicador polivalente, el productor multimedia y el gestor de comunidades. Cada figura responde a necesidades reales, pero ninguna basta por sí sola. El problema aparece cuando una desplaza a las demás y se presenta como solución total. La historia sugiere que los currículos más sólidos deben articular especialización profesional, cultura general, investigación y capacidad tecnológica.

Esta lectura permite separar analíticamente cuatro dimensiones que a menudo se superponen. El cambio tecnológico modifica dispositivos e infraestructuras; el profesional altera rutinas, roles y condiciones de trabajo; el curricular reorganiza asignaturas, contenidos y perfiles de egreso; y el educativo transforma actividades, evaluación y relaciones entre docentes, estudiantes y audiencias. La periodización muestra desfases entre ellas: internet llegó a las redacciones antes de reordenar muchos planes; las redes entraron al aula como herramientas antes de estudiarse como sistemas; y la inteligencia artificial generativa comenzó a alterar tareas, criterios de autoría y evaluación antes de alcanzar una estabilización curricular.

La primera continuidad es la tensión entre universidad y mercado. En 1964 se preguntaba si las escuelas respondían a los medios; en el siglo XXI se pregunta si preparan para plataformas y redacciones convergentes. La formulación cambia, pero la dificultad permanece. La universidad necesita conocer el trabajo real y ofrecer experiencias prácticas, aunque su función no sea reproducir sin crítica las rutinas empresariales. También debe preparar para transformar el campo, crear proyectos y defender estándares que el mercado puede considerar costosos.

La segunda continuidad es la discusión entre teoría y práctica. Las redes sociales parecieron favorecer una respuesta instrumental: enseñar a abrir cuentas, publicar, transmitir y medir. Sin embargo, el dominio operativo se vuelve obsoleto con rapidez. La teoría permite identificar patrones, comprender poder y transferir aprendizajes. La práctica permite comprobar si esas explicaciones funcionan ante fuentes, plazos y audiencias. La oposición debe sustituirse por una pedagogía de proyectos en la que investigación, producción y reflexión formen parte del mismo proceso.

La tercera continuidad es el papel de la ética como núcleo de identidad. Desde las primeras escuelas, la profesión se justificó por su servicio a la sociedad. Las plataformas no vuelven innecesaria esa tradición; la hacen más exigente. La decisión de verificar antes de publicar, corregir con claridad, proteger a una fuente o evitar una imagen dañina ocurre ahora

bajo presión de métricas y velocidad. Por ello, la ética debe incorporarse en todas las asignaturas y no quedar confinada a un curso teórico.

La principal ruptura reside en que una parte de la infraestructura informativa está fuera de los medios y de las universidades. Las plataformas controlan distribución, datos y visibilidad. Esto introduce una dependencia que no existía con la misma intensidad en etapas anteriores. El periodista puede producir una investigación rigurosa y, aun así, no llegar a su audiencia si el sistema de recomendación no la favorece. La formación debe incluir conocimiento sobre intermediación algorítmica, modelos de negocio y estrategias para construir relaciones directas con comunidades.

Otra ruptura es la exposición temprana del estudiante. Antes, los errores de aprendizaje podían permanecer dentro del taller. Ahora, una práctica publicada tiene consecuencias públicas. Esto exige responsabilidad institucional: supervisión adecuada, protocolos de consentimiento, cuidado de datos y mecanismos de corrección. También ofrece una oportunidad. El estudiante puede aprender a rendir cuentas ante audiencias reales, documentar procesos y recibir conocimiento de la comunidad, siempre que la actividad esté diseñada con fines pedagógicos claros.

Más que una lista normativa sobre cómo debería enseñarse el periodismo, el recorrido permite identificar tres criterios históricos para evaluar reformas curriculares: continuidad con saberes profesionales transferibles -reportería, escritura, investigación y ética-; comprensión crítica de la infraestructura tecnológica; y capacidad institucional para revisar prácticas sin convertir cada novedad en eje del currículo. Estos criterios sintetizan patrones observados en la periodización y no constituyen un modelo único aplicable a todas las instituciones.

Las experiencias de proyectos integrados y talleres longitudinales constituyen una posible traducción pedagógica, no una prescripción general. Su interés analítico reside en reunir investigación documental, reportería, producción multiformato, verificación y reflexión ética dentro de una misma secuencia. En ese tipo de ejercicios resulta posible observar qué transformaciones dependen de la tecnología y cuáles se relacionan con decisiones profesionales, criterios curriculares o formas de evaluación.

La viabilidad de cualquier reforma depende también de formación docente, recursos y contexto regional. Por ello, los documentos institucionales y la historia de cada escuela resultan indispensables para interpretar la adaptación: esta no ocurre en un vacío, sino dentro de culturas escolares con capacidades, inercias y prioridades distintas. La colaboración con medios puede aportar casos y experiencia, pero no sustituye la autonomía universitaria para valorar críticamente las prácticas profesionales.

La historia también advierte contra la homogeneización. Las necesidades de una escuela en Ciudad de México no son idénticas a las de instituciones en estados con menor infraestructura, cobertura rural o mayores riesgos. El currículo nacional imaginado como lista única de tecnologías ignoraría desigualdades. La formación debe partir de contextos regionales y preparar para cubrir comunidades concretas. La cultura de plataformas es global, pero sus efectos se experimentan localmente.

Por último, la educación periodística debe recuperar la noción de bien público. Las métricas describen comportamiento, no determinan por sí mismas relevancia. Un tema puede tener baja interacción y alta importancia social. Restrepo (2004) y Restrepo y Botello (2018) relacionan la credibilidad con la capacidad de servir y ayudar a comprender. Este principio ofrece un criterio para ordenar la innovación: una herramienta es valiosa cuando mejora investigación, claridad, acceso, participación responsable o rendición de cuentas.

La transformación curricular que se propone no rechaza la cultura digital. Busca evitar que la adaptación sea exclusivamente reactiva. La universidad puede formar profesionales capaces de aprender nuevas tecnologías durante toda su vida, pero también de identificar aquello que no debe delegarse: juicio, responsabilidad, memoria, escucha y compromiso con la verdad verificable. En esa combinación se encuentra la continuidad más fértil de la historia de la educación periodística.

Conclusiones

La educación periodística en México se construyó desde 1949 a partir de una tensión que continúa vigente: formar para un oficio concreto y, al mismo tiempo, ofrecer una educación amplia que permita comprender la sociedad a la que se informa. Las primeras escuelas institucionalizaron saberes de reportería, escritura y ética; la expansión de las ciencias de la comunicación amplió el horizonte teórico, pero hizo más difuso el perfil del periodista. Internet y las redes sociales añadieron competencias y trasladaron parte del trabajo a infraestructuras privadas; entre 2022 y 2025, la inteligencia artificial generativa agregó problemas de autoría, procedencia, verificación y evaluación.

El recorrido histórico permite afirmar que las plataformas y la inteligencia artificial no originaron los principales problemas de la formación. La distancia entre aula y redacción, la discusión sobre la polivalencia, la superficialidad informativa y la presión empresarial son anteriores. Las tecnologías recientes los intensificaron al acelerar tiempos, mezclar ámbitos personales y profesionales, convertir la atención en métrica y automatizar parte de la producción de contenidos. El hallazgo central es el desfase entre cambio tecnológico, profesional, curricular y educativo: no todos avanzan al mismo ritmo ni producen efectos equivalentes.

La comparación de las cuatro etapas muestra que las reformas curriculares más consistentes son aquellas que preservan principios transferibles - investigación, verificación, contextualización, escritura, deliberación ética y seguridad- mientras someten a examen las nuevas infraestructuras. La historia de la profesión cumple así una función interpretativa: permite distinguir cambios profundos de novedades pasajeras y reconocer qué dimensiones del oficio se reordenan cuando aparece una nueva tecnología.

La ética aparece en el recorrido como una continuidad de larga duración, no como un complemento posterior a la técnica. En una cultura de plataformas y sistemas generativos, la responsabilidad abarca la elección de fuentes, la atribución, la transparencia sobre procedimientos, la corrección y la comprensión de los daños que puede amplificar una infraestructura. La emergencia de la inteligencia artificial refuerza, por tanto, problemas históricos de juicio profesional en lugar de sustituirlos por un asunto exclusivamente técnico.

Finalmente, la universidad debe conservar autonomía frente al mercado y trabajar en diálogo con él. Preparar para el empleo es una obligación, pero preparar para mejorar el periodismo lo es también. La historia de la educación periodística mexicana muestra que la profesión se fortalece cuando el aprendizaje técnico se vincula con cultura humanística y servicio público. El reto actual no es formar operadores de plataformas, sino periodistas capaces de trabajar en ellas sin subordinar su criterio a sus reglas.

Referencias

- Amado, A., Etkin, M., y Báez, L. (2019). *La información como herramienta de participación ciudadana: Prensa, medios y redes sociales*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Baena, G. (1995). *Géneros periodísticos*. Pax México.
- Bor, S. E. (2014). Teaching social media journalism: Challenges and opportunities for future curriculum design. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(3), 243-255.
<https://doi.org/10.1177/1077695814531767>
- Brajnovic, L. (1978). *Deontología periodística*. Universidad de Navarra.
- Diezhandino, M. P. (2008). *Periodismo en la era de internet: Claves para entender la situación actual de la información periodística en España*. Ariel.
- Escuela de Periodismo Carlos Septién García. (s.f.). *Acerca de la escuela*.
<https://www.septien.mx/acerca-de-la-escuela>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Hermida, A. (2010). Twittering the news: The emergence of ambient journalism. *Journalism Practice*, 4(3), 297-308.
<https://doi.org/10.1080/17512781003640703>

- Hernández Ramírez, M. E. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, (1), 109-138. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i1.4235>
- Herrera, R. (1964). Apreciación crítica de la enseñanza de periodismo: ¿Responden las escuelas a las actuales necesidades de los medios de información? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 11(39). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/84707>
- Ireton, C., & Posetti, J. (eds.). (2018). *Journalism, “fake news” & disinformation: Handbook for journalism education and training*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>
- Jaakkola, M., & Wiik, J. (2025). No-panic pragmatism: Nordic journalism educators' preparedness to teach artificial intelligence (AI) in 2024. *Journalistica*, 19(1), 198-224. <https://doi.org/10.7146/journalistica.v19i1.151947>
- Jáquez, J. L. (2015). *Deontología periodística: Un camino urgente a seguir*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Kirchhoff, S. (2022). Journalism education's response to the challenges of digital transformation: A dispositive analysis of journalism training and education programs. *Journalism Studies*, 23(1), 108-130. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.2004555>
- Kothari, A., & Hickerson, A. (2016). Social media use in journalism education: Faculty and student expectations. *Journalism & Mass Communication Educator*, 71(4), 413-424. <https://doi.org/10.1177/1077695815622112>
- Lasorsa, D. L., Lewis, S. C., & Holton, A. E. (2012). Normalizing Twitter: Journalism practice in an emerging communication space. *Journalism Studies*, 13(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2011.571825>
- Leñero, V., y Marín, C. (1996). *Manual de periodismo*. Grijalbo.

- Mellado Ruiz, C. (2010). La influencia de CIESPAL en la formación del periodista latinoamericano: Una revisión crítica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 307-318. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP1010110307A>
- Muratova, N., Grizzle, A., & Mirzakhmedova, D. (2019). *Media and information literacy in journalism: A handbook for journalists and journalism educators*. UNESCO.
- Orozco Murillo, R. (2015). Profesionalización y capacitación de periodistas y comunicadores en un contexto de cambios tecnológicos. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(9). <https://paakat.cugdl.udg.mx/index.php/paakat/article/view/249>
- Plaisance, P. L. (2006). An assessment of media ethics education: Course content and the values and ethical ideologies of media ethics students. *Journalism & Mass Communication Educator*, 61(4), 378-396. <https://doi.org/10.1177/107769580606100404>
- Restrepo, J. D. (2004). *El zumbido y el moscardón: Taller y consultorio de ética periodística*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, J. D., y Botello, L. (2018). *Ética periodística en la era digital*. International Center for Journalists.
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2025). *Mexico. Digital News Report 2025*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2025/mexico>
- Universidad Veracruzana. (2018). *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas PLADEA 2017-2021: Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Región Veracruz*. <https://www.uv.mx/veracruz/fcc/files/2018/11/PlaDEA-FCC-Ver-2017-2021.pdf>
- Van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.
- Wenger, D., Hossain, M. S., & Senseman, J. R. (2025). AI and the impact on journalism education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 80(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/10776958241296497>