

Pensar la universidad desde el aula: aportes y desafíos del Modelo Educativo Visión 2040 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Fernando Sandoval Gutiérrez

Fecha de recepción: 23 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

Se examina el Modelo Educativo Visión 2040 de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desde una perspectiva situada en la práctica docente. Se analizan las tensiones entre los principios normativos del modelo y las condiciones reales en las que se ejerce la docencia en Ciudad Juárez, una ciudad marcada por fenómenos estructurales como la desigualdad, la violencia y la migración. Metodológicamente, el enfoque es de carácter crítico-interpretativo, basado en una revisión documental del modelo y un análisis situado de sus alcances y limitaciones desde la perspectiva del profesorado. Entre los hallazgos más significativos, se destaca la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales que favorezcan la apropiación crítica del modelo y de fomentar comunidades docentes capaces de resignificar colectivamente sus principios. Se subraya la relevancia del aula como espacio de interlocución epistemológica y se plantea que la transformación universitaria debe partir de las prácticas cotidianas.

Palabras clave: modelo educativo, docencia universitaria, Ciudad Juárez, práctica pedagógica, educación superior.

Al cerrar el primer cuarto del siglo XXI, los modelos educativos universitarios se configuran como propuestas normativas que, además de establecer directrices institucionales, expresan posicionamientos conceptuales sobre la función social de la educación superior. En este sentido, el Modelo Educativo Visión 2040 (MEV 2040) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) puede ser entendido como un dispositivo orientador que articula principios, aspiraciones y estrategias institucionales en torno a la formación integral del estudiantado y la transformación progresiva de las prácticas pedagógicas.

Este texto se aproxima al MEV 2040 desde una perspectiva situada, centrando su atención en las posibilidades que ofrece para repensar la universidad desde la experiencia docente. Lejos de considerar el aula como un espacio

meramente operativo, se asume aquí como un lugar de reflexión estratégica, donde los marcos institucionales encuentran condiciones materiales y simbólicas para su



posible reinterpretación. No pretendemos evaluar el impacto del modelo, sino explorar los márgenes de sentido que abre para la práctica pedagógica, así como las tensiones que emergen al intentar articular lo prescrito con lo vivido.

En 2021, la UACJ presentó públicamente su modelo educativo renovado, destacando como ejes articuladores la inclusión, la equidad, la responsabilidad social, la flexibilidad curricular y la formación humanista (UACJ, 2021). Estas nociones adquieren especial relevancia en el contexto de Ciudad Juárez, una ciudad fronteriza atravesada por procesos históricos de exclusión, movilidad forzada, desigualdad estructural y violencia social. En este escenario, cualquier propuesta educativa –por robusta que sea en su formulación– debe enfrentarse al desafío de la implementación en condiciones adversas.

En este contexto, resulta imprescindible preguntarse no sólo qué plantea el modelo, sino desde dónde se le interpela. La experiencia docente no es una mera zona de aplicación técnica, sino un territorio de saberes construidos en la relación cotidiana con las y los estudiantes, en la gestión de la incertidumbre y en la lectura situada del entorno. Pensar el MEV 2040 desde el aula implica reconocer que los modelos educativos no se implementan linealmente: se negocian, se disputan y se resignifican en cada interacción pedagógica. Escribimos desde la convicción de que no puede haber transformación educativa sin una participación activa del profesorado, no como agente ejecutor, sino como sujeto epistémico. En palabras de Barrera y Rodríguez (2021, p. 42): “una transformación educativa efectiva y sostenible requiere políticas coherentes que articulen formación, cultura institucional y reconocimiento docente, reconociendo al profesorado como sujeto epistémico capaz de liderar procesos educativos contextualizados, críticos y equitativos”.

En un momento en que proliferan las retóricas de la innovación y la calidad, a menudo desligadas de las condiciones reales de la práctica, se vuelve urgente reinscribir el sentido del cambio educativo en la experiencia vivida. El MEV 2040 puede ser útil en tanto provoque conversaciones, incomodidades y nuevas preguntas en las comunidades académicas.

El MEV 2040 como recurso para la reconcepción institucional

En el contexto de los procesos de revisión y ajuste de los marcos educativos en la educación superior, los modelos institucionales adquieren relevancia en tanto

dispositivos orientadores del quehacer académico. Su importancia no reside únicamente en su contenido normativo, sino en su potencial para articular visiones institucionales (Núñez-Valdés *et al.*, 2022). En esta lógica, el MEV 2040 puede entenderse como una formulación que busca establecer criterios orientadores para la vida universitaria, a partir de una construcción institucional que involucró a distintos sectores de la comunidad académica y a voces externas. La estructuración del modelo en seis ejes transversales expresa un esfuerzo por integrar dimensiones epistemológicas, pedagógicas, éticas y sociales, en respuesta a las condiciones internas de la universidad y a los retos del entorno.

El MEV 2040 enuncia un conjunto de principios generales que requieren ser interpretados y contextualizados en los diversos niveles de la gestión académica. Su eventual contribución a los procesos de reconceptualización institucional dependerá de la forma como estos lineamientos logren articularse con las prácticas cotidianas de planeación curricular, evaluación, acompañamiento estudiantil y organización académica. Para ello, se vuelve necesaria una labor constante de mediación conceptual y operativa que permita traducir los enunciados del modelo a marcos de acción viables dentro de las condiciones específicas de cada unidad académica. Por ende, lejos de ser un instrumento neutro, el modelo encarna una apuesta ética por transformar las estructuras institucionales en favor de horizontes más inclusivos y socialmente comprometidos. No obstante, su potencial transformador no puede asumirse como dado. Su relevancia dependerá de múltiples factores: el grado de apropiación por parte de los distintos actores universitarios, los recursos disponibles para su implementación, la coherencia entre discurso y práctica, así como la existencia de condiciones institucionales que favorezcan la experimentación pedagógica, el diálogo entre saberes y la toma de decisiones colegiada.

Más allá de su función normativa, el MEV 2040 puede ser entendido también como un catalizador simbólico: un intento de resignificar el horizonte institucional a partir de una narrativa compartida sobre lo que la universidad quiere –y puede– llegar a ser. Este carácter simbólico no debe subestimarse. En un momento en que las instituciones de educación superior enfrentan presiones externas por indicadores de productividad y rankings de desempeño, reapropiar el sentido de lo educativo como proyecto humanista constituye un acto político. El modelo, en este sentido, no sólo propone acciones; interpela creencias, valores y visiones del mundo que subyacen a las prácticas universitarias. La noción de reconcepción institucional

implica asumir que transformar no es sustituir, sino reconfigurar críticamente las lógicas establecidas. Ello requiere un trabajo de memoria institucional –para comprender de dónde venimos– y una capacidad de prospectiva –para anticipar escenarios futuros posibles y deseables–.

Aportes desde la práctica docente

Analizar el MEV 2040 desde la práctica docente supone reconocer la relevancia del aula como espacio privilegiado para interrogar y eventualmente proyectar las directrices institucionales en el plano formativo. Esta perspectiva no busca validar o invalidar la eficacia del modelo, sino explorar las condiciones bajo las cuales su marco conceptual puede entrar en diálogo con los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. La práctica docente, entendida como actividad situada, históricamente configurada y mediada por múltiples variables contextuales (Bolívar, 2005), ofrece un punto de observación crítico para valorar la pertinencia, claridad y viabilidad de los principios que el modelo enuncia. Al posicionarse en el aula, el profesorado no sólo implementa estrategias didácticas; también interpreta, filtra y resignifica los discursos institucionales, poniendo a prueba su aplicabilidad en escenarios complejos y a menudo contradictorios.

Desde esta perspectiva, el MEV 2040 puede ser comprendido como una invitación a repensar las prácticas pedagógicas, a la luz de nociones como la formación integral, la flexibilidad curricular, la responsabilidad social universitaria y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, tales nociones, al ser formuladas desde un plano estratégico, requieren ser objeto de reflexión situada para identificar sus alcances reales, sus límites operativos y sus implicaciones éticas en el contexto particular de Ciudad Juárez y de las otras ciudades en las que tiene presencia la UACJ.

En concordancia con esta afirmación, se considera, junto con Bué (2017), que el aula no debe entenderse únicamente como espacio de implementación, sino como un lugar de interlocución epistemológica entre el modelo y la experiencia docente. En este sentido, uno de los aportes más significativos del MEV 2040 puede residir –potencialmente– en su capacidad para fomentar una cultura académica más consciente de sus fines formativos, más atenta a los procesos y más abierta a la complejidad que caracteriza a las relaciones educativas contemporáneas.

No obstante, esta potencialidad sólo puede materializarse si se promueve una reflexión sistemática sobre la práctica, acompañada de mecanismos institucionales

que reconozcan la autonomía profesional del docente y valoren el saber pedagógico como fuente legítima de construcción institucional. La apropiación crítica del modelo, más que un acto de cumplimiento, se plantea como un ejercicio de diálogo permanente entre política educativa, condiciones estructurales y experiencia pedagógica.

Desde la perspectiva del profesorado, cada acto de enseñanza supone una interpretación activa del contexto y de los marcos que lo regulan (Sandoval, 2019). El modelo, como propuesta estratégica, puede ofrecer referentes valiosos, pero su significación última dependerá de la forma en que sea incorporado –o resistido– por quienes cotidianamente diseñan experiencias de aprendizaje, median contenidos y acompañan trayectorias estudiantiles. En este plano, los aportes del MEV 2040 no deben buscarse únicamente en su impacto visible, sino en los desplazamientos subjetivos, las conversaciones críticas y las reconfiguraciones de sentido que pueda suscitar en la labor docente.

Por ello, una lectura situada del modelo permite identificar las formas como sus principios dialogan –o entran en conflicto– con las condiciones materiales del trabajo académico. Este ejercicio resulta particularmente relevante en contextos como Ciudad Juárez, donde la precarización estructural, la violencia social y la fragmentación del tejido comunitario generan condiciones adversas para la enseñanza (hablaremos de ello más adelante). En tales escenarios, la práctica docente adquiere un carácter político y epistémico que trasciende la transmisión de contenidos, convirtiéndose en una apuesta por sostener vínculos, construir sentidos y defender el valor público de la educación. Como dicen Villalpando *et al.* (2020):

El ejercicio de la docencia implica decisiones sobre relaciones interpersonales, sobre la interpretación de los contenidos y sobre el reconocimiento de la diversidad; en ese entorno, la práctica docente se convierte en una acción colectiva que no solo transmite saberes, sino que construye vínculos institucionales y sociales, y contribuye a sostener la dimensión pública de la educación (p. 231).

Desafíos persistentes en Ciudad Juárez

Analizar el MEV 2040 en el contexto de Ciudad Juárez (y de los otros espacios geográficos en los que se sitúa esta institución) exige considerar las condiciones concretas en las que dicho modelo es llamado a desplegarse. Ninguna propuesta institucional opera en abstracto: todo modelo educativo, por definición, se territorializa. Es decir, entra

en relación con dinámicas sociales, económicas y culturales específicas que influyen en su apropiación, reinterpretación e incluso en su posible resignificación. En este caso, el entorno fronterizo de Ciudad Juárez plantea un conjunto de desafíos que complejizan la implementación de los principios rectores del modelo.

Ciudad Juárez se configura como una ciudad atravesada por fenómenos estructurales como la migración constante, la desigualdad socioespacial, la inseguridad persistente y una economía informal altamente extendida (Velázquez, 2012). Estas condiciones inciden directamente en los procesos educativos, afectando tanto las trayectorias estudiantiles como las condiciones laborales del profesorado. El modelo, en congruencia con esta realidad, reconoce su origen en un periodo de crisis global –la pandemia de covid-19– y promueve como eje transversal la necesidad de respuestas educativas flexibles, adaptativas y socialmente comprometidas. Sin embargo, al trasladar estos principios a la práctica, surgen diversos tipos de tensiones:

En el plano estructural, las condiciones de vida en muchos sectores de la ciudad –como el transporte limitado, la segregación urbana, la inseguridad cotidiana– plantean obstáculos para el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2022), más del 30 % de los hogares en Ciudad Juárez carecen de acceso estable a Internet. Esto repercute directamente en la viabilidad operativa de estrategias de enseñanza apoyadas en entornos digitales, una de las apuestas relevantes del modelo.

En el ámbito institucional, la adopción efectiva del modelo enfrenta ciertas restricciones operativas. La carga administrativa en diversas áreas directivas y de coordinación dificulta que las orientaciones del modelo se traduzcan en procesos sostenidos de innovación educativa. A esto se suma que los mecanismos de formación docente, si bien necesarios, tienden a adoptar formatos homogéneos. Desde una perspectiva pedagógica, observamos que persiste un desfase entre los postulados normativos del modelo y ciertas dinámicas prevalentes en la cultura institucional.

Entonces, más que un reto operativo, el contexto juarense constituye una interrupción estructural al modelo educativo. Para responder a dicha complejidad, el MEV 2040 tendrá que consolidar mecanismos que reconozcan de manera explícita las condiciones diferenciadas en las que se ejerce la docencia y se desarrolla el aprendizaje en la institución. La flexibilidad, en este marco, no puede en-

tenderse únicamente como atributo curricular, sino como un principio organizacional y político. De igual forma, la inclusión debe transitar del plano discursivo al estructural, permeando tanto las políticas institucionales como las prácticas cotidianas.

Por otro lado, la ciudad enfrenta un déficit histórico en la articulación entre políticas sociales y educativas, lo cual redonda en un aislamiento funcional de las instituciones educativas respecto a los procesos comunitarios (Zermeño y Alemán, 2018). Este aislamiento ha obstaculizado el desarrollo de estrategias integrales que consideren al estudiantado no sólo como usuarios del sistema educativo, sino como sujetos insertos en dinámicas territoriales de alta complejidad (Gómez y Castillo, 2020). Frente a ello, resulta imprescindible que los modelos educativos integren una dimensión territorial crítica, capaz de leer las tensiones urbano-educativas como dimensiones constitutivas del quehacer universitario.

Horizontes posibles

El MEV 2040 se presenta como una propuesta abierta que requiere ser leída más allá de su formulación normativa. Como dijimos, su potencial transformador no reside en su textualidad, sino en su capacidad para suscitar procesos reflexivos y colaborativos entre quienes conforman la comunidad universitaria. Estas estrategias podrían tener un carácter doble: por un lado, ancladas en las prácticas docentes concretas; por otro, articuladas con procesos de gestión institucional que permitan sostenerlas en el tiempo.

Hemos propuesto brevemente aquí una lectura del modelo desde la experiencia docente, evitando su absolutización y reconociendo sus límites. Lejos de ofrecer un balance concluyente, se han intentado identificar los puntos de tensión entre los principios del modelo y las condiciones reales en las que se ejerce la docencia universitaria en la institución. Se ha señalado que, si bien el modelo enuncia orientaciones progresistas, su operatividad está sujeta a factores estructurales, organizativos y culturales que condicionan su apropiación efectiva.

El despliegue efectivo del MEV 2040 requiere identificar con precisión las condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas que deben fortalecerse para traducir sus principios en procesos sostenidos de mejora institucional. Esta tarea demanda una mirada crítica sobre los dispositivos actuales de gestión y docencia, así como un compromiso con la transformación gradual, pero decidida, de las culturas académicas que estructuran la vida universitaria.

Una primera necesidad consiste en desalentar una lógica de implementación vertical, en beneficio de procesos de apropiación colegiada. Para ello, es imprescindible fomentar espacios donde los actores universitarios –particularmente el profesorado– puedan problematizar el modelo, confrontarlo con sus prácticas y reelaborarlo desde sus contextos. El modelo no debe ser comprendido como una prescripción acabada, sino como un marco abierto que exige mediación, ajuste e interpretación situada. Esta apertura no es debilidad técnica, sino una condición para su viabilidad pedagógica.

Es también fundamental establecer mecanismos permanentes de evaluación crítica y seguimiento participativo del modelo. Más allá del cumplimiento normativo, estos procesos deben generar conocimiento útil para la toma de decisiones, permitir ajustes adaptativos y ofrecer retroalimentación desde múltiples niveles –aulas, cuerpos colegiados, estudiantes, directivos–. En conjunto, estos elementos configuran un conjunto de tareas estratégicas orientadas a fortalecer la capacidad institucional de la universidad para hacer de su modelo educativo no solamente un referente programático, sino una herramienta operativa que potencie la calidad, la equidad y la pertinencia de la formación que ofrece.



Fuentes de consulta

- Barrera, M. y Rodríguez, L. (2021). El papel de los docentes en la transformación educativa del bachillerato rural. *Revista Educación y Humanismo*, 23(40), 42-54. <https://n9.cl/wiqbn0>
- Bolívar, A. (2005). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la formación docente* (3^a ed.). Ediciones La Muralla.
- Bué, R. (2017). El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia. *Revista de los Institutos Normales - "María Stagnero de Munar"* y *"Joaquín R. Sánchez"*. <https://n9.cl/k4gwd>
- Gómez, L. y Castillo, A. (2020). Vinculación universitaria y desarrollo territorial: análisis comparativo en la frontera norte de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 73-96.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. INEGI. <https://shre.ink/o9gg>
- Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. y González-Campos, J. (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: Configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 69-88. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/16082>
- Sandoval, F. (2019). *El paradigma de la educación para la calidad de vida. Un nuevo rumbo para la práctica docente*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://shre.ink/o9gD>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2021). *Modelo Educativo UACJ Visión 2040. Versión extendida*. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://www.uacj.mx/MEV2040>
- Velázquez, M. (2012). Desplazamientos forzados: migración e inseguridad en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Cuadernos de trabajo de la UACJ*, 7, enero/febrero. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://shre.ink/o9gI>
- Zermeño, M. y Alemán, M. (2018). La Universidad y su vinculación con la comunidad: El caso de Ciudad Juárez. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(3), 105-132. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1235.pdf>