



Nayarit
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA
COMO PRÁCTICA VIVA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS EDUCATIVOS DESDE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE EN NAYARIT.

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS
TÉCNICOS ESCOLARES

FEBRERO 2026 | CICLO ESCOLAR 2025-2026

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES.
LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO PRÁCTICA VIVA: HACIA LA
CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS EDUCATIVOS DESDE LA AUTONOMÍA
PROFESIONAL DOCENTE EN NAYARIT

DIRECCIÓN GENERAL

M. ED. EDUARDO VILLARREAL GUEREÑA

DEPARTAMENTO DE DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN

MTRO. ERICK BECERRA SANTANA

Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit

FEBRERO 2026

Presentación

Este documento se ofrece como herramienta de reflexión crítica y transformación colectiva en el marco del trabajo colegiado del Consejo Técnico Escolar. Surge del profundo reconocimiento a la labor cotidiana de maestras y maestros que construyen experiencias educativas significativas en los diversos territorios de nuestra entidad. Queremos honrar ese quehacer profesional que, lejos de reducirse al cumplimiento de formatos administrativos, se constituye como un acto de creación pedagógica, de compromiso ético y de transformación social.

Nace de la convicción de que la planeación didáctica no es un requisito burocrático ni un instrumento de control, sino una práctica viva, situada y democrática que se construye desde y para la comunidad escolar. Las páginas que siguen invitan a reconceptualizar la planeación como ejercicio de autonomía profesional, un proceso participativo que integra las voces de infancias, juventudes, familias y entornos comunitarios, y una ruta flexible que responde a las realidades concretas de nuestros territorios educativos.

Es fundamental comprender desde el inicio que **la planeación didáctica no es un documento para entregar, sino una hoja de ruta de lo que puede ocurrir en las aulas**. Esta distinción es crucial para romper con décadas de burocratización que han convertido el ejercicio pedagógico en una tarea administrativa. La planeación es para nosotros, para guiarnos, para reflexionar sobre nuestra práctica.

LA PLANEACIÓN COMO TERRITORIO DE APRENDIZAJE: MÁS ALLÁ DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La planeación didáctica no es ni puede ser una simple secuencia inconexa de actividades. Esta concepción empobrecida reduce el acto educativo a una lista de tareas desarticuladas entre sí, sin coherencia interna, sin intencionalidad formativa clara, sin vinculación con las experiencias previas y los territorios de vida de quienes aprenden.

El Plan de Estudio 2022 y la Nueva Escuela Mexicana reconocen explícitamente la autonomía profesional docente como un principio fundamental (Secretaría de Educación Pública, 2022). Esto significa que no existe —ni debe existir— un formato único, rígido y obligatorio para elaborar la planeación didáctica, ni metodologías específicas obligatorias por campo formativo. El Plan de Estudio 2022 propone el uso de múltiples opciones metodológicas, reconociendo que cada maestra y maestro, desde su experiencia, formación, conocimiento del grupo y comprensión del contexto, tiene la facultad y la responsabilidad de decidir cómo organizar y documentar su propuesta pedagógica.

Esta autonomía profesional se fundamenta en los saberes pedagógicos que cada docente ha construido a lo largo de su trayectoria: conocimiento disciplinar profundo, comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje, dominio de estrategias didácticas diversas, capacidad de lectura del contexto, sensibilidad para identificar necesidades y potencialidades de sus estudiantes. Son estos saberes profesionales —no los formatos administrativos ni las recetas metodológicas— los que deben guiar las decisiones sobre cómo planear.

En contraste con la visión tradicional de planeación como lista de actividades, proponemos comprender la planeación didáctica como un territorio de aprendizaje: un espacio-tiempo compartido donde todas y todos los que participan (estudiantes, docentes, familias, comunidad) construyen conjuntamente conocimientos, habilidades, valores y formas de comprender el mundo.

Esquema 1. La Planeación como Territorio de Aprendizaje

LA PLANEACIÓN COMO TERRITORIO DE APRENDIZAJE

Dimensión Pedagógica

Es el espacio donde se construyen experiencias de aprendizaje con intencionalidad formativa clara, coherencia interna y articulación entre momentos pedagógicos. No es una lista de actividades, sino un tejido de experiencias que se conectan y enriquecen mutuamente desde la autonomía profesional y los saberes docentes.

Dimensión Participativa

Es un territorio habitado por múltiples actores: estudiantes que aportan sus saberes e intereses, docentes que median y acompañan desde su experiencia profesional, familias que comparten conocimientos comunitarios, autoridades que acompañan. Todas estas voces co-construyen el proceso formativo.

Dimensión Rizomática

Como rizoma (Deleuze y Guattari, 1977), permite múltiples entradas y conexiones no lineales. El programa analítico y el plano didáctico no se recorren en un solo sentido predeterminado, sino que se exploran desde diversos puntos de acceso según los intereses, preguntas y necesidades que emergen del grupo.

Dimensión Territorial

Está enraizada en un territorio específico (geográfico, cultural, lingüístico, social) que le da identidad y sentido. No es una propuesta abstracta y descontextualizada, sino una construcción situada que dialoga con las realidades concretas del lugar donde se desarrolla.

Dimensión Reflexiva

Es también un espacio de aprendizaje para quienes diseñan. El acto mismo de planear colectivamente es una experiencia formativa donde se desarrollan capacidades de análisis, toma de decisiones, anticipación, organización y evaluación crítica desde los saberes profesionales docentes.

Fuente: Elaboración propia con base en Deleuze y Guattari (1977), Freire (2005) y Contreras (2017).

ANÁLISIS RIZOMÁTICO DEL PROGRAMA ANALÍTICO EJEMPLOS CONCRETOS DESDE LOS CAMPOS FORMATIVOS

Desde la perspectiva de **pensamiento rizomático** propuesta por Deleuze y Guattari (1977), la planeación didáctica puede entenderse como un sistema abierto y no jerárquico, donde cualquier punto puede conectarse con cualquier otro. Esto significa que la planeación debe partir del análisis rizomático del programa analítico, identificando múltiples posibilidades de conexión entre contenidos, contextos y experiencias de aprendizaje.

Veamos ejemplos concretos de cómo el análisis rizomático se aplica en cada uno de los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana:

Campo Formativo: Lenguajes

-  Análisis lineal tradicional: Seguir el programa letra por letra: primero enseñar el alfabeto, luego las sílabas, después palabras, finalmente oraciones. En arte: primero teoría del color, luego técnicas, después composición.
-  Análisis rizomático: Partir de una problemática comunitaria real (por ejemplo, la contaminación del río local) que permite múltiples entradas: investigar y escribir reportes (español), crear carteles y murales para concientizar (artes), entrevistar a personas mayores en lengua indígena sobre cómo era el río antes (lengua indígena), preparar presentaciones en inglés para compartir con escuelas de otros países (inglés). Todas estas actividades se conectan horizontalmente, sin un orden obligatorio, y cada una lleva a aprendizajes en múltiples lenguajes simultáneamente.

Campo Formativo: Saberes y Pensamiento Científico

-  Análisis lineal tradicional: Seguir el índice del libro: proyecto 1 de matemáticas, luego el 2, después el tema 3. En ciencias: primero el método científico, luego la célula, después los sistemas del cuerpo humano.
-  Análisis rizomático: Partir del interés de las y los estudiantes por construir un huerto escolar. Esto conecta con: medición y geometría para diseñar los espacios de siembra (matemáticas), estudio de suelos, nutrientes y ciclos de vida de las plantas (biología), registro de datos de crecimiento y análisis de variables (pensamiento científico), uso de tecnología para monitoreo (tecnología), cálculo de costos y distribución de la producción (matemáticas aplicada). Cada estudiante o equipo puede entrar al proyecto desde diferentes puntos según sus intereses y todos construyen conocimiento científico.

Campo Formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades

-  Análisis lineal tradicional: Cronología histórica rígida: primero prehistoria, después civilizaciones antiguas, luego Edad Media, etc. En geografía: primero continentes, después países, luego estados, finalmente municipios.

- Análisis rizomático: Partir de una festividad comunitaria actual (por ejemplo, el Día de Muertos en Nayarit) que permite conexiones múltiples: rastrear sus orígenes prehispánicos y transformaciones históricas (historia), analizar cómo se celebra en diferentes regiones y culturas (geografía e interculturalidad), reflexionar sobre valores éticos como la memoria colectiva y el respeto a los ancestros (ética), investigar cambios ambientales que han afectado las ofrendas tradicionales (naturaleza). El recorrido no es lineal: algunos estudiantes pueden profundizar en historia, otros en aspectos geográficos, otros en dilemas éticos contemporáneos.

Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario

- Análisis lineal tradicional: Secuencia predeterminada en educación física: primero calentamiento, luego fundamentos técnicos del deporte X, después práctica, finalmente competencias. En educación socioemocional: primero autoconocimiento, luego autorregulación, después empatía, finalmente habilidades sociales.
- Análisis rizomático: Partir de un proyecto de juegos y deportes tradicionales de Nayarit que conecta múltiples dimensiones: práctica de juegos que desarrollan habilidades motrices (educación física), investigación sobre el significado cultural y comunitario de cada juego (identidad comunitaria), reflexión sobre emociones que surgen en el juego cooperativo vs competitivo (educación socioemocional), organización de un festival intergeneracional donde personas mayores enseñan los juegos (vínculos comunitarios), análisis de cómo estos juegos promueven vida saludable sin necesidad de equipos costosos (vida sana). Las y los estudiantes pueden entrar desde el interés por la actividad física, por conocer su cultura, por fortalecer relaciones, etc.

Como se observa en estos ejemplos, el análisis rizomático del programa analítico no niega los contenidos curriculares, pero los aborda desde múltiples entradas, conexiones horizontales entre campos formativos y trayectos flexibles que responden a los intereses y contextos reales de las y los estudiantes. La autonomía profesional docente y los saberes pedagógicos son fundamentales para identificar estas conexiones y diseñar experiencias de aprendizaje ricas y situadas.

DEL ESQUEMA RÍGIDO AL TEJIDO DE MOMENTOS PEDAGÓGICOS EJEMPLOS CONCRETOS

La planeación didáctica no se reduce a actividades desarticuladas que se suceden mecánicamente. Es un proceso dialógico, recursivo y reflexivo que implica un constante ir y venir entre la reflexión pedagógica y la acción educativa (Schön, 1998; Perrenoud, 2010).

En lugar de ceñirnos rígidamente a inicio-desarrollo-cierre, invitamos a comprender la planeación como un tejido de momentos pedagógicos interconectados. Veamos cada momento con ejemplos concretos:

Momentos de problematización de la realidad

- Qué son: Situaciones que generan disonancia cognitiva, que cuestionan ideas previas, que plantean dilemas o contradicciones que invitan a investigar y reflexionar.
- Ejemplo concreto: En el campo de Saberes y Pensamiento Científico, mostrar dos noticias contradictorias sobre el mismo tema (una que dice que cierto alimento es saludable y otra que dice lo contrario). Las y los estudiantes se preguntan: ¿Cómo sabemos qué información es confiable? Esto problematiza el pensamiento crítico y la validación de fuentes científicas.

Momentos de exploración libre y guiada

- Qué son: Espacios donde las y los estudiantes investigan, experimentan, juegan, descubren por sí mismos, con acompañamiento docente, pero sin imposición de un único camino.
- Ejemplo concreto: En el campo De lo Humano y lo Comunitario, organizar una exploración del barrio o comunidad donde estudiantes en equipos registran (con fotos, dibujos, entrevistas) qué espacios públicos existen, quiénes los usan, qué les gusta o falta. Cada equipo explora libremente pero con una intención: comprender cómo es su territorio.

Momentos de co-construcción colectiva del conocimiento

- Qué son: Espacios de diálogo donde se ponen en común los hallazgos, se debaten ideas, se construyen acuerdos, se elaboran explicaciones colectivas que integran múltiples perspectivas.
- Ejemplo concreto: En el campo de Lenguajes, después de que varios equipos leyeron diferentes versiones de una leyenda local (una en español, otra en lengua indígena, otra contada por una persona mayor), se reúnen en asamblea para comparar: ¿Qué elementos se mantienen? ¿Qué cambia? ¿Por qué existen diferentes versiones? Entre todas y todos construyen comprensiones sobre la tradición oral y la diversidad lingüística.

Momentos de sistematización y organización de lo aprendido

- Qué son: Espacios donde se ordena la información recabada, se identifican patrones, se establecen relaciones, se crean esquemas, mapas conceptuales, infografías o cualquier forma de organización que dé estructura al conocimiento construido.
- Ejemplo concreto: En el campo Ética, Naturaleza y Sociedades, después de investigar sobre el uso del agua en su comunidad, las y los estudiantes crean una línea de tiempo que muestra los cambios históricos en el acceso al agua, un mapa que identifica fuentes de agua actuales, y una tabla comparativa de consumo de agua en diferentes actividades. La sistematización ayuda a visualizar el problema de manera integral.

Momentos de reflexión crítica sobre procesos y resultados

- Qué son: Espacios metacognitivos donde estudiantes y docente analizan no solo qué aprendieron sino cómo lo aprendieron, qué dificultades encontraron, qué estrategias funcionaron, qué harían diferente.
- Ejemplo concreto: Después de un proyecto de ciencias donde experimentaron con diferentes métodos de purificación de agua, el grupo reflexiona: ¿Cuál método fue más eficaz y por qué? ¿Qué errores cometimos en los experimentos y qué aprendimos de ellos? ¿Cómo organizamos el trabajo en equipo y qué mejoraríamos? Esta reflexión fortalece el pensamiento científico y las habilidades colaborativas.

Momentos de evaluación formativa continua

- Qué son: Espacios de retroalimentación permanente que no esperan al final del proceso, sino que acompañan todo el recorrido, identificando avances y áreas de oportunidad para ajustar las estrategias.
- Ejemplo concreto: Durante un proyecto de escritura en el campo de Lenguajes, las y los estudiantes escriben borradores que comparten con compañeras y compañeros y con el docente. Reciben comentarios específicos (no calificaciones) sobre qué está claro, qué necesita mayor desarrollo, qué conectores podrían mejorar la cohesión. Revisan y mejoran sus textos varias veces antes de la versión final. La evaluación retroalimenta el proceso y no se limita a certificar el producto.

Momentos de celebración de logros

- Qué son: Espacios para reconocer y valorar los aprendizajes construidos, los esfuerzos realizados, las mejoras logradas. No solo reconocimiento individual sino colectivo del camino recorrido.
- Ejemplo concreto: Organizar una exposición comunitaria donde se muestran los productos de un proyecto (carteles sobre salud, maquetas de ecosistemas locales, representaciones artísticas). Invitar a familias, autoridades y comunidad a conocer lo aprendido. Cada estudiante o equipo explica su proceso. Se reconoce el trabajo de todos, se valoran los diversos aportes y se fortalece el sentido de comunidad de aprendizaje.

Momentos de identificación de nuevos desafíos

- Qué son: Espacios donde, al concluir un proceso o proyecto, se identifican nuevas preguntas, inquietudes o problemáticas que surgieron y que pueden ser el punto de partida para nuevos aprendizajes. El final de un proceso es el inicio de otro.
- Ejemplo concreto: Después de investigar sobre el cambio climático y sus efectos en Nayarit, las y los estudiantes identifican que quieren profundizar específicamente en soluciones locales: ¿Qué están haciendo otras comunidades similares a la nuestra? ¿Podríamos implementar alguna acción concreta en nuestra escuela o barrio? Este nuevo desafío se convierte en el siguiente proyecto, manteniendo la continuidad del aprendizaje.



Estos momentos pedagógicos no siguen un orden secuencial predeterminado. Pueden entrelazarse, superponerse, repetirse cíclicamente según las dinámicas propias de cada grupo y situación de aprendizaje. La autonomía profesional docente permite decidir cuándo y cómo integrar cada momento según las necesidades específicas de las y los estudiantes.

LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DIDÁCTICO DE LA ESCUCHA A LA REAL INTERVENCIÓN DE LAS VOCES

Durante mucho tiempo, el discurso pedagógico ha hablado de "dar voz" a las y los estudiantes o de "escuchar sus necesidades". Si bien estas expresiones representan un avance respecto a pedagogías autoritarias, resultan insuficientes e incluso problemáticas cuando se quedan en gestos superficiales.

Más Allá de "Dar Voz": Reconocer Voces que Ya Existen

¿Qué significa realmente "dar voz"? Esta expresión implica que las voces de las y los estudiantes no existían previamente, que necesitan que alguien se las "dé". Es una expresión paternalista que mantiene la jerarquía: hay quien tiene el poder de dar o negar la voz.

Pero las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes siempre han existido. Lo que ha faltado históricamente no son sus voces, sino espacios genuinos para escucharlas, tomarlas en serio y permitir que transformen efectivamente las decisiones pedagógicas. Las infancias y juventudes tienen mucho que decir sobre su propio aprendizaje, sobre lo que les interesa, sobre lo que necesitan, sobre lo que encuentran significativo o irrelevante. El problema es que durante décadas la escuela no ha considerado legítimas estas voces.

Escuchar, aunque necesario, tampoco es suficiente si esa escucha no se traduce en transformación real del diseño didáctico. Podemos escuchar atentamente lo que dicen las y los estudiantes, asentir, tomar notas, pero si al final las decisiones sustantivas sobre qué se aprenderá, cómo se aprenderá, en qué tiempos y con qué criterios de valoración se toman unilateralmente sin incorporar esas voces, entonces la escucha fue solo un gesto retórico, no un ejercicio genuino de democracia participativa.

La co-construcción o coautoría implica algo cualitativamente distinto: reconocer que las voces estudiantiles ya existen y portan conocimientos valiosos, y que tienen el derecho de intervenir efectivamente en la definición de los procesos formativos. No se trata de consultar opiniones para después decidir unilateralmente; se trata de deliberar, negociar y decidir colectivamente desde el reconocimiento de que todas las personas que participan en el acto educativo son sujetos de conocimiento y de palabra.

Esquema 2. Niveles de Participación Estudiantil en el Diseño Didáctico



Fuente: Elaboración propia con base en Hart (1992) y Tonucci (2015).

CO-CONSTRUCCIÓN DIFERENCIADA POR NIVELES EDUCATIVOS QUÉ SIGNIFICA EN LA PRÁCTICA

La co-construcción del diseño didáctico no es uniforme ni se aplica mecánicamente de la misma manera en todos los niveles educativos. ¿Qué significa co-construcción diferenciada? Significa que las formas concretas en que estudiantes y docentes construyen juntos las rutas de aprendizaje varían según las etapas de desarrollo cognitivo, emocional y social, así como según las características específicas de cada nivel educativo.

En educación inicial, la co-construcción se expresa a través del juego, la exploración sensorial y la comunicación gestual y verbal emergente. En preescolar, mediante la expresión oral, el juego simbólico y la toma de decisiones sobre actividades cotidianas. En primaria, a través de la formulación de preguntas de investigación y la organización colaborativa del trabajo. En secundaria, mediante la deliberación explícita sobre problemáticas sociales y la corresponsabilidad en la evaluación. Y en contextos multigrado, a través de acuerdos flexibles que respetan diferentes niveles de desarrollo.

La clave está en comprender que co-construir no significa hacer lo mismo en todos los niveles, sino adaptar la profundidad y las modalidades de participación a las capacidades y necesidades de cada etapa, siempre manteniendo el principio fundamental: las voces de las y los estudiantes intervienen efectivamente en las decisiones pedagógicas, no solo son escuchadas y luego ignoradas.

Cuadro 2. Co-construcción del Diseño Didáctico por Nivel Educativo

Nivel	Formas de Co-construcción	Ejemplos Concretos
Educación Inicial (0-3 años)	Co-construcción a través de la observación atenta de intereses, preferencias y ritmos individuales. Diseño de ambientes que respondan a lo que bebés y niñas/niños pequeños exploran con mayor curiosidad. Comunicación gestual, sonora y corporal como base para identificar necesidades y ajustar experiencias.	Ejemplo 1: La educadora nota que varios bebés de 8-12 meses se interesan por objetos que ruedan. Modifica el espacio: coloca pelotas de diferentes texturas, tubos por donde ruedan objetos, rampas suaves. Observa qué prefiere cada bebé y ajusta. La "planeación" se co-construye observando y respondiendo a los intereses emergentes. Ejemplo 2: Niñas y niños de 2-3 años muestran interés por el agua durante el juego. La educadora diseña experiencias: contenedores de diferentes tamaños, esponjas, goteros, objetos que flotan y se hunden. Observa qué descubrimientos hacen y propone nuevos materiales según lo que exploran.

Preescolar (3-6 años)

Decisiones mediadas por el juego, la exploración y el diálogo sobre intereses inmediatos. Negociación de actividades cotidianas, organización de espacios, elección de materiales.

Expresión oral de preferencias y toma de decisiones colectivas mediante votaciones simples o consenso grupal.

Ejemplo 1:

La maestra pregunta: "¿Qué les gustaría hacer en el rincón de construcción esta semana?" Las niñas y niños proponen: una casa, un puente, una ciudad. Votan con palitos de colores. Gana "ciudad". La maestra pregunta: "¿Qué necesitamos para hacer una ciudad?" Entre todas y todos planean: bloques grandes para edificios, carritos, muñequitos de personas, cartulinas para hacer señales.

Ejemplo 2:

Durante la asamblea matutina, la educadora comparte que hay tres proyectos posibles para la siguiente quincena: investigar sobre animales del bosque, crear un jardín en la escuela, o aprender canciones y bailes tradicionales. El grupo discute qué les interesa más y por qué. Deciden colectivamente: jardín. La educadora pregunta qué quieren saber sobre jardines y entre todos construyen las preguntas que guiarán el trabajo de acuerdo a la modalidad que seleccionen.

Primaria (6-12 años)

Procesos guiados de formulación de preguntas de investigación, organización de equipos de trabajo, definición de productos finales, construcción de criterios de evaluación. Mayor capacidad de argumentación y planificación. Toma de decisiones más complejas sobre tiempos, responsabilidades y formas de presentar aprendizajes.

Ejemplo 1:

En campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, la maestra plantea: "Vamos a investigar sobre los animales de nuestra región. ¿Qué les gustaría saber específicamente?" Estudiantes proponen preguntas: ¿Cuáles están en peligro de extinción? ¿Cómo se adaptan al clima? ¿Cómo los afecta la contaminación? En asamblea, organizan equipos según intereses,

		definen qué investigará cada equipo, acuerdan cómo presentarán (museo, documental, expo), crean una rúbrica juntos sobre qué debe tener un buen trabajo. Ejemplo 2: En campo de Lenguajes, estudiantes deciden escribir cartas a las autoridades sobre un problema de su comunidad (basura en las calles). Co-construyen: ¿Qué debe tener una carta formal? ¿Qué argumentos incluir? ¿Quién redacta, quién revisa, quién pasa en limpio? ¿Cómo sabemos si nuestras cartas son efectivas? Definen criterios de evaluación antes de escribir y se autoevalúan después.
Secundaria (12-15 años)	Formas más explícitas de deliberación sobre problemáticas sociales relevantes, definición de proyectos de intervención comunitaria, construcción de rutas de aprendizaje complejas, corresponsabilidad en la evaluación. Capacidad de análisis crítico, argumentación fundamentada y toma de decisiones con mayor autonomía. Comprensión de implicaciones a largo plazo.	Ejemplo 1: En campo Ética, Naturaleza y Sociedades, estudiantes identifican problemática: muchos jóvenes de la comunidad emigran por falta de oportunidades. En asamblea deliberan: ¿Queremos investigar esto? ¿Por qué es importante? Definen colectivamente: objetivos de investigación, metodología (entrevistas, encuestas, análisis estadístico), distribución de roles, timeline, producto final (documental + propuestas de solución), criterios de evaluación (rigor en datos, profundidad de análisis, viabilidad de propuestas). Ejemplo 2: En integración de varios campos formativos, estudiantes proponen crear una campaña sobre salud mental en adolescentes. Co-construyen todo el proyecto:

		investigan (Saberes y Pensamiento Científico), diseñan mensajes y materiales (Lenguajes), analizan factores sociales que afectan la salud mental (Ética, Naturaleza y Sociedades), organizan actividades de bienestar (De lo Humano y lo Comunitario). Definen juntos cómo evaluar el impacto de su campaña.
Multigrado	Acuerdos flexibles que respetan diferentes niveles de desarrollo, roles diferenciados donde estudiantes mayores acompañan a menores, aprendizajes entre pares, proyectos integradores donde cada grado aporta según su nivel. Co-construcción que articula necesidades y capacidades diversas en un mismo espacio.	Ejemplo 1: Proyecto sobre juegos tradicionales de la comunidad. Estudiantes de todos los grados participan pero con roles diferenciados que ellos mismos definen: los más pequeños (1°-2°) dibujan los juegos y juegan, los medianos (3°-4°) escriben las reglas y entrevistan a personas mayores, los mayores (5°-6°) investigan el origen histórico y organizan el festival comunitario. Todos co-construyen el diseño general del proyecto en asamblea. Ejemplo 2: Creación de un huerto escolar. En asamblea multigrado deciden qué sembrar, cómo organizarse. Definen tareas por niveles pero de manera flexible: los más pequeños siembran semillas grandes y riegan, los medianos investigan sobre cuidados de cada planta y llevan registro fotográfico, los mayores miden crecimiento, analizan variables, calculan costos. Cada quincena evalúan juntos avances y ajustan. Todos aprenden de todos.

Fuente: Elaboración propia.

HABITAR LA ESCUELA: EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

Si la planeación didáctica se concibe como un documento vivo que cobra sentido al ser habitado por la comunidad escolar, entonces las autoridades educativas cumplen un papel clave al acompañar de manera genuina los procesos pedagógicos que se desarrollan en las escuelas. Este acompañamiento cobra mayor potencia cuando se orienta al fortalecimiento de las prácticas docentes, al diálogo profesional y a la construcción compartida de sentido pedagógico en los contextos reales de enseñanza.

El rol de las autoridades educativas —directoras, directores, supervisoras, supervisores, asesoras y asesores técnico-pedagógicos, jefaturas de sector— consiste, de manera prioritaria, en generar condiciones institucionales que favorezcan el trabajo docente, promuevan la reflexión pedagógica situada y sostengan procesos de mejora continua. Ello implica reconocer la autonomía profesional de las maestras y los maestros, así como el valor de sus saberes contruidos en la práctica cotidiana.

Presencia Pedagógica.

Habitar las aulas supone una presencia genuina, respetuosa y pedagógicamente productiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta presencia se expresa en la disposición para observar con mirada pedagógica, formular preguntas desde la curiosidad profesional, escuchar con apertura, aprender junto con las maestras y los maestros, reconocer los desafíos complejos que enfrentan cotidianamente y construir de manera colectiva respuestas contextualizadas.

Cuando el acompañamiento se vive desde esta lógica de corresponsabilidad pedagógica, la planeación didáctica deja de ser un requisito formal y se consolida como una herramienta para pensar, transformar y enriquecer las prácticas educativas en función de las necesidades reales de las y los estudiantes.

Esquema 3. Dos Formas de Ejercer la Autoridad Educativa.

Retos a superar	Por construir
Exigir planeaciones estandarizadas en formatos rígidos sin considerar la autonomía profesional	Respetar la autonomía profesional, los saberes pedagógicos y la diversidad de formas de planear
Revisa documentos con listas de cotejo y marca errores	Dialogar sobre las intenciones pedagógicas y ofrecer retroalimentación constructiva desde el respeto al saber docente

Llegar a la escuela sin un propósito pedagógico claro	Acordar visitas para observar procesos pedagógicos reales y aprender junto con el docente
Generar miedo, desconfianza y simulación. Las planeaciones se hacen solo para entregar	Generar confianza, apertura al diálogo y mejora genuina. Las planeaciones son herramientas reales de trabajo
Centrarse en lo administrativo (formatos, firmas, sellos, cumplimiento de requisitos formales)	Centrarse en lo pedagógico (aprendizajes, estrategias, desafíos, saberes profesionales docentes)
Sancionar, amenazar, exhibir públicamente las "deficiencias"	Reconocer, valorar y compartir buenas prácticas. Construye sobre las fortalezas
Considerar que su rol es controlar y vigilar el trabajo docente	Considera que su rol es acompañar, facilitar y crear condiciones desde la confianza en el profesionalismo docente
Permanecer distante de las realidades concretas del aula y las particularidades de cada contexto	Se involucra genuinamente en los procesos pedagógicos y comprende las realidades diversas de cada territorio

Fuente: Elaboración propia.

REFLEXIÓN FINAL: LA PLANEACIÓN COMO HOJA DE RUTA

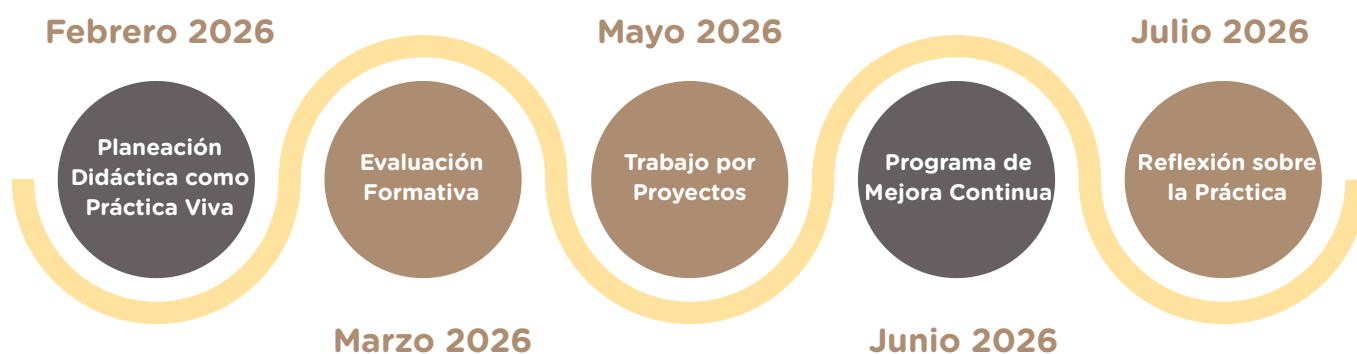
Es fundamental insistir en esto: la planeación didáctica no es un documento para entregar. Esta idea debe quedar absolutamente clara en todo el sistema educativo. La planeación es una herramienta de trabajo que construimos para nosotros mismos como profesionales de la educación, para guiarnos en nuestra práctica cotidiana desde

nuestros saberes pedagógicos y nuestra autonomía profesional, para reflexionar sobre nuestras decisiones pedagógicas, para dialogar con colegas sobre nuestras experiencias. Es una hoja de ruta de lo que posiblemente puede ocurrir en nuestras aulas, sabiendo que la realidad siempre desbordará lo anticipado y que tendremos que ajustar constantemente desde nuestro criterio profesional.

Que este documento sea el inicio de una conversación más amplia, de una reflexión más profunda, de una transformación más profunda. Que sea una invitación a soñar y a construir juntos la escuela que queremos, la educación que necesitamos, el futuro que merecen nuestras niñas, niños y jóvenes de Nayarit. Que sea, sobre todo, un llamado a ejercer nuestra autonomía profesional con responsabilidad y creatividad pedagógica, a resistir las lógicas estandarizadoras y burocráticas que vacían de sentido el acto educativo, y a recuperar el tiempo y la energía para lo verdaderamente importante: construir experiencias de aprendizaje significativas, situadas y transformadoras.

PRÓXIMAS SESIONES DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR: RUTA DE TRABAJO CICLO ESCOLAR 2025-2026

El trabajo desarrollado en esta sesión de febrero sobre la planeación didáctica como práctica viva se inscribe en una ruta de trabajo colegiado más amplia, diseñada para fortalecer progresivamente la autonomía profesional docente y la mejora continua de nuestras escuelas. A continuación se presenta la organización temática sugerida de las próximas sesiones del CTE:



Fuente: Elaboración propia.



Nayarit

NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT