



Nayarit
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT

AUTONOMÍA PROFESIONAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN NAYARIT

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA LA
FORMACIÓN CONTINUA TERRITORIALIZADA

TALLER INTENSIVO 2026

CONTENIDO

1. UN ENCUENTRO ENTRE VOCES DEL MAGISTERIO NAYARITA

2. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA:
HORIZONTES COMPARTIDOS DE TRANSFORMACIÓN

3. AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE:
LA PRAXIS COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:
DEL AISLAMIENTO AL TEJIDO COLABORATIVO

5. POLIFONÍA TERRITORIAL:
LA DIVERSIDAD EDUCATIVA COMO RIQUEZA PEDAGÓGICA

6. PROPUESTAS FORMATIVAS:
ITINERARIOS PARA EL DIÁLOGO COLECTIVO

7. REFERENCIAS Y RECURSOS PARA PROFUNDIZAR

1. UN ENCUENTRO ENTRE VOCES DEL MAGISTERIO NAYARITA

Estimadas compañeras maestras, estimados compañeros maestros, agentes educativos del sistema educativo nayarita:

Estas líneas nacen del corazón mismo de nuestra geografía pedagógica. De la diversidad de territorios, pueblos y escuelas que componen nuestro estado; de comunidades originarias que sostienen saberes ancestrales; de aulas donde las infancias comienzan a descubrir el mundo; de espacios educativos rurales y urbanos que conviven con realidades muy distintas; de centros que atienden necesidades específicas desde pedagogías de inclusión; de escuelas donde se teje diariamente el aprendizaje de adolescentes; de contextos multigrado, de formación técnica y de acompañamiento comunitario; y de todos los niveles y modalidades que conforman nuestro sistema educativo.

Desde esa pluralidad viva—tan amplia como rica en experiencia pedagógica—surge este documento.

No se trata de un manual más entre tantos que llegan a las escuelas pretendiendo contener todas las respuestas. Tampoco es una receta técnica que deba seguirse paso a paso sin margen para la interpretación territorial. Mucho menos es un dispositivo de control disfrazado de orientación pedagógica.

Este documento nace de una convicción profunda: ustedes, maestras y maestros, no son simples ejecutores de políticas diseñadas en escritorios distantes de las aulas. Son intelectuales de la educación. Profesionales reflexivos capaces de leer críticamente sus realidades, de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, de producir conocimiento situado, de transformar colectivamente las condiciones que obstaculizan el derecho humano a la educación.

La Nueva Escuela Mexicana representa algo más que una modificación curricular entre las muchas que ha conocido nuestro sistema educativo. Constituye un proyecto político-pedagógico que coloca en el centro tres apuestas fundamentales: el territorio como espacio vivo de aprendizaje, la comunidad como sujeto educativo, y el magisterio como actor protagónico de la transformación educativa.

¿POR QUÉ AUTONOMÍA PROFESIONAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?

Como columna vertebral de este proyecto se encuentran dos pilares que dan vida y sentido al taller intensivo de formación continua 2026: la autonomía profesional docente y las comunidades de aprendizaje. Ambos conceptos dialogan, se entrelazan, se potencian mutuamente.

La autonomía profesional—tal como la entendemos aquí—no significa que cada quien haga lo que quiera en su aula sin rendir cuentas a nadie. Esa sería una concepción individualista y tecnicista que reduce la enseñanza a decisiones aisladas. Hablamos, en cambio, de una autonomía colegiada: la capacidad colectiva de los equipos docentes para analizar críticamente sus contextos, para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en el diálogo entre saberes experienciales y referentes teóricos, para diseñar propuestas educativas territorializadas que respondan a las necesidades y aspiraciones de las comunidades con las que trabajan.

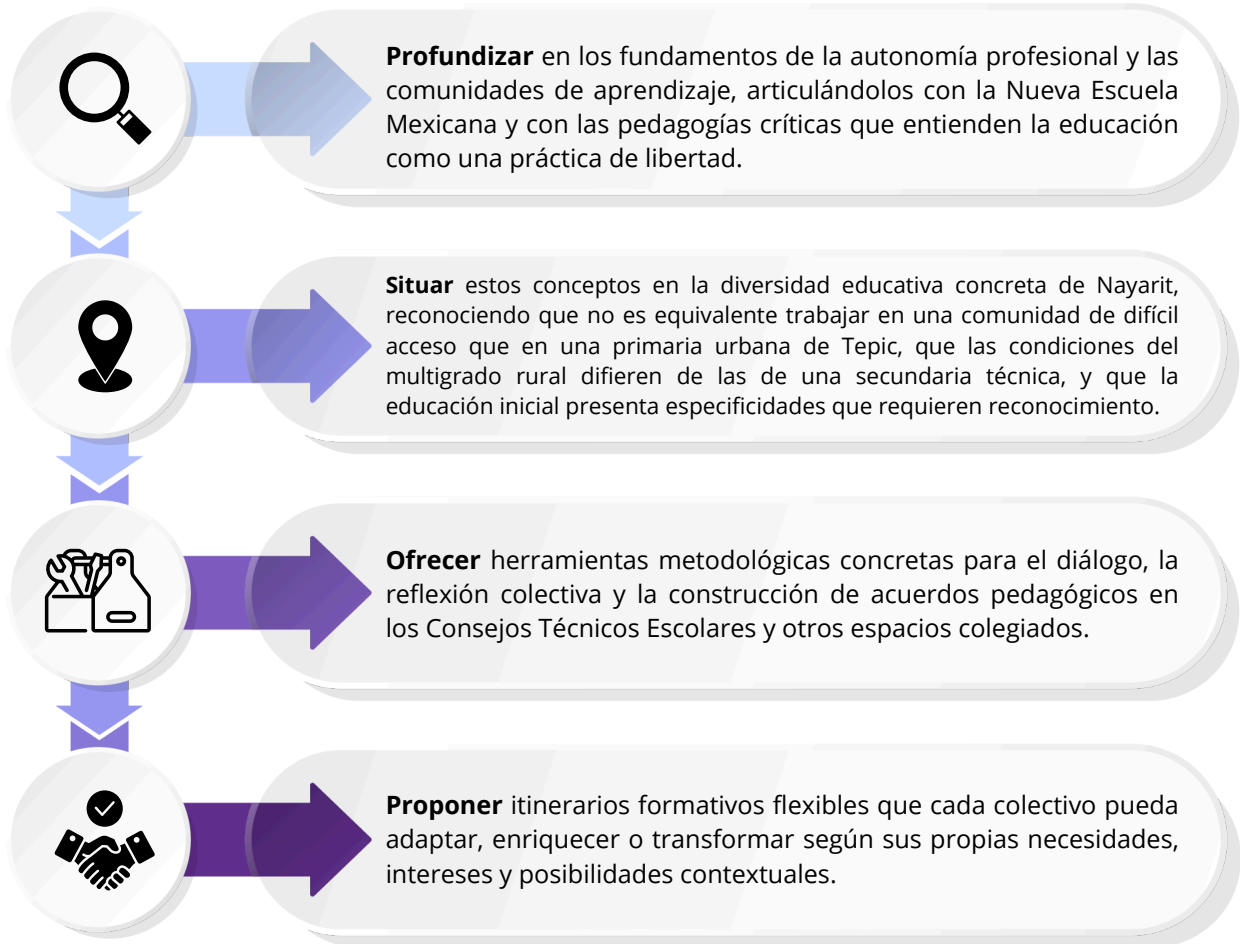
Esta autonomía se ejerce en tensión permanente con múltiples condicionantes: las prescripciones curriculares nacionales, las políticas educativas estatales, las expectativas familiares y comunitarias, las limitaciones materiales y organizativas de cada centro escolar, las propias concepciones y saberes que cada docente porta. No es una libertad absoluta que se da por decreto; es una conquista cotidiana que se construye en el hacer reflexivo, en el diálogo con pares, en la argumentación pedagógica de las decisiones que se toman.

Las comunidades de aprendizaje, por su parte, constituyen el tejido relacional donde se sostiene y nutre esta autonomía colegiada. Son espacios de encuentro donde el aislamiento profesional—esa soledad que caracteriza a menudo el trabajo docente—cede paso a la colaboración genuina; donde las prácticas pedagógicas se hacen objeto de reflexión compartida sin temor al juicio descalificador; donde se construyen colectivamente respuestas a los desafíos complejos que enfrenta cada centro educativo; donde se aprende entre pares, reconociendo que cada maestra, cada maestro, porta saberes valiosos dignos de ser socializados y enriquecidos en el diálogo horizontal.

No estamos inventando estos conceptos. La Nueva Escuela Mexicana los ha incorporado explícitamente en su marco normativo. Lo que buscamos con este documento es contribuir a que transiten del discurso oficial a la práctica cotidiana en los diversos espacios educativos de Nayarit.

¿CÓMO SE ORGANIZA ESTE DOCUMENTO?

Hemos estructurado este recurso de acompañamiento pedagógico buscando varios propósitos que se entrelazan:



No encontrarán aquí un listado rígido de pasos, sino provocaciones para el pensamiento: preguntas generadoras para el análisis crítico de las prácticas, relatos de experiencias que inspiran nuevas búsquedas y propuestas metodológicas que cada colectivo puede apropiarse y adaptar a su realidad específica.

Les invitamos a leer este documento con actitud reflexiva: a cuestionar, dialogar con colegas y usarlo como mediación para la conversación pedagógica en sus escuelas, no como mandato incuestionable. Que estas páginas sean puente y no muro, pregunta y no receta, encuentro fraterno entre quienes compartimos el compromiso con una educación más justa, digna y profundamente humana.

Con respeto profundo y admiración sincera por su trabajo cotidiano,
Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit

2. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: HORIZONTES COMPARTIDOS DE TRANSFORMACIÓN

La Nueva Escuela Mexicana no constituye simplemente otra reforma más en la larga cadena de cambios educativos que ha conocido nuestro país. Representa—al menos en su formulación conceptual—una ruptura epistémica y política con modelos educativos previos que concebían la formación humana fundamentalmente como preparación para la competitividad económica en mercados globalizados.

Se inscribe, en cambio, en una tradición educativa latinoamericana que concibe la educación como práctica de la libertad (Freire, 2005), como proceso de humanización y transformación social; como derecho humano fundamental que trasciende la lógica mercantil; dialoga críticamente con pedagogías críticas que cuestionan la neutralidad de la educación y reconocen su dimensión política inevitable.

LOS OCHO PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA TRANSFORMACIÓN

El marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana establece ocho principios rectores que merecen ser comprendidos en profundidad, más allá de su enunciación formal:

 <p>Identidad con México</p>	<p>Fomenta el reconocimiento crítico de la historia, la cultura y los valores del país, comprendiendo que la nación se construye desde su diversidad. Implica valorar a los pueblos originarios, sus lenguas y saberes, como parte constitutiva de la identidad nacional, evitando visiones homogéneas o folclorizantes.</p>	 <p>Honestidad</p>	<p>Se asume como valor transversal que orienta la vida personal, escolar e institucional. La honestidad exige congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, y cuestiona prácticas de simulación, corrupción o abuso que debilitan la confianza social y educativa.</p>
 <p>Responsabilidad ciudadana</p>	<p>Promueve la formación de sujetos capaces de ejercer derechos y asumir deberes con conciencia social. Supone participación activa, diálogo democrático y corresponsabilidad en la construcción del bienestar colectivo, más allá del civismo formal o declarativo.</p>	 <p>Participación en la transformación de la sociedad</p>	<p>Reconoce que la educación no es neutral. Este principio orienta la formación hacia la comprensión crítica de las desigualdades y la participación informada y colectiva para transformarlas, vinculando el aprendizaje con problemas reales del contexto social.</p>
 <p>Respeto de la dignidad humana</p>	<p>Coloca a cada persona como sujeto de derechos, con dignidad intrínseca. Implica erradicar toda forma de discriminación, violencia o exclusión, y construir relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento, el respeto y la igualdad sustantiva.</p>	 <p>Interculturalidad</p>	<p>Va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad. Propone el diálogo equitativo entre culturas, la valoración de saberes diversos y la transformación de relaciones históricamente asimétricas, especialmente en contextos con presencia de pueblos originarios.</p>



Cultura
de la paz

Promueve la resolución no violenta de conflictos, el diálogo y la convivencia democrática. Implica atender no solo la violencia directa, sino también las violencias estructurales y culturales que atraviesan a las comunidades y a la escuela.



Respeto
por la naturaleza

Reconoce la interdependencia entre la vida humana y el entorno natural. Fomenta una conciencia ambiental crítica que cuestione los patrones de consumo, promueva el desarrollo sostenible y asuma la responsabilidad colectiva frente a la crisis climática.

Estos principios no operan de manera aislada ni como enunciados formales. En conjunto, constituyen un marco ético, pedagógico y político que orienta la acción educativa desde una visión humanista, crítica y comunitaria; su sentido cobra vida en las prácticas cotidianas de las escuelas, en el diálogo con los contextos locales y en la participación colectiva para construir una educación más justa, digna, intercultural y comprometida con la transformación social y el cuidado de la vida.

3. AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE: LA PRAXIS COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Hablemos de autonomía profesional con la honestidad que nace de reconocer las contradicciones que vivimos cotidianamente.

En el marco de la transformación educativa, la autonomía profesional del magisterio se reconoce como un elemento central para fortalecer la práctica pedagógica y responder a la diversidad de contextos escolares. Al mismo tiempo, en la experiencia cotidiana de las escuelas, coexisten diversos dispositivos normativos, curriculares y de seguimiento, orientados a asegurar coherencia, equidad y rendición de cuentas en el sistema educativo.

Esta coexistencia plantea desafíos que requieren ser pensados con profundidad. La autonomía docente no se ejerce al margen de los marcos institucionales, pero tampoco puede reducirse a una aplicación mecánica de orientaciones externas. Se construye, más bien, en un equilibrio dinámico entre el cumplimiento responsable de los lineamientos y la capacidad profesional para tomar decisiones pedagógicas situadas, reflexivas y pertinentes, ancladas en el conocimiento del contexto y de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el reto no consiste en negar las condiciones existentes, sino en generar y fortalecer espacios de diálogo, reflexión y acompañamiento profesional que permitan al magisterio ejercer su saber pedagógico con mayor claridad y sentido. Reconocer la experiencia docente implica valorar la capacidad de analizar la propia práctica, argumentar decisiones educativas y orientar la acción hacia aprendizajes significativos.

Así entendida, la autonomía profesional —en el marco de la Nueva Escuela Mexicana— no es un atributo individual ni una concesión formal. Es un proceso permanente de construcción colectiva que se expresa en el ejercicio reflexivo de la docencia, en el diálogo entre pares, en la deliberación pedagógica y en la consolidación gradual de espacios de decisión colegiada que fortalecen la vida escolar.

LAS CINCO DIMENSIONES DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL COLEGIADA

Para comprender mejor esta autonomía profesional en su complejidad, podemos analizarla desde cinco dimensiones complementarias que se entretajan en la práctica:

Dimensión didáctica

Esta dimensión se refiere a nuestra capacidad individual y colectiva para decidir sobre qué enseñar, cómo enseñarlo, cuándo y con qué recursos, siempre en el marco de los propósitos formativos establecidos curricularmente y en diálogo con las necesidades específicas de nuestros contextos.

- Establecer un diálogo permanente entre el currículo nacional y lo local, territorializando los contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje según las características culturales, sociales y lingüísticas de las comunidades.
- Diseñar situaciones de aprendizaje con sentido, que articulen los propósitos formativos con problemáticas relevantes de la vida de las y los estudiantes.
- Integrar los ejes articuladores de manera orgánica, respondiendo a intencionalidades pedagógicas claras y no únicamente a exigencias de formato.
- Reconocer e incorporar saberes comunitarios como conocimientos legítimos que dialogan con los contenidos escolares.
- Diversificar las metodologías de enseñanza, favoreciendo la participación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.
- Asumir la evaluación formativa como herramienta de acompañamiento y mejora de los aprendizajes, y no solo como mecanismo de calificación.



Dimensión Social

Esta dimensión alude a nuestra capacidad para establecer vínculos horizontales y democráticos con familias y comunidades, superando tanto el aislamiento de la escuela respecto a su entorno como formas paternalistas de relación que infantilizan a las familias. Ejercer autonomía en esta dimensión implica:

- Dialogar genuinamente con las familias sobre procesos de aprendizaje, reconociéndolas como co-educadoras legítimas, no como simples receptoras de informes o ejecutoras de tareas escolares enviadas a casa.
- Incorporar de manera orgánica a sabias y sabios comunitarios en procesos educativos, no como "invitados ocasionales", sino como agentes educativos reconocidos con quienes se planifica colaborativamente.
- Vincular intencionadamente la escuela con problemáticas comunitarias reales: escasez de agua, contaminación, migración, violencia, pérdida de lenguas originarias, desigualdad de género. Hacer que el currículum dialogue críticamente con estas problemáticas en lugar de ignorarlas.
- Rendir cuentas de manera horizontal sobre decisiones pedagógicas que tomamos. Esto no significa someterse acríticamente a cualquier demanda familiar o comunitaria, sino argumentar pedagógicamente las opciones que elegimos, escuchar críticas y cuestionamientos, modificar rumbos cuando el diálogo lo hace necesario.
- Construir colectivamente—con participación real de familias y comunidades—proyectos educativos comunitarios que respondan a necesidades y aspiraciones locales, que contribuyan a fortalecer el tejido social, que aporten a la construcción de futuros deseables.



Dimensión organizativa y de gestión

Esta dimensión implica nuestra capacidad para participar crítica y democráticamente en la gestión de lo educativo a nivel de centro escolar, de zona escolar y de nivel educativo. No se trata solo de "ser consultados" sobre decisiones que otros toman, sino de tener incidencia real en definiciones institucionales que condicionan directamente nuestro trabajo pedagógico.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, esto implica:

- Transformar los Consejos Técnicos Escolares en espacios genuinos de aprendizaje profesional y decisión colegiada, superando su burocratización como espacios de transmisión de información vertical o llenado de formatos.
- Participar efectivamente en la construcción del Programa de Mejora Continua, no como documento a elaborar para cumplir requisito administrativo, sino como instrumento real de planeación estratégica que orienta el rumbo de la escuela.
- Decidir colectivamente sobre organización de tiempos, espacios y recursos: horarios, agrupamientos, uso de espacios escolares y comunitarios, distribución de materiales didácticos, priorización en la utilización de recursos.
- Construir acuerdos colegiados sobre normas de convivencia, estrategias de evaluación, criterios de promoción, formas de vinculación con familias y comunidades.
- Gestionar colectivamente procesos de formación continua pertinentes a necesidades reales identificadas por los propios colectivos, en lugar de someterse pasivamente a ofertas formativas estandarizadas que no responden a especificidades contextuales.



Dimensión ético-política

Esta dimensión reconoce que la educación no es práctica técnica neutral, sino práctica política que puede orientarse hacia la reproducción del orden social existente o hacia su transformación en dirección de mayor justicia.

Como afirma Freire (2005): "Todo acto pedagógico es un acto político. La pregunta no es si tomamos partido, sino a favor de quién y de qué tomamos partido."

Ejercer autonomía en esta dimensión implica:

- Reconocer explícitamente las desigualdades estructurales (de clase, género, etnia, capacidad) que condicionan trayectorias educativas, en lugar de naturalizarlas o invisibilizarlas bajo narrativas meritocráticas que responsabilizan individualmente a estudiantes y familias por "fracasos" que tienen causas sistémicas.
- Asumir un posicionamiento ético-político explícito a favor de estudiantes y comunidades en situación de mayor vulnerabilidad, traduciendo este posicionamiento en decisiones pedagógicas concretas.
- Desarrollar en las y los estudiantes conciencia crítica sobre injusticias sociales, capacidad de análisis de sus causas estructurales y herramientas para la acción colectiva transformadora.
- Cuestionar y transformar prácticas escolares que reproducen discriminación y exclusión: desde lenguajes sexistas hasta contenidos curriculares eurocéntricos; desde evaluaciones que sancionan diferencias culturales hasta pedagogías autoritarias que niegan la voz estudiantil.
- Vincular el trabajo educativo con luchas sociales legítimas por derechos: defensa del territorio, justicia ambiental, igualdad de género, respeto a la diversidad sexual y reconocimiento de pueblos originarios.



Dimensión epistemológica

Esta dimensión reconoce que las y los docentes no somos simples consumidores de conocimiento producido por especialistas externos, sino productores legítimos de saberes pedagógicos situados que nacen de la reflexión sistemática sobre nuestra práctica.

Ejercer autonomía epistemológica implica:

- Documentar rigurosamente experiencias pedagógicas significativas: qué hicimos, cómo lo hicimos, qué ocurrió, qué aprendimos.
- Reflexionar colectivamente sobre tensiones y problemáticas de la práctica, transitando de la anécdota descriptiva al análisis crítico.
- Investigar sistemáticamente sobre procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes: qué aprenden, cómo aprenden, qué obstaculiza sus aprendizajes y qué los potencia.
- Construir teoría desde la práctica, articulando saberes experienciales con referentes conceptuales provenientes de la investigación educativa.
- Compartir el conocimiento construido con otros colectivos docentes, socializando hallazgos, sometiendo interpretaciones al diálogo crítico, enriqueciendo comprensiones en el intercambio entre pares.

4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:

DEL AISLAMIENTO AL TEJIDO COLABORATIVO

Imaginemos por un momento cómo sería el trabajo docente si, en lugar de laborar aislados en nuestras aulas, pudiéramos habitualmente:

- Realizar colectivamente lecturas críticas de las realidades educativas que enfrentamos.
- Analizar juntos por qué ciertos estudiantes no logran ciertos aprendizajes esperados.
- Pensar colaborativamente alternativas pedagógicas para situaciones complejas.
- Aprender unos de otros sin temor a juicios descalificadores.
- Construir materiales didácticos de manera colaborativa, enriqueciendo creativities individuales con aportes diversos.
- Compartir libremente estrategias que nos funcionaron bien, sabiendo que serán aprovechadas y mejoradas por colegas.
- Sostener colectivamente procesos de transformación que serían muy difíciles de mantener en solitario frente a resistencias institucionales o comunitarias.

Esos espacios existen: Se llaman Comunidades de Aprendizaje; y no son estructuras que se decretan verticalmente desde instancias administrativas, sino construcciones vivas que emergen cuando colectivos docentes deciden romper el aislamiento tradicional y apostar por la colaboración genuina como forma de trabajo.

DEL AISLAMIENTO PROFESIONAL A LA CULTURA COLABORATIVA

Históricamente, el magisterio ha trabajado en lo que diversos estudios caracterizan como "cultura del aislamiento" o "celularismo pedagógico". Cada docente en su aula, con su grupo, tomando decisiones en soledad, con escasas oportunidades de diálogo pedagógico con pares.

Este aislamiento genera múltiples consecuencias problemáticas:

Aislamiento

Limita dramáticamente oportunidades de aprender de la experiencia acumulada por otros colegas que enfrentaron situaciones similares.

Dificulta contrastar las propias prácticas y concepciones con miradas alternativas que podrían enriquecerlas.

Genera sensación de soledad frente a problemáticas complejas que abruman cuando se enfrentan individualmente pero podrían abordarse colectivamente.

Impide construir respuestas institucionales sostenidas a desafíos educativos que requieren compromisos colectivos, no solo esfuerzos individuales dispersos.

Obstaculiza la construcción de cultura institucional compartida, dejando que cada quien actúe según sus propios criterios sin acuerdos colegiados.

Comunidad

Responsabilidad compartida por el aprendizaje de todos los estudiantes de la escuela, no solo de los propios.

Diálogo pedagógico permanente que hace de las prácticas objeto de reflexión colectiva.

Construcción colegiada de conocimiento profesional situado.

Apoyo mutuo para sostener procesos de innovación y mejora continua.

Compromiso con la transformación de condiciones institucionales que obstaculizan el derecho a aprender de todos y todas.

CINCO CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMAS

Las comunidades de aprendizaje que funcionan efectivamente como espacios de transformación pedagógica comparten ciertas características fundamentales:

Visión y valores compartidos

Responsabilidad colectiva

Colaboración focalizada

Cultura de indagación

Orientación hacia la acción

Visión y valores compartidos

Se articulan en torno a propósitos comunes consensuados colectivamente: garantizar el derecho humano a la educación para todas y todos, combatir desigualdades que generan exclusión educativa, desarrollar pedagogías dialógicas y críticas, y vincular la escuela con su comunidad, formar ciudadanía comprometida con la transformación social.

Estos propósitos no son declaraciones formales en documentos que nadie lee; Son compromisos vivos que orientan decisiones cotidianas, que se hacen visibles en prácticas concretas y que se dialogan y reelaboran permanentemente.

Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de todos los estudiantes

Esto implica superar la visión fragmentada de que "cada maestro es responsable solo de sus estudiantes", para asumir que todo el colectivo es responsable del aprendizaje de todos los estudiantes de la escuela.

Cuando un estudiante no aprende lo esperado, esto no es problema exclusivo del docente que tiene asignado ese grupo. Es problema pedagógico que el colectivo analiza conjuntamente: ¿qué está obstaculizando ese aprendizaje?, ¿Qué podemos hacer diferente?, ¿Qué necesita ese estudiante que no estamos proporcionando?, ¿Cómo podemos articular esfuerzos entre varios docentes para apoyarlo mejor?

Colaboración focalizada en evidencias de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje centran sistemáticamente su atención en evidencias concretas de aprendizaje estudiantil: producciones escritas, resoluciones de problemas, argumentaciones orales, creaciones artísticas, proyectos realizados. No se trata de reunirse para hablar en abstracto sobre "cómo nos va" o para quejarse de condiciones adversas; se trata de analizar colectivamente trabajos específicos de estudiantes para comprender qué están aprendiendo, cómo están aprendiendo, qué dificultades enfrentan, qué necesitan para avanzar.

Cultura de indagación reflexiva

Promueven cultura de cuestionamiento donde se problematizan las prácticas, en lugar de naturalizarlas; donde se interrogan las concepciones implícitas que sustentan decisiones pedagógicas y donde se buscan comprensiones más profundas de los fenómenos educativos.

Esto requiere ambiente de confianza y respeto, donde sea posible mostrar vulnerabilidades, reconocer incertidumbres, admitir errores, pedir ayuda. Donde prime la disposición a aprender sobre la necesidad de aparentar que se sabe todo.

Orientación hacia la acción transformadora

Las comunidades de aprendizaje no se quedan en análisis abstracto; traducen aprendizajes construidos en el diálogo colectivo en acciones pedagógicas concretas: modificaciones en planeaciones, nuevas estrategias didácticas, cambios en formas de evaluar y transformaciones en organización institucional. Documentan estas acciones para poder analizarlas posteriormente: qué funcionó, qué no funcionó, por qué, qué aprendimos, qué haremos diferente la próxima vez.



Comunidad de APRENDIZAJE

5. POLIFONÍA TERRITORIAL:

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA COMO RIQUEZA PEDAGÓGICA

Nayarit no es un territorio homogéneo-, tampoco lo es su sistema educativo. La diversidad caracteriza profundamente nuestra geografía pedagógica.

Cuando hablamos de autonomía profesional y comunidades de aprendizaje, no podemos hacerlo en abstracto, ignorando esta diversidad constitutiva. Necesitamos territorializar estos conceptos, reconociendo especificidades de cada modalidad educativa, cada contexto, cada nivel formativo.



EDUCACIÓN INICIAL: *LOS CIMIENTOS DE LA EXPERIENCIA HUMANA*

Las y los agentes educativos que trabajan con las infancias más pequeñas saben que su labor trasciende ampliamente el "cuidado". Están acompañando los primeros años de vida, donde se estructuran arquitecturas neuronales fundamentales; donde se establecen vínculos afectivos que marcarán formas de relacionarse con el mundo y donde se despliegan potencialidades humanas en condiciones de extrema plasticidad.

La autonomía profesional en educación inicial implica capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje ricos en experiencias diversas; de observar atentamente procesos evolutivos singulares de cada niña y cada niño; de vincular profundamente el acompañamiento con las familias reconociéndolas como primeras educadoras. Las comunidades de aprendizaje en este nivel requieren espacios sistemáticos para documentar observaciones, analizar colectivamente desarrollo infantil, para construir propuestas pedagógicas situadas que dialoguen críticamente con teorías psicopedagógicas, sin someterse acríticamente a ellas.

EDUCACIÓN PREESCOLAR: *EL JUEGO COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO*

Las maestras y maestros de preescolar conocen la tensión entre presiones por "preparar escolarización" versus el respeto a formas propias de aprender de las infancias pequeñas, fundamentalmente a través del juego, la exploración y la experimentación.

La autonomía profesional aquí implica defender pedagógicamente el juego como derecho y como metodología fundamental, resistiendo presiones por adelantar contenidos de primaria o por reducir el trabajo a ejercicios mecánicos de "maduración" para la lectoescritura.

Las comunidades de aprendizaje en preescolar pueden ser espacios para compartir ambientes de aprendizaje enriquecidos, para analizar formas en que niñas y niños se apropian de la lengua escrita en contextos significativos y documentar proyectos de indagación infantil.

EDUCACIÓN PRIMARIA: *LA CENTRALIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL*

En primaria se juega gran parte de la apuesta por la equidad educativa. Es donde se consolidan—o no—aprendizajes fundamentales como lectura, escritura y pensamiento matemático. Es donde las desigualdades sociales se traducen dramáticamente en desigualdades de aprendizaje si no median pedagogías compensatorias y culturalmente pertinentes .

La autonomía profesional aquí implica capacidad de diseñar trayectorias diferenciadas que partan de lo que cada estudiante sabe para llevarlo más allá, sin estandarizar ritmos y sin homogeneizar metodologías.

Las comunidades de aprendizaje en primaria pueden centrarse en acciones, en el análisis colectivo de producciones escritas estudiantiles; en construcción colaborativa de situaciones problema de pensamiento matemático que conecten con vida cotidiana y en diseño conjunto de proyectos que articulen campos formativos.

EDUCACIÓN MULTIGRADO: *HETEROGENEIDAD COMO POTENCIA*

Las maestras y maestros que trabajan en contextos multigrado enfrentan complejidades que requieren creatividad pedagógica excepcional: atender simultáneamente estudiantes de diferentes grados, con distintos niveles de aprendizaje, con diversas necesidades.

Esta condición—frecuentemente vista como déficit—puede convertirse en potencia pedagógica cuando se asume la heterogeneidad no como problema, sino como oportunidad: estudiantes mayores apoyan a menores, se aprende colaborativamente y se organizan grupos flexibles según criterios pedagógicos diversos.

La autonomía profesional aquí implica libertad para organizar el trabajo de maneras no convencionales; para integrar contenidos creativamente; y para aprovechar pedagogías de la diversidad.

Las comunidades de aprendizaje multigrado trascienden frecuentemente el centro escolar individual. Se tejen en redes de escuelas multigrado de una zona o región, que comparten experiencias, construyen colectivamente materiales y se acompañan mutuamente.

EDUCACIÓN INDÍGENA: *ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA AUTONOMÍA CULTURAL*

Las maestras y maestros que trabajan en educación indígena viven cotidianamente tensiones profundas: entre mandatos homogeneizadores del currículo nacional y derechos de los pueblos a educación propia; entre castellanización forzada y revitalización de lenguas originarias; entre contenidos curriculares ajenos y saberes comunitarios ancestrales.

La autonomía profesional aquí implica la capacidad de territorializar radicalmente el currículo; de incorporar como contenidos legítimos los conocimientos que portan abuelas, abuelos y sabios tradicionales; de usar la lengua originaria no solo como "lengua de instrucción", sino como lengua de pensamiento y creación.

Las comunidades de aprendizaje en educación indígena pueden construirse como espacios de diálogo entre educación y comunidad, donde ancianos participan como co-educadores; donde se sistematizan saberes tradicionales; donde se construyen materiales educativos en lengua originaria.

EDUCACIÓN ESPECIAL: *DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN*

Las maestras y maestros de educación especial han transitado históricamente desde modelos médico-rehabilitatorios que ubicaban el "problema" en el estudiante, - "deficiencia" a corregir - hacia modelos sociales de la discapacidad, que reconocen que las barreras están en ambientes que excluyen.

La autonomía profesional aquí implica capacidad de diseñar ajustes razonables; de construir materiales accesibles; y de trabajar colaborativamente con docentes de educación regular para transformar prácticas excluyentes.

Las comunidades de aprendizaje pueden constituirse como espacios para documentar y analizar barreras para el aprendizaje y la participación; para diseñar colectivamente estrategias de inclusión; para transformar culturas escolares capacitistas.

EDUCACIÓN SECUNDARIA:

ENTRE LA FRAGMENTACIÓN DISCIPLINAR Y LA INTEGRACIÓN FORMATIVA

Las maestras y maestros de secundaria—ya sea general, técnica o telesecundaria—enfrentan la tensión entre la organización disciplinar del currículo, (cada docente especialista en su disciplina), y la necesidad de formación integral que requiere articulación entre campos de conocimiento. La autonomía profesional aquí implica capacidad de trabajar colegiadamente para diseñar proyectos que integren múltiples disciplinas en torno a problemáticas complejas y relevantes para adolescencias: migración, violencia, identidad, proyecto de vida, justicia ambiental. Las comunidades de aprendizaje en secundaria requieren superar el aislamiento tradicional, donde cada docente trabaja solo su asignatura. Pueden construirse por campo formativo, reuniendo docentes cuyas disciplinas se integran - Por ejemplo, Historia, Geografía, Formación Cívica - en el campo de Ética, Naturaleza y Sociedades.

6. PROPUESTAS FORMATIVAS:

ITINERARIOS PARA EL DIÁLOGO COLECTIVO

Este capítulo constituye el corazón práctico del documento. Aquí encontrarán propuestas concretas de trabajo para los espacios de formación continua, particularmente para el Taller Intensivo de Formación Continua.

PRINCIPIO FUNDAMENTAL: Estas propuestas son mediadores para el diálogo, no guiones a seguir mecánicamente. Cada colectivo tiene libertad y la responsabilidad de adaptarlas a su contexto específico, a sus necesidades particulares y a sus características organizativas.

SIETE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN EL TRABAJO FORMATIVO

Centralidad del diálogo horizontal



El diálogo—entendido no como simple conversación, sino como encuentro entre sujetos que buscan comprender críticamente la realidad para transformarla—es nuestro método privilegiado. No hay transmisión vertical de conocimientos desde quien sabe hacia quienes no saben; hay construcción colectiva, donde todas las voces son legítimas, donde todos aprendemos de todos.

Partir siempre de la experiencia concreta



El punto de partida son experiencias efectivas que vivimos cotidianamente en nuestras escuelas, no teorías abstractas desconectadas de la práctica. Narramos, compartimos y describimos situaciones concretas. Desde ahí construimos comprensiones, establecemos relaciones y generamos conceptualizaciones.

Problematizar lo naturalizado



No se trata solamente de describir experiencias, sino de problematizarlas: identificar tensiones, reconocer contradicciones, cuestionar evidencias, analizar causas más allá de síntomas visibles. Transitamos de la anécdota descriptiva ("esto es lo que pasó") al análisis crítico ("¿por qué pasó?, ¿qué factores intervinieron?, ¿qué podría ser diferente?").

Construcción colectiva de conocimiento



El conocimiento no se transmite desde arriba: —se construye colaborativamente. Las conclusiones emergen del diálogo entre todas las voces presentes; no son dictadas por facilitadores que tendrían las respuestas correctas. Las y los facilitadores acompañan procesos, formulan preguntas problematizadoras, proponen herramientas metodológicas. Pero no sustituyen el pensar colectivo.

Orientación hacia la acción transformadora



La reflexión debe traducirse en compromisos concretos de transformación en las prácticas. No basta comprender: es necesario actuar diferente a partir de lo comprendido. Por eso, cada actividad formativa culmina con acuerdos sobre qué haremos diferente a partir de lo dialogado y cómo lo documentaremos para poder analizarlo posteriormente.

Respeto profundo a la diversidad



Reconocemos que cada modalidad educativa, cada contexto y cada colectivo tiene especificidades que merecen reconocimiento. No hay recetas universales aplicables mecánicamente en cualquier lugar. Por eso, las propuestas formativas incluyen siempre momentos donde cada colectivo adapta las herramientas generales a su situación particular.

Ambiente de confianza y seguridad emocional



Buscamos crear clima donde las personas se sientan seguras para mostrar vulnerabilidades, compartir dudas y reconocer limitaciones, pedir ayuda. Esto requiere construir colectivamente normas de convivencia que inhiban juicios descalificadores y promuevan escucha empática, respeto a la palabra de cada quien y confidencialidad sobre lo compartido.

7. REFERENCIAS Y RECURSOS PARA PROFUNDIZAR

- [1] Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- [2] Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- [3] Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- [4] Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- [5] DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- [6] Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- [7] Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- [8] Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- [9] Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- [10] Secretaría de Educación Pública (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. Dirección General de Formación Continua a docentes y directivos.

RECURSOS ADICIONALES RECOMENDADOS

Para profundizar en los temas abordados, se sugieren los siguientes recursos:

- Portal oficial de la Nueva Escuela Mexicana: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- Biblioteca digital Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org/>
- Red Mexicana de Comunidades de Aprendizaje: experiencias documentadas en línea
- Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/revista/>
Documentos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica



Nayarit

NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT

