



*Nayarit*  
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE NAYARIT

# PROGRAMA DE MEJORA CONTINUA

FUNDAMENTOS, DIMENSIONES, ROLES Y  
ORIENTACIONES OPERATIVAS

---

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS  
TÉCNICOS ESCOLARES

JUNIO 2026 | CICLO ESCOLAR 2025-2026

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES.  
**PROGRAMA DE MEJORA CONTINUA:** FUNDAMENTOS, DIMENSIONES, ROLES Y  
ORIENTACIONES OPERATIVAS.

**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**

JUNIO 2026

# NOTA INSTITUCIONAL

Este documento es una invitación al pensamiento colectivo. Lo emite SEPEN Nayarit con el propósito de acompañar la comprensión, el diseño y la realización del Programa de Mejora Continua en las escuelas de educación básica del estado. No tiene carácter prescriptivo ni genera obligaciones de entrega ante instancias de supervisión. Sus páginas reconocen la diversidad territorial, cultural y pedagógica de Nayarit como punto de partida para la reflexión y la acción educativa.

# MARCO EPISTEMOLÓGICO Y POLÍTICO LA NATURALEZA DEL PMC EN LA NEM

## 1.1 El PMC como instrumento de transformación educativa

El Programa de Mejora Continua (PMC) es la forma concreta en que el modelo educativo nayarita toma cuerpo en cada escuela. No existe en las páginas de un acuerdo ni en las orientaciones de una dependencia: existe en el aula de tercero de primaria de Huajicori, en el CTE de la telesecundaria de la Sierra Madre, en la reunión donde docentes de preescolar de la Costa deciden juntos qué pueden transformar. Su diseño normativo — articulado desde el Artículo 3.º Constitucional reformado en 2019, la Ley General de Educación (arts. 108-109), el Plan de Estudios 2022 y el Acuerdo 05/04/24— lo posiciona como el instrumento institucional a través del cual cada comunidad escolar realiza su lectura de la realidad, planifica acciones transformadoras y evalúa su impacto de manera cíclica y permanente. Pero su verdadera naturaleza es más profunda: es el mecanismo a través del cual Nayarit construye, desde sus propias voces y territorios, el modelo educativo que le corresponde.

Desde SEPEN el PMC se comprende como un acto político-pedagógico: político porque nombra la realidad de cada escuela —con sus condiciones de desigualdad, sus tensiones y sus potencias— y actúa sobre ella con intencionalidad transformadora; pedagógico porque su objeto central es mejorar las condiciones en que aprenden los estudiantes y en que enseñan los docentes. Esta doble naturaleza exige que el PMC supere la lógica administrativa de la rendición de cuentas para convertirse en algo radicalmente distinto: una bitácora viva que acompaña el trabajo cotidiano de la escuela, que se escribe y se reescribe con la tinta de la experiencia colectiva, que no prescribe, sino que pregunta, que no evalúa, sino que aprende. El PMC nayarita no desciende de las alturas institucionales: se construye desde la polifonía del estado, desde las voces de los maestros wixáritaris que enseñan en su lengua, de los docentes multigrado que sostienen la escuela completa, de los colectivos urbanos que enfrentan violencia y exclusión sin más recursos que su vocación y su reflexión compartida.

Fullan (2007) identifica la capacidad de cambio educativo con tres dimensiones interrelacionadas: los recursos materiales y humanos disponibles, la motivación e identidad profesional del cuerpo docente, y las condiciones organizacionales que permiten o bloquean la mejora. El PMC opera simultáneamente sobre las tres: diagnostica los recursos existentes y los que faltan, fortalece la identidad del colectivo docente como agente de cambio, y reconfigura las condiciones organizacionales de la escuela en función de su realidad específica.

## 1.2 Fundamento normativo: jerarquía y articulación

El Programa de Mejora Continua no es una ocurrencia burocrática: tiene sustento normativo sólido y jerarquizado que todo colectivo docente debe conocer para ejercer su autonomía con conocimiento de causa.

<b>Art. 3º Constitucional (2019)</b>	Establece el derecho a una educación de excelencia, con carácter humanista, inclusivo, intercultural y democrático. Fundamenta la autonomía del magisterio y la centralidad de la comunidad en el proceso educativo.
<b>Ley General de Educación, Arts. 108-109</b>	El Art. 108 establece el Consejo Técnico Escolar como órgano colegiado de decisión pedagógica. El Art. 109 define el PMC como instrumento de gestión integral que contempla infraestructura, equipamiento, formación docente, contextos socioculturales y avance de los planes y programas.
<b>Plan de Estudios 2022 (NEM)</b>	Introduce los Campos Formativos como organizadores curriculares, el Programa Analítico como instrumento de contextualización y el ABP/ABPr como metodologías centrales. El PMC es el mecanismo que gestiona las condiciones para que esta propuesta curricular sea posible.
<b>Acuerdo 05/04/24 (Lineamientos CTE)</b>	Art. 25: El PMC no estará sujeto a procesos de control administrativo. Esta disposición es un mandato institucional, no una sugerencia: ninguna autoridad puede exigir el PMC como comprobante, evaluarlo cuantitativamente ni sancionar su formato o contenido.
<b>Protocolos de Convivencia y Seguridad</b>	Los protocolos de seguridad escolar, convivencia, género e inclusión son marcos que orientan —nunca limitan— la autonomía del colectivo. El PMC los incorpora como insumos del diagnóstico y como marcos de las acciones.

## 1.3 Posicionamiento de SEPEN Nayarit frente al PMC

- El PMC es una bitácora viva, no un documento acabado. Su valor no reside en su presentación formal ni en su exhaustividad: reside en la calidad de la reflexión colectiva que lo produce y en la pertinencia de las acciones que propone. Una bitácora se escribe mientras se navega; El PMC se construye y actualiza de manera permanente conforme evolucionan las necesidades y prioridades de la comunidad escolar.

- Ninguna instancia de supervisión, jefatura de sector o autoridad regional puede exigir el PMC como requisito administrativo, evaluarlo con indicadores cuantitativos ni utilizarlo como criterio de evaluación del desempeño docente o directivo.
- El acompañamiento pedagógico al PMC es una responsabilidad de la supervisión escolar, entendida como apoyo técnico-pedagógico y no como control.
- La diversidad de los PMC en el estado es una fortaleza pedagógica y política. Cada escuela tiene su realidad y su PMC debe reflejarla con honestidad. La uniformidad entre PMC es síntoma seguro de que el instrumento fue producido para ser entregado, no para ser habitado.
- SEPEN Nayarit promoverá espacios de intercambio de experiencias entre escuelas cuyos PMC hayan generado transformaciones pedagógicas documentadas y compartibles. No para imponer modelos, sino para que la polifonía del estado se escuche a sí misma y aprenda de su propia voz.

*“Cuando la mejora se convierte en un ejercicio de cumplimiento burocrático, pierde su razón de ser. La verdadera mejora es aquella que transforma las condiciones de vida y de aprendizaje de los estudiantes desde la realidad concreta de su escuela y su territorio.”*

— SEP-DGGEET (2024)



## PMC: QUÉ ES, CÓMO OPERA Y QUÉ LO DIFERENCIA DE OTROS INSTRUMENTOS

### 2.1 Definición integral del PMC

El Programa de Mejora Continua es el instrumento de planificación, gestión y evaluación a través del cual la comunidad escolar —docentes, directivo, estudiantes y familias— realiza un análisis sistemático de su realidad en todas sus dimensiones (pedagógica, social, emocional, material y de recursos), define acciones concretas de transformación con responsables y plazos, y evalúa cíclicamente su impacto para ajustar el rumbo. No es un producto final ni un oráculo al que se acude una vez al año: es un proceso vivo que acompaña el quehacer cotidiano de la escuela, que se actualiza con cada sesión de CTE, con cada evidencia de aprendizaje, con cada situación que la comunidad trae al aula.

Esta definición integra tres atributos fundamentales que distinguen al PMC de otros instrumentos de planeación educativa y que, juntos, definen su carácter de totalidad integrada:

➤ **Integralidad:** El PMC no jerarquiza dimensiones ni las distribuye entre comisiones para que cada una entregue su parte. Lo pedagógico, lo social, lo emocional, lo material y los recursos educativos son perspectivas de una misma realidad escolar que se leen de manera articulada. Trabajar las dimensiones como compartimentos separados no solo produce diagnósticos parciales: genera precisamente la sobrecarga administrativa que el PMC busca evitar. La integralidad significa que el colectivo mira la escuela completa, no que cada docente gestiona su dimensión.

- **Territorialidad:** El PMC es específico de cada escuela y de su territorio. Dos escuelas del mismo municipio pueden y deben tener PMC profundamente distintos si su realidad comunitaria, cultural, geográfica y humana es distinta. La uniformidad es una señal de que el PMC fue producido para ser entregado, no para ser vivido.
- **Procesualidad:** El PMC no se concluye en el CTE intensivo para archivarse hasta el siguiente ciclo. Es un proceso cíclico y no lineal que regresa sobre sí mismo: el seguimiento en cada CTE ordinario actualiza el diagnóstico, ajusta las acciones y prepara la evaluación del ciclo. El CTE es el espacio institucional donde este proceso se vuelve colectivo y documentado.

## 2.2 PMC y Programa Analítico: una sola mirada pedagógica

Una confusión frecuente en las escuelas es tratar el Programa Analítico y el PMC como dos documentos separados que se elaboran en momentos distintos con lógicas distintas. Esta separación es un artefacto burocrático que el Plan de Estudios 2022 deshace explícitamente.

Ambos instrumentos nacen del mismo acto fundante: la lectura de la realidad. El diagnóstico socioeducativo que el colectivo realiza en el CTE nutre simultáneamente al Programa Analítico —en su dimensión de contextualización curricular— y al PMC —en su dimensión de gestión escolar—. No son dos diagnósticos: son el mismo movimiento de lectura que se traduce en dos instrumentos con funciones complementarias.

Programa Analítico	Programa de Mejora Continua
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Contextualiza los Contenidos y PDA del Programa Sintético</li> <li>▶ Define qué saberes trabajar, con qué proyectos y en qué secuencia</li> <li>▶ Responde a las condiciones académicas, sociales y culturales del grupo</li> <li>▶ Es el referente didáctico de la planeación docente cotidiana</li> <li>▶ Se construye colegiadamente y se actualiza por ciclo</li> </ul> <p>Pregunta central: ¿Qué y cómo enseñamos desde nuestra realidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Integra lo pedagógico con lo social, emocional y material</li> <li>▶ Gestiona las condiciones que hacen posible la enseñanza</li> <li>▶ Define acciones concretas para transformar la realidad escolar</li> <li>▶ Orienta la gestión de recursos humanos, materiales y comunitarios</li> <li>▶ Se actualiza en cada CTE: es proceso, no producto</li> </ul> <p>Pregunta central: ¿Qué condiciones necesitamos para que la enseñanza sea posible?</p>
<p><b>Punto de encuentro:</b> La lectura de la realidad. Ambos instrumentos parten del mismo diagnóstico socioeducativo y se retroalimentan permanentemente durante el ciclo escolar.</p>	

# LA LECTURA DE LA REALIDAD: EL DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO COMO ACTO FUNDANTE

## 3.1 Naturaleza del diagnóstico socioeducativo

El diagnóstico socioeducativo no es un requisito previo al PMC: es el PMC mismo en su primera fase. Es el acto mediante el cual el colectivo docente se detiene, mira su realidad con honestidad y sin jerarquizar los problemas, y construye una comprensión compartida de las condiciones en que aprenden sus estudiantes y trabajan sus docentes.

Habermas (1987) distingue entre acción instrumental —orientada a la eficiencia técnica— y acción comunicativa —orientada al entendimiento intersubjetivo—. El diagnóstico socioeducativo del PMC pertenece a la segunda categoría: no es una recopilación de datos para reportar a instancias superiores, sino un proceso deliberativo en el que el colectivo construye un entendimiento común de su situación para actuar coordinadamente sobre ella.

Desde la perspectiva del pensamiento decolonial (Quijano, 2000; Walsh, 2013), el diagnóstico socioeducativo tiene una dimensión política adicional: al nombrar las condiciones de desigualdad que afectan a los estudiantes nayaritas —la brecha de infraestructura entre escuelas rurales y urbanas, la invisibilización de los saberes de los pueblos originarios, la sobrecarga administrativa que agota a los docentes —, el PMC ejerce un acto de resistencia epistemológica que se niega a normalizar la injusticia.

## 3.2 Los tres ámbitos de la lectura de la realidad

El diagnóstico se realiza en tres ámbitos que se leen de manera articulada, no como compartimentos estancos:

Ámbito del Aula	Ámbito de la Escuela	Ámbito de la Comunidad
<ul style="list-style-type: none"><li>→ ¿Cómo es la práctica docente y cuáles son sus fortalezas reales?</li><li>→ ¿Qué estudiantes están en el margen del aprendizaje y por qué?</li><li>→ ¿El Programa Analítico se usa o está guardado en un cajón?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ ¿El CTE es un espacio de reflexión o de trámite burocrático?</li><li>→ ¿Qué docentes están en sobrecarga y qué la produce?</li><li>→ ¿Qué condiciones de infraestructura limitan la enseñanza?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ ¿Qué situaciones comunitarias nadie nombra en el CTE?</li><li>→ ¿Qué saberes comunitarios la escuela no ha incorporado?</li><li>→ ¿Las familias participan sustantivamente o solo firman papeles?</li></ul>

→ ¿Cómo se evalúa: con calificaciones o con retroalimentación? → ¿Qué voces no se escuchan en el aula? → ¿El LTG se sigue mecánicamente o se usa con intencionalidad pedagógica?	→ ¿Existe un clima de confianza y colaboración en el colectivo? → ¿La dirección facilita o concentra las decisiones pedagógicas? → ¿Cómo se gestiona la asistencia irregular y cuáles son sus causas?	→ ¿Hay migración, violencia o exclusión que afecta la asistencia? → ¿La escuela dialoga con las autoridades comunitarias propias? → ¿Hay servicios públicos (salud, DIF) con los que articularse?
--	---	---

**Principio del diagnóstico:** El diagnóstico socioeducativo no es objetivo si silencia las condiciones de desigualdad. Un diagnóstico que solo registra resultados de aprendizaje sin nombrar las causas estructurales que los producen no lee la realidad: la confirma sin cuestionarla. El PMC nayarita se propone leer la realidad completa.

## IV

# LAS CINCO DIMENSIONES DEL PMC: DEFINICIONES, POTENCIALIDADES Y ORIENTACIONES

Las dimensiones del PMC son lentes para leer la totalidad de la vida escolar. No son categorías para dividir el trabajo entre comisiones, ni casillas de un formulario que llenar por turnos, ni áreas que cada docente “gestiona” por separado para reportar avances. Son perspectivas que el colectivo usa de manera integrada y simultánea para comprender su realidad y actuar sobre ella. Fragmentar las dimensiones no solo empobrece el diagnóstico: multiplica la carga administrativa sin añadir valor pedagógico. Una escuela que nombra su situación de manera integral —esto que vivimos en el aula tiene raíces sociales, tiene consecuencias emocionales, requiere condiciones materiales y se nutre o se agota con los materiales disponibles— hace más PMC en una hora de reflexión honesta que en diez horas de llenado de formatos por separado.

### 1

## Dimensión Pedagógica y Didáctica

### Definición y fundamento teórico-pedagógico

La dimensión pedagógica y didáctica constituye el núcleo epistemológico del PMC. No se reduce a los resultados de aprendizaje cuantificables ni al cumplimiento de los programas sintéticos: abarca la totalidad de las decisiones que el colectivo docente toma respecto a qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña y desde qué comprensión del sujeto que aprende.

La dimensión pedagógica del PMC interroga la práctica docente desde su complejidad real: no como ejecución técnica de métodos, sino como praxis —en el sentido freiriano— que integra reflexión y acción sobre la realidad. Freire (1970) sostiene que la praxis genuina exige al educador situarse críticamente ante el mundo que enseña, cuestionando las relaciones de poder inscritas en el currículo oficial. Esta premisa es estructural en el PMC de la NEM: el docente no es ejecutor del programa, sino productor de currículo situado.

Desde la perspectiva de Rockwell (2018), la práctica docente es siempre local, histórica y mediada por las condiciones institucionales concretas. El PMC, en su dimensión pedagógica, reconoce que no existe una práctica docente universal: existe la práctica del maestro de tercero de primaria en una escuela multigrado de la Sierra de Nayarit, con sus condiciones específicas, sus saberes disponibles y sus restricciones reales.

La evaluación formativa ocupa un lugar central en esta dimensión. Frente a la persistencia de la evaluación sumativa como mecanismo de clasificación y selección de estudiantes — que Bourdieu y Passeron (1977) identificaron como un mecanismo de reproducción de la desigualdad social—, el PMC promueve una evaluación al servicio del aprendizaje: continua, dialógica, que retroalimenta la enseñanza y no solo registra el rendimiento.

### **Potencialidades de la dimensión**

*Las potencialidades no son metas para cumplir ni logros a reportar. Son posibilidades que el colectivo puede activar cuando trabaja esta dimensión con profundidad, autonomía y anclaje territorial. Cada escuela identifica cuáles son pertinentes a su realidad.*

- Construir un Programa Analítico genuinamente situado que incorpore los saberes Wixáritari, Náayeri, Tepehuano y de otras culturas del territorio nayarita como contenidos legítimos, no como decoración folclórica.
- Articular los Campos Formativos entre docentes de distintos grados y ciclos, generando continuidad pedagógica horizontal y vertical que ningún docente puede producir en aislamiento.
- Transitar del uso mecánico del Libro de Texto Gratuito como guion único al uso crítico y selectivo como recurso entre muchos, subordinado al Programa Analítico.
- Instalar la evaluación formativa como práctica cotidiana, incorporando instrumentos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación descriptiva.
- Desarrollar proyectos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) que articulen problemáticas del territorio con los contenidos y PDA de los Programas Sintéticos.
- Construir comunidades de aprendizaje profesional dentro del CTE donde la práctica docente se convierte en objeto colectivo de análisis y transformación.
- Generar materiales didácticos propios contextualizados: bilingüe español-wixáritari, materiales multigrado, recursos adaptados a contextos sin conectividad.
- Desarrollar la autonomía curricular del colectivo docente como derecho pedagógico y como competencia profesional activa.

## **Orientaciones operativas para el CTE**

*Las siguientes orientaciones no son tareas obligatorias ni una lista de verificación. Son puntos de entrada que el colectivo puede elegir, adaptar o enriquecer según su diagnóstico específico.*

- Revisar colegiadamente el Programa Analítico vigente: ¿qué tiene de nuestra realidad concreta y qué es copia genérica del Programa Sintético?
- Identificar colectivamente qué Contenidos y PDA se están abordando superficialmente y por qué: ¿falta tiempo, dominio conceptual, materiales o claridad metodológica?
- Mapear qué estrategias de evaluación formativa usa cada docente y construir un repertorio colectivo disponible para toda la escuela.
- Acordar al menos un proyecto interdisciplinario por ciclo escolar anclado en una problemática o recurso del territorio nayarita específico de la comunidad escolar.
- Definir los criterios de articulación entre grados: ¿qué se espera que el estudiante traiga del grado anterior y qué se le entregará al siguiente?
- Revisar el uso del LTG: ¿qué actividades se adaptan, cuáles se complementan con materiales propios, cuáles se sustituyen por actividades más pertinentes?
- Construir al menos un material didáctico contextualizado por ciclo, documentarlo y ponerlo en circulación en la zona escolar.
- Destinar en cada CTE ordinario tiempo para el análisis de evidencias de aprendizaje: trabajos de estudiantes, evaluaciones, observaciones de aula.

②

## **Dimensión Social y Comunitaria**

### **Definición y fundamento teórico-pedagógico**

La dimensión social y comunitaria del PMC parte de una premisa epistemológica fundante de la NEM: la escuela no existe fuera de su territorio, y el territorio no es un telón de fondo sino el suelo desde el que brotan los saberes, los problemas, las identidades y las posibilidades de la vida escolar. Esta premisa conecta con la tradición del pensamiento decolonial latinoamericano que Walsh (2013) articula bajo el concepto de interculturalidad crítica: no como celebración folklorizada de la diferencia, sino como cuestionamiento de las jerarquías epistémicas que determinan qué conocimientos valen y cuáles no.

En el estado de Nayarit, esta dimensión adquiere una urgencia y una densidad particulares. La presencia de los pueblos Wixáritari (huicholes), Náayeri (coras), Mexicanero (tepehuanos del sur) y Tepehuano, junto con comunidades mestizas con tradiciones culturales propias de la Sierra, la Costa y el Valle, configura un territorio de extraordinaria riqueza cultural y simultáneamente atravesado por desigualdades estructurales profundas: marginación económica, distancia geográfica, migración estacional, condiciones de pobreza que afectan directamente la asistencia y la permanencia escolar.

De Sousa Santos (2010) propone la ecología de saberes como alternativa epistemológica a la monocultura del saber científico-occidental: reconocer que existen múltiples formas de conocer el mundo, igualmente válidas en sus contextos, y que la escuela puede ser un espacio de diálogo entre ellas. En el PMC nayarita, esto se traduce en incorporar los sistemas de conocimiento de las comunidades originarias no como contenido exótico sino como epistemología que cuestiona y enriquece la práctica pedagógica.

La participación de las familias en la vida escolar es otro eje de esta dimensión. Epstein (2011) desarrolló un modelo de seis tipos de participación familiar que supera la dicotomía presencia/ausencia: comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, decisión, colaboración con la comunidad. El PMC examina en cuál de estos tipos se ubica la participación actual y qué transformaciones son necesarias para ampliarla genuinamente, con especial atención a las barreras lingüísticas y culturales que excluyen a las familias de comunidades originarias.

Giroux (2003) sostiene que la escuela puede ser tanto un espacio de reproducción de las desigualdades sociales como un espacio de resistencia y producción de cultura democrática. El PMC, en su dimensión social y comunitaria, apuesta por la segunda posibilidad: una escuela que reconoce las condiciones de injusticia en que viven sus estudiantes y actúa pedagógicamente sobre ellas, sin sustituir la acción política necesaria, pero sin renunciar a la transformación que la educación puede producir.

### **Potencialidades de la dimensión**

*Las potencialidades no son metas para cumplir ni logros a reportar. Son posibilidades que el colectivo puede activar cuando trabaja esta dimensión con profundidad, autonomía y anclaje territorial. Cada escuela identifica cuáles son pertinentes a su realidad.*

- Construir un mapa territorial de saberes, personas y organizaciones comunitarias que la escuela puede convocar como aliados pedagógicos y no solo como beneficiarios de la escuela
- Incorporar los saberes de los pueblos originarios —sistemas de salud, agricultura, astronomía, lengua, narrativa, organización comunitaria— como contenidos curriculares legítimos del Programa Analítico
- Diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas para contextos de alta migración estacional que garanticen continuidad del aprendizaje sin penalizar la movilidad como si fuera una falla del estudiante
- Transformar la relación con las familias: de la convocatoria para informar o firmar a la construcción de espacios de participación sustantiva en las decisiones pedagógicas
- Identificar situaciones de violencia estructural, pobreza, exclusión o trabajo infantil que condicionan el aprendizaje y diseñar respuestas articuladas con actores comunitarios e institucionales

- Promover el uso y fortalecimiento de las lenguas originarias en el espacio escolar, más allá de la clase de lengua indígena, como lengua de instrucción, de registro y de convivencia.
  - Vincular el Programa Analítico con los ciclos, calendarios y celebraciones comunitarias como estructuradores del tiempo pedagógico, reconociendo la soberanía temporal de las comunidades.
- Fortalecer el diálogo entre la escuela y las formas propias de autoridad comunitaria:
- Consejo de Mayores, el Comisariado Ejidal, el sistema de cargos, sin sustituirlas sino respetándolas.

### **Orientaciones operativas para el CTE**

*Las siguientes orientaciones no son tareas obligatorias ni una lista de verificación. Son puntos de entrada que el colectivo puede elegir, adaptar o enriquecer según su diagnóstico específico.*

- Realizar un mapeo comunitario participativo en el CTE: ¿qué saberes, personas, espacios y organizaciones existen en la comunidad y aún no han entrado a la escuela?
- Identificar y documentar las barreras lingüísticas, culturales y económicas que dificultan la asistencia, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes.
- Acordar con la comunidad al menos un tema de vida local para articular como proyecto del Programa Analítico del ciclo siguiente.
- Diseñar una estrategia concreta para involucrar a las familias como fuentes de conocimiento y no solo como audiencia de informes.
- Documentar qué situaciones sociales (migración, violencia, pobreza alimentaria) afectan a qué estudiantes específicos y acordar quién les acompaña y cómo.
- Revisar si el horario escolar, el calendario y las actividades contemplan los tiempos comunitarios o los contradicen sistemáticamente.
- Establecer vínculos con centros de salud, DIF municipal, organizaciones civiles y otras instituciones presentes en el territorio para construir redes de protección para los estudiantes.
- Incluir a representantes de la comunidad —padres, sabedores, autoridades comunitarias— en al menos una sesión de CTE por ciclo como participantes activos, no como invitados pasivos.

3

## **Dimensión Socioemocional y de Bienestar**

### **Definición y fundamento teórico-pedagógico**

La dimensión socioemocional y de bienestar del PMC opera desde una comprensión integral del sujeto educativo que rechaza la escisión entre lo cognitivo y lo emocional, entre el aprendizaje académico y la vida afectiva de quienes habitan la escuela. Esta perspectiva conecta con la neuroeducación contemporánea —Damasio (1994) demostró que las emociones no interfieren con la razón, sino que son condición de su funcionamiento— y con la psicología positiva de Seligman (2011), quien propone el bienestar como fin legítimo de la educación y no solo como medio para el rendimiento académico.

En el contexto nayarita, esta dimensión adquiere una urgencia específica. La violencia comunitaria —incluyendo la violencia de género, el crimen organizado en zonas de alta conflictividad y la violencia doméstica exacerbada por la pobreza— produce en los estudiantes y en los propios docentes niveles de estrés crónico y trauma que afectan directamente la capacidad de aprender y de enseñar. Van der Kolk (2014) documenta extensamente cómo el trauma crónico reconfigura el sistema nervioso y altera los procesos cognitivos fundamentales: atención, memoria, regulación emocional. Ignorar estas realidades en el diagnóstico del PMC no las hace desaparecer: las convierte en obstáculos invisibles para los que el colectivo no tiene respuesta preparada.

El bienestar docente es un eje igualmente crítico. La investigación de Maslach (2003) sobre el síndrome de agotamiento profesional en docentes identifica como factores de riesgo precisamente aquellos que caracterizan muchas escuelas nayaritas: sobrecarga administrativa, falta de autonomía, ausencia de reconocimiento institucional, condiciones materiales precarias. Un colectivo docente en agotamiento crónico no tiene capacidad de transformar su práctica, por más orientaciones pedagógicas que reciba.

El PMC reconoce el cuidado entre pares como una práctica pedagógica y política. Noddings (2005) desarrolla la pedagogía del cuidado como una ética relacional que debe impregnar la vida escolar en todos sus niveles: docente-estudiante, docente-docente, institución-familia. El CTE puede ser el espacio donde esa ética se practica sistemáticamente: donde los docentes se preguntan cómo están, donde el bienestar de cada uno es un asunto colectivo y no una responsabilidad individual.

### **Potencialidades de la dimensión**

*Las potencialidades no son metas para cumplir ni logros a reportar. Son posibilidades que el colectivo puede activar cuando trabaja esta dimensión con profundidad, autonomía y anclaje territorial. Cada escuela identifica cuáles son pertinentes a su realidad.*

- Crear una cultura escolar de cuidado que no depende exclusivamente del directivo, sino que es responsabilidad distribuida en todo el colectivo docente.
- Identificar tempranamente situaciones de estrés postraumático, duelo o violencia en estudiantes antes de que deriven en ausentismo, conductas disruptivas o abandono escolar.
- Construir protocolos de acompañamiento emocional que no patologicen ni individualicen los problemas: respuestas pedagógicas colectivas a situaciones estructurales.
- Fortalecer el vínculo entre docentes como comunidad de práctica y de apoyo mutuo que reduce el agotamiento y fortalece la identidad profesional colectiva.
- Desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes integradas al currículo y no como asignatura separada o actividad periférica.

- Tender puentes con redes de salud mental comunitaria, DIF, centros de atención psicológica y organizaciones civiles que puedan complementar la acción pedagógica.
- Garantizar que los espacios de CTE sean vividos como espacios de reflexión y cuidado, no de control y rendición de cuentas.
- Diseñar rituales de inicio y cierre del ciclo escolar que reconozcan el trabajo docente y celebren los logros de los estudiantes desde una perspectiva de dignidad.

### **Orientaciones operativas para el CTE**

*Las siguientes orientaciones no son tareas obligatorias ni una lista de verificación. Son puntos de entrada que el colectivo puede elegir, adaptar o enriquecer según su diagnóstico específico.*

- Abrir en cada sesión de CTE un espacio de 10 a 15 minutos para que los docentes compartan cómo están: sin agenda evaluativa, sin registro, solo presencia y escucha.
- Identificar colectivamente qué estudiantes están en situación de riesgo emocional y acordar quién les acompaña, cómo y con qué recursos disponibles.
- Construir un protocolo sencillo, no burocrático, para situaciones de crisis emocional: ¿qué hacemos cuando un estudiante llega con señales de violencia doméstica? ¿cuándo un docente está en ruptura emocional?
- Revisar si la carga administrativa actual interfiere con el bienestar docente y elaborar una gestión colectiva ante la dirección y la supervisión para reducirla.
- Diseñar estrategias de cierre del ciclo escolar que incluyan reconocimiento explícito al trabajo docente y celebración de los logros de los estudiantes.
- Incorporar al diagnóstico del PMC indicadores de bienestar: ausentismo docente por estrés, conflictos en el colectivo, clima de aula, situaciones de acoso escolar.
- Explorar si existen recursos en la comunidad —psicólogos comunitarios, líderes espirituales, redes de apoyo— que pueden complementar la acción de la escuela.
- Revisar las prácticas evaluativas desde el bienestar: ¿la forma en que evaluamos genera ansiedad o confianza en los estudiantes?

④

## **Dimensión de Infraestructura y Condiciones Materiales**

### **Definición y fundamento teórico-pedagógico**

La dimensión de infraestructura y condiciones materiales del PMC parte de un principio ético irrenunciable: la dignidad del espacio escolar es una condición de posibilidad del derecho a la educación, no un lujo gestionable en segunda instancia. Un aula sin ventilación, con goteras, sin agua potable, con baños en deterioro o sin servicios básicos no es un contexto neutral donde ocurre la enseñanza: es un mensaje institucional que los estudiantes leen con precisión —el Estado no considera que este espacio merece cuidado, y por extensión, que ellos merecen cuidado.

Esta comprensión conecta con el concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1977): las condiciones materiales de las escuelas en contextos de marginación no son resultado de la pobreza de los estudiantes, sino de decisiones políticas y presupuestales que expresan jerarquías de valor. El PMC nombra esta realidad sin eufemismos y la convierte en objeto de gestión colectiva y de demanda institucional fundamentada.

Harvey (1990) desarrolla el concepto de justicia espacial: el derecho a un espacio digno no es separable de la justicia social. En el contexto educativo nayarita, esto significa reconocer que las brechas de infraestructura entre escuelas urbanas bien equipadas y escuelas rurales multigrado sin servicios básicos no son diferencias: son desigualdades que el PMC tiene la obligación política de documentar, nombrar y gestionar.

La gestión de infraestructura en el marco del PMC no es reactiva —esperar que algo se rompa para reportarlo— sino proactiva: diagnóstico sistemático, documentación con evidencias fotográficas y técnicas, priorización por criterios de seguridad y funcionalidad pedagógica, gestión escalonada ante múltiples instancias (SEPEN, INIFED, municipio, Asociación de Padres, programas especiales), y seguimiento de los compromisos adquiridos por las autoridades.

La Ley General de Educación (Arts. 73-77) establece las responsabilidades del Estado en materia de infraestructura escolar. El PMC convierte estos mandatos normativos en herramientas de exigibilidad del derecho: documentar el incumplimiento no para generar conflicto sino para fundamentar la demanda legítima de condiciones dignas de enseñanza y aprendizaje.

### **Potencialidades de la dimensión**

*Las potencialidades no son metas para cumplir ni logros a reportar. Son posibilidades que el colectivo puede activar cuando trabaja esta dimensión con profundidad, autonomía y anclaje territorial. Cada escuela identifica cuáles son pertinentes a su realidad.*

- Documentar con rigor técnico y evidencias las necesidades de infraestructura para fundamentar solicitudes ante SEPEN, INIFED y el municipio con argumentos irrefutables.
- Construir una agenda de gestión escalonada que priorice por seguridad, higiene y funcionalidad pedagógica, con plazos y responsables identificados.
- Articular la gestión de infraestructura con la Asociación de Madres y Padres de Familia como alianza de corresponsabilidad real, con claridad sobre los límites de lo que le corresponde a la comunidad y lo que le corresponde al Estado.
- Garantizar las condiciones mínimas de dignidad: agua potable, saneamiento funcional, espacios seguros, iluminación adecuada, temperatura habitable.
- Avanzar hacia la accesibilidad universal sin esperar directrices superiores: rampas, baños accesibles, señalética, materiales en formatos alternativos.

- Identificar qué condiciones materiales pueden mejorarse con gestión comunitaria y cuáles requieren intervención institucional, evitando que la autogestión comunitaria sustituya la responsabilidad estatal.
- Usar el diagnóstico de infraestructura como argumento político para la asignación presupuestal diferenciada a escuelas en contextos de mayor marginación.
- Incorporar la voz de los estudiantes en el diagnóstico de infraestructura: ellos perciben y habitan los espacios de manera diferente que los adultos.

### **Orientaciones operativas para el CTE**

*Las siguientes orientaciones no son tareas obligatorias ni una lista de verificación. Son puntos de entrada que el colectivo puede elegir, adaptar o enriquecer según su diagnóstico específico.*

- Realizar un recorrido físico por toda la escuela —aulas, baños, cocina, patios, bardas, instalaciones eléctricas e hidráulicas— y documentarlo con fotografías fechadas.
- Elaborar un diagnóstico de infraestructura estructurado con criterios de urgencia: inmediata (seguridad), mediano plazo (funcionalidad pedagógica), largo plazo (mejora).
- Identificar qué puede resolver la comunidad escolar (faena, gestión local, donativos) y qué requiere recursos institucionales, sin confundir ambos niveles.
- Redactar y entregar solicitudes formales ante SEPEN, INIFED o el municipio, con diagnóstico técnico adjunto, firma del colectivo y registro de entrega.
- Dar seguimiento en cada CTE ordinario: ¿qué pasó con las solicitudes presentadas? ¿qué respuesta institucional hubo? ¿qué sigue?
- Consultar a los estudiantes sobre las condiciones del espacio escolar que les preocupan o incomodan: su perspectiva es dato diagnóstico.
- Verificar el cumplimiento de la normativa de seguridad escolar vigente (ruta de evacuación, señalética, botiquín, protocolo de emergencias) y gestionar lo que falta
- Articular con el programa de mantenimiento escolar de SEPEN para priorizar las acciones que la escuela no puede resolver con sus propios recursos.

5

## **Dimensión de Materiales Educativos y Libros de Texto Gratuito**

### **Definición y fundamento teórico-pedagógico**

La dimensión de materiales educativos y Libros de Texto Gratuito (LTG) del PMC aborda un eje que en los ciclos recientes ha adquirido una visibilidad y una carga política extraordinarias. Los nuevos LTG de la NEM no son libros de texto convencionales: son una propuesta curricular en sí mismos, que encarna el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, la integración de los Campos Formativos y la perspectiva crítica e intercultural de la Nueva Escuela Mexicana. Comprenderlos desde esta profundidad es condición para usarlos de manera pedagógicamente responsable.

Apple (2004) ha estudiado extensamente la política del libro de texto como arena de disputa ideológica: qué se incluye y qué se excluye de un libro de texto no es una decisión técnica sino política, que refleja las visiones del mundo que el Estado considera legítimas de transmitir. En este sentido, los LTG de la NEM representan una apuesta clara por una educación crítica, intercultural y comunitaria, y su uso pedagógico requiere que el docente comprenda esta apuesta para no reducirlos a un recetario de actividades.

El riesgo más frecuente en el uso de materiales educativos es lo que Gimeno Sacristán (1988) denomina el currículo real: la distancia entre lo que el material propone y lo que efectivamente ocurre en el aula. Un LTG puede proponer trabajo colaborativo y el docente puede organizarlo como actividad individual; puede proponer preguntas abiertas y el docente puede buscar respuestas únicas correctas; puede proponer integración de saberes y el docente puede abordarlo campo por campo en orden rígido. El PMC examina esta brecha y trabaja para reducirla.

La escasez de materiales —libros que llegan incompletos, tardíos o deteriorados— es una realidad recurrente en muchas escuelas nayaritas, especialmente en las zonas más remotas. El PMC documenta esta situación como indicador de desigualdad, gestiona los faltantes ante SEPEN y simultáneamente desarrolla alternativas: materiales propios, recursos digitales sin conectividad, materiales en lenguas originarias, adaptaciones multigrado. Esta doble acción —gestión y creación— evita que la espera de materiales oficiales paralice la enseñanza.

### **Potencialidades de la dimensión**

*Las potencialidades no son metas para cumplir ni logros a reportar. Son posibilidades que el colectivo puede activar cuando trabaja esta dimensión con profundidad, autonomía y anclaje territorial. Cada escuela identifica cuáles son pertinentes a su realidad.*

- Desarrollar una lectura pedagógica profunda de los LTG: comprender su estructura de proyectos, sus propuestas metodológicas y su relación con los Campos Formativos para usarlos con intencionalidad curricular.
- Crear un banco colectivo de materiales didácticos contextualizados que la escuela actualiza y comparte con otras escuelas de la zona.
- Construir materiales bilingües español-lengua originaria que validen epistemológicamente los saberes y la lengua de las comunidades originarias de Nayarit.
- Desarrollar recursos pedagógicos para contextos sin conectividad o con conectividad limitada que garanticen el aprendizaje sin depender de infraestructura tecnológica inexistente.
- Adaptar los proyectos del LTG al contexto específico de cada comunidad: cambiar los nombres, los escenarios, los problemas por los de la realidad local sin perder los aprendizajes que el proyecto persigue.
- Articular el uso de materiales con el Programa Analítico como eje ordenador: el material sirve al proyecto pedagógico, no al revés.

- Construir materiales específicos para grupos multigrado que aprovechen la heterogeneidad de edades y saberes como recurso pedagógico en lugar de tratarla como obstáculo.
- Documentar y sistematizar los materiales producidos por el colectivo para convertirlos en patrimonio pedagógico de la escuela y de la zona.

### **Orientaciones operativas para el CTE**

*Las siguientes orientaciones no son tareas obligatorias ni una lista de verificación. Son puntos de entrada que el colectivo puede elegir, adaptar o enriquecer según su diagnóstico específico.*

- Verificar si todos los grupos cuentan con todos los LTG necesarios; gestionar los faltantes ante SEPEN con documentación escrita y registro de entrega.
- Organizar en el CTE una sesión de lectura pedagógica colectiva de los LTG del siguiente ciclo: ¿qué proyectos propone? ¿cómo se articulan con los Campos Formativos? ¿qué adaptaciones necesitamos?
- Identificar qué actividades del LTG requieren adaptación para el contexto local y diseñar las adaptaciones colectivamente.
- Inventariar los materiales didácticos que existen en la escuela: ¿qué hay, en qué estado, quién los tiene y cómo se comparten?
- Acordar la producción de al menos un material contextualizado por ciclo: bilingüe, multigrado, territorial, o para contexto sin conectividad.
- Explorar y sistematizar los recursos digitales gratuitos accesibles sin internet continuo que pueden complementar la enseñanza.
- Revisar si los materiales disponibles atienden la diversidad de estudiantes: ¿hay materiales para estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz?
- Documentar los materiales producidos por los docentes y establecer un sistema de resguardo y circulación en la escuela y en la zona.

## **V**

## **LAS FASES DEL PMC: UN PROCESO NO LINEAL DE REFLEXIÓN-ACCIÓN**

### **5.1 La naturaleza cíclica y no lineal del PMC**

El PMC opera mediante fases que no son pasos de una lista de verificación que se cumplen en orden y se archivan: son momentos de un proceso reflexivo continuo que Schön (1983) denominó reflexión en la acción. El profesional reflexivo —en este caso, el colectivo docente— no aplica teorías a la práctica desde fuera: piensa mientras actúa, evalúa mientras enseña, ajusta en cada decisión. El CTE es el espacio institucional donde esta reflexividad se vuelve sistemática, colectiva y documentada. El PMC es, en ese sentido, la bitácora de navegación de la escuela: no el mapa que dicta el destino, sino el registro que el colectivo escribe mientras avanza, anota lo que aprendió, corrige el rumbo y vuelve a zarpar.

La naturaleza no lineal del PMC significa que cualquier fase puede generar un retorno a una anterior. Si durante la implementación se descubre que el diagnóstico fue incompleto —no incorporó la situación de los estudiantes migrantes, por ejemplo—, el colectivo regresa al diagnóstico sin que eso constituya un fracaso: es exactamente la dinámica de un proceso vivo. Si durante el seguimiento se detecta que una acción no está produciendo los efectos esperados, el colectivo regresa a la planeación y la reformula. Esta capacidad de retorno y ajuste es lo que distingue al PMC de un plan que se cumple o se incumple: el PMC aprende, y ese aprendizaje es en sí mismo el resultado más valioso de cada ciclo.

Fase 1 Diagnóstico Socioeducativo	Fase 2 Planeación Estratégica	Fase 3 Implementación Colectiva	Fase 4 Seguimiento en CTE	Fase 5 Evaluación y Comunicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ¿Qué está pasando en el aula, la escuela y la comunidad?</li> <li>▶ Lectura sin jerarquizar: todos los problemas y potencias importan</li> <li>▶ Incluyendo las fortalezas, no solo los déficits</li> <li>▶ Construida colegiadamente, no por el directivo solo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Objetivos realistas con base en el diagnóstico</li> <li>▶ Acciones concretas con responsable, plazo y recurso</li> <li>▶ Sin formato único: cada escuela define su forma</li> <li>▶ Pocas acciones bien implementadas valen más que muchas olvidadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ejecutar los compromisos asumidos en la planeación</li> <li>▶ El colectivo acompaña a quienes lideran cada acción</li> <li>▶ Documentar: qué funcionó, qué no y por qué</li> <li>▶ Flexibilidad: si no funciona, se ajusta sin penalizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ¿Cómo vamos? En cada CTE ordinario, sin excepción</li> <li>▶ ¿Qué ajustamos? Con base en evidencias reales</li> <li>▶ Revisión honesta sin buscar culpables</li> <li>▶ El diagnóstico puede actualizarse en esta fase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Valorar logros con toda la comunidad escolar</li> <li>▶ No informar: compartir, dialogar y celebrar</li> <li>▶ Identificar aprendizajes para el siguiente ciclo</li> <li>▶ El PMC se actualiza, nunca se archiva definitivamente</li> </ul>

## 5.2 Condiciones institucionales para que las fases funcionen

Las fases del PMC no se realizan en el vacío. Requieren condiciones institucionales que el propio PMC debe identificar y gestionar:

- Tiempo real destinado al CTE: sin comprimirlo con tareas administrativas o actos cívicos que sustituyan la reflexión pedagógica.
- Clima de confianza en el colectivo: sin el cual ningún diagnóstico será honesto ni ninguna evaluación será genuina.
- Información disponible: evidencias de aprendizaje, datos de asistencia, registros de infraestructura, retroalimentación de familias.
- Acompañamiento técnico-pedagógico: de la supervisión escolar como recurso, no como instancia de control.
- Autonomía real para tomar decisiones: si el colectivo planifica acciones que luego son modificadas unilateralmente por la dirección o la supervisión, el proceso pierde legitimidad.

### 6.1 Principio rector: decisión colectiva, coordinación diferenciada

El PMC es una construcción del colectivo escolar. Sin embargo, la participación colectiva no implica ausencia de roles diferenciados: implica que cada rol tiene funciones específicas de facilitación, coordinación o acompañamiento que no sustituyen ni neutralizan la decisión compartida. Hargreaves y Fullan (2012) desarrollan el concepto de capital profesional: la combinación de capital humano individual, capital social del colectivo y capital decisional. El PMC construye los tres simultáneamente, y requiere que los roles estén claramente delimitados para que esa construcción sea genuina.

### 6.2 El colectivo docente: protagonista del PMC

El colectivo docente es el sujeto principal del PMC. No es destinatario de orientaciones que otros han elaborado: es productor del diagnóstico, constructor de las acciones, ejecutor de los compromisos y evaluador de los resultados. Esta centralidad no es una declaración retórica: implica que el colectivo tiene tanto el derecho como la responsabilidad de:

- Participar activamente en todas las fases del PMC: diagnóstico, planeación, implementación, seguimiento y evaluación.
- Aportar la mirada de aula al diagnóstico socioeducativo: el docente frente a grupo tiene información que ninguna otra fuente puede proporcionar.
- Construir colegiadamente el Programa Analítico como instrumento didáctico contextualizado.
- Implementar con profesionalismo las acciones acordadas y documentar sus resultados honestamente.
- Cuestionar y transformar las acciones que no están funcionando, con base en evidencias y sin temor a represalias.
- Ser guardianes activos de que el PMC no se burocratice. Si en algún momento el instrumento se convierte en formato de entrega, es responsabilidad del colectivo nombrarlo, cuestionarlo y corregirlo, porque el PMC pertenece a la escuela, no a las instancias que lo solicitan.
- Ejercer su autonomía profesional como derecho pedagógico irrenunciable. Este documento no prescribe cómo debe verse el PMC de cada escuela: invita al colectivo a construirlo desde su propia lectura de la realidad, desde su saber docente acumulado, desde la comunidad de aprendizaje que el CTE puede y debe ser.

La investigación de Lieberman y Miller (2004) documenta que los docentes aprenden mejor de sus pares que de capacitadores externos. El CTE es el espacio donde ese aprendizaje horizontal se institucionaliza: cada docente aporta su saber práctico y lo expone a la reflexión colectiva.

### 6.3 La dirección escolar: facilitación y gestión, no decisión unilateral

El director o directora escolar tiene un rol crítico en el PMC: facilita el proceso sin apoderarse de él. La distinción es fundamental. Facilitar significa crear las condiciones para que el colectivo piense, decida y actúe; apoderarse significa tomar las decisiones que corresponden al colectivo y presentarlas como si fueran compartidas.

Leithwood et al. (2006) identifican el liderazgo distribuido como el modelo más efectivo para la mejora escolar: no el director como héroe individual, sino el director como activador del liderazgo de otros. En el PMC, esto significa:

- Garantizar que el CTE tenga el tiempo, el espacio y el clima necesarios para la reflexión genuina.
- Coordinar el Comité de Planeación y Evaluación sin imponer la agenda ni los resultados.
- Asegurar que todas las voces del colectivo sean escuchadas, con especial atención a quienes tienen menos poder en la jerarquía informal.
- Gestionar ante autoridades externas (SEPEN, INIFED, municipio) las necesidades que el colectivo no puede resolver internamente.
- Comunicar a la comunidad —familias, estudiantes— los avances y logros del PMC con honestidad y claridad.
- Resguardar el PMC como documento institucional de la escuela, protegiéndolo de su uso como instrumento de control externo.
- NO decidir unilateralmente las prioridades del PMC, los responsables de las acciones ni los criterios de evaluación.
- NO firmar compromisos en nombre del colectivo sin que el colectivo los haya asumido explícitamente.

### 6.4 La supervisión escolar: acompañamiento técnico-pedagógico

El rol de la supervisión escolar en el PMC es definido con precisión por el Acuerdo 05/04/24: acompañamiento pedagógico. Esta definición excluye explícitamente el control administrativo, la solicitud del PMC como comprobante de trabajo docente y su uso como insumo para la evaluación del desempeño.

El acompañamiento pedagógico genuino implica:

- Visitar las escuelas para dialogar sobre el proceso del PMC, no para verificar el llenado de formatos.
- Brindar orientación técnica sobre el Plan de Estudios 2022, los Campos Formativos y el Programa Analítico cuando el colectivo lo solicita.
- Apoyar la gestión de recursos que la escuela no puede resolver sola: ante SEPEN, INIFED, municipio u otras instancias.
- Facilitar el intercambio de experiencias entre escuelas de la zona que están trabajando el PMC con estrategias innovadoras.
- Reportar a las autoridades correspondientes las necesidades de las escuelas con base en el diagnóstico del PMC, no con base en auditorías de formato.
- NO exigir el PMC como entregable. NO evaluar el PMC con criterios cuantitativos. NO utilizar el PMC como evidencia de cumplimiento docente o directivo.
- NO modificar el PMC de una escuela sin consentimiento del colectivo. NO homogeneizar los PMC de las escuelas de la zona con un formato único.

## 6.5 El Comité de Planeación y Evaluación

El Acuerdo 05/04/24 establece el Comité de Planeación y Evaluación como el órgano colegiado que coordina —no decide— el PMC. El Comité está integrado por el directivo y representantes del colectivo docente, y tiene las siguientes funciones específicas:

- Organizar los materiales y las dinámicas del CTE para el trabajo con el PMC.
- Sistematizar el diagnóstico socioeducativo producido por el colectivo.
- Elaborar el instrumento de planeación con base en los acuerdos colectivos del CTE.
- Dar seguimiento a los compromisos entre sesiones de CTE e informar al colectivo en la siguiente sesión.
- Coordinar la comunicación del PMC a las familias y a la comunidad.
- NO sustituir al colectivo en la toma de decisiones. NO elaborar el PMC sin participación colectiva.

## 6.6 Los estudiantes: voz diagnóstica y sujetos del PMC

Los estudiantes son sujetos del PMC, no objetos de sus acciones. Su voz —sus percepciones sobre el espacio escolar, sobre sus condiciones de aprendizaje, sobre el clima del aula— es información diagnóstica de primer orden que los adultos no pueden sustituir ni inferir. El PMC incorpora mecanismos para incluir la perspectiva estudiantil de manera sistemática:

- Consultas sobre condiciones del espacio escolar: ¿Qué les preocupa, qué les incomoda, qué quisieran que cambiara?
- Participación en la definición de proyectos del Programa Analítico: ¿Qué problemas o preguntas quieren investigar?
- Autoevaluación y coevaluación como práctica formativa que alimenta el diagnóstico pedagógico.
- Participación en la comunicación de logros a la comunidad: que los propios estudiantes presenten lo que aprendieron.

## 6.7 Las familias y la comunidad: participación sustantiva

La participación de las familias en el PMC no se reduce a la firma del PMC o a su asistencia informativa a reuniones. El Plan de Estudios 2022 concibe a la comunidad como sujeto activo del proceso educativo, no como audiencia pasiva. En el PMC, la participación familiar y comunitaria se expresa en:

- Aportar información sobre las condiciones de la comunidad para el diagnóstico socioeducativo.
- Compartir saberes comunitarios que pueden articularse como contenidos del Programa Analítico.
- Participar en la planeación de acciones que requieren su colaboración o que les afectan directamente.
- Ser interlocutores de la escuela en la evaluación y comunicación de los logros del PMC.

Colectivo Docente	Dirección Escolar	Supervisión Escolar	Familias y Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Participar activamente en todas las fases del PMC</li> <li>▶ Aportar la mirada de aula al diagnóstico</li> <li>▶ Construir colegiadamente el Programa Analítico</li> <li>▶ Implementar y dar seguimiento a las acciones acordadas</li> <li>▶ Custodiar que el PMC no se burocratice</li> <li>▶ Ejercer autonomía profesional en lo pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Facilitar el CTE: tiempo, espacio, clima de confianza</li> <li>▶ Coordinar el Comité de Planeación y Evaluación</li> <li>▶ Gestionar ante SEPEN, INIFED, municipio</li> <li>▶ Comunicar a la comunidad los avances del PMC</li> <li>▶ NO tomar decisiones que corresponden al colectivo</li> <li>▶ Resguardar el PMC como documento institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Acompañar el proceso</li> <li>▶ Brindar orientación técnica cuando se solicita</li> <li>▶ Apoyar gestión de recursos que la escuela no resuelve</li> <li>▶ Facilitar intercambio entre escuelas de la zona</li> <li>▶ NO solicitar el PMC como entregable</li> <li>▶ NO evaluar el PMC con criterios cuantitativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aportar información al diagnóstico socioeducativo</li> <li>▶ Compartir saberes comunitarios como contenidos</li> <li>▶ Participar en acciones que requieren su colaboración</li> <li>▶ Ser interlocutores en la evaluación de logros</li> <li>▶ Ejercer participación sustantiva, no protocolaria</li> <li>▶ Velar porque la escuela respete la cultura comunitaria</li> </ul>

## VII

# TERRITORIALIDAD NAYARITA: EL PMC EN LA DIVERSIDAD DEL ESTADO

## 7.1 El territorio como fundamento, no como contexto

El territorio en la NEM no es el marco geográfico donde sucede la educación: es su fundamento epistemológico. Nayarit no es un territorio homogéneo: es un estado de extraordinaria diversidad cultural, geográfica y socioeconómica, y esa diversidad es la materia prima del modelo educativo nayarita. El PMC de Nayarit no lo escribe una sola voz: lo escribe la maestra wixáritari que enseña en dos lenguas, el docente multigrado de la Sierra que atiende cuatro grados a la vez, el colectivo de secundaria técnica en Tepic que enfrenta la violencia urbana sin más herramienta que su comunidad de aprendizaje. Esa es la polifonía que da forma al modelo educativo del estado: no la uniformidad de un formato, sino la riqueza de cien realidades que se leen a sí mismas con honestidad. Un PMC que no nombra el territorio que habita es un PMC que no se ha construido: es una copia de un formato genérico que sirve para entregar, no para vivir.

Gasparín (2020) plantea que la territorialidad en educación implica reconocer que el conocimiento siempre está situado: no existe un saber universal desencarnado del lugar y del tiempo en que se produce. El PMC nayarita asume esta premisa: las escuelas de la Sierra Madre Occidental, las comunidades Wixáritari del Mezquital, las escuelas multigrado de la Costa, las escuelas de las zonas metropolitanas de Tepic o Xalisco tienen realidades profundamente distintas que sus PMC deben reflejar.

<b>Territorio / Contexto</b>	<b>Consideraciones específicas para el PMC</b>
<b>Comunidades Wixáritari y Náayeri</b>	El PMC incorpora los tiempos culturales y los calendarios comunitarios. Las lenguas originarias son lenguas de instrucción, no solo de asignatura. Los saberes de salud, agricultura, artesanía y cosmología Wixáritari y Náayeri son contenidos legítimos del Programa Analítico. Las autoridades comunitarias tradicionales son interlocutores del PMC.
<b>Escuelas Multigrado</b>	El PMC reconoce que la heterogeneidad de edades y grados es una potencia pedagógica, no un problema. El Programa Analítico multigrado integra múltiples grados en proyectos comunes. La planeación por proyectos articulados a la comunidad es la estrategia central. El PMC documenta las condiciones específicas del multigrado y gestiona los apoyos diferenciados.
<b>Sierra Madre Occidental</b>	El PMC considera la distancia geográfica, la accesibilidad limitada y la conectividad inexistente o intermitente como condiciones que requieren estrategias pedagógicas sin dependencia tecnológica. La migración estacional es un dato diagnóstico que el PMC incorpora con estrategias de continuidad.
<b>Costa y zonas pesqueras</b>	El PMC incorpora los saberes y tiempos del mar: temporadas de pesca, cultura costera, saberes de navegación y manejo de recursos marinos. Las comunidades afroamericanas de la Costa tienen identidades específicas que el PMC reconoce y articula al currículo.
<b>Zonas metropolitanas (Tepic, Xalisco)</b>	El PMC considera la diversidad cultural producto de la migración interna y la presencia de poblaciones vulnerables urbanas: niños en situación de calle, migrantes rurales-urbanos, poblaciones con discapacidad. La violencia urbana y la exposición a entornos de riesgo son datos diagnósticos que el PMC no puede ignorar.

**Referentes teóricos**

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (Vol. 3). Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gasparín, J. M. (2020). *Territorialidad y educación: Hacia una pedagogía del lugar*. Aula Abierta.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. CINVESTAV.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Paidós.

- Van der Kolk, B. (2014). El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma. Eleftheria.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Vol. 1). Abya-Yala.

### Referentes normativos

- Cámara de Diputados. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.
- INIFED. (2014). Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones (Vol. 6). Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa.
- INPI. (2020). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- SEP. (2022). Plan de Estudios de Educación Básica 2022. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6 de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). Libros de Texto Gratuito. Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). Orientaciones para el desarrollo socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública.
- SEP-DGGEET. (2024). El proceso de Mejora Continua: Orientaciones para las escuelas de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2024). Acuerdo 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Consejo Técnico Escolar. Diario Oficial de la Federación.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Artículo 3º. Diario Oficial de la Federación.

La mejora continua no es una meta institucional ni un indicador de desempeño. Es la condición de posibilidad de una escuela viva, de un modelo educativo que no se decreta desde arriba sino que se construye cada día en las aulas de Nayarit. Una escuela que se lee a sí misma con honestidad, que nombra sus condiciones sin eufemismos, que actúa desde el territorio que habita, que cuida a quienes la habitan y que confía en que su propia experiencia colectiva es fuente de saber: eso es el PMC en Nayarit. No un oráculo que se consulta. Una bitácora que se escribe, juntos, cada vez.



*Nayarit*

NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

---

SERVICIOS DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE NAYARIT