



*Nayarit*  
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE NAYARIT

ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO  
SITUADO, EL PLANO CREATIVO Y LA AUTONOMÍA  
PROFESIONAL DOCENTE

## **HABITAR EL AULA DESDE LA REALIDAD**

---

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS  
TÉCNICOS ESCOLARES

MAYO 2026 | CICLO ESCOLAR 2025-2026

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES.  
**HABITAR EL AULA DESDE LA REALIDAD:** ORIENTACIONES PARA EL  
TRABAJO DIDÁCTICO SITUADO, EL PLANO CREATIVO Y LA AUTONOMÍA  
PROFESIONAL DOCENTE

**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**

MAYO 2026

## PRESENTACIÓN:

### *NOTA AL LECTOR: ESTE DOCUMENTO EN LA CADENA DE DIÁLOGOS*

Este texto es el cuarto de una serie de documentos orientadores que el Consejo Técnico Escolar (CTE) de Nayarit ha venido tejiendo a lo largo del ciclo escolar 2025-2026. En los materiales anteriores, se conversó sobre la autonomía profesional docente como derecho y responsabilidad simultáneos; sobre el sentido y la construcción del Programa Analítico como instrumento vivo —no como trámite burocrático—; y sobre la planeación y la evaluación entendidas no como papeleo de inicio y fin de bimestre, sino como prácticas que respiran con el aula, que se ajustan, que dialogan.

Ahora llegamos a un punto que genera muchas preguntas, y también algunas confusiones, en las comunidades docentes de Nayarit: el trabajo por proyectos. Lo hacemos no para zanjar el debate ni para ofrecer recetas, sino para ubicarlo en su lugar justo dentro del horizonte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el de una posibilidad poderosa entre varias posibilidades igualmente legítimas, y no la única puerta de entrada al Plano Didáctico ni el único lenguaje que la NEM reconoce como válido.

La voz que articula este documento proviene de la pedagogía crítica, la didáctica situada y el pensamiento decolonial. Asimismo dialoga directamente con los materiales del CTE 2025-2026 —en particular con el insumo del Tema 3 “Sentipensar, Crear y Diseñar Proyectos desde el Corazón del Aula”— y con la Serie Wejën-Kajën: Canasta de hilos prácticos de los Libros de Texto Gratuitos (SEP, 2025), cuyos hilos conceptuales, metodológicos y práticos recorren estas páginas. Wejën-Kajën, en lengua ayuuik, puede traducirse como “abrir los ojos al conocimiento”, “transformar por el ejemplo”; esa apertura y esa transformación son el horizonte al que apunta cada sección de este documento.

## 1. LA REALIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA LO QUE EL AULA NOS DICE ANTES DE QUE PLANEEMOS

Toda propuesta pedagógica sería iniciada por una pregunta incómoda: ¿desde dónde decidimos qué ocurre en el aula? La Nueva Escuela Mexicana responde con una noción que parece sencilla pero que transforma radicalmente la práctica: la lectura de la realidad. El Libro sin recetas para la maestra y el maestro (SEP, 2023) plantea que esta lectura no constituye un diagnóstico de inicio de ciclo ni un formulario que se llena en agosto y se archiva. Es, en palabras de Paulo Freire, un acto permanente de interrogación del mundo circundante: las condiciones materiales, afectivas, culturales y políticas en las que viven los estudiantes y sus familias. Es, sobre todo, una escucha activa que no termina nunca.

Esa interrogación permanente implica reconocer que la realidad no es una sola ni llega de una vez. La realidad se despliega, se modifica, sorprende. Un conflicto que estalla en el recreo puede ser la entrada más poderosa al eje articulador de inclusión. La sequía que está afectando los campos de cultivo de varias familias puede ser el detonador de un proceso de indagación interdisciplinaria que ningún libro de texto anticipó. La noticia de que van a construir una carretera que cruzará el territorio sagrado de una comunidad wixáritari puede abrir un debate ético, histórico y político más rico que cualquier situación problema diseñada en una editorial. La realidad no pide permiso: llega al aula con los estudiantes cada mañana.

*La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse "casi natural". — Paulo Freire, epígrafe de la Serie Wejën-Kajën (SEP, 2025, p. 6)*

La lectura de la realidad como práctica pedagógica implica tres movimientos simultáneos que la NEM describe a través del Programa Analítico: mirar el contexto con honestidad crítica, identificar las tensiones y preguntas que ese contexto genera, y desde ahí seleccionar, organizar y codiseñar los contenidos curriculares que permitan abordarlas. No al revés: no partir del contenido para buscarle un contexto que lo justifique. Esa inversión es precisamente el desacierto que la NEM viene a corregir.

Para las maestras y maestros de Nayarit, la lectura de la realidad tiene texturas específicas e irrepetibles. No es la misma la realidad de una escuela unitaria multigrado en la sierra, donde el Wejën-Kajën se encarna en la epistemología wixáritari del aprender caminando el territorio, que la realidad de una escuela secundaria en el Valle del Santiago, donde los jóvenes navegan entre la economía agrícola, la migración interna y la conectividad digital fragmentaria. No es la misma la realidad de una escuela costera rodeada de manglar y pesca artesanal que la de un jardín de niños en la zona norte de Tepic, donde conviven familias migrantes de la sierra con familias urbanas de segunda generación que ya no hablan lengua originaria pero conservan prácticas de crianza y memoria cultural profundas.

### **Ejemplo situado: Sierra wixáritari — La lluvia que no llegó**

En una telesecundaria de la sierra norte, el docente de ciencias naturales nota que varias familias están preocupadas porque las lluvias llegaron dos semanas tarde y las milpas están en riesgo. Ese dato —leído desde la realidad, no desde el programa— se convierte en el centro organizador de un proceso de indagación que atraviesa las ciencias del clima, la geografía del territorio, la historia oral de los ciclos de lluvia que los abuelos wixáritari conocen, y la ética del cuidado de la tierra. Ningún libro de texto diseñó esa secuencia. La realidad la ofreció.

### **Principio orientador núm. 1**

La realidad y sus dinamismos son los que marcan lo que ocurrirá en el aula, no el libro de texto ni la secuencia prescrita por un programa o metodología. El Plano Didáctico nace de la escucha activa de lo que la comunidad, el territorio y las infancias tienen que decir. Todo lo demás —proyectos, metodologías, Libros de Texto Gratuitos (LTG) y anexos— constituye instrumentos al servicio de esa escucha.

Esto implica reconocer que el Programa Analítico —construido colectivamente, con nombres y apellidos pedagógicos propios de cada escuela— es el instrumento vivo que traduce esa lectura en decisiones curriculares. No es un requisito burocrático. Es, como señala la Serie Wejën-Kajën, el puente entre los tres planos pedagógicos: lectura de la realidad, integración curricular y codiseño de contenidos (SEP, 2025, p. 21). Un Programa Analítico que se hace en septiembre y no se toca hasta mayo no es un Programa Analítico: es un trámite con otro nombre. Un Programa Analítico vivo se revisa, se ajusta, se enriquece a medida que la realidad del grupo se revela.

## **2. EL PLANO DIDÁCTICO COMO TERRITORIO VIVO MÁS ALLÁ DEL FORMATO**

Durante décadas, la planeación docente fue entendida como el llenado correcto de un formato. Momento de inicio, desarrollo y cierre. Propósito, actividades, evaluación. Firma del director. La lógica subyacente era la de la cobertura: asegurar que todos los temas del programa fueran "vistos" antes del fin de bimestre, que los apagados cuadros de doble entrada quedaran completos, que hubiera evidencia administrativa de que el currículo fue impartido. Henry Giroux diagnosticó este fenómeno hace décadas y lo llamó la reducción del docente a "tecnólogo del currículo": un operador técnico que aplica lo que otros diseñaron, en lugar de un intelectual transformador que piensa, decide y actúa desde su propia comprensión del mundo (Giroux, 1990, p. 36).

La NEM propone algo radicalmente distinto. El Plano Didáctico —con mayúscula, porque es un lugar habitado y no un papel archivado— es un espacio de decisión pedagógica donde la maestra y el maestro ejercen su autonomía profesional. No es un formato: es una narrativa pedagógica situada, un mapa artesanal que cada docente traza desde su lectura de la realidad, sus saberes, su relación con la comunidad y sus conocimientos disciplinares. Como el telar que la Serie Wejën-Kajën describe como metáfora central, el Plano Didáctico se construye hilo a hilo, con la mirada en el entramado completo, sabiendo que ningún punto de ese tejido puede copiarse de otro telar: cada uno es único porque cada aula, cada grupo, cada territorio es irrepetible (SEP, 2025, p. 5).

*"En las posibilidades de uso, como si de un entramado se tratara, colocamos nuestro telar disciplinar a la salida del sol, en semejanza a quienes bordan el huipil, trenzan el cabello a quienes procuran afecto y cuidados o tejen la palma para construir la canasta que genera el ingreso de un hogar." (SEP, 2025, p. 5)*

¿Qué quiere decir que el Plano Didáctico sea un territorio vivo? Significa que no está terminado antes de entrar al aula: se construye y reconstruye en el intercambio cotidiano con el grupo. Significa que admite la interrupción, el desvío, la pregunta no planificada como datos pedagógicos de primer orden, no como obstáculos a la "secuencia". Significa que integra los contenidos curriculares sin subordinarlos a una progresión rígida, tejiéndolos con la realidad como organizadora central. Y significa —esto es fundamental— que puede tomar formas que no están en ningún manual: una investigación libre, una experiencia estética prolongada, un taller artesanal, una caminata cartográfica, una conversación filosófica sostenida a lo largo de semanas, o ninguna de las formas conocidas y etiquetadas.

El Plano Didáctico vivo requiere un docente que confíe en su propia lectura de la realidad más que en el instructivo que alguien redactó lejos de su aula. Requiere también una institución —el CTE, la supervisión, la dirección— que comprenda que la diversidad de planos didácticos en una zona escolar no es desorden: es la expresión de que la autonomía profesional está funcionando.

### **Ejemplo situado: Costa nayarita — El plan que cambió en la segunda semana**

Una maestra de cuarto grado en una escuela costera había planificado iniciar el ciclo con el proyecto del LTG sobre "Los recursos naturales de mi entorno". En la segunda semana, los niños llegaron alarmados porque la marejada había arrasado la orilla donde jugaban. La maestra leyó esa realidad: abandonó temporalmente el proyecto planeado y construyó con el grupo un proceso de indagación sobre las mareas, el cambio climático y la memoria de los pescadores sobre cómo era la costa hace veinte años. Ese proceso duró tres semanas, atravesó cuatro campos formativos y fue infinitamente más significativo que cualquier secuencia que hubiera podido planear desde un escritorio. Al retomar el proyecto del LTG semanas después, el grupo lo habitó con ojos distintos.

## 2.1 La evaluación formativa como parte del territorio, no como su colofón

Si el Plano Didáctico es un territorio vivo, la evaluación formativa es el proceso de orientarse en ese territorio mientras se camina, no el mapa que se consulta solo al final del trayecto. La evaluación formativa —tal como la desarrolla la NEM y la señala con claridad el insumo del CTE Tema 3— se despliega desde el primer momento del proceso hasta el cierre, y en cada punto del recorrido informa, ajusta y enriquece las decisiones pedagógicas (SEP-CTE, 2025-2026, Tema 3, p. 6).

Evaluar formativamente significa escuchar al grupo antes de saber qué van a decir. Significa que si en el momento 3 de un proyecto resulta que los estudiantes no comprenden la noción de "necesidad comunitaria", el docente no avanza por inercia al momento 4: se detiene, indaga, rediseña. Significa que el portafolio, la bitácora, el diario de clase, la asamblea de reflexión son instrumentos de navegación, no de calificación. Y significa, sobre todo, que los propios estudiantes participan en la comprensión de cómo van aprendiendo.

### 3. LOS PROYECTOS:

#### *UNA POSIBILIDAD, NO UNA CAMISA DE FUERZA*

### 3.1 Los Libros de Texto Gratuitos: un espacio para habitar, no un territorio que nos delimita

Existe un malentendido extendido en muchas escuelas de Nayarit —y del país— que vale la pena nombrar con claridad antes de continuar: la creencia de que el Libro de Texto Gratuito (LTG) es el currículo, y que los proyectos incluidos en él son la secuencia que el docente debe seguir, de principio a fin, hasta que el libro se acabe. Bajo esa creencia, el maestro siente que "atrasarse" en el libro es un fracaso, que saltarse un proyecto es una falta, y que terminar los proyectos del semestre equivale a haber cumplido con la NEM.

Esa comprensión invierte la lógica que la NEM propone. Los LTG —incluyendo los Libros de Proyectos de Aula, los Libros Múltiples y los Libros de Texto de secundaria— son, en palabras de la propia Serie Wejën-Kajën, propuestas de uso que "no buscan ser instructivas, directivas, ni imposiciones coercitivas, sino evocar el codiseño y la autonomía de la maestra y el maestro frente a las realidades expuestas por las niñas y los niños en sus territorios" (SEP, 2025, p. 4). Un LTG es un espacio para habitar, no un territorio que nos delimita. Habitarlo significa entrar a él con autonomía, seleccionar lo que la realidad del grupo demanda, transformar lo que necesita transformarse, y en ocasiones, salir de él cuando la realidad así lo exige.

Los proyectos que aparecen en los LTG son propuestas elaboradas por maestros y maestras frente a grupo junto a equipos pedagógicos que imaginaron situaciones tipo, de sus contextos representativos, problemáticas frecuentes. Lo que ningún equipo pedagógico pudo imaginar es la realidad específica de tu grupo, en tu escuela, en tu comunidad, en este momento histórico. Esa diferencia —entre la situación tipo y la realidad vivida— es exactamente el espacio donde el docente ejerce su autonomía profesional y su creatividad pedagógica.



## Proyectos del LTG

### lo que son

Propuestas situadas en contextos imaginados que pueden ser punto de partida, referencia o insumo.  
Invitaciones al codiseño, no guiones a seguir paso a paso.  
Estructuras que el docente puede habitar, modificar, deconstruir o combinar.  
Bitácoras de navegación que señalan rutas posibles, no el único camino.

### lo que no son

El currículo. El currículo es el Plan de Estudios 2022.  
Obligaciones secuenciales que deben cumplirse de principio a fin.  
La única forma en que la NEM se expresa en el aula.  
Medida de la calidad docente ni del cumplimiento de la NEM.  
El principio ni el fin del proceso de aprendizaje: son rutas, bitácoras, posibilidades.

### 3.2 La polifonía del aula: múltiples voces, múltiples formas

El aula es un espacio polifónico. Bajtín —filósofo del lenguaje y la cultura— desarrolló el concepto de polifonía para describir las novelas de Dostoievski, donde múltiples voces coexisten sin que ninguna subordine a las demás ni se resuelvan en una voz única y autoritaria (Bajtín, 1986). Esa misma polifonía caracteriza las aulas reales: no hay una sola forma de aprender, una sola inteligencia, una sola pregunta, un solo ritmo. Hay tantas formas de estar en el aula como estudiantes hay en ella.

Una pedagogía que impone una metodología única —aunque sea una metodología formalmente “progresista” como el trabajo por proyectos— traiciona esa polifonía. Si todos los grupos de todas las escuelas de Nayarit trabajan simultáneamente el mismo proyecto del LTG con la misma secuencia de momentos, no estamos ante la NEM: estamos ante el mismo currículo uniforme, con un lenguaje diferente. La NEM no quiere uniformidad con nuevo vocabulario. Quiere diversidad pedagógica real, anclada en la diversidad de territorios, culturas y comunidades del país.

La polifonía en el aula tiene al menos tres dimensiones que el docente debe ser capaz de reconocer y honrar:

- La polifonía de los aprendizajes: no todos aprenden al mismo ritmo ni a través de las mismas vías. Un estudiante puede comprender la geometría cuando teje; otro cuando la dibuja; otro cuando la escucha narrada. La metodología única —el proyecto igual para todos— tiende a privilegiar a quienes aprenden de la forma que esa metodología prevé.

- La polifonía de las realidades: dentro de un mismo grupo conviven realidades familiares, culturales y lingüísticas diversas. En un aula multigrado de la sierra nayarita puede haber niñas y niños wixáritari, mestizos y de familias migrantes del sur. Sus preguntas sobre el mundo no son idénticas, y una propuesta pedagógica honesta tiene que hacer espacio para esa diversidad de preguntas.
- La polifonía de los territorios: las escuelas de Nayarit existen en territorios radicalmente diferentes. Lo que tiene sentido como proceso de indagación en una escuela costera no tiene necesariamente sentido en una escuela de la sierra. El proyecto del LTG que propone explorar "los recursos naturales de la localidad" tendrá contenidos completamente diferentes en un ejido del Valle del Santiago que en una ranchería de la cañada de Huaynamota.

#### **Ejemplo situado: Multigrado — Tres grados, una sola realidad, ningún proyecto único**

Una maestra multigrado en la sierra sur de Nayarit tiene en su grupo estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º grado. Los LTG de cada grado proponen proyectos diferentes con temáticas distintas. En lugar de intentar trabajar tres proyectos simultáneos —lo que la desborda y fragmenta la experiencia de los niños— lee la realidad: la milpa de la comunidad está siendo afectada por una plaga nueva. Organiza un proceso de indagación comunitaria sobre la plaga que convoca a los tres grados desde distintas complejidades: los más pequeños documentan las plantas afectadas con dibujos y descripciones orales; los medianos investigan el ciclo de la plaga con las personas mayores de la comunidad; los mayores comparan los saberes comunitarios con información de fuentes escritas y proponen alternativas de cuidado. Ningún proyecto del LTG fue seguido punto por punto. Todos los contenidos del currículo relevantes fueron trabajados. La realidad fue el organizador central.

### **3.3 Creatividad y disrupción: el docente como creador pedagógico**

La creatividad no es un adorno de la práctica docente. Es su condición de posibilidad. Sin creatividad, la práctica docente se convierte en reproducción: reproducción del libro de texto, reproducción de la secuencia, reproducción de lo que siempre se hizo. La NEM invita a algo cualitativamente diferente: a que cada docente sea, en el sentido más profundo, un creador pedagógico.

Crear pedagógicamente no significa inventar desde cero ni ignorar lo que ya existe. Significa tomar lo que hay —los LTG, las metodologías, los contenidos curriculares, los ejes articuladores— y transformarlo en función de la realidad específica de este grupo, en este lugar, en este momento. Significa, como sugiere la metáfora del telar, bordar a mano los puntos de convergencia entre los campos formativos: no seguir un patrón impreso, sino hacer surgir el patrón desde el propio movimiento de la aguja sobre el tejido vivo del aula.

La disrupción pedagógica —el acto de interrumpir lo planeado porque la realidad demanda otra cosa— no es improvisación irresponsable. Es la expresión más alta de la autonomía profesional docente. Un médico que cambia su plan de tratamiento porque el paciente presenta síntomas inesperados no está siendo irresponsable: está siendo un profesional de alto nivel. Un docente que reconstruye el proyecto del LTG en la página 45 porque su grupo está atravesando un conflicto comunitario que abre preguntas pedagógicas más urgentes no está fallando: está leyendo la realidad con maestría.

*El docente creador no sigue caminos trazados: los traza. No ejecuta planes diseñados por otros: construye, junto con su grupo y su comunidad, el plan que esta realidad específica necesita. Los LTG, los proyectos, las metodologías son su caja de herramientas, no su manual de instrucciones.*

### **3.4 Cómo intervenir, transformar y combinar los proyectos del LTG**

Decir que los proyectos del LTG son una posibilidad y no una camisa de fuerza no es simplemente una declaración filosófica: tiene consecuencias prácticas concretas para la vida del aula. A continuación describimos algunas formas en que los docentes pueden ejercer esa autonomía de manera fundamentada:

#### **a) Intervenir el punto de partida del proyecto**

Un proyecto del LTG tiene un punto de partida diseñado para un contexto imaginado. El docente puede —y frecuentemente debe— reemplazar ese punto de partida por uno que emerja de la realidad del grupo. Si el proyecto propone comenzar con una pregunta sobre los medios de transporte de la ciudad, y el grupo vive en una comunidad donde el transporte principal es la mula o el caballo, el docente interviene ese arranque y lo sitúa en la realidad que los niños conocen. El contenido curricular que el proyecto busca trabajar —por ejemplo, las relaciones entre territorio, economía y movilidad— sigue presente; lo que cambia es desde dónde se llega a él.

#### **b) Seleccionar parcialmente un proyecto**

No es necesario completar un proyecto del LTG de principio a fin para que su intención pedagógica se cumpla. Un docente puede tomar solo los momentos o fases de un proyecto que son pertinentes para su realidad, y construir desde ahí su propio proceso. Si de un proyecto de seis momentos, tres son genuinamente relevantes para el grupo y tres son forzados, el docente tiene todo el derecho pedagógico de trabajar los tres pertinentes con mayor profundidad y diseñar algo propio para el resto.

#### **c) Combinar proyectos de diferentes fuentes**

La riqueza del trabajo por proyectos aumenta cuando el docente cruza propuestas. Puede tomar la pregunta generadora de un proyecto del LTG de Lenguajes, combinarla con una actividad de indagación de un proyecto de Saberes y Pensamiento Científico, y anclarla en una problemática comunitaria real. Esa combinación no viola ninguna norma de la NEM: la favorece, porque expresa exactamente la integración curricular que los campos formativos buscan.

#### **d) Reconstruir el proyecto cuando la realidad lo demanda**

Esta es la forma de intervención más difícil de aceptar para quien tiene una concepción burocrática de la planeación, pero es también la más honesta pedagógicamente: en ocasiones, la realidad del grupo demanda que el proyecto que se está trabajando se suspenda o se cierre anticipadamente, porque ha surgido algo más urgente, más significativo o más apropiado. La NEM no penaliza eso. Lo que penaliza —aunque no con sanciones formales, sino con el empobrecimiento del aprendizaje— es continuar un proyecto que ya no tiene vida solo porque “hay que terminarlo”.

### e) Elegir una metodología diferente a las cuatro propuestas

Las cuatro metodologías sociocríticas del CTE —ABP, ABI STEAM, ABPC, AS— son propuestas valiosas y fundamentadas. Pero no son las únicas formas de trabajar desde la NEM. Un taller de escritura creativa sostenido durante un mes, una investigación de historia oral con los abuelos de la comunidad, una experiencia estética basada en la música o la danza tradicional de la región, una práctica de cartografía corporal con adolescentes: todas estas son formas legítimas de trabajar desde la lectura de la realidad, integrar campos formativos y favorecer aprendizajes significativos. Lo que las hace legítimas no es que tengan un nombre metodológico reconocido: es que parten de la realidad, se anclan en los contenidos curriculares y se orientan por los ejes articuladores.

#### **Ejemplo situado: Valle del Santiago — La decisión de no hacer un proyecto**

Un docente de secundaria en una comunidad del Valle del Santiago detecta, en su lectura de la realidad de septiembre, que sus estudiantes de segundo grado tienen serias dificultades de comprensión lectora y escritura argumentativa. Sabe que los LTG proponen proyectos que presuponen esas habilidades. En lugar de lanzarse a un proyecto que sus estudiantes no podrán habitar con profundidad, decide trabajar durante seis semanas con una metodología de taller de escritura intensiva: lectura de textos breves de autores nayaritas, conversación filosófica sobre lo leído, escritura libre, revisión entre pares. No hay un proyecto formal. Hay un proceso pedagógico fundamentado en la lectura de la realidad. Al término de esas seis semanas, sus estudiantes están en condiciones de abordar los proyectos del LTG con una base sólida. La "pérdida de tiempo" resultó ser la inversión más inteligente del ciclo.

### **3.5 Los proyectos como rutas y bitácoras, no como destinos**

Una bitácora de navegación no le dice al capitán exactamente dónde estará mañana a las tres de la tarde: le ofrece referencias, puntos de orientación, experiencias de navegaciones anteriores en aguas similares. El capitán toma esas referencias y las pone en diálogo con las condiciones actuales del mar: la corriente de hoy, el viento de esta tarde, la situación específica de su embarcación. Las decisiones finales siempre son suyas.

Así son los proyectos del LTG y las metodologías sociocríticas cuando se comprenden de esta manera: son bitácoras, no destinos. Ofrecen rutas posibles, estructuras de navegación, preguntas orientadoras, sugerencias de actividad. Pero el docente —navegando en el territorio concreto de su aula, con el grupo específico que tiene, ante la realidad que ese grupo le trae cada mañana— es quien decide cómo recorrer esa ruta, cuándo desviarla, cuándo anclar en un punto más tiempo del previsto, y cuándo trazar una ruta completamente nueva porque el mar cambió.

Esta comprensión libera al docente de la angustia del «incumplimiento» y lo sitúa en la responsabilidad creativa del ejercicio profesional pleno. La pregunta deja de ser: «¿En qué página del libro voy?» y se transforma en: «¿Qué necesita aprender este grupo ahora y qué decisiones pedagógicas me permiten acompañar ese aprendizaje con integridad?».

*Los procesos creativos docentes no se limitan al trabajo mecánico e instrumental en el aula, ya que disponen de la continua revisión y la autocrítica con un sentido dialógico para acentuar las experiencias que, desde distintos territorios, comparten diversas voces. — SEP (2025). Serie Wejën-Kajën, p. 4*

Señalar que los proyectos son rutas y bitácoras no equivale a decir que son opcionales o superfluos. Cuando la realidad del grupo y el momento pedagógico lo permiten y lo demandan, trabajar desde la estructura de un proyecto sociocrítico es una de las experiencias de aprendizaje más ricas que una maestra o maestro puede ofrecer. Lo que cambia es el lugar desde el que se toma esa decisión: no desde la obligación burocrática ni desde el inventario de páginas pendientes, sino desde la lectura honesta de lo que este grupo, en este territorio, en este momento, necesita para aprender a pensar críticamente y a transformar su realidad.

### **Principio orientador núm. 2**

El proyecto no es el principio ni el fin del aprendizaje: es una ruta posible entre varias. El docente —lector activo de su realidad, creador pedagógico, intelectual transformador— decide cuándo esa ruta es la más pertinente, cómo habitarla, cómo modificarla y cuándo trazar otra. La NEM reconoce esa potestad y el CTE puede favorecer su desarrollo..

## **4. DIVERSIDAD METODOLÓGICA: EL TELAR DOCENTE**

La Serie Wejën-Kajën utiliza la metáfora del telar para describir la práctica docente: colocar el telar disciplinar a la salida del sol, en semejanza a quienes bordan el huipil, trenzan el cabello o tejen la palma para construir la canasta que genera el ingreso de un hogar (SEP, 2025, p. 5). Esta metáfora no es decorativa ni folclórica: es epistemológica. El telar como imagen del trabajo docente dice algo muy preciso sobre la naturaleza de la práctica pedagógica: es artesanal, es intencional, es singular, y produce algo que nadie más puede producir de la misma manera.

Tejer un Plano Didáctico significa construir un entramado de hilos —contenidos, PDAs, ejes articuladores, saberes comunitarios, intereses del grupo— y cruzarlos con la realidad del aula para producir algo que solo puede hacerse a mano. No existe un patrón prefabricado que pueda aplicarse igual en todas las escuelas de Nayarit. No existe un proyecto del LTG que, seguido al pie de la letra, garantice el aprendizaje de estudiantes que viven realidades distintas a las que ese proyecto imaginó. Lo que existe es un docente con formación, con autonomía y con la responsabilidad de construir, desde esos materiales, el tejido único que su grupo necesita.

Desde la didáctica crítica, esta artesanía implica reconocer que no existe una metodología universal que resuelva todos los problemas pedagógicos. Como señala Boaventura de Sousa Santos en su propuesta de ecología de saberes, el pensamiento moderno occidental ha operado históricamente mediante la "monocultura del saber y el rigor": la creencia de que existe un solo tipo de conocimiento válido, una sola forma de producirlo y un solo camino para transmitirlo (De Sousa Santos, 2009, p. 160). En educación, esa monocultura se tradujo durante décadas en la imposición de una metodología única, un libro de texto único, una forma única de evaluar.

La NEM propone romper esa monocultura metodológica. No para caer en el relativismo de que cualquier cosa es igualmente válida —hay prácticas pedagógicas más fundamentadas que otras, más éticas que otras, más pertinentes que otras—, sino para reconocer que la diversidad de realidades del país exige diversidad de respuestas pedagógicas, y que el docente tiene la formación y el juicio profesional para discernir cuál respuesta es más pertinente en cada contexto y momento.

#### 4.1 Mapa de posibilidades metodológicas en el Plano Didáctico

El siguiente cuadro comparativo es orientador, no prescriptivo. Su propósito es mostrar que las cuatro metodologías sociocríticas del CTE son posibilidades entre otras más amplias, y que todas ellas pueden combinarse, intervenirse y adaptarse desde la lectura de la realidad:

Metodología	Origen	Énfasis pedagógico	Puede intervenirse /	Ejemplo
ABP	Problemas reales del contexto	Pensamiento crítico, solución creativa	ABI STEAM, secuencia didáctica, taller artesanal	Contaminación del río Santiago: ciencias, ética, mapeo comunitario
ABI STEAM	Brecha de género en ciencias	Indagación, evidencia, transdisciplina	Relato oral, cartografía, proyecto comunitario	Etnobotánica Na"ayeri: clasificación de plantas con saberes de abuelas
ABPC	Entorno; acción transformadora	Exploración, colaboración social	AS, investigación narrativa, taller de memoria	Rescate de nombres O"dam de lugares: lengua, historia, territorio

AS	Necesidad social detectada por NNA	Servicio, responsabilidad, ciudadanía	Huerto comunitario + ABI STEAM + bitácora de campo	Cuidado de manglares costeros con pescadores artesanales
Plano libre / invención docente	Lectura de la realidad + autonomía profesional	Artesanal, situado, irreplicable, polifónico	Cualquier metodología o ninguna etiquetada	La maestra decide tejiendo desde lo que el grupo y el territorio le dicen hoy

*La última fila del cuadro —“Plano libre / invención docente”— no es una concesión ni un comodín: es el reconocimiento de que la NEM confía en el juicio del docente para crear formas propias de trabajo pedagógico cuando las metodologías nombradas no son las más pertinentes. Esa confianza es también una responsabilidad.*

#### 4.2 Sobre la secuenciación de momentos y los productos como lógica hegemónica

Uno de los riesgos que enfrenta cualquier metodología —incluyendo las sociocríticas— es que con el tiempo se vuelva mecánica, reducida a una lista de pasos que se ejecutan sin que la vida del aula los atraviese genuinamente. Cuando el ABP se convierte en “presentamos, recolectamos, definimos, organizamos, vivimos y valoramos” como ritual burocrático independiente de lo que el grupo está viviendo, deja de ser sociocrítico para convertirse en otro formato con nombres diferentes.

Michael Apple, al analizar la historia del currículo en los Estados Unidos, describió cómo cada reforma educativa con pretensiones liberadoras terminó siendo reabsorbida por la lógica de la cobertura y el control: las competencias, los objetivos conductuales, el constructivismo pedagógico de los noventa —todos genuinamente valiosos en su origen— se redujeron eventualmente a listas de cotejo, rúbricas y evidencias que aseguraban la cobertura sin garantizar el aprendizaje real (Apple, 1986, p. 87). El riesgo de que el trabajo por proyectos corra la misma suerte es real, y la única forma de evitarlo es que los docentes lo usen desde la lectura de la realidad y no desde el cumplimiento del calendario.

Construir educaciones otras —como plantean Walsh (2013) y Mignolo (2010) desde la perspectiva decolonial— implica resistir la tentación de la secuenciación rígida y la evidencia como prueba del aprendizaje. Un niño wixáritari que aprende a orientarse en el territorio usando los puntos cardinales de su cultura —donde el oriente no solo es una dirección sino un principio cosmológico vinculado al nierika y al ciclo del sol— no produce un “producto” en el sentido convencional. Pero está construyendo un conocimiento profundamente integrado entre el lenguaje, la cosmovisión y el territorio que ninguna rúbrica convencional puede capturar.

### **Ejemplo situado: Sierra norte – Cartografía wixáritari como Plano Didáctico**

Una supervisora de zona en la sierra norte, durante una visita a una escuela wixáritari, observa que el docente está conduciendo a los niños en un recorrido por el rancho mientras los niños señalan y nombran en su lengua los lugares significativos: el lugar donde nació el bisabuelo, el ojo de agua que se secó, la cueva donde se hace la ceremonia del fuego. El docente documenta esos nombres y esas historias. Eso es cartografía pedagógica. Eso es lectura de la realidad. Eso trabaja Lenguajes, De lo Humano y lo Comunitario, Ética-Naturaleza-Sociedades y más, sin un proyecto formal del LTG. La supervisora pregunta: "¿En qué parte del proyecto están?" El docente responde: "Estamos en la realidad."

## **5. EL TERRITORIO COMO TEXTO PEDAGÓGICO EN NAYARIT**

Nayarit es un territorio pedagógico extraordinariamente rico y, al mismo tiempo, profundamente desigual. Sus cuatro grandes regiones —sierra, costa, cañadas y valles— no son simplemente coordenadas geográficas o datos del contexto que se anotan en la primera fila del Programa Analítico: son epistemologías distintas, formas diferentes de estar en el mundo, de construir conocimiento, de transmitirlo y de valorarlo. Ignorar esa diferencia epistemológica es comenzar la planeación con una falsedad.

La cultura wixáritari, con su filosofía del Wejën-Kajën, ofrece una epistemología del aprendizaje profundamente integrada con el territorio y el tiempo: conocer implica transformar por el ejemplo, abrir los ojos a lo que el mundo muestra, caminar el conocimiento antes de nombrarlo. El aprendizaje wixáritari no ocurre sentado frente a un pizarrón: ocurre en el tránsito entre el rancho y el cerro sagrado, en la participación en las ceremonias, en la escucha de los cantadores. Una escuela que no reconoce esa epistemología como válida no está educando a niños y niñas wixáritari: está intentando convertirlos en algo que no son.

La cultura Na"ayeri del norte de la sierra vincula el saber con el territorio sagrado del Cerro del Nayar y con la memoria de resistencia frente a la colonización. Las comunidades O"dam y Mexicaneras del sur y oriente de la sierra mantienen prácticas agrícolas, artesanales y rituales que son, en sí mismas, sistemas de conocimiento complejos sobre el tiempo, la materia, la comunidad y la naturaleza. Las comunidades mestizas de los valles y la costa tienen sus propias memorias, sus propios saberes sobre el mar y la tierra, sus propias formas de narrar el mundo.

Desde la pedagogía crítica latinoamericana, el territorio no es el contexto donde ocurre el aprendizaje: es el texto que se aprende. La cartografía pedagógica —entendida no como la elaboración de mapas convencionales, sino como la práctica de reconocer, nombrar, interrogar y transformar el territorio desde la experiencia vivida— es una herramienta poderosa para que las comunidades docentes de Nayarit construyan Planos Didácticos genuinamente situados (Fals Borda, 2009, p. 24).

### El territorio como texto: preguntas para el colectivo docente en el CTE

¿Qué conocimientos sobre este territorio tienen las familias de mis estudiantes que no están en ningún libro de texto?

¿Qué problema, tensión o pregunta viva existe en esta comunidad que podría ser el centro organizador de un proceso de aprendizaje genuinamente significativo?

¿Qué lenguas, prácticas, saberes y memorias habitan este espacio y merecen ser reconocidos como fuentes de conocimiento —no solo como "contexto cultural"?

¿Qué me dice el manglar, la milpa, el río, el mercado, la fiesta patronal, el conflicto por el agua, la migración reciente, sobre lo que vale la pena aprender aquí?

¿Qué persona de la comunidad —artesana, curandera, agricultor, narrador oral, migrante retornado— podría enriquecer genuinamente el proceso de aprendizaje de este grupo?

La cartografía pedagógica en Nayarit puede tomar formas muy concretas: caminatas de reconocimiento territorial con los estudiantes, entrevistas a abuelas y abuelos sobre prácticas de manejo del agua o del bosque, mapeo colectivo de los recursos y conflictos de la comunidad, relatos de vida de familias que han migrado de la sierra a la costa o de regreso. Todas estas son entradas legítimas al Programa Analítico y al Plano Didáctico. Todas producen contenidos curriculares más ricos y más anclados en la experiencia que cualquier situación problema importada de un libro diseñado en una ciudad.

Lo que el Sentipensamiento —concepto acuñado por Orlando Fals Borda para nombrar la unión inseparable de corazón y cabeza en el acto de conocer— aporta a esta perspectiva es que el territorio se conoce también con el cuerpo, con el afecto, con el dolor y con la esperanza (Fals Borda, 2009, p. 24). Una planeación que solo contempla los contenidos disciplinares pero ignora los sentimientos que esos contenidos despiertan en niñas y niños concretos, en comunidades concretas, es una planeación incompleta. Sentipensar el aula significa permitir que la emoción sea también fuente de conocimiento: el miedo al río crecido, el orgullo por la artesanía de la abuela, la tristeza por el árbol que cortaron, la alegría de la primera lluvia.

#### Ejemplo situado: Costa nayarita — El manglar como laboratorio vivo

En una escuela primaria en la costa sur, un colectivo docente de tres maestras decide construir, durante el segundo semestre, un proceso de aprendizaje centrado en el ecosistema del manglar que rodea la comunidad. No usan un proyecto del LTG como estructura: construyen su propio proceso desde la lectura de la realidad. Las tres maestras trabajan sus grupos respectivos desde ángulos distintos —Lenguajes documenta y narra; Saberes y Pensamiento Científico clasifica e indaga; De lo Humano y lo Comunitario reconstruye la historia de los cambios del manglar en la memoria de los pescadores— y articulan los tres procesos en una exposición comunitaria donde los estudiantes presentan lo aprendido a sus familias y a la asamblea ejidal. Ese es codiseño. Ese es territorio como texto pedagógico.

## 6. ECOLOGÍA DE SABERES

### ***EL CONOCIMIENTO ANCESTRAL NO ES "CONTEXTO"***

Uno de los avances más significativos de la NEM frente a currículos anteriores es el reconocimiento explícito de que los conocimientos ancestrales, comunitarios e indígenas no son el "contexto cultural" que envuelve el aprendizaje de contenidos disciplinares. Son, ellos mismos, conocimientos rigurosos, complejos y válidos que merecen estar en el centro del aula, en diálogo horizontal con las ciencias y las humanidades modernas.

Boaventura de Sousa Santos denomina este principio ecología de saberes: la idea de que el conocimiento occidental moderno no es el único conocimiento válido, y que existe una diversidad epistémica del mundo que debe ser reconocida y puesta en diálogo —no en jerarquía— con otras tradiciones de saber (De Sousa Santos, 2009, p. 160). En lugar de la "monocultura del saber", la ecología de saberes propone la coexistencia, la interinfluencia y el enriquecimiento mutuo entre distintas formas de conocer el mundo.

Para las aulas de Nayarit, esto tiene consecuencias prácticas muy concretas:

- Cuando se trabajan los Lenguajes, los mitos de origen Na'ayeri o Wixáritari no son "ejemplos culturales" que ilustran la narrativa universal: son formas propias de construir sentido, con sus propias estructuras retóricas, temporalidades y propósitos comunicativos. Estudiarlos en igualdad de dignidad con el cuento europeo o el texto expositivo científico no es concesión: es justicia epistemológica.
- Cuando se trabajan Saberes y Pensamiento Científico, la etnobotánica wixáritari o el conocimiento sobre los ciclos del agua en las comunidades del norte de la sierra no son "saberes previos" que el docente escucha para validarlos o luego "corregirlos" con la ciencia occidental: son sistemas de observación y clasificación del mundo natural que tienen su propia lógica, sus propias categorías y su propia validez. Pueden dialogar con la biología o la ecología moderna, y ese diálogo enriquece a ambas.
- Cuando se trabaja De lo Humano y lo Comunitario, las formas de gobierno propio de las comunidades indígenas de Nayarit —el sistema de cargos, la asamblea comunitaria, el tequio— no son ejemplos pintorescos de organización social: son modelos de democracia participativa que merecen análisis crítico serio. Compararlos con los sistemas de representación política occidental —sin jerarquizar— es una actividad de pensamiento crítico de alto nivel.
- Cuando se trabaja Ética, Naturaleza y Sociedades, las cosmovisiones que no separan al ser humano de la naturaleza —como la wixáritari, que concibe la tierra como persona y no como recurso— ofrecen perspectivas éticas sobre el cuidado del mundo que van más allá, y en algunos sentidos más profundo, que la ecología científica convencional.

El telar docente que mencionábamos antes incluye, necesariamente, los hilos de estos conocimientos. No como adorno marginal en los "momentos contextuales" del proyecto, sino como urdimbre fundamental del tejido. Cuando la maestra de una comunidad Na'ayeri sitúa el relato oral de la creación del maíz en la misma dignidad epistemológica que el texto expositivo sobre la fotosíntesis, no está violando el currículo. Está ejerciendo exactamente la ecología de saberes que la NEM propone y que la decolonialidad del saber exige

### Principio orientador núm. 3

El saber ancestral no se subordina al saber disciplinar: se pone en diálogo con él. La escuela nayarita del siglo XXI debe poder contener, al mismo tiempo, la ciencia y el Wejën-Kajën, la geometría y el telar, la historia oficial y la memoria viva de las comunidades, la biología y el conocimiento de las plantas medicinales que la abuela O'dam lleva en el cuerpo.

## 7. LOS EJES ARTICULADORES COMO CONDUCTO ÉTICO DE LA PRAXIS DOCENTE

Los ejes articuladores de la NEM —inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, educación estética, fomento a la lectura y escritura— no son temas que se agregan a la planeación como un casillero más que llenar en el formato. Son, en el sentido más profundo, la orientación ética de toda la práctica docente: el hilo que da consistencia moral al tejido del Plano Didáctico.

Una didáctica crítica —en el sentido que le da Giroux (1990) y que Kemmis (2014) desarrolla con su concepto de práctica educativa como práctica moral— no puede pensarse sin una dimensión axiológica explícita. Toda decisión pedagógica es, al mismo tiempo, una decisión política: al decidir qué se enseña, quién habla, qué voces se escuchan, qué conocimientos se validan y cuáles se descartan, el docente está configurando el mundo que sus estudiantes habitarán. Los ejes articuladores son el dispositivo curricular que la NEM ofrece para que esa dimensión ética sea deliberada y explícita, no invisible.

Cuando la maestra integra la perspectiva de género en el estudio de la historia de Nayarit —preguntando no solo quiénes lideraron las luchas independentistas, sino qué mujeres participaron, desde dónde, con qué saberes, y por qué no están en los libros—, no está cumpliendo un requisito burocrático. Está cuestionando qué historia hemos contado, qué versión del pasado estamos heredando a las infancias, y abriendo la posibilidad de otras narrativas.

Cuando el maestro trabaja la interculturalidad crítica —no la interculturalidad folklórica de los "días de la raza" donde los niños se disfrazan de indígenas y cantan canciones en lengua sin comprenderlas— está preguntando junto con su grupo quiénes somos como nayaritas, desde cuántas lenguas y memorias se construye esa identidad, y qué relaciones de poder han determinado quiénes son visibles en esa historia y quiénes han sido silenciados.

## 7.1 Del eje al aula: condiciones para que no quede como decoración

La pregunta que muchas maestras y maestros formulan en los CTE es legítima y merece una respuesta honesta: ¿cómo concreto el eje articulador sin que quede como decoración al margen del proceso real de aprendizaje? La respuesta no tiene forma única, pero sí tiene condiciones necesarias:

- El eje debe interrogar el contenido, no ilustrarlo. No se trata de agregar una mujer científica al final de la unidad sobre la ley de gravedad. Se trata de preguntar: ¿por qué la historia de la ciencia que conocemos es predominantemente masculina y occidental? ¿Qué científicas y qué ciencias han sido borradas de ese relato? ¿Qué cambia en nuestra comprensión de la ciencia cuando incluimos esas voces?
- El eje debe tocar la vida real del grupo. Si el eje es inclusión, la pregunta es: ¿quién en este grupo se siente excluido y por qué? ¿Qué prácticas del aula reproducen exclusión sin que lo notemos? ¿Hay estudiantes que no hablan en clase porque el idioma de instrucción no es su lengua materna? ¿Hay niñas a las que no se les asigna el liderazgo de las actividades?
- El eje debe provocar acción, no solo reflexión. La perspectiva de vida saludable que no lleva a los estudiantes a analizar críticamente por qué en su comunidad no hay agua potable confiable, o no hay espacios de recreación seguros, o la comida más accesible es la más procesada, se queda en el nivel del discurso. La acción puede ser pequeña —una carta a la presidencia municipal, un cartel en la escuela, una conversación con las familias—, pero debe existir.
- El eje debe aparecer en la evaluación. Si evalúo solo los contenidos disciplinares y nunca la calidad del diálogo intercultural, la equidad de género en la participación del grupo, el pensamiento crítico en la argumentación, el eje está solo en el papel.

*Los ejes articuladores son el hilo conductor ético del Plano Didáctico. No están al inicio ni al final: están entrelazados en cada decisión pedagógica, desde la lectura de la realidad hasta la evaluación formativa. Un Plano Didáctico sin eje articulador vivo es técnicamente posible pero éticamente incompleto.*

## 8. EL CODISEÑO COMO PRÁCTICA DECOLONIAL: CONSTRUIR CON LAS VOCES DEL AULA

La noción de codiseño en la NEM no es simplemente una estrategia participativa. Es, en el sentido más profundo, una práctica decolonial: el reconocimiento de que el conocimiento pedagógico no reside exclusivamente en el docente —y mucho menos en el libro de texto o en el funcionario educativo—, sino que se construye en el diálogo entre todos los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes, familias y comunidad.

Catherine Walsh, desde las pedagogías decoloniales latinoamericanas, plantea que una educación que no parte de las experiencias, saberes y subjetividades de quienes aprenden reproduce, aunque no lo quiera, la colonialidad del saber: la idea de que hay quienes producen conocimiento válido y quienes solo lo reciben, memorian y reproducen (Walsh, 2013, p. 28). El codiseño curricular es una respuesta directa a esa colonialidad. Cuando los estudiantes participan genuinamente en la definición de qué se aprende, cómo se aprende y cómo se evalúa lo aprendido, no están simplemente "siendo consultados": están ejerciendo un derecho epistémico.

En las aulas de Nayarit, el codiseño genuino puede tomar múltiples formas concretas:

- La asamblea de aula al inicio de un proceso —no como ritual vacío, sino como acto real de escucha— donde los estudiantes expresan sus preguntas, preocupaciones y deseos de aprender, y donde esas voces realmente modifican la planeación docente.
- La negociación del título y el propósito de un proyecto o proceso de aprendizaje con el grupo: no como ejercicio retórico ("¿cómo queremos llamar a este proyecto?"), sino como acto genuino de cesión de poder pedagógico que cambia el rumbo del proceso.
- La inclusión de saberes familiares y comunitarios como fuentes epistémicas en la planeación: invitar a la abuela que sabe curar con plantas no como "actividad cultural de cierre", sino como voz que inicia el proceso de indagación.
- La participación de los propios estudiantes en la definición de los criterios de evaluación: ¿cómo sabremos que aprendimos? ¿Qué evidencias construiremos juntos? ¿Qué quiero que mi familia vea de lo que aprendí?
- La posibilidad real de que una propuesta estudiantil modifique el Plano Didáctico en curso. Si el codiseño no puede cambiar nada que ya estaba planeado, no es codiseño: es consulta decorativa.

El codiseño genuino es incómodo para un sistema educativo habituado al control y la uniformidad. Requiere que el docente ceda parte de su poder curricular —lo que es muy distinto de ceder su responsabilidad pedagógica, que es irrenunciable—. Requiere tolerar la incertidumbre de no saber exactamente adónde llevará el proceso. Requiere confiar en que los estudiantes, cuando se les da voz real y no performativa, tienen cosas profundas y urgentes que decir sobre lo que quieren aprender, cómo quieren aprenderlo y para qué les servirá.

#### **Principio orientador núm. 4**

El codiseño no es consultarle al grupo qué quiere hacer y luego hacer lo que el docente ya había planeado. Es un acto genuino de construcción compartida donde las voces de estudiantes, familias y comunidad modifican realmente las decisiones pedagógicas. El docente que codiseña no renuncia a su responsabilidad: la ejerce de manera más democrática, más honesta y más potente.

## 9. ARTE, CIENCIA, HISTORIA Y MATEMÁTICAS: TEJER SIN JERARQUÍAS

Uno de los propósitos más ambiciosos de la NEM es superar la jerarquía de saberes que históricamente ha privilegiado ciertos campos de conocimiento sobre otros. En ese ordenamiento heredado de la escuela moderna ilustrada, las matemáticas y las ciencias naturales estaban en la cima como conocimientos "duros" y productivos; debajo, el español y la comunicación; más abajo, las ciencias sociales y la historia; al margen, casi como decoración, las artes y la educación física. Esa jerarquía no era neutral: reflejaba una concepción capitalista de qué tipos de conocimiento son "útiles" y cuáles son "lujo cultural".

La NEM, con su estructura de cuatro campos formativos articulados horizontalmente, propone una lógica diferente. Los campos —Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario— no tienen jerarquía entre sí. Y dentro de cada campo, las múltiples expresiones del saber humano —incluyendo el arte, la música, la danza, el juego, el relato oral, la artesanía, la narrativa de vida— son igualmente legítimas como formas de conocer y como objetos de aprendizaje.

Para Nayarit, esto significa que la maestra de música en una secundaria de la sierra hace un trabajo epistemológicamente tan significativo como el maestro de matemáticas. Significa que el conocimiento sobre el bordado en chaquira wixáritari —que implica geometría, simbología cosmológica, historia cultural, precisión artesanal y transmisión generacional— tiene un lugar en el aula que no puede reducirse a "actividad cultural del viernes". Significa que el narrador oral que lleva décadas contando la historia de la resistencia de su comunidad es una fuente de saber histórico comparable a cualquier texto académico, y que su conocimiento puede articularse con el currículo sin tener que primero "traducirlo" al lenguaje académico para que sea válido.

La integración curricular que propone el Esquema de Integración Curricular (SEP-CTE, 2025-2026, Tema 3, p. 10) busca exactamente esto: que los cuatro campos formativos converjan alrededor de una problemática real sin que ninguno de ellos absorba, subordine o invisibilice a los demás. El telar docente borda los puntos de convergencia entre los campos no porque estén obligados a coincidir en todo momento, sino porque la realidad misma es interdisciplinaria. Los problemas que viven las comunidades de Nayarit no están divididos en asignaturas.

## 10. PREGUNTAS GENERATIVAS PARA EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

Este documento orientador no concluye con recetas ni con formatos. Concluye con preguntas. Las preguntas son la herramienta más honesta de la pedagogía crítica, porque reconocen que el conocimiento se construye en el diálogo y que ningún texto puede anticipar la singularidad de cada aula nayarita. Las siguientes preguntas son dispositivos de reflexión para usar en el CTE, en las comunidades de aprendizaje y en el trabajo individual de planeación. No todas aplican a todos los contextos. El colectivo elige las que más incomodan o más resuenan.

### **Sobre la lectura de la realidad:**

- ¿Qué está ocurriendo en mi comunidad, mi grupo, las familias de mis estudiantes, que todavía no he incorporado como punto de partida pedagógico?
- ¿Cuándo fue la última vez que salí del aula —físicamente o en la planeación— para conocer el territorio donde viven mis estudiantes?
- ¿Mi Programa Analítico fue revisado y ajustado este bimestre, o es el mismo que hice en agosto?
- ¿Qué me están diciendo mis estudiantes con sus preguntas, silencios, resistencias y entusiasmos que todavía no he sabido escuchar?

### **Sobre el Plano Didáctico y los proyectos:**

- ¿Estoy eligiendo la metodología o la forma de trabajo porque es pertinente para esta realidad concreta, o porque es lo que me indicaron usar este ciclo?
- ¿Mi planeación tiene espacio real para el imprevisto, la pregunta no planificada, la interrupción que puede ser más valiosa que lo que tenía previsto?
- Cuando "abandono" un proyecto o lo modifico significativamente, ¿puedo argumentar pedagógicamente esa decisión, o me genera culpa burocrática?
- ¿Los proyectos del LTG que trabajo son habitados genuinamente por mi grupo, o son tramitados para cumplir con el calendario?

### **Sobre la ecología de saberes y el territorio:**

- ¿Estoy incluyendo los conocimientos de las familias y la comunidad como fuentes de saber, o solo como "contexto cultural" decorativo que aparece en el primer párrafo del proyecto y no vuelve a mencionarse?
- ¿Los saberes ancestrales que incorporo en mi planeación están en diálogo horizontal con los disciplinares, o siguen siendo subordinados —consultados para luego "corregirlos" con la ciencia occidental?
- ¿Mi planeación respeta la epistemología de los conocimientos comunitarios, o los usa solo como puerta de entrada para luego ocuparse del "conocimiento real"?
- Sobre los ejes articuladores y el codiseño:
- ¿El eje articulador que menciono en mi planeación atraviesa realmente las actividades y la evaluación, o aparece como decoración en la primera fila del formato?
- ¿He preguntado genuinamente a mis estudiantes qué quieren aprender y cómo? ¿Su respuesta modificó algo real en mi planeación?
- ¿Qué relaciones de poder estoy reproduciendo en mi aula sin darme cuenta? ¿A quiénes escucho más? ¿A quiénes menos? ¿Por qué?

### Para el colectivo docente en el CTE

Elijan una sola pregunta —la que más incomode, la que más resuene, la que más resistencia genere— y conviértanla en el centro del diálogo del día. No para responderla de inmediato, sino para habitarla, explorarla juntos y dejar que transforme algo en la manera en que conciben su práctica. Una buena pregunta vale más que cien respuestas prefabricadas.

## 11. A MODO DE SÍNTESIS: LO QUE NAYARIT PUEDE APORTAR

Nayarit tiene algo que pocas entidades pueden ofrecer al debate pedagógico nacional: la coexistencia, en un territorio relativamente pequeño, de diversidades ecológicas, culturales y epistemológicas extraordinarias. La sierra wixáritari, la costa nahua-mestiza, los valles multiétnicos del centro, las comunidades migrantes de las ciudades: cada uno de estos espacios es una fuente inagotable de preguntas pedagógicas genuinas que ningún libro de texto nacional puede anticipar.

La misión de las maestras y maestros nayaritas no es aplicar un modelo educativo diseñado en una oficina central. Es construir, desde el diálogo entre la NEM y sus propios territorios, una práctica pedagógica que valore el arte y la ciencia, la historia y las matemáticas, pero que lo haga sin borrar los conocimientos ancestrales que han permitido a estas comunidades sobrevivir, resistir, crear y florecer por siglos.

Habitar el aula desde la realidad significa que la realidad nayarita —con toda su riqueza, sus contradicciones, sus dolores y sus potencias— es el texto principal desde el cual se construye el aprendizaje. Los Libros de Texto Gratuitos, los proyectos, los ejes articuladores, las metodologías sociocríticas son herramientas de navegación al servicio de ese propósito. Rutas posibles en el mapa de un territorio que solo el docente —que lo habita, que lo conoce, que lo siente— puede leer con la profundidad que merece.

El docente nayarita que borda a mano su Plano Didáctico, que traza su propio tejido sin seguir el patrón impreso de ningún manual, que escucha antes de planear y que cambia de rumbo cuando la realidad lo demanda, no está incumpliendo la NEM: está siendo, exactamente, lo que la NEM propone. Un intelectual transformador. Un creador pedagógico. Un habitante comprometido del aula como territorio vivo.

*En una traducción de la lengua ayuuik al español, Wejën-Kajën puede entenderse como "abrir los ojos al conocimiento", "el ejemplo transformador o transformar por el ejemplo". En esa dirección caminamos. — SEP (2025). Serie Wejën-Kajën: Canasta de hilos prácticos de los LTG, p. 3*

## REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski* (2.ª ed., trad. T. Bubnova). Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO / Siglo XXI.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO / Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/micrositio/plan-de-estudio-2022/>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4*. SEP / CONALITEG. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P3LPM.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Serie Wejën-Kajën: Canasta de hilos prácticos de los Libros de Texto Gratuitos de educación primaria. Fascículo 1. Programa analítico. Parte I*. Dirección General de Materiales Educativos, SEP.
- Secretaría de Educación Pública / Consejo Técnico Escolar. (2025-2026). *Tema 3: Sentipensar, crear y diseñar proyectos desde el corazón del aula. Documento de trabajo para el CTE, ciclo escolar 2025-2026*. SEP.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.



*Nayarit*

NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

---

SERVICIOS DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEL ESTADO DE NAYARIT