



Nayarit
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT

EDUCACIÓN SECUNDARIA

AGENDA DE TRABAJO

MÁS ALLÁ DEL LIBRO Y DEL AULA

ENTRAMADOS INTERDISCIPLINARIOS, PROYECTOS COMUNITARIOS REALES
Y AUTONOMÍA METODOLÓGICA EN LA SECUNDARIA NAYARITA

MAYO 2026 | CICLO ESCOLAR 2025-2026

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES.
AGENDA DE TRABAJO. MÁS ALLÁ DEL LIBRO Y DEL AULA:
ENTRAMADOS INTERDISCIPLINARIOS, PROYECTOS COMUNITARIOS
REALES Y AUTONOMÍA METODOLÓGICA EN LA SECUNDARIA NAYARITA

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

Esta agenda es continuación directa del documento orientador *Habitar el Aula desde la Realidad* (SEPEN, CTE Nayarit, núm. 4, 2026). Se construye sobre el mismo fundamento conceptual: la realidad del territorio y sus dinamismos son el texto pedagógico principal, y ninguna metodología, por sólida que sea su fundamentación, puede sustituir la lectura honesta y permanente de esa realidad.

La educación secundaria en Nayarit enfrenta una tensión específica que esta agenda trabaja de frente: la organización disciplinar de la enseñanza. Las secundarias mexicanas están estructuradas en asignaturas separadas, con docentes distintos, horarios compartimentados y lógicas curriculares paralelas que rara vez conversan entre sí. Esa estructura no es neutra: reproduce una visión del conocimiento como conjunto de parcelas separadas, cuando la realidad de las comunidades nayaritas —un conflicto ambiental, una lengua en riesgo, una crisis económica, una transformación cultural— es siempre interdisciplinaria. No hay problema real que pertenezca solo a la Biología o solo a la Historia.

La Nueva Escuela Mexicana ofrece, a través de los campos formativos y las metodologías sociocríticas, un horizonte de integración disciplinar. Pero ese horizonte no se alcanza con un proyecto del LTG que cada docente ejecuta en su hora. Se alcanza cuando el colectivo docente —en el CTE— construye juntos la lectura de la realidad, acuerda la problemática, negocia qué aporta cada asignatura desde su especificidad, decide qué contenidos se incorporan y cuáles se postergan, y diseña un proceso de trabajo con la comunidad que sea genuino y no simulado.

Esta agenda propone exactamente ese proceso. Sus cuatro bloques llevan al colectivo desde el diagnóstico honesto de la fragmentación disciplinar hasta la construcción de un entramado interdisciplinario real, anclado en la comunidad, con criterios para distinguir entre un proyecto que transforma algo en el territorio y un proyecto que solo habla del territorio desde el salón.

Las actividades son intelectualmente exigentes, dialógicas y creativas. No simplifican ni infantilizan. Parten del principio de que las maestras y los maestros de secundaria en Nayarit son profesionales con saber disciplinar profundo, con experiencia en contextos complejos y con capacidad de producir pensamiento crítico sobre su propia práctica — cuando se les ofrecen condiciones reales para hacerlo.

ENCUADRE DE LA SESIÓN



Duración total: 6 horas



Modalidad: Presencial — Trabajo colaborativo

PROPÓSITO DE LA JORNADA

Que los colectivos docentes de educación secundaria construyan, desde la lectura crítica de sus propias realidades de aula y territorio, entramados metodológicos interdisciplinarios que articulen las metodologías sociocríticas de la NEM con acciones formativas situadas, ejerciendo el codiseño como práctica de negociación curricular entre asignaturas y con la comunidad, con el propósito de producir proyectos que transformen algo real en el territorio y no reproduzcan la simulación comunitaria.

MATERIALES PARA LA SESIÓN

- Documento orientador: Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 — un ejemplar por pareja.
- LTG de secundaria disponibles — al menos un Libro de Proyectos de Aula o texto disciplinar por asignatura presente en el colectivo.
- Papel bond: seis pliegos mínimo.
- Plumones de seis colores distintos — uno por metodología, según el código de la tabla.
- Cinta adhesiva para paredes.
- Hojas de media carta para el guion visual del Bloque 4: ocho por docente.
- Fichas 1-4 impresas (reproducibles al final) — una por docente.

MAPA DE LA SESIÓN

Horario	Momento / Actividad central	Dinámica
7:00 - 7:20	Encuadre — El expediente disciplinar	Escritura individual · 20 min
7:20 - 8:50	Bloque 1 — La prueba del territorio y el interrogatorio	Análisis + juego de roles · 90 min
8:50 - 9:20	II Descanso	
9:20 - 10:40	Bloque 2 — La consultoría del territorio: entramados interdisciplinarios	Consultoría + construcción colectiva · 80 min
10:40 - 11:50	Bloque 3 — Proyecto real vs. simulación: conferencia de prensa y contrato	Conferencia adversarial + redacción · 70 min
11:50 - 12:10	II Descanso	
12:10 - 12:50	Bloque 4 — Mapa relacional y bitácora del primer lunes	Cartografía + escritura · 40 min
12:50 - 13:00	Cierre — La declaración al territorio	Escritura + tablero · 10 min

MARCO DE REFERENCIA: METODOLOGÍAS SOCIOCRÍTICAS, ACCIONES FORMATIVAS Y PREGUNTAS QUE LAS INTERROGAN

El cuadro siguiente es el mapa conceptual del que parte toda la jornada. La sexta columna —la pregunta que interroga a cada metodología— es la más importante: es la que impide que una metodología sociocrítica se vacíe de su sentido y se convierta en un formato burocrático con nombre académico. En educación secundaria, esa pregunta adquiere una especificidad adicional: la interdisciplina. Por eso, en este nivel, la pregunta de interrogación no se dirige solo a la metodología sino también al colectivo de docentes que la implementa.

Metodología	¿Desde dónde surge?	Énfasis pedagógico central	Estructura / fases	Pregunta que la interroga
ABP	Problema real del contexto escolar o comunitario	Multiperspectividad disciplinar, resolución crítica, pensamiento complejo	M1: Presentamos → M2: Recolectamos → M3: Definimos → M4: Organizamos → M5: Vivimos → M6: Valoramos	¿El problema atraviesa genuinamente más de una asignatura —o solo le puse etiquetas?
ABI STEAM	Curiosidad científica de NNA; brecha de género en STEM; demanda de enseñanza transdisciplinar	Indagación con evidencias, metodología científica, diseño tecnológico situado	F1: Saberes comunidad → F2: Indagamos → F3: Comprendemos → F4: Socializamos y aplicamos → F5: Reflexionamos	¿La indagación parte de una pregunta viva del grupo o fue construida antes de que existiera el grupo?
ABPC	Entorno comunitario inmediato; necesidad de transformar realidades pedagógicas y sociales concretas	Exploración situada, acción colectiva, transformación de escenarios reales	Planeación (3 momentos) → Acción (4 momentos) → Intervención (4 momentos)	¿La comunidad es sujeto que actúa con nosotros o escenario decorativo de nuestro proyecto?
AS	Necesidad social detectada por estudiantes; vínculo entre aprendizaje académico y servicio comunitario real	Responsabilidad cívica, reciprocidad, aplicación de saberes en vida cotidiana	E1: Punto de partida → E2: Identificamos necesidades → E3: Organizamos → E4: Creatividad en marcha → E5: Valoramos y compartimos	¿El servicio produce algo que la comunidad necesitaba o algo que nosotros necesitábamos hacer?

Diseño docente propio	Lectura de la realidad + autonomía profesional colectiva + codiseño interdisciplinario	Artesanal, situado, negociado entre docentes y con el grupo — sin etiqueta metodológica obligatoria	La que la realidad del grupo, el territorio y el colectivo docente determinen conjuntamente	¿Puedo argumentar ante el colectivo, la comunidad y la supervisión por qué elegí esta combinación?
Acciones formativas	Situaciones o problemas del contexto + horizonte de cambio + capacidades a desarrollar	Contribuyen a la transformación progresiva; son formativas cuando desarrollan capacidades humanas reales	No tienen secuencia fija: son los actos pedagógicos que la realidad, el propósito y la comunidad demandan	¿Esta acción conecta el aula con la comunidad —o solo habla de la comunidad desde el aula?

Nota sobre los campos formativos: los cuatro campos de la NEM —Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; De lo Humano y lo Comunitario; Ética, Naturaleza y Sociedades— no coinciden con las asignaturas de la secundaria. Un campo convoca a varias asignaturas al mismo tiempo; una asignatura puede aportar a varios campos. La integración disciplinar en secundaria no ocurre cuando un docente le dice a otro "complementa mi tema": ocurre cuando el colectivo acuerda que un problema real del territorio convoca simultáneamente a los cuatro campos, y que cada docente aporta desde la especificidad de su saber lo que ese campo tiene que ofrecer a esa problemática.

TABLA DE ACCIONES FORMATIVAS PARA EL ENTRAMADO INTERDISCIPLINARIO

Las acciones formativas son actos pedagógicos concretos que pueden articularse con cualquier metodología —o funcionar solas— para enriquecer el proceso, conectar el aula con la comunidad y producir aprendizajes que tengan raíces en el territorio. En secundaria, adquieren una potencia especial cuando atraviesan más de una asignatura simultáneamente.

Acción formativa	¿En qué consiste?	¿Con qué metodología y asignaturas se articula?
Investigación histórica oral	Entrevistas sistemáticas a personas mayores de la comunidad sobre cambios, conflictos y saberes del territorio. Produce archivo y memoria.	ABPC (recuperación de saberes) · ABP (recolección de datos) · Transversal a todas las asignaturas del campo humanístico.
Cartografía crítica del territorio	Elaboración colectiva de mapas que visibilizan relaciones de poder, acceso a recursos, conflictos y deseos comunitarios. Va más allá del mapa geográfico convencional.	Todas las metodologías como apertura · Geografía, Formación cívica, Historia de manera central.

Foro comunitario o asamblea de saberes	Foro comunitario o asamblea de saberes	AS (socialización y evaluación) · ABPC (difusión de la intervención) · Cierre de cualquier proceso.
Bitácora colectiva interdisciplinaria	Registro compartido entre docentes de distintas asignaturas sobre el proceso: qué observó cada campo formativo, qué preguntas emergieron, cómo avanzó el conocimiento interdisciplinar.	Instrumento de seguimiento para todos los docentes del entramado · Base del Programa Analítico vivo.
Taller de escritura o expresión artística para comunicar	Producción de textos, visuales, audios o instalaciones que comunican el proceso y los hallazgos al territorio. El arte y la escritura como actos políticos, no decorativos.	AS (retribución al territorio) · ABP (sistematización) · Lenguajes y Artes de manera central.
Práctica de campo interdisciplinaria	Salida al territorio con instrumentos de registro diseñados colectivamente por los docentes de distintas asignaturas. Cada campo observa desde su lente; el grupo integra después.	ABI STEAM · ABPC · Inicio o momento de profundización de cualquier entramado.
Conversación filosófica con la comunidad	Diálogo estructurado — no charla — entre el grupo y actores comunitarios, sobre una pregunta que abre el proceso o lo evalúa críticamente. No es exposición: es pensamiento en voz alta.	Apertura o cierre de cualquier metodología · Formación cívica y Ética de manera central.
Tribunal de saberes o debate público	Debate estructurado donde el grupo y la comunidad sostienen posiciones argumentadas sobre el problema trabajado. Produce pensamiento crítico y retroalimentación real.	ABP (valoración de la experiencia) · AS (evaluación colectiva) · Español, Formación cívica.

ENCUADRE

EL EXPEDIENTE DISCIPLINAR


20 minutos



Desarrollo

El encuadre no es bienvenida institucional: es ya la primera actividad analítica. Revela el estado real del colectivo respecto a las metodologías sociocríticas antes de cualquier marco teórico. Esa honestidad inicial es el punto de partida más productivo.

El expediente disciplinar | Escritura individual de cargo y descargo — dos minutos por apartado |

 Materiales: Media hoja en blanco por docente, bolígrafo. Nada más


1. Cada docente dobla la hoja en dos columnas. Tiene cuatro minutos en total —dos por columna— para escribir de manera espontánea, sin corregir, sin editar.

2. Columna izquierda — LOS CARGOS: ¿En qué momentos de este ciclo la asignatura sirvió más a la cobertura del programa que al aprendizaje real de sus estudiantes? ¿Cuándo el libro sustituyó a la realidad? ¿Cuándo el contenido se trabajó como si el grupo no tuviera vida fuera del aula?

3. Columna derecha — LA DEFENSA: ¿Cuándo esta asignatura —en sus manos, en este ciclo— hizo algo que ningún otro espacio de la escuela hubiera podido hacer? ¿Qué aportó su saber disciplinar específico a la vida real de sus estudiantes o de la comunidad?

4. No se comparte el expediente. Es un documento interno. Pero quien facilita pide al colectivo que responda una sola pregunta en voz alta —la que quieran de cualquiera de las dos columnas— para construir el mapa de partida. Anotar en papel bond sin atribución.

5. La pregunta que organiza toda la jornada, a partir del mapa: "¿Qué necesita cambiar para que la columna de la defensa sea más grande que la de los cargos —no al final del ciclo, sino la semana próxima?"

 **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos pequeños: el expediente se hace igual pero cada docente lee en voz alta una línea de los cargos y una de la defensa. El colectivo escucha sin comentar hasta que todos hayan leído.

Orientaciones para quien facilita

El expediente es el instrumento más honesto del día. Algunos docentes intentarán escribir en los cargos algo menor, para protegerse. Si lo detecta, no lo señale en público. El colectivo producirá honestidad si el ambiente lo permite, no si se les exige.

El mapa que emerge en el papel bond es el diagnóstico real del colectivo antes de cualquier marco teórico. Consérvelo visible durante toda la jornada. En el Bloque 4, cada docente revisará si el entramado que diseñó responde a algo que apareció en los cargos.

Si alguien tiene dificultad para completar la columna de la defensa, no lo interprete como fracaso: es un dato de que ese docente necesita más herramientas para ver lo que ya hace bien. El Bloque 2 le dará vocabulario para nombrarlo.

PROPUESTA 1

LA BALCANIZACIÓN DISCIPLINAR: LA PRUEBA DEL TERRITORIO Y EL INTERROGATORIO

90 minutos



Desarrollo

Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"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 de siempre, 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".

— **Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 3.2.**

La balcanización disciplinar —la tendencia de los colectivos docentes de secundaria a organizarse como islas paralelas con escasa interacción pedagógica real (Hargreaves, 1996) — no es un defecto personal de los docentes. Es el resultado de décadas de una estructura institucional que evalúa por asignatura, planea por asignatura y forma a los docentes por asignatura. Nombrarla es el primer acto pedagógico: lo que no se nombra no se puede transformar.

Este bloque propone dos actividades de diagnóstico que parten del presente real del colectivo. La primera —la prueba del territorio— somete los contenidos actuales a una pregunta que el sistema normalmente no hace. La segunda —el interrogatorio— pone sobre la mesa lo que los estudiantes de secundaria dirían si pudieran responder con honestidad sobre cómo viven la fragmentación disciplinar.

La prueba del territorio | Análisis individual + socialización en parejas de asignaturas distintas |

Materiales: Ficha 1 sección A, bolígrafo, Programa Analítico del ciclo (puede ser mental, no es necesario traerlo impreso)

1. Cada docente elige tres contenidos de su Programa Analítico de este ciclo —uno de cada bimestre, si el tiempo lo permite. Para cada uno responde una sola pregunta: "¿Puede un estudiante de mi grupo usar este contenido para entender o transformar algo que está ocurriendo en este territorio ahora mismo?" Si la respuesta es sí, escribe cómo. Si la respuesta es no, escribe qué tendría que cambiar del contenido —o de la manera en que lo trabaja— para que la respuesta fuera sí.

2. No se trata de juzgar el contenido curricular: se trata de interrogar la distancia entre lo que se enseña y lo que el territorio demanda. Esa distancia es el mapa de la balcanización en su versión más concreta.

3. En parejas de asignaturas distintas: cada quien comparte un contenido que pasó la prueba del territorio y uno que no. El par escucha y formula una sola pregunta — no de consejo, sino de curiosidad genuina: "¿Qué tendría que ocurrir en el territorio para que ese contenido lo pasara?"

4. Plenaria de cinco minutos: ¿qué patrones emergen? ¿Hay asignaturas que consistentemente pasan la prueba? ¿Hay contenidos que sistemáticamente no la pasan? ¿Qué dice eso?

Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes): Con colectivos pequeños: la prueba se hace en voz alta con el colectivo entero. El facilitador anota en papel bond los contenidos que pasan y los que no, sin nombres de docentes.



Desarrollo

Esta actividad parte de una premisa del documento orientador: los estudiantes de secundaria tienen una lectura de la realidad que los docentes no tienen, porque viven en esa realidad de manera distinta (SEPEN, 2026, sección 8). El interrogatorio propone que el colectivo docente ocupe momentáneamente esa perspectiva.

El interrogatorio | Juego de roles en dos tiempos — sin actuación, con argumentos reales |

📄 Materiales: Ficha 1 sección B, papel bond, plumones. No se necesita preparación previa

1. TIEMPO 1 — Los roles (5 min). El colectivo se divide en dos grupos: EL PANEL DE ESTUDIANTES y EL COLECTIVO DOCENTE. El panel de estudiantes asume el siguiente mandato: "Representan a tres estudiantes de tercer grado de esta secundaria que tienen permiso —por primera y única vez— de decirle al colectivo docente con honestidad qué preguntas sobre su propia vida y su comunidad les gustaría que la escuela les ayudara a responder, y que no ha respondido. No necesitan ser amables". El colectivo docente los escucha y puede hacer preguntas para profundizar, pero no puede justificarse.

2. TIEMPO 2 — El interrogatorio (15 min). El panel de estudiantes pregunta. El colectivo docente escucha y responde solo con evidencias de su práctica actual —no con promesas. Si no hay evidencia, el colectivo docente lo dice: "No tenemos evidencia de eso en este ciclo".

3. TIEMPO 3 — El cierre sin síntesis (10 min). Se abandonan los roles. El colectivo responde dos preguntas en papel bond: ¿qué pregunta del interrogatorio ninguna asignatura actual puede responder sola? ¿Qué entramado interdisciplinario podría comenzar a responderla? Esas respuestas son el insumo directo del Bloque 2.

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos pequeños: el panel de estudiantes es solo una persona que asume el rol. El colectivo docente son los demás. La dinámica funciona igual con dos participantes totales.

🔑 **Orientaciones para quien facilita**

El interrogatorio puede generar incomodidad genuina —especialmente si el panel de estudiantes formula preguntas que tocan puntos sensibles del colectivo. Esa incomodidad es exactamente el propósito: no para herir, sino para que emerja la pregunta pedagógica que más importa.

En la prueba del territorio, es probable que varios docentes digan que ninguno de sus contenidos pasó la prueba. No es un fracaso: es el diagnóstico más honesto posible. Desde ahí se construye, no desde los contenidos que ya funcionan.

Las dos preguntas del cierre del interrogatorio son el material de trabajo del Bloque 2. Asegúrese de que queden escritas en papel bond visible antes de cerrar el bloque.

II Descanso — 30 minutos

Pregunta flotante para el descanso: "Si tuvieras que presentarle a un estudiante de tu escuela por qué tu asignatura importa para su vida en esta comunidad —no para su futuro académico, sino para esta semana — ¿qué dirías? ¿Tienes esa respuesta ahora mismo?"

PROPUESTA 2

EL ENTRAMADO INTERDISCIPLINARIO: LA CONSULTORÍA DEL TERRITORIO

80 minutos



Desarrollo

■ Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"Lo que el Programa Analítico permite es que la maestra o el maestro pueda argumentar —ante sí mismo, ante sus colegas, ante la supervisión— por qué decidió trabajar lo que trabajó, de la manera en que lo trabajó. No como justificación burocrática, sino como acto de inteligencia pedagógica: soy capaz de nombrar qué leí en la realidad de mi grupo, qué decidí hacer con eso, por qué ese contenido y no otro, por qué esa forma y no otra".

— Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 1.

Un entramado interdisciplinario no es la suma de proyectos paralelos: es la construcción conjunta de un proceso donde cada asignatura aporta desde su especificidad lo que el problema del territorio demanda. La Biología no abandona la Biología para hacer Historia; la Historia no abandona la Historia para hacer Química. Ambas aportan lo mejor de sí mismas al mismo problema real, y en ese encuentro produce algo que ninguna podría producir sola.

La metáfora de esta sesión es la de una consultoría: el colectivo docente es un equipo de consultores contratado por el territorio —no por la SEP, no por el LTG, no por la supervisión — para diseñar una respuesta educativa a un problema real. El territorio es el cliente. Sus preguntas son las que definen el encargo. El conocimiento disciplinar de cada consultor es la herramienta, no el producto final.

La consultoría del territorio | Simulación profesional en equipos interdisciplinarios — sin metodologías nombradas al inicio |

📄 **Materiales:** Los entramados de la tabla de referencia (en el documento o impresos), Ficha 2 sección A, papel bond por equipo

1. Se forman equipos de tres o cuatro docentes de asignaturas distintas. El equipo es una firma consultora. El territorio —representado por la problemática que emergió en el interrogatorio del Bloque 1— les ha enviado el siguiente encargo:

2. "Nuestra comunidad necesita que los jóvenes de secundaria puedan entender y actuar sobre [problema del territorio]. No nos interesa que aprendan sobre el problema para el examen: nos interesa que puedan hacer algo concreto con ese conocimiento aquí. ¿Qué propone su firma?"

3. La firma consultora tiene veinte minutos para construir su propuesta. La única regla: no pueden mencionar ninguna metodología sociocrítica por nombre hasta que tengan la propuesta completa. Primero la respuesta al territorio; luego identifican qué metodología o combinación estructura mejor esa respuesta.

4. La propuesta incluye: qué aporta específicamente cada asignatura —no "lo veo desde mi materia" sino qué tiene que decir esa disciplina sobre ese problema que ninguna otra puede decir —; qué contenidos del Programa Analítico entran porque el territorio los demanda; qué se desincorpora temporalmente con qué argumento pedagógico.



Desarrollo

5. Cada firma presenta su propuesta en noventa segundos. El territorio —representado por quien facilita— hace una sola pregunta al final: "¿Qué hace diferente lo que proponen de lo que ya se hace en esta escuela?"

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos de poca diversidad disciplinar: cada "consultora" asume dos asignaturas distintas. La pregunta que orienta sigue siendo la misma.

Una vez formuladas las propuestas de la consultoría, el colectivo las contrasta con los ejemplos de la tabla de referencia y completa el cuarto renglón de la misma con su propio entramado. La pregunta que guía la comparación: ¿qué tiene nuestra propuesta que los ejemplos de la tabla no tienen? ¿Qué tiene la tabla que nuestra propuesta no desarrolló suficientemente?

Problemática real del territorio	Metodología ancla + articulaciones	Asignaturas y campos formativos que convergen	Contenidos que entran (codiseño)	Contenidos que se desincorporan temporalmente
Comunidad con sistema de agua contaminada. Estudiantes llevan al aula la preocupación de sus familias y preguntas sobre por qué las autoridades no actúan.	ABPC + AS: el proyecto investiga y el servicio produce un informe ciudadano real para la asamblea comunitaria.	Biología (contaminación, ecosistema) · Química (análisis de agua) · Geografía (cuenca hidrográfica) · Español (texto argumentativo / informe) · Historia (conflictos ambientales en la región) · Ética (derechos ambientales).	Derechos ambientales (Ética) · Análisis de muestras de campo (Biología-Química) · Géneros discursivos del reclamo ciudadano (Español) · Historia local del río (Historia).	Tabla periódica completa desvinculada del análisis situado. Mapa político de México sin relación con el territorio estudiado. Se retoman al ciclo siguiente con el ancla construida.
Planta empacadora de caña instalada en la comunidad. Impacto ambiental visible. Jóvenes divididos: algunos trabajan en ella, otros se oponen.	ABP + ABI STEAM: el problema tiene múltiples perspectivas y demanda indagación científica, histórica y ética simultánea.	Física (energía, residuos industriales) · Química (ciclos biogeoquímicos alterados) · Geografía (cambio de uso de suelo) · Historia (economía agroindustrial regional) · Español (debate argumentativo) · Formación cívica (derechos laborales y ambientales).	Ciclos biogeoquímicos con casos locales (Química) · Conflicto ambiental como contenido histórico (Historia) · Debate y argumentación en contexto real (Español) · Análisis económico situado (Geografía).	Ejercicios de laboratorio desconectados de problemáticas reales. Análisis de textos literarios sin vínculo con la realidad del grupo en este momento del proceso.



Desarrollo

Comunidad indígena wixáritari con jóvenes de secundaria que sienten vergüenza de su lengua materna en el espacio escolar.	AS + Acción formativa propia (sin metodología nombrada del LTG): el servicio es la dignificación lingüística en el propio espacio escolar.	Español / Lengua indígena (uso real en distintos registros) · Historia (colonización lingüística en México) · Formación cívica (derechos lingüísticos) · Artes (expresión cultural en wixárika) · Geografía (distribución de lenguas en Nayarit).	Derechos lingüísticos (Formación cívica) · Historia de la colonización escolar (Historia) · Registro y revitalización oral (Español/Lengua indígena) · Análisis de la distribución sociolingüística regional (Geografía).	Análisis gramatical abstracto sin conexión con la realidad bilingüe del grupo. Proyecto del LTG sobre "lenguas del mundo" que ignora la lengua presente en el aula.
(Tu realidad de aula / territorio) — describe la problemática concreta de tu grupo ahora mismo, en este ciclo.	(Metodología ancla + articulaciones que propone el colectivo).	(Asignaturas y campos formativos que convergen — no por obligación, sino porque la realidad los convoca).	(Contenidos que entran desde el codiseño con el grupo).	(Contenidos que se desincorporan temporalmente y argumentación pedagógica).

El codiseño entre asignaturas requiere nombrar con precisión lo que cada disciplina puede ofrecer y lo que no puede sacrificar sin perder su especificidad. Quien facilita conduce cinco minutos de construcción colectiva silenciosa en papel bond: cada docente escribe —en su propio renglón, con su nombre visible— una línea en cada una de las tres columnas. Sin debate. Solo escritura honesta.

LO QUE PUEDO CEDER al entramado — tiempo, secuencia, protagonismo, contenidos no urgentes en este ciclo. LO QUE NO PUEDO CEDER — la especificidad epistémica de mi disciplina, aquello sin lo cual mi asignatura deja de ser lo que es. LO QUE GANO al ceder — qué le da el entramado a mi asignatura que no puede producir sola.

El papel bond de las tres columnas es el acuerdo de base del colectivo para implementar el entramado. Se firma metafóricamente al final del Bloque 2: cada docente pone su nombre junto a sus tres líneas.

🔑 Orientaciones para quien facilita

En la consultoría, el momento más revelador es cuando la firma tiene que decir qué aporta específicamente cada asignatura. Muchos colectivos caen en "yo lo veo desde mi materia", que es yuxtaposición. El facilitador puede interrumpir: "¿Qué tiene que decir la Química sobre ese problema que la Historia no puede decir? Necesitamos esa especificidad".

La restricción de no nombrar metodologías hasta el final es intencional: fuerza a que el punto de partida sea el territorio, no el vocabulario metodológico. Si alguien rompe la regla, reconduzca: "Antes de nombrar el ABP, ¿qué responde el territorio si implementan esa propuesta?"

Las tres columnas del final son un instrumento político: al firmarlas, cada docente asume una posición pública dentro del colectivo sobre qué puede y qué no puede comprometer. Eso es más poderoso que cualquier acuerdo verbal.

PROPUESTA 3

**PROYECTO REAL VS. SIMULACIÓN COMUNITARIA:
LA CONFERENCIA DE PRENSA Y EL CONTRATO**

 70 minutos



Desarrollo

■ Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"El codiseño genuino en primaria —y en cualquier nivel— implica que los estudiantes tienen poder real para modificar qué contenidos se trabajan y cómo. Un docente que "consulta" al grupo y luego hace lo que ya había planeado no está codiseñando: está simulando participación para cumplir un requisito. La misma lógica aplica cuando la escuela "consulta" a la comunidad".

— Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 3, Principio orientador núm. 2.

La distinción entre proyecto comunitario real y simulación comunitaria se vuelve más nítida cuando se somete a preguntas que normalmente nadie hace en los CTE. Este bloque propone dos actividades que hacen exactamente eso: la conferencia de prensa comunitaria y el contrato con el territorio.

La conferencia de prensa parte del supuesto de que los proyectos escolares también deberían poder ser comunicados —y cuestionados— públicamente, como cualquier intervención en un territorio. El contrato asume que si la escuela va a actuar sobre una problemática comunitaria, debería poder especificar por escrito qué se compromete a hacer y qué pide a cambio.

Antes de la conferencia, el colectivo revisa en silencio la tabla de referencia proyecto real vs. simulación. Cada docente aplica las siete preguntas al entramado que diseñó en el Bloque 2. No al último proyecto que realizó: al que acaban de proponer. Anota en la Ficha 2 cuántas preguntas responde afirmativamente —y cuáles no puede responder todavía.

Pregunta diagnóstica	✓ Proyecto comunitario real	✗ Simulación comunitaria
¿Quién definió el problema o la necesidad?	El grupo y la comunidad, a partir de la lectura de la realidad.	El docente o el LTG, antes de conocer al grupo.
¿La comunidad fue consultada antes de empezar?	Sí — y su respuesta modificó el diseño del proyecto.	No, o solo de manera formal y sin impacto en el diseño.
¿El producto llega a la comunidad?	Sí, en una forma que la comunidad puede usar, leer o recibir.	Se presenta en el aula o en un mural interno. La comunidad "asiste" como público.
¿La comunidad respondió al proceso?	Sí — con palabras, con preguntas, con crítica, con acción.	La comunidad agradeció cortésmente.
¿Algo en la comunidad cambió (aunque sea pequeño)?	Sí — una conversación que no había ocurrido, un dato que no se conocía, una relación que se construyó.	El cambio fue en el aula: los estudiantes aprendieron sobre la comunidad.



Desarrollo

¿El proceso produjo tensión o incomodidad real?	Sí — porque lo real siempre produce tensión.	No — todo salió según el guión planificado.
¿Puede seguir después de la entrega del proyecto?	Sí — porque hay actores en la comunidad que lo continuarán.	No — terminó con la evaluación del docente.

La conferencia de prensa comunitaria | Presentación pública con preguntas adversariales — dos roles |

📄 **Materiales:** El entramado diseñado en el Bloque 2, papel bond si es necesario para mostrar puntos clave

1. Un equipo de tres docentes presenta el entramado que diseñó en el Bloque 2 como si lo presentara ante la comunidad —no ante la supervisión, no ante los colegas: ante las personas del territorio que van a ser afectadas o beneficiadas por ese proceso. Tienen cuatro minutos para la presentación.

2. El resto del colectivo asume el rol de periodistas comunitarios con mandato específico: no son amables, no aplauden, no hacen preguntas retóricas. Son periodistas que representan a tres grupos del territorio: las familias de los estudiantes, las organizaciones comunitarias que ya trabajan el tema y los jóvenes que no están en la escuela. Tienen seis minutos para hacer preguntas.

3. Las preguntas que los periodistas deben poder hacer —si el equipo no puede responderlas, eso es un dato pedagógico valioso.

4. "¿Quién de la comunidad participó en definir que este era el problema más urgente?"

5. "¿Qué recibirá la comunidad al final del proceso —en una forma que pueda usar, no que pueda ver?"

6. "¿Qué pasa si la comunidad no quiere lo que el proceso va a producir?"

7. "¿Hay alguna organización comunitaria que ya trabaja este problema? ¿Cómo se relacionará el proyecto con ella?"

8. Reflexión de cuatro minutos en plenaria: ¿qué preguntas del periodismo comunitario el entramado no puede responder todavía? ¿Qué habría que hacer antes de presentarlo a la comunidad real?

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos pequeños: la conferencia se hace con el colectivo entero. Un docente presenta y los demás asumen los roles de los tres grupos comunitarios, uno cada quien.

El contrato con el territorio es el instrumento más concreto —y más exigente— del bloque. No es una carta de intención general: es un borrador de compromiso específico que el colectivo podría, en principio, entregar a un actor comunitario real antes de iniciar el proceso. Su existencia es ya la evidencia de que el proyecto no es una simulación.



Desarrollo

El borrador del contrato con el territorio | Escritura colectiva en equipos — cinco campos obligatorios |

Materiales: Media hoja por equipo, bolígrafo o plumón. Sin formato preestablecido

1. Cada equipo redacta en quince minutos el borrador de un contrato pedagógico entre la escuela y un actor comunitario específico —no genérico. El contrato tiene cinco campos obligatorios:

2. ¿A quién le entregamos este contrato? (Nombre del actor comunitario — real o plausible.)

3. ¿Qué problema del territorio reconoce la escuela que existe y que merece atención? (Sin eufemismos: el problema nombrado con precisión.)

4. ¿Qué se compromete la escuela a hacer? (Acciones concretas, no intenciones.)

5. ¿Qué le pide la escuela al actor comunitario? (Información, tiempo, acceso al territorio, participación en el proceso.)

6. ¿Cómo sabrán ambas partes si el proceso produjo algo real? (Evidencia acordada — no la calificación de los estudiantes.)

7. El borrador se lee en voz alta. El colectivo evalúa: ¿este contrato podría entregarse realmente — con vergüenza o sin vergüenza— a un actor comunitario la semana próxima?

Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes): Con tiempo limitado: el equipo completa solo los campos 2, 3 y 5. Los demás se completan como tarea para el próximo CTE.

Orientaciones para quien facilita

La conferencia de prensa produce incomodidad cuando el equipo que presenta no puede responder las preguntas del periodismo comunitario. Eso es exactamente el propósito: no para humillar, sino para revelar los vacíos del entramado antes de que lleguen a la comunidad real. "No poder responder esta pregunta hoy es mejor que no poder responderla frente a la comunidad".

El contrato es el instrumento más revelador de si el proyecto es genuino o simulado. Un contrato que no puede completarse —porque el equipo no sabe a quién entregarlo, porque no puede nombrarse el compromiso con precisión— es la señal más clara de que el proyecto sigue siendo escolar.

Si algún equipo dice que el contrato es "demasiado arriesgado" o que "la comunidad no entendería esto", devuelva la pregunta: "¿Arriesgado para quién? Si el proyecto no puede explicarse a la comunidad en términos de lo que ella gana, ¿para quién existe ese proyecto?"

Descanso — 20 minutos

Pregunta flotante para el descanso: "¿Hay algún actor en la comunidad de tu escuela —una organización, una familia, una persona— que llevaría ese contrato y diría que sí sin que la escuela tuviera que convencerlo? ¿Por qué sí o por qué no?"

PROPUESTA 4

**EL MAPA RELACIONAL DEL PROYECTO Y LA
BITÁCORA DEL PRIMER LUNES**

 40 minutos



Desarrollo

▣ Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)


"El Programa Analítico vivo se revisa, se ajusta, se enriquece a medida que la realidad del grupo se revela. Lo que no puede ocurrir es que la planeación se construya en abstracto —sin las personas concretas que aprenderán, sin el territorio concreto que esas personas habitan, sin la lectura honesta de lo que ese territorio demanda".

— Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 1.

Este bloque abandona la herramienta visual del guion cinematográfico para trabajar con dos instrumentos que responden mejor a la especificidad del entramado interdisciplinario en secundaria: el mapa relacional y la bitácora del primer lunes.

El mapa relacional no representa el proceso pedagógico en el tiempo —como el guion— sino en el espacio: quiénes son todas las personas involucradas en este proyecto, qué relaciones hay entre ellas, dónde están las asimetrías de poder, dónde los nodos de convergencia, dónde los riesgos. La bitácora del primer lunes, en cambio, ancla el entramado en el tiempo más inmediato posible: ¿qué ocurre específicamente el primer lunes después del CTE para que este proceso deje de ser una propuesta y se convierta en un acto?

El mapa relacional del proyecto interdisciplinario | Construcción visual en equipos — cartografía de actores y relaciones |

 Materiales: Hoja bond por equipo, plumones de varios colores, Ficha 3

1. El equipo dibuja en el papel bond todos los actores humanos —no instituciones: personas con nombre o rol específico— que deberían formar parte de este proyecto. No solo los que están dentro de la escuela: los que están en el territorio, en las familias, en las organizaciones comunitarias, en las instituciones gubernamentales si aplica.

2. Las relaciones entre actores se dibujan con líneas. El color de la línea tiene un código que el equipo define antes de empezar: por ejemplo, verde = relación que ya existe y funciona; amarillo = relación que podría construirse; rojo = relación que existe pero que genera tensión; negro = relación que debería existir, pero no existe todavía.


3. Una vez dibujado el mapa, el equipo responde tres preguntas en la Ficha 3:

4. → ¿Dónde están las asimetrías de poder más visibles? ¿Quién tiene más poder en este mapa y quién menos? ¿Qué implicaciones tiene eso para el diseño del entramado?

5. → ¿Qué actores comunitarios están ausentes del mapa que deberían estar? ¿Por qué están ausentes —es un olvido o es una decisión?

6. → ¿Qué relación del mapa es la más frágil —la que podría romperse primero si el proceso genera tensión? ¿Cómo se cuida esa relación?


7. Plenaria: cada equipo muestra su mapa y señala el nodo que considera más crítico para que el proyecto sea genuino y no simulado.

 **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con docentes trabajando individualmente: el mapa se construye de manera individual y se comparte verbalmente con el colectivo. La riqueza está en comparar los mapas de docentes de distintas asignaturas sobre el mismo proyecto.



Desarrollo

La bitácora del primer lunes | Escritura individual — el día más próximo como punto de partida real |

 Materiales: Ficha 3 sección B, bolígrafo

1. Cada docente escribe individualmente la bitácora de lo que ocurrirá el primer lunes después del CTE. No es un plan general del entramado: es el relato anticipado de un día específico, en un horario específico, con acciones específicas.

2. La bitácora tiene cuatro momentos:


3. ANTES DE ENTRAR AL AULA: ¿qué hará este docente ese lunes antes de su primera clase para iniciar el entramado? ¿Una conversación con un colega de otra asignatura? ¿Un mensaje a un actor comunitario? ¿Una revisión de la lectura de la realidad del grupo? ¿Nada? Y, si es nada, ¿por qué?

4. EN EL AULA, PRIMERA CLASE: ¿qué dice a sus estudiantes sobre el proceso que va a comenzar? ¿Cómo abre la conversación sobre la problemática del territorio sin que parezca un anuncio institucional? ¿Qué pregunta les hace que no esté en el LTG?

5. FUERA DEL AULA, ESE DÍA: ¿hay alguna conversación, gestión o acercamiento al territorio que ocurre ese lunes —aunque sea breve? ¿Con quién?

6. AL FINAL DEL DÍA: ¿qué habrá cambiado —aunque sea mínimamente— en la relación entre esta escuela y ese problema del territorio después de ese lunes? Si la respuesta es "nada", ¿qué significa eso para el entramado?

7. En parejas: cada quien lee su bitácora. El par formula una sola pregunta: "¿Qué necesitarías que ocurriera antes de ese lunes para que la bitácora que describiste fuera posible?"

 **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos pequeños: la bitácora se lee al colectivo entero. La pregunta del par la formulan todos juntos.

Orientaciones para quien facilita

El mapa relacional revela con frecuencia que los proyectos escolares están centrados en los actores internos —docentes, directivos, estudiantes— y tienen muy pocos actores comunitarios reales. Cuando eso ocurre, señálelo sin dramatizar: "Este mapa nos dice dónde vive el proyecto ahora mismo. ¿Dónde debería vivir para que pasara la prueba del contrato del Bloque 3?"

La bitácora del primer lunes es el instrumento de rendición de cuentas más honesto del día. Un entramado que no produce ninguna acción el lunes siguiente no es un entramado: es un ejercicio del CTE. Si alguien escribe "nada ocurre el lunes", no lo penalice: pregúntele qué tendría que cambiar para que algo ocurriera.

Reserve las bitácoras del primer lunes. En el próximo CTE, el colectivo las revisará: ¿qué ocurrió de lo que se escribió? ¿Qué no ocurrió? ¿Por qué? Esa comparación es el seguimiento más valioso que puede hacer un CTE.

CIERRE

LA DECLARACIÓN AL TERRITORIO

🕒 10 minutos



Desarrollo

El cierre de esta jornada no es una síntesis de lo aprendido ni una lista de compromisos metodológicos. Es un acto de reorientación hacia lo que importa: no hacia las metodologías, no hacia los entramados, no hacia los documentos orientadores — hacia el territorio concreto donde cada docente trabaja y hacia las personas que lo habitan.

La declaración al territorio | Escritura individual privada — no se comparte |

📄 Materiales: Media hoja en blanco, bolígrafo. Sin guía, sin formato

1. Cada docente escribe en cinco líneas o menos una declaración al territorio específico donde trabaja. No al sistema educativo, no a la NEM, no a la supervisión: al territorio. A la comunidad. A los ríos, los cerros, las milpas, los manglares o las calles que sus estudiantes conocen con el cuerpo.
2. La declaración no es un compromiso de metodologías: es una posición política sobre qué hace esa persona con su saber disciplinar al servicio de ese territorio. Puede comenzar: "Desde mi asignatura, este ciclo voy a..". O puede comenzar de cualquier otra manera.
3. No se lee en voz alta. No se entrega. Se guarda.
4. Instrucción final: leerla el lunes antes de la primera clase. No como recordatorio de lo planificado en el CTE. Como pregunta abierta: ¿en qué fotograma de mi práctica cotidiana aparece ese territorio hoy?

El tablero de compromisos colectivos se construye en papel bond en dos minutos, antes de la declaración individual. Tres columnas: ¿Qué entramado implementaré con qué colega esta semana? / ¿Qué le diré a la comunidad antes de empezar el proceso? / ¿Quién me pregunta al respecto en el próximo CTE? La tercera columna garantiza rendición de cuentas horizontal entre pares —no hacia la supervisión.

La escuela secundaria más poderosa no es la que cubre más contenidos: es la que forma jóvenes capaces de leer críticamente el territorio donde viven, de hacer preguntas que el territorio necesita y de actuar con su saber al servicio de una comunidad que los reconoce como actores. Eso empieza cuando el colectivo docente decide hacerlo.

VIÑETAS DE PRÁCTICA DOCENTE — MATERIAL DE REFERENCIA

Las viñetas siguientes describen procesos pedagógicos reales ocurridos en secundarias de contextos similares a los nayaritas. Se pueden usar como insumo adicional para los bloques 1 y 3, o como punto de discusión en el próximo CTE para evaluar qué tan cerca o lejos está el entramado diseñado hoy de un proceso comunitario genuino.

Viñeta A — Secundaria en zona de extracción minera, norte de México

Un colectivo de tres docentes —Ciencias, Historia y Formación cívica— detecta en octubre que los estudiantes están divididos: algunas familias trabajan en la minera y defienden los empleos; otras están en el movimiento de resistencia ambiental. En lugar de evitar el conflicto, el colectivo decide convertirlo en el centro del proceso. Durante seis semanas, los estudiantes investigan: Ciencias analiza los impactos en suelo y agua; Historia reconstruye la historia de la minería en la región y sus consecuencias históricas; Formación cívica trabaja los marcos legales de consulta comunitaria y derechos ambientales. Al final, el grupo no produce un cartel: organiza un foro en la escuela al que asisten representantes de ambas partes del conflicto. El foro no resuelve el conflicto, pero lo hace visible con otros argumentos. Varios padres que asistieron dicen después que no sabían que sus hijos podían pensar así sobre algo tan cercano.

Viñeta B — Secundaria en comunidad costera, Pacífico mexicano

Una maestra de Español detecta que sus estudiantes de tercero tienen serias dificultades de escritura argumentativa. El LTG propone un proyecto sobre "crónica urbana". La maestra lo transforma: en lugar de crónica urbana, propone crónica costera. Los estudiantes entrevistan a pescadores, documentan cambios en los ecosistemas marinos que las familias han observado en veinte años y escriben crónicas que se publican en el periódico comunitario local. El proceso dura cuatro semanas. La maestra de Biología se suma a la segunda semana, sin que ningún documento lo hubiera planificado: sus estudiantes de tercer año le llevan las entrevistas y le piden que les ayude a entender qué causas científicas tiene lo que los pescadores describen. La integración no fue planeada: fue la realidad la que la produjo.

Viñeta C — Secundaria en comunidad wixáritari, sierra de Nayarit

Un colectivo de cinco docentes de secundaria intercultural detecta que sus estudiantes de primero tienen vergüenza de hablar wixárika en el espacio escolar, aunque es su lengua materna. El colectivo acuerda un proceso de cuatro meses: Lengua indígena y Español trabajan conjuntamente sobre registros y usos de la lengua; Historia reconstruye la historia de la supresión lingüística en las escuelas rurales e indígenas de México; Artes produce con los estudiantes un archivo sonoro de narraciones orales en wixárika sobre el territorio sagrado; Formación cívica trabaja los derechos lingüísticos constitucionales. Al final del proceso, el archivo sonoro se entrega a la comunidad, no a la carpeta de evidencias. Un abuelo —que no había pisado la escuela en décadas— viene a escuchar las grabaciones y dice que algunos relatos que los niños grabaron ya no existen en ningún otro registro. La escuela produjo algo que la comunidad necesitaba y que ella no sabía que podía producir.

Viñeta D — Secundaria en cabecera municipal, zona semiurbana de Nayarit

Un maestro de Matemáticas decide no trabajar estadística con los ejemplos del LTG. Propone a sus estudiantes de segundo que calculen, con datos reales, el impacto del costo de los servicios básicos en el presupuesto de las familias de la comunidad. El proceso requiere entrevistas a familias, recolección de datos reales, análisis estadístico con criterios matemáticos que el maestro enseña en contexto. A mitad del proceso, los estudiantes detectan una anomalía: el precio del agua no corresponde con la tarifa oficial. El maestro reconoce que eso excede los límites de lo que planeó. Consulta con la maestra de Formación cívica, que se suma. Los estudiantes redactan una carta formal al Ayuntamiento. Aunque no reciben respuesta institucional, el proceso de escribir esa carta —con argumentos matemáticos y legales— produce un tipo de aprendizaje que ningún ejercicio de estadística del libro hubiera producido.

FICHA 1 — El expediente disciplinar y la prueba del territorio | Encuadre y Bloque 1
Registro del expediente de cargo y descargo de la asignatura, y diagnóstico de su relación con el territorio.

Sección A — El expediente disciplinar (Encuadre)

Asignatura y campo(s) formativo(s) al que contribuye principalmente:

LOS CARGOS — ¿En qué momentos de este ciclo la asignatura sirvió más a la cobertura del programa que al aprendizaje real? ¿Cuándo el libro sustituyó a la realidad? ¿Cuándo se trabajó el contenido como si el grupo no tuviera vida fuera del aula?

LA DEFENSA — ¿Cuándo esta asignatura —en sus manos, en este ciclo— hizo algo que ningún otro espacio de la escuela hubiera podido hacer? ¿Qué aportó su saber disciplinar específico a la vida real de sus estudiantes o de la comunidad?

Sección B — La prueba del territorio (Bloque 1)

Tres contenidos del Programa Analítico que somete a la prueba: ¿puede un estudiante de su grupo usar cada uno para entender o transformar algo que ocurre en el territorio ahora mismo? ¿Cómo — o qué tendría que cambiar para que la respuesta fuera sí?

Del interrogatorio — en roles: ¿qué preguntas formuló el panel de estudiantes que ninguna asignatura actual puede responder sola? ¿Qué entramado comenzaría a responderlas?

FICHA 2 — La consultoría del territorio y el proyecto comunitario | Bloques 2 y 3
Soporte para la construcción del entramado interdisciplinario y los criterios del proyecto real.

Sección A — La consultoría del territorio (Bloque 2)

Encargo recibido del territorio — problemática real de la comunidad que el colectivo asume como punto de partida (no un tema del LTG):

Propuesta de la firma consultora: ¿qué aporta específicamente cada asignatura a este problema — no "lo veo desde mi materia", sino qué tiene que decir esa disciplina que ninguna otra puede decir?

Metodología o combinación que estructura mejor la propuesta (nombrada después de tenerla construida): ¿cuál y por qué?

Lo que puedo ceder al entramado / Lo que no puedo ceder / Lo que gano al ceder:

Sección B — Proyecto comunitario (Bloque 3)

Termómetro del proyecto: de las siete preguntas diagnósticas, ¿cuántas puede responder afirmativamente el entramado diseñado? ¿Cuáles no puede responder todavía y por qué?

Las preguntas de la conferencia de prensa comunitaria que el equipo no pudo responder: ¿cuáles fueron? ¿Qué habría que hacer antes de presentar el proyecto a la comunidad real?

Los cinco campos del borrador del contrato con el territorio: ¿a quién? ¿qué problema reconoce la escuela? ¿qué se compromete a hacer? ¿qué le pide a la comunidad? ¿cómo sabrán ambas partes si algo cambió?

FICHA 3 — El mapa relacional y la bitácora del primer lunes | Bloque 4
Registro del mapa de actores y relaciones, y del plan específico para iniciar el proceso.

Sección A — El mapa relacional (Bloque 4.1)

¿Dónde están las asimetrías de poder más visibles en el mapa? ¿Quién tiene más poder y quién menos? ¿Qué implica eso para el diseño del entramado?

¿Qué actores comunitarios están ausentes del mapa que deberían estar? ¿Es un olvido o una decisión? ¿Qué tendría que cambiar para que aparecieran?

¿Qué relación del mapa es la más frágil — la que podría romperse primero si el proceso genera tensión? ¿Cómo se cuida esa relación?

Sección B — La bitácora del primer lunes (Bloque 4.2)

ANTES DE ENTRAR AL AULA ese lunes: ¿qué hará específicamente para iniciar el entramado? (Una conversación, un mensaje, una revisión — o nada, con argumentación de por qué.)

EN EL AULA, PRIMERA CLASE: ¿qué dice a sus estudiantes sobre el proceso que va a comenzar? ¿Qué pregunta les hace que no esté en el LTG?

FUERA DEL AULA ESE DÍA: ¿hay alguna gestión o acercamiento al territorio — aunque sea breve? ¿Con quién?

AL FINAL DEL DÍA: ¿qué habrá cambiado —aunque sea mínimamente— en la relación entre esta escuela y ese problema del territorio? Si la respuesta es "nada", ¿qué significa eso para el entramado?

La pregunta que el par formuló: "¿Qué necesitaría ocurrir antes de ese lunes para que la bitácora que describiste fuera posible?"

Tablero de compromisos colectivos | Cierre

Regístrelo con plumón en el papel bond colectivo. Esta copia es su registro personal.

¿Qué entramado implementaré con qué colega esta semana?	¿Qué le diré a la comunidad antes de empezar el proceso?	¿Quién me pregunta al respecto en el próximo CTE?

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO / Siglo XXI.
- 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.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1994)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4*. SEP / CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Serie Wejën-Kajën: Canasta de hilos prácticos de los LTG. Fascículo 1*. 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 CTE 2025-2026. SEP.
- Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN) / Subsecretaría de Educación Básica. (2026). *Habitar el aula desde la realidad: orientaciones para el trabajo didáctico situado, el plano creativo y la autonomía profesional docente*. Documento orientador Serie CTE Nayarit, núm. 4. SEPEN.
- 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