

# Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la educación básica

## PLANTEAMIENTOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Segunda parte

Omar Vicencio Leyton\*



*Hay conversiones de importante análisis* que se deben explorar en el Marco curricular y Plan de estudios 2022, tales como enfocarse más en Vygotski en lugar de sólo hacerlo en Piaget, pasar de las pedagogías del Norte a las pedagogías del Sur, sustituir las competencias y los aprendizajes clave por los diálogos, contenidos y progresiones del aprendizaje, así como romper con la división del conocimiento en disciplinas para trabajar por campos formativos. De esto trata el siguiente texto.

### Cambios y permanencia pedagógica

Es fácil apreciar el rompimiento de la nueva propuesta curricular 2022, con una amplia tradición pedagógica que había marcado de alguna manera, en cada reforma y su modelo educativo consecuente, la evolución de componentes y ele-

mentos curriculares bajo cierta continuidad, así como del sustento pedagógico en cada caso. Por ejemplo, el paso de competencias del Plan y Programas de estudios 2011, al desarrollo de habilidades de distinto orden (intelectuales, sociales, emocionales, físicas y afectivas) del Plan y Programas de estudios 2017; así como la inclusión de los avances científicos más actuales en el ramo educativo –como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las teorías de las neurociencias, la psicolingüística, el aprendizaje situa-

\* Doctor en Ciencias de la Educación. Jefe de la Oficina de Planeación y Evaluación de la Dirección de Educación Elemental de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

do, etc.– para enriquecer los enfoques didácticos y los principios pedagógicos que constituyen las orientaciones y consideraciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, vale la pena reflexionar sobre los elementos pedagógicos, didácticos y curriculares que permanecen o cambian en los planteamientos del Marco curricular y Plan de estudios 2022, como el impulso que se le da ahora a la visión de Vygotski mirando a la comunidad (contexto sociocultural) como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se deriva de que la teoría sociocultural tiene énfasis en la mediación social (relación e interacción entre personas) como base del desarrollo intelectual, que sucede en primera instancia en un plano interpsicológico (entre personas) y después en el plano intrapsicológico (en el interior de la persona), mediante un ciclo continuo de tránsito entre zonas de desarrollo próximo (lo que hace con ayuda de otros será después lo que pueda hacer por sí solo), desafiando los ritmos y estadios intelectuales establecidos por Piaget.

Mientras que Piaget sostuvo que el desarrollo cognitivo de las personas sucede de acuerdo con diferentes etapas (sensoriomotriz, de 0 a 2 años; preoperacional, de 2 a 7 años; de operaciones concretas, de 7 a 12 años; y de operaciones formales, de los 12 años en adelante), a través de la experimentación con los objetos físicos de su medio, lo cual genera las estructuras mentales que permiten interpretar y dar significado a la realidad, Vygotski planteó que dicho medio no es sólo físico, sino que es sobre todo social y cultural (interacción con otros y con sus pautas o costumbres), y por lo tanto, a mayor interacción, mayor desarrollo y aprendizaje. Por ello, las líneas o parámetros (ritmos) definidos en el desarrollo y el aprendizaje tienen fronteras que pueden diluirse entre más se avance de una zona de desarrollo próximo a otra.

Así, más allá de las actividades que los docentes diseñan para el aprendizaje, es realmente el bagaje (interacción, comunicación, lenguaje) sociocultural (mediación) lo que da lugar al conocimiento, mediante el paso de zonas de desarrollo próximo (lo que puede hacer con ayuda de otros) a zonas de desarrollo real (lo que puede hacer por sí solo: autonomía), y donde reviste mayor peso y relevancia, el lugar (territorio), el tiempo (aspectos socioculturales) y las relaciones (mediaciones) entre las personas, que influyen en la formación del sujeto (desarrollo), su conocimiento (aprendizaje) e identidad.

Este enfoque educativo sobre los postulados de Vygotski da un valor diferente al medio donde se ubican alumnos, docentes, padres y escuelas, es decir, a la comunidad (territorio). Así, las interacciones y relaciones entre las personas en un contexto social y cultural se ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, problematizando los temas (diálogos), tanto para dar sentido y significado al conocimiento, como para ponerlo en práctica en bien de todos y del medio (transformación). Esto posibilita, a su vez, el desarrollo de una identidad propia y colectiva, por lo que podríamos decir que se busca dar *contexto al texto*.

La articulación entre la escuela y la comunidad local está mediada por la construcción de complejas relaciones entre los individuos, cuyo tejido tiene como fundamento un continuo proceso formativo en el que la construcción de saberes va de la mano de la construcción de relaciones que establezcan grupos o individuos en diversos ámbitos de la realidad (DGDC, 2022a, p. 85).

Precisamente, los nuevos elementos (como diálogos, progresiones del aprendizaje, orientaciones didácticas y de evaluación) al parecer se sostienen en la teoría de Vygotski; por ejemplo,

las *progresiones del aprendizaje* aluden de cierta forma al acercamiento de las *zonas de desarrollo próximo* del conocimiento de los estudiantes entre cada grado, mientras que los *diálogos* encierran dinámicas de lógica comunitaria que buscan enlazar los aprendizajes mediante las *mediaciones* (interacciones sociales y culturales) que señala Vygotski y que potencian el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

### De las pedagogías del Norte a las pedagogías del Sur

Hablar de las pedagogías del Norte es situar la fuerte influencia histórica que tuvo el positivismo de Augusto Comte en el campo de las ciencias en todo el mundo y en particular en la educación y su pedagogía, pero primordialmente en este caso en los Estados Unidos, como fue la evaluación educativa y la educación programada por objetivos, que a su vez permearon a los sistemas educativos en Latinoamérica.

El positivismo fue considerado en su mejor momento como el desarrollo de la ciencia al servicio de la humanidad, ya que se planteó como un método infalible para la creación o validación del conocimiento científico, es decir, netamente objetivo, y que luego orientó el rumbo educativo para el progreso y desarrollo de las naciones.

Esto llevó a enmarcar diseños curriculares cada vez más específicos, programáticos y verificables (por objetivos) en cuanto a logros del aprendizaje de los alumnos, considerando una estructura curricular de aprendizajes y contenidos que se basaba en la lógica disciplinar y ponía el acento en el diseño instruccional y en la evaluación como medios de implementación y verificación.

De esta forma, se buscaba formar sujetos que cumplieran los requerimientos sociales y eco-

nómicos de los países, es decir, se concebía a la educación como proceso de instrucción para conseguir la adaptación sociolaboral. Se establecía a la vez una especie de *statu quo* educativo mundial, que definía lo que era bien visto y aceptado en términos educativos y dejaba muy poco lugar a otro tipo de conocimientos en los currículos, lo cual ocasionaba, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2018), un epistemicidio<sup>1</sup> a causa de lo que podríamos denominar un *positivismo académico*.

Esta racionalidad educativa, que tuvo gran impulso durante muchos años, ha sido cuestionada de manera crítica por las pedagogías del Sur, que buscan abrir la racionalidad forjada por la influencia del positivismo y sus consecuencias pedagógicas, de tal forma que la razón crítica permita develar estos hechos y trazar el camino a una epistemología mucho más integral que considere otros conocimientos y otras formas de generarlos, dado que la comprensión e interpretación del mundo abarca múltiples y diversas realidades.

Conforme a lo anterior, la apuesta por una pedagogía local (comunidad), que considere de forma inmediata los grandes problemas de la desigualdad, la discriminación, la injusticia, desde una mirada inmediata, posibilita modos de intervención (transformación) alternos a las políticas nacionales e internacionales que brindan mayor peso al mercado y la economía. Sobre todo, dicha intervención persigue una formación y un desarrollo particular, que dé lugar a lo propio antes que a lo extraño, que se encuentre y reconozca en la cultura y el territorio que le conforma para el desarrollo de su persona e identidad, en lugar de configurar a un ente homologado dentro de una

<sup>1</sup> Término desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, que refiere a la muerte o desaparición de otros conocimientos o formas de construir conocimiento alejados del paradigma científico dominante.

*modernidad líquida*<sup>2</sup> y acelerada por la constante del cambio.

### De conversiones a inversiones pedagógicas

Uno de los cambios que marcan la enorme diferencia entre el Plan de estudios 2022 y los anteriores es la propuesta de programas analíticos que sustenta a la nueva estructura y organización curricular, y que invierte la lógica didáctica de los modelos anteriores, donde la programación del aprendizaje, situada en diversos elementos (aprendizajes esperados, competencias, etc.), tenía de cierta forma supremacía sobre los procesos (situaciones, tareas, actividades, etc.) de enseñanza y aprendizaje, lo cual permeaba también en la planeación y evaluación docente.

Un programa analítico (Wilkins, 1976) busca que los estudiantes lleguen a los contenidos y aprendizajes específicos mediante el análisis de situaciones que se basan en experiencias significativas (apegadas a la realidad y al contexto inmediato). Por ello, en lugar de mirar en primer lugar los aprendizajes y sus contenidos para posteriormente pensar en situaciones didácticas que posibiliten su logro, se invierte esta dinámica dándole mayor peso al proceso que al producto que se espera lograr. Así, es la tarea o situación de aprendizaje auténtico la que permite acceder al conocimiento específico que integran los contenidos, sin que aquella esté condicionada desde su inicio por las partes que conforman el aprendizaje esperado.

<sup>2</sup> Término acuñado por Zygmunt Bauman, que agrupa a la dinámica social actual, en donde la sociedad industrializada, tecnológica, individualista y de mercado deja muy poco lugar a los vínculos humanos, por lo que las relaciones se vuelven pasajeras, transitorias (Vásquez, 2008).

Los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por disciplinas, pero responde[n] a situaciones que resultan del interés o que son relevantes para el individuo y la comunidad a partir de puntos de conexión que son comunes entre las disciplinas que integran cada campo (DGDC, 2022c, p. 6).

Por estas razones, los programas analíticos 2022 no hacen énfasis en *aprendizajes esperados*, sino en *diálogos*, que representan las tareas o pro-



cesos que los estudiantes deben desarrollar y que junto con las progresiones del aprendizaje encierran los conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que antes se integraban en los aprendizajes esperados como elementos concretos y particulares de los programas.

Cabe aclarar que, si bien existe un programa sintético en los materiales del Marco curricular, Plan y programas de estudios 2022, su finalidad es sólo mostrar y agrupar los contenidos,

diálogos y progresiones de aprendizaje de las distintas fases que agrupan los campos formativos, sin que ello implique una lógica disciplinar basada en una estructura programática y sus productos.

Los programas que se basan más en la estructura de los conocimientos, es decir, en la organización de contenidos y aprendizajes esperados por disciplinas (asignaturas y áreas), presentan límites o fronteras para el desarrollo de propuestas inter y transdisciplinarias; de tal forma, también existe baja posibilidad de articulación con experiencias reales de la vida cotidiana (comunitaria), al estar centrados en los temas académicos o escolares del currículum, efecto denominado *escolarización del conocimiento*.

En cambio, en los programas 2022 –tanto en sus contenidos, como en sus diálogos, y sobre to-

do en las progresiones de aprendizaje–, la descripción abarca elementos y componentes de diversas disciplinas, además de los propios del campo formativo del que se trate, de tal manera que constituyen redes entre las diversas disciplinas de las ciencias, las humanidades y las artes. A partir de esto, es probable que en la nueva malla curricular, algunas disciplinas (asignaturas y áreas) sean transversales en diversos campos formativos; por ejemplo, Español es una asignatura que estaría presente en todos o en la mayoría de dichos campos. En este marco, los diálogos –tal como menciona el Marco curricular y Plan de estudios 2022– son los elementos que permiten la comunicación y vinculación entre los campos formativos y los ejes articuladores, donde los proyectos académicos son el medio didáctico principal que dinamiza a esta nueva propuesta.

Comparativo de elementos del Programa 2017 y el Programa analítico 2022

Programa 2018			
Asignatura o área	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Ciencias Naturales y Tecnología	Sistemas	Sistemas del cuerpo humano y salud	-Reconoce medidas para prevenir el abuso sexual, como el autocuidado y manifestar rechazo ante conductas que pongan en riesgo su integridad.
Matemáticas	Análisis de datos	Estadística	-Recolecta, registra y lee datos en tablas. -Lee pictogramas sencillos.

Programa analítico 2022		
Campo formativo	Diálogo	Progresión del aprendizaje, 3°
Saberes y Pensamiento Científico	Describimos la estructura y función del sistema sexual de mujeres y hombres, sus cambios en la pubertad, cuidados e implicaciones socioculturales mediante el manejo de datos e información.	Reconocemos que el cuerpo de cada niña y niño es único, que existe diversidad en sus características y <b>que todas las personas tenemos derecho a decidir quién puede tocar nuestro cuerpo, dónde y de qué manera, como base para el respeto, la valoración de la diversidad y la prevención de la violencia</b> , con el apoyo de la <b>recolección de información, registro y lectura de datos en tablas y pictogramas</b> .

Fuente: SEP, 2017, pp. 232 y 288; DGDC, 2022b, p. 74.

Desde Edgar Morin, se ha discutido sobre la fragmentación del conocimiento y la complejidad de su enseñanza-aprendizaje, y se ha dado relevancia a considerar el conocimiento como un conjunto o todo sin divisiones disciplinares. En la actualidad, se busca desarrollar propuestas que rompan con estas limitantes epistemológicas para, por una lado, consolidar una visión total del conocimiento, y por otra, conectar el conocimiento con propuestas reales (auténticas) en cuanto a su enseñanza y aprendizaje, tal como lo propone Jurjo Torres (1998) en su trabajo sobre el currículum integrado.

Abrir la escuela y la educación a los problemas reales inmediatos (comunidad) daría sentido y significado a los saberes, que es una de las más conocidas polémicas y discusiones educativas sobre la selección de los contenidos y la distancia que éstos guardan respecto a las realidades circundantes del alumnado, como producto de los múltiples contextos geográficos, económicos, culturales y demás, cuestión que se agudizó mayormente durante la pandemia por covid-19, pues los alumnos, familias y docentes desarrollaban tensiones por abarcar el programa educativo cuando en casa emergían nuevos saberes y habilidades de los alumnos que nos estaban contemplados en los currículos escolares (Dussel, 2020).

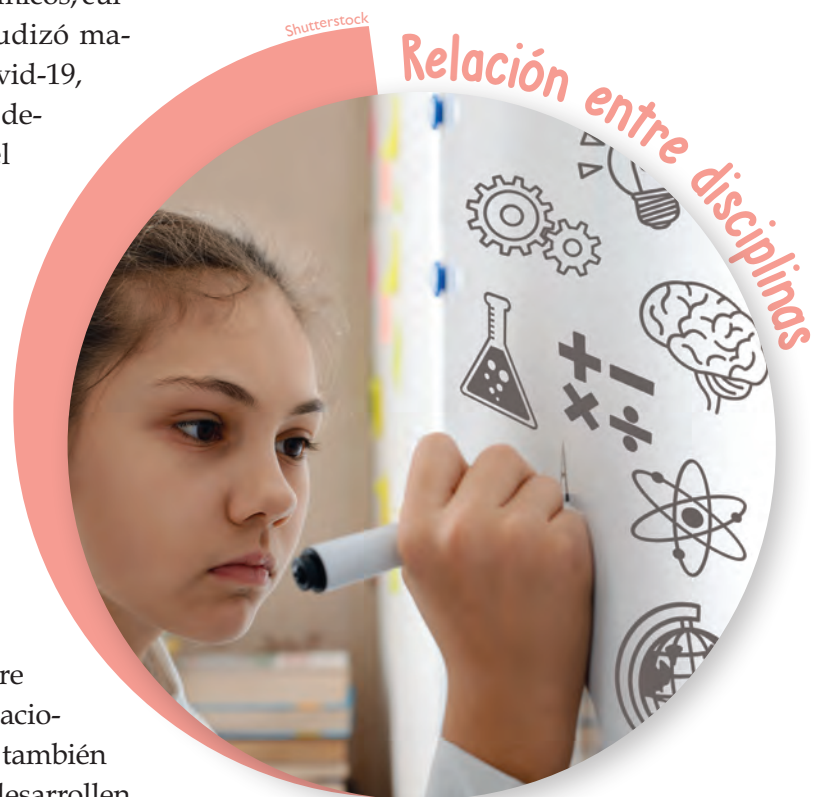
Los campos formativos planteados en el Plan de estudios 2022 reconocen la diversidad de saberes que requiere un cambio en su inmutabilidad (tiempo y espacio) curricular por disciplinas y una dinámica integradora del conocimiento que posibilite mayores relaciones entre las disciplinas, donde el criterio de relaciones se encuentra en los diálogos pero también en las propuestas que los docentes desarrollen

dentro de los proyectos académicos a partir del contexto comunitario de cada escuela.

La integración debe entenderse como el proceso durante el cual el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión, y no la manifestación concreta al final del proceso. En otras palabras, integrar saberes es un proceso, no sólo su manifestación en un producto final (DGDC, 2022a, p. 127).

## Conclusiones

Sin duda alguna, hay cambios pedagógicos, didácticos y curriculares de 180 grados y desde una perspectiva angular a otra, que rompen con tradiciones formativas y abren un nuevo camino



por explorar tanto para docentes, como para alumnos y sus familias. Por ello, la capacitación de docentes respecto a los nuevos materiales educativos constituye un aspecto fundamental para acceder a los innovadores y renovados propósitos educativos y lograr que los elementos constituyentes de los actuales principios pedagógicos cobren vida en las situaciones didácticas que se desarrollen.

Tanto los intereses, la motivación (sobre todo intrínseca), las emociones y las sensaciones, como la actividad práctica, el aprendizaje basado en problemas, la significación y el sentido del aprendizaje, su funcionalidad, el aprendizaje auténtico, la colaboración, la indagación, la investigación, etc., deberán tener lugar al operar la propuesta de los nuevos planes y programas de estudios 2022. ◆

### ■ Referencias

- DGDC, Dirección General de Desarrollo Curricular (2022a). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana [Documento de trabajo]. [https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf)
- (2022b). Educación Primaria. Programas de estudios de los campos formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 4: 3º y 4º grados. Programa analítico [Documento de trabajo]. [https://sep.gob.mx/marco-curricular/docs/5\\_Primeria\\_Fase\\_4\\_3ro-4to\\_18ene2022.pdf](https://sep.gob.mx/marco-curricular/docs/5_Primeria_Fase_4_3ro-4to_18ene2022.pdf)
- (2022c). Educación primaria y secundaria. Programas de estudios de los campos formativos: Contenidos, diálogos y progresiones de aprendizaje [Documento de trabajo]. [https://sep.gob.mx/marco-curricular/docs/17\\_Programa\\_Sintetico\\_Primeria\\_y\\_Secundaria\\_18ene2022.pdf](https://sep.gob.mx/marco-curricular/docs/17_Programa_Sintetico_Primeria_y_Secundaria_18ene2022.pdf)
- DUSSEL, Inés (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-16. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxi-educativa/article/view/16482>
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. *Epistemologías del Sur. Epistemologias do Sul*. Clacso. Centro de Estudios Sociais - Universidade de Coimbra, pp. 25-61. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- TORRES, Jurjo (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- VÁSQUEZ, Adolfo (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), pp. 309-316.
- WILKINS, David Arthur (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.