

Santiago Rogelio García García
Universidad Autónoma de Querétaro (COMEFI Profesional QRO)

**Observaciones a la definición de las Humanidades y la Filosofía según la
Nueva Escuela Mexicana (NEM)**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surgió como parte de la transformación educativa del presidente anterior Andrés Manuel López Obrador, una reforma cuya intención es contribuir a una revolución de la conciencia y la educación en su conjunto. Entre todas sus definiciones y explicaciones al público, la Secretaría de Educación Pública se refiere a la NEM como “un proyecto con enfoque humanista, para reorientar el Sistema Educativo Nacional y promover la formación integral de las y los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.1). Una definición que, propedéuticamente, cumple con los requisitos básicos para generar una idea preliminar sobre la discusión.

En lo que respecta a la “reorientación y promoción de una educación integral”, la NEM tiene como principal objetivo satisfacer una continuidad y coherencia en toda la trayectoria pedagógica de los estudiantes. Consecuentemente, parte del presupuesto -generalizado o no- de que la educación pública mexicana no cumplía con tal demanda. Dicha querella se expone reiteradamente en diversos escritos y textos del programa; por ejemplo, se refiere a sí mismo como un modelo educativo integral y humanista, comprendiendo la coherencia pedagógica en toda la trayectoria educativa continua desde los 0 hasta los 23 años (Secretaría de Educación Pública, 2024). A su vez, refuerza su idea con mayor énfasis en el documento *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general* (2023, p. 6); en él, la NEM plantea la integración humanista como respuesta a tres problemas yacentes: el primero, la sobrevaloración que se ha dado a la acumulación de conocimientos como medios exclusivos para mejorar la condición económica de las personas; el segundo, la homogenización de técnicas pedagógicas sin considerar ninguna atención especializada a los estudiantes; el tercero, la delegación de toda

responsabilidad de transformación social a las instituciones educativas, ignorando otros ámbitos de reproducción social igual de importantes como la familia y la sociedad. Bajo esta perspectiva, reorientar la educación —como exhorta el proyecto de la NEM— implica abandonar los anteriores prejuicios, superar la generalización de prácticas docentes, y ampliar la educación más allá de espacios escolarizados.

A tenor de la vanguardia educativa jurada por la NEM, podría considerarse como piedra angular la cultivación de una educación unitaria en todo su mapa curricular. Ello implica, gestionar un sistema educativo capaz de garantizar cohesión o armonía entre la diversidad de materias a impartir. Un desafío el cual, no a muchos hará pensar sintomático a un mundo donde los saberes tienden a la hiperespecialización y fragmentación. Frente a esto, la NEM (Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., & Aguilar Martínez, S, 2023, p.20) se posiciona como un esfuerzo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal, articulado mediante progresiones de aprendizaje que aseguren procesos formativos pertinentes y sólidos.

Dicho diagnóstico no es ajeno a otras tradiciones y propuestas pedagógicas críticas del siglo XX. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970), ya escribía sobre el imperativo de crear experiencias educativas vinculadas a las realidades cotidianas de los educandos. Él mismo notaba una situación paradójica en la cual: los campesinos a quienes enseñaba sólo se interesaban por los debates que aludían directamente a sus necesidades sentidas (1970, p.1010); pero que, en cuanto el diálogo se tornaba cada vez más ajeno a su realidad, los mismos participantes optaban por desentenderse del diálogo, llegando a decir: “Disculpe, nosotros deberíamos estar callados y usted, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos” (1970, p. 44). La preocupación de Freire — y su coincidencia con de la NEM — radica en la liberación del educando oprimido, cuya dependencia no sólo alcanza dimensiones económicas sino también

culturales. Incapacitándolo, de esta manera, para desarrollar herramientas de reflexión crítica, y subsiguientemente, de emancipación¹.

La divulgación de las ideas de Freire en las instancias de la NEM resulta clara en este punto. Ya que, ambos proyectos pedagógicos tienen como principal demanda establecer una educación adherida a contextos vitales y coherentes a sus circunstancias. No hay, entonces, ningún proyecto continuo de educación, si se carece de vinculación teórica con contextos inmediatos al educando. Como señala Ramírez Amaya, Ruvalcaba Gámez y Aguilar Martínez (2023); “con la NEM, tanto el docente como los estudiantes motivan el aprendizaje situado; propician la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva” (pp. 10-11). Bajo esta lógica, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) ha trabajado desde el 2019 para definir los contenidos mínimos de aprendizaje en la Primaria, Secundaria y Preparatoria mexicana. Entre sus avances, destacan los programas de estudio articulados bajo visiones regionales e interdisciplinarias, priorizando aquel conocimiento práctico (saber-hacer²) y conocimiento experiencial (saber-cómo) que no se halla en el conocimiento meramente teórico y proposicional (saber-qué).

La NEM, al priorizar los conocimientos experienciales y prácticos, podría encontrar un aliado natural con las materias suscritas como ciencias naturales o

¹ El autor advierte sobre el fracaso de las aulas en contextos opresivos, porque los estudiantes aprenden que “los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen de forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de *no pensar*” (1970, p. 140). Si el “no-pensar” es requisito para funcionar en otras esferas sociales (familia, trabajo, etc.) el poder transformador del aula queda condicionado por factores ajenos a él mismo. Freire denomina “adherencia al opresor” a esta dinámica, la cual explica la nula posibilidad de una verdadera experiencia educativa por eliminar el pensamiento propio, y por lo mismo, la capacidad de “ad-mirar” con asombro crítico los contenidos escolares. En otras palabras, la educación tradicional del oprimido no le permite pensarse por o sobre el mundo, pues éste se haya internalizado a su sumisión. La propuesta freireana, en resonancia con la NEM, exige centrar el proceso educativo en las necesidades inmediatas del alumnado, como un primer paso hacia su autonomía intelectual y material.

² Respecto a los vocablos “saber-hacer”, “saber-cómo” y “saber qué”, se ha utilizado la distinción que realizó Duncan Pritchard en su obra *What is this thing called knowledge?* (2018) sobre el conocimiento proposicional, práctico y experiencial. Marco el cual, nos permite explicitar la demanda de la NEM por crear una reforma educativa basada en estos tres tipos de conocimiento.

sociales; sin embargo, en lo que respecta humanidades, el terreno resulta difícil de recorrer. Pues no se puede negar la utilidad de ciertos conocimientos hallados en literatura, o en la filosofía. Pese a ello, la reforma educativa se las ha ingeniado para presentar aquellas ramas bajo un tronco comprometido con la realidad, sin desestimar su rigurosidad enciclopédica o teórica.

En el *Programa de Estudios del Área de Conocimiento Humanidades I* (Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., Aguilar Martínez, S., & Soto Hernández, A. L., 2023, p. 4) la materia —que aparece en los tres primeros semestres de bachillerato — se define como una garantía para la valoración y apropiación de saberes, prácticas, técnicas, habilidades, disposiciones, conocimientos y conceptos tanto de la tradición humanista, como desde la formación filosófica. Entre sus conocimientos integradores, se incluyen temas de: lógica, argumentación, pensamiento crítico, discursos y epistemologías, ética, prácticas y usos políticos, metafísica, ontología, y estética. Evidenciando una clara inclinación por abordar la experiencia filosófica en su totalidad, o al menos en sus ramas fundamentales³.

Queda claro, en este punto, que las humanidades en el marco de la NEM se conciben como un *corpus* de saberes orientados a la formación íntegra y reorientada de los estudiantes. Así, evita el riesgo de esperarse juicios sobre especialización excesiva o abstracción desconectada de la realidad en materias como ética, lógica y filosofía. La NEM y el MCCEMS han planteado un enfoque pedagógico el cual articula las ramas filosóficas bajo experiencias vitales y concretas; como fue el caso anterior con la introspección, tan necesaria para evitar la domesticación del pensamiento propio. Tal revuelo por vincular los programas

³ Por lo mismo, los aprendizajes esperados coinciden con las habilidades que adquiere alguien informado sobre dichas ramas filosóficas: baste como muestra, una de las metas del nuevo programa de Humanidades (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, p. 14) formar estudiantes capaces de argumentar sobre la configuración —histórica, política, social, ambiental y tecnológica— de su propia experiencia. Para lograrlo, las técnicas humanísticas se estructuran como un análisis de los argumentos empleados (lógica), una evaluación de la fundamentación de las evidencias que respaldan su respuesta (epistemología), y una valoración de la factibilidad y consecuencias morales de su tesis planteada (ética). Logrando en su completitud, un enfoque general sobre el quehacer filosófico activo, trascendiendo la revisión histórica (y en ciertos casos miscelánea) de filósofos.

filosóficos a circunstancias cotidianas no es nuevo, sino que revela una tensión inherente a la educación humanista: cómo mantener el rigor del trabajo filosófico sin caer en su historicismo académico, que disminuye cualquier potencial transformador. O, de otra manera, el problema estándar sobre la divulgación de las humanidades, cuya cuerda se tensa entre su despliegue académico-especializado y su propagación para el consumo público.

Hay, aunque sea de fondo, una insistencia por parte de la NEM en resolver el problema anterior; finalmente, el sector público que más consumirá la filosofía son los estudiantes cuya materia es obligatoria y necesaria en sus mapas curriculares. No puede ignorarse la evidente preocupación por dotar de utilidad instrumental a los saberes humanísticos, donde su aplicación para resolver demandas sociales— o extradisciplinarias a las humanidades— es difícil de formular. De hecho, en su mayoría el programa de humanidades ofrecido por la NEM se basa principalmente en contenidos filosóficos, donde explícitamente se encuentra un reconocimiento con esta tradición tan antigua. Cabe preguntarse qué motivó el cambio de nomenclatura en el mapa curricular. Apresuradamente, podría pensarse una modificación motivada como un intento por distanciarse de la percepción peyorativa de la filosofía como una disciplina teóricamente fértil pero socialmente irrelevante.

La justificación de este cambio se documenta en el texto *Progresión de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades. Subsecretaría de Educación Media Superior* (Ramírez Amaya, L., et al., 2023, p. 10), publicado por la Subsecretaría de Educación Media Superior. En su respuesta, explican su intención de abordar los temas filosóficos desde ámbitos significativos para las comunidades. Empero, se observa una marcada reticencia a vincularse con las prácticas tradicionales de enseñanza filosófica en México, tal y como advierten los autores:

Las Humanidades suman tristemente, en la historia de su recepción y apropiación en Educación Media Superior, un gran número de estudiantes que, ante la incompreensión o falta de relevancia en su contexto cotidiano e

inmediato de los saberes, usos, prácticas o aplicaciones propios de la disciplina, cuestionan cuando menos la pertinencia del área, siendo aún más preocupante si ello se articula al abandono o se suma a las dificultades para la eficiencia terminal de su formación de nivel Medio. (2023, pp. 11-12).

Identifican, entonces, el modelo humanístico y filosófico previo a la NEM como una desconexión con el mundo práctico; y por el otro lado, marginado con otras áreas del saber humano. De hecho, la crítica (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, pp. 12-13) llega al punto de enumerar en ocho puntos los inconvenientes del programa anterior al NEM, los cuales resumidamente son⁴: (1) como disciplina que sistemáticamente ignoró los problemas inmediatos de los estudiantes; (2) reducida a una mera enumeración de saberes acumulativos y memorísticos; (3) con un corpus autoral interpretado desde perspectivas hegemónicas; (4) abordada mediante un enfoque disciplinar fragmentado y descontextualizado; (5) sustentada en conocimientos de exclusiva procedencia occidental, marginando otras tradiciones geoculturales; (6) orientada a la imitación acrítica de figuras representativas mediante procesos miméticos; y (7) con una responsabilidad docente circunscrita a la transmisión de contenidos teóricos, obviando las condiciones materiales y culturales del entorno educativo. Esta definición operativa, surgida de las críticas al modelo anterior, sirve hoy como contraste para valorar los avances de la NEM en su transformación de las humanidades.

Se propone, por tanto, que en el MCCEMS las humanidades se reconfiguran como un espacio de construcción crítica del conocimiento, donde: la geolocalización sirve como principio organizador del currículo, la experiencia vivida se convierte en eje epistemológico, y se da la dialogicidad freireana en la cual la práctica educativa es inmediata a los educandos. Por ello, el nuevo paradigma de las humanidades se sostiene bajo la ampliación del canon occidental para integrar perspectivas latinoamericanas, orientales y africanas. Además, una redefinición pragmática y vivencial de las humanidades, vinculándolas con experiencias

⁴ Para evitar extenderse en el número de cuartillas del ensayo, los ocho puntos son presentados aquí de manera parafraseada y resumida. Sin embargo, se invita al lector a leer directamente los postulados.

concretas. A su vez, hay un desarrollo de una conciencia histórico-pedagógica que analiza críticamente la evolución de la enseñanza humanística en México entre los siglos XX al XXI. Finalmente, se da la aplicación transversal rigurosa de herramientas filosóficas en otras áreas del conocimiento y en temas contemporáneos.

Los documentos presentados, han señalado la intención de la NEM por subsanar los vacíos prácticos de las humanidades. Incluso, podría especularse, este proyecto como una respuesta a la pertinencia y facticidad de las investigaciones humanísticas en el país. Desde la estructura NEM-MCCEM, las humanidades adquieren una nueva definición distinta a las ya acostumbradas. Pues, el MCCEM define las humanidades como tecnologías lingüísticas complejas que engloban prácticas críticas inter y transdisciplinarias (2023, p. 4)⁵, materializadas en discursos filosóficos, análisis textuales, disputaciones lógicas, ejercicios hermenéuticos y performances oratorios. Cosa muy distinta a la clásica definición de humanidades como la *schola latinatis*, cuyo objetivo era la enseñanza de las artes liberales del *trivium* latino.

La definición de las humanidades como tecnologías de lenguaje superior parece resolver la histórica tensión entre la filosofía y otras disciplinas; cosa que, explicaría la demanda de interdisciplinariedad entre las materias curriculares. En la materia Lengua y Comunicación, se hace explícito un apartado en el cual es posible unirla con las humanidades a partir de proyectos sobre argumentación, retórica y lógica (Ramírez Amaya et al., 2023, p. 17). Desde el pensamiento Matemático, las humanidades se presentan en su vertiente formal-analítica, siendo la base fundante para los lenguajes computacionales (Ramírez Amaya et al., 2023, p. 18). Estas innovaciones, impensables para reformas anteriores, validan el proyecto NEM al establecer puentes epistemológicos entre saberes fragmentados, garantizar continuidad formativa mediante competencias transferibles y actualizar

⁵ La cita es extraída de un documento Docx-Drive, el cual es insertado bajo una nota al pie del texto Progresión de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades. Subsecretaría de Educación Media Superior (Ramírez Amaya, et. al., 2023, p. 4). En la nota al pie, el texto es introducido como: “el documento que inaugura el trabajo académico de la concepción de la propuesta del Área de Conocimiento Humanidades”.

el currículo para el siglo XXI, demostrando así que la reconfiguración de las Humanidades trasciende lo nominal para convertirse en un dispositivo pedagógico transformador que concreta la promesa de coherencia educativa.

Si bien el problema de la adecuación y transversalización de los saberes filosóficos y humanísticos parece resuelto con la anterior definición, ello no impide a cualquier formular la siguiente cuestión; qué tanto representa con el quehacer humanístico tradicional desde sus orígenes, o si solamente respondió a las demandas contemporáneas de un mundo cada vez más interesado por la instrumentalización de los saberes. Es innegable la utilidad instrumental de ciertos tópicos filosóficos hallados en epistemología o lógica, existe otra gama de contenidos cuyo valor no son de aplicación inmediata. La dualidad aún persiste, y posiblemente en su faceta más profunda: equilibrar la necesaria pertenencia social de los conocimientos humanísticos, incluso de aquellos que carecen de alguna utilidad práctico o no se reducen meramente a tecnologías de análisis lingüístico. La verdadera prueba para la NEM consistirá en integrar esta dimensión no instrumental de las Humanidades sin sacrificarla en el altar de la productividad educativa, manteniendo así el equilibrio entre formar ciudadanos funcionales y cultivar pensadores capaces de imaginar alternativas radicales a lo establecido.

Entre los saberes humanísticos de la NEM, algunos entran en conflicto cuando se intenta justificarlos desde una perspectiva instrumental⁶. Incluso la demanda de que funcionen como “tecnologías del lenguaje” tambalea ante tal exigencia. Podría ser el caso de la sabiduría, que trasciende esa condición, o de cuestiones éticas como la búsqueda del bien y la justicia, las cuales superan el análisis del lenguaje y del conocimiento en un segundo orden o metacognitivo.

⁶ Como definición, se establecerá como conocimiento con valor instrumental aquel que se caracteriza por tener una utilidad adicional o un beneficio posterior; mientras que el no-instrumental es valioso por sí mismo, sin depender (Pritchard, 2018, pp. 10-11). Por ejemplo, conocer el movimiento de las nubes es útil porque permite predecir huracanes y, en consecuencia, tomar precauciones en determinadas fechas. En cambio, Pritchard (2018, p. 11) lleva este argumento aún más lejos al contrastarlo con alguien que memoriza todos los nombres y números telefónicos de una zona local, resultaría entonces un conocimiento claramente no-instrumental.

Corrientes filosóficas o escuelas que persiguen la sabiduría como fin en sí mismo no se enmarcan en esa lógica instrumental, pues se fundamentan en búsquedas autónomamente justificadas. Autores clásicos, desde Homero hasta Dante, participaron en debates estéticos sin pretensiones prácticas. El problema radica en que la utilidad de estas enseñanzas humanísticas no siempre es explícita; si bien podrían adaptarse a contextos particulares o incluso transversalizarse en otras disciplinas, reducirlas a competencias técnicas parece omitir su conocimiento no instrumental de fondo. En otras palabras, cabe preguntarse si adaptar las humanidades como “tecnologías” las enriquece o, por el contrario, las desnaturaliza.

Por poner un caso, en algunos manuales de lógica, la aplicación inmediata y contextual a demandas prácticas no siempre es evidente, o al menos no resulta obvia. En su *Introducción a la lógica* (2007), Irving M. Copi y Carl Cohen dedican una sección a la resolución de problemas mediante el razonamiento, a partir de "acertijos lógicos o rompecabezas mentales", como el siguiente:

En cierta tripulación de un vuelo aéreo, las posiciones de piloto, copiloto e ingeniero de vuelo son ocupadas por Allen, Brown y Carr, aunque no necesariamente en ese orden. El copiloto, quien es hijo único, es el que gana menos. Carr, quien está casado con la hermana de Brown, gana más que el piloto. ¿Qué posición ocupa cada persona?⁷ (2007, p. 82)

En este ejercicio, las habilidades lógicas del estudiante se desarrollan en situaciones verosímiles pero ficticias. El objetivo es deducir una respuesta a partir de datos aparentemente inconexos; si el desafío se resuelve satisfactoriamente, el alumno habrá ejercitado sus capacidades lingüísticas de segundo orden. Así, la lógica se sitúa en un terreno ambiguo: entre su abstracción máxima y su valor

⁷ El estudiante debe extraer inferencias de las proposiciones dadas. Si Carr gana más que el piloto, entonces Carr no puede ser el piloto; además, tampoco puede ser el copiloto, pues este último es quien menos gana. Por lo tanto, Carr es el ingeniero. Con este dato, se deduce que Brown no es el copiloto (ya que tiene una hermana, y el copiloto es hijo único), así que solo puede ser el piloto (dado que Carr es el ingeniero). Finalmente, por eliminación, Allen es el copiloto.

instrumental. Es cierto que resolver estos acertijos estimula el pensamiento racional para enfrentar futuras situaciones de incertidumbre, pero esta justificación es *a posteriori* o depende de su aplicación en otros campos (como el pensamiento lógico-matemático dentro de áreas formales).

Pese a todo, hay situaciones en lógica igual de importantes, cuyo valor instrumental no es en absoluto evidente. Raymond Smullyan, en su libro *Juegos por siempre misteriosos* (2019), presenta su obra como un complemento para cursos de lógica en secundaria y bachillerato. Su propuesta destaca por emplear acertijos y situaciones hipotéticas para ilustrar el *Segundo Teorema de Incompletitud* de Kurt Gödel. A través de enigmas y explicaciones, el libro conecta temas de lógica, filosofía, psicología, ciencias computacionales y matemáticas. Por ejemplo, Smullyan plantea el siguiente problema:

Supongamos que ofrezco dos premios: Premio 1 y Premio 2. Tienen que formular un enunciado. Si el enunciado es verdadero, entonces debo darles uno de los dos premios (sin decir cuál de los dos). Si su enunciado es falso, entonces no ganan ningún premio. Obviamente pueden estar seguros de ganar uno de los dos premios si dicen: "Dos más dos es cuatro", pero supongamos que desean el premio 1; ¿qué enunciado podrían formular que les garantice que ganarán el premio 1?

La solución que di es que deben decir: "Usted no me dará el premio 2". Si el enunciado es falso, entonces lo que dice no es cierto, lo cual significa que les daré el premio 2. Pero no puedo darles un premio por formular un enunciado falso, y en consecuencia el enunciado no puede ser falso. Por lo tanto, debe ser verdadero. Dado que es verdadero, entonces lo que dice es cierto, lo cual significa que no ganarán el premio 2. Pero dado que su enunciado era verdadero, debo darles uno de los dos premios, y dado que no es el premio 2, debe ser el premio 1. (Smullyan, 2019, pp. 12-13)

A lo largo del libro, estos acertijos ejemplifican la esencia de los teoremas de Gödel. Tales como Smullyan explica que el logro de Gödel fue construir una oración que afirma su propia indemostrabilidad, como: "*No soy demostrable en el*

sistema". Si la oración fuera falsa, entonces sería demostrable (lo que contradiría su falsedad). Pero si es demostrable, debe ser verdadera (pues el sistema no puede demostrar falsedades), lo que genera una paradoja: la oración afirma no ser demostrable, pero al ser verdadera, el sistema no puede probarla.

La aparente paradoja no posee un valor instrumental evidente, pero genera fascinación al revelar los límites del lenguaje y el pensamiento. Existe una proeza intelectual, pero no una utilidad práctica inmediata. Se trata de tecnología lingüística de segundo orden aplicada, aunque sin consecuencias pragmáticas directas. Podría justificarse como mera "gimnasia cerebral", pero reducirla a esto implicaría perder su sentido original: el asombro filosófico que provoca. De hecho, podría afirmarse que el descubrimiento de Gödel surgió precisamente de una curiosidad no-instrumental, ajena a fines utilitarios o de lucro. Una revolución "inútil" pero profundamente reveladora. Ciertamente, esto no niega sus posteriores aplicaciones en computación o inteligencia artificial; sin embargo, su valor primordial nació de la pura contemplación y lo que Freire llamaría el pensamiento "ad-mirado" (asombrado).

Este aspecto no debe subestimarse. En los documentos analizados, rara vez aparece el vocablo "asombro" o "fascinación". Al enfatizar excesivamente las justificaciones utilitarias, interdisciplinarias y coherentes de las humanidades, se ha dejado de lado su dimensión afectiva y existencial. La razón es comprensible: existe una necesidad legítima de fundamentar la inclusión de la filosofía en los currículos contemporáneos, especialmente ante sectores de la comunidad mexicana que podrían cuestionar su relevancia emocional o vital.

A partir de esta experiencia "no-instrumental" de las humanidades, surge la necesidad de establecer un equilibrio en el proyecto humanístico del MCCEMS y la NEM. Este equilibrio debería preservar tanto las demandas prácticas e instrumentales (que permiten los ejes interdisciplinarios) como los debates abstractos y teóricos. Sin embargo, este ajuste no debe obligar a los educadores a participar en discusiones descontextualizadas geopolíticamente, solo para mantener una admiración contemplativa por propuestas filosóficas abstractas.

La NEM refleja así una tensión histórica fundamental: ¿deben las humanidades subordinarse principalmente a las exigencias de empleabilidad, o este objetivo debe considerarse secundario y contingente? La reciente conceptualización de las humanidades como “tecnologías del lenguaje” sugiere una ideología humanista alineada con demandas instrumentalistas, adoptando claramente la primera postura. Esta tendencia, como ya advirtió Martha Nussbaum (2010), es un fenómeno global característico de las sociedades del siglo XXI. Ella ilustra este punto con el caso británico:

Tomemos el ejemplo de Gran Bretaña: desde la época de Thatcher, la costumbre es solicitar a los departamentos de humanidades que justifiquen su utilidad ante el gobierno, del cual reciben fondos todas las instituciones académicas, demostrando que aportes hacen a la rentabilidad económica mediante la docencia y la investigación. Si no pueden demostrar ningún aporte, el gobierno reduce al presupuesto asignado a ellos y, en consecuencia, la cantidad de docentes y alumnos desciende. (2010, pp. 169-170)

Frente a la indiferencia gubernamental (e incluso académica) hacia los valores humanísticos, fundamentar la relevancia de estas disciplinas se convierte en un desafío crucial. Nussbaum (2010, p. 173) añade que los sistemas de solicitud de becas y fondos suelen privilegiar investigaciones científicas, mientras que los estudios sin aplicaciones evidentes enfrentan obstáculos para obtener apoyo institucional. Este patrón se repite globalmente, ya sea India, Estados Unidos o México, convirtiendo a las humanidades en objeto de debate nacional.

La postura de Nussbaum parece alinearse con los objetivos de la NEM en su esfuerzo por mantener las humanidades en los currículos y la investigación. La diferencia radica en que la NEM parece comprender implícitamente las humanidades únicamente como tecnologías lingüísticas aplicables a diversos campos de estudio. Si bien formar estudiantes con estas capacidades es loable, no podemos ignorar la tendencia contemporánea a privilegiar lo instrumental sobre lo no-instrumental. Aquí yace la divergencia fundamental entre Nussbaum y la

NEM: “Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso” (2012, p. 189). Disciplinas como la lógica en su expresión más abstracta cumplen precisamente esta función: permiten distanciarse del mundo para contemplarlo críticamente, estableciendo esa separación entre opresor y oprimido que reclamaba Freire. Este acto de reflexión implica necesariamente trascender las lógicas instrumentales del conocimiento. En este sentido, memorizar los dígitos de π o los números de una guía telefónica pueden ser igualmente "inútiles", pero difieren en el placer intelectual y lúdico que generan. Quizás en el núcleo del debate sobre la actualización de las humanidades en la NEM se ha perdido este carácter lúdico y, en el mejor sentido, “inútil” del saber. ¿Acaso no consiste parte fundamental de la labor docente en enseñar el placer de aprender, evitando que el conocimiento se reduzca a un producto de consumo efímero?

Fuentes consultadas:

Copi, I. M., & Cohen, C. (2007). *Introducción a la lógica*. Limusa.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

<https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Nussbaum, Martha C. 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.

Pritchard, D. (2018). *What is this thing called knowledge?* (4th edition). Routledge.

Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., & Aguilar Martínez, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. (1.a ed.) [PDF]. Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., Aguilar Martínez, S., & Soto Hernández, A. L. (2023). Progresión de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades.pdf>

Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N., Aguilar Martínez, S., & Soto Hernández, A. L. (2023). Programa de Estudios del Área de Conocimiento Humanidades I (1.a ed.) [PDF]. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Humanidades%20I%20.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2024). ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Recuperado de: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Principios%20de%20la%20NEM_\(Infograf%C3%83%C2%ADa\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Principios%20de%20la%20NEM_(Infograf%C3%83%C2%ADa).pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2024). ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Recuperado de: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Que%20es%20la%20NEM_\(Infografia\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Que%20es%20la%20NEM_(Infografia).pdf)

Smullyan, R. M. (2019). *Juegos por siempre misteriosos* (3a. ed). Gedisa.

Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>