



∴

¿De qué humanismo hablamos en la NEM? Hacia un humanismo mexicano analógico y de la liberación

*Which humanism are we talking about in the Nueva Escuela Mexicana?
Toward an analogical Mexican humanism of liberation*

Recepción: 5 de septiembre de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

José Antonio Mondragón Rosales ¹ 

Se trata de presentar un humanismo que busca la realización del hombre, darle sentido en su sufrimiento y su muerte, lo cual es, en realidad, dar sentido a la vida. Es un humanismo que invita a la madurez del intelecto y de la voluntad, a realizar sus obras y a que el hombre se realice a sí mismo, a ser libre de manera responsable, a crecer en la virtud y en la entrega a los demás. No puede ser, por ello, un humanismo egoísta ni hedonista, sino altruista o solidario y responsable o esforzado.

M. Beuchot (2009), El humanismo mexicano como humanismo analógico.

Resumen

El presente artículo examina la consistencia interna de la propuesta humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) frente a los andamiajes teóricos de Mauricio Beuchot y Enrique Dussel. Mediante una metodología hermenéutica y de análisis textual inscrita en la filosofía de la educación, el estudio delimita su alcance a los fundamentos discursivos del modelo oficial, desmarcándose de la praxis en las aulas. La discusión demuestra que la limitación de la NEM estriba en una tensión epistemológica entre sus fines emancipadores y sus herramientas conceptuales. Al prescindir de la *phronesis* analógica de Beuchot y de la ontología del “rostro a rostro” de Dussel, el modelo arriesga deslizarse en el relativismo posmoderno o en una simulación de corte bancario. Se concluye que la apertura de la NEM exige la incorporación de un humanismo mexicano analógico y de la liberación para dotar de rigor teórico a su núcleo identitario.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, humanismo, humanismo analógico mexicano, humanismo de la liberación, consistencia epistemológica.

Abstract

This article examines the internal consistency of the humanist proposal of the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School, NEM) against the theoretical frameworks of Mauricio Beuchot and Enrique Dussel. Through a hermeneutic and textual-analysis methodology within the philosophy of education, the study limits its scope to the discursive foundations of the official model and sets classroom practice aside. The discussion shows that the limitation of the NEM lies in an epistemological tension between its emancipatory aims and its conceptual tools. By dispensing with Beuchot's analogical *phronesis* and Dussel's ontology of the “face-to-face,” the model risks sliding into postmodern relativism or into a simulation of the banking kind. The article concludes that the openness of the NEM requires incorporating an analogical Mexican humanism of liberation in order to give its identity core a firm theoretical footing.

Keywords: Nueva Escuela Mexicana, humanism, Mexican analogical humanism, humanism of liberation, epistemological consistency.

¹ joanmondra@gmail.com, Docente, Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, Toluca, México.

Introducción

En los últimos años, la política educativa en México ha experimentado una transformación radical con la implementación de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Dentro del discurso oficial, normativo y pedagógico que sustenta este modelo, el término humanismo se ha erigido como el eje rector y su adjetivo identitario por excelencia; la NEM se proclama, defiende y promueve activamente como un paradigma humanista.

Sin embargo, el uso de este concepto suele adolecer de un fundamento interpretativo claro y profundo en torno a lo que significa un *humanismo mexicano*. Al reducir el término al respeto y promoción de la dignidad humana, el discurso oficial clausura la brecha hermenéutica y evade precisar sus raíces filosóficas. Ante esta ambigüedad, resulta imperativo interrogar: ¿A qué humanismo se refiere? ¿Acaso al humanismo novohispano? ¿Al humanismo del siglo XX desarrollado por el llamado grupo *Hiperión* con Samuel Ramos, Emilio Uranga, Jorge Portilla o Luis Villoro? ¿O quizá al humanismo de la liberación de Enrique Dussel y a la propuesta analógica de Mauricio Beuchot? La respuesta es evidente: en el marco conceptual de la NEM no hay suficiente claridad al respecto.

El presente artículo aprovecha la apertura interpretativa de la Nueva Escuela Mexicana para integrar los aportes de Enrique Dussel y Mauricio Beuchot, dos de los más importantes referentes del pensamiento filosófico mexicano contemporáneo. Sus propuestas antropológicas, ontológicas y epistemológicas están sólidamente situadas en la realidad sociocultural mexicana. Dussel, fundador de la filosofía de la liberación, por un lado, promovió una reforma educativa que superara las coyunturas políticas del magisterio —un ideal latente en la Nueva Escuela Mexicana—; no obstante, su pensamiento permanece ausente de los fundamentos explícitos del modelo, quedando relegado de forma marginal a la bibliografía de los planes de estudio o citado únicamente como un filósofo decolonial. Beuchot, por otro lado, referente contemporáneo del humanismo y creador de la hermenéutica analógica-icónica, propone una pedagogía de las virtudes que tampoco es recuperada formalmente al aludir al humanismo en la NEM.

Desde una perspectiva metodológica estrictamente hermenéutica y de análisis textual, el presente estudio articula una propuesta orientada a esclarecer la noción de humanismo mexicano en las obras de ambos autores, rastreando sus confluencias con el discurso de la NEM. Es fundamental precisar que esta investigación se inscribe deliberadamente en el horizonte de la filosofía de la educación y la historia de las ideas; por consiguiente, su alcance se centra en los fundamentos filosóficos y discursivos del modelo, desmarcándose analíticamente de la praxis en el aula, la intervención docente cotidiana o las dinámicas operativas de los Consejos Técnicos Escolares. El artículo se erige sobre la convicción de que el debate urgente en torno a la educación pública contem-

poránea en México debe librarse, en primera instancia, en el terreno de la fundamentación epistemológica, restituyendo así el rigor teórico al núcleo identitario del modelo educativo vigente.

¿Qué entender por humanismo?

A pesar de la diversidad conceptual de cada época, este movimiento promueve una visión que enaltece las facultades, capacidades y cualidades inherentes al ser humano. De este modo, enfatiza el valor y cuidado de su dignidad, la cual se enraíza en su condición racional, volitiva y existencial. Todo humanismo exige fundamentarse en una manera particular de comprender la condición humana: ya sea desde un paradigma esencialista, que defiende la existencia de una naturaleza o sustancia fija que lo define; o a partir de una perspectiva existencialista, la cual niega cualquier esencia predeterminada y sostiene que el ser humano primero existe, es un proyecto y permanece abierto a múltiples posibilidades de ser. Aunque ambas posturas parten de premisas opuestas, coinciden en la exaltación de las virtudes, habilidades y riquezas humanas. Por lo tanto, el humanismo opera siempre como una crítica frente a aquello que impide el despliegue de la dignidad, los derechos, la libertad y el pensamiento; en consecuencia, levanta la voz cuando se pretende instrumentalizar, cosificar o denigrar al sujeto.

A todo humanismo le subyace un conocimiento amplio y profundo del ser humano; es decir, se fundamenta de manera indispensable en una antropología filosófica y en una ética. Por ello, la apuesta actual por revitalizar la reflexión en torno a esta categoría es pertinente y necesaria, pues funciona como un imperativo para situar siempre, como base de toda política pública y de los diversos ámbitos del saber, una visión clara del ser humano que aspire a dotar de sentido su existencia.

Esta visión constituye, inclusive, la razón de ser de las acciones cotidianas en los campos profesional, científico, cultural y religioso: el trato diario con el entorno revela la noción de ser humano que se asume y proyecta. Por consiguiente, de la concepción antropológica que se sostenga dependerá el tipo de humanismo que se pretenda promover en cada contexto social o situacionalidad concreta.

En este sentido, la noción de humanismo es plurisemántica; no constituye un término unívoco, sino un constructo desarrollado a lo largo de la historia a partir de la *Weltanschauung* propia de cada época. No obstante, a pesar de las comprensiones diferenciadas en cada contexto, subyace en él cierto “aire de familia” o notas comunes que lo identifican desde su diversidad hermenéutica. Así, es posible rastrear, por un lado, aquellos humanismos que rescatan la condición, la grandeza y las potencialidades ontológicas del ser humano y, por el otro, aquellos que enfatizan las aportaciones formativas de los *studia humanitatis*.

Dos trayectorias del ideal humanista: del despliegue ontológico a la formación por los *studia humanitatis*

Para Mauricio Beuchot, la grandeza del ser humano se define a partir de un núcleo de intencionalidades integrado por la intelección, la volición y la existencia. Esta arquitectura configura una unidad activa, abierta y dinámica donde convergen la razón, el pensamiento, la palabra, los afectos, las pasiones, los sentimientos y la corporeidad; facultades que, en sincronía, impulsan al sujeto a dotar de sentido su acontecer cotidiano. Asimismo, Beuchot concibe al ser humano como un símbolo microcosmos: una síntesis del universo que coexiste en una relación de fraternidad tanto con el prójimo como con la naturaleza, porque es un ser unitivo, de mediación y vinculación, sobre todo crea vínculos afectivos con todo lo que le rodea. Esto sitúa al ser humano en su justa medida, evitando tanto su reducción a la condición de objeto como su deificación. Al respecto, Beuchot (2015) señala:

Es que el símbolo une. Conecta el microcosmos, que es el hombre, con el macrocosmos, que es el universo. Nos hace comprender el puesto del ser humano en él. Su misma imagen: el de mundo en pequeño, es unitiva. Al recalcar la relación del ser humano con todos los reinos del ser, le hace ver su hermandad con el universo completo. Por eso, por tener un lugar privilegiado, le toca cuidar de lo demás, ser el guardabosques de la naturaleza. Él es como el pensamiento de la existencia, el punto en el que esta cobra conciencia de sí misma. Es donde el ser se vuelve conocimiento. (p. 39)

En este marco, el ser humano se proyecta como una entidad bifronte: un rostro refiere a lo apolíneo (racionalidad, intelección, creatividad y lógica), mientras que la contracara alude a lo dionisiaco (pasiones, instintos, afectos y sentimientos). Una faceta representa la naturaleza y la otra, la cultura; simbólicamente, una dimensión evoca su potencial trascendente y la otra, la condición animal que le es inherente. No obstante, ambas coordenadas coexisten en un equilibrio dinámico, inscritas en una dialéctica trágica que articula los contrarios de manera proporcional. Desde esta complejidad, y mediado por su libertad y autonomía, el sujeto busca dotar de sentido a una realidad que, con frecuencia, se le presenta caótica, enigmática o misteriosa.

Se reitera, entonces, que la comprensión de la condición humana —su dignidad, identidad o realización— determina la matriz de humanismo que se erige en contextos históricos específicos. En una célebre formulación, Jacques Maritain (1936/1966) señala que el humanismo “tiende esencialmente a hacer al hombre más verdaderamente humano y a manifestar su grandeza original haciéndolo participar en todo cuanto puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia” (p. 12).

En contraposición, la postura posestructuralista, al enfatizar la “muerte del sujeto” en sintonía con Heidegger, apostó por un antihumanismo teórico. Esta postura no supuso una negación de la existencia del hombre *per se*, sino una

denuncia de las estructuras ideológicas y de poder subyacentes a la lógica de dominio neocapitalista. Dicha corriente visibiliza los intereses instrumentales y narcisistas de la modernidad tardía, donde el sujeto —despojado de identidad, despersonalizado en la masa y volcado al hedonismo— queda reducido a un engranaje cuyo fin último es el mantenimiento del sistema; un escenario donde el individuo consume para terminar consumido por sus propios productos. Ante este panorama, el planteamiento de un nuevo humanismo se presenta como una profunda contradicción: ¿cómo apelar a la dignidad y la trascendencia del sujeto en un horizonte histórico que se sostiene, precisamente, sobre su cosificación radical?

Seguidamente, resulta indispensable comprender el humanismo a partir de la tradición de los *studia humanitatis*. Esta matriz remite a lo que desde el medievo se catalogó como el *trivium* o letras humanas: gramática, dialéctica y retórica. Durante el Renacimiento, este campo fue consolidado por humanistas consagrados al estudio del lenguaje y la filología grecolatina, cultivando a la par disciplinas como la filosofía, la literatura, la historia y la política. Estas artes liberales se configuraron como un ámbito epistémico diferenciado del científico. Paradójicamente, la ciencia también cimentó sus bases renacentistas mediante la matematización y fisicalización del universo, instituyendo a la física y la matemática como los cánones de lo legítimamente “científico” a través de figuras como Roger Bacon, Copérnico, Galileo o Da Vinci. Frente a esta racionalidad físico-matemática, los grandes exponentes de los *studia humanitatis* fueron Dante, Juan Luis Vives, Erasmo de Rotterdam, Pico de la Mirandola y Tomás Moro.

Como afirma Miguel Ángel Sobrino Ordoñez (2011), el ideal de este humanismo renacentista radicaba en recuperar el esplendor de la cultura clásica bajo la inspiración de la *paideia* griega. En las propuestas de Isócrates, Platón y Aristóteles, dicho modelo buscaba educar en la virtud (areté) mediante el cuidado integral del alma y del cuerpo a través de un currículo humanístico y gimnástico. Su horizonte era nítidamente cívico: formar ciudadanos comprometidos con el bien común, la justicia y la equidad dentro de la *polis*. Con este bagaje, el Renacimiento exaltó una potencia humana capaz de inaugurar una cosmovisión antropocéntrica que fracturó el teocentrismo medieval; se llegó a sostener que el diseño divino exigía que el ser humano transformara su entorno mediante el ejercicio del libre albedrío. Así, la *paideia* operó como el pilar conceptual de los *studia humanitatis*, articulando una postura racionalista orientada a validar la eminente dignidad de un sujeto que, valiéndose de sus propias luces y facultades, asume la tarea de subvertir y transformar su realidad.

Al respecto, Noé Héctor Esquivel Estrada afirma que, a pesar de la diversidad de comprensiones históricas en torno al humanismo, desde un énfasis ético y utópico, todas las vertientes aluden a un ideal de ser humano con

el propósito de reconstruir un entramado social favorable para la existencia. Bajo esta lectura, lo humanista constituye un modo de ser, una praxis y un compromiso activo con el entorno que rebasa el mero conocimiento teórico sobre el hombre. De este modo, el ser humanista trasciende la simple actitud humanitaria o benévola, en tanto que sus decisiones e interacciones inciden directamente en las transformaciones sociales, en la defensa férrea de la dignidad y en la materialización cotidiana de la justicia, la libertad y el respeto a la pluralidad cultural de los pueblos. Como señala Esquivel Estrada (1998):

¿Hacia qué valores o ideales tiende este humanismo contemporáneo? Podríamos en este momento, adelantar algunas de sus características, como son: la libertad, la fraternidad universal, el amor por la verdad, la justicia social, el conocimiento emancipador, el diálogo en la igualdad de posibilidades, el respeto cultural, la necesidad de una formulación valorativa que guíe y de sentido a la vida y a la acción del género humano. Dentro de esta misma perspectiva nos encontramos también con Agustín Basave, quien concibe al humanismo como “búsqueda, establishment y exaltación de los más altos valores de la cultura... como comprensión objetiva de la persona humana en todas sus posibilidades: ciencia, moralidad, filosofía, historia, arte”. (p. 30)

El giro hacia el humanismo crítico y existencial

Por su parte, el filósofo mexicano Mario Teodoro Ramírez, en su sugerente texto *Humanismo en el siglo XXI. De la hybris moderna a la frónesis posmoderna*, propone un humanismo crítico que tome en consideración los límites de esta tradición, sin caer en la provocación performativa o nihilista de la posmodernidad. Su propuesta defiende un humanismo que atenúe el exceso de confianza en el sujeto moderno; aquel que, al desconocer sus fronteras, clausuró su horizonte y se erigió bajo la fantasía de una entidad eminentemente racional, autoritaria y prepotente. Sin embargo, este replanteamiento tampoco pretende derivar en el desfondo, en el enseñoreamiento de las sombras (irracional), el narcisismo relativista y escéptico o en el despliegue de emociones fugaces y frívolas. Se trata de repensar al ser humano para refundar el humanismo, superando tanto los racionalismos absolutos como los individualismos perversos donde la otredad no encuentra cabida.

Así, este modelo se configura como una crítica de todo aquello que atenta contra lo humano, pero también de los mecanismos mediante los cuales el propio ser humano vulnera la alteridad y su propia condición. El humanismo moderno, anclado en la *hybris* —es decir, en el frenesí apasionado, la soberbia y el poder omnímodo de la razón—, clausuró la posibilidad de la alteridad debido a un *ego* solipsista, desvinculado de la tradición y los afectos, y volcado por entero hacia un progreso científico-tecnológico que prometía la felicidad secular. Este proceso derivó en el desencantamiento del mundo, reduciendo el espacio para la imaginación, la creatividad y la memoria en favor del porvenir.

En consecuencia, el proyecto moderno atentó contra su propia dimensión pulsional e instintiva, a la par que fundó una totalidad conquistadora de la diversidad. Mediante el *ego conquiro*, en términos de Enrique Dussel, se eclipsó la pluralidad y se extendió el dominio de la *Weltanschauung* eurocéntrica, cuyas consecuencias son evidentes hoy en la degradación de la Tierra en nombre del progreso. No hay que olvidar que el *ego conquiro* es una categoría dusseliana que refiere a la fundación de la subjetividad europea previa al *ego cogitans* cartesiano, que se asume como ser superior con el “derecho” de colonizar territorios y mentalidades, al asumirse como un yo autoritario, totalitario, patriarcal y genocida, que encubrió la diversidad y la riqueza del otro en 1492.

En este marco, resulta fundamental el planteamiento de Ramírez (2010) al cuestionar que la existencia sea un mero atributo del yo, como postulaba Descartes. Siguiendo a Jean-Luc Nancy, Ramírez sostiene lo opuesto: el yo es un atributo de la existencia (p. 18). La experiencia originaria es la de existir y participar de la realidad, del afecto y del encuentro con el regazo materno y el lenguaje primigenio; solo a partir de esta vivencia existencial deviene la autoconciencia. Esta tesis guarda una estrecha afinidad con la Filosofía de la liberación de Dussel, quien afirma que, antes de constituirse como un yo individual, el ser humano es pueblo. Con ello alude a una relación de comunión con los otros, inscrita en una memoria, historicidad, costumbres y lenguajes. El ser humano es, ante todo, un ser en relación, donde la figura materna simboliza el afecto, la seguridad y el amor previos a la emergencia del *yo pienso*. Al respecto, Ramírez (2010) señala:

Simplemente, para bien y para mal, co-existimos, nuestro ser se juega, se vive, se hace ante los otros, con ellos, entre ellos —en verdad, mi existencia no es “mía”. No hay, desde esta redefinición fundamental, ninguna prioridad del individuo o de la colectividad. Decir que uno vale más que el otro o que uno tiene que estar subordinado al otro no tiene, simplemente, sentido. La existencia no me pertenece sólo a mí, pero tampoco sólo al otro o sólo a los otros. Nos pertenece a todos, o, como decíamos, todos pertenecemos o participamos de la existencia. Y no sólo “nosotros”, es decir, los humanos: infinidad de seres, con nosotros, junto a nosotros, participan igual de la existencia, comparecen también ante lo demás. (p. 18)

El humanismo crítico propuesto por Ramírez se fundamenta en esta ontología de la existencia de Jean-Luc Nancy, bajo la premisa de que *coexistir* constituye la dimensión más originaria y genuina que experimenta el ser humano; una realidad inmediata donde la otredad no es fundada por el yo, sino que emerge de la propia existencia. Así, la alteridad preexiste a la autoconciencia: antes del yo, se encuentran el tú y el nosotros. No obstante, a lo largo de la historia, el ser humano ha atentado contra ese “otro de sí mismo”. Frente a esta deriva, los tiempos contemporáneos se nutren de la *phrónesis* postulada por autores como Gadamer, MacIntyre, Victoria Camps y Mauricio Beuchot. Esta virtud de la prudencia, entendida como proporción, equilibrio y

reconocimiento de los límites, propicia una racionalidad humilde y una praxis coherente orientada a la promoción de la diversidad y las diferencias. Desde este horizonte, la reflexión filosófica se encuentra con experiencias de comunión, encuentro, presencia y hospitalidad hacia lo otro; condiciones que vuelven oportuno promover lo que Ramírez denomina un humanismo comunista. Al respecto, el autor afirma:

Ser comunistas sería entonces cuidar -atender, respetar, pensar- ese ser en común que somos todos, el Ser en común que va más allá de nosotros y llama a nuestra humildad, a una humildad antropológica -respeto, esto es, respeto a los otros- pero también cosmológica -respeto, esto es, respeto a lo Otro. (Ramírez, 2010, p. 19)

El humanismo analógico mexicano

Mauricio Beuchot constituye uno de los referentes obligados para comprender el denominado humanismo mexicano. Considerado uno de los máximos exponentes de la filosofía novohispana y precursor de la hermenéutica analógica, su producción bibliográfica sobre la materia es vasta. Entre sus publicaciones más citadas en torno al tema destacan aquellas dedicadas a los pensadores del siglo XVI, en quienes se inspira para proponer el humanismo mexicano como un modelo analógico. Conviene señalar que su interés por esta veta no es reciente: en 1990, durante su discurso de recepción en la Academia Mexicana de la Historia, expuso una reflexión sobre la filosofía colonial cuyo eje central fue el humanismo novohispano. Incluso Ramón Xirau, un año antes, en la respuesta al discurso de ingreso de Beuchot a la Academia Mexicana de la Lengua, lo reconoció como una figura clave en la recuperación del pensamiento de dicho periodo.

Beuchot sostiene la existencia de un humanismo mexicano analógico; una corriente que no niega su origen europeo, concretamente el humanismo español proveniente de los evangelizadores. Estos autores, imbuidos de las ideas del Renacimiento y con una sólida formación escolástica, asumieron la defensa de los derechos naturales de los indígenas. Inspirados en la Escuela de Salamanca por figuras como Domingo de Soto y Francisco de Vitoria, sus discípulos en tierras amerindias —como Bartolomé de las Casas, Alonso de la Vera Cruz y Tomás de Mercado— argumentaron rigurosamente en favor de la dignidad y racionalidad de los nativos, manifestando una férrea oposición a la esclavitud, las encomiendas y los repartimientos.

Además de la salvaguarda de los derechos indígenas emprendida por los franciscanos fray Juan de Zumárraga y Vasco de Quiroga, el dominico fray Juan Ramírez y el agustino fray Alonso de la Vera Cruz, Beuchot identifica a De las Casas como el humanista más radical de la época. Defensor incansable de los derechos naturales de los indios, De las Casas sostuvo que la difusión de la fe debía ser estrictamente pacífica; asimismo, argumentó que, si algún indígena rechazaba la evangelización, era menester respetar su libre albedrío sin

imponerle el mensaje cristiano. Esta postura contrastaba parcialmente con las de Quiroga y Alonso de la Vera Cruz, quienes, aun rechazando categóricamente la esclavitud, consideraron legítimo recurrir a la guerra justa como un recurso necesario para posibilitar la difusión de la fe. Al respecto, Beuchot (2003) señala en su obra *Humanismo novohispano*:

Parece ser que el único que llegó a la conclusión extrema de respetar totalmente la voluntad de los gentiles de convertirse o de permanecer en la infidelidad fue Bartolomé de las Casas, quien además fue un campeón en la lucha contra la esclavitud de cualquier tipo -secundado por muchos dominicos, por ejemplo, por fray Juan Ramírez-. Partidarios de que, si no quedaba otro remedio, había que hacer la guerra a los indios para imponerles la fe, lo fueron Quiroga, fray Alonso de la Vera Cruz y la mayoría, aunque ninguno de ellos propició la esclavitud como resultado de la guerra de conquista que debía conducir a los indios a la evangelización. (p. 11)

Desde esta perspectiva, el humanismo analógico asume y reivindica la especificidad de la cultura amerindia. La labor de los humanistas novohispanos trascendió la mera salvaguarda de la lengua, el arte o la tradición comunitaria; radicó en la comprensión profunda de la *Weltanschauung* originaria y su racionalidad de corte mítico-simbólico. Identificaron allí un *ethos* vivencial cuya riqueza no debía ser obliterada por la imposición de una matriz cultural ajena. La naturaleza analógica de este proyecto estriba en su capacidad para articular el equilibrio, la proporción y el mestizaje. Evita, por un lado, la reducción unívoca del amerindio a un molde abstracto y eurocéntrico; y, por el otro, el desvío equívoco que fragmentaría la noción compartida de dignidad y racionalidad humana. Es en la tensión entre la diversidad cultural y el horizonte universal donde se fragua esta síntesis. Como afirma Beuchot (2009): “en ese entrecruce de los dos humanismos, el europeo y el indígena, surgió un humanismo nuevo, híbrido, mestizo, que podemos llamar humanismo mexicano, y que puede enseñarnos aún muchas cosas, para renovar nuestros humanismos actuales” (p. 79).

Este modelo no se caracteriza únicamente por la defensa de la población amerindia, sino también por el profundo dominio que los evangelizadores tuvieron del latín y del griego, lenguas que les permitieron traducir y asimilar las obras de Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino. Asimismo, la lectura minuciosa de pensadores renacentistas como Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro sentó las bases para que, posteriormente, figuras como sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora recuperaran la mitología grecorromana e integraran elementos afrodescendientes e indígenas. Este proceso dio como resultado un teatro y una poesía barroca marcadamente mestiza. Incluso, los registros históricos dan cuenta de cómo la enseñanza del latín en territorio novohispano se desarrolló con una rapidez y una eficacia admirables. Al respecto, en su célebre texto *Los orígenes del humanismo mexicano*, Rafael Moreno (1956) afirma:

Lo que puede señalarse es que ya en el siglo XVI los mexicanos no sólo asimilaron en la fuente original la retórica, la moral, la política, los ideales educativos, la poesía, el pensamiento de los griegos y los romanos, sino también comenzaron a realizar composiciones latinas, tanto en prosa como en verso, que habrían de decirse al lado de las castellanas en las festividades religiosas o cívicas, y en los abundantes certámenes literarios de la época... Sobre todo, al mestizo fray Diego de Valadés que mostró a lo europeos su saber literario y las costumbres e historias de los indios en la *Rhetorica Christiana*, que según Gabriel Méndez Plancarte "exige ser comparada con la *Rhetorica Ecclesiastica* casi contemporánea de fray Luis de Granada". Además de manejar la lengua latina con una soltura y una elegancia que recuerdan a Cicerón, manifiesta una vastísima erudición grecolatina y un conocimiento profundo de las actitudes más caras del Renacimiento. (p. 10)

La propuesta de un humanismo mexicano analógico en Beuchot devela el *ethos* constitutivo del humanista. Su labor no solo radica en reconocer y defender la dignidad a partir de un modelo específico, sino en promover el ser, la cultura, la vida, la ciencia y las relaciones del sujeto consigo mismo, con el otro y con la naturaleza. Así, el enfoque analógico toma en consideración el núcleo de intencionalidades propio del ser humano: la intelectual, la volitiva y la existencial (racionalidad, afectividad y sentido de la vida), evitando la colonización de una dimensión sobre otra para articularlas en armonía y dinamismo permanente. Bajo esta mirada, se valora la defensa de los derechos basados en la teología escolástica y en la filosofía renacentista, partiendo de la situacionalidad de la condición amerindia asumida en el mundo de la vida; un espacio que emana de una nación intercultural, diversa y enriquecida por múltiples expresiones culturales y científicas.

Encrucijadas del humanismo mexicano

Resulta notorio, entonces, que la génesis del humanismo mexicano se fundamente en una teología cristiana arraigada en la comprensión del ser humano como persona —definida clásicamente como “sustancia individual de naturaleza racional”— e interpelada a construir un orden de paz, justicia, equidad y bien común. No obstante, dado que los humanistas novohispanos pertenecían a una clase privilegiada de adscripción religiosa con acceso exclusivo a la formación universitaria, esta condición suscita la interrogante de si el humanismo constituye una característica esencial para todo cristiano, puesto que el amor por la otredad y la defensa de sus derechos implican, en última instancia, una opción ética radical por el derecho a la vida.

Estos humanistas religiosos no solo protagonizaron la defensa de los indígenas durante los siglos XVI y XVII, sino que también participaron en la consolidación de la nación mexicana entre las centurias XVIII y XIX. Sin embargo, el auge de la influencia liberal y positivista de corte juarista, la recepción de los ideales de la Revolución francesa y la asimilación del paradigma cientificista desplazaron la fundamentación teológica en favor de

una secularización del pensamiento. Pese a este quiebre, en los humanistas posrevolucionarios aún es notoria la inspiración en valores axiológicos como base de un modelo diseñado para responder a la identidad mexicana y, sobre todo, para retornar a sí mismos a través de la autoconciencia de su propia riqueza cultural.

En este horizonte de reapropiación, Samuel Ramos (1963) bosquejó un humanismo mexicano que rehuía de las derivas tradicionales. Su propuesta no consistía en una curva orientada al cielo al estilo del idealismo clásico, propenso a extraviarse en utopías estériles, ni tampoco en un retorno ciego a la inmanencia terrenal del Renacimiento, cuya deificación de la técnica desembocó en la alienación moderna. La postura de Ramos es radicalmente axiológica: un movimiento analógico entre el ideal y la realidad que mantiene un horizonte de trascendencia, pero sin desvincularse de las contingencias históricas, traduciéndose en una disposición estética y ética hacia el cuidado de sí, del otro y del entorno.

Asimismo, Antonio Caso ensanchó los márgenes del humanismo liberal e individualista para inscribirlo en una ontología comunitaria. Desde su perspectiva, la vocación humanista exige un eco en el tejido social donde la retórica se subordine a la praxis mediante actos cotidianos que doten al pensamiento de un carácter militante y transformador. En su análisis sobre Caso, García Máynez (1963) condensa el núcleo de esta postura:

En el fondo de todas sus predicaciones late la idea de que el ser humano dispone de un enorme caudal de posibilidades, de una energía latente capaz de manifestarse en múltiples sentidos y de realizar, en cada uno de nosotros, los eternos paradigmas de la justicia, la belleza o el bien. Su doctrina es humanismo, no especulativo, sino activo, militante. Humanismo integral, presidido por la fe en la bondad ingénita del hombre y el ideal cristiano de la caridad y la esperanza. Humanismo del corazón, no del intelecto. Heroísmo filosófico, en suma. (p. 56)

Sin embargo, sobre la realidad mexicana, a pesar de su tradición humanista y de la riqueza de su mestizaje dialéctico y proporcional entre lo europeo, lo amerindio y lo afrodescendiente, aún pesa un *Ego conquiro* que la condenó a la periferia, al no-ser y a la barbarie. Esta lógica dominadora negó la valía de una racionalidad mítica, simbólica y ecológica que surge de los “condenados de la tierra” (Fanon, 1961/1963); es decir, del mundo de la vida que palpita en la cotidianidad de campesinos, sectores empobrecidos, mujeres, infancias, obreros y pueblos originarios que han padecido el triunfo del “Anticristo” (Benjamin, 1940/2008) o del “Verdugo” (Horkheimer, 1970/2000).

Y es que la totalidad moderna fundó un humanismo excluyente, acomodado a una moral enraizada en los ideales de los derechos individuales. Paradójicamente, la libertad, la igualdad y la fraternidad operaban solo para el sujeto de Occidente: para el europeo que había adoptado el *logos* del progreso técnico-científico. El respeto a la dignidad y la educación se reservaron para

quienes poseían las luces de la razón y la civilización, marginando históricamente a las comunidades negras, las mujeres, las clases subalternas y a toda Latinoamérica.

Frente a esto, la posmodernidad aportó el resquebrajamiento de una razón monolítica, abriendo paso a una pluralidad de juegos de lenguaje; no obstante, nunca logró socavar la homogeneización que la racionalidad técnica impone. Asimismo, el desencanto posmoderno y su desconfianza hacia las instituciones sumieron en crisis los grandes relatos. Al erosionarse la fe en la revolución, la justicia o la paz por ser percibidas como metarrelatos abstractos, se instauró un estilo de vida centrado en la figura de Narciso. En este escenario, el yo hedonista cobra relevancia y opta por una identidad a la carta: al asumirse como un proyecto perpetuo, nada lo determina, ni la lengua, ni la nacionalidad, ni la cultura. De este modo, transitamos de un universalismo existencial abstracto a un relativismo radical y a una diversidad exponencial.

El problema radica en que este *ego* posmoderno carece de ojos para el prójimo; se regocija en las largas sombras del “Dios muerto” —los fetiches del dinero y el progreso— dentro de un hedonismo unívoco. Cuando este sujeto se abre al otro, lo hace con la finalidad de potenciar su propio bienestar al asumirse como benefactor solidario. Sin embargo, el humanismo no es mero sentimiento ni una postura basada en la simple afectividad; constituye un modo de ser y actuar éticamente comprometido con la promoción de la dignidad humana y de la vida en su situacionalidad concreta.

El humanismo de la liberación: la epifanía del rostro

Por lo tanto, urge desarrollar un humanismo de la liberación: un proyecto crítico y situado que visibilice la necesidad de una pedagógica dusseliana. En su célebre obra *La pedagógica latinoamericana*, Dussel critica duramente la pedagogía de Rousseau, al considerarla el fundamento de la educación burguesa moderna. Para el filósofo, el *Emilio* rousseauiano representa un sujeto huérfano, desprovisto de tradición y memoria familiar; opera como una pizarra en blanco que el *Ego magister* pretende saturar de conocimientos con el objetivo de prepararlo para el consumo de la ideología de la totalidad capitalista. Bajo este diseño, la educación moderna está estructurada para que el sujeto devenga un consumidor consumido por los bienes, la moda y el lucro que el capital ofrece. Se sofisticaba la totalidad dentro de las aulas, despojando a la ciencia de su noble tarea en favor de la vida y el cuidado de la naturaleza, y clausurando la búsqueda de la justicia social y el bien común.

Frente a esta matriz moderna, el docente ha de permanecer en escucha y acogida constante de la alteridad, permitiéndole ser en su radical diferencia. El educador posee dos oídos y una boca precisamente porque su constitución ontológica está orientada prioritariamente a escuchar —antes que a emitir un discurso unívoco— las necesidades, inquietudes, dolores, esperanzas, la

indigencia y la sed de conocimiento del estudiante. La praxis liberadora apuesta por la mirada y la escucha atenta, pues el encuentro con el rostro del estudiantado conduce al interior del alma, del corazón y del pensamiento. Al respecto, Dussel (1980) sostiene:

El que será maestro o pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día escucha la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte a la cotidianidad"; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión el sistema, es haberse puesto en cuestión en el sistema. Por ello el magisterio del anti-Émile no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (ob-audire: escuchar al que se tiene delante) al discípulo. (p. 97)

Toda esta arquitectura relacional se erige como el *a priori* fundamental de cualquier propuesta pedagógica, configurándose como la antesala ineludible de la didáctica: sin la experiencia de la otredad, la educación deviene imposible. Lejos de ser un acto unidireccional, el encuentro con el prójimo transforma al *Ego magister*, quien debe mantener una vigilancia ética constante para no dejarse colonizar por su propio solipsismo. Prescindir de este reconocimiento equivale a ejercer una violencia epistémica y ontológica que invisibiliza la situación existencial, las riquezas y la finitud del otro. Así, antes de cualquier despliegue pedagógico, se vuelve una condición indispensable la experiencia originaria de la pedagógica y el encuentro presencial. Como advierte Dussel (1977/2011):

Al rostro del otro se le manipula como mera cosa sin trascendencia ni misterio; se lo constituye como instrumento. El rostro se lo cambia por una máscara, fea, usada, rústica. La máscara ya no es rostro; ya no interpela; es un mueble más del entorno. Se pasa junto al otro y simplemente se dice: "¡Un obrero!", o: "¡Un indígena!", o: "Un negro". (p. 97)

El "otro" en Dussel no se reduce al proletariado marxista clásico. En sintonía con Walter Benjamin (1940/2008) en sus *Tesis sobre la historia*, la alteridad es encarnada por todo aquel que porta una "débil fuerza mesiánica": el pobre, el campesino, el indigente, el obrero, el indígena, el barrendero, el ama de casa, la mujer violentada o quien asume su género en libertad. En suma, refiere a quienes padecen el terror del "Anticristo", metáfora que en Benjamin prefigura al neocapitalismo y a las estructuras ideológicas que dominan las conciencias y colonizan la vida, el ser y el pensar. Por ello, el otro posee un nombre, una tradición, saberes e historicidad. Es el depositario de esa fuerza transformadora capaz de fracturar la totalidad y emancipar a los sujetos de modelos de existencia ajenos a su situacionalidad, posibilitando optar por paradigmas donde el encuentro cara a cara supere cualquier intento de colonización epistémica u ontológica. El reto estriba en hacer estallar el *ego*

para salir de sí mismo e ir al encuentro de la otredad. Al respecto, Beuchot (2016) afirma:

Pero el hombre, de suyo, es un análogo intencional. Es un núcleo o nudo de intencionalidades: cognoscitiva, volitiva y entitativa o existencial. Y son todas analógicas, porque en la analogía predomina la diferencia, y en su proyección el hombre debe tender hacia lo diferente, hacia lo otro, lo más posible. Mientras más se polarice hacia la alteridad, hacia los demás, estará más realizado; y, mientras más se vuelva hacia sí mismo, estará más en peligro hasta de enfermar psíquicamente. (p. 53)

Por su parte, el filósofo Emmanuel Levinas denunciará el sistemático olvido del “otro” en la conformación de la identidad occidental. Su condición de judío y su profunda asimilación del *Talmud* lo impulsaron a desarrollar una filosofía comprometida con la realidad histórica y responsable ante el sujeto sufriente: la viuda, el forastero, el extranjero, el pobre y el excluido. Estos rostros de la vulnerabilidad encarnan un eterno éxodo en búsqueda perpetua de una tierra prometida. Desde esta perspectiva, el yo debe fracturar su egocentrismo y salir de su propia mismidad para comparecer rostro a rostro ante una alteridad radical. Contemplar el rostro del otro es lo que posibilita respetar su identidad y libertad, asumiendo la responsabilidad de su cuidado y la promoción de su eminente dignidad. Como señala Levinas (1961/2006) en *Totalidad e infinito*:

La epifanía del rostro como rostro, introduce la humanidad. El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero; pero esta pobreza y este exilio que invocan a mis poderes, me señalan, no se entregan a estos poderes como datos, siguen siendo expresión del rostro...Es mi responsabilidad frente a un rostro que me mira absolutamente extraño -y la epifanía del rostro coincide con estos dos momentos- lo que constituye el hecho original de la fraternidad. (pp. 226-227)

Levinas enfatiza la responsabilidad hacia el otro, permitiéndole ser en su radicalidad. Sin embargo, ¿cómo lograr este cometido ante una tradición occidental que ha relegado la alteridad para priorizar un yo eminentemente racional? Responder a esto implica la deconstrucción de lo que somos; urge una reconversión antropológica que nos permita pensarnos y ser de manera distinta. Quizá, como sugiere Paul Ricoeur (1990/1996), se trate de pensar el “sí mismo como otro”.

No obstante, en este horizonte no basta con el plano especulativo: es imperativo encarnar al otro en la propia subjetividad. Esto exige el encuentro con el prójimo en su contexto singular, compartiendo su padecimiento, enfermedad, logros, dolores o alegrías. Asumir esta responsabilidad entraña ser hospitalarios, proteger, liberar y cuidar del otro, salvaguardando siempre su diferencia. No se trata de construir un *alter ego*, sino un *alter tú* que obligue a un encuentro rostro a rostro capaz de conmover la afectividad sobre la cual se erigen la fraternidad y la justicia. Al respecto, resultan orientadoras las palabras de Beuchot (1999):

Nos hacemos un ícono del otro cuando dejamos que él nos manifieste lo que es, lo que piensa, lo que desea, a lo que aspira. Nos hacemos, en cambio, un ídolo del otro, cuando le imponemos nuestra imagen y semejanza, cuando lo queremos hacer como nosotros queremos, con conocimiento de controladores y con amor de posesividad. En el ícono no sólo miramos al otro, sino que también, y sobre todo, nos dejamos mirar por él. Dejamos que su mirada se encuentre con la nuestra, dejamos que la escucha rompa la imposición y surja el don, la oblatividad. (p. 73)

En su obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas es contundente al afirmar que al otro hay que vivirlo éticamente desde la heteronomía, un imperativo que mandata responder con amor y compasión. La mirada del otro estremece al sujeto, lo obliga a salir de sí mismo y lo moviliza hacia la generosidad. Ciertamente, este llamamiento de la alteridad carece de tintes románticos: convivir en la tensión de una “armonía-conflicto” frente a la diversidad representa un esfuerzo complejo. Ser de otra manera se configura como el gran desafío para vivenciar la otredad y promover su libertad. Como afirma Levinas (1974/2003):

La proximidad del prójimo no sólo me choca, sino que me exalta y eleva y, en el sentido literal del término, me inspira. Inspiración, heteronomía: tal es el *pneuma* mismo del psiquismo. Es una libertad dirigida por una responsabilidad que ella no podría endosarme, elevación e inspiración sin complacencia. (p. 197)

El encuentro “rostro a rostro” que enfatiza Levinas significa el amor hacia el otro, una mirada que reconoce en lo profundo del rostro las entrañas de su condición corpórea e histórica. Por esta razón, Bruno Forte (2005) señala con acierto: “Solo gracias a la responsabilidad hacia el otro, el sujeto sale verdaderamente de la prisión del sí mismo, rompe la totalidad ilusoria de su mundo y acepta llegar a ser rehén del otro” (p. 134).

De lo anterior se colige que el humanismo no es un concepto unívoco ni una categoría abstracta clausurada por el pensamiento eurocéntrico. Frente al solipsismo del *Ego conquiro* moderno y a la fragmentación narcisista de la posmodernidad, la realidad mexicana y latinoamericana exige la articulación de un humanismo analógico y de la liberación. Este modelo no reduce la alteridad a un objeto de estudio ni a un receptor pasivo de asistencia humanitaria; por el contrario, reconoce al “otro” en su situacionalidad concreta como un sujeto histórico dotado de una racionalidad analógica, simbólica y afectiva. Al recuperar la herencia de la *phrónesis* clásica, el humanismo analógico mexicano funciona como el justo medio que evita tanto la asimilación unívoca del colonialismo cultural como el aislamiento equívoco del relativismo absoluto.

Trasladar este horizonte filosófico al terreno de la educación y las políticas públicas en el México contemporáneo implica transitar de una pedagogía técnica e instrumental —diseñada para la reproducción del capital y la mercantilización del sujeto— hacia una pedagogía del “rostro a rostro”. Inspirada en las propuestas de Dussel y Beuchot, esta práctica educativa

demanda que el aula se constituya como un espacio de hospitalidad, comunión y ecología de saberes. El quehacer docente, bajo esta óptica, deconstruye la lógica del controlador para asumir el compromiso ético de escuchar y validar las epistemologías alternativas que emergen de la cotidianidad de las comunidades originarias, rurales y populares. Educar desde un humanismo de la liberación y analógico no estriba únicamente en transmitir un saber abstracto sobre el hombre, sino en formar a las infancias y juventudes para “hacerse cargo de la realidad”, “cargar con la realidad” y “encargarse de la realidad” (Ellacuría, 1975, p. 419). En última instancia, el desafío de la educación en México radica en formar comunidades que, a través de una racionalidad anamnética y militante, hagan de la justicia cognitiva la base ineludible de la justicia social, impidiendo de este modo que la lógica de la exclusión dicte la última palabra sobre la condición humana.

El humanismo en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana: alcances y tensiones conceptuales

Resulta innegable que la discursividad que fundamenta a la Nueva Escuela Mexicana está articulada por el humanismo; así lo manifiestan su propuesta pedagógica, sus libros de texto y sus planes y programas de estudio. No obstante, también es cierto que en el plano normativo el modelo adolece de una dilucidación conceptual clara y profunda sobre lo que comprende por dicho término. Con todo, su inspiración y justificación antropológica, ética y epistemológica se anclan formalmente en el Artículo 3.º constitucional, el cual estipula:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2026, art. 3.º)

Bajo este marco, la NEM se configura como un modelo que comprende la educación no como una oportunidad o un añadido opcional para la vida, sino como un derecho inalienable. Este derecho se traduce en la posibilidad de que cada sujeto encuentre en el hecho educativo un proceso de subjetivación y un horizonte de humanización. La educación no se reduce, entonces, al espacio donde se asimilan la historia y la cultura, ni a un instrumento supeditado al progreso tecnocientífico; constituye el espacio donde la identidad personal se fragua, el *ethos* se configura y el ser se fundamenta.

En consecuencia, la NEM representa en sí misma un esfuerzo decolonial que busca ir a contracorriente de los modelos educativos de corte puramente

instrumental. Al resistirse a formar ciudadanos alienados por el consumo neocapitalista, este proyecto desplaza la noción de educar para el éxito individualista o el almacenamiento de conocimientos como sinónimo de rentabilidad financiera. Por el contrario, busca cimentar una pedagogía que emerja de la situacionalidad mexicana para responder a desafíos imperantes como la justicia social. A diferencia de las reformas precedentes, no se afianza en el enfoque de competencias —cuyo matiz técnico-industrial tiende a la cosificación del acto educativo—, sino que propone una formación basada en el desarrollo de capacidades, saberes y dominios. El imperativo no es el hacer moderno, sino el ser: potenciar las facultades de un sujeto históricamente situado, cuya realidad social, económica y cultural es indisociable del proceso de su propia formación.

Para cumplir con este cometido, el modelo sitúa al estudiante y a su comunidad en el centro del acto educativo, apostando por una pedagogía significativa y crítica. Los alumnos no ingresan a las aulas como una *tabula rasa*; por el contrario, portan saberes previos, preconcepciones culturales y una vasta visión del mundo. Bajo este esquema, la realidad se traslada a la escuela: las problemáticas y necesidades comunitarias convergen en las aulas para ser analizadas, reflexionadas y criticadas con el fin de proponer soluciones viables. En consecuencia, el docente se desprende del rol del “yo omnisciente” para convertirse en un mediador que acoge, escucha y propicia ambientes de aprendizaje dispuestos para la problematización y la acción. Se trata de un agente que suscita la admiración, el asombro, el cuestionamiento y la creatividad, distanciándose de la pedagogía bancaria denunciada por Paulo Freire para instituir una praxis disruptiva, dialógica y eminentemente crítica.

Por esta razón, el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) se estructura a través de dos dimensiones complementarias:

- **El programa sintético:** emerge del diálogo nacional sobre las necesidades educativas, pedagógicas y didácticas indispensables para la transformación social, estableciendo un currículo común a nivel nacional.
- **El programa analítico:** surge del codiseño de cada centro escolar de acuerdo con las especificidades del contexto local, regional y estatal. Esta autonomía curricular permite a cada colectivo docente contextualizar los contenidos y adecuarlos a los desafíos que impone la realidad cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, el modelo pedagógico se articula en torno a cuatro campos formativos que organizan el conocimiento de manera interdisciplinaria:

- **Lenguajes:** comprende el desarrollo del lenguaje oral y escrito mediante diversos géneros literarios y discursivos, las artes, la música y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

- **Saberes y pensamiento científico:** profundiza en las características de las metodologías científicas, su aplicación en la resolución de problemas cotidianos y el impacto ético de la ciencia en la existencia humana.
- **Ética, naturaleza y sociedades:** enfatiza el respeto irrestricto a la dignidad humana, los derechos humanos y valores como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la diversidad. Asimismo, promueve la revalorización de la memoria histórica y la responsabilidad ética en el cuidado de la naturaleza.
- **De lo humano y comunitario:** fortalece el conocimiento de sí mismo, de la alteridad y de la comunidad. Busca el cuidado integral, la construcción de la identidad personal, la salud física y psicológica, el desarrollo motriz y la justicia social en interacción con la diversidad.

En síntesis, estos cuatro campos formativos atienden las dimensiones intelectuales, volitivas y existenciales que constituyen al ser humano. En sintonía con las coordenadas de un humanismo analógico, la propuesta institucional apuesta por el desarrollo armónico de las facultades humanas, evitando la hegemonía de un campo sobre otro y promoviendo un dinamismo de enriquecimiento mutuo.

La Nueva Escuela Mexicana considera, asimismo, siete ejes articuladores que expresan las características fundamentales de su propuesta humanista. Bajo este enfoque, el fin de la educación es la formación de ciudadanos comprometidos con el bien común, la justicia, la democracia y el libre ejercicio de la libertad. Estos ejes comprenden: la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la vida saludable, las artes y experiencias estéticas, y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Estas dimensiones curriculares están fincadas en el respeto y promoción de la dignidad, el despliegue de las facultades humanas, el reconocimiento de la diferencia y la riqueza de la otredad. Por lo tanto, el modelo apuesta por recuperar las epistemologías alternativas de las comunidades. En consonancia con el humanismo de la liberación, la NEM visibiliza la interculturalidad, la igualdad de género, la equidad cognitiva y una opción preferencial por los sectores históricamente excluidos y vulnerados por la colonización del pensamiento, un patriarcado despótico y la lógica neocapitalista. Asimismo, promueve la memoria histórica y la *Weltanschauung* de los pueblos originarios; sus lenguas, arte y costumbres no son concebidos como un mausoleo estático del pasado, sino como saberes vivos que demandan ser revitalizados, al ser una otredad viva, una memoria que da identidad y carácter propio.

En este sentido, la propuesta institucional no niega la importancia de la educación para el avance científico-tecnológico, la innovación o la especialización; busca, en cambio, que dicho desarrollo sea equitativo. El propósito es subvertir la voluntad de poder y el lucro para orientar el

conocimiento bajo la premisa de “saber para ser”. No se trata de rechazar las aportaciones de disciplinas como la medicina, la ingeniería o la física, sino de flexibilizar la demarcación positivista de lo científico, mostrando apertura hacia los modos de producción de saberes locales.

Al fortalecer la inclusión y el respeto a la diversidad, la NEM explicita su compromiso con el derecho constitucional a una educación basada en la dignidad y la igualdad sustantiva. Discursivamente, el modelo se proyecta como una *paideia* que aspira a un humanismo de la liberación, analógico y situado, centrado en el encuentro rostro a rostro. Aunque este proyecto camina a contracorriente de un imaginario social condicionado por la lógica instrumental de la modernidad tardía, busca consolidarse como una pedagogía humanista orientada a la transformación social. En suma, la NEM anhela formar ciudadanos capaces de construir cotidianamente la paz, la justicia y el bien común, recuperando el ideal de la formación clásica (griega), pero desde la real situacionalidad sociocultural mexicana.

Al examinar críticamente los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana, es fundamental precisar que su limitación no estriba en la mera ausencia nominal o bibliográfica de Enrique Dussel y Mauricio Beuchot. Un modelo educativo de alcance nacional no está obligado a la exhaustividad enciclopédica ni a la incorporación explícita de determinados autores de la tradición local. La verdadera encrucijada del modelo es de naturaleza epistemológica y de consistencia interna: la NEM ha edificado una discursividad que legítimamente busca la decolonialidad, la interculturalidad crítica y la centralidad de la comunidad; sin embargo, al omitir las matrices analíticas y de proporción que caracterizan al pensamiento filosófico mexicano contemporáneo, el discurso oficial adolece de vacíos conceptuales que comprometen su propia viabilidad práctica.

Evidencia de esta tensión es que Dussel aparece citado en los marcos referenciales de la NEM como integrante del grupo de investigación Modernidad/Colonialidad, al lado de figuras como Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Catherine Walsh. No obstante, en la apretada síntesis analítica que ofrece *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5* (SEP, 2023) —específicamente en el apartado “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales”—, no se desglosa el aparato conceptual de dicho autor. Esta asimetría teórica diluye el potencial de la propuesta, pues el pensamiento dusseliano ofrece el andamiaje categorial indispensable para dotar de un sustento metódico y estructural al humanismo de la liberación en los diseños curriculares.

El proyecto educativo de Dussel no se restringía a una formulación declarativa; articulaba una propuesta de reforma integral con implicaciones académicas, administrativas y políticas de hondo calado. Como el propio filósofo argumentó en su conferencia de 2018 en la Cámara de Diputados, *La*

transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía (Dussel, 2018), cualquier reestructuración sustancial de la enseñanza pública exige otorgar prioridad a la transformación de los contenidos y a la situacionalidad del sujeto. Por lo tanto, para consolidar con rigor los fines de un modelo situado, resulta fundamental recuperar la densidad conceptual de un pensamiento cuya trayectoria se consagró a filosofar desde el no-ser, la periferia y la realidad histórica mexicana. Prescindir de este desarrollo teórico expone al modelo a incurrir en las mismas ambigüedades discursivas que su fundamentación inicial intenta superar.

Aunado a estas tensiones de carácter estrictamente teórico, el análisis discursivo de la NEM devela una contradicción estructural en sus condiciones de viabilidad material y política. Por un lado, se identifican esfuerzos institucionales notables orientados a persuadir sobre los fines axiológicos del modelo; no obstante, la implementación discursiva coexiste con una prolongada insuficiencia presupuestal destinada a la capacitación docente sustancial. Esta asimetría financiera provoca que la estructura magisterial mantenga sus inercias operativas tradicionales. Específicamente, los mandos directivos y de supervisión en sus diversos niveles —muchos de ellos distantes de las coordenadas ideológicas del proyecto gubernamental vigente— operan el modelo desde una lógica de cumplimiento formal, orientada a preservar la estabilidad institucional y la gobernanza interna, antes que a asimilar la densidad filosófica del humanismo que la reforma abandera.

Por otro lado, la base magisterial manifiesta una resistencia sistémica ante este tránsito discursivo. Esta respuesta surge del desajuste entre las demandas de una pedagogía del encuentro y la persistencia de condiciones laborales estancadas, caracterizadas por la ausencia de mejoras salariales significativas y una intensificación real de las cargas administrativas, contradiciendo el postulado oficial de la simplificación regulatoria. Desde una perspectiva sociocrítica, estas tensiones demuestran que el vaciado conceptual analizado en los documentos rectores no es un fenómeno aislado; se corresponde simétricamente con una estructura burocrática que prioriza la reproducción del *estatus* y el control administrativo por encima de la reconversión ética indispensable para fundar una verdadera pedagogía del “rostro a rostro”.

Asimismo, es imperativo reconocer que coexisten esfuerzos significativos por implementar didácticas situadas y proyectos pedagógicos orientados a la emancipación y al desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado. No obstante, estas prácticas locales enfrentan una densa resistencia tanto en amplios sectores del profesorado como en la comunidad en general. Este fenómeno se explica porque el ideal moderno de la educación se encuentra profundamente arraigado en el imaginario social, el cual concibe el hecho educativo como sinónimo de voluntad de poder, éxito económico, hiperespecialización técnico-científica y estandarización de competencias supe-

ditadas a las demandas del mercado global. En este contexto, la NEM se proyecta como un modelo que camina a contracorriente de un entorno globalizado y de las métricas internacionales de evaluación. Muestra de ello es la tensión discursiva generada en torno a los resultados de evaluaciones estandarizadas como la prueba PISA, cuyos parámetros tradicionales —alineados con los intereses macroeconómicos del neocapitalismo— colisionan con el viraje axiológico de la propuesta mexicana. Esta confrontación devela que la encrucijada del humanismo en la NEM no es únicamente teórica; se trata de una disputa hegemónica contra un sentido común institucionalizado que se resiste a abandonar la racionalidad instrumental. Por consiguiente, al no articular de manera formal las herramientas del humanismo mexicano analógico y de la liberación para disputar ese imaginario, el modelo oficial queda vulnerable ante las presiones sistémicas que intentan reconducir la educación hacia los cánones de la productividad y la cosificación del sujeto.

Conclusión

El presente estudio, delimitado metodológicamente al análisis de los fundamentos discursivos de la Nueva Escuela Mexicana, permite concluir que la verdadera encrucijada del modelo vigente radica en una fractura de consistencia en la fundamentación de su propuesta humanista. Si bien la NEM articula una discursividad orientada hacia la centralidad comunitaria y la dignificación del sujeto, la ausencia de una estructura teórica sólida expone a su postulado humanista a la inoperancia, volviéndolo vulnerable ante las presiones de las métricas internacionales o ante las inercias burocráticas que asfixian al magisterio.

Es fundamental precisar que las aportaciones de Mauricio Beuchot y Enrique Dussel no se proponen aquí como dogmas absolutos ni como vías exclusivas, lo cual incurriría en el reduccionismo unívoco que este trabajo critica. No obstante, ambos pensadores configuran un anclaje categorial modélico para dotar de densidad antropológica a este constructo dentro de la compleja realidad intercultural mexicana. Por un lado, el humanismo analógico de Beuchot aporta la comprensión del sujeto como un microcosmos en hermandad con su entorno, cuyo núcleo de intencionalidades intelectuales, volitivas y de la existencia permite articular de manera proporcional la diversidad de saberes locales, evitando que el reconocimiento de la pluralidad degenera en una fragmentación estéril. Por otro lado, el humanismo de la liberación de Dussel ofrece como fundamento indispensable a la pedagógica —la filosofía del rostro a rostro—, restituyendo la corporalidad, la escucha y la dignidad ética del docente y del estudiante frente a estructuras administrativas que reducen la enseñanza a una simulación de corte bancario.

Por consiguiente, un humanismo mexicano analógico y de la liberación se ofrece como un instrumental teórico abierto para transitar de una retórica

institucional declarativa a una pedagogía del “rostro a rostro” real, capaz de consolidarse como el cimiento perdurable de la justicia social y la interculturalidad en el México contemporáneo.

Referencias

- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, Trad.). Ítaca / Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (Obra original publicada en 1940)
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Caparrós.
- Beuchot, M. (2003). *Humanismo novohispano* (Cuadernos de Pensamiento Español, 21). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Beuchot, M. (2009). El humanismo mexicano como humanismo analógico. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (19), 79–88.
<https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2009.19.977>
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. Paidós.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2026). *Diario Oficial de la Federación*, texto vigente, última reforma publicada el 2 de junio de 2026 (publicación original: 5 de febrero de 1917).
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1977)
- Dussel, E. (2018, 9 de octubre). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>
- Ellacuría, I. (1975). Hacia una fundamentación del método teológico latinoamericano. *Estudios Centroamericanos*, 30(322–323), 409–425.
- Esquivel Estrada, N. H. (1998). *La universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)
- Forte, B. (2005). *A la escucha del otro*. Sígueme.
- García Máynez, E. (1963). Caso, pensador y moralista. En *Memorias del XIII Congreso Internacional de Filosofía, México, D. F., 7–14 de septiembre de 1963: El problema del hombre. Homenaje a Antonio Caso*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia: Teoría crítica y religión* (J. J. Sánchez, Ed.). Trotta. (Obra original publicada en 1970)

- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme. (Obra original publicada en 1974)
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Sígueme. (Obra original publicada en 1961)
- Maritain, J. (1966). *Humanismo integral*. Carlos Lohlé. (Obra original publicada en 1936)
- Moreno, R. (1956). Los orígenes del humanismo mexicano. *Revista de la Universidad de México*, 10(8), 9–12. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9b10e052-4244-4a52-a810-d0c925909704/los-origenes-del-humanismo-mexicano>
- Ramírez, M. T. (2010). Humanismo en el siglo XXI. De la hybris moderna a la frónesis posmoderna. *Devenires*, 11(21), 9–33.
- Ramos, S. (1963). *Estudios de estética*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1990)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Acuerdo número 14/08/22, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Dirección General de Materiales Educativos.
- Sobrinho Ordóñez, M. A. (2011). *En torno a la paideia isocrática, platónica y aristotélica*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

