



Título del artículo / Título do artigo: Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna

Autor(es): Jesús Emmanuel Ferreira González

Año de publicación / Ano de publicação: 2020

DOI: [10.63314/UQOR1398](https://doi.org/10.63314/UQOR1398)

Citación / Citação

Ferreira González, J. E. (2020). Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), 11-32.

<https://doi.org/10.63314/UQOR1398>





Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna

Jesús Emmanuel Ferreira González

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

vayron23.ef@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4461-4966>

Jesús Emmanuel Ferreira González es Doctor en Filosofía por el Instituto de Investigaciones Filosóficas “Luis Villoro” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). Actualmente, es profesor en dicho instituto. Ha publicado el libro Conceptos no humanos. Las significaciones del Ser en alteridad, en la editorial Colofón, 2017; así como varios artículos entre los que destacan “Luis Villoro y la transformación política a nivel ontológico” en Open Insight, Volumen VIII, Núm. 14, julio-diciembre 2017, pp. 165-192 y “El problema de la resistencia de lo irreflejo a la reflexión en Merleau-Ponty y Levinas”, en Revista Valenciana, Núm. 15, Año 8, pp. 95-126.

Resumen - Resumo - Abstract

Se plantea que el rigor epistemológico, la actitud inclusiva, la «razón razonable», el realismo moderado y la actitud filosófica son elementos de la filosofía de Luis Villoro que pueden tomarse como aspectos fundamentales de un criterio epistemológico ético para una educación no-ideológica, en tanto que promueven un pensamiento crítico, ético y plural, mismo que puede ser de gran ayuda para repensar el problema de la formación homogénea e ideológica producto de la educación moderna heredada y aún vigente en nuestra época. Se destacan dichos elementos a partir del sentido que para el filósofo

Afirma-se que o rigor epistemológico, a atitude inclusiva, a «razão razoável», o realismo moderado e a atitude filosófica são elementos da filosofia de Luis Villoro, que pode ser adotado como aspectos fundamentais de um critério epistemológico ético para uma educação não ideológica, em tanto que promove um pensamento crítico, ético e plural, ele pode ser considerado ajuda para compensar o problema da formação homogênea e ideológica produto da educação moderna heredada em nosso tempo. Destacam-se esses elementos, a partir do sentido que a educação teve para o filósofo mexicano

It is proposed that epistemological rigor, inclusive attitude, «reasonable reason», moderate realism and philosophical attitude are elements of Luis Villoro's philosophy that can be taken as fundamental aspects of an ethical epistemological criterion for a non-ideological education, while promoting critical, ethical and plural thinking, same that can be of great help to rethink the problem of homogeneous and ideological formation, product of modern education inherited and still in force in our time. These elements stand out from the sense that education had for the Mexican philosopher and it is argued that the

mexicano tenía la educación y se sostiene que el sentido de la educación para Villoro es, fundamentalmente, conforme a la phrónesis aristotélica.

e argumenta-se que o significado da educação para Villoro é, fundamentalmente, de acordo com a phrónesis aristotélica.

meaning of education for Villoro is, fundamentally, in accordance with the Aristotelian phrónesis.

Palabras Clave: educación no excluyente, ética, epistemología, razonabilidad razonable, Villoro

Palavras-chave: educação, ética, epistemologia, racionalidade razoável, Villoro

Keywords: education, ethics, epistemology, reasonable rationality, Villoro

Recibido: 24/02/2020

Aceptado: 12/05/2020

Para citar este artículo:

Ferreira González J. (2020). Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna. El aporte de la epistemología ética de Villoro a la filosofía de la educación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 11-32.

Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna

El aporte de la epistemología ética de Villoro a la filosofía de la educación

Introducción

La idea de la «inclusión» de todos los pueblos del planeta unidos en la sintonía de una cultura universal (única y unívoca), transmitida, entre otros medios «a través de la educación», ha sobrevivido hasta nuestros días, como parte elemental de un proyecto amplio de «humanización» (Colmer, 1997, p.10) iniciado en la Época moderna, pese haber atravesado los terrenos inhóspitos de la disolución de la razón, el distanciamiento entre el pensamiento y la realidad, así como la fragmentación y el relativismo propio de las posturas posmodernas.

Sin embargo, dicho proyecto, fue formulado desde una racionalidad que fue reducida por el “positivismo” (Cfr. Comte, 1962, pp. 54-62) y la *téchnē* moderna a una “racionalidad instrumental” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 83) que renuncia al «sentido» y a la «comprensión» en *pro* del cálculo, la ganancia y la objetividad, bajo la formalidad de la representación y la explicación. Lo que vino a complicarse, aún más, con la llegada del más reciente “neoliberalismo” (Harvey, 2007, pp. 6-7), quedando así la educación limitada a una instrucción técnica, científica, objetivista, abstracta, artificial, inerte e insuficiente para orientar la existencia compleja e irreductible de los seres humanos.

La buena intención que impulsó el proyecto ilustrado fue la de alcanzar la «unidad universal» entre los ciudadanos del mundo y elevar la moralidad y la inteligencia humanas a un nivel superior; sin embargo, su modo de efectuación no fue el más idóneo, en sentido ético, porque consistió en «uni-formar» o educar homogéneamente, bajo el modo de la “ideología” (Cfr. Villoro, 2007^a, pp. 58-59), a seres capaces de acoplarse a las condiciones en que las clases dominantes, enajenadas por el poder, mantienen a los oprimidos bajo el sentido de una única cultura auténtica superior y el anhelo de progreso. Problema que, desde nuestro punto de vista, hoy en día, sigue causando

estragos al interior de la educación y de la cultura en general.

Pensamos que por realizar una inclusión en una unidad, en el fondo excluyente, de un modo a-crítico y no razonable, el proyecto ilustrado de humanización, así como los distintos proyectos actuales de educación que conservan en su base los mismos elementos, corren el riesgo de estar desfasados de su propia función de “educar” (Cfr. Jaeger, 1996, p. 3), ya que educar implica, en sus raíces antiguas, orientar con forme a la virtud, bajo la orientación de la *phrónesis*, en el horizonte ético del bien común y de aquello que nos hace ser lo que somos. Aquí sostendremos que orientar, de una forma no excluyente, conforme a la virtud es la idea fundamental del sentido de la educación para Villoro.

Consideramos que, ante la problemática planteada, la obra del filósofo mexicano Luis Villoro puede arrojarnos mucha luz, ya que tiene en su haber filosófico una clara reflexión sobre el pensamiento moderno y la ideología en relación con la política, la ética y el conocimiento; porque la racionalidad que está a la base de su filosofía es la «racionalidad razonable», que es la manera en que Villoro retoma la *phrónesis* aristotélica (Villoro, 2007b, pp. 213-214); y, porque, nos muestra, además, un sentido de la educación de corte «inclusivo» pero crítico y con ética, que aún no es muy conocido y que consideramos pertinente para orientar a las sociedades y las comunidades de nuestro tiempo.

Pero ¿Villoro escribió una filosofía de la educación?, ¿cuál es el sentido de la educación para Villoro?, ¿cuál sería la orientación de la educación pensada a raíz de la «razón razonable» ?, ¿cuáles son los elementos de la filosofía de Villoro que pudieran ser valiosos para una reflexión sobre la educación?

1. El sentido de la educación para Luis Villoro

De entrada, es necesario señalar que Villoro no escribió una filosofía de la educación como tal, pero sí ha dejado la huella del sentido que para él tenía ésta; y, vale decir que, dicho sentido tiende hacia una «educación inclusiva» y hacia un sentido humano de unidad universal, pero no homogénea sino plural y, pensada desde una vía negativa, bajo la forma de la «no-exclusión», que es lo que permitiría no tratar de incluir a todos los seres humanos en un sentido unívoco de identidad cultural desde un criterio ideológico, sino más bien intentaría no dejar fuera a ningún sujeto de la comunidad universal



real-histórica, respetando sus diferencias desde un criterio epistemológico ético y realista que considera deseable, respecto del conocimiento, lograr un equilibrio entre el pensamiento y la realidad y entre la ciencia (conocimiento impersonal que trabaja con hechos y objetos) y la sabiduría (conocimiento personal que comprende bajo unidades de valor y de sentido).

Es en *Creer, saber, conocer* donde Villoro expone el sentido de la educación, en el apartado donde reflexiona sobre: ¿qué es el saber o conocimiento científico (Villoro, 2011, p. 139)?; ¿cómo se justifica?; ¿qué tipo de sujetos lo articulan y en qué consisten las “comunidades epistémicas” (Villoro, 2011, p. 147) que éstos conforman?; y, justo después de sostener que, aunque todos estamos fuera de ciertas comunidades porque no somos sujetos pertinentes para juzgar las razones de un saber especializado, «es gracias a la educación que podemos acceder a las comunidades epistémicas»:

El sentido de la educación es justamente convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber; su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a que pertenecen. Así, la educación es un proceso para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real. El ideal regulativo último de la educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano; en terminología kantiana: convertir a todo sujeto empírico en miembro de la intersubjetividad trascendental de la ciencia. (Villoro, 2011, pp. 148-149)

En el primer enunciado vemos que el sentido de la educación tendría la tarea de transformar a los individuos en sujetos que puedan dar razones objetivamente suficientes (concluyentes, completas y coherentes) acerca de sus creencias, mismas que componen todo conocimiento, inclusive al científico. Seguido de esto, en el mismo enunciado vemos que, para Villoro, el sentido de la educación tendría una actitud de «inclusión», en cuanto a la intención de que ningún ser humano quede fuera de las “comunidades epistémicas” (Villoro, 2011, p. 150) de la sociedad a la que pertenecen.

En el segundo enunciado, observamos una tendencia a fundamentar el conocimiento en lo real. En este pasaje y, en general, en la teoría del conocimiento, para Villoro, la atención a lo real tiene mucho peso, incluso el «saber» no se conforma o articula sólo bajo una condición de verdad, sino bajo una «condición ontológica» que consiste en la atadura entre el pensamiento y la realidad (Cfr. Villoro, 2007b, pp. 210-211). Por este aspecto, consideramos

que lo que está de fondo, en su sentido de la educación es una epistemología apegada a la realidad —aunque moderada por una «razón razonable»—; por ende, se puede pensar en la posibilidad de una filosofía de la educación de la *phrónesis* que busque operar en el justo medio entre la razón y la realidad, así como entre la ciencia y la sabiduría.

En el enunciado tercero, notamos que el sentido fundamental de la educación sería —y aquí vuelve la idea del primer enunciado— la «inclusión» de todo ser humano en una comunidad universal real, pero seguido de un agregado interesantísimo: cuyos lazos de unión estarían tejidos de la «materialidad del conocimiento»; lo que implica que el criterio que uniría a los seres humanos no sería uno basado en euforias efímeras, fanatismos e ideologías políticas, sino en un «criterio epistemológico». Con lo que, a su vez, la educación sería el medio a través del cual habría la posibilidad de articular una «unidad humana» crítica y razonable (lo que lleva consigo ya un horizonte de sentido ético) y ésta, por ende, extendería sus «lazos» bajo la forma de la «justificación epistemológica».

Ahora bien, en lo relativo a lo referido en terminología kantiana interpretamos que la educación implicaría hacer «comunidad» a través del conocimiento, en razón de que comprendemos por «intersubjetividad trascendental de la ciencia», a aquellos «lazos epístémicos» que unen a ras de los límites de la sensibilidad a los sujetos empíricos a través del conocimiento (Cfr. Kant, 2014, pp. 609-610). Ante ello, inmediatamente brinca la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento es el que posibilitaría una unidad universal razonable? Aunque en este pasaje sólo se hace referencia al saber (conocimiento científico), desde las bases de la filosofía de Villoro, se puede decir que aquel conocimiento que media entre el conocimiento científico (ciencia) y el conocimiento personal (sabiduría), es la filosofía (Villoro, 1962, pp. 190-191), en tanto que se fundamenta en «razones razonables», razones que no alcanzan el estatus de la objetividad científica, pero que buscan la universalidad por otro modo de ser y más allá de la objetividad científica, a través de un diálogo razonado mediado por la realidad, incorporando una comprensión de la esencia de lo humano a partir del comportamiento. «Conocimiento filosófico» (Kant, 2014, p. 606), podríamos decir si se nos permite, mismo que implica una racionalidad de la *phrónesis* para mediar entre una racionalidad instrumental (ciencia) y una racionalidad valorativa (sabiduría) (Villoro, 1997, p. 79) y, así, procurar la felicidad y la vida buena.

Por lo anterior, la educación, desde la perspectiva de la filosofía de Villoro, tendría un fundamento epistemológico de corte realista (ontológico), con una orientación ética tendiente a la «no-exclusión» de ningún ser humano, que busca la unidad en una «comunidad universal razonable»; y, todo lo anterior conllevaría, en el fondo, un sentido de humanización (formación humana para la liberación razonable de cualquier forma de dominación) no ideológico, mismo que quizás sea el fin último de la educación.

Aunado a lo anterior, en el primer enunciado y también en el último, observamos que para Villoro la tarea de la educación es, no sólo “formar”, en sentido de (*Bildung*) (Cfr. Gadamer, 2005, pp. 37-48), sino «convertir» a los educandos en individuos capaces de dar razones suficientes acerca de sus conocimientos científicos y personales (Cfr. Villoro, 1962, pp. 74-78), así como de sus creencias, las cuales son la base de éstos; lo que implica el paso de una actitud en la que los sujetos no piensan con autonomía, no cuestionan y viven conforme a lo ordinario a una actitud en la que piensan por sí mismo, en el horizonte del valor y que pueden, desde ahí, conformar “comunidades epistémicas” (Cfr. Villoro, 2011, p. 147) y “comunidades sapienciales” (Cfr. Villoro, 2011, p. 246) con los otros, mismas que tendrían comunicación y comunión con las comunidades concretas, reales, socio-histórico-culturales.

Es notable, que Villoro usa el término «convertir», pero no debe interpretarse que dicha conversión implica un acto dogmático, autoritario y violento, como el que implicó, por ejemplo, la conversión religiosa efectuada por el cristianismo en el continente americano sino; al contrario, ésta se trata de una «conversión filosófica», que consiste en pasar de una actitud no reflexiva a una actitud que interroga por el sentido y valor de la esencia de las cosas; se trata de una conversión autónoma orientada por el ejercicio de la razón encarnada en el comportamiento humano.

Por este último aspecto, la tarea de la educación, que colegimos a partir de la «traza» heredada por Villoro, es transformar a los educandos en seres humanos capaces de pensar por sí mismos, con posibilidad de distinguir entre ideologías, dogmas, seudo-conocimiento y conocimientos verdaderos, fundamentados y justificados en razones éticas, para que así, sean capaces dar sentido a su existencia individual y colectiva. El sentido de la educación consistiría, entonces, en promover la «conversión» de los individuos en sujetos críticos, reflexivos y con ética, para tener una vida buena en todos los niveles y sentidos.

Ahora bien, ¿qué grado de importancia tienen los elementos que subrayamos en el pasaje citado sobre el sentido que la educación para Villoro en el cuerpo de su filosofía? ¿Y qué podrían aportar propiamente, en su despliegue, a la educación?

Rigor epistemológico

El rigor epistemológico en la obra de Villoro tiene un significado muy importante. Por un lado, podemos ver cómo el modo de filosofar del filósofo mexicano guarda congruencia con el sentido que marcó Francisco Romero con la aspiración a la normalidad (Romero, 1947, p. 15) de la filosofía en Latinoamérica, ante el cuestionamiento sobre si en Latinoamérica había o no filosofía (Cfr. Augusto Salazar Bondy, 2011, pp. 7-95). Problema ante el que Villoro observaba que se trataba de una cuestión de ausencia de autenticidad y que ésta se explicaba “por falta de rigor, por carencia de suficiente profesionalismo” (Bondy, 2011, p. 53).

Por otro lado, se nutre para lograr dicha profundidad y radicalidad en sus reflexiones de la fenomenología y del historicismo enseñado por su maestro José Gaos, logrando trabajos rigurosos sobre la fenomenología de Husserl, tales como los comprendidos en los *Estudios sobre Husserl* (Villoro, 1975, pp. 11-179); cabe decir que Villoro leía a Husserl en su idioma, por lo que además realizó la traducción de *Lógica formal y lógica trascendental* (Husserl, 1962, pp. 5-367). La perspectiva historicista puede verse en el enfoque que tiene, por ejemplo, *Los grandes momentos del indigenismo en México* (Villoro, 1998) o en ensayos sobre los problemas de la historia tales como “El sentido de la historia” (Villoro, 2012, pp. 33-52), o en aquellos trabajos en los que reflexiona sobre el tipo de racionalidad que se requiere emplear en las ciencias del espíritu, tales como: “Dilthey y Rickert: dos intentos de fundamentación de las ciencias del espíritu” (Villoro, 1962, pp. 121-133) y “La función de la ‘comprensión’ en Dilthey” (Villoro, 1962, pp. 135-153.).

Además, Villoro hace suyo el bagaje y la práctica de la filosofía analítica correspondiente a los autores de la época clásica del positivismo lógico, expuestas por integrantes del Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Ayer, Hempel, etc.), mismos que recuperan las bases de las filosofías de Wittgenstein y Russell (Cfr. Villoro, 1962, pp. 229-269). Así como, proveniente de otra vertiente, incorpora a su modo de hacer filosofía la perspectiva de la filosofía de Marx orientada por la onceava tesis de Feuerbach en la que, de alguna manera,

exhorta a no sólo interpretar el mundo sino a transformarlo.

Ahora bien, en particular, en el marco de lo enunciado en el pasaje relativo al sentido de la educación: «convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber». Dicho rigor tiene que ver con un trabajo de «justificación epistemológica», que sin ningún problema podría extenderse a la educación; lo que implicaría que la educación justificaría sus procedimientos de una forma razonable y ética, articulando conocimientos verdaderos que llevan en su seno al bien común, distinguiéndose de las ideologías, fanatismos, dogmas y actitudes escépticas.

Es importante aclarar, que la búsqueda de la verdad la emprende Villoro por la vía de la justificación (Cfr. Villoro, 2011, pp. 178-182;142-144) y bajo la tesis básica de que todo conocimiento está articulado a través de “creencias” (Villoro, 2011, p. 71). De esta manera, la justificación epistemológica consiste en que los individuos de “carne y hueso” (Unamuno, 2005, p. 95-96) puedan dar razones suficientes, en el ámbito del conocimiento personal o sabiduría, (Villoro, 2011, p. 210) y razones objetivamente suficientes para creer, en la esfera del conocimiento científico o saber, acerca de la realidad natural y social, de sí mismos y de su comunidad (Villoro, 2011, p. 145).

Por otra parte, en *El poder y el valor*, Villoro distingue, además del tipo de justificación, la función de los diferentes tipos de discurso y de racionalidad que están a la base de la ciencia y de la sabiduría. En la ciencia, hay operando una «racionalidad instrumental» y un «discurso explicativo» orientada por la *téchnē*, que piensa de manera objetiva y eficaz los medios y los fines de las acciones; mientras que, en la sabiduría, hay una «racionalidad valorativa» que piensa acerca del valor y el sentido que tienen nuestras acciones en el mundo y su «discurso es valorativo» (Cfr. Villoro, 1997, p. 75). Así mismo, sostiene que estas dos formas de racionalidad no se excluyen ni se contraponen, sino que se complementan y, que es a través de la *phrónesis*, (razón razonable) en sus propios términos (Villoro, 2007b, pp. 205-222), que es posible realizar un justo medio entre las dos anteriores para lograr una cierta armonía epistemológica y ética, lo que pensamos correspondería a una «filosofía equilibrada», crítica de los dogmas y de la homogeneidad («*uniformación*»), pero sin perder de vista lo valioso para los seres humanos, sin olvidarse del bien común.

Actitud inclusiva

El problema de la homogeneidad educativa heredado por el pensamiento moderno conllevaba una «actitud incluyente», pero desafortunadamente, ideológica. Ante ello, la filosofía de Villoro propone una actitud incluyente, pero para resguardarse de la ideología opta por la vía negativa: la no-exclusión.

Esta vía, que implica la acción del «reconocimiento del otro» —lo que conlleva una suerte de humanismo—, pervive e insiste en la obra de Villoro implícita y explícitamente en torno a los principales problemas de la ética, tales como las relaciones interculturales y los problemas sociales, apuntando a la «inclusión universal» de una comunidad histórica real, pero intenta sustraerse de la imposición de una forma ideológica de ver y ser en el mundo.

Implícitamente, Villoro aborda dicho concepto en su primera gran obra *Los grandes momentos del indigenismo en México* y posteriormente en *Estado plural, pluralidad de culturas*, bajo el tema del reconocimiento del otro; explícitamente, lo hace en una de sus últimas obras, *Los retos de la sociedad porvenir*, desde la perspectiva de la carencia, reflexionando sobre el mal radical de la humanidad, a saber, la injusticia (entendida como el daño sufrido en nuestra relación con los otros, mismo que no tiene una justificación razonable), bajo los términos de la *experiencia de la exclusión y la equiparación con el excluyente*, como momentos del camino para superar dicho mal.

En esa obra, publicada en el 2007, piensa la inclusión en el marco del problema de la injusticia, señalando como punto de partida que, a diferencia de los países occidentales desarrollados, en nuestro contexto social (mexicano-latinoamericano), en los que la democracia aún no está consolidada, no son comunes principios de justicia incluyentes de todos los sujetos, sino que al contrario brillan por su ausencia, haciéndonos experimentar una marginalidad e injusticia radicales. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 15)

En este tenor, podemos observar que la dialéctica exclusión-inclusión en el camino negativo hacia la justicia que propone Villoro —que consiste, más que en buscar positivamente la justicia, en escapar al poder despótico y dominante—, ocupa un lugar importante y consiste en los siguientes estadios: 1) la experiencia de la exclusión, 2) la equiparación con el excluyente y 3) el reconocimiento del otro. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 20)

La experiencia de la exclusión es una de las formas en las que se vive la injusticia. En ésta, afirma Villoro, el sujeto particular vive en carne propia la carencia de un valor x que un grupo consensual con poder aplica para sí, sin incluir a éste. Por ende, podemos observar que, en su forma positiva, la justicia implica la acción «incluyente» en una comunidad de consenso razonable orientada por el bien común, que parte, no de principios universales ideales —mismos que pueden usar grupos de poder para el control y la dominación—, sino del disenso real y del acto exclusivo.

Una acción que se presenta íntimamente ligada a la conciencia de dicha exclusión, es la discrepancia de la acción excluyente recibida por parte del consenso de una comunidad x que mantiene el poder contra el valor que tiene de sí la persona en cuestión; a partir de la cual, y en consecuencia, se da el segundo momento: la equiparación con el excluyente, en el que el sujeto dañado se reconoce como alguien valioso, tanto como aquel que le ha cometido la injusticia, es decir, se enjuicia equivalente y con la misma valía que el excluyente. En dicho estadio, el «valor» y la crítica razonable permiten la posibilidad de superar la relación esclavo y amo, excluido-excluyente, en la que ambos sufren las consecuencias detestables del poder y, así, se da paso al tercer estadio: el reconocimiento del otro y la reivindicación del derecho de ambos. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 33)

Dicha superación, puede realizarse porque en la discrepancia y la conciencia del valor equiparable entre excluido y excluyente se da la posibilidad, no sólo de la respuesta violenta o la pasividad del agredido, sino también se presenta la interpellación pragmática que apela a la «dignidad» de la persona en la que el agredido le pide al agresor, silenciosamente y desde la exterioridad del sistema legal vigente (éticamente), la justificación de sus actos injustos; así como, la posibilidad de solicitar razones de modo explícito dando paso a un disenso razonado que puede llevar a una controversia, una resistencia, pero también a un diálogo razonado en el que se llegue a un acuerdo razonable que elimine la exclusión en cuestión.

En el tercer estadio, el «reconocimiento del otro», se presenta, a su vez, una faceta positiva de la inclusión: se da la posibilidad de acceder a bienes de los que el agredido se sabe excluido, que puede expresarse en términos del derecho como la facultad de acceder, sin impedimento, a valores comunes universalizables; y, con ello, se hace patente el valor de la *no-exclusión* y, asimismo, el sentido de la justicia para Villoro.

En este sentido, pensamos que el reconocimiento del otro, en tanto una vía positiva a la justicia, podría ser la «finalidad de la educación». Pero, como podemos observar el camino hacia éste es más prudente si procedemos por una vía negativa, por el de la «no-exclusión». Y dado que la no-exclusión es una forma de luchar por la justicia, la educación podría desempeñar el papel de un procurador ético de la justicia. Bien podría la educación tener dicho sentido. Este sería, a su vez, uno de los más tangibles y reales elementos de un «humanismo» basado en la *phrónesis*.

Universalismo epistemológico bajo el juicio de la *phrónesis*

De acuerdo con lo expresado en el pasaje citado en el que Villoro expone el sentido de la educación, interpretamos que la unidad entre los seres humanos (el universalismo) es posible, de otro modo, a través de la educación y que sus lazos de unión estarían articulados a través de los eslabones de un conocimiento justificado razonablemente. En este tenor, correspondería hablar de un universalismo epistemológico; sin embargo, la justificación rigurosa del conocimiento aparece siempre, en la obra de Villoro, ligada a un fundamento ético; y, como el tipo de racionalidad capaz de pensar contemporáneamente la verdad en sentido ético y epistémico es la *phrónesis*, quizás convenga denominarle universalismo prudencial.

La *phrónesis* es un tipo de racionalidad que permite poner un justo medio entre el conocimiento y la dignidad humana porque es práctica, pero diferente de lo práctico de la producción artística. Dicha postura, consideramos, presenta una ventaja sobre los criterios de los universalismos ideales, ideológicos, científicos, mitológicos, religiosos, etc., dado que esgrime razones suficientes para creer que un comportamiento es deseable para todos, buscando el bien común, sin conformarse con algún dogma, superstición, mito o ideología.

Para Aristóteles la *phrónesis* difiere tanto de la ciencia como del arte, sostiene en el libro VI: “[...] la prudencia no podrá ser ni ciencia ni arte: ciencia, porque el objeto de la acción puede variar; arte, porque el género de la acción es distinto del de la producción. Resta, pues, que la prudencia es un modo de ser verdadero y práctico respecto de lo que es bueno y malo para el hombre.” (*Ética Nicomáquea* VI, 5 1140a35-1140b5)

La *phrónesis* es una forma de pensar que piensa el ser de lo contingente, ámbito que el entendimiento, que trabaja conforme a principios y conforme

a lo necesario, no puede abarcar; de ese modo, permite también la comunicación y la mediación entre las diferentes formas de conocimiento; es una «razón razonada» dice Aristóteles.

Nosotros observamos que Villoro construye su concepto de «razón razonable», precisamente, a partir de Aristóteles. En este sentido podemos citar el pasaje de “Lo racional y lo racionable”, publicado en *Los retos de la sociedad por venir*, cuando Villoro distingue los dos tipos de rationalidad en los que se ha dividido tradicionalmente a la rationalidad, sostiene Villoro:

En el concepto de lo racional, suele establecerse una separación tajante entre dos tipos de rationalidad: la rationalidad instrumental, que versa sobre los medios eficaces para un fin, y la rationalidad de fines, que concierne a los fines más valiosos. En el concepto de razonabilidad esa distinción tiende a difuminarse. En efecto, la conducta razonable sigue los dictados de una virtud epistémica, la prudencia (la *frónesis* aristotélica). Y la prudencia presenta dos caras: por un lado, procura elegir entre los fines posibles el más conveniente en una circunstancia dada; por el otro, determina los medios más adecuados para lograr ese fin, pero éstos son más o menos eficaces según el fin elegido; y la prudencia no puede, por consiguiente, pretender en todos los casos el mismo grado de eficacia. (Villoro, 2007b, pp. 213-214)

La difuminación que ocurre en la razonabilidad no es privativa, sino más bien es un puente que la «razón razonable» permite transitar entre la rationalidad de medios fines (rationalidad instrumental) y la que enjuicia dinámicas de la dimensión del valor (rationalidad valorativa).

De este modo, la filosofía razonable de Villoro nos da la posibilidad de pensar, por ejemplo, que la unidad entre seres humanos puede darse a través de la «orientación» que nos proporciona el «sentido» del conocimiento verdadero, tanto de la ciencia —que por su tendencia a la objetividad tiene resultados óptimos sobre el terreno de la eficacia—, como de la sabiduría —que desde la experiencia personal realiza juicios valorativos—. «Conocimiento verdadero» en el que se une lo ético y lo epistémico.

Así podemos ver, que la idea de «inclusión educativa» en un sentido epistemológico consiste, en que ningún ser humano quede fuera de las comunidades epistémicas de la sociedad a la que pertenece, convirtiendo a todo individuo en sujeto pertinente del «saber» y del «conocer». En un nivel ético, consiste

en lograr la *inclusión plural* de todos los seres humanos en una comunidad real histórica universal a través de la práctica virtuosa de una racionalidad razonable (*phrónesis*).

Por ello, observamos, que el universalismo que plantea la filosofía de Villoro se debe más a un elemento epistemológico que a un aspecto cultural. Dicho elemento epistemológico es la «epistemología de lo razonable» basada en la *phrónesis*, que como decíamos une lo ético con lo epistémico; y, en razón de esto, sostenemos que la *phrónesis* sería el tipo de racionalidad más apropiada para orientar a la educación.

En este tenor, sugerimos que el sentido de la educación podría consistir en construir una comunidad universal humanamente libre a través del conocimiento orientada por la *phrónesis*.

Epistemología y educación realistas

Consideramos que otro aspecto importante implicado en el sentido de la educación, para Villoro, es el motivo realista que está presente a lo largo de su obra y que no podía faltar cuando de la educación se trata.

Pensamos que el elemento realista puede sernos de gran ayuda ante el problema de la educación moderna, porque puede orientarnos para dejar de construir significaciones desde los poderes de la subjetividad, la representación abstracta y desde las visiones antropocéntricas y, más bien: «darle la palabra a la realidad». Dejar que la realidad nos oriente a su manera. Realidad que por cierto una y otra vez rompe nuestros esquemas conceptuales.

A partir del pasaje del sentido de la educación para Villoro, podemos ver que, el fin de la educación no es el conocimiento verdadero en sí, sino la congruencia entre el conocimiento y la realidad; incluso que una de las condiciones para considerar al conocimiento como verdadero, es su amarre (Cfr. Villoro, 2011, pp. 18-19) con la realidad. Una de las funciones principales del conocimiento, en palabras de nuestro filósofo, es asegurar nuestras acciones en el mundo (de ello se encarga la ciencia) y orientarnos en éste (esa es la labor de la sabiduría). Por ello, sostenemos que la filosofía de Villoro tiene una perspectiva realista, aunque dicho realismo no sea radical, sino moderado, puesto que la razón media los encuentros con las emanaciones y las resistencias de la realidad.

Villoro sostiene —notamos, que lo hace retomando a Aristóteles—, que el conocimiento verdadero en el ámbito de la necesidad, de los hechos, se mide objetivamente; mientras que, en el ámbito de las acciones humanas, la objetividad se define intersubjetivamente. Sin embargo, es una tendencia a la realidad la que orienta tanto al conocimiento científico, como al conocimiento personal e intersubjetivo en el que la dimensión moral cobra fuerte importancia. Este aspecto nos muestra, el papel fundamental de la realidad para el conocimiento. Por ello, observamos que hay una «escucha» de la realidad en la filosofía de Villoro, una escucha que se emprende por la vía del silencio. ¿Pero qué es la realidad para Villoro?

En el apartado la “Realidad del valor”, de *El Poder y el valor*, Villoro nos precisa cuál es la realidad implicada en los procesos relativos a las experiencias éticas, vivencias relacionadas con el valor y los modos de la justificación de creencias vinculadas a éste. Pero a partir de los elementos implicados en su reflexión, podemos observar cómo ubica a «lo real» en su elaboración filosófica en general.

En dicho apartado, adentrándose a la realidad del valor, Villoro se pregunta ¿si las cualidades que dan cuenta del valor se dan efectivamente en el mundo exterior o son sólo una proyección subjetiva? Y advierte que definir la realidad del valor es complicado puesto que las cualidades de valor pueden referirse a situaciones u objetos no dados en sí, sino sólo ser inferidos a partir de lo dado. Haciéndonos notar, por una parte, que la evidencia de lo real no está dada con permanencia en el tiempo (lo que implica que no hay una objetivación o determinación permanente), sino que tal evidencia está limitada a un momento puntual de nuestra experiencia, —en lo que observamos la consideración fundamental de que la realidad está en devenir y que la conexión con la realidad está mediada por la experiencia y por las creencias que de ésta se derivan—; y, por la otra, que hay atribuciones de valor a objetos o situaciones que no están dados expresamente en la realidad, sino que se infieren de lo dado, de las disposiciones personales o de los hábitos de conducta con lo que se adiciona el problema de la validez de la inferencia.

En este marco Villoro sostiene: “Ante todo, debemos aclarar de qué ‘realidad’ estamos hablando. No se trata de la existencia ‘en sí’ de algo, independientemente de todo sujeto que la conozca. Ésta sería una realidad metafísica, por definición inexperimentable [...] No; la realidad que puede atribuirse al valor forma parte del mundo tal como es directamente vivido.” (Villoro, 1997, p. 22) Como podemos observar Villoro distingue entre realidad en sí y reali-

dad para- la- conciencia (realidad para sí). Y señala que la realidad del valor tiene implicaciones mayormente subjetivas e intersubjetivas que meramente objetivas, así mismo —aspecto que subraya también en *Creer, saber, conocer*—, el conocimiento científico será el que tenga más posibilidades de dar cuenta de la realidad en sí, aunque también, incluso, estará mediado por consideraciones racionales subjetivas e intersubjetivas.

En esa misma tesis, pero con una tonalidad modal diferente, Villoro subraya algo peculiar y fundamental en la consideración de la «realidad vivida». El filósofo hace referencia al modo en que se da dicha realidad, pues a pesar de que es dada a la experiencia, no es algo que el sujeto construya. Afirma: "(e)n un sentido vivido, 'realidad' no es una x que existiera 'fuera de mí', realidad es aquello que me resiste, se me opone, me hace frente, aquello que no es construido, fraguado, puesto por mí." (*Idem*) Precisamente, consideramos que esa es una nota precisa y puntal de «lo real», puesto que aunque no sea lo real-en-sí, no es una construcción subjetiva, sino algo otro que se resiste a ser abarcado por la reflexión y la sensibilidad de la subjetividad; lo que puede resultar fundamental para la justificación el conocimiento objetivo (la ciencia) como la del conocimiento personal (la sabiduría), puesto que la justificación tendrá su base en lo dado de dicha experiencia originaria: la realidad que se me resiste a ser reducida a un constructo de la subjetividad, aunque mediada por la conclusión de un razonamiento en la que se expresa que no hay razones suficientes para negar lo dado, lo cual será muy pertinente para los procesos epistemológicos y, consideramos, que también para los pedagógicos.

Lo real para Villoro, aunque dado a la experiencia implica un «darse por sí», y no un ser constituido o construido por la subjetividad; es decir, considera que el objeto dado a la percepción no es en su totalidad subjetivo, sino que hay también en ésta un elemento que se hace por sí mismo presente (*Selbstgegeben*) (*Idem*). Esta realidad es la que pienso que tendría que orientarnos tanto en la elaboración del conocimiento (ciencia y sabiduría), como en la educación. Dicho «factor de resistencia» de la realidad tendría que, para guiarnos, guardar una especie de coherencia prudencial con nuestra construcción de significaciones, esto posibilitaría el equilibrio o la armonía con las construcciones teóricas de la subjetividad y la realidad.

Por otra parte, en esta misma lección relativa a la realidad del valor, Villoro expresa la diferencia de una actitud natural y una actitud filosófica, refiriéndose a que la consideración de una realidad en sí independiente y exterior a los sujetos, es propia de realizarse en actitud natural, según el marco conceptual

de la fenomenología de Husserl. Añadiendo en otras lecciones, tales como “Motivos y justificación de la actitud filosófica” (Cfr. Villoro, 1962, pp. 73-94), que es propio de una actitud filosófica cuestionar dicha tesis, ponerla en suspenso y atenerse a lo dado ante la experiencia de la conciencia y someterla a una justificación racional y razonable. Bases que nos dan las herramientas para distinguir entre un conocimiento verdadero y libertador y uno lógico, pero dominador, es decir, ideológico.

Por lo anterior, encontramos, en la filosofía de Villoro, que es conveniente que la educación se oriente también por la realidad y no sólo por la racionalidad.

La conversión de la actitud natural a la actitud filosófica

Pero, ¿cuál es la actitud más conveniente para vincularnos con la realidad y orientarnos en la existencia? En el texto “Motivos y justificación de la actitud filosófica”, publicado en *Páginas filosóficas* (*Idem*), Villoro reflexiona sobre los motivos que llevan a tomar una actitud filosófica y si éstos pueden fundamentar la validez de la filosofía, dejando ver que la actitud filosófica es la más adecuada para acercarnos a la realidad.

Para exponer los motivos que originan la actitud filosófica, Villoro explica las actitudes del hombre ante el mundo, a través de las cuales se derivan sus diferentes modos de estar en éste. Las dos actitudes de la conciencia ante el mundo, como ya hemos mencionado, son: la actitud natural y la actitud filosófica. La actitud natural es aquella en la que el hombre se encuentra ante un mundo dado, lleno de objetos a los que cubre de significados para poder desenvolverse en él y no cuestiona su sentido ni busca por sí mismo la esencia de éstos.

En actitud natural, una vez construido el todo de significaciones de una manera convencional, el hombre hereda un mundo vivido al que no lo interroga más. Y si acaso lo interroga es sólo en ciertos aspectos parciales, para cierta funcionalidad. Pero dado que el todo de significaciones es construido de manera convencional, no se funda en una verificación racional, ni en un pensar por sí mismo. En esta actitud, la forma de conocimiento y el estudio que puede llegar a ofrecer evidencias más certeras es la ciencia, pero deja fuera el valor y el sentido de la realidad. Con lo que se subraya el hecho de que la ciencia se realiza en actitud natural, puesto que las comprobaciones que realiza sólo confirman la vigencia del sistema de significaciones construido.

En cambio, en la actitud filosófica se pone en cuestión el sistema significativo vigente. En tal actitud se pone en signos interrogativos la totalidad de los supuestos que le sirven de base al mundo dado, no sólo aspectos parciales o conjuntos de variables del todo. El mundo que creíamos fundado ahora parece insostenible en sus raíces. En la actitud filosófica se lucha por encontrar evidencias racionales del fundamento último del mundo y de la realidad.

¿Y cómo y cuándo empieza la actitud filosófica? Cuando lo establecido comienza a incomodar, ya no da respuestas y empezamos a interrogar el todo en su conjunto de forma radical generando, por consecuencia, una crisis. Es entonces cuando el hombre escucha a su pensamiento y a su razón y, éstos parecen no coincidir con el sistema de significaciones establecido.

El cambio de actitud, la «conversión», suele ocurrir, como señala Villoro, cuando descubrimos, por ejemplo, la mentira de una moral convencional o la falsedad del dogmatismo dominante o cuando nos aterra la obsesiónante duda de una cuestión religiosa. Es así cuando, aunque se busque omitir los impulsos hacia la actitud filosófica, llega un momento en que tantos choques de la razón con el sistema de significaciones la hacen despertar y ésta se vuelve una forma de vivir.

Al quedar desnudo de sentido, el mundo se vuelve un misterio y nos causa asombro. Entonces, comenzamos a buscar el fundamento esencial de todas las cosas componiendo nuevas significaciones desde el propio acto de pensar por nosotros mismos. En el momento en que se actualiza la actitud filosófica, los supuestos significativos del mundo quedan como meras opiniones (*doxa*), por su carente justificación razonable. Entonces parece como si hubiéramos estado engañados, enajenados, viviendo encadenados a formas conceptuales sin sustento, como los esclavos del mito de la caverna de Platón. Con la actitud filosófica, el hombre se emancipa de la ilusión de lo «aparentemente» verdadero; se libera de la enajenación proveniente de una falta de corroboración de la realidad con la propia razón.

Con la actitud filosófica inicia la filosofía. Pero ¿qué es la filosofía? Para Villoro: “La filosofía es, negativamente, liberación; positivamente, acceso a la verdad.” (Villoro, 1962, p. 79) La filosofía es negativamente liberación porque busca, a través de la razón, las formas de liberarse de las cadenas de la opresión y la dominación; es positivamente acceso a la verdad, porque por su modo de ser disruptivo traspasa las capas de las cosas hasta llegar a su esencia. La filosofía da la oportunidad de encontrar por nosotros mismos

una verdad originaria verificada por la razón y de construir los medios para la liberación de las cadenas que nos atan.

Por lo anterior, podría ser propio de una filosofía de la educación exhortar a la *conversión* de los educandos en individuos capaces de dar razones suficientes acerca de sus conocimientos científicos y personales (Cfr. Villoro, 1962, pp. 73-94) y, que así puedan realizar una mediación entre la ciencia y la sabiduría, así como entre el pensamiento y la realidad. Este sería el modo de estar de la filosofía en la educación.

Conclusiones

En general, ¿qué es lo que aporta la filosofía de Villoro a la educación ante los problemas heredados por el paradigma moderno basado en una racionalidad instrumental, lógica y de la *tekné*, pero sin ética? Precisamente, la filosofía de Villoro aporta un sentido ético a la educación y un pensamiento crítico, capaz de discernir entre las formas de un conocimiento verdadero y justificado de aquellas que no lo son.

Ante el problema de la «uni-formación» u homogenización moderna, aporta un sentido plural y de reconocimiento de la alteridad del prójimo en un universalismo no-ideológico que nos pone en franquía para un retorno a la realidad. Ante la inclusión ideológica en una sola cultura producto de una racionalidad instrumental, la filosofía de Villoro propone un pensamiento basado en la *phrónesis*, que permite redireccionar las acciones humanas hacia caminos más habitables en todos los sentidos, por ejemplo, en sentido ecológico; permite entre otras cosas, cambiar el sentido de la educación de una visión técnica-científicista a una perspectiva humana verdaderamente humana que procura un justo medio entre la realidad y la razón, el bien y el mal, el placer y el dolor.

Ante una humanización y educación ideológica, la filosofía de Villoro propone una especie de humanismo que consiste en «ser razonables», dialógicos y éticos; que implica no colocar el fundamento de lo humano en la razón del yo, ni en la razón del otro, sino en el justo medio entre éstos, lugar siempre intervenido por la realidad; que conlleva no definir el ser que somos, ni sólo desde la abstracción y la representación, ni únicamente desde la concreción y la presentación, sino desde aquello que hace posible a ambas, eso que hace que lo mismo y lo otro estén deviniendo.

En particular ¿qué aportan los elementos encontrados en el pasaje donde Villoro expresa el sentido de la educación? Tales elementos nos permiten comprender el valor y los límites de la filosofía en la «educación» y nos hacen pensar que la filosofía puede ayudar a articular un sentido crítico y con valor *ad intra* de la educación para hacerle resistencia al poder dominante e injusto, bajo otro modo de ser.

Ahora bien, lo que podemos complementar a los elementos que intervienen en el sentido de la educación expresado por Villoro, es subrayar la importancia de la sabiduría y de la filosofía en las acciones humanas, puesto que en el pasaje citado queda la educación sólo referida al conocimiento científico, al saber. Esto lo podemos agregar a partir de su misma filosofía, en la que intenta hacer un balance del lugar de la sabiduría y la ciencia a través de una filosofía de la *phrónesis*; y, con ello, guardar un equilibrio entre el conocimiento y la dignidad humana; y, orientar las acciones humanas hacia lo más óptimo, puesto que la *phrónesis* también toca el fundamento ontológico del ser humano ya que toma en consideración la «resistencia de la realidad» a ras del ser de la contingencia. Por ello, pensamos que es la racionalidad apropiada para orientarnos ante los problemas de la educación.

En este marco, el fin de la educación no es acceder al conocimiento verdadero en sí, sino garantizar el amarre entre el pensamiento y la realidad, tanto para asegurar nuestras acciones en el mundo (quehacer propio de la ciencia), como para orientarnos en éste (tarea de la sabiduría) y lograr una comprensión integral, radical y profunda (trabajo de la filosofía) que medie entre las dos anteriores. A partir de lo cual, puede desarrollarse una filosofía de la educación realista moderada por la *phrónesis* o razón razonable.

Bibliografía

- Aristóteles. (2008). *Ética Nicomáquea*, Madrid: Gredos.
- Colmer, E. (1997). *Movimientos de renovación: Humanismo y Renacimiento*, Madrid: Akal.
- Comte, A. (1962). *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina: Aguilar.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid: Akal.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración*, Barcelona: Trotta.
- Huescar, A. (1962). "Prólogo", en Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina: Aguilar.
- Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica trascendental*, tr. Luis Villoro, México, UNAM.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia*, México: FCE.
- Kant. (2014). *Crítica de la razón pura*, Madrid: Gredos.
- Romero, F. (1947). *Filósofos y problemas*, Buenos Aires: Losada.
- (1951). *Filosofía de la persona*, Buenos Aires: Losada.
- Salazar, A. (2011). *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, México: Siglo XXI.
- Santidrián, P. (1986). *Humanismo y renacimiento*, Madrid: Alianza.
- Unamuno, M. (2005). *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid: Tecnos.
- Villoro, L. (1962). *Páginas filosóficas*, México: Universidad Veracruzana.
- (1965). *La idea y el ente en la filosofía de Descartes*, México: FCE.

- (1975). *Estudios sobre Husserl*, México: UNAM.
- (1997). *El poder y el valor*, México: FCE.
- (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México: FCE/El Colegio de México/El Colegio Nacional.
- (2007a). *El concepto de ideología y otros ensayos*, México: FCE.
- (2007b). *Los retos de la sociedad por venir*, México: FCE.
- (2011). *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
- Villoro, et al. (2012). *Historia ¿para qué?*, México: Siglo XXI.