

La Educación como *atención y llamada: una aproximación filosófica.*

VIRGINIA ASPE

Universidad Panamericana

D.F. México

vaspe@up.edu.mx

Resumen El escrito rastrea las principales contribuciones analíticas en torno al tema de la atención. Después analiza cómo se venía interpretando en distintas culturas para probar que, Aristóteles ya había desarrollado el punto en ocasión del tema de la *aphairesis*. El autor sugiere un giro educativo que tome en cuenta tales contribuciones.

Palabras clave Educación, llamada, atención, interioridad.

Title Education as Attention and Calling: A Philosophical Approach

Abstract This text tracks the main analytic contributions to the subject of attention. It then analyzes how this subject had been interpreted in different cultures in order to show that Aristotle had already expounded on the topic when talking about the subject of *aphairesis*. The author of this text proposes an educational turn that takes these contributions into account.

Keywords Education, calling, attention, interiority

Introducción

En esta investigación me propongo comentar el nexo entre Educación y los conceptos de “atención” y “llamada”. Hoy la Educación se entiende como tarea auto-formadora del educando el cual, orientado por los padres, maestros y guías, potencia sus capacidades y las dirige hacia las metas que considera mejores. En esa tarea auto-constructiva, asimiladora y proyectiva del educando, se forja una vida con convicciones y calidad. En el proceso de libre humanización, intervienen cuestiones interiores, exteriores e incluso del ámbito denominado trascendente o de sentido último del ser humano. Lo que pretendo comentar en este texto es la dialéctica que se opera en ciertas actividades mentales, al interior del sujeto, no expresadas, aunque proyectadas como conducta en las relaciones sociales que, en cuanto educando, uno establece a lo largo de su vida.

Sobra decir que todo ser humano es educando en diversas etapas de la vida, los seres humanos asimilan nuevos conocimientos y estos son prueba de la profunda actividad intelectual que se opera al interior del sujeto. Tales actividades internas de la mente son relevantes en la educación. Ciertamente hay etapas de la vida de mayor actividad interior, y otras en que decrece la intensidad de algunos procesos, con la edad se opera una inversión de las prioridades activas de la mente que, cuando enfrenta discapacidad en algunas áreas, es aún capaz de elaborar síntesis mentales sofisticadas en su interior lo que prueba que la actividad mental tiene una fuerza que no solo se obtiene por factores orgánicos.

En este escrito no me interesa enfocarme en la evolución ni cronología de los aspectos educativos de la persona sino en dos puntos que me parecen soslayados en la educación actual: uno, el de la “atención” –actividad mental que se involucra en todo proyecto auto-formativo del sujeto– otro,

el de la “llamada” –sentido último al que responden las convicciones y actos del sujeto después de la “atención”–. Quiero argumentar aquí que la comprensión del enfoque de la cuestión “atencional” podría propiciar un “giro educativo” debido a que los últimos avances de las neurociencias y la filosofía analítica prueban que no hay consciencia sin “atención”, y si la educación es una toma de conciencia, es indispensable este rastreo; estas ciencias y las contribuciones de la filosofía analítica abren hoy la puerta para una posible redirección de la educación, es por eso interesante repasar sus contribuciones. El tema de la atención en la filosofía contemporánea se debe al interés de un grupo novedoso de pensadores analíticos, es por ello que me detendré en sus aportaciones. Por otra parte, si la “atención” es relevante como pretendo mostrarlo aquí sucede que la educación entendida como “vocación o llamada” no va a tener el mismo sentido que se la ha dado tradicionalmente así que también analizaré el significado de la educación como llamada en mi escrito.

Divido mi investigación en tres apartados: el primero aborda qué entiende hoy la Filosofía Analítica por “atención”, el segundo aborda qué se entiende filosóficamente por “llamada”, y si caben elementos trascendentes o de sentido en este concepto. El tercero enlaza ambos conceptos esbozando algunas conclusiones que sugieren la posibilidad de un “giro educativo”. Lo que voy a argumentar aquí es que la educación actual tiene que enfocarse de manera distinta, redirigirse –de allí la sugerencia a un “giro educativo”– centrándose especialmente en la estructura de la actividad “atencional” de la mente más que en los contenidos que ella recibe, el punto invierte también el significado de la “llamada” que implicamos en la educación.

Educación y atención en la Filosofía Analítica actual:

Un tema en la Mesa de las actuales indagaciones de la Filosofía Analítica¹ es la cuestión de la “atención”. Por “atención” entienden un estado de alerta interior, algo que ocurre a la mente cuando padece o conoce acciones, experiencias, emociones, deseos. Los filósofos analíticos se preguntan si es posible dar cuenta de cómo la atención se integra a estudios científicos con su rol protagonista de moldear la agencia y experiencia. Para ellos, la atención no es algo separado de la organización mental, constituye los elementos de la estructura de la mente; es algo transversal a la mente que cruza lo cognitivo, activo, perceptual, prudencial y pasivo. Más que ser algo en sí mismo o un elemento de la cognición, la atención la enfocan en cómo están relacionadas las partes de la mente. Fenómenos que parecen perceptivos como concentrarse en el dolor de un pellejito al borde de la uña del dedo y después cambiar de foco por otro dolor o placer en el cuerpo para atenuar el primero, son prueba de la capacidad del sujeto para dirigir y redirigir la atención. Pero hay además experiencias cognitivas que prueban que la atención no es tan perceptiva como parece. Por ejemplo, las técnicas orientales de relajación en que uno puede ir repasando mentalmente las partes del cuerpo logrando relajarlo a través de la mera concentración, o cuando la mente es capaz de repasar sentimientos pasados, estos procesos mentales prueban que somos capaces de involucrarnos en actividades atentas sin necesariamente conectarnos con el exterior.

La Filosofía Analítica ha puesto énfasis en las aportaciones de la antigua Filosofía Budista debido a que sus pensadores analizaron la atención interior y comprendieron la facilidad de la mente para elaborar procesos y actividades sin nexo alguno con la realidad circundante. Autores como Jonardon Ganeri en *Attention not Self* (2017, p.23-25) han llegado incluso a sostener que la atención es la acción mental por excelencia. Ganeri

¹ Waltz, S. (2017). *Structuring Mind. The Nature of Attention and How it Shapes consciousness*. Oxford University Press; Ganeri, J. (2017). *Attention not Self*. Oxford University Press; Bommarito, N. (2018) *Inner Virtue*. Oxford University Press.

rechaza la postura clásica aristotélica de la Filosofía de la Acción, teoría continuada por autores como Davidson (1963) que representan la ortodoxia de la Filosofía occidental de la Acción con la propuesta de que las acciones son eventos causados por las intenciones de los agentes, y que las intenciones que racionalizan la acción, ellas mismas están causadas por el estado motivacional del agente. Estos autores proponen en cambio volver a la Filosofía Budista de la mente donde se entiende la atención como una actividad interior con formas determinadas como la memoria, la introspección, la imaginación, y la empatía. Ganeri encuentra que el “yo” [*self*] no tiene la prioridad que la modernidad occidental le ha dado. Analizando un pasaje del *Diga Nikaya* relato del siglo X en la India, encuentra que en oriente ya tenían desde entonces conciencia de la atención interior con formas determinadas. El relato es sobre una persona que viaja de su pueblo a otro y de regreso al suyo y que, a su vuelta tiene una memoria episódica en forma de conocimiento: “regresé del pueblo al otro y me quedé allí, sentado, hablé y callé.” y continúa la historia el que narra: “y haciendo esto, él en “absorta atención” (*samahite*) dirige (*abhiniharati*) y regresa su pensamiento a sus cogniciones pasadas” (*Di. 81*). Para Ganeri, el texto prueba la capacidad que tiene la atención de pasar a diversas épocas, de alternar pensamientos de uno mismo hacia los de los demás y viceversa.

En la Filosofía oriental, la atención es la organización activa de experiencia y acción de las arenas mentales; el budismo sostiene que no hay espacio para la realidad en este centro que observa, hace, y ordena. Es obvio que esta doctrina es absolutamente opuesta a la clásica occidental. Las enseñanzas de Budda buscan ayudar a liberar a cada persona como un todo más que promover la ayuda en cada individuo por separado. Pero lo interesante de los textos es que enfatizan la posibilidad de la mente que, junto con la atención y por ella, es capaz de activar múltiples funciones mentales en un plano horizontal (Ganeri. p. 26).

No voy a continuar exponiendo esta peculiar dirección en que algunos especialistas de la Filosofía Analítica se encuentran. Lo que es un hecho es que los avances de las Neurociencias en el campo de la atención avanzaron en el siglo XX definiendo la atención como un centro de la

actividad selectiva que obtiene altos niveles de procesamiento cerebral en áreas como el córtex pre-frontal, que después avanzaron en sus estudios con el auge cibernético pues homologaron la operación y funcionamiento del cerebro a las computadoras explicando el punto de partida visual de la información y cómo esta funcionaba pasando al interior la elaboración de conceptos y operaciones de análisis y síntesis para después gracias a las mismas operaciones computacionales entender mejor cómo funciona el cerebro mismo proponiendo nuevas interpretaciones. Los analíticos pudieron estudiar patologías como el ADD por sus siglas en inglés (Attention Deficit Disorder) descubriendo la relevancia atenta en la mente. Experimentaron con colores unidos, con archivos de información guardados, la computadora permitió replicar y avanzar en la arquitectura mental de la atención.²

Algunos neuro-científicos desarrollaron múltiples programas que revisaban los sistemas de la atención sobre alertas, orientación, elevación, operatividad, interacciones por atención, atención visual, experimentos con atención por partes y hemisferios del cerebro, atención con sincronía neuronal, electrofisiológica, etc. Pero para algunos analíticos, algo quedaba fuera del ámbito de la Neurociencia y la Psicología Experimental, pues no lograban explicar las funciones de la atención que textos orientales del siglo X d. C., mencionaban: la clara conciencia de la atención interior a-perceptual. Debido a esto, algunos filósofos analíticos se interesan en tradiciones de pueblos originarios y regresan a tradiciones filosóficas clásicas como Aristóteles, San Agustín y en pensadores antiguos de Persia, China, México e incluso de los lagos del norte de Estados Unidos donde se mantiene aún el pensamiento originario. La idea de estos analíticos es abrirse a las reflexiones antiguas y repasar qué concepto de atención tenían otras culturas para entender si hay algunas contribuciones que pueden dar luces a la problemática de la atención en la filosofía. El mérito de estos filósofos es haber regresado el tema de la atención a la filosofía pues se había relegado exclusivamente a las cuestiones

² Waltz refiere a la bibliografía científica que se produjo desde entonces, cita por ejemplo la obra de Scholl, (2001).

cerebrales y psicológicas. Pero para estos filósofos la atención es una actividad mental unificadora y quieren evitar reducciones ontológicas y causales a la hora de abordarla, esa es la diferencia. Ellos se amparan en que la ciencia ha encontrado que la información del cerebro no es lineal ni jerárquica, que la atención no es una puerta de entrada a la mente, un filtro o cuello de botella, tampoco un mero proceso neuronal, sino “una propiedad de lo múltiple con diferentes operaciones perceptuales y cognitivas.” (Waltz, p.31).

Se trata de una propiedad del sujeto completo que indica que el ser humano es prioritariamente atento, de una actividad que es conjuntiva, es ella la que permite todo lo demás mental. Estos autores retoman las contribuciones de William James (1892, 1984, 2010) y de Thomas Reid (2000).

Waltz define la atención como priorizar, actividad que regula estructuras prioritarias. Su función consiste en dar forma a la conciencia. Por eso en este escrito me referiré también a la conciencia, porque la atención está continuamente formando la conciencia hacia el centro y la periferia. La atención es un fenómeno de nivel subjetivo, una actividad con agencia e intencionalidad, con capacidad de autocontrol orientadora en un plano múltiple factorial de redes horizontales.

No es interés de esta investigación analizar la naturaleza de la “atención” sino estudiar la importancia que esta tiene cara a la educación, ya que, si ella es configuradora de la conciencia, es sede de la tarea auto-formadora. De allí su conexión con la Educación, la atención es el umbral de la educación porque es la actividad que permite el autodominio y la vida virtuosa; es la actividad que se hace cargo discrecional de contenidos y funciones pasándolos a la memoria, a la experiencia y los deseos.

Las aportaciones de las Neurociencias en el campo de la atención tienen su origen en Eduard Tichener que en el siglo XIX descubre la “atención” en la Psicología Experimental (Waltz, p. 13-36).

Tichener consideró que la atención era uno de los tópicos clave en la nueva ciencia de la mente. Lo siguió una pléyade de científicos como Hamilton, Wundt, Helmholtz, y Fechner que separaron el tema de la atención de la especulación teórica filosófica para ubicarla como nervio

central de la Psicología. Pero William James, contemporáneo de Titchener, y Thomas Reid, retomaron el tema desde una perspectiva teórica; sin embargo, el auge de las Neurociencias eclipsó su importancia. (p. 33). Actualmente, autores como Jonardon Ganeri (2014), Sebastian Waltz (2017) y Nicolás Bommarito (2017), entre otros, argumentan que la atención es un fenómeno del nivel del sujeto como las creencias, emociones, la intencionalidad, las decisiones.

En concreto, Waltz sostiene que en el sujeto hay dos aspectos centrales de la Psicología: los que él denomina que están “dirigidos por otro”, aspectos cognitivos que siempre refieren al exterior (personas, medio, cosas) y los que están auto-dirigidos o refieren a la propia interioridad de la conciencia, sea por introspección o de otra manera. Los primeros conciernen a la vida mental de los demás, dicho proceso está muy atado a la verbalización; pero hay otro tipo de atención dirigido a la mente del sujeto, se trata de una reflexión sobre la conciencia, de la experiencia de la propia conciencia por introspección. Esta atención no es perceptual y su existencia se prueba si, por ejemplo, pensamos en alguna otra cosa mientras recibimos el regaño de la profesora, o cuando repasamos la lista de pendientes mientras que alguien está exponiendo una lección frente a nosotros. También cuando seguimos automáticamente la trayectoria de una mosca en la ventana al tiempo que observamos si ya llegaron por nosotros. Para Waltz, estos fenómenos que parecen perceptivos, en realidad no lo son tanto.

Otra observación que merece involucrarse en ocasión de la atención es su conexión con el placer y dolor. Waltz no desarrolla este punto que me parece reforzaría su tesis, pero autores como Nicolás Bommarito sí lo consideran importante. Sin analizar ahora las contribuciones de Bommarito, cuyo libro *Inner Virtue* (2017) tiene como hilo conductor el placer y el dolor (p. 43-129), puede decirse que el placer intensifica el sistema de representaciones que se da en la atención interior.

La atención está muy unida a lo poético; está comprobado que el cerebro fija más intensamente los mensajes deleitables, lo que es prueba de que lo importante a la mente es su sistema de representaciones más que el objeto representado (Naval, 1994). Prueba de ello es la definición

aristotélica de Educación: enseñar a alegrarse por lo debido y entristecerse por lo contrario (Aristóteles, 1984).

La frase implica que no se trata de educar con contenidos, ideas, significados y mensajes, sino de hacerse cargo de los demás y de las situaciones que viven y que este saber responde a cuestiones estructurales de la conciencia que se organiza atencionalmente. La Educación tiene que ver con el placer y el dolor porque dolerse por el otro, ponerse en el lugar del otro y preocuparse de no lastimar al otro, es signo de civilidad, y la Educación es una tarea auto-formativa y humanizante. De una persona virtuosa lo que se espera es que tenga hábitos atentos, que atienda a ciertas cosas y que ignore otras. La persona educada, virtuosa y atenta, no está juzgando a los demás, no se aprovecha de ellos ni observa y juzga si son o no virtuosos, está con ellos y se pone en su lugar comprendiéndolos. Una persona así se aparta de un sistema de ideas cerrado, no es ideológica ni impone criterios, se abre al otro; se alegra por sus éxitos y se entristece por sus fracasos (Bommarito, 2017, p. 30-37).

En la *Poética* Aristóteles (335 a. C./1984) dice que el hombre adquiere sus primeros conocimientos a través de la *mimesis*. Su sentido de *mimesis* no solo es la repetición o representación de actos sino la selección o “atención” de ciertos actos que un individuo elige aprender, pues de acuerdo con su criterio, la representación de acciones implica intencionalidad. Aristóteles añade además que, si esta selección está atada al placer, intensifica mejor el aprendizaje (4, 1448b).

Desde el inicio, los seres humanos “atienden” a ciertas cosas y declinan sobre otras. El conocimiento es interesado, se enfoca, y la educación es la toma de conciencia personal, integral, de las prioridades que uno se fija durante la vida a modo de convicciones, actitudes y deseos. El signo más claro que tenemos de ese capital simbólico, es el placer o displeasure de lo que sentimos por las acciones propias y ajenas, placer que resulta de la experiencia auto-formativa. En *Inner Virtue*, Nicolás Bommarito nos dice que “de los placeres más relevantes al carácter moral, el que ha recibido más tinta en la literatura filosófica occidental es el de *schadenfreude*, término cuyo significado es el placer ante la desgracia del otro.” (p. 54).

Bommarito cita un pasaje de Schopenhauer que dice que: “en algún aspecto, el opuesto a la envidia es la maliciosa alegría por la desgracia de los otros [*schadenfreude*]. Pues sentir envidia es humano; pero deleitarse con una alegría tan maliciosa es perverso y diabólico” (Schopenhauer, 1840/1995, 35, como se citó en Bommarito).

Bommarito encuentra que Occidente se concentró en estudiar el *schadenfreude* como el límite posible del sentir perverso; en cambio la tradición oriental budista encuentra que no hay límite en los sentimientos humanos, en este sentido se opone al criterio occidental; para ellos, los sentimientos son inmensurables, pues uno es capaz de alegrarse por la buena fortuna de los demás sea que quienes la reciben tengan mérito o no lo tengan. Esta alegría simpatética involucra aspectos hedonistas tal y como la “atención” del *schadenfreude*, pero en este caso se trata de sentimientos positivos. Bommarito cita un pasaje del siglo V d. C. del filósofo hindú Buddhaghosa o Buda, que desarrolla el concepto de *mudita*.³

Diciendo que: “alegrarse por mirar o escuchar acerca de una persona querida que está feliz, plena y jubilosa, ¡que bueno, que excelente! pero si su mejor amigo o si su persona más querida fue feliz en el pasado, pero ahora ha caído en desgracia o tiene mala suerte, entonces puede aún sentir *mudita* (jubilo, alegría) al recordar su felicidad pasada..., o también puede aprehender y sentir *mudita* diciendo: “en el pasado él tuvo gran riqueza, por mucho tiempo, y estaba alegre.” O puede sentir *mudita* proyectando ese aspecto hacia el futuro diciendo: “en el futuro el tendrá felicidad y éxitos similares, podrá ir en carruajes de oro, elefantes, caballos y demás.” Bommarito enfatiza de este pasaje que *mudita* no solo es del presente, y añade que, tal sentimiento no responde necesariamente al mérito de las personas, por eso dice que en la teoría budista *mudita* es uno de los cuatro abodes divinos o “estados inmesurables,” (p. 72) porque *mudita* es un sentimiento virtuoso que no es voluntario y que refleja alta preocupación moral por el beneficio y alegría de los demás; es la manifestación de una parte de nosotros que se dona y abre al cuidado ajeno, a su alegría y bienestar, más allá de las circunstancias que conformaron el suceso.

3 *Visuddhimagga* IX. 85-6: *mudita* como alegría o alegrarse por alguien.

En mi opinión, la *Poética* de Aristóteles se acerca al concepto que rastrean estos pensadores cuando el introduce la compasión *eleos* y terror *phobos*, también la tradición cristiana latina retoma y reelabora este sentimiento de piedad *pietas*, aunque el beneficio del término *mudita* es que es un sentimiento positivo. (Bommarito, p.75).⁴

Alegrarse por el éxito de otros, entristecerse por sus fracasos. Los griegos también atesoraban esos “sentires” pero cada cultura lo interpreta de manera diversa. Para los griegos, como todo sentimiento moral culminaba en un acto público –ya que la moral estaba subordinada al ámbito político–, los sentimientos de piedad y temor se expresaban en comunidad. Fue por eso que esos sentimientos se trabajaban mediante el arte poético; allí el auditorio aprendía a sentir adecuadamente y la *hamartia* o yerro era el recurso poético que mostraba la fragilidad del héroe, su vulnerabilidad, ésta era la recta manera en que el auditorio tenía que hacerse cargo de las emociones de los demás, padeciendo sentimientos, deseos y alegrías similares a las del héroe trágico. (Aristóteles, 1985).

Mediante representaciones, los griegos educaban enseñando a alegrarse por el bien ajeno y entristecerse por lo contrario. (1453b, 5-15).

En la *Poética* Aristóteles dice que el héroe trágico ha de ser un personaje intermedio, ni tan perfecto ni tan ruin, para que el auditorio pueda reconocer las acciones que padece e identificarse con el drama padecido por el personaje, sufriendo y alegrándose con él. (1453b, 15-20).

Lo que se opera en el observador de los eventos que ocurren al héroe en la tragedia es la *katharsis*. Aristóteles no da una definición del término y solo lo menciona en dos ocasiones (1452a, 1-10); pero es claro que la *katharsis* produce una descarga emocional, una especie de purga, purificación o expulsión anímica que resulta por la empatía producida entre los sucesos que acaecen al protagonista y las emociones que siente el auditorio. Esta educación “pública” tenía el beneficio de expulsar del interior de los hombres sentimientos perversos y reordenarlos. (1449b, 25-30).

4 La relación con los términos occidentales “compasión” y “piedad” no la hace Bommarito, sino que es mía.

Los analíticos afiliados al pensamiento budista podrían argumentar que este padecimiento es artístico y que no responde a auténticas situaciones interiores del ser humano, pero podemos responderles que los griegos sí tenían conciencia de las emociones y deseos internos aunque lo terapéutico era exteriorizarlos y que, gracias a la tragedia, encontraron la manera de atender a los estados interiores de las personas, de allí el poder político y educativo de las tragedias griegas; sus argumentos poéticos tenían el valor de representar esos estados interiores como acciones universales (emociones, deseos) de tipos humanos. (1450a, 15-10). Por eso en *Antígona* podemos compartir su propio dolor cuando el tirano Creonte le impide enterrar a sus hermanos muertos.

La *mudita*, el *schadenfreude*, y la *katharsis* son signos de acciones encubiertas, un sentir interior sin carga racional que revela ordenamiento vicioso o virtuoso al interior de los hombres, ordenamientos imperceptibles como actos morales explícitos, por eso a la *katharsis* la precede la *hamartia* donde no se es moralmente responsable. Estos términos mencionados refieren a terrenos ocultos de la “atención” humana y son un sentimiento de cuidado por los demás, preocupación interior no manifiesta o su contrario, la alegría por las caídas propias y por las ajenas. Propiciar este profundo nivel de la conciencia e interioridad es una tarea educativa inaplazable. Toda cultura tiene una manera de expresar la alegría y tristeza que resulta por la atención interior que organiza estructuras mentales en forma de emociones, deseos, creencias y actitudes. Por ejemplo, en los antiguos mexicanos, la atención se estructuraba nemotécnicamente. La memoria por oralidad fonética en rituales e imágenes metafóricas era la forma en que los mexicanos estructuraban sus más altas creencias interiores.⁵

En la *Historia General de las cosas de la Nueva España*, libro popularmente conocido como *Códice Florentino*, Bernardino de Sahagún escribe los “decires” de la retórica y filosofía moral de los antiguos mexicanos que documentó en Tepepulco y Tlaltelolco reuniendo a los sabios

⁵ Una reflexión sobre la atención en la cultura náhuatl la presenté en el congreso *Virtues of Attention*. NYU Abu Dhabi, en diciembre 2017.

tlamatinime que narraron los sentimientos originarios de una cultura que desaparecía con la conquista y quema de códices.

Preservados en la filosofía de la Flor y Canto —*in ixtli in yólotl*— los antiguos mexicanos relataron las “pláticas” que tenían con sus hijos; en ellos les decían de qué había que alegrarse y de qué cosas tenían que entristecerse, a qué debían temer y qué cosas habían de practicar: “Hijo mío, florecita del maíz, y piedra preciosa de jade., pluma de quetzal...” (Sahagún, *Libro VI: Retórica y Filosofía moral*. f 42-48). Allí, la atención era para forjar “un rostro y un corazón”.

Los sentimientos profundos, ocultos, interiores en la tradición budista, expresados poéticamente en la tradición griega, y nemotécnicamente en la mexica, se aprehenden por la acción de Dios en la tradición vetero-testamentaria. Con esa cultura entramos a los antecedentes del sentido de la “educación como llamada” una manera de educar a la luz de la trascendencia. Yahvé entrega a Moisés las *Tablas de la Ley* y la respuesta del hombre estará en seguir su mandato. Se trata de un sentido de “atención” extrínseco y trascendente a la mente humana que pone la mirada fuera del mundo y de la mente, en el Dios de Israel. Profetas como Amós y más tarde Oséas, Isaías, Jeremías, documentan la rectitud del obrar, el derecho y la justicia con base en la revelación divina. Además, Yahvé es un Dios que se enfurece por la exclusión y violación de los más pobres y vulnerables. En concreto en Amós tenemos la identificación del justo con el pobre.⁶

Los pecados que documenta Amós destacan la esclavitud por deudas ridículas, humillación-opresión de los pobres, desprecio hacia los humildes, abuso de los débiles. Analizando los pasajes de Amós, los especialistas concluyen que, “los términos traducidos por derecho y rectitud en sus pasajes son *mispat* y *sa’daqâ*,” y dicen que éstos aparecen frecuentemente en la Biblia. (Sicre, 1984).

⁶ Seguiré en esta parte los textos de Jesús Antonio de la Torre Rangel (2006), en concreto, *Del pensamiento jurídico contemporáneo*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Comisión Estatal de San Luis Potosí. pp. 211-223 que sigue la traducción de José L Sicre (1984). *Con los pobres de la Tierra. La justicia social en los profetas de Israel*. Cristiandad.

En Amós, 2-7, se condena a los que “pisotean a los pobres porque evitan el camino de la humildad,” Amós enuncian los siete distintos pecados de Israel. (De la Torre Rangel, 2006, p. 218-220)

De la Torre Rangel nos dice que los comentaristas interpretan *mispat* como algo objetivo, el “derecho”, el recto ordenamiento de la sociedad, y *sa’daqâ* como algo más subjetivo, la actitud interna de “justicia” y “rectitud”, que consideran que ambas cosas deben ir unidas porque según su criterio “una actitud interna que no se manifiesta en la vida práctica es puro engaño; y un ordenamiento jurídico que no se basa en el sentimiento profundo de la justicia se presta a grandes injusticias (*summum ius, summa iniura*).” (Sicre, 1984, p. 126, como se citó en De la Torre Rangel, 2006, p. 220).

Esta tradición vetero-testamentaria muestra que los hebreos no tenían una palabra específica para la conciencia interior y que resolvían los sentimientos humanos juntando actividades internas y externas de la persona. Por eso, el investigador Richard Sorabji nos dice que en tiempos modernos la tradición hebrea ha incluido la palabra *matzpun* que no tuvieron ni en los tiempos antiguos ni en los medievales, y que en la tradición árabe introdujeron tardíamente en su vocabulario el término *dameer*; en la antigüedad ambas culturas referían con la palabra “corazón” a la actividad interior del sujeto. Notemos que tanto en hebreos, árabes y nahuas, el “corazón” refiere a la actividad interior humana y que ésta no está separada por completo del exterior. Es decir, todas las culturas proponen la interioridad como una manera de “sentir” que no es corpórea, y que remite a alegrías y tristezas por la condición propia y ajena, interior y exterior; es la atención primera que da lugar a una educación originaria entre los hombres. No me quiero detener más en cuestiones semánticas, ahora lo que quiero enfatizar es que fueron los griegos los que analizaron filosóficamente el tema de la atención como algo atado a la mente, y que a pesar de que ello no quiere decir –como aclara Sorabji– que otras tradiciones no tuvieran la noción de conciencia interior tan atada a la atención que estudiamos aquí – nos dice el propio Sorabji que ya en el mismo rey David habían muestras de cargos de conciencia por haber conseguido a Bathsheba como pareja arreglando la muerte de su anterior

marido— el punto es que occidente formula la explícita noción de interioridad y de “atención” mental. Las consecuencias para el fenómeno educativo que nos interesa serán relevantes. (Sorabji, 2014, p.11)

En *Moral Conscience through the Ages*, Sorabji explica que, mientras que en los griegos la conciencia tenía que ver con la metáfora de cada hombre compartiendo sus saber y culpa en secreto con la otra mitad de sí mismo, en san Pablo la rectitud y lo que se opone a ella están inscritos por Dios en el corazón del hombre, pero ocurrió algo sumamente relevante en la interpretación de la conciencia que hizo san Pablo cuando en la *Carta a los Corintios* les habló a los griegos, pues les dice que la conciencia interior es falible y sujeta a error dándole a la ley mosaica o *Mandamientos* la única garantía de rectitud plena. San Pablo es el primero que hace explícita una conciencia falible. (*Carta 1 a los Corintios. 1, 8: 7-13; 4-4.*).⁷

Para efectos del tema de la “atención” en la cuestión educativa que expongo, la tradición medieval pos-paulina defiende la interioridad, la falibilidad en los juicios de conciencia y la capacidad de observancia o atención interior en los hombres, de allí el tema del examen de conciencia, pero en todos esos casos pese a que la interioridad tiene su fuerza en la capacidad de juzgar, los Mandamientos son la única ley perfecta e infalible. La sentencia de entender el bien y la rectitud como la adecuación a la ley divina hace que la educación sea más bien la respuesta y adhesión a la llamada de Dios al hombre. Al mismo tiempo, hay una tensión en la interioridad humana que se refuerza con el tema de la “ley natural” como ley inscrita en el corazón de los hombres pero que, al ser falible en su interpretación personal, parece que el sentido de “educación como llamada” responde más a la ley extrínseca divina que a la propia conciencia interior. Sería inagotable el análisis de las distintas interpretaciones que el cristianismo ha dado a esta tensión paulina, a saber, si es la conciencia recta de la ley del corazón humano lo que garantiza la plenitud moral y por ende así debe educarse, o si la educación ha de plegarse al mandato

⁷ Sorabji nos dice que no es hasta Cicerón que aparece la idea de que la conciencia es un estado de “estar siendo observado”, el punto venía del *Timeo* de Platón donde proponía una “sabiduría compartida” como voz interior del hombre, pero ahora se formulaba extrínsecamente.

divino exterior. Baste con decir que no siempre se interpreta de la misma manera el significado de la ley natural, y que mientras que en san Agustín esta ley es prioritariamente extrínseca, en otros como en Tomás de Aquino se identifica con la razón interior del hombre a pesar de que ambos la definen de la misma manera. Las implicaciones que esto tiene para efectos de la atención y la educación y llamada cambian radicalmente el rumbo pues en Agustín el tema de la “compulsión al bien” es más fuerte mientras que en Tomás de Aquino la fuerza de la ley está en la razón humana; aunque en ambos casos el tema es más bien el de la conciencia personal, cabe decir que ésta se estructura basándose en una atención prioritariamente exterior. En ambos casos, Dios es un ser personal, distinto, extrínseco a la mente y al mundo, fundamento último de la atención para efectos de la tarea educativa, pero san Agustín desarrolla más el tema de la interioridad en su obra *Confesiones* mientras que De Aquino concede mayor participación al juicio de la razón.

En conclusión, podemos decir que estudios recientes han probado la participación de la “atención” en la mente del sujeto como una actividad que no puede reducirse a meros procesos cerebrales ni una operación psicológica de la conciencia, que el término “atención” lo han tomado algunos autores desde la perspectiva filosófica siendo que desde la perspectiva de las neurociencias no es posible agotar su comprensión. La atención es una actividad de la conciencia que surge de la percepción del exterior hacia dentro, pero que también opera desde la propia interioridad hacia distintos niveles de la mente sin requerir percepción alguna en sus procesos. También podemos concluir que, si la atención es una estructura organizacional de la mente, el tema de la educación debe replantearse, porque tal parece que la atención interior forma los estados de la conciencia y habría que enfatizar más en normas educativas que la incluyeran. Un último elemento que sentamos fue que han habido culturas que desarrollaron conductas éticas basadas en la estricta atención interior mientras que otras como la hebrea, árabe, y mexicana consideraron inseparable la atención interior y su expresión externa llegando a darse el caso en que, el cristianismo paulino al dirigirse a los griegos, plantea el tema de una interioridad humana falible y la necesidad de acudir

al mandato exterior de Yahvé para garantizar actos rectos y una educación correcta. El argumento paulino pone la atención en algo fuera del sujeto sin posponer la tarea de buscar por uno mismo en el interior aquello que Dios dejó inscrito en el corazón del hombre.

La educación como “llamada”.

La consecuencia de una educación atenta es que responde a una llamada –en el sentido de vocación– sea interior o exterior, base de todo proyecto educativo. En términos generales puede decirse que diversas tradiciones han aceptado la relevancia de la actividad atencional en la interioridad del sujeto, pero que la atención casi siempre ha estado atada a la percepción exterior de las cosas y personas, y que, pese a que interiorice sus conocimientos, la atención y en consecuencia la educación, se han concebido frecuentemente como un desarrollo humano atado a la experiencia. En contraparte, la filosofía budista parece poner la fuerza en la atención interior haciendo explícita la posibilidad de que la mente transite a diferentes épocas y lugares sin remitir al exterior. Ambas posturas dan lugar a una concepción diversa de educación porque mientras que el budismo privilegia la fuerza de los estados interiores del sujeto, occidente parece ser más extrovertido –o al menos estar más avocado– hacia la unión entre las actividades internas de la mente y la realidad circundante con la percepción que se tiene de ella. Una educación volcada hacia la interioridad parece entonces entenderse como la “llamada interior o inmanente” del propio sujeto que apuesta a vías negativas respecto de la realidad para poder superarla; en contraparte, para las posturas occidentales, la atención selecciona a partir de la realidad exterior, está reforzada por el placer y dolor y en algunos casos, como en el pensamiento cristiano, obtiene la rectitud del obrar poniendo la atención en el mandato extrínseco divino.

Por esto, alguien podría considerar erradamente que las dos propuestas que he trabajado aquí son excluyentes, que conviene elegir entre la educación budista como “llamada de la interioridad”, o por la educación occidental, como llamada “extrínseca trascendente”. Sin embargo, la tesis

que quiero proponer aquí es que hay aportaciones de la filosofía budista que conviene retomar para el modelo educativo occidental, al tiempo que cabe decir que hay cuestiones relevantes del modelo educativo occidental que ponen la atención en la interioridad del sujeto. Analizaré este dilema a la luz de lo que entiende en Aristóteles podría denominarse una “educación como llamada”.

En primer lugar, hay que decir que Aristóteles ya había desarrollado una teoría de la “atención” cognitiva. Estudios recientes prueban que la *aphaíresis* aristotélica es más una “atención selectiva” que una abstracción, como se interpretó tradicionalmente.⁸

En opinión de José Alberto Ross, una larga tradición de intérpretes consideró abstraccionista la teoría cognitiva de Aristóteles, Tomás de Aquino y Locke, cuando en realidad, no hay una teoría robusta de la abstracción en el conocimiento aristotélico. En Aristóteles, la *aphaíresis* se asimila más a la atención selectiva que a la abstracción. Basado en la reconstrucción de argumentos de *Analíticos posteriores*, la *Física* y la *Metafísica*, Ross Hernández demuestra que la *aphaíresis* es “un modo de proceder” del intelecto, un “tomar en cuenta algo separándolo del resto”, no un aprendizaje. El punto demuestra que la consideración de la atención ya estaba entre la Grecia del siglo IV a. C. Si esto es así como me lo parece, el punto está en que el concepto de “atención como llamada” del aristotelismo ha de tomarse en cuenta y revisarse pues sabemos que en Aristóteles hay una visión inmanente del mundo por lo que en él la “educación como llamada” no puede significar nada trascendente.

Para esclarecer qué entiende Aristóteles por “educación como llamada” otra cuestión a tener en cuenta es que otros intérpretes también han caído en el error de situar el punto de partida de la ética aristotélica afuera de ella misma; es el caso de atribuir a Aristóteles un naturalismo moral o metafísico, como si el fundamento de la ética estuviese en la naturaleza humana o en la substancia por ser el fundamento metafísico de la realidad.

⁸ En este apartado seguiré las aportaciones de José Alberto Ross (2018) en “La *aphaíresis*: abstracción o atención selectiva en Aristóteles”, en *Unidad y pluralidad en el pensamiento medieval y renacentista*. Editorial de la Universidad Panamericana. Texto en prensa.

Como bien asienta Alfonso Gómez Lobo, no hay en Aristóteles ninguna consideración extrínseca de la ética.⁹

¿Cómo explicar una ética normativa que mantenga objetividad sin acudir a un fundamento exterior en sus valoraciones? Recordemos aquí que la ética aristotélica es *eudaimonista*, es decir, tiene como fin la felicidad. Para el estagirita, la felicidad es actividad, es el florecimiento o ganancia que resulta cuando el hombre realiza de la mejor manera su función propia que es la vida racional. Es así que el hombre es feliz cuando realiza su propia función racional: he allí la dimensión inmanente de la atención en Aristóteles. Pero realizar la función propia no es todavía florecimiento, algo más se requiere para explicar la felicidad humana, porque si realizar la función garantizase la felicidad, todos los hombres por ser racionales serían felices, cosa que es falsa.¹⁰

Para esclarecer este punto, Aristóteles dice que la excelencia humana esta en realizar las acciones racionales de la mejor manera; con esto, Aristóteles cifra la plenitud de la ética en que “el bien humano está en la actividad del alma según su perfección (*katá areté*).”¹¹

Para explicarlo con mayor claridad, Aristóteles pone en el ejemplo del citarista, diciendo que en él no basta con tocar la cítara –eso sería realizar la función propia de tocar– sino que hay que tocarla bien, de la mejor manera. En consecuencia, la vida virtuosa es la vida en que, el ser humano realiza su función (*ergon*) de la mejor manera, y una vida feliz

⁹ Sigo en este argumento el magnífico artículo de Gómez Lobo, A. (1999) La fundamentación de la ética aristotélica, en *Anuario Filosófico*. Eunsa, 2 pp. 17-37; otros escritos relevantes similares del mismo Gómez Lobo (1991) que conviene confrontar son bajo el mismo título el texto publicado en *Dianoia UNAM*, 37, pp. 1-51; y “The ergon inference”, en *Phronesis*, 1989, 34, pp. 170-184. De acuerdo a la regla analítica, si la proposición que hace de fundamento de la ética fuese descriptiva y la segunda premisa fuese normativa, la inferencia del argumento no sería válida ya que no pueden inferirse valores y normas de hechos, por lo que se caería en falacia naturalista. Ese error que no cometió Aristóteles, vendría a decir que el bien (carácter normativo) es lo que se fundamenta en lo natural (carácter descriptivo o existencial), y el mal (carácter normativo), lo que se contrapone a la naturaleza (carácter descriptivo). Quienes así fundamentan la ética extraen el deber del ser, y ese es un paso analíticamente inválido.

¹⁰ Aristóteles. *EN*, I-4, 1095 a 17-20; *EN.*, I-7, 1098a 3-4; *Pol.*, 1325b, ss.

¹¹ Aristóteles. *EN*, I-7, 1098^a 7-18.

es una vida con calidad. Aristóteles llama a eso virtud (*areté*). De esta manera un buen ser humano es el que realiza acciones virtuosas. Por eso dice que la *Ética* no es un tratado sobre qué es la virtud sino sobre cómo ser mejores personas. La inversión que opera Aristóteles no tiene desperdicio: no es que la ética y en consecuencia la educación consistan en adecuar el bien a algo exterior al mismo (sea a la naturaleza humana o sea al ente) sino que en la medida en que el ser humano realiza su función propia, la racionalidad, se hace apto para ejercer esos actos de la mejor manera posible; o dicho de modo operativo, sucede que las cosas que deben de hacerse, han de hacerse porque es bueno hacerlas. (Gómez Lobo, 1991, p. 36).

La inversión consiste en que lo primero, el bien o fin por lo que algo debe de hacerse, son las acciones virtuosas.¹² Ahora se entiende la frase aristotélica de que educar es enseñar a alegrarse por lo debido y entristecerse, por lo contrario. Son las acciones heroicas, los sentimientos de dolor ante la desgracia del otro, y la acogida del forastero, por ejemplo, los que son signo de eticidad.

En Aristóteles las inclinaciones humanas son naturales pero las virtudes son modos de ser personalísimos que se adquieren por costumbre. Pero lo importante de esta argumentación radica en que son las virtudes las que nos dicen qué es lo bueno para el ser humano. Note el lector como el fin de la ética ha quedado en ella misma, de modo inmanente, sin necesidad de recurrir a causa o fundamento exterior alguno.¹³

Si la perfección del bien del hombre es actuar conforme a virtud, es un error de la ética y de la tarea educativa la identificación con las tendencias humanas tanto como pensar que el bien objetivo del hombre está plasmado en su naturaleza. Aristóteles es claro cuando dice que, si ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza, es claro que la ética está en un orden diverso al de la ontología. La inversión

¹² Aristóteles. *EN.*, I-8, 1096b 10.

¹³ Aristóteles. *EN.*, I-8, 1096b 10. En este párrafo y los siguientes sigo las aportaciones de Aspe Armella, Virginia (2013), "El realismo de la ética aristotélica: una interpretación no naturalista del bien humano." En *Reflectio*. 3 pp. 4-20.

del planteamiento consiste en comprender que es la virtud la que aporta el fin para la felicidad humana. El proceso de humanización y educación consiste entonces en ejercer actos buenos porque es bueno ser valiente, generoso y justo. Es decir, mientras que lo natural al hombre es tender al placer y apartarse del dolor, lo *eudaimonico* del hombre es alegrarse por la virtud y entristecerse por su contrario.

Algunas consideraciones educativas que surgen del planteamiento:

La llamada sobre la que el hombre ha de estar atento y la propuesta educativa que enseña a responder a dicha llamada, tanto en Aristóteles como en la tradición oriental budista coinciden en ubicar el origen en un plano inmanente. Así, la propuesta al giro educativo, está en recuperar un sentido de educación como llamada interior ya que, la atención es una actividad mental de la estructura interior del sujeto que prioriza y selecciona el conocimiento formando la conciencia personal en cuanto memoria, emociones, actitudes y deseos. Por otro lado, la felicidad (*eudaimonia*) aristotélica responde a la función racional humana cuya vida plena es una vida virtuosa. El bien de la ética aristotélica es inmanente en el sentido en que carece de fundamentación externa a la propia acción moral, además; y si las virtudes aristotélicas son eminentemente personales, sucede que el exceso y el defecto de las acciones refieren al temperamento y carácter individuales. Éstos, no se aprenden ni heredan, solo pueden ser imitables por otros, en consecuencia, el ejemplo es más puerta de la virtud que los conceptos que puedan darse en la tarea educativa.

En la exploración que hemos realizado aquí, todo indica que la inmanencia de la acción solo será asequible como modelo educativo si se desarrolla la “atención” interior más que las técnicas perceptivas y empíricas sobre las que occidente ha planteado su modelo educativo; los modelos educativos actuales fomentan, es verdad, la creatividad, el ingenio, y la autoconstrucción del educando, pero no dejan espacio para la meditación, el encuentro con la propia interioridad del silencio, el recogimiento, la introspección y el auto-análisis.

Las aportaciones budistas en el terreno de la atención, y la nueva proximidad que algunos filósofos analíticos en el campo de la epistemología, aportan cuestiones claves a la actual problemática educativa; no olvidemos que los filósofos de la mente han podido entender mejor la actividad cerebral a través del funcionamiento de las computadoras y de las redes horizontales; si las computadoras fueron creadas por el hombre emulando la inteligencia humana, hoy se conoce mejor la mente en la medida en que más se construyen computadoras. Cabe recordar aquí que las nuevas generaciones de educandos son cibernéticas, que su manera de conocer, comunicar, y conducirse, está más en esa línea artificial. Pero estas nuevas generaciones de educandos tienen activismo perceptual: su contacto con el mundo es siempre por imágenes, atados a la percepción, carecen de facilitadores para el encuentro con la interioridad y es allí donde esta la fuente de la atención y de una educación como llamada, pues hemos visto que la respuesta a dicha llamada no está en algo exterior del sujeto, sino en lo que los antiguos nahuas, hebreos, árabes y cristianos llamaban “la voz del corazón”.

Enseñar a sentir con el otro, a tener empatía por lo que acaece a los demás, a repasar las etapas mentales previas de las acciones y emociones propias y ajenas, es relevante. La educación actual enfatiza lo lúdico y la lectura, las representaciones de gestas heroicas que propician que el educando se goce por triunfos de los valientes y sufra ante los fracasos pero no atiende a la introspección y al ocio mental. El giro educativo consiste en atender a técnicas del silencio, al encuentro con uno mismo, al repaso mental de los sentimientos por los que nos alegramos con las cosas buenas y nos entristecemos por sus contrarias. Curiosamente estos ejercicios no devienen en solipsismo sino en una puerta para la realización de actos virtuosos en sociedad. Y la felicidad, es ese encuentro con una vida feliz que consiste en el despliegue de la razón hacia horizontes insospechados de la interioridad y de la vida en comunidad.

Recibido: 27 de febrero de 2020

Aprobado para su publicación: 9 de junio de 2020

VIRGINIA ASPE ARMELLA es Profesora Titular de la Cátedra de *Filosofía* en México, en la Facultad de Filosofía de la Universidad Panamericana. Es Profesora y co-tutora de Tesis de Posgrado en la Facultad de Filosofía de la UNAM. Su especialidad es la Filosofía Antigua. Rastrea la influencia de Aristóteles en la Nueva España. Es miembro de la *Asociación Filosófica de México* y de la *Junta de Gobierno de la Universidad Panamericana*. Miembro Nivel 3 del Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT). Ha dirigido proyectos CONACYT y de investigación filosófica en la Universidad Panamericana y tiene publicados libros, artículos de relevancia nacional e internacional, así como colaboraciones en proyectos de investigación filosófica en la UNAM. Entre sus principales obras destacan las recientes:

Approaches to the Theory of Freedom in sor Juana Ines de la Cruz (Michoacán: Aliosvientos-Universidad Autónoma de San Nicolás, 2018) y *Aristoteles y Nueva España*. (Universidad Autónoma de San Luis Potosi, 2018).