


Dibujando una constelación de sentimientos morales

Una visión desde la neuroeducación moral

Maria Orts Garcia^{1*}

¹Universidad de Valencia.

 0000-0003-1885-9465

Resumen

Actualmente nos encontramos envueltos en una serie de desafíos éticos que se suman al gran reto que supone el propio fin de la educación. Ante tal situación, resulta fundamental plantearse los valores que la sostienen, qué tipo de educación queremos y con qué fin educamos. Este panorama invita a que se aspire a la formación de seres autónomos, críticos y creativos, pero también sintientes y compasivos. Esto, por una parte, alude a la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por otra, remite a unos sentimientos y valores morales que se presentan como una constelación que, tal vez, la neuroeducación moral pueda dilucidar.

Palabras clave: sentimientos morales, neuroeducación, neuroeducación moral.

Resum

Actualment ens trobem envoltats per una sèrie de desafiaments ètics que es sumen al gran repte que suposa el propi fi de l'educació. Davant tal situació, resulta fonamental plantejar-se els valors que la sostenen, quin tipus d'educació volem i amb quina finalitat eduquem. Aquest panorama convida que s'aspira a la formació de essers autònoms, crítics i creatius però també compassius. Tot sumat, per una banda, al·ludeix a la importància de les emocions en el procés d'ensenyament-aprenentatge. I per altra, remet a una sèrie de sentiments i valors morals que es presenten com una constel·lació, que tal vegada, la neuroeducació moral pugui dilucidar.

Paraules clau: sentiments morals, neuroeducació, neuroeducació moral.

Abstract

We are currently involved in a series of ethical challenges that are added to the great challenge of the goal of education. Faced with such a situation, it is essential to consider the values that sustain it, what kind of education we want and for what purpose we educate. This panorama invites to aspire to the formation of autonomous, critical and creative humans, but also sentient and compassionate. This, on the one hand, alludes to the importance of emotions in the teaching-learning process. And on the other, it refers to a series of feelings and moral values that appear as a constellation that, perhaps, moral neuroeducation can elucidate.

Key words: moral feelings, neuroeducation, moral neuroeducation.

*Correspondencia

Maria Orts Garcia
mariaorts26@gmail.com

Citación

Orts M. Dibujando una constelación de sentimientos morales. Una visión desde la neuroeducación moral. JONED. Journal of Neuroeducation. 2023; 3(2): 47-56. doi: 10.1344/joned.v3i2.40761

Fecha de recepción: 11/10/2022
Fecha de aceptación: 13/12/2022
Fecha de publicación: 15/02/2023

Conflicto de intereses

La autora declara la ausencia de conflicto de interés.

Editora

Laia Lluç Molins (Universitat de Barcelona, España)

Revisores

José Carlos Angel,
César Augusto Sabas Duque

Derechos de autor

© Maria Orts Garcia, 2023

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.



Introducción

Hoy en día se plantean retos éticos que a su vez resuenan inevitablemente en la educación, convirtiéndose así en retos educativos. Muchos de ellos apuntan directamente a la dimensión moral y provocan que nos replanteemos la problemática sobre el vacío que hay entre lo que decimos y lo que hacemos, tal y como plantea Codina¹.

Algunos de esos retos a los que se alude los explica Gracia², pudiendo destacar varios de ellos, como la globalización, el aumento de las desigualdades y la vulnerabilidad, el incremento de la intolerancia y la violencia, el individualismo o la falta de compromiso cívico, entre otros. También de ello se hace eco la filóloga Irene Vallejo, quien describe literariamente la actualidad como un seísmo que nos sacude:

Al borde de la violencia, nos debatimos entre extremos opuestos: la globalización y la ley de la frontera; el mestizaje y el miedo a las minorías; el impulso de acogida y la furia de expulsar; el ansia de libertad y el sueño de construir refugios amurallados; el afán de cambio y la nostalgia de la grandeza perdida.^{3, p. 138}

A estos retos se le suma el gran desafío educativo que parte del propio fin último de la educación. Con ello se hace referencia al desarrollo de la personalidad del individuo, a la formación del *êthos*, del carácter; en definitiva, al hacer brillar la humanidad que habita en cada uno de nosotros.

Ahora bien, ¿desde qué perspectiva se puede asumir este panorama? Una manera de hacerle frente y de replantear los valores que apuntalan el gran edificio que supone la educación es mediante la neuroeducación. Como bien sabemos, se entiende por neuroeducación:

La nueva ciencia que aúna neurociencia, educación y psicología cognitiva, con el fin de aprovechar los conocimientos neurocientíficos sobre el cerebro para una mejor práctica educativa a favor de un mejor desarrollo de los alumnos y alumnas.^{1, p. 8}

Para ello, es clave, tal y como se sugería anteriormente, plantearse los valores que sostienen la educación, preguntarse sobre qué tipo de educación queremos y con qué fin educamos. La concepción que aquí se defiende es la de fomentar el desarrollo

integral de las personas, para formar así seres autónomos, críticos, creativos, pero también sintientes y compasivos.

Uno de los grandes hallazgos de la neurociencia es el descubrimiento de la plasticidad cerebral a lo largo de la vida. Se habla de *neuroplasticidad* para aludir a la capacidad que tiene el cerebro de modificar su estructura o su función como resultado del desarrollo, de la experiencia o de las lesiones. Así pues, partiendo de esta idea base, si el cerebro es un “órgano que se cultiva”⁴, ¿desde qué perspectiva deberíamos hacerlo? Si nuestro objetivo es forjar la personalidad del alumnado, ¿hasta qué punto podemos educar el razonamiento crítico de una persona? ¿Y su capacidad sintiente? ¿Y la compasiva? En ese sentido, ¿se podrían reeducar los sentimientos morales?

Sentido y significado de la neuroeducación moral

En el apartado anterior se hacía referencia ya a la neuroeducación como una “nueva disciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo cognitivo de la persona”^{1, p. 15}. No obstante, llegados a este punto, conviene también referirnos a la neuroética. Con esta, por una parte, se entiende la rama del saber que estudia cuestiones éticas, legales y sociales que surgen ante la puesta en práctica de determinados hallazgos neurocientíficos. Es decir, en ese sentido, la neuroética ha de analizar cómo aplicar el conocimiento neurocientífico a nuestras vidas. Pero, por otra parte, también se refiere a la comprensión de la ética misma a partir de los conocimientos neurocientíficos; o sea, se ocupa de las bases neuronales de la conducta moral humana⁵.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cómo se puede articular la neuroeducación, la neuroética, la ética y la moral? ¿Qué relación tienen estos saberes con los desafíos éticos que planteábamos inicialmente? ¿Puede contribuir de algún modo la neuroeducación a la forja de ese carácter crítico, pero también sintiente y compasivo, del que se hablaba anteriormente? ¿Puede la neuroeducación centrarse en aspectos de la moral sin caer en fatales reduccionismos? Una manera de aproximarse al planteamiento de todas estas cuestiones sería haciendo referencia a la neuroeducación moral. Esta vendría a ser una disciplina

educativa que aprovecha los conocimientos que nos proporcionan las neurociencias para hacer efectivas las exigencias morales de nuestro tiempo¹. En otras palabras, Javier Gracia plantea lo siguiente:

La neuroeducación moral puede presentarse como una alternativa a un tipo de educación basada en idealismos hueros, rigoristas y ciegos a los sentimientos y las realidades concretas. Incluso se distancia de una neurociencia educacional que soslaya las cuestiones éticas y se reduce a analizar cuestiones propias del aprendizaje instrumental. [...] No entiende la capacidad racional de modo desarraigado, fuera de un cuerpo, sino que pone su énfasis en el cultivo de la razón y también del corazón.^{6, p. 275}

Así pues, se aprecia que una de las características principales de la neuroeducación moral es que atiende a esas bases cerebrales que nos ayudan a comprender y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin descuidar la parte emocional ni los valores morales. Es decir, comprende al sujeto en su totalidad, sin instrumentalizar el aprendizaje ni su propia capacidad, siendo este aspecto fundamental para la educación actual y futura. En palabras de Gracia^{7, p. 275}, supondría “educar partiendo precisamente del mundo de las emociones, los sentimientos y los valores, y desde ahí ir cultivando ideales realizables de la razón”, sin que esto suponga una mera idealización.

Y con esto, se llega a uno de los puntos clave. La neuroeducación moral ha de conocer el funcionamiento cerebral para comprender los procesos cognitivos que se asientan bajo determinadas conductas, pero esto no implica que deba desatender el fin ético no naturalista de la educación. Pues se debe recordar, tal y como sugiere González-Esteban⁸, que para dialogar con las neurociencias, y generar así un conocimiento interdisciplinar, no hay que perder la perspectiva crítica. Así pues, como ética aplicada, la neuroeducación moral deberá poseer un carácter hermenéutico y crítico tal y como plantea García-Grano⁹, puesto que sin este caeríamos en reduccionismos y en una visión naturalista que nos alejaría del verdadero objetivo de la neuroeducación moral.

Por todo ello, siendo el fin una educación para formar una ciudadanía crítica, creativa, responsable, sintiente y compasiva, se aboga por la perspectiva de la neuroeducación moral, porque no descuida la ra-

zón, sino que la arraiga en el corazón¹⁰, que es donde late nuestra esencia y nuestra humanidad.

Dimensión afectiva. Un elemento clave

Desde aquí se defiende la dimensión afectiva como crucial para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también para el tratamiento de algunos de los desafíos éticos que comentábamos inicialmente.

A lo largo de la historia de la filosofía, las emociones y su impacto en el desarrollo humano han sido uno de los puntos clave. Actualmente, los estudios neurocientíficos aumentan y acompañan dicho interés. De este modo, la neuroeducación avala o confirma concepciones que ya se defendían hace décadas, e indaga y desmitifica otras. Así pues, se ha podido avalar científicamente lo que muchos filósofos y pedagogos ya defendían: las emociones son un elemento indispensable para la vida y para la educación.

Codina¹ expone los principios básicos de la neuroeducación, de los que nos interesan particularmente los siguientes:

- a) Las emociones son críticas para detectar modelos y patrones, para la toma de decisiones y para aprender. Es decir, lo que siente el alumno cuando aprende, sobre qué y quién le enseña, cómo, cuándo y dónde son concepciones que han sido reconocidas recientemente por la ciencia.
- b) El aprendizaje se mejora con retos y desafíos, y se inhibe con el peligro y la amenaza. Cuando el cerebro detecta una situación amenazante, se activa el filtro SAR (sistema de activación reticular) que dificulta el adecuado procesamiento de información, y, por ende, dificulta el proceso de aprendizaje en sí. Por ello, será importante reducir los niveles de estrés y miedo para evitar que el filtro SAR bloquee el procesamiento de información. Si a esto se le suma el hecho de desarrollar dinámicas que resulten placenteras, estaremos ayudando a la generación de dopamina, que hará que el alumnado convierta la experiencia vivida en un *feedback* positivo y que quiera repetir aquello que le ha hecho sentir bien. De ahí la importancia de mantener un óptimo clima en el aula y atender a las necesidades afectivas de nuestro alumnado.
- c) El cerebro depende de las interacciones con los demás para dar sentido a las situaciones sociales.

Por ello será fundamental entender la educación como un acto de encuentro con el otro, como un acto de (re)conocimiento propio y de los otros.

Como se puede ver, se dispone de suficientes apuntes que respaldan la importancia de las emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje. Solo faltaría el punto clave: llevarlas verdaderamente al aula. Con esto, en cierto modo, se invita a indagar en el interior de los alumnos, tocar la humanidad que viven en su interior, tal y como se sugería en párrafos anteriores. Es decir, se plantea la necesidad de abordar la educación como un acto humanizador, más que como un fenómeno meramente técnico y económico^{2,11} Para Martha Nussbaum, las emociones vienen imbuidas de inteligencia y discernimiento; por ello no actúan solo como “combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura, sino que son parte, considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esa criatura”^{11, p. 23}. Esto, tal y como dice la filósofa, no significa conceder a las emociones una confianza privilegiada o considerarlas inmunes a la crítica racional. Simplemente, lo que viene a suponer es la necesidad que se tiene de atender al plano emocional cuando se habla del desarrollo integral del niño y la niña. Así pues, en palabras de Nussbaum, será esencial conocer y reconocer “la geografía de la vida emocional” como elemento clave para poder hallar el modo de vivir en un mundo de objetos, que uno no ha hecho y no controla.

¿Cómo podemos promover y fomentar ese valor intrínseco de las emociones? Se planteaba unas líneas más arriba, y siguiendo lo que ya defendían algunos filósofos como Ortega y Gasset, apostar por una educación humanista y humanizadora que permita formar la capacidad crítica de nuestros alumnos, pero también la capacidad sintiente y compasiva, ya que, como afirma Cortina¹², el ser humano no es solo razón, sino también corazón. Así pues, las emociones y todo lo que anida en nuestro corazón resultan claves para la forja del carácter y el desarrollo integral del alumnado. Para ello se deberá cultivar la razón hundiendo sus raíces en el corazón.

De la misma manera, es interesante lo que explica García-Marzá¹³: “la dimensión afectiva es clave para la comprensión y aplicación del saber moral y de sus potencialidades de acción, de su conversión en recursos, en capacidades para actuar”^{13, p. 137}. Es decir, las emociones y los sentimientos están en la base

de esa conducta moral que nos hace actuar de una determinada manera. De ese modo, se puede decir que los sentimientos morales se encargan de mantenernos unidos por un vínculo de interdependencia mutua con los otros. Nos permiten reconocer al otro y que se nos reconozca en igual dignidad y vulnerabilidad humana. Así pues, se entiende que la dimensión afectiva y, por ende, los lazos afectivos son esenciales para el saber moral y el reconocimiento del otro.

Recientemente se explicaba el valor de las emociones y sentimientos tanto desde un punto de vista educativo y del desarrollo integral del individuo como desde un punto de vista moral y de reconocimiento del otro. Pero llegados a este punto, se ve también la relación existente entre esta dimensión afectiva y algunos de los desafíos éticos y educativos que planteábamos en el primer apartado, como el aumento de las desigualdades y la vulnerabilidad, el incremento de la intolerancia y la violencia, el individualismo, la falta de compromiso cívico, el desapego afectivo-emocional, etc.

El punto clave que supone uno de los nexos entre ambos – desafíos éticos y dimensión moral – son los sentimientos y valores morales. Por una parte, como se decía anteriormente, porque pueden actuar como guía de nuestra conducta moral; por otra, porque nos hacen conscientes de los lazos que nos unen como seres de igual dignidad y vulnerabilidad, y, por tanto, nos pueden permitir el acceso y el reconocimiento del otro. Con ellos se hace referencia principalmente a sentimientos y valores tales como la empatía y la compasión, que, junto con la imaginación moral, son elementos indispensables para afrontar esos desafíos éticos a los que estamos aludiendo.

Narvaez¹⁴ define la imaginación moral como un tipo sofisticado de deliberación. Este incluye la capacidad de percibir concretamente lo que tenemos ante nosotros a la luz de lo que podría ser. Por eso Narvaez lo designa como una tarea primaria para el juicio moral. Afirma que la imaginación moral funciona a través de experimentos de pensamiento que prevén resultados sobre las diferentes alternativas de acción. Es decir, la imaginación moral nos permite interpretar y valorar la realidad, pero también nos visualizar lo que podría ser, lo que debería ser y lo que querríamos que fuera.

Siguiendo este hilo sobre la imaginación moral, Altuna¹⁵ habla de algunas funciones que se le pue-

den atribuir a este tipo de imaginación. Entre ellas podemos destacar la función de representar y adoptar el punto de vista de otras personas. De manera genérica se podría referir a la empatía. Ahora bien, las propias funciones de la imaginación moral no garantizan que se utilice adecuadamente, ya que la imaginación moral nos puede ayudar a prever y a decidir cómo actuar, pero por sí sola no nos impulsará a actuar bajo una dirección moral concreta. Entonces, si la imaginación moral no es suficiente para guiar nuestra conducta moral, ¿lo es la empatía?, ¿de qué hablamos concretamente cuando hablamos de ser empático? ¿y es la compasión un sinónimo de empatía?, ¿qué implica esta?, ¿la empatía y lástima tienen algún tipo de relación?

Una constelación de sentimientos morales*

Llegados a este punto, empiezan a surgir diferentes elementos que se relacionan entre sí, como empatía, compasión, lástima...; por lo que se puede hablar de una constelación de sentimientos morales. Pero ¿qué significa eso de la constelación de sentimientos morales? Significa que encontramos unos sentimientos y valores morales que, aunque semejantes y análogos, presentan sutiles diferencias entre sí que hacen que se establezca una delgada línea entre ellos y que, por tanto, se precise una diferenciación. Esto no implica una necesidad de etiquetar ni clasificar tales sentimientos y valores, sino que supone clarificar y conceptualizarlos para una mayor comprensión, y, por ende, una mayor comprensión del saber moral. Para ello, tal vez la neuroeducación moral ayude a alumbrar esta constelación con la finalidad de diferenciar unos de otros.

El término *empatía* se aplica a más de media docena de fenómenos que están relacionados, pero que difieren entre sí. Batson¹⁶, psicólogo social, muy acertadamente empezó a visibilizar los pequeños matices entre unos fenómenos y otros, dando lugar

así a un listado de ocho fenómenos relacionados, pero distintos a la empatía. Obviamente, el psicólogo no pretende acuñar una lista inamovible, ya que también es consciente de que no es el primero en emprender un trabajo similar,^{**} pero, dado que el panorama intelectual ha ido cambiando, también lo han hecho las distinciones conceptuales más relevantes. De ahí que convenga oportuno replantear de nuevo dicha cuestión. Así pues, diferencia hasta ocho fenómenos diferentes, que podríamos resumir del siguiente modo:

- Conocer el estado interno de una persona. Este se refiere únicamente al hecho de saber qué tiene en mente la otra persona y saber cómo siente.
- Adoptar la postura o hacer coincidir las respuestas neuronales del otro. Consistiría en “reproducir” la expresión del otro, aunque es cierto que no siempre se da esa inclinación a imitar. Algunos autores lo definen como *motor mimicry*.
- Llegar a sentir lo que la otra persona siente. Esta vendría a ser la concepción más utilizada para definir la empatía. Aunque en algunas ocasiones se afirma que el que empatiza no siente exactamente la misma emoción, sino una similar.
- Intuirse o proyectarse a sí mismo en la situación del otro. Este haría referencia al estado psicológico de imaginarse en la situación de otra persona.
- Imaginar lo que el otro está pensando y sintiendo, sin necesidad de proyectarse a uno mismo en esa situación.
- Imaginar qué pensaría y cómo se sentiría uno en el lugar del otro. En este caso, contrariamente al anterior, hay una asunción de rol y toma de perspectiva. Algunos autores hablan de *perspective taking*, *rol taking*^{***} y *changing places in fancy*.^{****}
- Sentirse angustiado al presenciar el sufrimiento de otra persona. Otros autores lo llaman *empathic distress*^{*****} o *personal distress*.^{*****} Este estado no implica sentirse angustiado por el otro o como el

* Se sugiere consultar la obra de Rafael Bisquerra (2015), *Universo de emociones*, ya que en ella explica por qué se ha tomado la licencia de agrupar las emociones en constelaciones, tal y como se hace en este artículo.

** El autor alude a Becker, H. (1931). Some forms of sympathy: a phenomenological analysis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 58-68; Reik, T (1948). *Listening with the third ear: the inner experience of a psychoanalyst*. Nueva York: Farrar, Straus; Scheler, M. (1913/1970). *The nature of sympathy* (P. Heath, trans.). Handem, CT: Archon Books.

*** En este caso el Batson alude a Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

**** Y en este, a Smith, A. (1759/1853). *The theory of moral sentiments*. Londres: Alex Murray.

***** Como es el caso, según Batson, de Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. En: J. P. Rushton y R. M Sorrentino (eds.). *Altruism and helping behavior: social, personality and developmental perspectives* (pp. 41-63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

***** Como en Batson, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

otro; implica únicamente sentirse angustiado como consecuencia del estado de la otra persona.

- Sentir por otra persona que está sufriendo. Esta vendría a ser una respuesta emocional orientada al otro, provocada por la situación que vive. Se conoce como *empathic concern* desde la rama de la psicología social, aunque también se le atribuyen conceptos como lástima, conmiseración y compasión.

Tal y como se puede ver los ocho fenómenos están relacionados entre sí, y, aunque análogos, no tienen el mismo significado ni la misma carga de intervención. Pues unos se centran en indagar lo que los otros sienten y piensan, y otros se enfocan más hacia la actitud prosocial. Así pues, tal y como afirma Batson, no se debe permitir que la familiaridad entre los conceptos nos lleve a ignorar la singularidad de cada uno de ellos. Por ello se precisa de una mayor indagación y precisión, que tal vez las neurociencias nos puedan aportar.

De la misma manera, al tratar de definir la compasión en términos neurocientíficos, se pone de manifiesto la confusión terminológica existente entre la compasión y otros conceptos allegados. Tal es el punto que algunos autores catalogan ciertos conceptos como “estados relacionados con la compasión”, ya que comparten características con esta: antecedentes similares, elementos de evaluación clave, tendencias de actuación similares, respuestas psicológicas y señales semejantes, etc.¹⁷. Así pues, aunque, tal y como hemos visto recientemente, cada uno de ellos presente unas características particulares que hacen posible la diferenciación entre ellos, podríamos decir que a todos los une una misma condición: el reconocer al otro y el atribuirle una condición afectivo-emocional concreta. No obstante, el nivel de implicación en el otro varía de manera sustancial de unos fenómenos a otros.

Con la finalidad de precisar más la diferenciación entre unos y otros, se recurre a estudios neurocientíficos para ver si estos pueden aportar luz respecto a las estructuras cognitivas. Pero en este caso no se atenderá a los ocho fenómenos que expone Batson¹⁶, sino que se centrará en aquellos que se considera que más confusión generan y, sobre todo, que pueden resultar más interesantes desde el punto de vista educativo.

Elementos que cabe destacar son *theory of mind*

y *action understanding*. Estos fenómenos se refieren únicamente a la habilidad de imaginar lo que el otro puede estar sintiendo o pensando. *Theory of mind* es la habilidad cognitiva que permite entender los pensamientos, creencias e intenciones de los demás. Mientras que *action understanding* se refiere a la capacidad de entender las intenciones motoras de los otros, hecho que se ha asociado al descubrimiento de las neuronas espejo. Si bien estas dos habilidades pueden ocurrir simultáneamente a la empatía durante las cogniciones sociales cotidianas, los procesos psicológicos y neuronales subyacentes en cada una de ellas hacen que sean claramente diferenciables. Los procesos cognitivos relacionados con *theory of mind* se asocian a activaciones en el córtex prefrontal medio, el surco temporal superior y en las uniones tempoparietales. Mientras que los sustratos neuronales de *action understanding* se encuentran principalmente en la red neuronal que abarca el lóbulo parietal inferior, la circunvolución frontal inferior y las áreas ventrales premotoras¹⁸⁻²⁰.

Otro de los fenómenos es el que se podría considerar empatía propiamente dicha, es decir, ese fenómeno por excelencia cuando se piensa en la actitud de “ponerse en el lugar del otro”. La empatía, en general, se refiere al proceso imaginativo complejo que nos permite sentir por los demás, que nos permite, en cierto modo, llegar a sentir los sentimientos y las emociones de los otros.

Los humanos podemos sentir empatía por la gente en una amplia gama de contextos, pasando por emociones y sensaciones básicas como la rabia y la tristeza, y por emociones complejas como la culpabilidad^{21,22}, al igual que también podemos experimentarla en diferentes valencias (positiva o negativa). La empatía tiene lugar cuando el observador percibe o imagina el afecto de otro y esto desencadena una respuesta que provoca que el observador pueda sentir parcialmente aquello que el otro está sintiendo. Así pues, en un nivel fenomenológico, la empatía denota una respuesta afectiva frente a los estados sentimentales de los otros, sean percibidos, imaginados o inferidos²⁰. Esta definición de empatía es la que utilizan comúnmente algunos filósofos, neurocientíficos y psicólogos, entre los cuales se suele matizar que la persona que empatiza no tiene por qué sentir exactamente la misma emoción que la otra persona, sino que puede sentir simplemente una similar.

Actualmente se admite que el proceso empático

presenta tanto factores cognitivos como afectivos y que su influencia varía según la edad, otros atributos del individuo y su situación contextual²³. Así pues, la habilidad cognitiva es la que permite la discriminación de los estados afectivos del otro, las habilidades cognitivas más maduras son las que permiten la asunción de perspectiva y rol del otro, y las habilidades afectivas son las que permiten experimentar las emociones en una manera apropiada.

Otro de los aspectos claves que caracteriza a la empatía y que la desmarca de otros fenómenos como el mimetismo es la consciencia que presenta quien está empatizando respecto a la diferenciación de sus propios sentimientos y los de la otra persona. Es decir, uno es en todo momento consciente de que aquello que está sintiendo y experimentando es una resonancia del estado emocional de la otra persona y de que, por tanto, la otra persona es la fuente de su propio estado afectivo¹⁸.

Así pues, tomando juntas estas dos premisas clave, se puede reformular la definición inicial tomando esta vez las palabras de Coplan²⁴. Ella define la empatía como un procedimiento imaginativo complejo en el que el observador simula los estados psíquicos del otro, mientras que mantiene la firme distinción entre sí mismo y el otro.

A nivel neural, existen también rasgos que permiten caracterizar la empatía y diferenciarla de otros fenómenos. Si bien recordamos que la empatía puede darse simultáneamente a otros procesos cognitivos tales como *theory of mind* y *action understanding*, tal y como ya apuntábamos antes, estos son claramente diferenciables en el nivel neural. Los correlatos de la empatía, a diferencia de los otros dos,* se observan principalmente en las áreas límbicas y paralímbicas, como la ínsula anterior y la corteza cingulada anterior. Así se puede ver cómo, a pesar de que estos tres fenómenos –*theory of mind*, *action understanding* y empatía– permiten inferir de un modo similar los pensamientos, intenciones motoras y emociones de los otros, difieren en cuanto a los sustratos neuronales implicados.

Una vez que se distingue la empatía de otros fenómenos similares, algunos estudiosos se centran en la respuesta empática (*empathic responding*). Así

pues, se afirma que ante una situación empática se pueden dar dos tipos de respuestas. Por un lado, encontramos *empathic concern* y, por otro, *personal distress* o *empathic distress*.

Empecemos con *empathic distress*, que se podría traducir como angustia empática. Eisenberg y Eggum²⁵ lo definen como una reacción afectiva aver-siva centrada en un mismo fruto de la aprensión por la emoción de otro y asociada al deseo de aliviar la propia angustia. Es decir, uno de los rasgos fundamentales de esta respuesta empática es la necesidad de aliviar el propio malestar personal, y no tanto el del otro. Ahora bien, ante una situación empática, ¿qué determina que nuestra respuesta se centre en uno mismo (*empathic distress*) y en la necesidad de aliviar el propio dolor o se centre más bien en el otro (*empathic concern*)? Eisenberg y Fabes²⁶ sugieren que uno de los factores determinantes es la sobre-activación empática inducida por ver la emoción negativa de otra persona. Es decir, que un exceso de activación empática ante el sufrimiento de otro puede llevar a experimentar la angustia empática (*empathic distress or personal distress*), buscando así aliviar su propio sufrimiento. Por eso, este tipo de respuesta, por lo general, se asocia negativamente o se diferencia del comportamiento prosocial. Mientras que se sugiere que unos niveles óptimos de estimulación empática promueven *empathic concern* o comportamiento prosocial. Por esta razón, Decety y Jackson²⁷ afirman que la empatía necesita cierto nivel de regulación emocional para gestionar y optimizar los intercambios intersubjetivos entre uno mismo y el otro. Sin ese control, la situación empática puede conducir a un simple contagio emocional o a *empathic distress*.

Paralelamente, otro tipo de fenómeno que podemos encontrar como posible respuesta ante una situación empática y que forma parte de esta constelación de emociones que estamos mostrando es *empathic concern*, aunque muchos también se refieren a ella como compasión. Se define la compasión como un sentimiento que implica, por una parte, una preocupación ante el sufrimiento del otro y, por otra, la motivación de ayudar, de mejorar el bienestar de la otra persona. Algunos autores convienen en mati-

* Se debe recordar que los procesos cognitivos relacionados con *theory of mind* se asocian a activaciones en el córtex prefrontal medio, el surco temporal superior y en las uniones tempoparietales. Mientras que los sustratos neuronales de *action understanding* se encuentran principalmente en la red neuronal que abarca el lóbulo parietal inferior, la circunvolución frontal inferior y las áreas ventrales premotoras.

zar el hecho de que esta definición conceptualiza la compasión como un estado afectivo o emocional y que, por tanto, difiere del tratamiento de la compasión como una actitud o como una respuesta benévola general¹⁷.

Así pues, se puede decir que el rasgo que caracteriza a la compasión y que la hace desmarcarse del resto de sentimientos o de procesos cognitivos es esa motivación consecuente por aliviar el sufrimiento del otro, buscando mejorar su bienestar. Este matiz es clave, por ejemplo, para superar la confusión conceptual entre empatía y compasión. Para ello, muchos autores diferencian entre *feeling with* y *feeling for*^{20,28}. Tal distinción nos permite diferenciar la empatía, que supone experimentar y sentir parcialmente *con* el otro, de la compasión, que, tal y como se acaba de referenciar, viene asociada con el sentir *por* el otro, ya que esta va acompañada de una actitud y una motivación prosocial que busca mitigar el sufrimiento de los demás.

Hay otros rasgos que caracterizan la compasión (o *empathic concern*) y que la hacen diferenciarse, en este caso en el nivel neural, de otros fenómenos. Si bien se recuerda que, mientras que la empatía implica una mayor actividad en la ínsula anterior y en la corteza cingulada anterior, en la compasión se da un aumento de la activación en las áreas de la corteza orbitofrontal medial, corteza cingulada anterior subgenual, globo pálido, putamen y estriado ventral/núcleo *accumbens*²⁹.

Recapitulando, a partir de la información proporcionada, aunque se podría seguir precisando, dibujamos lo que se llama la constelación de emociones y sentimientos allegados a la empatía. Unos de los primeros fenómenos que hemos destacado son *theory of mind* y *perspective taking*, que podrían ser considerados como formas rudimentarias de empatía, ya que estas implican la imaginación, por una parte, para poder imaginar lo que la otra persona está sintiendo y pensando, y, por otra parte, para poder visualizarse a uno mismo en el sitio de la otra persona, sin que esto suponga experimentar los mismos sentimientos o estados internos.

Como eje central se propone la *empatía*, que impli-

ca llegar a sentir, a través del proceso imaginativo, lo que la otra persona siente, o similar a ello. Esta genera dos tipos de respuestas empáticas. Por un lado, la *compasión*, *simpatía* y *empathic concern*, que nos conducirían a una actitud prosocial y de ayuda en la que lo apremiante es aliviar la situación de angustia de la otra persona. Mientras que, por otro lado, se encuentra *personal distress* o *empathic distress*, que provoca el efecto contrario: alejamiento y rechazo ante el sufrimiento de otra persona. Bajo este tipo de respuesta empática la tendencia es buscar el alivio del propio sufrimiento.

Por todo ello, resulta conveniente tratar todos los fenómenos que se han ido explicando anteriormente como una constelación de emociones, sentimientos y fenómenos que, aunque difieren entre sí, presentan un vínculo que los relaciona inevitablemente.

Conclusión

En el apartado anterior se cuestionaba hasta qué punto la empatía y la compasión pueden actuar como sinónimos, si la empatía es suficiente para guiar nuestra conducta moral, sobre la implicación de cada una de ellas... A través de los diferentes estudios a los que se ha ido aludiendo, se ha podido reconocer que, efectivamente, empatía y compasión no son sinónimos, pues presentan implicaciones, tanto sociales como neuronales, distintas. Es más, se constata que existe un abanico de emociones y sentimientos que, aunque estén relacionados con la empatía, presentan sutiles pero importantes diferencias. De ahí que se trate de dibujar esta constelación.

Ahora bien, ¿qué implicación tienen estos hallazgos en el ámbito educativo? ¿En qué sentido se podrían relacionar con la educación? Inicialmente y de manera introductoria se planteaba cómo en la actualidad se dan una serie de desafíos éticos que consecuentemente afectan de pleno al panorama educativo. Todo ello genera una situación que invita, tal vez con urgencia, a apostar por un modelo de educación moral que potencie la consideración hacia el otro que contemple la compasión ética^{*30}. Esta puede suponer una capacidad moral clave para

* Se apuesta por la compasión ética, porque, tal y como se ha visto a lo largo de este trabajo y a través de los diferentes estudios que se han ido citando, si la acción empática no se regula y no se gestiona bien, puede derivar en una angustia que, por una parte, nos llevaría a querer distanciarnos más del problema con la finalidad de encontrar alivio y, por otra parte, estaríamos generando actitudes más enfocadas al yo que a la acción prosocial. Así pues, en resumen, recurrir a la empatía podría resultar contraproducente o incluso agravante.

afrontar algunos de los desafíos que se comentaban anteriormente, como son todas las formas posibles de fobias sociales, la diversidad y pluralidad social, la intolerancia, la violencia, el individualismo, etc.³¹. Porque no es cuestión de negar el valor de la individualidad, sino de entender que se necesita al otro para ser un auténtico individuo³². Ahora bien, es importante no confundir este significado de la compasión con otros como la lástima, la conmiseración o la condescendencia.* Pues la compasión entendida de este modo no consigue estimular la acción con el otro y por el otro. Por ello se considera fundamental denominarla compasión ética, ya que, desde esta perspectiva, la compasión dispone y predispone a compartir el sufrimiento para actuar con el otro y a favor del otro.

Desde este punto de vista resulta importante que se eduque desde, con y para la compasión. Los sentimientos morales, como la compasión ética, a pesar de ser inherentes al ser humano, son educables. La cuestión importante aquí será determinar qué conviene educar y cómo poder explotar el potencial ético y educativo de dichos sentimientos morales. Para ello se ha podido ver cómo la neuroeducación

moral puede arrojar luz sobre dicho tema, siempre y cuando se aborde desde la transdisciplinariedad y la hermenéutica crítica con el fin de no caer en reduccionismos.

Se necesita formar seres críticos, pero también compasivos, que busquen la justicia con pretensiones de universalidad, que apuesten por una sana democracia, que se compadezcan y estimen al otro rompiendo cualquier tipo de barrera étnica, cultural o socialmente. Se necesita esa compasión ética para enfrentarnos a los desafíos educativos y, de esta manera, evitar que la educación caiga en una mera tecnificación.

Se debe concebir la educación como un acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro. La educación tiene que hacer referencia a la figura del "otro" desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía³³. Se habla de compasión ética porque no solo nos permite sentir con el otro, sino a favor del otro. Nos permite acoger y ser acogidos, reconocer y ser reconocidos. Nos permite abrir las puertas de nuestro corazón, de nuestra morada.

Referencias

1. Codina M, Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos. Barcelona; Octaedro, 2015.
2. Gracia J. El desafío ético de la educación. Madrid: Dykinson, 2020a.
3. Vallejo I. El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo. Madrid: Siruela, 2019.
4. Marina JA. El cerebro infantil: la gran oportunidad. Barcelona; Ariel, 2011.
5. Cortina A. Neuroética y neopolítica: sugerencias para la educación moral. Madrid; Tecnos, 2011.
6. Gracia J. Lo esencial es invisible para los ojos. Neuroeducación moral para una democracia cosmopolita. En Conill J, García-Marzá D (coords). Neuroeducación moral y democracia (265-279). Granada; Comares, 2020.
7. Gracia, J. El fin ético no naturalista de la neuroeducación. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*. 2018; 22: 51-68
8. Cortina, A. Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia. Barcelona; Paidós, 2017.
9. González-Esteban E. Una visión neuro(crítica) de la ética y la educación. La formación del carácter moral en las organizaciones. En Conill J, García-Marzá D (coords). Neuroeducación moral y democracia (157-168). Granada; Comares, 2020.
10. García-Granero M. Sobre lo incondicional y lo condicionado. La educación moral de Kant a Nietzsche. En Conill J, García-Marzá D (coords). Neuroeducación moral y democracia(111-122). Granada; Comares, 2020.
11. Cortina A. Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia. Barcelona; Paidós, 2017.
12. Nussbaum MC. Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Barcelona; Paidós, 2008
13. Cortina A. Ética de la razón cordial. Ediciones Nobel, 2007.
14. García-Marzá D. El principio de cordialidad: hacia una gestión ética de las emociones morales en las instituciones. En Conill J, García-Marzá D (coords). Neuroeducación moral y democracia (137-156). Granada; Comares, 2020.
15. Narvaez D. Moral complexity: the fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 2010; 5: 163-181.

* Un ejemplo claro se observa en la definición de la RAE, que dista considerablemente del significado que aquí le otorgamos. la RAE define la compasión como: "del lat. tardío *compassio*, -onis. 1.f Sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien".

15. Altuna B. La imaginación moral, o la ética como actividad imaginativa. *Daimon*. 2018; 74: 155-169.
16. Batson CD. These things called empathy: eight related but distinct phenomena. En Decety J, Ickes W (eds). *The Social Neuroscience of empathy* (3-16). MIT Press; 2009.
17. Goetz JL, Keltner D., Simon-Thomas. Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136, 2010: 351-374.
18. De Vignemont F, Singer T. The empathic brain: How, when and why? *Trends in cognitive science*. 2006; 10: 435-441.
19. Klimecki-Lenz OM, Singer T. Empathy from the perspective of social neuroscience. In *The Cambridge handbook of human affective neuroscience*. New York; Cambridge University Press, 2013.
20. Singer T, Lamm C. The social neuroscience of empathy. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 2009; 1156: 81-96.
21. Singer T, Seymour B, O'Doherty JP, Stephan KE, Dolan RJ, Frith CD. Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*; 2006; 7075: 466-469.
22. Singer T. The neuronal basis of empathy and fairness. *Novartis Foundation Symposium*. 2006; 278: 20-40.
23. Feshbach N, Feshbach S. Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*. 2009; 85.
24. Coplan A. *Empathy: philosophical and psychological Perspectives*. Oxford University Press, 2011.
25. Eisenberg N, Eggum ND. Empathic responding: Sympathy and personal distress. *The social neuroscience of empathy*. 2009; 6: 71-83.
26. Eisenberg N, Fabes RA. *Emotion, regulation, and the development of social competence*, 1992.
27. Decety J, Jackson P. The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 2004; 3: 71-100.
28. Boella L, From Empathy to Empathies. *Towards a Paradigm Change*. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*. 2018; 9: 1-13.
29. Klimecki OM, Singer T. The compassionate brain. En *The Oxford handbook of compassion science* (109-120). Oxford University Press, 2017.
30. Buxarrais M. Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación*. 2006; 18; 201-227.
31. Gracia J. Erradicating xenophobia and aporophobia: compassion as a key capacity of moral neuroeducation. *Pensamiento*, 2021; 77: 559-571.
32. Camps V. *Paradojas del individualismo*. Barcelona; Crítica, 1999.
33. Bárcena F, Mèlich JC. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona; Paidós, 2000.