

TÍTULO: Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler.

AUTORES:

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

RESUMEN: La educación emocional es un tema que está siendo discutido por los diferentes profesionales que se encuentran vinculados al campo pedagógico; así, por medio de este ensayo, se pretende contribuir a aquella discusión pedagógica, el cual analiza las consecuencias de la ética propuesta por Max Scheler, en el buen desarrollo emocional. A partir de este análisis, se expone el rol que tendría el amor, en la apropiación de valores positivos; por consiguiente, el acto amoroso, sería lo que suscita el adecuado contenido emocional. Igualmente, sería la fuente que impulsa a transformar la sociedad, como lo señalan Johann Pestalozzi y Paulo Freire. Finalmente, se concluye que el adecuado contenido emocional, es independiente al placer o dolor que produce.

PALABRAS CLAVES: educación moral, desarrollo emocional, filosofía moral, amor, transformación social.

TITLE: Arousing good emotions in formal education: Analysis according to the ethics of Max Scheler.

AUTHORS:

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

ABSTRACT: Emotional education is an issue that is being discussed by different professionals who are linked to the pedagogical field. Thus, through this essay, it is intended to contribute to that pedagogical discussion, which analyzes the consequences of the ethics proposed by Max Scheler, in the good emotional development. From this analysis, the role of love in the appropriation of positive values is exposed. Therefore, the act of love would be what arouses the appropriate emotional content. Equally, it would be the source that drives to transform society, as Johann Pestalozzi and Paulo Freire point out. Finally, it is concluded that the adequate emotional content is independent of the pleasure or pain it produces.

KEY WORDS: moral education, emotional development, moral philosophy, love, social transformation.

INTRODUCCIÓN.

A medida que la sociedad transita por las diferentes perspectivas postmodernas (Devís, 2008), se comienzan a abrir antiguas discusiones teóricas, que en algún momento de la historia fueron invisibilizadas por las perspectivas filosóficas racionalistas y positivistas, caracterizadas por un fuerte acento científicista (Rodríguez, 2010). Estas discusiones, inevitablemente deben ser analizadas desde la perspectiva pedagógica, ya que el campo de la educación es la cuna de la cultura, tanto a nivel formal, no formal e informal. Una de ellas, corresponde al papel que tienen las emociones en el desarrollo humano, en la que han participado importantes referentes filosóficos de la cultura occidental, desde Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta Descartes, Kant, Hegel, Spinoza, Scheler, Heidegger y Sartre (Casado y Colomo, 2006).

A medida que la emoción ha sido reincorporada en la discusión filosófica y científica, como un componente que se encuentra entrelazado o integrado con la dimensión racional (Lazarus, 2000; Maturana, 2001; Damasio, 1996; Escámez y Ortega, 2006; González, 2009; Mujica, 2018a), vuelve

a tornarse relevante, la formación de buenas emociones o de buenos sentimientos, como garante de un adecuado desarrollo social; por lo tanto, en este debate, se debe tener en cuenta el marco moral y ético que orienta el buen vivir, y en consecuencia, el buen sentir (Archambault, 1974; Marina, 2005; González-Blasco, Moreto, Janaudis, De Benedetto, Delgado-Marroquín y Altisent, 2013). Esta meta pedagógica cobra su mayor sentido, cuando se desea propiciar transformaciones socioculturales, que a su vez favorezcan una realidad que contenga mayores cuotas de justicia social y de respeto a los derechos humanos (Mujica, Inostroza y Orellana, 2018). Cabe destacar, que la categoría de sentimientos es de mayor amplitud que el ámbito emocional, pero es correcto mencionarla, debido a que en ella cabrían los sentimientos emocionales o anímicos (Scheler, 2005; Damasio, 2009; Muñoz, 2010).

En este contexto, donde las emociones son consideradas parte de un marco ético, su valor positivo o negativo, estaría sujeto a un análisis cualitativo, el cual permitiría deducir si favorecen o perjudican la conducta moral de quien las siente o percibe. Así, desde esta perspectiva, no sería correcto estandarizar el valor de las emociones, ya que una misma emoción, como la alegría, podría ser positiva o negativa para la conducta moral (Steinfath, 2014; Mujica, Orellana y Canepa, 2018); por esta razón, una educación emocional que tiene como eje central la formación moral del alumnado, no puede reducir el valor de las emociones a la teoría hedonista del bienestar subjetivo, de la inteligencia emocional o de la psicología positiva; incluso, reconociendo el gran aporte que han significado para el proceso educativo (Bisquerra y Hernández, 2017; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2017; Diener, Lucas y Oishi, 2018). Por esa razón, se han elaborado diferentes análisis críticos en torno a las propuestas de educación emocional que pasan por alto los postulados filosóficos del quehacer educativo. Así, se han identificado que se encuentran basadas en una mirada subjetivista, que contribuye a una educación tecnicista y amigable con el modelo neoliberal, el cual no contribuye a la emancipación de

los educandos (Freire, 2004; Díez, 2010; Manrique, 2015; Nussbaum, 2016; Mujica, 2018a; Prieto, 2018).

En cuanto al estudio de la moral, es preciso señalar que existen diversas teorías axiológicas, que en términos prácticos, llevarían a diferentes enfoques de educación moral. Entre ellas, destacan dos clasificaciones, las que fundamentan una ética formal y una ética material de los valores. La primera perspectiva, argumenta que los valores serían subjetivos y relativos a la conciencia humana, mientras que la segunda categoría, plantea que los valores son absolutos y objetivos; por lo tanto, son independientes de la conciencia humana o en otras palabras, su existencia es dada *a priori*.

Como referente de la ética material de los valores, se encuentra el filósofo alemán Max Scheler (1874-1928), quien señaló que “el sujeto, pues, no es protagonista del valor; su papel se limita a ser un mero receptor o captador de los valores, pero no su productor (como decían los de la escuela de Viena)” (Quintana, 1998, p. 29). Otra peculiaridad de la ética scheleriana, es que se distancia de la tradicional categoría de filósofos morales *racionalistas* (objetivistas), acercándose a la categoría de los *emotivistas* (subjetivistas), al otorgar un papel central al sentimiento en su filosofía moral; sin embargo, su posición estaría entre ambas categorías, ya que alude a un sentimiento que es intencional y por consiguiente, de naturaleza objetiva (Quintanas, 1995); por lo mismo, en este ensayo se discutirán los alcances que tiene aquella axiología objetiva en el correcto desarrollo de las emociones. En base a lo señalado, se desprende que el objetivo de este ensayo, es analizar la formación emocional en función de la ética scheleriana, considerando que la vivencia emocional, no es ajena a la moral presente en cada sujeto (Marina, 2011; Calderón, 2014).

DESARROLLO.

Contenido emocional en la ética scheleriana.

De acuerdo con la teoría axiológica que propone Scheler (2005), los buenos y malos sentimientos anímicos o emocionales son productos de la apropiación y puesta en práctica de valores o disvalores

éticos; por lo tanto, si se desea que los educandos logren experimentar buenas emociones, es preciso, que adopten una adecuada postura ética frente a la vida. Así, sería absurdo o un sin sentido, invertir el proceso educativo y pensar que son las emociones las que otorgan una adecuada postura ética en las personas. Por consiguiente, para propiciar un adecuado desarrollo emocional, es fundamental, comenzar con un modelamiento ético en las personas, lo cual se puede realizar desde el primer día de vida. Lo anterior se menciona en términos de posibilidad, debido a que no todas las familias presentan un adecuado modelo ético desde aquella etapa. Incluso, existe la posibilidad de que los padres o tutores en todas las etapas de la infancia, carezcan de una buena conducta moral; por lo mismo, en este ensayo se hace énfasis en la educación formal, que debe en muchos casos complementar o iniciar la formación ética de los niños en la etapa pre-escolar o escolar. Cabe destacar que no siempre los niños llegan a vivir para ese proceso, ya que en algunos casos la situación moral de las familias se encuentra tan deteriorada, que les cuesta la vida a los infantes.

En la ética scheleriana, el valor supremo que orienta la recta moral de las personas, es el amor (Scheler, 1966), que es considerado un sentimiento espiritual o en otras palabras, el acto o movimiento espiritual más elevado y en contraposición, se encontraría el odio, como el más bajo; así, Scheler (2005) describe esa relación de la siguiente forma: “El amor y el odio no se distinguen como si el odio fuese sólo el amor a la no-existencia de una cosa. El odio es, por el contrario, un acto positivo en el que se da un disvalor tan inmediatamente como en el acto del amor un valor positivo. Pero mientras que el amor es un movimiento que va del amor más bajo al más alto y en que relampaguea por primera vez en cada caso el valor más alto de un objeto o de una persona, el odio es un movimiento opuesto” (p. 215).

Un aspecto clave para comprender el amor desde la perspectiva scheleriana, es el que aporta Muñoz (2010), al señalar que la diferencia entre los sentimientos anímicos y los espirituales, es que mientras los primeros se componen de estados subjetivos del sujeto, los segundos son puramente objetivos, de

modo que “no pueden ser nunca estados” (p. 12). Igualmente, existen otros autores que contribuyen a comprender esta concepción objetiva del amor, como es el caso de Rojas (1993), que aludiendo a la perspectiva scheleriana, señala lo siguiente: “El amor es un proceso intencional que va más allá de lo que se ama; lo que se ama es valorado positivamente; lo mismo que el odio es algo que nace, pero de un valor negativo, desvalorado. Es un acto o un conjunto de actos de la voluntad que se inclina intencionadamente hacia él” (p.87).

En la clarificación que Scheler (2005) realiza sobre el amor, descarta tres interpretaciones, que además se encuentran asociadas al campo educativo y son las siguientes: a) el amor es una actitud, tendencia o deseo orientado a la búsqueda de valores más elevados; b) el amor es una oportunidad para otorgar valores más elevados a otras personas, como un acto educativo; c) el amor concibe los valores más elevados en lo amado. Por lo tanto, es fundamental entender, que la persona que ama, realmente no espera ni exige nada del ser u objeto amado, ya que este tendría un carácter incondicional (Rodríguez, 2012). También, cabría señalar que en el acto de amar, existiría una total aceptación de lo amado, lo que justificaría que el ser que ama no pretende modificar lo amado por medio de su amar, sin embargo, eso no significa que lo amado no se vea modificado por el amor de la persona que ama. Entonces, el fenómeno del amor, puede describirse como un “movimiento en el que todo objeto concretamente individual que porta valores llega a los valores más altos posibles para él con arreglo a su determinación ideal; o en el que alcanza su esencia axiológica ideal, la que le es peculiar” (p. 226). En consecuencia, el amor es un acto dinámico y creativo, ya que como explica Sánchez (2011), permite describir valores en lo amado y en cuanto al amor entre humanos, “descubre los valores más altos encarnados en la persona amada” (p. 96).

Debido a que el amor y el odio no se encontrarían fundados en el sentir, la aparición de cualquiera de ellos, podría suscitar la misma emoción, que en términos de contenido, serían cualitativamente opuestas. A modo de ejemplo, Scheler (2005) señala que una persona que actúa con crueldad y hace

daño a otra persona, se encuentra movida por el odio, de modo que generaría un sentimiento emocional negativo, ya que sentiría alegría ante el sufrimiento ajeno. En sentido contrario, una persona que ayuda desinteresadamente a su prójimo, estaría movida por el amor, de modo que generaría sentimientos emocionales positivos, porque siente alegría ante el bienestar del otro ser humano. Asimismo, se observa que el acto de amar u odiar, tiene diferentes consecuencias afectivas y por consiguiente, el contenido emocional que resulte del movimiento amoroso tenderá a ser positivo con las relaciones de simpatía. Mientras que el contenido emocional que resulte del segundo movimiento, será negativo para la simpatía, debido a que “allí donde odiamos tenemos alegría en el dolor y el daño y se produce la serie de los sentimientos heteropáticos de valor *negativo*: envidia, alegría del mal ajeno, etc.” (p. 204). Debido a que una misma emoción puede resultar de ambos actos o movimientos espirituales, es que en adelante se hará referencia a contenido emocional, en vez de emociones.

A consecuencia del contenido emocional, que suscita el acto amoroso, se desprende que inevitablemente la persona que ama se encuentra expuesta al bienestar y al malestar subjetivo, debido a que si amar suscita alegría ante el bienestar ajeno, ante el sufrimiento ajeno, amar suscitaría un contenido emocional opuesto, como lo es la tristeza. Esto nos conduce, a que el movimiento amoroso, requiere de una firme voluntad que sostenga el sacrificio que implicaría el acto de amar. Al respecto, Scheler (2010) señala que “el sacrificio comprende ambas cosas: la alegría del amor y el dolor de la entrega de la vida por lo que se ama. El <<sacrificio>> era y es, en cierto sentido, anterior a la alegría y anterior al dolor, los cuales son sus irradiaciones y sus hijos. En el sacrificio, placer y dolor están aún unidos, como en un ramillete, en la sencillez del acto vital único” (p. 68-69). Este planteamiento es fundamental para valorar el malestar subjetivo y el sufrimiento en la vida humana, el cual suele ser catalogado como un aspecto indeseado a nivel personal y social; sin embargo, cualquier persona que ha logrado importantes metas en su vida teniendo como base el esfuerzo, reconoce fácilmente la

importancia que tiene aquella categoría afectiva; por esa razón, en el siguiente apartado se abordará con mayor profundidad la importancia del malestar subjetivo en la formación humana.

El amor en la práctica pedagógica.

Para dilucidar el verdadero significado del amor, como sus consecuencias prácticas, Scheler (2005) utiliza como referente la obra de Jesús, quien fue sin duda, un pedagogo por excelencia; por consiguiente, un transformador social, de modo que sería ilógico pensar que desde esta perspectiva, la persona que ama debe ser pasiva ante los hechos sociales; no obstante, es enfático en señalar que el amor no puede ser un deseo pedagógico, debido a que aquello deseado, sería una consecuencia del amor, entendiendo que “el amor no sólo es el primer acto de voluntad, sino que es también principio o fuente de donde brotan las decisiones principales. El amor consigue darle orden a la vida humana” (Rojas, 1993). Igualmente, si aquel deseo pedagógico que emerge del amor en quien se encuentra en el rol de educar, se convierte en un obstáculo para el vínculo amoroso, habría que dudar de la verdadera existencia de aquel sentimiento espiritual, porque “si ese deseo, tan legítimo y natural, se hiciera imperioso y cobrara tanto protagonismo como para dominar y condicionar la relación de los amantes, sería un claro síntoma de falta de amor” (Rodríguez, 2012, p. 82).

A pesar que la esencia del amor scheleriano se funda en el cristianismo, la relación que Scheler tuvo en vida con las religiones cristianas no fue muy cercana, debido a las diferentes interpretaciones que dilucidaban; no obstante, es fundamental comprender la diferencia que existe entre el amor que se encuentra presente en las divulgaciones de los filósofos en la Antigua Grecia y el amor cristiano que divulgó Jesús. Aquella diferencia radica sobre todo, en lo siguiente: “Si en la filosofía griega el amor es la aspiración de lo menos perfecto a lo más perfecto, en el cristianismo hay más amor, en tanto, en cuanto que ya no es apetencia, sino sobreabundancia lo que existe. Es decir, lo que es amado lo es por sí mismo, no por sus valores o cualidades; es amado en virtud de un desbordarse que toma como modelo a Dios” (Rojas, 1993, p. 83).

Debido a la trascendencia filosófica que tuvo aquella nueva concepción del amor, Scheler no niega la fuente histórica de sus aportaciones filosóficas, incluso como señala Rodríguez (2012), a pesar de su notable distanciamiento del cristianismo y de sus discusiones con las iglesias cristianas, “Scheler sostiene que una de las contribuciones capitales del cristianismo a la historia espiritual de Occidente consiste precisamente en su novedosa concepción del amor” (p. 70), pero además, plantea que Scheler estaba decidido a elaborar una teoría filosófica que acogiera los elementos esenciales del amor cristiano, debido a que lamenta el lugar que tenía en la sociedad aquel conocimiento, sobre todo que “pese a los esfuerzos de algunos pensadores, sobre todo san Agustín, apenas haya sido recibida por las corrientes dominantes de nuestra tradición filosófica” (p. 70). En síntesis, Scheler sostiene que el amor cristiano le vuelve la espalda al axioma griego, debido a que “es una intención sobre natural que rompe y deshace todas las leyes de la vida natural: el odio a los enemigos, la venganza o la exigencia de compensación” (Muñoz, 2010, p. 17); no obstante, esto no se traduce en que el amor conduce a una sociedad permisiva que prescindiera de la educación, debido a que quien ama, encuentra en aquel acto un impulso para transformar la sociedad, pero si se traduce, en que no es necesario que la sociedad se transforme para que el amor aparezca en la persona.

En este sentido, la ética scheleriana plantea que el amor puede darse como un incentivo o una invitación en relación a un objeto, como lo es el acto educativo; por lo tanto, el profesorado que oriente su labor pedagógica en el amor incondicional a su alumnado, estaría constantemente extendiendo un estímulo de amor en los educandos. Esto nos lleva a una idea que es trascendental para el acto pedagógico, que “sólo hay una manera fundamental de conducirse moralmente entre <<buenos>>: el seguir el ejemplo, imitándolo y compartiendo el amor” (Scheler, 2005, p. 229). En este sentido, queda claro que la ética scheleriana “no es una ética –como la kantiana- de reglas abstractas, sino de propuestas concretas, que señalan ámbitos y grados que harán efectivo el crecimiento espiritual de la persona” (Quintana, 1998, p. 29).

En cuanto a la divulgación del amor como sentimiento intencional en la historia pedagógica, es posible destacar al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), como un referente de la educación basada en el amor, que por supuesto no encontraría su fundamento en la razón, sino que en acto de amar. Así, este pedagogo plantea el amor de los padres al hijo, como un aspecto fundamental, señalando que por medio de aquella responsabilidad moral que debe asumir la familia, “el niño ama y cree antes de que piense y actúe, y el influjo de la vida hogareña lo estimula y lo eleva a la esencia interior de las capacidades morales que presuponen todo pensar todo pensar y obrar humanos” (Pestalozzi, 2003, p. 83); asimismo, Quintana (1995) agrega que entre los planteamientos de Pestalozzi, se encuentra la de una tendencia o predisposición de los infantes a la bondad, la cual sería dada naturalmente, “porque esta se desarrolla fácil y efectivamente en cuanto la madre trata con bondad y amor a su hijito” (p. 337).

Un segundo educador más contemporáneo, que ha sido reconocido por entender la pedagogía como un acto de amor, es el pedagogo brasileño Paulo Freire, el cual encarna una actitud totalmente crítica frente a las injusticias sociales, de modo que es famoso por su contribución a la pedagogía crítica, a través de sus diferentes escritos y obras consecuentes con una teoría emancipadora de los oprimidos socialmente. Entre sus planteamientos, Freire (2005) señala que no es posible cambiar el mundo si no hay un fundamento amoroso que oriente aquellas transformaciones, por lo mismo, el amor funda el diálogo y la acción, pero también, es a su vez diálogo y acción, pero en ningún caso compuesto de temor, sino que de una valentía que refleja el compromiso para con el prójimo. Así, es el amor el que impulsa a la solidaridad, el respeto y la responsabilidad; por lo tanto, donde “exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa” (p. 108). Entonces, entender a este exponente de la pedagogía crítica, sin su filosofía del amor cristiano (Moreno, Toro y Gómez-Gonzalvo, 2018), sería ignorar su fuente de inspiración.

Finalmente, es preciso mencionar los modos universales de amor que plantea Scheler (2005), que representan la integración del acto amoroso, el comportamiento social y la simpatía. A través de ellos, es posible dotar de un significado cualitativo a las relaciones amorosas que se deberían producir en el campo educativo. Entre ellos, podemos encontrar la bondad, la benevolencia, la gratitud y la ternura, que serían independientes del contexto histórico-cultural. Por otra parte, un estudio que abordó cualitativamente las emociones del alumnado en un contexto de formación superior, coincide con aquellos postulados, debido que ante la conducta amigable entre compañeros y como la empatía del profesorado, fueron atribuidas por el alumnado a la percepción de diferentes emociones positivas para el bienestar subjetivo (Mujica, 2018b).

CONCLUSIONES.

A partir del análisis que se realiza sobre formación emocional desde la ética scheleriana, se concluye que para suscitar buen contenido emocional en los educandos, es fundamental mantener una convivencia amorosa, en el amplio sentido de lo que se entiende por amor; así, el acto educativo que se funda en aquel sentimiento intencional, suscitaría contenido emocional positivo y negativo para el bienestar subjetivo, de modo que también sería fundamental experimentar placer y dolor, ya que aquellos sentimientos corporales no tendrían un valor intrínseco. Más bien, si son consecuencia de un acto amoroso, ambos sentimientos corporales y anímicos, cumplirían una función positiva para el crecimiento espiritual; por consiguiente, es fundamental mantener una actitud crítica frente a las teorías emocionales que ensalzan el bienestar subjetivo y menosprecian el malestar subjetivo, ya que estarían orientando el acto educativo hacia una débil formación moral, donde valores como el sacrificio, el esfuerzo y la perseverancia, pierden su sentido pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Archambault, P. (1974). Formación moral de la juventud. Barcelona: Paideia.
2. Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del psicólogo, 38(1), 58-65.
3. Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. Nueva Antropología, 27(81), 11-31.
4. Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. A Parte Rei. Revista de Filosofía, 47, 1-10.
5. Damasio, A. (1996). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica.
6. Damasio, A. (2009). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Madrid: BROSMAC.
7. Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). Educación Física y Deporte, 27(2), 79-89.
8. Diener, E., Lucas, R. y Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. Collabra: Psychology, 4(1), 1-49.
9. Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(2), 23-38.
10. Escámez, J y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 18:109-134.
11. Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2017). Emotional Intelligence in Education. Electronic Journal of Research of Educational Psychology, 6(2), 421-436.
12. Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
13. Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

14. González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. doi: 10.15517/aie.v9i4.9519
15. González-Blasco, P., Moreto, G., Janaudis, M., De Benedetto, M., Delgado-Marroquín, M. y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48.
16. Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
17. Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814.
18. Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.
19. Marina, J. (2011). *El cerebro infantil la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
20. Maturana, H. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
21. Moreno, A., Toro, S. y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la Educación Física Crítica: Eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
22. Mujica, F. (2018a). Educar y suscitar emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27.
23. Mujica, F. (2018b). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397-416.

24. Mujica, F., Orellana, N. y Canepa, P. (2018). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo o negativo de las emociones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VI, Número: 1, Artículo no.:13, Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018.

https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200003955-83c9384be8/18.09.13%20Educaci%C3%B3n%20emocional%20en%20la%20asignatura%20de%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica.....pdf

25. Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. doi: 10.15366/riejs2018.7.2.007

26. Muñoz, E. (2010). El rol del amor en la construcción de una ética fenomenológica. *Veritas*, 23, 9-22. doi: 10.4067/s0718-92732010000200001

27. Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25.

28. Pestalozzi, J. (2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes.

29. Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058

30. Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía Moral. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson.

31. Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía Axiológica*. Madrid: Dykinson.

32. Rodríguez, P. (2010). El positivismo y el racionalismo no han muerto. *Educere*, 14(48), 63-71.

33. Rodríguez, L. (2012). La esencia y las formas del amor según Max Scheler. *Anuario Filosófico*, 45(1), 69-96.

34. Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad*. Madrid: Dossat.

35. Sánchez, A. (2011). El amor como acceso a la persona. Un enfoque scheleriano del amor. *Veritas*, 25, 93-103.
36. Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*. Buenos Aires: Nova.
37. Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
38. Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
39. Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.

DATOS DEL AUTOR.

1. Felipe Nicolás Mujica Johnson. Profesor de Educación Física y Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Politécnica de Madrid, España. Investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
fmujica@live.cl

RECIBIDO: 11 de marzo del 2019.

APROBADO: 29 de marzo del 2019.