

FORMACIÓN EMOCIONAL CON UN SENTIDO MORAL HUMANISTA- CRISTIANO: ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL AMOR

EMOTIONAL FORMATION WITH A HUMANIST-CHRISTIAN MORAL SENSE: ANALYSIS IN FUNCTION OF LOVE

Felipe Mujica Johnson*

Resumen

El presente artículo es un ensayo que aborda la educación emocional de las personas, la cual se enmarca en la formación moral, por lo tanto, su desarrollo requiere de un análisis crítico que idealmente sea coherente con el respeto de los derechos humanos. No obstante, en algunas propuestas educativas el factor moral ha sido desconsiderado, estableciéndose una valoración estandarizada en razón del bienestar subjetivo. Por lo mismo, con la finalidad de aportar una mirada de educación emocional que incluye un sentido moral, el objetivo de este ensayo es analizar el valor de las emociones en función de la perspectiva humanista-cristiana. Por consiguiente, en este ensayo se discute el valor moral de las emociones en función de la concepción objetiva y espiritual del amor cristiano. Así, se concluye que, desde esta perspectiva moral, lo adecuado sería sentir emociones que impulsen al ser humano a construir una realidad justa, solidaria y pacífica.

Palabras Claves: afectividad, interacción social, educación moral, pedagogía crítica, derechos humanos.

Abstract

This article is an essay that addresses the emotional education of people, which is part of the moral formation, therefore, its development requires a critical analysis that is ideally consistent with respect for human rights. However, in some educational proposals the moral factor has been disregarded, establishing a standardized assessment based on subjective well-being. For the same reason, to provide a view of emotional education that includes a moral sense, the objective of this essay is to analyze the value of emotions in terms of the humanist-Christian perspective. Therefore, this essay discusses the moral value of emotions in terms of the objective and spiritual conception of Christian love. Thus, it is concluded that from this

* Felipe Mujica Johnson. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Académico Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. felipe.mujica@upla.cl.

Fecha de Recepción: 14 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 03 de junio de 2019

moral perspective, it would be appropriate to feel emotions that encourage the human being to build a just, solidary and peaceful reality.

Keywords: affectivity, social interaction, moral education, critical pedagogy, human rights.

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo parte de la premisa de que las emociones representan un termómetro moral para las personas, porque desde una concepción axiológica objetiva y material, reflejan la captación personal de los valores, los cuales tienen una existencia *a priori*, o sea, son independientes de la consciencia humana (Fronidzi, 1968; Hartmann, 2011; Scheler, 2001). En otras palabras, las emociones son una vía de intuición emocional para descubrir los valores en cada persona (Scheler, 2005). En cuanto a la aprehensión de los valores, Scheler (2001) en su ética sostiene que se produce exclusivamente por la vía emocional, mientras que Hartmann (2011) en su ética indica que además de la vía emocional, la consciencia también participaría de aquella captación. Por otra parte, diferentes autores señalan que las emociones se encuentran integradas con la razón (Maturana, 2001; Mora, 2017; Salmurri, 2015), de modo que, así como existen los razonamientos morales, también existirían las emociones morales. De acuerdo con la jerarquía de los sentimientos que estableció Scheler (2005), las emociones serían sentimientos anímicos, que varían de acuerdo al contenido subjetivo de la realidad que integra la vida de cada persona y se diferenciaría de los sentimientos espirituales que tendrían un carácter objetivo, como es el caso del amor. En este sentido, la emoción puede ser definida de la siguiente manera:

La emoción es una respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o una situación determinada, y que va asociada a cambios corporales específicos y está relacionada con lo que es importante para nosotros, nuestros objetivos, nuestras preocupaciones o nuestras aspiraciones (Alonso, 2017, p. 17).

Con respecto al componente moral de las emociones, se entiende que han tenido una función fundamental en el desarrollo cultural de la humanidad, debido a que orientan el comportamiento humano (Nussbaum, 2016). Así, las emociones funcionan como una señal de refuerzo ante las buenas acciones y como una señal de arrepentimiento y una posible modificación, ante las malas acciones, lo cual variará dependiendo de la conciencia moral de cada sujeto (Quintana, 1993). Por esto mismo, Marina (2016) señala que “todas las culturas han evaluado moralmente los sentimientos, a pesar de afirmar que eran movimientos naturales” (Marina, 2006, p. 229).

Los razonamientos morales han sido clasificados por Kohlberg (1976), en tres niveles y seis estadios, señalando que cada ser humano podría progresar en su desarrollo moral, estableciendo como máximo nivel, los principios éticos universales de justicia, justificados en la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de las personas. En cuanto al contexto histórico-cultural del establecimiento de los derechos humanos, cabe destacar que las naciones de occidente tuvieron un rol fundamental, las cuales en general se caracterizan por tener una base social cristiana. En este sentido, tanto los logros como los fracasos del mundo occidental no pueden ser interpretados sin la influencia del cristianismo, que según Zubiri (1955), aportó a occidente “un mundo espiritual y personal que trasciende de la naturaleza” (p. 38). En concreto, según Beuchot (2004) los derechos humanos habrían sido antecidos por los derechos naturales de la filosofía tomista, en los cuales se incorpora la noción de la dignidad humana como propia de la naturaleza humana. Así, en la filosofía de los derechos humanos es posible identificar que se encuentra sobre la base de una perspectiva iusnaturalista (Papacchini, 2003), la cual integra el iusnaturalismo clásico de tradición cristiana, enriquecido con el personalismo y la Filosofía de la Liberación (De La Torre, 2005, p. 25).

Como cada forma de razonar y actuar puede ser enmarcada dentro o fuera de principios morales universales, las emociones han de ser analizadas en función de este tipo de principios morales, lo cual implica, que para desarrollar una

adecuada educación moral, es indispensable que se atienda a las emociones de las personas (Gómez, 2007; Marina, 2005; Marina, 2011; Maturana, 1996; Maturana y Nisis, 1997; Mujica, 2018; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018; Nussbaum, 2014; Pinedo y Yáñez, 2017).

Desde una perspectiva hedonista, las emociones han sido valoradas en positivas (favorables) y negativas (desfavorables) para el bienestar subjetivo (Diener, 2000; Diener, Oishi y Lucas, 2015). De aquella valoración, han emergido propuestas de educación emocional, sustentadas teóricamente en la inteligencia emocional y la psicología positiva (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Hernández, 2017), pero han sido criticadas por su desatención al componente moral de la emoción (Marina, 2005; Mujica, 2018) y, en consecuencia, por desmoralizar la conducta humana (Prieto, 2018). En otras palabras, esta propuesta valora positivamente lo agradable o placentero (Rojas, 1993), de modo que enaltece el bienestar subjetivo y desprecia el malestar subjetivo, ignorando la importante función social que pueden cumplir emociones como la vergüenza, la culpa, la tristeza o el enfado (Quintana, 1995). Por esta razón, a esta perspectiva hedonista se le ha criticado por favorecer la reproducción de un modelo neoliberal de sociedad, ya que en ambientes laborales o educativos se valorarían las emociones sin atender a los aspectos históricos y morales del sentir humano (Manrique, 2015; Sánchez, 2015).

De modo contrario a una formación hedonista de las emociones, que las valora de manera estandarizada en función del bienestar subjetivo, se debe reconocer que las emociones o los sentimientos emocionales de la alegría, la satisfacción, el entusiasmo, la tristeza, el enfado, el miedo, la culpa, la vergüenza, la diversión o el aburrimiento, pueden suscitar conductas correctas o incorrectas desde una perspectiva moral, debido a que carecen de un valor moral intrínseco (Steinfath, 2014). Por lo tanto, requieren ser interpretadas cualitativamente, para otorgarles un valor moral (Mujica et al., 2018). Este abordaje cualitativo de las emociones se traduce en que deben ser valoradas en función de los acontecimientos concretos y su relación con los significados morales, que, en este caso, corresponden a la tradición humanista cristiana. Justamente, en este ensayo

se contrastarán las emociones con el significado del amor cristiano que ha sido fundamentado con una axiología objetiva. Entonces, como existen muchas perspectivas o filosofías de carácter moral, el valor moral de las emociones que se establezca en cada contexto pedagógico, podría variar en función de los principios morales que orientan aquella evaluación. En este sentido, se reconoce la importancia de respetar y tolerar las diferentes perspectivas morales presentes en la sociedad. En cuanto a la educación formal, se identifica que a nivel general en los países occidentales obedece a una perspectiva moral fundada en los derechos humanos universales (Magendzo, 2003).

Dentro de aquel respeto por la pluralidad ideológica y moral, en este ensayo se discutirá el valor de aquellas emociones en función de una perspectiva moral particular, que es la humanista-cristiana, pero haciendo énfasis en el sentimiento objetivo y espiritual del amor que estableció el filósofo Max Scheler. De esta forma, se pretende aportar a la formación emocional de las personas que voluntariamente deseen orientar su existencia espiritual por aquella perspectiva. Como se ha mencionado anteriormente, respetando la libertad de pensamiento, de modo que esta propuesta trasparenta la ideología a la que adhiere. Igualmente, se considera que la necesidad de interpretar antes de valorar las emociones responde a la concepción del aprendizaje como una generación de sentidos por medio de la relación humana concreta en un contexto sociocultural específico (Casassus, 2008).

En este sentido, el objetivo de este ensayo es analizar el valor de las emociones en función de la perspectiva humanista-cristiana.

2. LA MORAL HUMANISTA-CRISTIANA

En este apartado se hace referencia al pensamiento humanista-cristiano, que asume un compromiso ético-político con la sociedad, orientado a la construcción del bien común y al respeto de la dignidad de las personas (Maldonado, 2014). Por consiguiente, a una perspectiva crítica, que hace un llamado para que las personas usen sus fuerzas para enfrentar “el mundo capitalista globalizado de la ideología neoliberal y su lenguaje proveniente de la

subordinación de la vida moderna a las variables puramente económicas” (Pinto, 2007, p. 166). No obstante, claramente no se hace referencia a las fuerzas que reproducen la violencia, sino que a las armas del espíritu, que encuentra su gran potencial en las manifestaciones de una educación liberadora o emancipadora, rechazando la concepción bancaria de la educación y las formas de alienación social, que solo benefician a una parte acomodada de la sociedad, la cual es indolente ante el sufrimiento de su entorno, representando todo lo contrario a una convivencia amorosa, justa y solidaria (Freire, 1969). Igualmente, estas manifestaciones educativas no se limitan a la educación formal, sino que incluyen a la educación no formal y la educación informal, ya que las personas somos seres que aprendemos en todos los espacios relacionales (Maturana y Nisis, 1997).

Una educación crítica que promueva la emancipación de las personas debe cuidarse de no convertirse en otra fuente de adoctrinamiento, debido a que Jesús, “simboliza una participación política activa en la medida que es esperanza y es utopía, en la medida que su “ethos” es radicalmente contrario al del pecado social que él acusó sin temores (es no partidista y no seguidora del poder, por cierto)” (Bazán, 2003, p. 54). En este sentido, es esencial que las personas sean conscientes de los cimientos ideológicos que sustentan las intenciones educativas, lo cual por cierto excluye a las edades o a las personas que carecen de la posibilidad de tomar conciencia sobre las ideologías, motivo por el que la educación liberadora toma mayor sentido, considerando que la sociedad (familias, amigos, instituciones) integra desde la infancia en forma acrítica, muchos sentidos sobre la realidad. Esta transparencia ideológica, permitirá que las personas puedan analizar los sentidos morales que la sociedad le intenta integrar y si se desea asumir alguna posición moral específica, sea en forma voluntaria e informada. Así, una pedagogía crítica humanista-cristiana, debe distanciarse de los procesos de evangelización que utilizan cualquier tipo de violencia para adoctrinar a las personas, con énfasis en la violencia simbólica (Bourdieu, 2000). En palabras de Magendzo (2003), la relación de la pedagogía crítica con el cumplimiento de los derechos humanos es indudable, dada las siguientes características:

La pedagogía crítica, antes que considerar al conocimiento como una acumulación de hechos neutrales objetivamente verificados, lo concibe como construido socialmente y, por lo tanto, algo que diferentes grupos sostienen de manera diferente. Apunta a comprender los valores de las personas y los usos de sus significados en vez de “descubrir “la” verdad”. Desde esta perspectiva, tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos implican una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, problematice su realidad y enfrente situaciones y problemas de la vida personal o colectiva (p. 25).

Ante todo, es fundamental la idea de rechazar u oponerse a todas las manifestaciones de violencia como un mecanismo valido para resolver o propiciar la justicia social, motivo por el que debe representar uno de los principios morales más elevados y complejos de esta perspectiva, enalteciendo la importancia del amor en las relaciones humanas y el compromiso con una lucha pacífica para contribuir a la armonía en la sociedad. A causa de la complejidad interpretativa que existe en torno al concepto del amor en la sociedad, es pertinente realizar una breve clarificación conceptual.

De acuerdo con Rojas (1993), el amor es parte de la vida afectiva del ser humano, pero no se reduce a ella, ya que es quien nutre y organiza la vida afectiva, de modo que “no solo es el primer acto de voluntad, sino que es también principio o fuente de donde brotan las decisiones principales” (p. 78). Además, Rojas (1993) lo describe como la aprobación hacia algo o alguien, porque “amar algo es darlo por bueno, celebrar su presencia o su existencia, reconocer que su presencia es grata para uno” (p. 78). Estas consecuencias del amor coinciden con las que señala Maturana (2001), quien destaca que amar “es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” (p.46). No obstante, se diferencia en que Rojas (2003) no reduce el amor a una emoción, sino que lo destaca como un sentimiento y valor espiritual de carácter objetivo. Igualmente, Fromm (1959)

manifiesta que existe un amor que responde a un sentido moral muy elevado, que sería el amor fraternal, el cual radica en aceptar a los demás y amarlos, independiente de que no exista un beneficio personal, de modo que requiere reducir el egoísmo o el egocentrismo, y lo explica como “el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano, el deseo de promover su vida” (p.52).

Para representar bien el amor cristiano, es preciso aproximarse a una concepción del amor que puede suscitar emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo, dado que el compromiso de amar requiere sacrificar la comodidad del egoísmo y el resentimiento fundado en el odio (Mujica, 2019). Para completar dicha aproximación al amor desde una perspectiva humanista-cristiana, es fundamental referirse al filósofo alemán Max Scheler, quien aportó en forma notable a una perspectiva objetiva de la ética o la axiología y, en consecuencia, de la moral cristiana. Para este filósofo, el amor es un valor y sentimiento espiritual que orienta la recta moral de las personas (Scheler, 1966) y no puede ser despojado de su esencial compromiso con el dar o entregar a los demás, ya que representa un sacrificio que inevitablemente se encuentra asociado al placer y al displacer, lo cual expresa de la siguiente forma:

“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” (Scheler, 2010, p. 68).

Como resultado de la dimensión espiritual que Scheler atribuye al amor, Rojas (1993), lo destaca por su gran aporte al pensamiento occidental, que permite comprender que “el amor es un proceso intencional que va más allá de lo que se ama” (p. 87). A raíz de esta aclaración, es posible interpretar que las personas que han cultivado una moral virtuosa que tiende verdaderamente al amor cristiano realizan diferentes esfuerzos personales para solidarizar con sus semejantes.

Asimismo, es preciso incorporar un segundo concepto que deriva del amor cristiano, que es el perdón, el cual exige una comprensión y aceptación de las malas inclinaciones morales que puedan tener las otras personas, aceptando las consecuencias negativas que producen, lo cual no significa que la aceptación debe llevar al conformismo, ya que eso representaría un fomento de las acciones que dañan a las personas y a la sociedad. Por lo tanto, la persona que perdona verdaderamente con un sentido cristiano logra comprender los defectos morales ajenos, pero eso no la limita a no apoyar o aplicar acciones que ayuden a que la persona errante mejore sus defectos morales.

Del mismo modo, quien perdona desde esta perspectiva se distancia de los sentimientos, razonamientos y conductas de venganza que pretenden hacer sufrir a la persona errante sin un buen fin moral. Así, desde la perspectiva humanista-cristiana se comprende que el malestar subjetivo producido por castigos consensuados socialmente contribuye a que la persona tome conciencia de sus errores, se arrepienta y evite volver a obrar mal. No obstante, este proceso requeriría ser complementado por acciones educativas que cultiven una buena moral en dichas personas. Pero este complemento no siempre se cumple y lo vemos claramente en los delitos que llevan a una persona a la cárcel, donde a nivel general las víctimas anhelan principalmente venganza en vez del progreso moral de quien delinque. Esta forma de resolver los conflictos morales de la humanidad ha convertido la justicia en un acto mecánico de castigo y carente de amor.

En base a estos planteamientos, en el siguiente apartado se profundizará en un análisis cualitativo de las emociones, que permita valorarlas de acuerdo a situaciones hipotéticas de la realidad, para de esta forma, favorecer la comprensión del valor moral de las emociones.

3. EMOCIONES EN FUNCIÓN DEL AMOR CRISTIANO

El amor cristiano se diferencia de las otras concepciones del amor que conocemos en la historia humana, como la del mundo helénico o el mundo

orienta, y esta diferencia radica en que “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). A partir de la concepción cristiana, espiritual y objetiva del amor, es posible identificar buenas y malas emociones, pero que asumen un valor a partir del análisis del contexto y no de la experiencia sensible de lo sentido (Mujica, 2019; Scheler, 2005).

Antes de acercarnos al valor moral de las emociones, se verá el efecto de las emociones en el bienestar subjetivo. La alegría, la tranquilidad, el entusiasmo, la diversión o la satisfacción son emociones agradables, que suscitan la sensación de placer y, por tanto, favorecen en términos inmediatos el bienestar subjetivo y la motivación intrínseca, pero cabe preguntarse, ¿son siempre deseables en el desarrollo personal y social? Por el contrario, el enfado o la rabia, la tristeza, la vergüenza, la culpa o el miedo son emociones desagradables, que suscitan el sufrimiento físico, psicológico y espiritual, por lo no favorecen en términos inmediatos el bienestar subjetivo o la motivación intrínseca, de modo que ¿son siempre indeseables en el desarrollo personal y social?

El efecto de las emociones ha sido declarado en términos de inmediatez, ya que, en función de la conciencia moral de cada persona, puede verse modificado, como se verá más adelante en algunos ejemplos. En cuanto a las preguntas planteadas, es evidente que no son coherentes con una propuesta que relativiza el valor moral intrínseco de aquellas emociones, de modo que sería bueno sentir agrado ante los sucesos moralmente correctos, pero es malo sentir agrado ante las situaciones moralmente inadecuadas y asimismo con el desagrado (Mujica, 2018). Pero ¿qué es moralmente correcto e incorrecto? Desde una perspectiva humanista-cristiana que entiende el amor como un sentimiento espiritual que guía la moral humana, las buenas emociones serían las que reflejan una preferencia del amor hacia el prójimo y las malas serían las que reflejan una preferencia del odio hacia el prójimo (Scheler, 2005).

Como este ensayo versa en torno a un principio moral que es objetivo, que es la consecuencia emocional de la preferencia por el amor cristiano, el valor de las

emociones dependerá de si ellas son favorables (positivas) o desfavorables (negativas) para este principio moral. Para clarificar esta asociación, en la Tabla 1, se presentan diferentes situaciones hipotéticas, que reflejarían el valor moral de las emociones.

Tabla 1. Valoración moral de las emociones desde la perspectiva humanista-cristiana

N.º	Situación hipotética	Valor moral de las emociones
1	Una persona siente alegría por la existencia de sistemas sociales injustos que oprimen a las personas más vulneradas y desfavorecidas socioeconómicamente.	Negativo
2	Una persona siente satisfacción mientras violenta a otra persona.	Negativo
3	Una persona se divierte con el sufrimiento ajeno.	Negativo
4	Una persona siente vergüenza por la existencia de sistemas sociales injustos que oprimen a las personas más vulneradas y desfavorecidas socioeconómicamente.	Positivo
5	Una persona siente tristeza por la violencia en la sociedad.	Positivo
6	Una persona siente entusiasmo por ayudar a otra persona.	Positivo

Fuente: Elaboración propia.

A través de los ejemplos presentados, se puede apreciar como el valor moral de las emociones puede variar en función si estos responden al amor cristiano. En ejemplo 1 y 4 se presenta la misma situación, pero con diferente reacción emocional, la cual permite expresar que ante una misma situación las personas percibirán emociones en función de su preferencia y consciencia moral. En el ejemplo 2 y 3, se aprecian situaciones muy similares que reflejarían una preferencia por valores negativos, como el odio y la venganza. En otras palabras, independiente del contexto en que sucedan los hechos, existiría una preferencia por el daño que experimente otra u otras personas. Lo contrario se reflejaría en el ejemplo 5 y 6, donde se evidencia una preferencia y consciencia moral que tiende hacia un bienestar objetivo de las demás personas. Bienestar objetivo que puede alcanzar cuotas de bienestar subjetivo, pero evidentemente no se reduce a dicho bienestar.

Esto se explica en que ayudar a otra persona, puede incluso suscitar miedo, ansiedad o vergüenza (malestar subjetivo), pero si el objeto es moralmente bueno y se cuenta con la voluntad de la persona a la que se le ayuda, justifica que el

entusiasmo sea una buena emoción. Esta situación se aprecia constantemente en los centros educativos o de salud, cuando los profesionales sienten entusiasmo y satisfacción por ayudar a sus alumnos y pacientes, lo que, a su vez, se puede desarrollar en procesos que involucran malestar subjetivo por parte de quienes reciben la ayuda. En resumen, siguiendo el pensamiento de Scheler (2010), se reconoce que es fundamental no reducir o simplificar la compleja vida emocional del ser humano, por lo mismo, es indispensable tomar conciencia de que “querer negar placer y dolor, o uno de los dos, significaría negar la vida misma” (p. 69). Así, ambos afectos cumplen funciones trascendentales en la vida de las personas, pero como se ha expuesto en este ensayo, es útil identificar algunos de los placeres y sufrimientos que actúan como barreras o estimulantes psicosociales para el desarrollo moral.

En los casos que las personas obren moralmente mal, su conciencia moral tendrá un rol fundamental, sobre todo en ayudar a generar un sentimiento emocional de arrepentimiento, como es el caso de la culpa o la vergüenza, que tanto bien le hacen a la sociedad. En base a esto, siempre que sea posible y no se esté atentando contra los derechos fundamentales de cada persona en una sociedad democrática, la persona que intencionadamente se adhiere a la moral humanista-cristiana, debería esforzarse por obrar en ayuda de las demás personas. Y una de las formas de ayudar a las demás personas, siempre en base a la libre voluntad, es orientarlas en el sentido moral de una justicia social basada en el amor cristiano. Con respecto a la importancia de respetar la voluntad de las personas, Hartmann (2011) señala que los actos moralmente correctos pueden enseñarse, al igual que como se enseña la matemática, pero lo que no se puede es “imponer nada a la consciencia moral, sino sólo conducirla hacia sus propios contenidos y principios” (p. 71). Estas enseñanzas que conducen la conciencia moral serán de gran ayuda en la sociedad, independiente del contexto donde se desarrollen, ya que la educación formal de occidente no se ha logrado desprender de la lógica de mercado y de la racionalidad curricular técnica, tradicional o bancaria, de modo que no prioriza la educación moral de las personas (Apple,

2011; Chomsky, 2003; Freire, 1975; Jordi y Torrebadella, 2018; Nussbaum, 2016; Puiggrós, 2010; Vicente, 2013).

En consecuencia, si las personas orientan su consciencia moral hacia la perspectiva analizada, estarán fomentando a nivel individual el deseo de construir relaciones sociales justas y solidarias. Este efecto ha sido también advertido por Hartmann (2011), quien ha señalado que el amor al prójimo podría ser el valor moral de mayor profundidad y pureza, ya que impulsa a la humanidad hacia una solidaridad universal y un sentido de corresponsabilidad.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis realizado, se puede concluir que la formación emocional en función del amor cristiano establece como buenas emociones las que reflejan una preferencia del amor y como malas emociones, las que reflejan una preferencia del odio. Así, el amor sería una fuerza espiritual que induciría a la conciencia moral a la captación de valores positivos como la solidaridad, la paz, la unidad, el respeto, la humildad, la tolerancia, la justicia y la responsabilidad. En sentido contrario, el odio induciría a la conciencia moral a la captación de valores negativos o disvalores, como el egoísmo, la opresión, la intolerancia, la arrogancia, el orgullo y la irresponsabilidad.

Cabe destacar que la percepción emocional que refleja una preferencia moral no necesariamente se va a traducir en un acto o una elección moral de la persona, ya que por medio de la voluntad el ser humano puede controlar sus tendencias afectivas y obrar en base a ideas propias o ajenas que contradigan aquella tendencia moral. En este sentido, una persona que haya cultivado un ser virtuoso tenderá con mayor facilidad a la preferencia de dicho amor y, en consecuencia, también tendrá mayores posibilidades de concretar una conducta moral cristiana. Mientras que quienes no hayan cultivado un ser moralmente virtuoso, tendrán más dificultades para adoptar la moral cristiana descrita, no obstante, una notable fuerza de voluntad podría vencer las malas tendencias, pero para cambiarlas sería indispensable cultivar el ser virtuoso. En este sentido, la

legislación en las diferentes naciones establece penas para quienes transgreden la moral permitida, de modo que muchas personas evitarían obrar mal para evitar sufrir las consecuencias, pero aquello no asegura el cultivo de una moral virtuosa. Por lo tanto, es fundamental que las personas se eduquen moralmente y la formación moral humanista-cristiana es una de las opciones, la cual es muy exigente, motivo por el cual muchas personas fracasan en sus intentos por cultivarla en su ser, sin embargo, quien lo consiga logrará ayudar desinteresadamente a muchas personas necesitadas de aspectos materiales e inmateriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Bazán, D. (2003). La participación política de los creyentes: esbozo de una fundamentación ético-religiosa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 49-59.
- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y climas de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Chomsky, N. (2003). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.
- De La Torre, J. (2005). *Iusnaturalismo, personalismo y filosofía de la liberación. Una visión integradora*. Madrid: MAD.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, 70(3), 234-242.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Fronzizi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* (4ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Madrid: Encuentro.

- Jordi, J. y Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2006). *El laberinto de la afectividad*. Barcelona: Compactos.
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997) *Formación Humana y Capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Mujica, F. (2018). Las emociones en la educación física escolar: El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.
- Mujica, F. (2019). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15
- 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.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72.
- 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.
- Puiggrós, A. (2010). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 1-1.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad*. Madrid: Dossat.
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. Barcelona: RBA.
- Sánchez, M. (2015). Del "yo es otro" al "yo soy yo mismo": emociones y dominación social. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 253-261.

- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*. Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.
- Zubiri, X. (1955). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Nacional.