



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número:3 Artículo no.:16 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2020.

TÍTULO: Contribución de la humildad a la educación formal: análisis en función de Max Scheler y Paulo Freire.

AUTORES:

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Dra. Nelly del Carmen Orellana Arduiz

RESUMEN: En la educación formal, la retórica de los valores morales es muy común; sin embargo, suele prescindir de un profundo análisis de sus significados. Este ensayo tiene por objetivo analizar el valor de la humildad y su posible contribución al proceso pedagógico; en concreto, desde la perspectiva de los intelectuales Max Scheler y Paulo Freire. De esta forma, se ha reconocido que ambos filósofos asocian la humildad al acto de amar y, a su vez, al aceptar los aspectos valiosos que trascienden a la propia persona. Es decir, una antítesis del orgullo del ser moral y de la arrogancia intelectual. En este sentido, dicha virtud propiciaría un entorno pedagógico coherente con el diálogo democrático.

PALABRAS CLAVES: educación formal, desarrollo moral, filosofía de la educación, actitud democrática, amor.

TITLE: Contribution of humility to formal education: analysis based on Max Scheler and Paulo Freire

AUTHORS:

1. Máster Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Dra. Nelly del Carmen Orellana Arduiz.

ABSTRACT: In formal education, the rhetoric of moral values is very common, however, it usually dispenses with an in-depth analysis of their meanings. For this reason, this essay aims to analyze the value of humility and its possible contribution to the pedagogical process. Specifically, from the perspective of intellectuals Max Scheler and Paulo Freire. In this way, it has been recognized that both philosophers associate humility with the act of love and, in turn, by accepting the valuable aspects that transcend the person himself. That is, an antithesis of the pride of moral being and intellectual arrogance. In this sense, this virtue would foster a pedagogical environment consistent with democratic dialogue.

KEY WORDS: formal education, moral development, philosophy of education, democratic attitude, love.

INTRODUCCIÓN.

La importancia de los valores morales en los procesos educativos es reconocida ampliamente en la cultura escolar (Dewey, 2004; Mujica, Orellana y Luis-Pascual, 2019; Mujica y Inostroza, 2020; Nussbaum, 2016; Quintana, 1995), y también, se ve reflejada en los postulados de diferentes organismos nacionales (Legislaciones gubernamentales) e internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Del mismo modo, ha sido fundamentada en el ámbito específico de la educación formal (Cagigal, 1984; Dewey, 2004; Giroux, 2015; Felipe-Bello, Garoz y Tejero-González, 2020; Gutiérrez, 1998; Mujica, 2019a; Sánchez-Alcaraz, Courel, Sánchez, Valero y Gómez, 2020); no obstante, tal como explica Esquirol (2006), un valor moral puede ser dotado de múltiples significados, que en ocasiones, pueden carecer de profundidad, coherencia y fundamentación axiológica.

En este sentido, esto puede estar asociado a una problemática que identifica Amilburu (2014), y en concreto, sería que en los contextos educativos, se suele carecer de una actitud filosófica frente a la terminología utilizada. Precisamente, porque la filosofía de la educación sería una materia poco atractiva para investigadores, teóricos y profesionales en general del ámbito educativo. Por lo mismo, se ha planteado la necesidad de promover espacios de perfeccionamiento filosófico para el profesorado de diferentes niveles educativos y, de esta forma, favorecer el pensamiento crítico en torno a la terminología utilizada en las diferentes disciplinas didácticas (Casado, 2011; Mujica, 2020). Especialmente, porque por medio de la filosofía de la educación, se aporta a “una visión más global e integradora del hecho educativo, sus interrelaciones y las profundas implicaciones humanas que lleva consigo” (Casado, 2011, p. 100). Por lo mismo, se considera necesario teorizar en torno a los diferentes valores morales y aportar precisiones filosóficas sobre su significado que, a su vez, permitan establecer algunas indicaciones sobre su praxis.

Con base en lo mencionado anteriormente, se advierte que este ensayo tiene como objetivo analizar las contribuciones pedagógicas de la humildad en el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la praxis educativa desde la perspectiva de dos destacados filósofos contemporáneos. De esta forma, se aportará a futuras discusiones que pretendan teorizar o aplicar dicha virtud en torno a una disciplina didáctica concreta, y a su vez, servir de fundamento para futuras investigaciones que deseen comprender empíricamente el estado del fenómeno de la humildad en los entornos pedagógicos.

DESARROLLO.

Humildad según Max Scheler.

Para este ensayo se ha decidido abordar el valor de la humildad, y para comenzar a profundizarlo, se atenderá a algunos postulados del filósofo alemán Max Scheler. Según dicho pensador muniqués, la humildad es una virtud que representa una fuerte antítesis a la actitud orgullosa vivenciada por la corriente romana de la filosofía estoica, de la actitud filosófica burguesa tardío romana del siglo XVIII y, a su vez, de la autonomía del deber fundamentada por Kant (Scheler, 2010); es decir, la humildad

consiste en practicar el bien sin esperar nada a cambio, ningún reconocimiento de mérito, justicia y dignidad. Así, lo contrario, el orgullo moral del ser, consistiría en negarse a que la propia estima no sea reconocida, dado que sería una humillación inaceptable. Además, la humildad no sería antítesis de otros orgullos terrenales, por ejemplo, el orgullo dirigido a los logros alcanzados o a los bienes adquiridos, ya que en parte, reflejan el amor al mundo, sino que específicamente, del orgullo de sí mismo. Una cita de Scheler (2010) que reflejaría la problemática moral de dicho orgullo orientado al ser señala que quién lo experimenta estaría constantemente pendiente y fascinado con su propio valor, de modo que “su mundo de valores se oscurece minuto a minuto; pues todo valor percibido es para él como un hurto y un robo a su propio valor” (p. 133).

Cabe destacar, que para este filósofo de Múnich, la humildad ocuparía un papel central en su teoría del amor, ya que sería una de sus principales expresiones morales. Precisamente, porque señala desde su mirada, que contrario al axioma griego, el amor se orienta desde lo superior a lo inferior (Mujica, 2019b; Scheler, 2005) y sostiene “la convicción de alcanzar el valor más alto en ese acto de humildad y humillación de rebajarse a sí mismo, de perderse a sí mismo con la convicción de hacerse igual a Dios” (Román, 2014, p. 22). Por lo mismo, la humildad sería un modo del amor, que cuando se hace presente como virtud de una persona, erosionaría el orgullo que le aísla y vacía espiritualmente (Scheler, 2010). En síntesis, una praxis humana humilde estaría representada en la actitud de servicio incondicional hacia las demás personas y estaría expresado de la siguiente forma:

La humildad (*humilitas*) es un continuo e interior palpitar de disposición espiritual de servicio en el núcleo de nuestra existencia, de disposición de servicio hacia todas las cosas, las buenas y las malas, las bellas y las feas, las vivas y las muertas (Scheler, 2010, p. 126).

Evidentemente, el significado de humildad desvelado por nuestro filósofo alemán tiene una alta exigencia moral y, por tanto, en la práctica conlleva una gran dificultad. Por lo mismo, cataloga la humildad como la “más delicada, la más oculta y la más bella de las virtudes cristianas” (Scheler, 2010, p. 126). Entonces, la humildad como valor moral en los centros de educación formal, desde esta perspectiva scheleriana, ha de ser analizado como una posibilidad para desarrollar la moral

personal en pos de lograr una alta capacidad de convivir solidariamente con las demás personas. Sobre todo, en situaciones que no se puede obtener nada material a cambio y, del mismo modo, ningún reconocimiento institucional. Esto resultaría muy beneficioso, sabiendo que, en la actualidad, el mundo está inmerso en una sociedad marcada por el individualismo, el utilitarismo y el consumismo (Cortina, 2002; Fair, 2010; Guisán, 2000) donde existe una brutal competencia por conseguir la mayor cantidad de dinero, premios, títulos, reconocimientos, etc.

También, más centrados en el rol del profesorado durante la interacción educador-educando, es pertinente identificar algunas otras consecuencias de encarnar dicha humildad y su relación con el progreso de las metodologías pedagógicas. En primer lugar, en la actualidad, se plantea como un aspecto fundamental que, bajo una lógica influenciada por el constructivismo, el profesorado logre establecer relaciones horizontales con su alumnado y, a su vez, permita que asuman un rol activo y autónomo en su aprendizaje (Escaño, 2012; Ortiz, 2015). Del mismo modo, que concrete acciones co-educativas para que el alumnado también logre asumir un rol de liderazgo pedagógico y contribuya al aprendizaje de sus pares (Cubero y Prados, 2004).

Por consiguiente, reconocemos que implícitamente, los procesos educativos están planteando como un aspecto fundamental la humildad del profesorado y, desde la mirada co-educativa, también del alumnado, y precisamente, una mirada scheleriana de la humildad, porque lo anterior se logra reconociendo los aspectos valiosos que pueden aportar los educandos al aprendizaje propio, al de sus pares e, incluso, al del propio docente, en consecuencia, por medio de un intercambio constante de experiencias, el profesorado requeriría trascender el orgullo que puede limitar el reconocimiento del valioso potencial pedagógico de los aprendices. Así, se aprecia que la educación formal en las últimas décadas ha trabajado para superar, en gran parte, la actitud orgullosa y autoritaria del profesorado que lo posicionaba, exageradamente en la perspectiva conductista, como un inequívoco sabio frente a su alumnado; por cierto, este proceso de democratización de la sabiduría ha sido potenciado por la revolución digital (Escaño, 2012).

Por lo demás, otro aspecto que realza la importancia de la humildad en los contextos educativos, radicaría en que muy difícilmente, e incluso podría ser hasta imposible, la labor docente será totalmente reconocida a nivel social. Principalmente, porque constantemente, consigue importantes logros en la formación humana, los cuales muchos de ellos, inevitablemente, pasan desapercibidos entre las múltiples acciones que lleva adelante a la práctica el profesorado. En efecto, ser docente requiere de una gran vocación de servicio social, donde gran parte de dicha actuación no será destacada o valorada. Sobre todo, en un contexto global de educación tecnocrática y mercantil, que ignora con mayor énfasis sus fines más nobles (Nussbaum, 2016); sin embargo, es preciso destacar, que independiente del discurso ideológico que esté dirigiendo la educación, educar siempre exigirá un alto compromiso de servicio social, y por cierto, dada la trascendente responsabilidad de contribuir al desarrollo de otra persona, requiere un compromiso que no dependa de la retribución moral que se pueda obtener. Si esto fuese así, y nos acostumbramos a ello, la calidad del profesorado siempre estaría en función de las felicitaciones o agradecimientos que se puedan recibir, por ende, los complejos entornos de aprendizaje, que se caractericen por la ingratitud de los educandos, serían un océano de dañina insatisfacción moral.

Esto último sería otro legítimo motivo para reivindicar una vocación docente orientadas intrínsecamente a la praxis, o sea, que interpreta la labor docente como valiosa en sí misma (Fuentes, 2001; Mujica y Orellana, 2019). En suma, destacamos cómo una humilde disposición moral ayudaría a las personas educadoras a afrontar con buena sintonía las complejas exigencias de su profesión, y por el contrario, también que una actitud orgullosa tendría constantemente en conflicto al profesorado con su entorno social, ya que lo invadiría una constante inconformidad con los acontecimientos en torno a su labor pedagógica. Es preciso mencionar, que evidentemente, en este análisis se ha aludido a un reconocimiento moral que estaría por sobre la retribución económica que pueda tener el profesorado. Así, el análisis se enmarca en la perspectiva scheleriana de la humildad, la cual solo sería antítesis de la indignación por la falta de reconocimiento moral, y en ningún caso, de una retribución socioeconómica.

Se ha descrito, cómo el desempeño docente estaría repleto de historias que reflejan la humildad del profesorado y cómo dicha actitud moral, frente a todo pronóstico, contribuye en la formación humana e inserción social de la ciudadanía. Un ejemplo de esos casos es del profesorado de Nicaragua que, ante las adversidades socioeconómicas de uno de los países con mayor pobreza de América Latina, mantiene firme su entusiasmo pedagógico. Precisamente, la investigación de Zamora-Díaz, López-Noguero y Cobos-Sanchiz (2016) logra revelar que los educadores muestran un claro orgullo hacia sus logros y agradecen las muestras de agradecimiento de sus educandos, lo cual desde la mirada scheleriana, no sería un orgullo negativo, ya que en ningún caso es exigido o puesto como condición para llevar a cabo esa sacrificada labor.

Humildad en función de Paulo Freire.

Por otra parte, es preciso mencionar al filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire, por haber incluido en sus obras la importancia de la humildad en los procesos educativos. En concreto, para él la humildad era una virtud que favorece el desarrollo humano, ya que, contrario a la soberbia del *sabelotodo*, contribuye a la emancipación de las invisibles cadenas que el ser humano crea por medio de esquemas mentales que representan lo que entiende como verdad (Freire, 2010). Así, dicho pensador indicó que ser humilde es una virtud que los educadores deben asumir por coherencia con su labor profesional, tanto por la actitud constante de auto-formación como por el adecuado trato con las demás personas (Freire, 1993). En este sentido, Freire (2010) defendía que ser humilde nos es algo sencillo, ya que requiere una cuota moral de valentía, confianza y respeto.

Una de las críticas que Freire (1993) planteó a los intelectuales marxistas, fue su actitud filosófica anclada en el modernismo, y por ende, sus excesivas certezas inalterables. En este sentido, hacía un llamado a que ante las personas pertenecientes a clases populares, se asumiera una actitud posmoderna que implicaría más flexibilidad ideológica. Precisamente, según él, dicha apertura a nuevas certezas es la que propicia el diálogo educativo, como se expresa en la siguiente cita: “La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos

sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: "Prometo a Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos". No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista" (Freire, 2010, p. 75-76).

Cabe mencionar, que en términos similares a Scheler, Freire (2010) asoció la humildad al amor, debido a que desde su perspectiva, educar significa realizar un sacrificio por las demás personas (amorosidad), lo cual, a su vez, exige el coraje de reconocer y aceptar nuestros miedos para aprender a convivir con ellos. Del mismo modo, agrega que el profesorado que careciera de dicha humildad, calificaría esos miedos de cobardía. Es fundamental entender, que la realidad educativa puede ser interpretada de múltiples formas, pero evidentemente, siempre existirán posicionamiento morales en juego (Dewey, 2004). En este sentido, no nos sorprende estos cercanos planteamientos teóricos de Freire con Scheler, debido a que ambos se enmarcan en una corriente cultural cristiana (Arroyo, 1973; Moreno, Toro y Gómez-Gonzalvo, 2018; Mujica, 2019b), lo cual, evidentemente, incluye un ordenamiento moral que realza la inclinación que puede lograr el ser humano hacia una vida amorosa y, por ende, humilde y solidaria; es decir, "según Freire, el método apropiado a la educación y a cualquier empresa humana es el diálogo cuya fuerza reside en el amor, la fe, la humildad, la confianza, la esperanza" (Bandera, 1981, p. 23).

Por otra parte, de acuerdo con Santos (2008), un importante postulado de la pedagogía de Freire es que, en oposición a la arrogancia, "descubrir la sabiduría del *otro* requiere humildad por parte del educador" (p. 159). Por lo mismo, Freire (2010) plantea, que educadores y educandos deben aprender a mantener una comunicación dialógica que favorezca el reconocimiento de los aspectos positivos de la otra persona, y desde una perspectiva co-educativa, entre los pares, sería necesaria la misma

actitud moral. Justamente, con respecto al aporte de nuestro pedagogo brasileño a los procesos co-educativos, se ha mencionado que perspectiva emancipadora de la educación “logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador. Convierte a la educación en un acto cognoscente en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible” (Fernández, 2008, p. 345). En un sentido similar, Freire enfatiza que “sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación” (Rodríguez, Moreno, Rubano y romero, 2014, p. 119); por lo que es fundamental, que la humildad sea un componente esencial del proceso educativo.

Por otro lado, para finalizar, es preciso mencionar que a Freire, además de teorizar sobre la humildad, se le reconoce por haber sido un fiel reflejo de dicha virtud en su trayectoria profesional. En este sentido, Giroux (2007) planteó que “todo en él sugería que la base de la política era la humildad, la compasión y el deseo de luchar contra las injusticias hacia los seres humanos” (p. 142).

CONCLUSIONES.

Luego de haber analizado el significado otorgado a la humildad por Scheler y Freire, y por cierto, coincidiendo con sus postulados, se dará lugar a algunas conclusiones sobre la importancia de encarnar dicho valor moral en la praxis educativa. En primer lugar, nuestros autores son enfáticos en señalar que la humildad es antítesis de la actitud moral orgullosa, arrogante y soberbia, que suele ser la esencia de los actos autoritarios; por lo tanto, si se desea emprender un proyecto democrático en educación formal, será imprescindible considerar a la humildad como un valor que favorece el reconocimiento de la autonomía, y libertad de conciencia, de las otras personas, y a su vez, dicha actitud es coherente con el diálogo que exige el proceso pedagógico para el desarrollo personal del alumnado y del profesorado.

En segundo lugar, centrándose más en la perspectiva scheleriana de la humildad, se concluye que una labor docente basada en la humildad traerá como diferentes beneficios afectivos, como por ejemplo, la tranquilidad de no indignarse ante la falta de reconocimiento social por las buenas obras realizadas

y, paradójicamente, la alegría de ver los positivos efectos logrados en pro de una mejora de la sociedad.

A modo de cierre, consideramos pertinente que en los entornos educativos sean profundizados los alcances que podría alcanzar la humildad en la educación y, de la misma forma, en otros ámbitos socioculturales. Igualmente, teniendo en cuenta la perspectiva de la humildad de cualquiera de estos dos pensadores, sería pertinente que se desarrollen investigaciones de corte fenomenológico que permitan reflejar el estado de esta virtud humana en los centros de educación pre-escolar, escolar y universitaria. Cabe destacar, que la participación de estos estudios no debería reducirse al alumnado y/o profesorado, sino que también, podría incluir a las familias, personal administrativo y equipos directos de las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Amilburu, G. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-247.
2. Arroyo, J. (1973). *Paulo Freire. Su ideología y su método*. Zaragoza: Hechos y dichos.
3. Bandera, A. (1981). *Paulo Freire. Un Pedagogo*. Caracas: Universidad Católica Andres Bello.
4. Cagigal, J.M. (1984). ¿La Educación Física, Ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.
5. Casado, Á. (2011). La filosofía en los estudios de magisterio. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 87-104.
6. Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
7. Cubero, R. y Prados, G. (2004). Enseñar y aprender en la universidad. Una perspectiva constructivista. En J. M. de Mesa, R. Castañeda y L.M. Villar (Eds.), *La Universidad de Sevilla y la innovación docente. Curso 2002-2003* (pp. 137-149). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
8. Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ª ed.). Madrid: Morata.

9. Escaño, J. (2012). Desarrollando una P2Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *Educación artística: revista de investigación*, 3, 17-30.
10. Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.
11. Expósito, Cristián David, et. al. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores Año: V Número: 2 Artículo no.38.
https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200003736-7c0f57cec2/18.1.38%20Los%20valores%20en%20educaci%C3%B3n%20para%20una%20educaci%C3%B3n%20sin%20valores.pdf
12. Fair, H. (2010). Por una economía con un rostro humano. Crítica a la filosofía utilitarista neoliberal a partir del caso argentino. *Persona y Sociedad*, 24(1), 85-109.
13. Felipe-Bello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 713-721.
14. Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Godotti, M.V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Eds.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 341-348). Buenos Aires: CLACSO.
15. Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
16. Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
17. Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Revista Ars Brevis*, 7, 285-303.
18. Giroux, H. (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 141-145.
19. Giroux, H. (2015). Cambiando el guión: repensando la resistencia de la clase obrera. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 100-107. doi: 10.15366/riejs2015.4.2

20. Guisán, E. (2000). Individualismo, utilitarismo y sociedad. *Télos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 9(1), 93-110.
21. Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(51), 100-108.
22. 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.
23. Mujica, F. (2019a). El sentido moral que James Naismith otorgó al Baloncesto: Una fortaleza para su desarrollo en España y en la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 56, 92-103.
24. Mujica, F. (2019b). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VI, Número: 3, Artículo no.:33, Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019. Recuperado de https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200004714-909cf91969/19.05.33%20Suscitar%20buenas%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n....pdf
25. Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la posmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 1-7.
26. Mujica, F. y Inostroza, C. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VII Número: 2 Artículo no.:78 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020. https://dilemas-contemporaneos-educacio.webnode.es/_files/200006660-e25ffe2600/20.01.78%20Pol%C3%ADticas%20educativas%2C%20evaluaciones%20estandarizadas%20y%20formaci%C3%B3n.....pdf

27. Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 1-12. doi: 10.15517/revedu.v43i1.30013
28. Mujica, F., Orellana, N. y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90.
29. Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25.
30. Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 1-18. doi: 10.17163/soph.n19.2015.04
31. Quintana, J.M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
32. Rodríguez, L. Marín, C., Moreno, S., Rubano, M. y Romero, L. (2014). Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire. *Cultura, Docencia y Tecnología*, 25(48), 113-147.
33. Román, Á. (2014). La influencia de San Agustín en el concepto de amor en Scheler. *Carthaginens*, 30(57), 19-36.
34. Sánchez-Alcaraz, B., Courel, J., Sánchez, C., Valero, A. y Gómez, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 755-762.
35. Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
36. Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.
37. Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
38. Zamora-Díaz, W., López-Noguero, F. y Cobos-Sanchiz, D. (2016). Realidades del empleo docente en Nicaragua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 191-205.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Felipe Nicolás Mujica Johnson. Profesor de Educación Física y Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 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. Correo electrónico: fmujica@live.cl

2. Nelly Del Carmen Orellana Arduiz. Profesora de estado en Educación Física y Máster en Educación Física. Es Doctora en Filosofía y Educación, por la Universidad Nacional a Distancia, España. También es Doctora en Filosofía, por la Leibnis Universität, Alemania. Actualmente está afiliada como docente en el Departamento Disciplinario de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Correo electrónico: norellan@upla.cl

RECIBIDO: 18 de enero del 2020.

APROBADO: 5 de marzo del 2020.