

Currículo vivido y emociones en una educación basada en la justicia social

Felipe Mujica Johnson^I 

Resumen

La educación representa un proyecto de corte sociocultural, político, histórico y filosófico. Por lo tanto, sus saberes requieren ser interpretados dialécticamente entre variadas categorías que, de algún modo, se presentan como dicotómicas, entre las que destaca la subjetividad-objetividad o la realidad local-global. En este contexto pedagógico se ha posicionado el concepto de justicia social como un faro ético asociado a movimientos sociales y derechos políticos. Este estudio reflexiona sobre el currículo vivido y las emociones en una educación basada en la justicia social. Los análisis sobre el currículo vivido como categoría que trasciende la racionalidad tecnicista permiten reconocer que se presenta como una posibilidad de otorgarle espacio a los significados de las experiencias del estudiantado y el profesorado, permitiendo retroalimentar los ciclos formativos en distintos contextos y niveles educativos. Sucede de forma similar con las emociones en educación que, vinculadas con el bienestar y la ética, permiten comprender las experiencias desde el sentir subjetivo y establecer conocimientos pedagógicos. Se sugiere abordar estas temáticas con un abordaje epistemológico plural del tema, con el fin de evitar enfoques superficiales y reduccionistas que sean perjudiciales en términos pedagógicos.

Palabras clave: Educación formal; educación comunitaria; afectividad; currículo.

I. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor e investigador de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, Campus Talca. Talca, Chile. E-mail: felipe.mujica@uautonoma.cl

Lived curriculum and emotions in an education based on social justice

Abstract:

Education represents a project with sociocultural, political, historical, and philosophical dimensions. Therefore, its body of knowledge must be interpreted dialectically across various categories that, in some ways, appear dichotomous, notably subjectivity versus objectivity or local versus global reality. Within this pedagogical context, the concept of social justice has emerged as an ethical guiding principle associated with social movements and political rights. This study reflects on the lived curriculum and emotions in an education grounded in social justice. Analyses of the lived curriculum as a category that transcends technical rationality reveal that it offers an opportunity to give space to the meanings of students' and teachers' experiences, thereby informing educational cycles across different contexts and levels of education. A similar dynamic occurs with emotions in education, which, linked to well-being and ethics, allow us to understand experiences from a subjective perspective and establish pedagogical knowledge. It is suggested that these themes be addressed through a pluralistic epistemological approach to the subject, to avoid superficial and reductionist approaches that are detrimental in pedagogical terms.

Keywords: Formal education; community education; affectivity; curriculum.



Currículo vivido e emoções em uma educação baseada na justiça social

Resumo:

A educação representa um projeto de caráter sociocultural, político, histórico e filosófico. Portanto, seus conhecimentos precisam ser interpretados dialeticamente entre diversas categorias que, de certa forma, se apresentam como dicotômicas, entre as quais se destacam a subjetividade-objetividade ou a realidade local-global. Nesse contexto pedagógico, o conceito de justiça social tem se posicionado como um farol ético associado a movimentos sociais e direitos políticos. Este estudo reflete sobre o currículo vivido e as emoções em uma educação baseada na justiça social. As análises sobre o currículo vivido como categoria que transcende a racionalidade tecnicista permitem reconhecer que ele se apresenta como uma possibilidade de dar espaço aos significados das experiências dos alunos e dos professores, permitindo retroalimentar os ciclos formativos em diferentes contextos e níveis educacionais. O mesmo ocorre com as emoções na educação que, ligadas ao bem-estar e à ética, permitem compreender as experiências a partir do sentimento subjetivo e estabelecer conhecimentos pedagógicos. Sugere-se abordar essas temáticas com uma abordagem epistemológica plural do tema, a fim de evitar enfoques superficiais e reducionistas que sejam prejudiciais em termos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação formal; educação comunitária; afetividade; currículo.



Introducción

La educación de un modo dialéctico representa un proyecto de corte sociocultural, político, histórico y filosófico (Dussel, 1980; Freire, 2011; Johnson, 2023; Mujica, 2022). En términos socioculturales, se reconocen las relaciones con los conocimientos de las culturas populares (Maglia; Hernández, 2016), de las culturas indígenas (Poblete *et al.*, 2020), de las desigualdades socioeconómicas (Bernardi; Martínez, 2023), de los movimientos sociales (Staggenborg, 2016), de los movimientos religiosos (Lyda, 2020), de los movimientos artísticos (Echarri; Urpí, 2022) y de las otras actividades que movilizan los intereses de los grupos humanos como el deporte, el turismo, la ciencia, entre otras.

Sobre la dimensión política de los proyectos educativos, se han de reconocer los vínculos con los conocimientos sobre la democracia (Dewey, 1995), los conocimientos sobre las relaciones humanizadoras fundadas en el diálogo y la problematización de la realidad (Freire, 2011), los conocimientos sobre los fundamentos del totalitarismo (Arendt, 2021), los conocimientos sobre los derechos humanos (Freeman, 2022), los conocimientos sobre los sentidos del poder (Apple, 1995), entre otros. Con respecto a la dimensión histórica-filosófica, se considera pertinente abordar los conocimientos de las sociedades antiguas (Muñoz; Morales, 2009), de la época medieval (Beuchot, 2023), de la modernidad (Dussel, 2022) y de la posmodernidad (Mujica, 2022), incluyendo los enfoques descoloniales (Ortiz, 2024), entre otros.

En este marco conceptual de la educación como proyecto multidimensional, cabe preguntar, ¿dónde se sitúa el fundamento de una educación basada en la justicia social? Frente a ello, es posible señalar que este fundamento se encuentra en las tres dimensiones, es decir, en lo sociocultural, en lo político y en lo histórico-filosófico. Por tanto, la justicia social se puede entender como una categoría que reconoce un contexto ético donde los derechos humanos son respetados por fundamentos socioculturales, históricos, filosóficos y políticos. Lucio-Villegas (2015, p. 18) define la justicia social como “la inclusión



de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad”. La justicia social ha sido parte de los movimientos sociales de reivindicación de derechos políticos, de las crisis sociales que han emergido en diferentes épocas a causa de las condiciones desiguales y de los anhelos imperialistas, así como de los anhelos del progresismo académico que ha contribuido en la teoría crítica, destacando la Escuela de Frankfurt (Marcillo; Heredia; Benitez, 2017).

Dentro de los acontecimientos históricos que han marcado la justicia social en el mundo se encuentra la abolición de la esclavitud humana, el sufragio femenino, la jornada laboral de ocho horas y la declaración universal de los Derechos Humanos, entre otros sucesos relevantes. En función de estos antecedentes, es posible entender la educación basada en la justicia social como una categoría que educa un contexto ético donde los derechos humanos son respetados en términos socioculturales, históricos, filosóficos e políticos. Por otro lado, desde un punto de vista de la educación social se ha señalado que la justicia social en educación puede ser abordada desde enfoques de justicia como la distribución de recursos y el reconocimiento de los grupos excluidos (Montané, 2015). También se ha planteado la educación de la justicia social desde la perspectiva de freireana, destacándose los aportes referidos a la emancipación cultural, la comunicación dialógica, la alfabetización, la investigación temática, la dialéctica opresor-oprimido, la concientización, la educación problematizadora y la formación para la democracia (Lucio-Villegas, 2015). Cabe destacar, que la justicia social en el campo educativo ha sido teorizada en función de diferentes temáticas, como el sistema escolar (Connell, 2006), el currículo (Mujica, 2020), la democracia (Belavi; Murillo, 2016), la inclusión educativa (Simón *et al.*, 2019) y las emociones (Pineda; Orozco, 2023).



Con base en lo mencionado anteriormente, este ensayo tiene por objetivo reflexionar sobre el currículo vivido y las emociones en una educación basada en la justicia social.

Currículo vivido en una educación basada en la justicia social

El currículo como categoría académica se remonta a la Universidad de Leiden (Países Bajos) en 1582 y a la Universidad de Glasgow (Escocia) en 1633, como proceso global unificador de cursos universitarios y también con un sentido de control del proceso enseñanza-aprendizaje (Hamilton, 1981). Sin embargo, la categoría de estudios curriculares sería más reciente y se remontaría al siglo XX con una fuerte tradición anglosajona (Díaz-Barriga, 2003; Johnson, 2023; Pinar, 2014). Tomando como referencia la historia de los estudios curriculares en Estados Unidos, se ha planteado que en el siglo XX existieron las siguientes tres grandes etapas: a) crisis: inauguración del campo y estabilización paradigmática como desenvolvimiento del currículo (1918-1969); reconceptualización del campo (1969-1980) e internacionalización (2000) (Pinar, 2014). Cabe destacar, que aquella historia estadounidense sobre el currículo se reconoce también por su influencia en el currículo de América Latina, sobre todo, por la influencia de la visión técnica-instrumental (Díaz-Barriga, 2020).

Como parte de los estudios curriculares también ha destacado el análisis de las racionalidades curriculares de Grundy (1991), basándose en la teoría de los intereses humanos de Habermas (1990). Estas racionalidades serían las siguientes: a) Técnica-instrumental: reproducción de la realidad; b) Práctica: comprensión de la realidad; c) Crítica-emancipatoria: transformación de la realidad (Grundy, 1991). Sobre la participación de estas racionalidades en los acontecimientos educativos se ha señalado lo siguiente:

[...] las racionalidades curriculares definen la naturaleza del conocimiento curricular, es decir, sus componentes epistemológicos. Cada una de estas racionalidades disputan el predominio en el campo del currículo y se expresan en conceptualizaciones diferentes y proyectan, también, entendimientos distintos respecto de la producción, interpretación y distribución del conocimiento, y las relaciones entre los actores



educativos en los procesos de formación (Valdés; Turra-Díaz, 2017, p. 25).

Con respecto al concepto de currículum, este ha sido planteado por Sacristán (2010) desde su rol sociocultural, demostrando que representa una categoría académica viva, dinámica y flexible. Este concepto se planteó así:

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia (Sacristán, 2010, p. 12).

Desde esta mirada sociocultural, hemos de reconocer que el currículum siempre está vinculado, de forma implícita o explícita, a sentidos religiosos, políticos, científicos, filosóficos, económicos, étnicos, públicos, entre otros (Pinar, 2014; Quichimbo; Mendez, 2020). El estudio del currículum también ha permitido trascender la hegemonía de lo prescrito en términos de documentos oficiales, generalmente, ministeriales, ampliándose a otras dimensiones como el currículo nulo, oculto, vivo, evaluado y apoyado (Johnson, 2023). En sentido epistemológicos, esto ha sido parte de la reconceptualización e internacionalización del currículum (Pinar, 2014), así como de las racionalidades prácticas y críticas (Grundy, 1991), debido a que tensionaron la corriente técnica-instrumental que priorizaba el currículo prescrito. Una conceptualización del currículum vivo es la siguiente:

El currículum vivido, o la dimensión vivida del curriculum si se prefiere, es el currículum desde el punto de vista del estudiante. No se trata eso sí de aquel estudiante imaginado que leemos en los documentos de política, los proyectos académicos, o aquel que los padres desean; sino del estudiante de carne y hueso, del estudiante en toda su humanidad (Johnson, 2023, p. 47).

En el currículum vivo se hacen presentes diferentes teorías filosóficas contrahegemónicas de la modernidad como proyecto fragmentador y reduccionista de la vida humana, entre las que se encuentran las teorías crítica, fenomenológica, existencialista, psicoanalítica y descolonial (Guerrero;



Álvarez; Mujica, 2025; Johnson, 2023; Pinar, 2014). Este contexto epistemológico es propicio para abordar el currículum vivido desde la justicia social, donde se pueden abordar situaciones contextuales educativas de falta de reconocimiento, exclusión, discriminación y, en síntesis, afectación negativa que perjudica las oportunidades educativas de las personas en sus diferentes roles. Algunas categorías de estudio asociadas negativamente a la justicia social que tienen un sustento teórico fuerte podrían ser el racismo, la xenofobia, la pobreza, la heteronormatividad, la desigualdad de género, el adultocentrismo o la exclusión por discapacidad. Estas categorías podrían abordarse como currículum vivido del estudiantado y del profesorado. Un ejemplo empírico de relación es el que estableció el proyecto Fondecyt de Iniciación N°11240233, del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, que ha estudiado la diversidad sexo-genérica de estudiantes de Pedagogía en Educación Física, reconociendo categorías favorables y desfavorables para una perspectiva inclusiva y de justicia social (Mujica; Guerrero, 2025).

Emociones en una educación basada en la justicia social

El estudio de las emociones ha tenido en la historia de los últimos dos siglos un abordaje transdisciplinar, puesto que se ha indagado en diversas disciplinas académicas. Entre esos abordajes se encuentra el de las perspectivas etológica (Darwin, 1872), cognitiva-psicológica (Marañón, 1985), etnológica (Mauss, 1921), ética (Scheler, 2005) y pedagógica (Freire, 2004). Por ello es preciso tener una mirada transdisciplinar del concepto de emoción, siendo una posibilidad una interpretación biopsicosocial como la siguiente conceptualización:

Se considera que las emociones son estados psicológicos breves e intensos, que pueden cumplir funciones vitales y culturales, y responden a estímulos biológicos, psicológicos y sociales, en función de la configuración que las personas tienen en cada uno de esos ámbitos (Mujica, 2020, p. 17-18).

Las emociones han asociadas a valoraciones enfocadas en la psicología y la ética, donde se encuentra la valoración positiva/negativa desde el



bienestar subjetivo (BS) o una valoración deseada/indeseada desde el punto de vista ético (Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Pinedo, 2019; Scheler, 2005). Las emociones positivas para el BS serían alegría, entusiasmo, diversión, seguridad, diversión, entre otras (Bisquerra; López-Cassá, 2020). Mientras que las emociones negativas para el BS serían el aburrimiento, el miedo, la tristeza, la rabia, la vergüenza, entre otras (Bisquerra; López-Cassá, 2020). Como se puede apreciar, desde la noción del BS la clasificación de las emociones sería dicotómica y estable, es decir, que una misma emoción no podría estar en ambas categorías de valor. Desde la mirada ética habría una semejanza y diferencia con respecto a la clasificación del BS, pues también sería dicotómica y, por el contrario, sería inestable o cambiante según el contenido asociado a la emoción. Es decir, que una misma emoción podría estar en la categoría de deseable o indeseable en términos éticos. Por ejemplo, la alegría por el bien ajeno sería deseable y por el mal ajeno sería indeseable (Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Scheler, 2005).

Las emociones desde la valoración del BS y, a su vez, de la ética, se pueden asociar a la justicia social. Por ejemplo, la alegría por el respeto de la dignidad y los derechos humanos puede ser leído como algo que favorece la ética y el BS de las personas. Desconocer la mirada sociocultural, política y ética de las emociones en educación puede ser un peligro, pues se promoverían interpretaciones de la afectividad humana técnicas-instrumentales, reduccionistas, neoliberales, manipuladoras y deshumanizadas (Lagos; Mujica, 2024; Prieto, 2018; Sorondo, 2023). Para enfrentar dichos peligros y conducir el abordaje de las emociones desde una perspectiva humanizadora, es preciso considerarlas con vínculos a la teoría crítica, formación ética, interculturalidad, pluralismo epistemológico, sentidos pedagógicos y visión problematizadora (Freire, 2004; Lagos; Mujica, 2024; Marina, 2018; Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Pinedo, 2019).

Se han realizado distintos estudios empíricos que consideran la perspectiva emocional desde la justicia social en educación. Uno de estos



estudios indagó el movimiento social chileno del año 2019, también conocido como la revolución del torniquete o el estallido social, desde una perspectiva pedagógica narrativa de formación docente para la justicia social. En dicho estudio se interpretó la presencia de la rabia como fuente de movilización por la indignación de las situaciones socioculturales injustas y también la alegría como expresión de la posibilidad de enfrentar la protesta de un modo relacional, comunitario y colaborativo (Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019).

Un segundo estudio sobre las emociones en la formación docente en clave crítica indagó el currículum vivido de un estudiante homosexual en la disciplina de EF, reconociéndose la vivencia de emociones positivas para el BS (alegría, diversión, entusiasmo y seguridad) vinculadas con la ausencia de estereotipos, la formación docente no sexista, el trabajo en equipo y el vínculo afectivo con el alumnado escolar, puesto que este demostraría la aceptación de su persona en términos integrales que incluyen su diversidad sexo-genérica (Mujica; Guerrero, 2025). Por otro lado, este mismo estudio identificó la vivencia de emociones negativas para el BS (miedo, tristeza, ansiedad y enfado) asociadas a la presencia de estereotipos de género (Mujica; Guerrero, 2025). Un tercer estudio sobre esta temática indagó las experiencias estudiantiles en educación inclusiva durante la línea de formación práctica de estudiantes de pedagogía, reconociendo emociones negativas para el BS (rabia, tristeza, miedo e inseguridad) asociadas situaciones escolares de exclusión, segregación y situaciones complejas (Herrera-Seda; Cárdenas-Alarcón; Vanegas-Ortega, 2026). A su vez, este mismo estudio reconoció emociones positivas para el BS (alegría y satisfacción) en torno a las experiencias favorables con la educación inclusiva (Herrera-Seda; Cárdenas-Alarcón; Vanegas-Ortega, 2026).

Consideraciones finales

Con base en el objetivo del estudio, se reconoce que el enfoque del currículo vivido y de las emociones en la educación puede orientarse hacia una perspectiva basada en la justicia social, el progreso de la sociedad y la



humanización, con principios éticos fundamentales en tornos a los derechos humanos y políticos logrados en el último siglo a nivel internacional. Esto requiere un estudio epistemológico plural del tema, con el fin de evitar enfoques superficiales y reduccionistas en el abordaje de la emocionalidad, lo cual es una advertencia que se ha establecido desde diferentes estudios científicos. Por otro lado, se identifica que las emociones están siendo analizadas desde la perspectiva social en distintos estudios educativos teóricos y empíricos, lo cual es algo que requiere seguir ampliándose con distintos contextos y dimensiones disciplinares asociadas.

Los conocimientos abordados sugieren que es importante concebir el currículum desde un punto de vista experiencia para trascender la mirada técnica-instrumental y reproductiva de la educación. Asimismo, que se considere lo curricular desde diversos puntos de vista epistemológicos, socioculturales y éticos, reconociendo que a nivel internacional se está viviendo un periodo de reconceptualización que incluye la teoría crítica de diferentes latitudes, incluyendo la latinoamericana. En cuanto al abordaje emocional, se trataría de un giro filosófico que trasciende la visión cartesiana de la modernidad, lo cual también es parte del enfoque descolonial de la educación, donde se reconoce la integralidad del ser humano en clave pedagógica situada, relacional, dialéctica y dialógica.

Referencias

APPLE, Michael. **Education and Power**. 2. ed. Londres: Routledge, 1995.

ARENDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo**. Madrid: Alianza editorial, 2021.

BELAVI, Guillermina; MURILLO, Francisco. Educación, democracia y justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 13-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.001>.

BERNARDI, Fabrizio; MARTÍNEZ, Juan. (coord.). **Desigualdades sociales**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2023.



BEUCHOT, Mauricio. **Historia de la filosofía medieval**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2023.

BISQUERRA, Rafael; LÓPEZ-CASSÁ, Èlia. **Educación emocional: 50 preguntas y respuestas**. Buenos Aires: Editorial Ateneo, 2020.

CONNELL, Raewyn. **Escuelas y Justicia Social**. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

DARWIN, Charles. **La expresión de las emociones en el hombre y en los animales**: Tomo primero. Buenos Aires: Sociedad de Ediciones Mundiales, 1872.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**: Una introducción a la filosofía de la educación. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Andares curriculares en América Latina. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago, v. 17, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/60634>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DIAZ-BARRIGA, Ángel. Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. **1492. El encubrimiento del Otro**: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2022.

DUSSEL, Enrique. **La pedagogía latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

ECHARRI, Fernando; URPÍ, Carmen. **10 claves para comprender el arte contemporáneo**. Sevilla: Wanceulen, 2022.

FREEMAN, Michael. **Human rights**. 4. ed. Cambridge: Polity Press, 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Madrid: Siglo XXI, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 2011.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículum**. Madrid: Morata, 1991.



GUERRERO, Sebastián; ÁLVAREZ, Bárbara; MUJICA, Felipe. Currículum Vivido y Educación Física en clave Descolonial. Un contexto Epistemológico. **Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades**, Copiapó, v. 10, n. 2, p. 117-131, 2025. DOI: <https://doi.org/10.53645/revprop.v10i2.161>.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1990.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p. 187-205, 1981. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-06.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

HERRERA-SEDA, Constanza; CÁRDENAS ALARCÓN, Constanza; VANEGAS-ORTEGA, Carlos. Initial Teacher Education for Inclusion: Does Practicum Bring Pre-service Teachers Closer to an Inclusive Approach?. **Australian Journal of Teacher Education**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 83-102, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14221/1835-517X.7013>.

JOHNSON, Daniel. **Estudios curriculares: Una reflexión sobre la experiencia educacional**. Concepción: Ediciones Escaparate, 2023.

LAGOS, Nancy; MUJICA, Felipe. Emociones en la educación latinoamericana. Análisis desde el estudio curricular crítico y la pedagógica corporal. **Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, Toluca, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4263>.

LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.1.001>.

LYDA, Hap. **Eleven great religions of the world today: A quick description**. Arkansas: Resource publications, 2020.

MAGLIA, Graciela; HERNÁNDEZ FOX, Leonor (ed.). **Memorias, saberes y redes de las culturas populares en América Latina**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), 2016. Disponível em: Publicaciones Universidad Externado de Colombia. Acesso em: 17 jun. 2026.



MARAÑÓN, Gregorio. Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina. **Estudios de Psicología**, Madrid, n. 21, p. 75-89, 1985. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65927>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MARCILLO, Juan Carlos; HEREDIA, Pablo Alfonso; BENITEZ, Andrés Sebastián. Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. **Revista Publicando**, Miami Gardens, v. 4, n. 12(2), p. 136-150, 2017. Disponível em: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/688>. Acesso em: 1 mar. 2026.

MARINA, José Antonio. **El laberinto sentimental**. Barcelona: Anagrama, 2018.

MAUSS, Marcel. L'expression obligatoire des sentiments (Rituels oraux funéraires australiens). **Journal de Psychologie**, Paris, n. 18, p. 425-434, 1921. Disponível em: https://psychanalyse.com/pdf/l_expression_obligatoire_des_sentiments.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

MONTANÉ, Alejandra. Justicia social y educación. **Revista de Educación Social**, Madrid, n. 20, p. 92-113, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6480652>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MUJICA, Felipe. Análises crítica do currículo escolar no Chile com base na justiça social. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 1, p. 472-485, apr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>.

MUJICA, Felipe. **Filosofía (pos)moderna y educación**: Desafíos para el siglo XXI. Santiago: Editorial Forja, 2022.

MUJICA, Felipe; GUERRERO, Sebastián. Currículo vivido, emociones y homosexualidad masculina en la formación docente de Educación Física en Chile. **Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity**, Corunha, v. 11, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12048>.

MUJICA, Felipe; INOSTROZA, Claudia; ORELLANA, Nelly. Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 113-127, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>.



MUÑOZ, Carmen; MORALES, Camilo. (coord.). **La antigua Grecia: Sabios y saberes**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2009.

ORTIZ, Alexander. **Pedagogías descoloniales: Descolonizar la educación, la enseñanza y el aprendizaje**. Bogotá: Ediciones de la U, 2024.

PINAR, William. **La teoría del currículum**. Madrid: Narcea, 2014.

PINEDA, Edgar Oswaldo; OROZCO, Paula Andrea. Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. **Trabajo Social**, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 199-225, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>.

PINEDO, Iván. Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. **Universitas Philosophica**, Bogotá, v. 36, n. 73, p. 187-214, 2019. DOI: [10.11144/Javeriana.uph36-73.vbve](https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph36-73.vbve).

POBLETE, Carolina; MORENO, Alberto; SANDOVAL, Eduardo; AEDO, Esteban. Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. **Retos**, Murcia, n. 37, p. 197-204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72518>.

PRIETO, Miriam. La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. **Educación XX1**, Madrid, v. 21, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>.

QUICHIMBO, Fausto; MENDEZ, Nelly. Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. **Ciencia e Interculturalidad**, Nueva Guinea, v. 27, n. 2, p. 22-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>.

SACRISTÁN, José Gimeno. La función abierta de la obra y su contenido. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, n. 34, p. 11-43, 2010. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144/137>. Acceso en: 10 mar. 2026.

SCHULER, Max. **Esencia y formas de la simpatía**. Salamanca: Sígueme, 2005.



SILVA-PENÑA, Ilich; PAZ-MALDONADO, Eddy. Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, Murcia, v. 33, n. 3, 2019. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SIMÓN, Cecilia; BARRIOS, Ángela; GUTIÉRREZ, Héctor; MUÑOZ, Yolanda. Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 17-32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>.

SORONDO, Juana. Emotional education within a neoliberal policy framework: Theoretical-epistemological reflections based on an exploratory study of speeches by AMBA secondary school educators. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>.

STAGGENBORG, Suzanne. **Social movements**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

VALDÉS, Mario; TURRA-DIAZ, Omar. Curricular rationalities in the training of teachers specialized history in Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 53, p. 23-32, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200023&script=sci_arttext&lng=en. Acesso em: 11 mar. 2026.



Cómo citar

JOHNSON, Felipe Mujica. Currículo vivido y emociones en una educación basada en la justicia social. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54880>.

Enviado el: 20 de marzo de 2026

Aceptado el: 11 de junio de 2026

Publicado en: 31 de julio de 2026



CRediT

Reconocimiento:	No aplicable
Financiación:	No aplicable
Conflicto de intereses:	Lo autor certifica que no tienes ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplicable
Contribución de los autores:	JOHNSON, F. M. declara haber realizado la conceptualización, la curaduría de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la redacción del borrador original, la supervisión, la validación, la visualización, la redacción de la revisión y la edición.

Equipo Editorial

Redactora de sección:	Letícia Bassetto Secorum
Miembro del equipo de producción:	Ana Luíza Marques Pedraçoli
Ayudante de redacción:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

