Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Pineda, Edgar; Orozco Pineda, Paula
Pedagogía de las emociones y construcción de paz en contextos de conflictividad social
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-24
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Pedagogía de las emociones y construcción de paz en contextos de conflictividad social

Pedagogy of Emotions and Peacebuilding in Contexts of Social Conflict

Recepción: 24 de diciembre de 2025
Aprobación: 11 de febrero de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1286

Edgar Pineda
edgarpin535@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6738-0237
Universidad de La Salle, Colombia

Paula Orozco Pineda
paulaorozpi@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0515-2914
Universidad de Cundinamarca, Colombia

Resumen

Este artículo analiza el papel de las emociones en la enseñanza universitaria de temas sociales en contextos de conflictividad. A partir de un curso de posgrado sobre pedagogías y territorio, se exploran las nociones de pedagogía de las emociones, pedagogías sensibles y pedagogía de la esperanza para comprender cómo las dimensiones emocionales, corporales y territoriales inciden en el aprendizaje y en la construcción de paz. Los resultados evidencian que las prácticas artísticas y colectivas movilizan emociones de incomodidad, indignación y esperanza, convirtiéndose en catalizadoras de reflexión crítica y acción transformadora. Se discuten los retos y posibilidades de integrar una pedagogía de las emociones en la educación superior, especialmente en los programas de ciencias sociales y humanidades en sociedades atravesadas por conflictos sociales y armados.
Palabras clave: educación superior, pedagogía crítica, emociones, cambio social, conflicto social

Abstract

This article examines the role of emotions in university teaching on social issues within contexts of conflict. Drawing on a graduate-level course on pedagogies and territory, it explores the concepts of Pedagogy of Emotions, Sensitive Pedagogies, and Pedagogy of Hope to understand how emotional, bodily, and territorial dimensions shape learning and contribute to peacebuilding. The findings show that artistic and collective practices mobilize emotions such as discomfort, indignation, and hope, becoming catalysts for critical reflection and transformative action. The article discusses the challenges and opportunities of incorporating a pedagogy of emotions into higher education, particularly in programs in the social sciences and humanities in societies affected by social and armed conflict.
Keywords: Higher education, critical pedagogy, emotions, social change, social conflict

Introducción

Durante las últimas décadas, el llamado *giro afectivo* ha modificado parte de las discusiones contemporáneas sobre educación superior al desplazar la mirada exclusivamente cognitiva con la que históricamente se había interpretado la experiencia formativa. A partir de ello, el estudiante comenzó a ser pensado como un sujeto sentipensante, atravesado por disposiciones emocionales, trayectorias vitales y formas de sensibilidad que inciden en su relación con el conocimiento (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023; Beard *et al*., 2014). En efecto, buena parte de la literatura producida en este campo ha insistido en que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden separarse de las afecciones que acompañan la experiencia educativa. Tal consideración ha conducido a prestar atención a los bloqueos afectivos, las respuestas emocionales adversas y las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan los espacios universitarios (Quintero-Mejía y Mateus-Malaver, 2014; Hoover, 2014; Sánchez-Espitia y Quintero-Mejía, 2020; Roff, 2014; Shulevitz, 2015).

Desde esta discusión, las emociones dejaron de ocupar un lugar periférico dentro de las ciencias sociales y comenzaron a ser entendidas como dimensiones constitutivas de las prácticas educativas y de las formas de subjetivación política. D'Mello y Graesser (2012), Immordino-Yang y Damasio (2007), Orozco-Pineda y Pineda-Martínez (2020) y Zembylas (2022) coinciden en señalar que la experiencia emocional participa activamente en la producción de sentido, en las disposiciones hacia el aprendizaje y en las maneras mediante las cuales los sujetos tramitan el conflicto, la memoria o la desigualdad. En consecuencia, algunas propuestas pedagógicas han intentado incorporar la sensibilidad, el cuerpo y la afectividad como dimensiones articuladas del acto educativo (Ahmed, 2014; Bericat, 2012). Más que un añadido metodológico, se trata de un desplazamiento conceptual que cuestiona la separación moderna entre la razón y la emoción.

Aun así, el tratamiento de lo afectivo en la educación superior permanece subordinado a las lógicas instrumentales asociadas con el rendimiento académico, la disciplina emocional y la autorregulación conductual (Dirkx, 2001; Planella, 2017). Esta orientación restringe las emociones al plano individual y limita su lectura política e histórica. Precisamente allí se sitúa la pedagogía de las emociones propuesta por Pineda-Martínez y Orozco-Pineda (2021, 2023), cuya apuesta consiste en discutir las aproximaciones que reducen lo emocional a un asunto terapéutico o privado (Ecclestone, 2004). Conviene señalar que esta perspectiva ubica las emociones dentro de las relaciones sociales, institucionales y culturales que condicionan las formas de sentir, expresar y tramitar la experiencia educativa. En una dirección similar, Medina-Brener (2015) y Villamil *et al*. (2021) sostienen la necesidad de prácticas pedagógicas capaces de reconocer la densidad emocional implicada en los procesos de formación.

Así, el presente artículo examina las emociones en un curso de posgrado sobre Pedagogías y Territorio, escenario interdisciplinario orientado al análisis de conflictos, memorias colectivas, resistencias y procesos de paz (Holford, 1995; Moïsi, 2009; Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). La reflexión parte de dos dimensiones analíticas. La primera se concentra en las emociones

que emergen durante el desarrollo de la experiencia pedagógica; la segunda atiende las respuestas afectivas que aparecen cuando los estudiantes confrontan las dinámicas emocionales inscritas en los territorios. En este marco, la discusión establece un diálogo con la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999), la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992), las pedagogías sensibles (Planella, 2017) y la pedagogía de las emociones (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). Se articulan dichas perspectivas en torno a la pregunta por las formas afectivas que atraviesan la formación universitaria.

Marco teórico

Emociones y aprendizaje en la educación superior

Durante gran parte del siglo XX, la educación superior se sostuvo sobre una matriz racionalista que concebía el aprendizaje como una actividad primordialmente cognitiva, vinculada con la producción de conocimiento científico y la capacitación profesional. Dentro de esta tradición, las emociones permanecieron relegadas a espacios privados o secundarios, ajenos al núcleo de la formación universitaria. Tal concepción, asociada con herencias cartesianas y positivistas, configuró la imagen de un estudiante autónomo cuya relación con el saber parecía desprenderse de la sensibilidad y de la experiencia afectiva (Beard *et al*., 2014; Cotterall, 2013). Sin embargo, los trabajos procedentes de la neurociencia y la psicología educativa han cuestionado dicha separación, mostrando que la atención, la memoria y las disposiciones hacia el aprendizaje se encuentran atravesadas por procesos emocionales que participan en la experiencia formativa (Immordino-Yang y Damasio, 2007; D'Mello y Graesser, 2012).

Las respuestas iniciales de las instituciones universitarias frente a estas discusiones se orientaron hacia los programas de bienestar, inteligencia emocional y regulación afectiva, cuyo interés principal consistía en administrar las emociones asociadas con el malestar y fortalecer aquellas consideradas favorables para el rendimiento académico (Kannan y Miller, 2009). Aunque estas aproximaciones permitieron incorporar la dimensión emocional al debate educativo, continuaron inscritas en una lectura psicologista e individual, ligada a criterios de adaptación y desempeño institucional (Ecclestone, 2004). Conviene advertir que, bajo esta lógica, las emociones tendieron a reducirse a variables susceptibles de control y gestión.

En años recientes, otras perspectivas han desplazado esta interpretación al situar las emociones dentro de las relaciones sociales, memorias colectivas y disputas culturales y políticas (Boler, 1999; Dirkx, 2001; Zembylas y McGlynn, 2012; Ahmed, 2014; Bericat, 2012; Pineda-Martínez y García-Jara, 2021). Desde este horizonte analítico, la experiencia afectiva no puede comprenderse al margen de las formas de poder y reconocimiento que atraviesan la vida universitaria (Pineda y Orozco, 2023). De hecho, Pineda-Martínez *et al*. (2023) proponen una geopolítica de las emociones para examinar cómo estas participan en los procesos de aprendizaje, reconciliación y configuración de las culturas políticas públicas.

Así, las emociones dejan de ocupar un lugar accesorio dentro de la enseñanza y pasan a entenderse como mediaciones que orientan valoraciones, vínculos intersubjetivos y formas de posicionamiento frente al otro (Zembylas, 2022). En consecuencia, la práctica pedagógica implica construir condiciones que permitan elaborar, interpretar y resignificar la experiencia emocional como parte constitutiva de la formación universitaria.

El giro afectivo y la emergencia de las emociones en la educación superior

El estudio de las emociones en la educación superior ha cobrado relevancia en las últimas dos décadas, en el marco de lo que se ha denominado el giro afectivo en las ciencias sociales y educativas. Este giro ha cuestionado la visión cartesiana de la universidad como un espacio racional, donde el conocimiento se construye en oposición a la sensibilidad y lo corporal (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2024). En contraste, investigaciones recientes sostienen que los estudiantes deben ser comprendidos como sujetos sentipensantes, es decir, seres que articulan la razón y la emoción en sus experiencias formativas (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023).

Desde el campo de la neuropsicología, Immordino-Yang y Damasio (2007) verifican que las emociones fundamentan el aprendizaje, que los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la toma de decisiones se ven modificados por las experiencias afectivas. Al mismo tiempo, el ámbito de la psicología aplicada a la cognición y a la educación demostró que la dinámica de las emociones en las actividades de aprendizaje complejo (confusión, frustración y flow[1]) presentaban un impacto en la persistencia y la transferencia del conocimiento (D'Mello y Graesser, 2012).

Estos resultados han conducido a la aplicación de intervenciones pedagógicas dirigidas a la autorregulación y a la inteligencia emocional. Kannan y Miller (2009) proponen un modelo que gira en torno al aumento de las emociones positivas y a la disminución de las negativas. Para el caso de este tipo de propuestas pedagógicas se ha señalado la tendencia a circunscribir las reflexiones únicamente en el ámbito del individuo, en la maximización del rendimiento académico, a costa de la comprensión de las emociones en su dimensión social y política (Ecclestone, 2004; Zembylas, 2022).

Crítica al psicologismo y el giro sociopolítico de las emociones

La psicología educativa abrió las puertas de la investigación de las emociones. Sin embargo, múltiples autores han señalado la urgencia de ir más allá de un enfoque psicologista e individualista. Para Zembylas (2022), por ejemplo, las emociones deben ser entendidas como construcciones sociales y políticas atravesadas por las relaciones de poder, desigualdad y memoria

[1] El ensayo de Csikszentmihalyi (1990) introdujo el concepto *flow*, que se traduce al español como estado de flujo. Esto denota una experiencia óptima de aprendizaje, caracterizada por una alta concentración, goce intrínseco, sensación de pérdida del tiempo y equilibrio entre el reto y la habilidad. En el contexto educativo, este término se utiliza para describir los momentos de una actividad en los que el estudiante se implica plenamente, pues estos favorecen los aprendizajes significativos y duraderos.

colectiva. Ahmed (2014), asimismo, desarrolla el concepto de *economías afectivas*. Con ello demuestra cómo se adhiere la emoción a los objetos, los discursos y las instituciones y cómo se generan configuraciones simbólicas que definen lo que en contextos educativos resulta aceptable o desdeñado.

Este desplazamiento ha propiciado en América Latina el surgimiento de propuestas que reivindican la dimensión sociopolítica de las emociones y las vinculan con la memoria histórica, el territorio y las luchas por la justicia social (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). Así, desde esta mirada, las emociones no se distribuyen en positivas o negativas (Pineda-Martínez y García-Jara, 2021), sino que se entienden como fuerzas relacionales que pueden dar lugar a procesos de reconocimiento, de reconciliación y de construcción de paz (Pineda-Martínez *et al*, 2023).

Pedagogía de la incomodidad: confrontar los privilegios y las desigualdades

El análisis de los dilemas contemporáneos vinculados con la justicia social exige un enfoque educativo fundamentado en el reconocimiento, entendido como un eje constitutivo de las sociedades democráticas y equitativas (Taylor, 1996; Honneth, 1994; Fraser, 2008; Ricoeur, 2006). En el ámbito universitario, ello implica asumir que el sufrimiento, la desigualdad, el racismo, el sexismo o el colonialismo no son asuntos externos al aprendizaje, sino dimensiones que interpelan a los sujetos y a sus emociones en el proceso formativo. En este horizonte, uno de los aportes más influyentes ha sido el concepto de *pedagogía de la incomodidad* desarrollado por Boler (1999), quien plantea que la educación debe abrir espacios donde los estudiantes confronten sus privilegios y se expongan a experiencias de indignación, vergüenza o culpa como vías para cultivar el pensamiento crítico y el compromiso ético.

A diferencia de las visiones individualistas, Boler (1999) coloca las emociones en el centro de lo político y motiva a los estudiantes a reconocer las implicaciones éticas de sus acciones y a desarrollar una imaginación narrativa (Nussbaum, 2012) que favorezca el compromiso con la justicia social. Desde esta perspectiva, la incomodidad deja de ser un obstáculo para convertirse en una condición esencial del aprendizaje transformador (Mezirow, 1997), donde las emociones (ira, vergüenza, tristeza, entre otras) se reinterpretan como motores de nuevas formas de conocimiento (Zembylas y McGlynn, 2012).

Las investigaciones posteriores han profundizado en este planteamiento. Zembylas y McGlynn (2012) evidencian que la incomodidad puede movilizar aprendizajes transformadores siempre que se acompañe de un ambiente de seguridad afectiva. Por su parte, Curry-Stevens (2007) muestra, en un estudio con estudiantes privilegiados, que la culpa puede convertirse en un catalizador de conciencia crítica cuando se orienta hacia la reflexión y la acción social. En la misma línea, Boler (1999) diferencia entre las emociones defensivas, que buscan preservar privilegios, y las emociones morales, que despiertan la indignación frente a la injusticia. Esta distinción permite entender la pedagogía de la incomodidad como una práctica dirigida especialmente a quienes detentan ventajas invisibles de orden social y cultural (McIntosh, 1990), invitándolos a

reconocerlas y a afrontar la incomodidad como un camino hacia aprendizajes transformadores en clave de justicia social.

Pedagogía de la esperanza: emociones como praxis transformadora

En línea con Boler (1999), la propuesta de Freire añade una dimensión tanto ontológica como política a la conexión entre las emociones y la educación. Para Freire (1970, 1992), educar es un proceso de humanización en la práctica, un acto que denuncia la injusticia y anuncia nuevas posibilidades históricas. En este sentido, la pedagogía de la esperanza se configura como una pedagogía del amor y de la indignación, en la que emociones —la solidaridad, la ira ética y el asombro— se entrelazan con un compromiso transformador. Así, la esperanza no se concibe como una simple espera pasiva, sino como una práctica crítica que confronta la opresión y devuelve la humanidad negada por los órdenes injustos (Freire, 1992).

En diálogo con la pedagogía de la incomodidad, la propuesta freireana resalta la esperanza como una emoción política y un motor ontológico de la praxis educativa. La pedagogía de la esperanza se articula en la tensión entre la denuncia y la anunciación, reconociendo que la desesperanza puede inmovilizar, pero también abrir caminos hacia búsquedas de humanización (Freire, 1970, 1992). Investigaciones recientes han recuperado esta perspectiva para analizar las experiencias educativas en contextos de conflicto y posconflicto. Hodgkinson (2024), por ejemplo, propone el concepto de *reconocimiento afectivo* para describir cómo las emociones de indignación y esperanza pueden generar procesos de reparación simbólica y reconciliación en programas de educación para la paz.

Desde esta óptica, la esperanza se entiende no como una espera pasiva, sino como una acción transformadora que habilita los horizontes de justicia (Freire, 1992). Así, invita a los estudiantes a enfrentar las realidades sociales, a reconocer sus propias vocaciones ontológicas y a ver las emociones como motores que impulsan la acción y el compromiso colectivo.

Pedagogías sensibles y prácticas corpográficas

Las pedagogías sensibles (Planella, 2017) emergen como enfoques que reivindican el papel del cuerpo, la estética y la performatividad en los procesos de aprendizaje. Estas propuestas subrayan que el conocimiento no es solo cognitivo, sino que se encarna en el cuerpo y se expresa a través de prácticas artísticas, narrativas y sensoriales. En este sentido, el cuerpo se entiende como narración y memoria encarnada (Merleau-Ponty, 1996), un archivo sensible donde se inscriben los dolores, las heridas, los placeres y los significados. De esta manera, las pedagogías sensibles celebran la corporeidad y el performance en la experiencia universitaria, desafiando la histórica invisibilización del cuerpo en la educación superior y abriendo la posibilidad de un aprendizaje corpográfico en el que la solidaridad se construye a través de intersensibilidades, relatos y prácticas compartidas.

Estudios empíricos han mostrado la eficacia de estas prácticas en contextos de educación universitaria. Clark (2022), por ejemplo, analizó el uso de arpilleras y textiles en la enseñanza de estudios culturales. Evidenció cómo estas producciones corpográficas favorecen la empatía situada y el pensamiento crítico. Experiencias inspiradas en el teatro del oprimido de Boal (2002) también han demostrado su capacidad para transformar las percepciones y promover la acción colectiva en los cursos universitarios.

De forma complementaria, investigaciones sobre el uso de la música, poesía y performance han mostrado que estas metodologías generan aprendizajes más integrales al articular lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo (Gallo *et al*., 2021). En consecuencia, las pedagogías sensibles no deben entenderse como un accesorio estético, sino como una condición ética y política para una pedagogía universitaria comprometida con la justicia social, la reconciliación y la transformación de los territorios (Planella, 2017; Merleau-Ponty, 1996; Boal, 2002; Clark, 2022; Gallo *et al*., 2021).

Educación superior, emociones y construcción de paz

La investigación internacional sobre educación para la paz en la universidad ha resaltado el papel de lo afectivo en la formación de ciudadanías críticas y comprometidas. Millican *et al*. (2021) y Kester *et al*. (2022) sostienen que las universidades, en contextos de conflicto, deben integrar de manera explícita el trabajo emocional en sus programas curriculares, tanto para formar en competencias socioemocionales como para habilitar espacios de diálogo y reconciliación.

En América Latina, experiencias en Colombia, Guatemala y México han mostrado cómo los programas que integran la memoria histórica, el arte y las pedagogías críticas logran no solo aprendizajes cognitivos, sino también movilizaciones afectivas que favorecen la acción colectiva y la reconstrucción del tejido social (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023; Villamil *et al*., 2021). Estos hallazgos convergen con recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024), que subraya la necesidad de transversalizar las habilidades socioemocionales en la educación superior como estrategia para fortalecer la convivencia y la resiliencia comunitaria.

Síntesis y vacíos identificados

El estado del arte revisado permite identificar tres tendencias centrales. Primero, un consenso creciente sobre la relevancia de las emociones en el aprendizaje universitario, sustentado tanto en la neurociencia como en las ciencias sociales. Segundo, el desplazamiento desde enfoques psicologistas hacia perspectivas sociopolíticas, donde emociones como la ira, la culpa o la esperanza se entienden como catalizadores de conciencia crítica y acción transformadora. Tercero, el auge de las metodologías artísticas y corpográficas que encarnan la sensibilidad y vinculan el aprendizaje, la memoria y el territorio.

No obstante, también se observan vacíos importantes. La literatura carece aún de evaluaciones longitudinales que midan el impacto de estas pedagogías en la transformación cívica

y social de los estudiantes. Asimismo, son escasas las sistematizaciones que documenten los protocolos éticos para manejar la exposición a traumas y la revictimización en el aula. Finalmente, se requiere mayor exploración de las adaptaciones interculturales de estas pedagogías, particularmente en contextos indígenas y afrodescendientes, donde las emociones se configuran de manera diferencial.

Metodología

La investigación se desarrolló en dos niveles. En el primero se diseñó e implementó el curso Pedagogías y Territorio como una propuesta pedagógica transdisciplinar orientada a explorar la relación entre las emociones, el cuerpo y el aprendizaje en contextos de conflictividad social. Este nivel corresponde al diseño e implementación pedagógica, en el que se estructuraron módulos, actividades y estrategias didácticas que configuraron el espacio formativo.

En un segundo nivel, paralelo al proceso de enseñanza, se ejecutó el diseño e implementación investigativa, cuyo propósito fue documentar, analizar y sistematizar la experiencia. Para ello se definieron técnicas de recolección de información (diarios de campo, narrativas epistolares, cartografías, corpografías, grupos focales y producciones artísticas), así como procedimientos de análisis cualitativo que permitieron identificar las categorías emergentes y validar los resultados mediante la triangulación de fuentes.

Esta distinción entre curso e investigación asegura que el presente artículo no se limite a describir la experiencia docente, sino que aporte conocimiento sistemático y transferible a otros contextos académicos. A continuación, se presentan los principales elementos del enfoque metodológico que orientaron el desarrollo del curso y el proceso investigativo.

Enfoque metodológico

La metodología se basó en el enfoque cualitativo-interpretativo, en el que se entendía el aula como un laboratorio pedagógico y afectivo. El curso integró formas de trabajo didáctico en la línea de lo participativo y lo experiencial (análisis de casos, ejercicios corpográficos, debates colectivos, producción artística y escritura reflexiva). Se eligieron estas estrategias para generar experiencias de incomodidad productiva (Boler, 1999) y de esperanza transformadora (Freire, 1992), de manera que las emociones se usaran como vehículos de aprendizaje crítico y no como elementos accesorios.

Justificación metodológica

El diseño del curso se construyó a partir de la reivindicación de que la educación universitaria, en contextos de conflictividad social, ha de realizar su proceso educativo integrando el componente emocional y corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí que el diseño se planteara en la lógica de superar el modelo de educación que privilegia la racionalidad abstracta para una educación que desincorpora la experiencia vivida.

En este sentido, la metodología se entiende en un horizonte ecosófico y político de la educación remarcado porque los movimientos sociales ponen en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también los procesos de conocimiento. Así, reconocen a los estudiantes y a los docentes como agentes pedagógicos que constituyen un aliciente de su proyecto educativo y social. La metodología se constituye en un marco dialógico ya que no solo permite la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que permite la vivencia encarnada junto con estos procesos de aprendizaje en coherencia con la reivindicación de articular emociones, cuerpo y territorio como categorías de análisis y de formación.

Diseño del curso

La creación del curso Pedagogías y Territorio se fundamentó en la integración de algunos enfoques pedagógicos que pudieran dar cuenta de la complejidad de las dinámicas sociales y territoriales, haciendo hincapié en el lugar que ocupan las emociones y el cuerpo en los procesos de aprendizaje. El planteamiento giró en torno a tres perspectivas centrales: la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999; Zembylas y McGlynn, 2012), la pedagogía de la esperanza (Freire, 1970, 1992) y las pedagogías sensibles (Planella, 2017).

Objetivos formativos

Los objetivos consistieron en:

1. Introducir a los estudiantes en la comprensión de los movimientos sociales como escenarios educativos que producen y transmiten los saberes orientados a la construcción de la paz territorial (Gallo *et al*., 2021).
2. Reconocer el papel de las emociones y el cuerpo en los procesos de aprendizaje vinculados con las prácticas sociales, comunitarias y territoriales.
3. Fomentar la construcción de una mirada crítica y situada que articule los saberes académicos con los saberes sociales y territoriales.

Estructura modular

El curso se organizó en cinco módulos. Cada uno correspondió a una de las perspectivas pedagógicas señaladas y se estructuró con objetivos formativos específicos:

- **Módulos 1 y 2. Pedagogía de la incomodidad**. Basados en Boler (1999) y Zembylas y McGlynn (2012), estos módulos buscaban explorar las emociones ligadas con la incomodidad como recurso para aprender. El fin fue generar maneras de cuestionar los privilegios, las creencias y las posturas personales ante lo que pasa en el mundo. La forma de trabajar fomentó un lugar de investigación y cambio donde sentirse seguro y molesto coexisten ayudando a pensar críticamente. El rol del maestro fue ser un guía, encargado de abrir las conversaciones

y crear un ambiente donde las emociones (como el enojo, la confusión o la conciencia de uno mismo) pudieran mostrarse y cambiar.

- **Módulos 3 y 4. Pedagogía de la esperanza**. Basados en el trabajo de Freire (1970, 1992), estos módulos se han enfocado en mostrar lo importante del amor, la unión y la acción como partes de una enseñanza que cambia vidas. Se quiso que los alumnos entendieran que aprender es un camino sin fin de cambiar la realidad, donde la reflexión y el hacer están siempre conversando. La esperanza se vio como una emoción política y algo que impulsa la creación de paz en las tierras, abriendo conciencia sobre cómo los sentimientos de enojo y esperanza pueden abrir nuevos horizontes de cambio social.
- **Módulo 5. Pedagogías sensibles**. Inspirado por Planella (2017), este módulo se enfocó en el cuerpo como narrador de historias y contenedor de recuerdos emocionales. Se usaron formas artísticas y de actuación para conectar el aprendizaje con el cuerpo, sabiendo que el conocimiento se vive y se dice a través de varias formas de sentir. La manera incluyó la mirada estética, la actuación y el conteo corpográfico como modos para entender y mostrar lo complicado de las realidades sociales y del territorio.

Perspectiva metodológica

El diseño del curso adoptó un enfoque holístico que integró de manera transversal las tres perspectivas pedagógicas. Esta integración permitió articular la incomodidad como apertura crítica, la esperanza como horizonte de transformación y la sensibilidad corporal como vía de expresión y memoria. De esta manera, se ofreció a los estudiantes una experiencia educativa integral que trasciende la transmisión de contenidos y favorece la vivencia encarnada y situada de los aprendizajes.

Participantes y contexto

El curso contó con la participación de estudiantes de pregrado provenientes de diversas disciplinas —ciencias sociales, educación, ciencias naturales, económicas e ingenierías—, lo que generó un espacio plural y transdisciplinar. Participaron 21 estudiantes: 9 hombres, 10 mujeres y 2 personas que se autoidentificaron como parte de la población LGBTIQ+. Todos eran mayores de edad, trabajaban activamente en distintos sectores y representaban siete municipios del departamento del Meta y uno del departamento de Cundinamarca (Colombia). Esta composición permitió que el curso se configurara como un espacio intercultural y socialmente diverso, en diálogo con las realidades territoriales concretas.

Dinámica del curso

El diplomado se desarrolló durante cuatro meses, con encuentros periódicos semanales. Al finalizar cada módulo se realizaron espacios de retroalimentación colectiva a través de grupos focales, en los que se identificaron y analizaron las emociones emergentes vinculadas con los movimientos sociales estudiados y a las prácticas de construcción de paz territorial. Las actividades incluyeron

debates en grupos, producción de narrativas, ejercicios de etnografía y autoetnografía, relatos reflexivos y procesos de investigación-creación con productos artísticos. Estas dinámicas fueron diseñadas no solo como recursos didácticos, sino también como insumos metodológicos que se incorporaron en el análisis de los resultados.

El diseño del curso articuló de manera coherente las dimensiones emocionales, cognitivas y corporales en la formación universitaria. Así, se reconoció que los movimientos sociales constituyen escenarios educativos donde se produce un aprendizaje situado, sensible y comprometido con la construcción de paz territorial.

Desarrollo del curso

El desarrollo del curso se organizó en cinco módulos secuenciales, diseñados para articular las experiencias formativas con los procesos de investigación y creación. La estructura metodológica se apoyó en la premisa de que las emociones y el cuerpo son dimensiones centrales del aprendizaje, y que las prácticas educativas deben reconocer su potencial político y transformador en contextos de conflictividad social.

Estrategias de recolección y producción de información

Se implementaron múltiples técnicas cualitativas que permitieron recoger las voces, experiencias y sensibilidades de los estudiantes. Esto generó los procesos pedagógicos y los materiales para el análisis:

- **Grupos de debate y diálogo colectivo:** al inicio de cada módulo se promovieron espacios de conversación en torno a los textos, testimonios y materiales artísticos.
- **Narrativas escritas y relatos reflexivos:** los participantes elaboraron narrativas personales y colectivas que expresaron sus vivencias emocionales y territoriales.
- **Cartografías sociales y afectivas:** se desarrollaron ejercicios de mapeo colectivo para representar los territorios de los participantes y las emociones vinculadas a ellos.
- **Corpografías:** se realizaron prácticas performativas en las que los estudiantes expresaron, mediante el movimiento y la acción corporal, sus experiencias en relación con la paz territorial.
- **Etnografías y autoetnografías:** se realizaron registros de observación en comunidades y movimientos sociales, así como narrativas autoetnográficas donde cada estudiante reflexionó sobre su propio lugar en relación con las dinámicas territoriales.
- **Producción artística y performativa:** la música, la poesía, las artes visuales y el teatro fueron integrados como recursos expresivos que dieron forma a los productos de investigación-creación.
- **Grupos focales de cierre:** al término de cada módulo se realizaron grupos focales que permitieron identificar, de manera sistemática, las emociones predominantes y las comprensiones emergentes sobre los movimientos sociales y las prácticas de construcción de paz territorial.

Dinámica temporal

El curso duró cuatro meses, con encuentros semanales presenciales. Cada módulo se desarrolló en un período aproximado de tres semanas, combinando sesiones dialógicas, actividades artísticas, prácticas corporales y ejercicios de escritura reflexiva. Esta secuencia metodológica permitió que los estudiantes transitaran progresivamente desde la confrontación crítica de sus privilegios (módulos 1 y 2), hacia la praxis esperanzadora (módulos 3 y 4) y hacia la exploración corpográfica y estética (módulo 5).

Rol docente

El equipo docente asumió el papel de facilitador-investigador, generando condiciones para la expresión y exploración de las emociones, sin caer en prácticas de psicologización ni en dinámicas de sobreexposición. Se enfatizó la apertura, el diálogo y la coconstrucción, reconociendo la dimensión ética del cuidado en contextos universitarios atravesados por la conflictividad social.

Procedimientos de observación y análisis

El análisis de la información se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender el papel de las emociones, el cuerpo y el territorio en el aprendizaje. Para ello, se establecieron procedimientos de observación, codificación y validación que permitieron garantizar el rigor en la sistematización.

Criterios de análisis de los registros

- **Diarios de campo:** fueron revisados mediante codificación temática, identificando las descripciones recurrentes sobre las emociones, las interacciones y las dinámicas grupales.
- **Narrativas epistolares y relatos reflexivos:** se aplicó un análisis narrativo, con atención a giros emocionales, metáforas corporales y alusiones a memorias territoriales.
- **Cartografías y corpografías:** se interpretaron a partir de matrices de análisis visual y performativo, donde se reconocieron los símbolos, los gestos y las espacialidades compartidas por los estudiantes.

Criterios de validez

El estudio implementó tres estrategias para asegurar la solidez de los resultados:

- Triangulación de fuentes y técnicas, contrastando los hallazgos entre grupos focales, narrativas, corpografías y producciones artísticas.
- Contraste intersubjetivo, que consistió en someter las categorías emergentes a espacios de retroalimentación colectiva con los estudiantes.
- Registro sistemático en un repositorio digital con metadatos que facilitaron la trazabilidad de cada producción.

Procedimiento de codificación

La información se organizó en matrices concursales de manera manual. El proceso incluyó tres fases:

- Codificación abierta, donde se identificaron palabras clave, emociones predominantes y símbolos territoriales.
- Codificación axial, que permitió relacionar emociones con prácticas pedagógicas específicas del curso.
- Codificación selectiva, en la que se consolidaron las tres categorías principales del estudio: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa.

Tabla 1. Estrategias de análisis, fuentes y evidencias

Categoría principal	Fuentes de datos analizadas	Estrategia de análisis aplicada	Ejemplo de evidencia
Incomodidad crítica	Diarios de campo, cartografías sociales, debates colectivos	Codificación temática y axial de tensiones y privilegios	"Sentí rabia al ver cómo el mapa del territorio mostraba desigualdades invisibles para mí antes".
Esperanza transformadora	Narrativas epistolares, grupos focales, relatos reflexivos	Análisis narrativo y codificación selectiva de emociones políticas	"Al escribir mi carta entendí que la esperanza es acción y no esperar pasivamente".
Corporeidad narrativa	Corpografías, performances, producciones artísticas, autoetnografías	Análisis performativo y visual; interpretación simbólica	"En el performance descubrí que mi cuerpo guarda memorias que nunca había expresado".

Fuente: *elaboración propia*

Resultados

El análisis permitió identificar tres categorías centrales sobre el papel de las emociones y el cuerpo en el aprendizaje en contextos de conflictividad: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa. A diferencia de un análisis meramente descriptivo, en este apartado se incluyen testimonios textuales y evidencias concretas que sustentan los hallazgos.

Incomodidad crítica: confrontar los privilegios y asumir tensiones

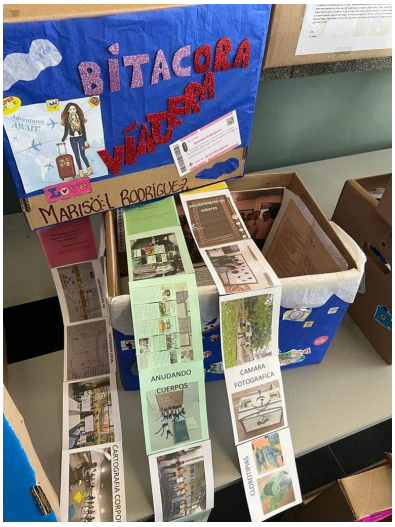
Las primeras actividades, inspiradas en la pedagogía de la incomodidad, suscitaron emociones de desconcierto, vergüenza y rabia. En los grupos focales, varios estudiantes expresaron la dificultad de reconocer sus privilegios frente a la realidad de las comunidades afectadas por la violencia:

> "Sentí vergüenza cuando nos mostraron los mapas; me di cuenta de que nunca había visto la desigualdad tan claramente" (Grupo focal, estudiante 7).

> “La rabia apareció cuando entendí que, mientras yo estudiaba en la universidad, otros de mí mismo territorio vivían en medio del miedo y la violencia” (Narrativa reflexiva, estudiante 12).

Los debates y las cartografías sociales permitieron visibilizar las desigualdades territoriales y sociales, lo que provocó un sentimiento de extrañamiento frente a la distancia entre la vida de los estudiantes y las comunidades afectadas por la violencia. Estas emociones se resignificaron como catalizadores de pensamiento crítico, en consonancia con lo planteado por Boler (1999) y Zembylas y McGlynn (2012), quienes destacan la incomodidad como motor pedagógico para cuestionar los privilegios y las estructuras de poder.

Figura 1. Productos finales del curso



Fuente: *elaboración propia*

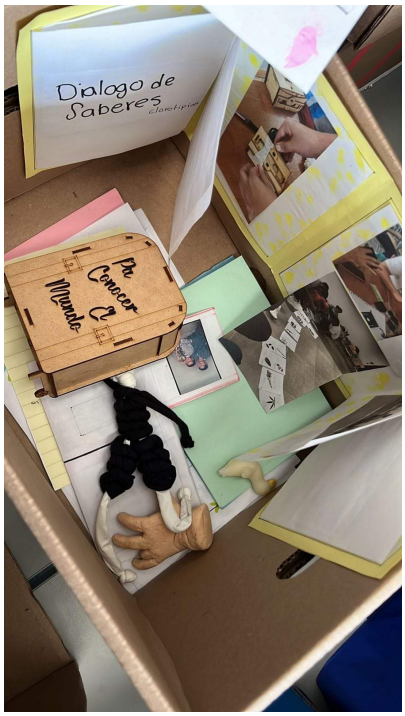
Esperanza transformadora: articular las emociones y la acción política

En las narrativas epistolares, la esperanza emergió como horizonte de acción. Muchos estudiantes expresaron indignación ante las injusticias, pero también un compromiso con la transformación social:

> “Al escribir mi carta entendí que la esperanza no es esperar, sino decidir hacer algo. Me comprometí a acompañar las luchas ambientales de mi vereda” (Epístola, estudiante 3).
> “Nunca pensé que pudiera sentir tanta solidaridad al escuchar a mis compañeros; fue como si nuestras indignaciones se convirtieran en un plan colectivo” (Grupo focal, estudiante 16).

La esperanza se consolidó como una emoción política, en línea con la pedagogía freireana (Freire, 1992).

Figura 2. Productos finales



Fuente: *elaboración propia*

Corporeidad narrativa: el cuerpo como archivo de memorias y afectos

Las corpografías y producciones artísticas visibilizaron cómo el cuerpo narra memorias silenciadas. Un estudiante relató en su autoetnografía:

> "En el performance descubrí que mi cuerpo guarda dolores que no sabía cómo expresar con palabras" (Autoetnografía, estudiante 5).
> "Al hacer la corpografía sentí que mi cuerpo también es territorio; me reconocí como parte de la historia de mi comunidad" (Grupo focal, estudiante 11).

Estas experiencias confirman el cuerpo como archivo vivo de emociones, en coherencia con Planella (2017) y Merleau-Ponty (1996).

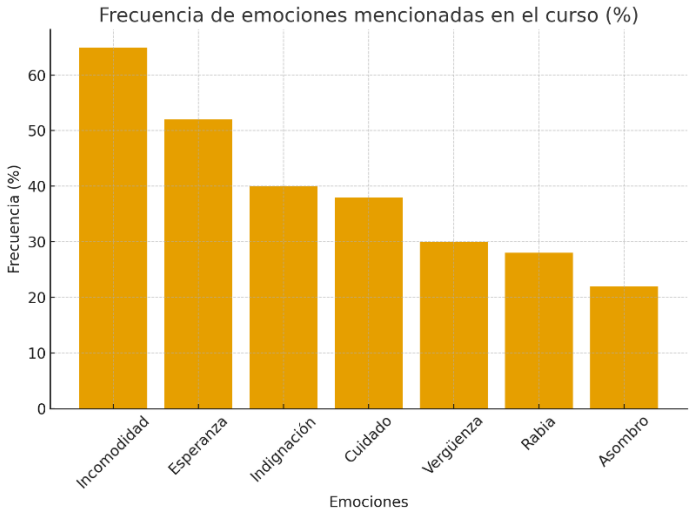
Tabla 2. Categorías, evidencias y técnicas asociadas

Categoría principal	Evidencias de los estudiantes (ejemplos)	Emociones predominantes	Técnicas utilizadas
Incomodidad crítica	"Sentí vergüenza al ver las desigualdades en el mapa". / "La rabia apareció al reconocer mi privilegio".	Vergüenza, rabia, culpa	Cartografías sociales, debates, grupos focales
Esperanza transformadora	"La esperanza no es esperar, es decidir hacer algo". / "Nuestras indignaciones se convirtieron en plan".	Indignación, esperanza, solidaridad	Narrativas epistolares, grupos focales, relatos reflexivos
Corporeidad narrativa	"Mi cuerpo guarda dolores que no sabía expresar". / "Me reconocí como parte de la historia de mi comunidad".	Dolor, cuidado, asombro	Corpografías, performances, autoetnografías

Fuente: *elaboración propia*

La sistematización mostró la frecuencia de emociones mencionadas en las narrativas y los grupos focales. Estos porcentajes evidencian la centralidad de las emociones como catalizadores de aprendizaje crítico y acción colectiva.

Figura 3. Frecuencia de las emociones mencionadas por los estudiantes en las narrativas y los grupos focales (%)



Fuente: *elaboración propia*

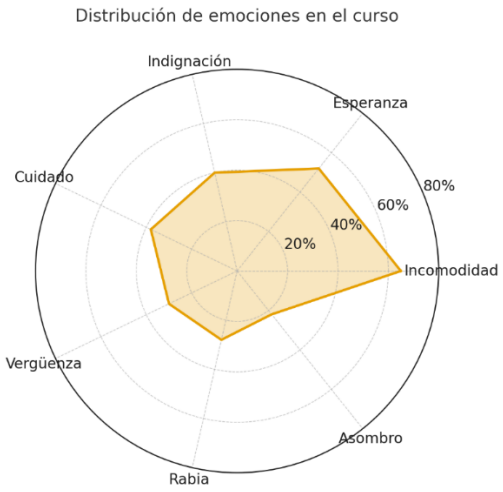
Síntesis de categorías emergentes

Tabla 3. Categorías, evidencias y técnicas asociadas

Categoría	Evidencias de los estudiantes	Emociones predominantes	Técnicas asociadas
Incomodidad crítica	"Sentí rabia al ver cómo el mapa del territorio mostraba desigualdades invisibles para mí antes".	Rabia, vergüenza, culpa	Cartografías sociales, debates colectivos
Esperanza transformadora	"Al escribir mi carta entendí que la esperanza es acción y no esperar pasivamente".	Indignación, esperanza, solidaridad	Narrativas epistolares, grupos focales
Corporeidad narrativa	"En el performance descubrí que mi cuerpo guarda memorias que nunca había expresado".	Dolor, cuidado, asombro	Corpografías, performances, autoetnografías

Fuente: *elaboración propia*

Figura 4. Distribución comparativa de las emociones vinculadas con la experiencia del curso (%)



Fuente: *elaboración propia*

Reflexiones sobre el curso

El desarrollo del curso se apoyó en el estudio de experiencias organizativas vinculadas con disputas territoriales, memorias de resistencia y procesos de construcción de paz. En las discusiones de aula aparecieron las Juntas de Acción Comunal, la Unión Patriótica, organizaciones campesinas, movimientos estudiantiles, colectivos étnicos, agrupaciones ambientalistas y asociaciones de víctimas, entre otros actores sociales cuya trayectoria permitió examinar las dimensiones afectivas implicadas en las luchas políticas. A su vez, el análisis incorporó referencias internacionales como Occupy, la Primavera Árabe, el movimiento por los derechos civiles y las movilizaciones contra el

apartheid con el propósito de situar las emociones políticas en una escala transnacional y desplazar las interpretaciones restringidas al ámbito local.

La orientación pedagógica del curso partió de considerar que el aprendizaje sobre paz territorial involucra sensibilidades corporales, memorias y formas de afectación colectiva. Por esta razón, se recurrió a expresiones culturales y artísticas como el documental, la literatura, la música de protesta, el teatro popular, el dibujo y la gastronomía. Tales prácticas dialogaron con lo propuesto por Walker y Palacios (2016) en torno a las pedagogías políticoculturales y fueron articuladas con la pedagogía de las emociones mediante ejercicios de producción colectiva. Entre ellos se incluyeron arpilleras inspiradas en experiencias chilenas de resistencia, peñas con poemas y repertorios musicales de protesta, así como la elaboración de *collages*, carteles, canciones, esculturas, escritos y performances realizados por los estudiantes a partir de sus lecturas del curso.

En este proceso emergieron emociones asociadas con la confrontación de memorias de violencia, desigualdad y exclusión. La tristeza apareció reiteradamente frente a testimonios de víctimas y materiales audiovisuales sobre el conflicto, mientras que la ira y la indignación se dirigieron hacia prácticas de racismo, marginalización e indiferencia estatal, en consonancia con lo planteado por Boler (1999) acerca de la Pedagogía de la incomodidad. Conviene señalar que algunos estudiantes experimentaron sentimientos de culpa y vergüenza al reconocer los privilegios que habían atravesado sus trayectorias personales, aspecto relacionado con las reflexiones de McIntosh (1990). En ciertos momentos, estas experiencias derivaron en percepciones de desesperanza vinculadas con la persistencia de racionalidades neoliberales y con la dificultad de imaginar cambios sociales duraderos. Sin embargo, también aparecieron emociones asociadas con la admiración, la solidaridad y la esperanza, las cuales impulsaron formas de participación ciudadana y recuperaron la reflexión de Freire (1992) sobre la pedagogía de la esperanza.

La experiencia pedagógica permitió advertir que los procesos de aprendizaje desbordaron el plano estrictamente cognitivo y comprometieron dimensiones corporales, emocionales y colectivas. El trabajo con el arte, la memoria y las narrativas de resistencia contribuyó a elaborar una comprensión situada de la paz territorial, entendida como una práctica atravesada por sensibilidades, vínculos sociales y experiencias compartidas. De ahí que el curso reafirmara la necesidad de aproximar la formación universitaria a prácticas culturales y políticas de resistencia, asumiendo el aula como un espacio de elaboración ética, estética y política.

Discusión

La pedagogía de las emociones es fundamental y precisa para captar la conexión entre el cuerpo, el territorio y cómo aprendemos en la universidad, especialmente en situaciones con problemas sociales y políticos. Al enfocarnos en las emociones como experiencias compartidas, en lugar de solo lo que sentimos, dejamos atrás la visión psicológica e individualista que suele verse en la

educación superior. Esto nos permite mirar desde un punto de vista sociopolítico y territorial, reconociendo que las emociones cambian la sociedad.

La experiencia desarrollada en el curso evidenció que las prácticas pedagógicas sensibles como la creación de arpilleras, las peñas, el teatro popular y la elaboración de artefactos creativos favorecen un aprendizaje encarnado, integral y transformador. Estas actividades movilizaron un repertorio emocional amplio —tristeza, ira, culpa, indignación, esperanza e inspiración— que, al ser acogido pedagógicamente, se convirtió en motor de reflexión crítica y acción colectiva. En este sentido, la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999) y la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992) se consolidan como referentes teóricos y prácticos para pensar la formación universitaria desde claves éticas, políticas y estéticas.

De cara a la educación superior en escenarios de conflictividad, resulta imprescindible promover un modelo pedagógico que reconozca a los estudiantes como sujetos sentipensantes (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023), capaces de articular la razón y la sensibilidad en diálogo con los territorios y los movimientos sociales. Ello implica formar docentes que comprendan las emociones como catalizadoras de procesos de reconciliación y construcción de paz, al tiempo que se transforman las instituciones universitarias en espacios de justicia cognitiva, emocional y territorial.

La pedagogía de las emociones, en clave de incomodidad, esperanza y sensibilidad estética, se configura como una propuesta transformadora para la educación universitaria en contextos de conflictividad. Su potencial radica en asumir que educar no significa únicamente transmitir conocimientos, sino también propiciar experiencias vitales que interroguen privilegios, movilicen memorias, fortalezcan solidaridades y abran horizontes de esperanza hacia sociedades más justas y humanas.

Conclusiones

El análisis del curso Pedagogías y Territorio permite afirmar que las emociones constituyen dimensiones constitutivas del aprendizaje universitario en contextos atravesados por conflictividades sociales y políticas. Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia mostró que la incomodidad, la esperanza y la corporeidad narrativa son recursos potentes para movilizar el pensamiento crítico, la acción transformadora y los aprendizajes encarnados.

No obstante, más allá de los logros pedagógicos, este artículo aporta también hallazgos de carácter investigativo. La triangulación de diarios de campo, grupos focales, narrativas epistolares, cartografías, corpografías y producciones artísticas permitió sistematizar evidencias que confirman tres categorías centrales: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa. Estas categorías no solo ilustran los aprendizajes vividos, sino que también constituyen insumos teóricos y metodológicos transferibles a otros escenarios educativos.

En este sentido, es importante distinguir entre:

a) Aprendizajes pedagógicos del curso, que se reflejaron en la transformación subjetiva de los estudiantes, en la ampliación de su sensibilidad frente a las problemáticas territoriales y en la integración del arte y el cuerpo como medios legítimos de aprendizaje.
b) Hallazgos investigativos que se derivan de un análisis riguroso de los registros y que permiten afirmar, con base en evidencias, que las emociones pueden ser comprendidas como catalizadores de procesos de reconciliación y construcción de paz en la educación superior.

Esta doble mirada reafirma que el curso no se limitó a ser una experiencia formativa, sino que se constituyó en un proceso investigativo que aporta conocimiento sistemático sobre la pedagogía de las emociones. A partir de aquí se abren líneas de trabajo futuras orientadas a la consolidación de protocolos éticos para la gestión emocional en el aula, el desarrollo de estudios longitudinales sobre impactos formativos y la adaptación intercultural de estas pedagogías en comunidades diversas.

Finalmente, los aprendizajes pedagógicos y los hallazgos investigativos presentados confirman la pertinencia de la pedagogía de las emociones como horizonte formativo y como campo de investigación en consolidación. No obstante, más allá de la reflexión académica, resulta necesario traducir estas lecciones en orientaciones concretas para docentes, universidades e investigadores que deseen replicar o adaptar estas experiencias.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2014). The Cultural Politics of Emotion. Edinburgh University Press.

Beard, C., Humberstone, B. y Clayton, B. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, *19*(6), 630-643. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901950

Bericat, E. (2012). *Emotions.* Sociopedia.

Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.

Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

Clark, F. (2022). Literary Arpilleras: Textiles as place-based, creative pedagogy. *Modern Languages Open*, *1*(57), 1-18. https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.409

D'Mello, S. y Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, *22*, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001

Dirkx, J. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. En S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63-72). Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/ace.9

Ecclestone, K. (2004). *Losing our minds: Emotional entitlements and the politics of resilience*. Open University Press.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
Gallo, L., Chaparro, H., Ruiz, L. y Benavides, L. (2021). Escenas educativas: trayectorias, recorridos y desafíos para la Escuela. *Plumilla Educativa*, *28*(2), 33-56. https://doi.org/10.30554/pe.2.4283.2021
Hodgkinson, K. (2024). Affective recognition: examining the role of affect in education for peacebuilding in Cambodia and Kosovo. *Journal of Peace Education*, *21*(3), 336-356. https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2373729
Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, *45*(2), 226-240. https://doi.org/10.1177/0741713695045002003
Honneth, A. (1994). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
Hoover, E. (2014). The comfortable kid. *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/article/the-comfortable-kid
Immordino-Yang, M. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, *1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
Kannan, J. y Miller, J. (2009). The positive role of negative emotions: Fear, anxiety, conflict and resistance as productive experiences in academic study and in the emergence of learner autonomy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *20*(2), 144-154.
Kester, K., Abura, M., Sohn, C. y Rho, E. (2022). Higher education peacebuilding in conflict-affected societies: beyond the good/bad binary. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(3-4), 160-176. https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2022-0027
McIntosh, P. (1990). *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. Wellesley College.
Medina-Brener, L. (2015). Comunidades emocionales: hacia la apertura de la historia de las emociones. *Historia y grafía*, (45), 203-213.
Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.
Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *74*, 5-12.
Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F. y Almanza, M. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace? *International Review of Education*, *67*(5), 569-590. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09907-9
Moïsi, D. (2009). *The geopolitics of emotion: How cultures of fear, humiliation, and hope are reshaping the world.* Doubleday.
Mortari, L. (2015). Emotion and education: Reflecting on the emotional experience. *European Journal of Educational Research*, *4*(4), 157-176. https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.4.157
Nussbaum, M. (2012). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
Orozco-Pineda, P. y Pineda-Martínez, E. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos En Ciencias Sociales*, *8*(2), 369-398. https://doi.org/10.15332/25006681/6023
Pineda-Martínez, E. y Orozco-Pineda, P. (2024). ¿Por qué me toca ver esas clases, si son puro relleno? Narrativas de enseñanza de las humanidades en contextos universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (72), 74-95. https://doi.org/10.35575/rvucn.n72a4

Pineda-Martínez, E. y García-Jara, R. (2022). Contribuciones tomistas a la pedagogía de las emociones en la educación superior. En S. Echeverry y J. Rivera (Eds.), *Persona y educación en Tomás de Aquino: Lecturas contemporáneas* (pp. 123-137). Editorial Universidad Santo Tomás.

Pineda-Martínez, E. y Orozco-Pineda, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*, *23*(2), 101-125. https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244

Pineda-Martínez, E. y Orozco Pineda, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, *25*(1), 199-225. https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914

Pineda-Martínez, E., Orozco-Pineda, P. y Ospina-Sogamoso, J. (2023). Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia. *PROSPECTIVA*, (35), e20312292. https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions Universitat de Barcelona.

Quintero-Mejía, M. y Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, (39), 137-147.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Roff, S. (2014). Treatment, not trigger warnings. *The Chronicle of Higher Education.* https://www.chronicle.com/article/treatment-not-trigger-warnings

Sánchez-Espitia, K. y Quintero-Mejía, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, (51), 183-197.

Shulevitz, J. (21 de marzo de 2015). In college and hiding from scary ideas. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2015/03/22/opinion/sunday/judith-shulevitz-hiding-from-scary-ideas.html

Taylor, C. (1996). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Villamil, M., Cabarcas, J., Vallejo, R., Soto, W. y Ramírez, A. (2021). Paz y emociones. Hacia una fenomenología errática del corazón. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(1), 69-80. https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n1.7

Walker, J. y Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, *21*(2), 175-190. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1117970

Zembylas, M. (2022). Rethinking political socialization in schools: The role of affective indoctrination. *Educational Philosophy and Theory*, *54*(14), 2480-2491.

Zembylas, M. y McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, *38*(1), 41-59. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779