

Artículo de investigación

Interpretación de la experiencia emocional: violencia, minería y escuela rural en Remedios, Antioquia

Interpreting Emotional Experience: Violence, Mining, and Rural Schooling in Remedios, Antioquia

Edgar Andrés Olivera Zapata¹ 

Pedro Piedrahita-Bustamante² 

Recibido: 14 de noviembre de 2025

Aceptado: 30 de noviembre de 2025

Fecha de Publicación: 1 diciembre de 2025

Resumen

El artículo propone un marco conceptual para analizar la experiencia emocional de estudiantes en contextos de violencia y extractivismo mediante un diálogo crítico entre la filosofía de las emociones de Martha Nussbaum, la teoría espacial crítica de Edward W. Soja, los estudios de violencia de Johan Galtung y Rita Segato, y la ética del cuidado de Carol Gilligan y bell hooks. El análisis desplaza la mirada desde una concepción individualista de las emociones hacia su comprensión como práctica sociopolítica moldeada por un espacio en disputa. Sostiene que las pedagogías de la crueldad — derivadas de la violencia estructural y de violencias lentas— afectan la subjetividad juvenil y se expresan en estrategias de sobrevivencia afectiva. El aporte central es un modelo integrador que articula la dinámica macrosocial con la experiencia emocional situada en la escuela.

Palabras clave: Radio Comunitaria; Comunicación para el Cambio Social; Memoria Colectiva.

Abstract

The article proposes a conceptual framework for analyzing students' emotional experience in contexts of violence and extractivism through a critical dialogue among Martha Nussbaum's philosophy of emotions, Edward W. Soja's critical spatial theory, Johan Galtung's and Rita Segato's studies on violence, and the ethics of care developed by Carol Gilligan and bell hooks. The analysis shifts the focus from an individualistic conception of emotions to their understanding as a sociopolitical practice shaped by a contested space. It argues that pedagogies of cruelty—stemming from structural violence and slow violences—affect youth subjectivity and manifest as strategies of affective survival. The central contribution is an integrative model that links macrosocial dynamics with the emotional experience situated within the school.

Keywords: Emotional experience, Structural violence, Pedagogy of care, Rural education, Armed conflict, Mining, Political subjectivity.

¹ ¹ Estudiante del Doctorado en Educación y Estudios Sociales, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia. Licenciado en filosofía y educación religiosa; Magíster en gestión de la tecnología educativa. edgar.olivera@correo.tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6508-3050>

² ² Doctor en Derecho Internacional. Docente Investigador, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia. pedro.piedrahita@tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6408-0431>

Introducción

La educación rural en Colombia enfrenta una brecha histórica de inequidad (UNESCO, UNICEF, & CEPAL, 2022), una realidad que se profundiza críticamente en aquellos territorios atravesados por economías extractivas y la continuidad del conflicto armado. Este artículo se deriva de la investigación doctoral en el programa de Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia, que busca responder a la pregunta: ¿cómo se configura la experiencia emocional de los estudiantes de la Institución Educativa Rural La Cruzada, en Remedios (Antioquia), entre 2023 y 2025, en un contexto escolar atravesado por la minería aurífera y la violencia estructural? Para empezar a construir una respuesta a la pregunta, este artículo establece las bases interpretativas de la configuración de la experiencia emocional de los estudiantes de la Institución Educativa La Cruzada.

El caso que se estudia se ubica en el departamento de Antioquia, Colombia, municipio de Remedios, subregión nordeste. La escuela está ubicada en el corregimiento La Cruzada, límite con el municipio de Segovia. Esta zona ha sido identificada por la Defensoría del Pueblo (2022) como un escenario de alta conflictividad y disputas por el control territorial entre diversos grupos armados ilegales (AGC, ELN, disidencias FARC-EP, entre otros), cuya financiación se ancla en la principal vocación económica de la región: la minería aurífera.

En este contexto coexisten la minería a gran escala (multinacional) y numerosas explotaciones artesanales. Esta dinámica genera un ciclo de violencia, desplazamientos forzados (con más de 2.000 familias afectadas entre 2023-2025) (Unidad para las Víctimas, 2024), reclutamiento y una severa degradación ambiental por el uso de mercurio. La Institución Educativa Rural (IER) La Cruzada no es un entorno aislado de esta realidad; es un microcosmos donde las tensiones del entorno se reproducen y, a la vez, se resisten. Se presentan algunos fenómenos como la alta deserción escolar, especialmente de jóvenes hombres que abandonan los estudios para vincularse al trabajo minero, o trabajos relacionados indirectamente con esta labor, además, evidencian cómo las lógicas extractivas reconfiguran las trayectorias de vida y las aspiraciones de la población joven.

En este escenario materializa el concepto de violencia estructural (Galtung, 1996; 2003, 2015), entendido como la perpetuación de la desigualdad y la exclusión histórica que afecta la vida escolar. No obstante, la investigación educativa ha abordado el impacto del conflicto en la escuela, se ha relegado el análisis de la experiencia emocional. Existe un vacío en la comprensión de cómo los estudiantes sienten, elaboran y responden afectivamente a un entorno de sufrimiento normalizado.

Como respuesta a esta problemática, esta investigación se ubica en la perspectiva crítica de Freire (1990, 2004, 2009) y Giroux (1996, 1997) la cual permite comprender la educación como una construcción cultural que tiene marcas e implicaciones éticas y políticas. Bajo esa mirada, la educación no es un asunto de mecanismos, metodologías y técnicas y permite implementar una mirada reflexiva frente a los cambios sociales a partir de las experiencias emocionales de un grupo de estudiantes que resisten a un contexto de minería aurífera y violencia estructural (Galtung, 2003, 2015).

Así, este marco teórico articula el diálogo crítico entre filosofía (Nussbaum, 2001), sociología y pedagogía (Corbett, 2021 y Zeivots, 2024) a través de cuatro categorías: 1) la experiencia emocional; 2) escuela rural como espacio en disputa y de subjetivación; 3) violencia estructural y lógicas extractivas; y, 4) pedagogía del cuidado. La elección de este andamiaje no es casual: se postula que solo mediante la teoría espacial (Soja, 2008) es posible entender la escuela como un microcosmos de las disputas territoriales de Remedios; que la “violencia lenta” (Nixon, 2011), derivada del extractivismo, explica mejor el sufrimiento normalizado que la violencia directa; y que, ante las “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2019) que emergen de dicho contexto, la “ética del cuidado” (Gilligan, 2018; hooks, 2021) se presenta como la única respuesta ético-política viable.

Discusión Teórica y aportes metodológicos

La experiencia emocional más allá de un sentimiento individual

El concepto de experiencia emocional es un campo de estudio en auge y evolución. Su desarrollo teórico se aleja de las posturas individualistas que la reducen a reacciones psicológicas y fisiológicas de los estudiantes, para concebirla como una configuración compleja que emerge en la confluencia de las dinámicas sociales, culturales y políticas. Esta idea se adopta en esta investigación pues permite superar la dicotomía histórica entre razón y emoción, una división que, como señala Hurtado (2025), ha tendido a relegar el mundo emocional a esferas consideradas infantiles, primitivas o predominantemente femeninas, ante lo cual se avanza hacia una comprensión integral que reconoce a las emociones como un campo para la producción de conocimiento y para la acción de toda actividad humana.

La perspectiva teórica de esta investigación dialoga directamente con la obra de Nussbaum (2001), quien ofrece el anclaje filosófico para comprender que las emociones no son reacciones irracionales; sino “juicios de valor” a través de los cuales una persona interpreta qué es significativo en su entorno. Es en este sentido que Nussbaum (2001) sostiene que están “impregnadas de inteligencia y discernimiento” (2001, p. 19) y son evaluaciones de un mundo que no controlamos. Esta perspectiva, permite interpretar las respuestas emocionales de los estudiantes como el miedo, la esperanza, la indignación o la apatía como una forma de conocimiento que revela qué es lo que valoran y perciben como una injusticia en su entorno.

Sin embargo, desde la perspectiva de Nussbaum (2001) podría surgir la pregunta: ¿dónde y cómo se aprenden y moldean estos juicios de valor? Aquí, desde una mirada sociocultural se complementa demostrando que esta evaluación no ocurre en el vacío y que las emociones son moldeadas por normas y prácticas colectivas. Para comprender esta dimensión, se adoptan los conceptos de “estructuras del sentir” de Corbett (2021) para captar la atmósfera afectiva colectiva del territorio; y la noción de “emociones como prácticas” de Zeivots (2024), que permite observar qué hacen los estudiantes con sus sentimientos en la interacción social. Estas prácticas, sin embargo, pueden estar condicionadas por un “ideal afectivo”, es decir, un comportamiento emocional esperado que, al ignorar las diferencias culturales, puede generar dinámicas de discriminación (Machado da Fonseca & Ferreira Silva, 2021).

Estas prácticas y normas colectivas revelan el carácter político de las emociones. Al ser compartidas y reguladas socialmente, se convierten en una fuerza que define relaciones de poder. Ahmed (2015) sostiene que las emociones no son propiedad privada, sino que circulan, se adhieren a ciertos cuerpos y “trabajan para alinear a algunos sujetos con otros” (2015, p. 28), construyendo así fronteras entre un “nosotros” y un “ellos”, donde, por ejemplo, el miedo puede paralizar o cohesionar; la indignación puede ser un motor para la acción colectiva. De esta forma se crea un diálogo directo con la pedagogía (Pinedo Cantillo & Yáñez Canal, 2017), donde el afecto incide en la reproducción de fenómenos políticos y proposición de pedagogías afectivas para renovar la educación democrática, un desafío urgente en contextos latinoamericanos como el de Colombia que ha sido marcado por el conflicto y la desigualdad territorial.

La escuela rural como espacio en disputa y de subjetivación

Para comprender la escuela rural colombiana, se debe partir de que esta no es un contenedor neutro de procesos pedagógicos, sino un espacio social cargado de significados y tensiones. Este punto de partida representa una evolución teórica que busca superar la visión histórica que la educación en estos contextos ha sido invisibilizada y marginada, delimitada desde sus carencias en comparación con el ideal urbano, lo que impide reconocer sus propios activos y posibilidades (Duque & Arango, 2020; Crumb et al., 2022). En contraposición a esta visión deficitaria, se propone un marco que valore la “riqueza cultural rural”, como afirma Crumb et al. (2022), la cual incluye la inventiva, la unidad

comunitaria y el ingenio de sus habitantes y es desde esta perspectiva de complejidad, y no de carencia, que se analiza el rol de la escuela. Para aclarar dicha complejidad, este análisis se fundamenta en la teoría espacial crítica de Soja (2008), que permite definir la escuela como un espacio en disputa y, a partir de allí, explorar cómo se convierte en un campo para la subjetivación. De acuerdo con el autor el espacio es una construcción social inherentemente conflictiva, donde el territorio no está determinado por ser un contenedor físico, sino por sus contenidos; donde se encuentran los conflictos. Para Soja (2008) la espacialidad es el lugar donde se materializan aquellas relaciones de poder y las experiencias que viven las personas. Por lo tanto, el concepto de “espacio en disputa” no se refiere solo a un conflicto por un terreno, sino a la lucha por significados, las prácticas y el poder que se inscriben en él. (Cuesta Moreno & Cabra Torres, 2021).

Siguiendo a Soja (2008,) se puede comprender que la escuela es un “espacio en disputa”, una disputa por los significados y el poder. Una conceptualización que es la base de este análisis, que dialoga con autores que investigan en el contexto colombiano, como Jiménez Becerra et al. (2012), quienes la describen como un “territorio o campo en disputa”. Al priorizar el concepto de espacio, se enfatiza que la lucha no es solo por el control físico (el territorio), sino fundamentalmente por las prácticas, las relaciones y los significados que se producen en su interior. Permitiendo reconocer que, así como la escuela ocupa un territorio delimitado, también es un espacio socialmente construido en su interior, el contenido. La institución educativa es un microcosmos donde convergen, se reproducen y se resisten las conflictividades del entorno y, en el municipio de Remedios, esto significa que la escuela está permeada por las lógicas del conflicto armado, las presiones de la economía minera y un persistente abandono estatal (Cuesta Moreno & Cabra Torres, 2021). No es un refugio aislado, sino un escenario donde distintos actores (legales e ilegales) se disputan el control simbólico y material. Esta condición la convierte en un “lugar de lugares” (Páez Triviño, 2021): un espacio físico que al mismo tiempo es refugio, centro comunitario y campo de batalla simbólico.

Este espacio socialmente disputado se manifiesta en una atmósfera particular. Es precisamente en este contexto de disputa y de violencia estructural, manifestada como abandono económico, emocional y de capital humano (Arias-Ortega & Villarroel-Cárdenas, 2024), donde la escuela se erige como espacio de subjetivación. Para describir la cualidad de este espacio vivido, se adopta el concepto de “ecologías violentas” de Herrera et al. (2013) quien lo describe como un entorno donde la violencia se ha naturalizado a tal punto que configura las formas de ser, sentir y relacionarse. En este análisis, las “ecologías violentas” (Herrera et al., 2013) no son solo un telón de fondo, sino el contenido mismo que dota de especificidad al “espacio en disputa” (Soja, 2008). La disputa en la IER La Cruzada no es abstracta; es la lucha entre la lógica de la ecología violenta (que normaliza el sufrimiento) y la agencia de los docentes (Molina Ríos, 2020) por producir un espacio de subjetivación.

En el contexto de estas ecologías, la escuela cumple una doble función, una tensión fundamental que define su espacialidad: por un lado, corre el riesgo de reproducir la violencia a través de prácticas autoritarias o currículos descontextualizados; por otro, emerge como un espacio de resistencia y reconfiguración de subjetividades. Por lo tanto, es producto de la violencia y potencial productor de paz, al mismo tiempo.

En un espacio marcado por la violencia, es necesario comprender cómo se produce la resistencia. Y es en medio de esta encrucijada donde emerge la agencia de los actores educativos. En este espacio, la figura del docente adquiere una centralidad. Aun en medio de la precariedad y la humillación documentadas por Molina Ríos (2020), la figura del docente rural es un pilar de “esperanza” comunitaria. Esta posición se fundamenta en su capacidad para transformar la práctica pedagógica precisamente desde la adversidad, como señalan Duque y Arango (2020), por eso, su labor incide directamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A través de sus prácticas, los docentes intentan activamente producir un espacio de cuidado y subjetivación dentro de la ecología violenta, debido a que cultivan en los estudiantes el sentido de vida y promueven la autorreflexión a partir de estrategias como la empatía y el trabajo colaborativo (Blandón Giraldo & Castellano Ascencio, 2023) y es a través de acciones psicosociales y pedagógicas, se convierte en un eje vertebral

para la construcción de una paz territorial (Huang et al., 2024; Molina Ríos, 2020), apostando por la reconstrucción del tejido social desde el aula.

La articulación de la ecología violenta, la agencia pedagógica y la creación de espacios de cuidado, a través del lente de Soja (2008), permite evidenciar que la escuela es el lugar central donde se negocian los efectos de la violencia, a pesar de que la investigación sobre inequidades rurales en Colombia sea aún naciente (Ortega Bravo & Solano León, 2023). Analizarla como un espacio en disputa permite verla no como una víctima pasiva de fuerzas externas, sino como un campo dinámico donde se produce y reproduce la vida social. Desde allí, con esta realidad se construyen proyectos de vida y futuros posibles, convirtiéndose en el espacio donde, en medio de la disputa, se promueve la subjetivación ética y política de los estudiantes. El desafío futuro, por tanto, es identificar y potenciar las pedagogías capaces de transformar activamente un espacio de violencia en un espacio de posibilidad.

Las heridas del contexto: violencia estructural y lógicas extractivas

Para analizar las fuerzas macro que impactan la vida escolar y emocional en un contexto tan complejo, esta categoría se centra en la violencia estructural como categoría principal e inicia partiendo de la definición clásica de Galtung (1996), que se entiende como aquella violencia indirecta, arraigada en las estructuras sociales y económicas que perpetúan la desigualdad y en palabras de Mayer y Leone (1999), es un daño evitable que surge de la distribución desigual del poder y los recursos a menudo invisible y experimentada cotidianamente por grupos marginados (Campbell & Tan, 2023). Sus atributos clave son el poder, la opresión y el trauma, y está asociada a la violencia cultural, que opera a través de la ideología para justificar y naturalizar la opresión (Boler & Zembylas, 2016; Dutta et al., 2016).

Sin embargo, para comprender su manifestación en contextos de extractivismo, donde el daño es gradual y diferido en el tiempo, el concepto de Galtung se enriquece al dialogar con la noción de “violencia lenta” (Nixon, 2011, p.2). Este es un tipo de violencia de desarrollo gradual, casi invisible, pero de consecuencias devastadoras a largo plazo (Balderson, 2022). Juntos, Galtung (1996) y Nixon (2011), ofrecen un marco robusto para analizar una violencia que no solo es sistémica, sino también sigilosa.

La violencia, conceptualizada desde su carácter estructural y lento, se materializa de una manera tangible en el caso de Remedios, donde la minería aurífera es una actividad económica y motor de las dinámicas de violencia estructural a través de lógicas extractivas. Allí, en el Nordeste antioqueño, esta violencia se manifiesta en el histórico conflicto minero, donde la tensión entre la explotación artesanal y la de gran escala (Bernal Guzmán, 2018; Soto, 2023) desencadena procesos de acumulación por despojo, violaciones de Derechos Humanos y la degradación socioambiental, agravada por la contaminación con mercurio y otros elementos químicos utilizados para la extracción minera (PBI Colombia, 2022; Pérez, 2023; Smith et al., 2023).

Como afirman Herrera et al. (2013) y Oliveros (2024) este entramado de sufrimiento impacta la educación y genera daños psicosociales y morales vinculados al conflicto armado que financian estas economías. Una de sus manifestaciones más tangibles es la alta deserción escolar, pues la pobreza empuja a niños y adolescentes a trabajar en las minas o en trabajos relacionados con la extracción minera (Baah et al., 2020; Hernández Osorio et al., 2023), desde llevar alimentación, realizar encomiendas o la limpieza de vehículos y materiales. La escuela, por tanto, se convierte en un escenario donde los efectos de la violencia lenta se hacen visibles y urgentes.

Sin embargo, este estudio va más allá del daño material e indaga en los modos en que esta violencia estructural se interioriza y normaliza en la vida cotidiana. Para ello, es necesario explorar cómo esta violencia educa informalmente, para lo cual se recurre al concepto de “pedagogías de la crueldad” de Segato (2019), quien afirma que estos son los mecanismos culturales a través de los cuales se enseña a deshumanizar al otro y a percibir el sufrimiento como algo normal o inevitable. Las lógicas de la

violencia y el despojo del contexto minero moldean así el repertorio emocional de los jóvenes. Como respuesta directa a esta pedagogía del despojo, y aquí yace la resistencia, se produce una contra práctica. Los estudiantes desarrollan lo que Michalinos Zembylas (2019) denomina “estrategias de sobrevivencia afectiva”. Las “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2019) en Remedios no solo se manifiestan en el acto de las armas o los grupos, sino también en la normalización de la “violencia lenta” (Nixon, 2011). La deserción escolar por la minería (Baah et al., 2020) no se ve como una tragedia, sino como un destino inevitable. Es contra esta pedagogía de lo que no se puede evitar que las “estrategias de sobrevivencia afectiva” (Zembylas, 2019) como la apatía o la indignación, deben ser interpretadas, no como desinterés, sino como un mecanismo de autoprotección. Este proceso se vuelve complejo con fenómenos como la disociación de la victimización, donde la experiencia subjetiva del daño difiere de la victimización objetiva, influida por narrativas externas (Acosta, 2021).

La naturaleza de la violencia que atraviesa el contexto, tanto estructural como lenta, demuestra su materialización en la economía extractiva y su impacto en la escuela, y se analiza el campo de batalla afectivo que se libra en la subjetividad de los estudiantes. Este entramado de sufrimiento y resistencia plantea una pregunta necesaria desde la ética y la pedagogía: ¿qué respuesta educativa se puede construir para contrarrestar las pedagogías de la crueldad y fortalecer las estrategias de sobrevivencia afectiva en los estudiantes? Desde aquí se abre la puerta para un análisis de una pedagogía del cuidado como posible respuesta.

La pedagogía del cuidado como respuesta ética

Siguiendo la perspectiva crítica de la investigación, la pedagogía no es un conjunto de métodos neutrales para retransmitir información, sino que es una práctica política y moral, la cual interroga las relaciones de poder y así empoderar a los sujetos para que lean y transformen su realidad, (Freire, 1970; Giroux, 1997). En un contexto de violencia estructural como la del municipio de Remedios, esta práctica debe comenzar por un acto ético: el cuidado. Por tanto, la discusión conceptual sobre la violencia estructural, las lógicas extractivas y el despojo emocional, en esta investigación se ubican desde un horizonte normativo y propositivo, fundamentado en una pedagogía del cuidado porque esta no se concibe como una mera estrategia de contención, sino como una respuesta ético-política integral que busca reconocer el potencial transformador de la experiencia emocional en el aula.

Esta propuesta encuentra su principal sustento en la ética del cuidado y se articula desde la perspectiva de autoras como Gilligan (2018) y Noddings (2015), quienes, frente a una ética de principios abstractos y universales, proponen un enfoque relacional, contextual y sensible a la vulnerabilidad y la noción de una “voz diferente” de Gilligan (2018) es clave, debido a que desplaza el foco del razonamiento moral hacia las relaciones y la interdependencia y esto se traduce en una pedagogía que concibe la educación como un encuentro intersubjetivo, donde el bienestar emocional es la precondition para el aprendizaje y para la formación de una ciudadanía democrática y diversa (Kitayama et al., 2022).

Es así como la ética del cuidado se politiza a través de los aportes de la pedagogía crítica y en palabras de hooks (2021), la enseñanza debe ser un acto de amor consciente y una “educación como práctica de la libertad” (hooks, 2021, p. 13). De esta forma aula se convierte en un espacio para “transgredir” las fronteras de clase, raza y género, utilizando “pedagogías del amor radical” para la transformación social (Ramírez, 2022). En este sentido, Kegan y Oravec (2022) sostienen que una pedagogía del cuidado no busca simplemente “contener” el sufrimiento de los estudiantes, sino empoderarlos para analizar críticamente las estructuras de opresión que lo generan.

Con una mirada más regional, estos debates aterrizan en la propuesta de una “pedagogía de las emociones para la construcción de paz” (Pineda & Orozco, 2021) en el contexto colombiano. La pedagogía de las emociones se enfoca de manera central en desarrollar competencias intrapersonales e interpersonales (como la empatía y la resolución de conflictos) como un recurso para contrarrestar los efectos de la guerra y transformar imaginarios violentos (Durán Ovallos, 2020; Osorio González,

2016). O como dicen Cuadrado (2024) y Galtung (1996), la educación emocional se podría convertir en una herramienta que ayude a mitigar la violencia y fortalecer las competencias para la resolución pacífica de conflictos.

Sin embargo, la “pedagogía del cuidado”, como se concibe en este marco teórico, busca ir un paso más allá y utiliza las herramientas de la educación emocional, pero las enmarca dentro de un análisis político explícito sobre las causas de ese sufrimiento. No solo pregunta cómo gestionar el miedo o la rabia, sino por qué esas emociones son dominantes en este espacio en disputa. Por tanto, no se descarta, sino que se integra: la pedagogía del cuidado es el marco ético-político que alberga y da un sentido crítico a las prácticas de la educación emocional. Basándose en el reconocimiento intersubjetivo como elemento clave para una cultura de humanización, convirtiendo a los docentes en gestores del “territorio de lo humano”, luchando por transformar la realidad social (Molina Ríos, 2020).

Implementar esta pedagogía en contextos de conflicto exige abordar temas controversiales a través de pedagogías de la incomodidad, la seguridad y la empatía (Christodoulou & Zembylas, 2022). Se trata de crear entornos de aprendizaje equitativos donde los jóvenes puedan ejercer el cuidado de sí, de los otros y del entorno (Mondal, 2023), fortaleciendo las emociones que construyen habilidades sociales para la vida (Campbell & Tan, 2023; Samboní Torres, 2024).

La pedagogía del cuidado, enriquecida por la teoría crítica y la educación emocional, emerge como la respuesta ético-política la cual articula este marco teórico. Frente a una escuela como un espacio en disputa y que es atravesada por la violencia estructural, con esta propuesta no solo se busca mitigar el sufrimiento, sino reconocer la experiencia emocional como un campo de disputa y formación política, fundamental para la construcción de la paz, la justicia social y la humanización.

En la Tabla 1 se sintetizan las cuatro categorías principales y las emergentes, para un total de 11 categorías. Se da una definición concreta y su operacionalización de acuerdo con los instrumentos metodológicos que se implementaran en la investigación doctoral en curso.

Tabla 1 Operacionalización de las categorías de investigación

Categoría	Definición	Operacionalización
Experiencia emocional	Comprensión de los sentimientos como brújula interna que apunta hacia lo que es importante para cada uno. Es un proceso dinámico y situado en el que los estudiantes interpretan, evalúan y responden a las condiciones de su entorno.	Instrumento de indagación socioemocional.
Construcción sociopolítica (experiencia emocional)	Las emociones son contagiosas y tienen poder, es decir, no son solo para uno, sino que hay sentimientos que se extienden al grupo, a la sociedad y los puede unir para luchar por una causa. La dimensión de la experiencia emocional en la que los afectos operan como una fuerza social con poder real.	Relatos a través de entrevistas semiestructuradas
Construcción cultural (experiencia emocional)	Es un manual de instrucciones que no está escrito sobre lo que ocurre en el territorio, son las reglas que aprendemos sin darnos cuenta. Son las practicas concretas como las personas manejan sus sentimientos en sociedad. Proceso mediante el cual la experiencia emocional es moldeada por normas y prácticas colecticas específicas de un contexto.	Imitaciones, modas, tendencias a través de observación directa.
Escuela Rural	La escuela es el corazón del corregimiento, lugar donde se aprende lo académico, pero también lo social, lugar de refugio en momentos difíciles, punto de encuentro de la vida y sentido de la comunidad rural. No es un contenedor neutro de procesos pedagógicos sino un espacio social complejo, cargado de significados y tensiones.	Espacio de observación directa.
Espacio en disputa	Un lugar donde distintas fuerzas lucha, de forma visible e invisible por imponer sus reglas, sus valores y su poder	Informes sobre violencia y minería. Análisis

	sobre los estudiantes, no luchan por lo físico, lo externo, sino por controlar el mensaje que muestra la escuela. Construcción social donde se materializan y confrontan diversas relaciones de poder.	documental y narrativas de los actores con entrevistas semiestructuradas o observación)
Espacio de subjetivación	Lugar donde se reconstruye la identidad de los estudiantes, a través de las clases, los amigos y la relación de la comunidad educativa se aprende a pensar por sí mismo, a formar las propias ideas y a construir la personalidad a pesar de la dificultad del entorno. Lugar donde se configuran las identidades, las agencias y los marcos éticos-políticos de los estudiantes.	Sentidos de los estudiantes (Entrevistas semiestructuradas)
Violencia estructural	Contexto social en el cual el mismo sistema en el que se vive ahoga lentamente a sus habitantes, es la violencia invisible de la pobreza, el abandono, y la falta de oportunidades. Violencia indirecta, arraigada en las estructuras sociales y económicas que perpetua la desigualdad y el sufrimiento.	Entrevistas semiestructuradas, análisis documental)
Lógicas extractivas	Es la mentalidad de “sacar, sacar y sacar” sin pensar en las consecuencias. Son todas las decisiones para extraer mineral de oro lo más rápido posible, incluso si eso significa contaminar, dañar la salud de los pobladores y romper las buenas relaciones de la comunidad. Materialización concreta de la violencia estructural en el territorio, es decir, las prácticas económicas, sociales y políticas impulsadas por la minería aurífera que operan a través de la acumulación por despojo.	Informes sobre violencia y minería, entrevistas semiestructuradas, observación directa.
Entramado del sufrimiento	No es solo un problema sino muchos que están conectados, es la falta de oportunidades que llevan a dejar la escuela para trabajar en la mina, es la red de daños físico, psicológicos y morales que atrapa a los estudiantes. Compleja red de daños psicosociales y morales que resulta de la intersección entre la violencia estructural y las lógicas extractivas.	Entrevistas semiestructuradas, observación participante
La resistencia	Es la forma como los estudiantes se protegen y luchan para no ser tragados por el entramado del sufrimiento. Son las estrategias del día a día para sobrevivir emocionalmente y no perder la humanidad. Agencia que despliegan los estudiantes para navegar y sobrevivir al entramado del sufrimiento, respuestas adaptativas como la apatía protectora o la indignación moral.	Entrevistas semiestructuradas
Pedagogía del cuidado	Es un estilo de enseñanza que protege, empodera y prepara a los estudiantes para analizar y transformar el mundo difícil que les toca vivir. Se relaciona con la ética del cuidado en la cual se trata de tomar decisiones pensando en las relaciones, en lo vulnerable que son los demás y en el contexto específico, es una ética de responsabilidad mutua. Es una respuesta ético-política integral a la violencia estructural, es el empoderamiento de los estudiantes para que analicen críticamente las estructuras de opresión que lo generan.	Entrevistas semiestructuradas, observación participante.

Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones

La experiencia emocional se comprende en esta investigación como un proceso dinámico y situado. Esta definición no surge de un único autor, sino de la triangulación de las emociones como juicios de valor, como prácticas colectivas y como fuerza política social: se nutre de la concepción de

la emoción como un juicio de valor (Nussbaum, 2001), reconoce que este juicio es moldeado por prácticas y estructuras colectivas (Corbett, 2021; Zeivots, 2024) y entiende que su circulación tiene un efecto político que crea comunidades y exclusiones (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019). Es en este cruce donde los estudiantes de la I.E.R La Cruzada, a través de prácticas afectivas individuales y colectivas que interpretan, evalúan y responden a las condiciones de su entorno, configurando así su subjetividad y su capacidad de agencia política en el contexto escolar. El desafío futuro, por tanto, no solo es comprender cómo se configura esta experiencia, sino también cómo el espacio pedagógico puede potenciar las emociones que resisten a la injusticia y construyen futuros más democráticos.

En conjunto, estas cuatro categorías constituyen el andamiaje conceptual desde el cual se abordará el trabajo de campo. Este marco teórico no es un fin en sí mismo, sino una herramienta analítica diseñada para interpretar las voces, los silencios, los gestos y las narrativas de los estudiantes de la Institución Educativa Rural La Cruzada.

La novedad teórica de esta investigación radica en su articulación conceptual. Este marco propone un modelo analítico que conecta las fuerzas macroestructurales (violencia, lógicas extractivas) con la experiencia emocional microsocial (lo que sienten los estudiantes), utilizando la teoría espacial y la ética del cuidado como puentes mediadores. En definitiva, es trascender de la anécdota para producir una comprensión políticamente situada de cómo la experiencia emocional se configura en la confluencia de la escuela, la violencia y el territorio, ofreciendo así nuevas claves para la construcción de paz desde el aula.

La Tabla 1 no debe leerse como un glosario, sino como un modelo analítico que demuestra cómo las lógicas extractivas (categoría macroestructural) se materializan en un “entramado del sufrimiento” (categoría micro-psicosocial), exigiendo una “pedagogía del cuidado” (categoría de respuesta ético-política). Esta operacionalización permite conectar las estructuras (Galtung, 1996) con los juicios de valor (Nussbaum, 2001) en el espacio vivido (Soja, 2008).

La articulación de las perspectivas filosóficas, socioculturales y políticas exige un correlato metodológico capaz de aprehender la experiencia emocional en su contexto específico. Por ello, esta investigación desarrolla instrumentos propios, como cuestionarios de indagación, encuestas y entrevistas situadas, diseñados específicamente para capturar la particularidad de la experiencia emocional en este contexto. El objetivo de estas herramientas es interpretar cualitativamente cómo se manifiestan los “juicios de valor” (Nussbaum, 2001), las “prácticas emocionales” (Zeivots, 2024) y las “estructuras del sentir” (Corbett, 2021) de los estudiantes, buscando un acercamiento metodológico que reconozca que las emociones influyen en la motivación y el clima colectivo (Kitayama et al., 2022) y que son acciones y discursos entrelazados que moldean las experiencias de vida (Campbell & Tan, 2023; Samboní Torres, 2024).

La implicación práctica de este marco se dará a través de la conversión de sus conceptos clave en categorías de análisis que guiarán los instrumentos y la interpretación de los datos. Específicamente, se buscará rastrear: 1) los “juicios de valor” Nussbaum (2001) que subyacen a las emociones de los estudiantes; 2) las manifestaciones del “espacio en disputa” Soja (2008) en la vida cotidiana de la escuela; 3) las estrategias de “sobrevivencia afectiva” Zembylas (2019) que se despliegan frente a las “pedagogías de la crueldad” Segato (2019); 4) las “pedagogías del cuidado” aprendizajes y asentimientos que emergen como actos de resistencia y construcción de humanidad.

Referencias

- Acosta, L. (2021). Victimhood dissociation and conflict resolution: evidence from the Colombian peace plebiscite. *Review of Economics of the Household*, 19, 833–859. <https://doi.org/10.1007/s11186-020-09423-z>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.

- Arias-Ortega, K., & Villarroel-Cárdenas, V. (2024). (In)justicia social en la educación rural en contextos indígenas en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ijse>
- Baah, A., Owusu-Agyeman, K., & Boateng, S. (2020). The impact of illicit mining on school dropout: A case of senior high schools in the Asante Akim municipality. *Social Education Research*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.37256/SER.122020553>
- Balderson, U. (2022). Reading slow violence with Rob Nixon. *Green Letters*, 26(3), 297-300.
- Bernal Guzmán, L. J. (2018). *Minería de oro en el Nordeste antioqueño: una disputa territorial por el desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Blandón Giraldo, L. M., & Castellano Ascencio, M. C. (2023). El docente rural y su rol en la construcción de proyectos de vida con sentido. *Plumilla Educativa*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Boler, M., & Zembylas, M. (2016). The affective politics of digital and social media. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 13(3), 299-304. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-29049-2_2
- Campbell, C., & Tan, P. (2023). Relational pedagogy: A cornerstone of social and emotional learning in higher education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1119524>
- Christodoulou, A., & Zembylas, M. (2022). *Dismantling myths and teaching controversial issues in conflict-affected societies: Insights from Cyprus*. On education. <https://www.oneducation.net/no-15-december-2022/dismantling-myths-and-teaching-controversial-issues-in-conflict-affected-societies-insights-from-cyprus/>
- Corbett, M. (2021). Estructuras del sentimiento y el problema del lugar en la educación rural. En M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Manual Internacional de Educación Rural*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6116-4_9
- Crumb, L., Allen, T., & Tummons, J. (2022). An exploration of rural cultural wealth in counselor education. *The Professional Counselor*, 12(3), 221–235. <https://doi.org/10.15241/lc.12.3.221>
- Cuadrado, H. R. I. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: Una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748579256003>
- Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: Un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493–518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Defensoría del Pueblo. (2022). *Alerta Temprana N° 023-2022*. Sistema de Alertas Tempranas (SAT). <https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/023-22.pdf>
- Duque, J. A. C., & Arango, B. E. C. (2020). Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: Reflexiones desde la educación rural en el Nordeste de Antioquia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11(1). <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.933>
- Durán Ovallos, E. S. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 10(1-2), 103–121. <https://doi.org/10.15332/erdi.v10i1-2.2509>
- Dutta, U., Sonn, C., & Lykes, M. B. (2016). Locating the colonial in postcolonial psychologies. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 524-531. <https://doaj.org/article/00971721951c416aae813a95282fcef>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.

- Galtung, J. (2003). *The true worlds: A transnational perspective*. Free Press.
- Galtung, J. (2015). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Gilligan, C. (2018). Revisiting "In a different voice". *LEARNing Landscapes*, 11(2), 25-30. https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/issue/view/Teaching%20and%20Learning%20With%20Stories/LEARNingLandscapes_vol11no2
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence, and youth*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y la política de la esperanza: Teoría, cultura y escolarización*. Westview Press.
- Harnek Kegan, D. M., & Oravec, L. M. (2022). Critical Pedagogy. En *Encyclopedia of Teacher Education*. <https://doi.org/10.4324/9781003246732-15>
- Hernández Osorio, Y., Díaz Velásquez, M., & Oviedo Zabaleta, M. (2023). *Significados sobre el trabajo infantil y su relación con las familias de los niños y adolescentes varones de la corporación hogar juvenil campesina y minera del municipio de Amagá* [Tesis de pregrado, Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Institucional TdeA. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4810>
- Herrera, M. C., Ortega Valencia, P., Cristancho, J. G., & Olaya Gualteros, V. (2013). *Memoria y Formación. Configuraciones de La Subjetividad En Ecologías Violentas*. CLACSO.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Huang, F., Ma, Y., & Yang, X. (2024). Teacher-student relationships and children's social-emotional development in rural China: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.3390/app142310875>
- Hurtado, F. M. R. (2025). El lugar de las emociones: Un acercamiento a su estudio desde distintas disciplinas. *D'Epica*, 1(1). <https://revista.als.ie/depica/article/view/68>
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia: Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 285–312. <https://doi.org/10.17227/01203916.1632>
- Kitayama, Y., Hashizaki, Y., & Osler, A. (2022). La ética del cuidado como enfoque pedagógico: implicaciones para la educación para la ciudadanía democrática. *Educational Studies in Japan*, 16, 31-42. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.16.31>
- Machado da Fonseca, T., & Ferreira Silva, S. (2021). O ideal afetivo de branquitude em práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 30(62), 227-243. <https://doi.org/10.14393/OREG-v11-n2-2020-57706>
- Mayer, S. E., & Leone, C. (1999). A structural model of well-being and distress in women who have experienced intimate partner violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(2), 335–344. https://www.researchgate.net/publication/241860674_A_Structural_Analysis_of_School_Violence_and_Disruption_Implications_for_Creating_Safer_Schools
- Molina Ríos, J. A. (2020). *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: Estudio del ideologema paz territorial* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=333575>
- Mondal, D. (2023). A comparative study between Nel Nodding and Gilligan's view on care ethics and moral education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 49(4), 1-8. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v49i41181>
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Noddings, N. (2015). *El desafío del cuidado en las escuelas*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

- Oliveros, M. B. (2024). La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias. *Revista Latinoamericana de Divulgación Científica*, 5(2), 2179-2194. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2179>
- Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961
- Osorio González, F. A. (2016). La escuela rural en Colombia: centro de desarrollo y paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (70), 171-188.
- Páez Triviño, Y. C. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177–200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379>
- PBIColombia. (2022, 14 de febrero). «En medio de este miedo hay ganas de vivir»: Retrospectiva del Nordeste antioqueño. PBI Colombia Blog. <https://pbicolombiablog.org/2022/02/14/en-medio-de-este-miedo-hay-ganas-de-vivir-retrospectiva-del-nordeste-antioqueno/>
- Pérez Sepúlveda, C. (2023). *Evaluación de la incidencia de las políticas gubernamentales en el uso de mercurio por parte de los mineros artesanales de Remedios entre los años 2018 y 2022* [Tesis de pregrado, Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Institucional TdeA. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4950>
- Pineda, E., & Orozco, P. A. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (Caso Meta, Colombia). *Trabajo Social*, 23(2), 101-125. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Pinedo Cantillo, I., & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: Una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>
- Ramírez, A. B. (2022). Un legado transgresor: Bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 27, 22-35. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2286>
- Samboní Torres, A. Y. (2024). Comprendiendo las emociones en el conflicto armado colombiano. *Revista Iberoamericana de Movilidad Humana*, 2(1), 58-75. <http://doi.org/10.69850/rimi.vi2.71>
- Segato, R. L. (2019). Pedagogías de la crueldad: El mandato de la masculinidad (Fragmentos). *Revista de la Universidad de México*, 9, 27-31. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>
- Smith, J., Schroeder, C., Smits, K., Lucena, J., & Baena, OR (2023). Contaminación, obligación y cuidado: perspectivas de la minería artesanal y a pequeña escala de oro y la agricultura en la Colombia rural. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 6 (1). <https://doi.org/10.1080/25729861.2023.2243762>
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. (V. Hendel & M. Cifuentes, Trads.). Traficantes de Sueños.
- Soto, G. L. M. (2023). Actores, poder y minería: Bajo Cauca Antioqueño–Nechí. Un distrito minero especial para la diversificación productiva: como estrategia de gobernanza territorial ambiental para la participación ciudadana. *Documentos De Trabajo-INNER*, (33). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iner/article/view/355711>
- UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2024, 15 de febrero). *Unidad para las Víctimas brinda atención humanitaria a 3.402 familias afectadas por desplazamiento y confinamiento en el Nordeste antioqueño* [Comunicado de prensa].

<https://www.unidadvictimas.gov.co/unidad-victimas-brindo-asistencia-3402-familias-nordeste-antioqueno-afectadas-por-violencia/>

Zeivots, S. (2024). Reconceptualizando las emociones como prácticas en educación: Un enfoque orientado a la práctica. *Actas de la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje en Red*, 14(1). <https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8074>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: Contribuciones del giro afectivo. *Revista de Estudios Educativos*, 15(2), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/315872991_Pedagogies_of_discomfort_and_empathy_in_multicultural_teacher_education