



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

Pineda-Martínez, Edgar Oswaldo; Orozco-Pineda, Paula Andrea; Ospina-Sogamoso, José Vicente

Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia

Prospectiva, núm. 35, e20312292, 2023, Enero-Junio

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574275313004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia

Edgar Oswaldo Pineda-Martínez 

Doctor en Humanidades y Sociedad Digital. Licenciado en Filosofía y Letras
Universidad Santo Tomás. Villavicencio, Colombia
edgarpin535@gmail.com

Paula Andrea Orozco-Pineda 

Magister en Educación. Licenciada en Lenguas Modernas
Ciudad Educadora Espíritu Santo. Villavicencio, Colombia
paulaorozpi@gmail.com

José Vicente Ospina-Sogamoso 

Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos. Licenciado en E.B.E. Humanidades
y Lengua Castellana
Universidad Santo Tomás. Villavicencio, Colombia
joseospinas@usantotomas.edu.co

Resumen

A partir de los resultados derivados de un proceso de microanálisis hermenéutico realizado a las tramas narrativas de etnoeducadores de comunidades indígenas en el departamento del Meta (Colombia), en el marco de tres proyectos de investigación, se evidenció la presencia de variables relacionadas con asuntos étnicos y ecológicos en referencia a la necesidad de fomentar una educación ambiental que permita un tipo de reconocimiento emocional, jurídico y social, y de esta manera contribuir a la resolución de conflictos ambientales y territoriales asociados a hechos de violencia y despojo en el territorio. Por tal razón, el presente artículo pretende darle un cuerpo, tangible y concreto, a la dimensión ecológica en la construcción de una cultura de justicia social educativa. Para este fin, se pretende decantar el valor étnico y ecológico que implica hablar de territorio y desarrollo comunitario, buscando dar fuerza a la educación ambiental como clave de procesos de generación de reconocimientos y capacidades para la justicia social educativa desde una perspectiva etnoecológica.

Palabras clave: Justicia social; Educación; Etnoecología; Emociones; Capacidades; Reconocimiento; Educación ambiental; Buen vivir.

Recibido: 05/07/2022 | **Aprobado:** 13/10/2022 | **Publicado:** 20/12/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Financiación o proveniencia del artículo: Artículo que surge de hallazgos y resultados de tres proyectos de investigación. Proyecto de investigación apoyado por la Universidad Santo Tomás "Geopolítica de la Justicia Social Educativa" Convocatoria FODEIN 2021. Tesis doctoral "Medidas etnoeducativas de memoria histórica para la construcción de cultura de paz en comunidades étnicas" – Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral "Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestras y niñas situadas en territorios afectados por el conflicto armado en el departamento del Meta. Alteridades y Corporeidades femeninas para la construcción de paz desde la pedagogía de las emociones" – Doctorado en educación de la Universidad de Caldas.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Pineda-Martínez, E. O., Orozco-Pineda, P. A., y Ospina-Sogamoso, J. V. (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. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (35), e20312292. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292>

e-ISSN: 2389-993X • <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292> • Universidad del Valle - Cali, Colombia

Ethnoecological principles for environmental education for social justice in the key of emotions from good living. Hermeneutic study in Meta, Colombia

Abstract

From the results derived from a process of hermeneutic microanalysis to the narrative plots of ethnoeducators of indigenous communities in the department of Meta (Colombia) within the framework of the research three projects, the presence of variables related to ethnic and ecological issues was evidenced in reference to the need to promote an environmental education that allows a type of emotional, legal and social recognition and thus contribute to the resolution of environmental and territorial conflicts associated with acts of violence and dispossession in the territory. For this reason, this paper aims to give a tangible, and concrete body to the ecological dimension in the construction of a culture of educational social justice. To this end, the aim is to define the ethnic and ecological value of speaking about territory and community development, seeking to give strength to environmental education as a key to processes for generating recognitions and capacities for educational social justice from an ethnoecological perspective.

Keywords: Social justice; Education; Ethnoecology; Emotions; Capacities; Recognition; Environmental education; Good living.

2 **Sumario:** 1. Introducción, 2. Revisión de literatura, 3. Metodología, 4. Hallazgos, 4.1 Principios etnoecológicos y pedagogía de las emociones para la justicia social educativa, 4.2 Reconocimiento, conciencia comunitaria y capacidades etnoecológicas para la justicia social, 4.3 Perspectiva étnico-ambiental de la justicia social educativa, 5. Conclusiones, 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Desde la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), el concepto de justicia social ha recorrido todos los ámbitos políticos, financieros, sociales, diplomáticos, culturales, científicos y educativos del país, como una demanda multidisciplinar, capaz de adaptarse a cualquier situación en cualquier contexto. Entonces, la justicia social, o la búsqueda de una justicia social, ha sido adoptada e interpretada de múltiples formas por quienes la evocan. Es así como se encuentran desde demandas de restitución de derechos hasta programas de formación democrática y en derechos humanos.

Dichas acciones, se centran en la educación como el motor y el gestor de la justicia social, adoptando el concepto de justicia social educativa de forma reduccionista en la mayoría de los casos. La Justicia Social Educativa, en la emergencia de un cambio social y político en Colombia, no es abordada desde las dimensiones pedagógicas, sociales, políticas y económicas que dicho concepto conlleva; por ende, no se contemplan procesos de comprensión de las emociones políticas y morales que se vieron y se ven involucrados en las dinámicas del conflicto y posconflicto como detonantes de una injusticia e inequidad social en los territorios.

3

En este sentido, es pertinente lograr establecer las diferentes y diversas dinámicas que el conflicto armado y la etapa de posconflicto han establecido en los propios territorios, en especial aquellos habitados por comunidades indígenas. Estas dinámicas, se identifican desde las diferentes geografías y espacialidades, formas de relacionamiento, hechos de violencia y menosprecio; así como acciones y biopraxis de integridad, eticidad y solidaridad, desde las resistencias y acciones de paz; todas, derivadas de las interacciones sociales, emociones y sentimientos políticos y morales que las comunidades indígenas habitantes del territorio han expresado y vivenciado en sus praxis comunes, cotidianas.

En estas praxis territorializadas, se evidenció una tendencia a identificar variables de características ambientales, a través de un proceso de análisis hermenéutico¹ de las narrativas de etnoeducadores² de comunidades indígenas de territorios de conflicto y posconflicto en Colombia³, que existe en la territorialidad del departamento del Meta (Colombia). Dichas variables están relacionadas directamente con la afectación que el conflicto armado ejerció tanto en sus habitantes, como en el territorio y, por ende, entre las relaciones que se entretajan entre sujetos-colectividades y medio ambiente; desde las narrativas se evidencia que son expresadas en

¹ Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH) de Quintero-Mejía (2018).

² Docentes pertenecientes a la misma comunidad indígena a cargo de procesos pedagógicos en Instituciones educativas que atiende a población con diversidad étnica, en algunos casos son sólo miembros de una misma comunidad indígena, en otros casos de diversas comunidades y en otros en convivencia entre indígenas y afrodescendientes.

³ Comunidades indígenas Embera, Pijaos, Huitoto, Cubeos, Inga, Naza, Sikuani, Piapoco y Achawa habitantes del departamento del Meta – Colombia.

enunciaciones sobre justicia ambiental y ordenamiento territorial ambiental, las cuales transitan desde el manejo y tenencia de la tierra y su derivación en violencias hasta las afectaciones del medio ambiente, la naturaleza, las plantas y los animales que afectan prácticas de buen vivir⁴ en las comunidades indígenas.

2. Revisión de la literatura

En las comunidades indígenas y en sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), la paz y el ambiente no desempeñan un papel distinto, estos son asumidos como instrumentos y elementos principales para la gestión y el desarrollo social. Con esta concepción se separan de las características instrumentales que les da la escuela tradicional y las revierten de capacidades para el florecimiento de lo humano (Nussbaum, 2006). Con esto, amplían sus posibilidades para alcanzar fines propios, desde las emociones y sentimientos morales y políticos, que se evidencian en la creación de nuevas pautas sociales y culturales tendientes a contrarrestar los voraces apetitos de destrucción que el modelo neoliberal de la globalización impone en las sociedades (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2021). Estas pautas culturales emergen también de las tensiones generadas por los diálogos entre los pertenecientes de las comunidades y los “vecinos”, que en algunas ocasiones son terratenientes o empresas que plantean no solo unas políticas de contratación y explotación, también generan praxis cotidianas que se replican y se vuelven comunes dentro de las comunidades, y a estas se resisten desde las cosmovisiones y éticas-estéticas propias.

Entonces, los conceptos sobre paz y ambiente, en comunidades indígenas y en sistemas de etnoeducación, trascienden el modelo institucionalizado y normalizado de cátedras racionalistas que buscan analizar las acciones y vínculos que suceden en el territorio, desde una perspectiva instrumental, de uso y apropiación. Para las comunidades indígenas (participantes) la naturaleza no es un instrumento para la realización personal y social, sino que se considera esencia y componente del mismo sujeto.

El tránsito de lo instrumental hacia lo trascendente se materializa en el énfasis que se les dé a las emociones en los procesos educativos de reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1996) y en las acciones de carácter sociogenético y psicogenético que se derivan de un actuar en comunidad (Elías, 2012) por parte de los educadores indígenas y sus prácticas pedagógicas desde el etno-educar⁵. En este sentido, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que poseen las

⁴ A través de los tres proyectos de investigación que son origen del presente artículo se asume el Buen Vivir como un modelo ético-político derivado del Sumak Kawsay Kichwa y del Suma Qamaña Aymara y otras filosofías amerindias que ejemplarizan un modelo de armonía plena y de realización entre los sujetos y su entorno.

⁵ Se utiliza el término etno-educar para generar una ruptura con el concepto institucionalizado de etnoeducación, el cual se presenta viciado en cuanto se ha convertido en otra herramienta más de colonización y de homogenización de los saberes y epistemologías ancestrales.

comunidades indígenas, en el ejercicio del derecho constitucional de educación propia ⁶, evidencian el florecimiento de capacidades humanas que posibilitan el cultivo de una cultura democrática movilizante hacia una sociedad del cuidado, diametralmente opuesta a la sociedad de consumo descrita por Seavoy (2003) y Aaronson (1996) y de la sociedad de riesgo planteada por Beck (2002), donde se evidencian sociedades ausentes de ética, equidad y justicia entre las personas y entre estas y el territorio.

En este sentido, se puede develar que uno de los orígenes del conflicto armado y social en Colombia tiene que ver con las relaciones inequitativas e injustas que se tienen entre personas y territorio, donde la población humana y la biodiversidad han sido consideradas históricamente como objetos de consumo y de dominio, acrecentando las brechas socioeconómicas, la explotación personal y natural y desfigurando los usos, conceptos y apropiaciones del territorio, entendido como lugar de despojo y de expropiación; dicha virulencia genera daños irreversibles en el ambiente que deriva en problemáticas sociales y en conflictos bélicos con consecuencias nefastas para el territorio y las personas.

Ante esto, las comunidades indígenas sufren una mayor vulnerabilidad al tener que enfrentarse a conflictos de orden social y político derivado de la violencia y, además, a totalitarismos del orden económico y político que buscan “la unificación y homogenización de las culturas” (García-Canclini, 1999 p. 117). Por tal razón, es a través de procesos educativos étnicos (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2021) que las comunidades indígenas logran poseer la garantía para el cuidado de la diversidad cultural y biológica de sus territorios, garantizando un proyecto de vida con énfasis territorial (Molina-Bedoya y Tabares-Fernández, 2014). Esas luchas y resistencias dadas desde la educación étnica (educación propia) son herramientas para conservar la capacidad de responder a episodios de humillación y menosprecio (humano y ambiental) que inevitablemente generan inestabilidad e incertidumbre social en sus comunidades (Pineda-Martínez, Orozco-Pineda y Rodríguez-Díaz, 2019). De esta forma, el escenario ideal para generar una conservación y promoción de la diversidad humana, biológica y cultural que poseen las comunidades indígenas desde el escenario de sus PEC, se centra en una educación étnica-ambiental.

Por tal razón, para las comunidades indígenas, la educación étnica-ambiental es una oportunidad para generar procesos centrados en el respeto a las personas, el territorio, sus relaciones y culturas, promoviendo las epistemologías ancestrales, tradicionales y populares como camino para el *Buen Vivir*, la conservación y la preservación de los territorios como patrimonios bioculturales. Para las comunidades indígenas, el centro de una educación

⁶ Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, que se sustenta en el reconocimiento como patrimonio de la nación que otorga la Constitución Política de Colombia a la diversidad étnica y cultural del país, lo cual permitió que los pueblos, naciones y comunidades étnicas puedan, entre otras cosas, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. Así mismo, la Ley General de Educación (115 de 1994) “señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”

ambiental, está en el reconocimiento de la interacción entre personas, naturaleza, plantas, animales como una interrelación de procesos, formas de ser y existir, de sentir e interactuar, de re-existir, que permiten una codependencia positiva, posibilitando que todos los participantes de dicha relación, se comprendan como parte constitutiva de un paisaje, esta visión integracionista y respetuosa con el ambiente, es llamada Sumak Kawsay⁷ por los pueblos originarios del Abya Yala⁸.

Ahora bien, este tipo de pensamiento, surgido de la integración de epistemologías ancestrales, tradicionales y populares, fortalece los procesos de educación propia y nutren la propuesta de la educación étnico-ambiental, presentando una propuesta educativa con profundas raíces filosóficas, sociales y políticas, que atiende, no solo las especificidades sociales, culturales y económicas de la población sino que integra y comprende sus emociones y anhelos, a la vez que, presta atención y cuidado a las características biofísicas de los ecosistemas de los territorios implicados. Dicha propuesta, es sustentable en cuanto posibilita un reconocimiento de las personas como seres emocionalmente capaces de entender las prioridades territoriales, basadas en el ordenamiento, la conservación, el aprovechamiento, la disponibilidad, la restauración, la solidaridad, la dependencia, la empatía, el respeto y la cooperación entre personas y territorios (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2021). Así pues, este es un llamado e invitación a unas praxis culturales acordes a las condiciones históricas.

La educación étnica-ambiental para el *buen vivir* se consolida como una propuesta pedagógica con vocación ontológica comunitaria, separándose de las herencias coloniales y neoliberales de una educación individualista, permitiendo el reconocimiento del uso social de los bienes y servicios que brinda un territorio (Pineda-Martínez *et al.*, 2019). Por ende, la educación étnica-ambiental para el buen vivir y el vivir sabroso⁹, desarrolla unas éticas del cuidado y unos florecimientos humanos de protección y atención por los *otros* y por lo *otro*. Es a su vez, una pedagogía que lucha contra la individualización de la educación, rechazando lineamientos educativos y ambientales estandarizados y universalmente válidos, los cuales despojan a las personas y a sus comunidades de sus identidades distintivas, es una pedagogía resistente y

⁷ Cosmovisión ancestral indígena que se establece como propuesta política andina sobre la vida en plenitud y la búsqueda y cuidado del bien común. Esta palabra quechua tiene su correspondencia en idioma aimara *Suma Qamaña* (*Vivir bien*) y *Tevko kavi* (*vida buena*) y *tekó porä* para pueblos Mapuche de Chile, guaraníes de Bolivia y Paraguay o por el *Vivir Sabroso* adoptado por pueblos afrodescendientes en su mayoría del Pacífico colombiano. Todas propenden por una vida digna en plenitud y corresponsabilidad con la naturaleza a través de una vida colectiva armónica y ética.

⁸ En el idioma del Pueblo Kuna que habita entre Panamá y Colombia, Abya Yala significa territorio salvado, en este sentido una apuesta decolonización del saber, el poder y el conocer es designar el continente americano con el nombre originario de ABYA YALA.

⁹ Entendiendo *Buen Vivir* y *Vivir sabroso* desde una perspectiva ontológica que se opone al ethos neoliberal del Vivir Bien, este postulado ontológico se convierte en la representación conceptual sobre el encuentro armónico y pacífico entre las comunidades y los territorios, a través de un estado de dignidad y respeto mutal donde territorio y colectivos pertenecen a una unidad.

reexistente, que posibilita que los agentes del proceso educativo se entiendan como sujetos pedagógicos plurales; es decir, como colectividades con características e identidades propias (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2018). De esta forma, se desmarcan de las formas generalizadoras de sujetos y permiten el ser de sí mismos como colectividad, como comunidad.

Por tal razón, esa propuesta pedagógica de vocación ontológica comunitaria está centrada en la propuesta de *pedagogía de las emociones* (Quintero, Oviedo, Cuellar y Pineda, 2017), ya que centra sus reflexiones en torno a cómo los actos educativos y los procesos pedagógicos, dentro y fuera de la escuela, hacen posibles diferentes procesos de reconciliación, reconocimiento y construcción de paces a través de caminos didácticos enfocados en la convivencia y la edificación de una cultura política pública (Quintero *et al.*, 2017).

En este sentido, una educación étnica-ambiental centrada en las emociones, no es una práctica basada en el optimismo científico y tecnológico, sino que consiste en el acercamiento entre la generación de conocimiento y el uso social del mismo, lo que Puig-Rovira (2009) llamaría, *pedagogía del aprendizaje-servicio*. Porque, precisamente es allí donde la educación étnico-ambiental desde las emociones, se concentra en la construcción de estrategias colectivas de prevención, mitigación y solución de problemas socialmente trascendentes. Lo anterior, implica un énfasis muy acentuado en los principios etnoecológicos que rigen la relación personas-territorios, principios basados en la educomunicación, el reconocimiento (Honneth, 1996) y el desarrollo de capacidades (Nussbaum, 2006), para la toma de control emocional de los territorios.

3. Metodología

La investigación se realizó en cinco comunidades indígenas del departamento del Meta en Colombia que poseen Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)¹⁰ y que en sus territorios poseen una Institución Educativa. El ejercicio se fundamentó en la etnografía como un oficiar del sentido y la mirada (Galindo-Cáceres, 1998) y como un oscilar de tipo dialéctico entre las tensiones y posibilidades que surgen en relación con estructuras totalizantes de educación (Geertz, 2003). En este sentido, la investigación se desarrolló desde un enfoque epistemológico crítico-social dialéctico y se utilizó, para el desarrollo de la investigación, el método etnográfico y la Investigación-Acción- Participativa (IAP).

Para la recolección de la información se recurrió a la investigación bibliográfica (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014), a la observación participante (Rahman y Fals-Borda, 1992), a las historias de vida (Orozco-Pineda y Pineda-Martínez, 2017), a las cartografías sociales pedagógicas (Barragán-Giraldo, 2016) y a entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de las comunidades indígenas participantes.

¹⁰ Ingas, Piapocos, Sikuani, Achawa, Naza

En lo correspondiente a la fase interpretativa se apoyó en las elaboraciones de análisis hermenéutico dialéctico formulado por Quintero-Mejía (2018), desde la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)¹¹, donde se destaca la interpretación, el carácter contextual y crítico de la acción hermenéutica. La PINH se configuró como opción metodológica que permite asumir y comprender posiciones epistemológicas a partir de la forma de ver y narrar las prácticas por los miembros de las comunidades indígenas, de allí su intertextualidad y complementación con la etnografía reflexiva y la Investigación Acción Participativa (IAP).

Para la fase final de la investigación, las acciones más importantes realizadas se concentraron en la relación entre una observación participante y las tramas narrativas de las historias de vida, las cuales se plasman en una serie de actividades colectivas significadas en cartografías sociales pedagógicas sobre las prácticas y el saber de los docentes en cuanto sus prácticas de aula, su concepción de currículo y el alcance de los fines de la educación. La observación participante se registró en notas de campo, filmaciones, grabaciones, fotografías y se constató con las tramas narrativas surgidas de las entrevistas semiestructuradas, los documentos de historias de vida y los mapas surgidos de la cartografía social pedagógica.

Todos estos materiales fueron organizados a partir de categorías inicialmente problematizadas (educación, ambiente, sociedad, territorio). De este trabajo de campo se pasó a una fase de reconstrucción del proceso vivido, donde a partir de la aplicación sistemática y metodológica de la PINH se elabora una intertextualidad de tres ejes: descriptivo (la voz del otro), interpretativo (investigador) y teoría social existente (textos de referencia del investigador).

El trabajo metodológico finalizó con la configuración y realización de los cuatro momentos propuestos por Quintero-Mejía (2018):

1. Registro de codificación, en el cual se realizó la transcripción y la codificación de narrativas de los docentes de la comunidad indígena entrevistados y sobre los relatos de sus historias de vida.
2. Nivel textual, que requirió una preconcepción de la trama narrativa, en la que se ubican los acontecimientos más significativos, y en estos se identifican las temporalidades y espacialidades en la relación entre educación, territorio, ambiente y capacidades.
3. Nivel contextual y comunicativo, que consideró la configuración de la trama narrativa, para lo que fue necesario interrogar los acontecimientos por la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones frente a las cartografías sociales pedagógicas construidas de manera colectiva, correspondencia entre el lenguaje, el mundo y el territorio, entre lo que se dice y lo que se hace.

¹¹ Propuesta de análisis hermenéutico que compone cuatro momentos. Momento 1. Registro de codificación; Momento 2, Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa; Momento 3, Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa; Momento 4, nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa.

4. Nivel metatextual, que implicó una reconfiguración de las tramas narrativas, basada en el momento de la interpretación hermenéutica, lo que lleva a un nuevo texto.

De allí, se edificó un *nuevo texto* que se configura en una propuesta desde el etno-educar que desarrolla una estructura temática basada en nueve (9) principios etnoecológicos, incluidos en los Planes de Vida y en los Planes de Educación Comunitaria de las tres comunidades indígenas habitantes del territorio del Meta; estos principios fueron analizados y abordados desde la pedagogía de las emociones (Orozco-Pineda y Pineda-Martínez, 2020), con el fin de fomentar procesos de justicia social desde la educación ambiental.

4. Hallazgos

En primer lugar, la propuesta educativa de una educación étnica-ambiental se aborda desde la importancia de la toma de control de los terrenos por parte de las personas que lo habitan, dicho control está organizado en seis dimensiones: territorial, ecológica, cultural, social, económica y política, las cuales, a su vez conllevan a una formas de reconocimiento basados en la conciencia comunitaria, el respeto colectivo, la integración social, la interdependencia positiva, la empatía y el desarrollo humano. Estos son procesos de territorialización que, a su vez, derivan en el florecimiento de nueve capacidades etnoecológicas que configuran una cosmología entre persona y territorio, esto son reterritorializaciones. Entre las capacidades se encuentran: la diversidad, la autosuficiencia, la integración, la equidad, la justicia, el equilibrio, la estabilidad productiva, la comunidad, y la armonía. Finalmente, se presenta una propuesta de educación ambiental, que, desde la perspectiva de las emociones, abarque las nueve capacidades etnoecológicas para el desarrollo de una justicia social educativa. Cabe resaltar que estos procesos son dinámicos, es decir, cada configuración o tejido sobre el territorio, se convierte en una nueva posibilidad de cambio, pues la apuesta no es hacia una comunidad definida, estructurada, cristalizada, sino a la aceptación de la diferencia como el continuo cambio por la escucha constante de los agentes políticos.

4.1 Principios etnoecológicos y pedagogía de las emociones para la justicia social educativa

Pensar la construcción de una educación para la justicia social, desde las mismas comunidades y colectividades indígenas, se devela como un ejercicio complejo y de largo aliento, la realidad social que allí se presenta va más allá de un acuerdo interétnico de convivencia, comprender el mundo de la vida de estas comunidades abarca comprender su día a día, sus emociones, sus anhelos y derrotas, sus historias de vida atravesadas por el conflicto permanente y las luchas por la resistencia y la significación de su filosofía y política ancestral.

De esta forma, se entiende que la justicia social educativa constituye una innovación social, donde no basta con enunciar preceptos para comprender y construir políticas públicas, sino que se deben generar estrategias para la creación de conocimiento social, que modifiquen y transformen la experiencia humana y su relación con el territorio. Para lo anterior, es clave entender que la experiencia humana es susceptible de ser narrada y que en esa narración de lo vivido habitan nuevas fuentes de conocimiento y comprensión que coadyuvan a reconfigurar y recomponer tejido y realidad social desde el territorio.

En las narrativas identificadas se devela un principio fundamental según el cual, tanto la sociedad y la naturaleza, han sufrido un proceso de explotación, expoliación y deterioro por parte de las acciones de inequidad e injusticia sucedidas en los territorios. Esta situación evidencia una pérdida de control sobre la naturaleza y la misma sociedad, develando un deterioro en la colectividad entre el binomio persona-naturaleza, lo cual se manifiesta en narrativas y relatos sobre la pérdida de autodeterminación y autogestión de las personas y sus colectividades, concibiendo una ruptura con la naturaleza producto de la inequidad y la injusticia social en los territorios.

Los relatos develan la *pérdida de control* sobre el territorio y la naturaleza: para las comunidades indígenas, la ausencia de autodeterminación y la ausencia de autogestión del territorio son características fundamentales para abordar desde los procesos educativos, con el fin de recuperar la *toma de control* como eje del desarrollo comunitario en los territorios. En este sentido, las narrativas docentes incluyen emociones derivadas del deslinde con la naturaleza, el establecimiento de límites, fronteras y bordes para el trabajo y la relación con el territorio y, sobre todo, emociones derivadas del reconocimiento de su territorio como propio¹².

Por otra parte, se evidencia una amplia presencia de acciones derivadas del conflicto social, hacia el uso inadecuado y destructivo de los recursos naturales (flora, fauna, suelos, recursos hídricos, etc.) como afectaciones a sus territorios. Este otro principio basado en la vida rural evidencia otra *pérdida de control* sobre el territorio y la naturaleza por parte de la comunidad indígena a partir de la pérdida de la gobernanza por el manejo de los recursos naturales, imposibilidad por normar y regular las actividades agrícolas, pecuarias, forestales y pesqueras que la comunidad realiza.

En las narrativas docentes se identificó también un principio enfocado al control cultural y cómo el conflicto social impidió a la comunidad la toma de decisiones que salvaguarden sus propios valores culturales, incluyendo los idiomas, las vestimentas, saberes, creencias, costumbres propias de las comunidades y sus territorios. En este sentido, se evidencian *epistemicidos* hacia los saberes ancestrales, tradicionales y populares de las comunidades de los

¹² Un análisis hermenéutico más profundo se puede encontrar en la publicación de Pineda-Martínez y Orozco-Pineda (2021).

territorios afectados por la injusticia y la inequidad social, donde se imponían hegemonías culturales.

Lo anterior evidencia una pérdida cultural y de conciencia por parte de las personas y comunidades sobre la existencia de una propia identidad que permita y posibilite un óptimo desarrollo comunitario como acción determinante de *control social*. Estas imposiciones de carácter colonial que las culturas hegemónicas imponen a las comunidades, vulneran aspectos vitales de la identidad individual y colectiva, afectando la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, el ocio, los intereses; estas acciones coloniales hegemónicas coartaban las libertades y generaban miedos, envidias, ansiedades, celos y egoísmos como emociones presentes en el vivir de las comunidades.

Otro de los principios de mayor prevalencia en las narrativas de docentes de comunidades indígenas tiene que ver con la regulación de los intercambios económicos que las personas y las colectividades realizan con el resto de la sociedad, con los mercados locales, regionales, nacionales e internacionales. Ante esto, es evidente la *pérdida de control* que las personas y comunidades tienen de su economía debido a los hechos ocurridos en el conflicto armado y social y a las retaliaciones que quedaron en lo que se ha venido llamando posconflicto.

Finalmente, se encuentra en las narrativas la toma de control político, entendiéndolo como la pérdida de capacidad que poseían las comunidades para crear su propia organización social y productiva. Estas particularidades fueron perdidas en la época de dominio territorial por parte de grupos hegemónicos. La institucionalidad, las normas y las reglas que regían la vida política de la comunidad eran dispuestas unilateralmente por dichos actores; con esto, se perdió la participación democrática y política de los miembros de la comunidad, se erradicó la democracia comunitaria y se perdió la autonomía política, en fin, se perdió la gobernanza.

4.2 Reconocimiento, conciencia comunitaria y capacidades etnoecológicas para la justicia social

La teoría del reconocimiento de Honneth (1996) presenta una superación del Yo individual, aislado en su propio interior, proponiendo que este Yo está inmerso en determinadas prácticas sociales que lo constituyen. Por tal razón, para Honneth la intersubjetividad es intrínseca a la subjetividad; esto supone, que una persona necesita de otra para poder constituir plenamente su identidad. En este sentido, el análisis de narrativas y relatos de docentes de comunidades indígenas ubica otra arista en esta *teoría de reconocimiento*, referente a la naturaleza como ese *otro* que se integra a la intersubjetividad de la persona.

Es decir, el indígena que se configura como sujeto político, que depende en sus dimensiones etnoecológicas (territorial, ecológica, cultural, social, económica y política) de la tierra y la naturaleza, encuentra en el territorio, no solo un lugar de enunciación o una categoría para auto determinarse (indígena), sino que se hace parte de ella, la naturaleza es parte del indígena, lo constituye en su todo e integra su intersubjetividad. Por tal razón, hablar de justicia social en territorios históricamente marcados por la inequidad y la desigualdad, implica un ejercicio de reconocimiento de la intersubjetividad en la relación persona-colectividad-naturaleza.

Entonces, el análisis de las narrativas y relatos docentes develó que para el indígena (padre, madre, estudiante y profesor, etc.) que habita el territorio, la naturaleza es parte constitutiva de su dignidad humana, entendida esta, como una autorrealización basada en el respeto por el establecimiento de una relación filial fundamentada en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Esta emergencia de reconocimiento intersubjetivo responde a los tres tipos de prácticas que propone Honneth (1996) como formas de reconocimiento.

De esta forma, se evidencia cómo en las narrativas analizadas prevalece el amor, ya sea en el amor filial o el amor hacia el territorio y la naturaleza, allí se evidencia una relación primaria, la cual fue ilustrada por Honneth en las figuras de la madre y el hijo, asumiendo que la persona *no puede estar sola*, y que esta, a través del acompañamiento de la madre, debe iniciar un camino de autonomía corporal con el fin de expresar sus emociones con confianza. En esta línea, la naturaleza y el territorio son la compañía que necesita el indígena para identificar su autonomía corporal, aquí nuevamente, no se encuentra separado la naturaleza y la persona, son una sola entidad, la cual ha sufrido los embates de la inequidad pero que a su vez alberga la esperanza de un proyecto de vida sentipensante con el territorio (Escobar, 2014)

Para Honneth (1996), a esta forma de reconocimiento le corresponde una forma de menosprecio encarnada en la violación o el maltrato. En este sentido, es latente y persistente la unión conceptual entre el maltrato a la naturaleza y el maltrato a la dignidad humana en las narrativas docentes analizadas. En estas, se evidencian formas de menosprecio expresadas en diferentes formas de tortura, tanto hacia las personas como hacia los animales y la naturaleza, evidenciando nuevamente la estrecha relación entre persona-colectividad-naturaleza como condición plena para una construcción de justicia social en los territorios.

En segundo lugar, Honneth argumenta que la subjetividad necesita de la práctica social del derecho para estructurar una persona sana. Esta forma de reconocimiento entiende que, apelando al concepto universal de persona, esta puede autorregularse moral y jurídicamente. Este reconocimiento de derechos está implícito en los anhelos y esperanzas de conciencia comunitaria, donde se asume la capacidad que tienen los *otros* (colectividad) y lo *otro* (naturaleza) de cumplir con determinados deberes que son fundamentales para una vida en armonía y reciprocidad.

Ahora, la privación de esta forma de reconocimiento basado en la conciencia comunitaria genera desposesión, ya sea desde la identidad y la pertinencia, o, desde la privación de una autoimagen que genera desarraigo, viéndose como sujetos sin capacidades morales y sin autonomía. Precisamente, esta forma de humillación ha sido una práctica recurrente al ejercer dominio sobre las comunidades indígenas. Históricamente, la cifra de desplazamiento y desarraigo de comunidades indígenas en el departamento del Meta ha sido alta, generando con la migración forzosa una pérdida de identidad y de conciencia social; los desplazados se ven obligados a libarse una experiencia de abandono y despojo de manera individual, la colectividad pierde sentido cuando se entra en una lucha por lo poco que pueden tener, migran llevando miedos y resentimientos y se encuentran con vejámenes y estigmatismo, siendo víctimas, son tratados como parias por su condición étnica y de desarraigo.

Finalmente, según Honneth se encuentra una tercera forma de reconocimiento, la cual él denomina solidaridad y consiste en una serie de prácticas sociales que se orientan a que las personas logren entender que varias de sus cualidades son verdaderamente valiosas en cuanto estén enfocadas a objetivos colectivos. Aquí es donde surgen las capacidades etnoecológicas, emergen al ser analizadas las narrativas docentes en torno a la construcción de justicia social. En estos relatos se identifican elementos de conciencia comunitaria cimentados en anhelos de un desarrollo comunitario sustentable, que permita la construcción de una cultura de paz que detenga la destrucción de la naturaleza y de la colectividad.

A la solidaridad como modo de reconocimiento le corresponde la deshonra como forma de menosprecio y humillación: los indígenas han sido marginados, estigmatizados y percibidos como extraños con relación a su acercamiento o alejamiento con la cultura dominante. De esta forma, se estigmatizó a los indígenas considerándolos seres humanos de segunda categoría, en cuanto sus acciones no correspondían a la dinámica de la cultura dominante. En este sentido, ser indígena generaba desprecio; el trabajar y depender de la tierra es sinónimo de clase baja y marginal, este desdén por la persona que trabaja la tierra, dio también para despreciar a la naturaleza y la relación del ser humano con ella, la contaminación, la basura; la afectación ambiental es permitida en cuanto posibilite la perpetuación del conflicto y sus modos de vida.

De lo expuesto hasta este punto puede concluirse que el reconocimiento (Honneth, 1996) representa una alternativa para desarrollar procesos de construcción de justicia social territorial. En primer lugar, el reconocimiento permite darle un lugar a la corporalidad, sobre todo en el reconocimiento de una simbiosis entre cuerpo y naturaleza, dejando de lado teorías coloniales de aislamiento de la mente frente al cuerpo; aquí el cuerpo y la naturaleza son más que objetos sometidos a causalidades naturales y mecánicas; el cuerpo y la naturaleza han sufrido menosprecio por parte de los sujetos involucrados en el conflicto armado y social, por tal razón, deben ser objeto de reconocimiento, no individual y separado, sino respetando las dimensiones (territorial ecológica, cultural, social, económica y política) de la conciencia comunitaria.

Es decir que cada persona, en estos territorios, es susceptible a una reparación de su dignidad humana a partir del restablecimiento de relaciones intersubjetivas de la perspectiva de la segunda persona y del territorio; esto implica entender el modo en que nos aprecian y conciben los demás, para la constitución de la perspectiva de la primera persona, que de este modo pierde su carácter absolutista y dominador, y establece una autodeterminación de unicidad entre persona-colectividad-naturaleza. Lo anterior, permitirá la *toma de control* territorial, por parte de las personas habitantes de dichos territorios, en cuanto a las dimensiones de la conciencia comunitaria, permitiendo a su vez la derivación de acciones en principios etnoecológicos que les permitirán un *Buen Vivir*.

Dichos principios etnoecológicos se conforman en tres grupos, los cuales están presentes en las narrativas docentes analizadas. De estos nueve principios, cinco se consideran en la esfera de lo práctico y cinco en la esfera de lo filosófico, ambos constituyen una posibilidad de brindar equilibrio a la relación persona-colectividad-naturaleza. Entre los principios prácticos se develaron:

1. Respeto por la diversidad biológica, genética, ecológica, paisajista, humana y productiva de los territorios.
2. Autosuficiencia
3. Diálogo de saberes entre prácticas productivas y conocimientos ancestrales
4. Equidad productiva de recursos y de participación
5. Justicia económica.

Esos principios prácticos develaron la emergencia de generar capacidades etnoecológicas a través de la educación. Estas capacidades están vinculadas con emociones y sentimientos morales y políticos que posibilitan la conciencia colectiva y la construcción de justicia social territorial. Entre las capacidades en clave de emociones a generar desde la educación étnico-ambiental se encuentran:

- a. La solidaridad
- b. El amor
- c. La alegría
- d. La voluntad
- e. El orgullo

Estas capacidades en clave de emociones permiten situar las afectaciones de la alteridad y la corporeidad en el plano de lo político, de la afectación al cuerpo y al territorio. Por tal razón, estas capacidades etnoecológicas potencian el desarrollo de los otros cuatro principios, los cuales propenden por restablecer el equilibrio en la relación persona-colectividad-naturaleza.

1. Equilibrio territorial en el manejo armónico de las unidades eco-geográficas que conforman los territorios. Esto implica restitución de tierras y actualización catastral rural.
2. Equilibrio productivo en la economía. Es necesario garantizar la autosuficiencia alimentaria, energética y tecnológica de las comunidades afectadas, las cuales deberán ir pasando de una economía de subsistencia a una economía de producción agrícola.
3. Equilibrio comunitario que garantice el goce pleno de derechos, tanto en el orden personal, colectivo y comunitario. Es pertinente entender la naturaleza y el territorio como sujetos de derechos.
4. Equilibrio familiar en cuanto armonía comunitaria a través de la satisfacción de necesidades básicas: alimentación, salud, vivienda, salubridad, educación, reproducción y comunicación.

4.3 Perspectiva étnico-ambiental de la justicia social educativa

Hemos visto como en Honneth (1996), que el tomar el reconocimiento como pilar fundamental de la justicia social, permite argumentar que los hechos de injusticia son derivados siempre de la falta de reconocimiento intersubjetivo. De esta manera, Honneth se guía por el modelo expuesto por Hegel donde se plantea una *lucha por el reconocimiento*. Así, Honneth despliega una teoría social normativa según la cual los procesos de cambio social son explicados en cuanto a la relación con los ideales normativos que las personas poseen y desarrollan en sus relaciones intersubjetivas de reconocimiento, ideales que mutan a anhelos de lucha social, es decir, a justicia. En este sentido, para Honneth la justicia es entendida como garantía de la calidad de las formas de reconocimiento mutuo (amor, derecho y estima) en las distintas esferas de la vida social.

Esta forma de conceptualizar la justicia social goza del beneficio de la amplitud y permite ampliar la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas para formular la *Teoría del Reconocimiento* utilizando precisamente el reconocimiento como la herramienta conceptual más adecuada para entender y comprender las experiencias sociales de injusticia y para revalidar y reivindicar la fuente motivacional de las diferentes luchas sociales. Precisamente, estas luchas por el reconocimiento, centradas en aspectos culturales y de raíz identitaria se entienden como luchas sociales por un reconocimiento legal, un reconocimiento de derechos de ciudadanía en clave social y educativa. De esta forma, el debate conceptual y teórico de la *Teoría del Reconocimiento* encuentra un fuerte soporte en la educación, sobre todo en asuntos como la crítica, las orientaciones dialógicas, la relación del elemento democrático y meritocrático. Lo anterior, permite que desde la educación se retomen temas como la perspectiva de género, la ética, la estética, la formación política y ciudadana, la conciencia ecológica y sobre todo la vinculación de las emociones morales y políticas al debate en el acto educativo.

Puntualmente, esta enumeración de escenarios de debate y disputa conceptual, teórica e ideológica que abre la *Teoría del Reconocimiento* en el campo de la educación, la podemos considerar bajo la denominación de *Justicia Social Educativa*. Esta propuesta pedagógica para la construcción de paz y la justicia social desde la educación busca situar las emociones y sentimientos políticos en el núcleo de la formación ciudadana, política y de convivencia. Con ella se busca fortalecer el proyecto ético común que enmarca el acto educativo, que implica la construcción de tejido social.

5. Conclusiones

En las narrativas de docentes de comunidades indígenas del departamento del Meta se pudieron identificar seis principios que según Toledo (1996), pueden identificarse como “principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades indígenas” (p.1). Estos principios etnoecológicos enmarcan seis dimensiones (territorial, ecológica, cultural, social, económica y política) evidenciando una presencia notable de emociones proclives y declives a la justicia social educativa.

De esta forma, se evidencia la presencia de emociones basadas en el miedo, la ira, el dolor, el resentimiento, la envidia, el egoísmo y los celos como referentes de la *herencia* que la injusticia y la inequidad social ha dejado en los territorios. Asimismo, se evidenciaron y develaron tramas emocionales basadas en la esperanza, el amor, el respeto, la gratitud, la serenidad y el orgullo como retos a conseguir desde una educación étnica para la justicia social. Independientemente del carácter proclive o declive de las emociones, ambas están directamente conectadas a la relación entre sujeto y naturaleza, no como relación de cuidado y protección, sino de simbiosis e interdependencia. Con esto, es posible afirmar, desde las narrativas de docentes indígenas, que no es posible mantener y defender una cultura de justicia social mientras persista un proceso de destrucción de la naturaleza, lo cual se evidencia en las afectaciones a la calidad de vida de las personas y sus colectividades.

Por lo tanto, la justicia social desde la perspectiva de interrelación con la naturaleza implica un mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad a través de un *control* territorial, una territorialización, un respeto por los recursos naturales, una identidad etnocultural, una gobernanza social justa y equitativa, una justicia económica y una permanente participación política que permita superar las relaciones desiguales entre individuos, sociedad y naturaleza. Por ello, la toma de un control de emociones en referencia a principios etnoecológicos permitirá una acción nodal para la justicia social y la construcción de paz en los territorios; esto, según las narrativas docentes, es posible a través de una educación ambiental y territorial situada y bioética, la cual permitirá el *buen vivir* en los territorios.

Ahora, este cambio de paradigma de un proyecto común de educación para el trabajo y una educación para la productividad, a una educación para el tejido social, para la justicia social, implica no solo un cambio de didácticas, sino un cambio del sentido de la educación, pasar de una educación en conocimientos a una educación en saberes hacia los *campos*, de una educación del dominio a una educación de la cooperación y la solidaridad, de una educación de competencias a una educación de capacidades; una educación emocional basada en el reconocimiento y las posibilidades de ser, una pedagogía de las emociones con fuerte vocación ontológica.

Entonces, estas prácticas de cuidado y reconocimiento generadas desde emociones y sentimientos políticos son evidenciados a través del diseño de actos educativos y pedagógicos basados en epistemologías ancestrales tradicionales en comunidades indígenas que permiten una postura significativa *no occidental* de la convivencia, la ética y el cuidado en la escuela. Así, estas narrativas de prácticas docentes las hemos identificado como una decolonialidad de la pedagogía, una apuesta por entender el papel de las emociones en el acto educativo, una justicia social educativa que privilegie la alteridad y la corporeidad como elementos constitutivos del significado de *estar juntos*, distanciándose de saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos, empresariales, económicos), y acercándose a epistemologías ancestrales del análisis del contexto como posibilitante de la relación entre racionalidad y emotividad.

De esta manera, podemos comprender cómo la justicia social educativa pasa necesariamente por el reconocimiento y fomento de los saberes y prácticas que poseen los actores del proceso educativo desde una concepción plural, integradora y liberadora que conceptualiza el conocer y el saber cómo una práctica experiencial y situada medida por las constantes interacciones y emociones que surgen en la relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con las creencias de una vida digna y justa. Es decir, la justicia social educativa evidencia las prácticas del vivir y convivir desde el reconocimiento y se aleja de la humillación y la hegemonía que dan la corrección, la vigilancia, el castigo, la prohibición y en general las diferentes coacciones sociales que se han dado históricamente en la escuela. La decolonialidad entonces se vive tanto en la pedagogía como en las acciones cotidianas, se vive en las emociones.

En este sentido, la justicia social educativa es una apuesta por el reconocimiento de la presencia de acciones en la escuela que son conducentes a la dignidad humana a través de emociones como el deseo, la atracción, la pasión, el amor, el afecto, la felicidad, el conocimiento, la creación, la alteridad, el dialogo, la confianza, la solidaridad, el poder, el territorio, la memoria y la corporeidad; las cuales son posibles gracias al poder de la indignación como emoción generadora de transformaciones que se sobreponen al horror, la humillación, la soledad, la invisibilización y el desconocimiento del otro; es una apuesta por la libertad en contra del altericidio (Quintero-Mejía, Sánchez-Espitia, Mateus-Malaver, Álvarez-Vargas y Cortés-Salcedo, 2016).

Las prácticas emergentes de convivencia y ciudadanía para la Justicia Social Educativa que surgen en las instituciones educativas de comunidades indígenas logran potenciar las cualidades éticas de la comunidad educativa; para esto, se concentran en generar afectación en las prácticas de convivencia que tienen las personas consigo mismas, con los otros, con lo otro, con los saberes, con la justicia y el territorio. Son prácticas de alteridad y corporeidad que buscan separarse de los daños causados por el conflicto armado y con las formas y discurso que lo perpetúan. Para esto, se configuran prácticas educativas estéticas que se relacionan con prácticas de lenguaje, saberes y cotidianidades.

A su vez, las emociones y sentimientos políticos se convierten en la potencia que logra conmover y afectar las relaciones intersubjetivas del convivir, del cuidar, del conmover y de la hospitalidad. En este sentido, las emociones y sentimientos que son entendidos como comunitarios, están en la esfera de lo público y se manifiestan en el territorio, en las diversidades, en las acciones y agenciamientos políticos y en la construcción de paces. De esta forma, las emociones y sentimientos políticos se despojan del reduccionismo psicológico que los situaba en el interior del sujeto y se posicionan como una política del bien común de las emociones, vistas como colectivas; así no se limita el valor cognitivo, racional y relacional de las emociones.

Al seguir con este lugar de enunciación, las emociones en su carácter político incluyen espiritualidad, comunidad, juego, creatividad, lúdica, corporeidad, imaginación, memoria, reflexividad e indignación, todas estas características propias de lo común, de lo comunitario y colaborativo, es decir sentimientos morales y emociones políticas (Quintero-Mejía *et al.*, 2016). Así, las emociones suceden en el devenir de la vida ética, estética y política, se nutren de las vivencias, las interacciones y el lenguaje. Por tal razón, se comprenden desde los discursos, narrativas y retóricas de orden comunitario, familiar, social e institucional y, de esta forma, justifican los actos que se cometen.

Es preciso recordar que en estos territorios indígenas existe una geopolítica de las emociones asociadas al terror, la humillación, la vergüenza, el asco y la repugnancia. Esta geopolítica permite dar cuenta de las emociones utilizadas para promover desplazamientos, secuestros, masacres y demás formas de violencia en las que ha predominado la crueldad humana y que han dado lugar a unas tramas narrativas del mal que hacen presencia en la historia del conflicto étnico que produce desigualdad e inequidad. Precisamente, estas tramas narrativas configuran patrones de menosprecio e injuria, no solo a las personas, sino a la naturaleza en sí misma. Por tal razón, la emergencia de una Justicia Social Educativa que desde una educación étnico-ambiental propenda por el desarrollo de capacidades comunitarias, enfocadas en unas prácticas educativas y pedagógicas de carácter ambiental que retome los principios etnoecológicos del Buen Vivir y establezca un paradigma de relación de solidaridad y respeto en la relación persona-colectividad-naturaleza.

En este sentido, la educación étnico-ambiental desde una perspectiva de las emociones es fundamental para lograr una formación integral que contribuya a la Justicia Social Educativa. Esta perspectiva emocional para la educación ambiental permite generar procesos de integridad ecológica, justicia social y económica, vida sostenible y respeto a toda forma de vida. Este tipo de educación étnico-ambiental está sustentada en los nueve principios y capacidades etnoecológicas identificadas en las narrativas docentes. Estos principios etnoecológicos aplicados a una educación ambiental ayudarán a prevenir y resolver conflictos, respetar la diversidad cultural, fomentar respeto al cuidado y a la vida en paz, es un legado de las comunidades indígenas y sus saberes ancestrales para la generación de justicia social desde el (etno) educar.

6. Referencias bibliográficas

- Aaronson, S. (1996). *Trade and the American Dream: A Social History of Postwar Trade Policy*. Lexington, Kentucky: Press of Kentucky.
- Barragán-Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Elías, N. (2012). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: UNAULA.
- Galindo-Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- García-Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: CRÍTICA.
- Molina-Bedoya, V., y Tabares-Fernández, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia, *Polis*, (38), 1-20. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/10080>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Orozco-Pineda, P. A., y Pineda-Martínez, E. O. (2017). *La investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Orozco-Pineda, P. A., y Pineda-Martínez, E. O. (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. doi: <https://doi.org/10.15332/25006681/6023>

- Pineda-Martínez, E. O., Orozco-Pineda, P. A., y Rodríguez-Díaz, R. (2019). *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquia Colombiana*. Villavicencio, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Pineda-Martínez, E. O., y Orozco-Pineda, P. A. (2018). El papel de la educación en un Estado Social de Derecho para la consolidación de un (as) paz (ces) sostenible(s) y duradera(s). En G. Eljach-Pacheco, J. A. Escobar-Solano, L. Muñoz-Meneses y G. F. Niño-Contreras (Comps.), *Aportes Académicos para la Agenda Legislativa en Educación* (pp. 209-227). Bogotá, Colombia: Congreso de la Republica. Centro de Altos Estudios Legislativo.
- Pineda-Martínez, E. O., y Orozco-Pineda, P. A. (2021). Principios etnoecológicos para el desarrollo de una cultura de paz en territorios de posconflicto: educación ambiental en clave de pedagogía de las emociones. En M. Quintero-Mejía (Comp.), *Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto* (pp. 171-156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Puig-Rovira, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje y servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Quintero-Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero-Mejía, M., Oviedo, M., Cuellar-Silva, C. Pineda-Martínez, E. (2017). *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de postconflicto* (Informe de proyecto de investigación). Colombia: COLCIENCIAS.
- Quintero-Mejía, M., Sánchez-Espitia, K., Mateus-Malaver, J., Álvarez-Vargas, C., y Cortés-Salcedo, R. (2016). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá: IDEP.
- Rahman, M. A., y Fals-Borda, O. (1992). La situación actual de las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En M. C. Salazar, *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 205-223). Colombia: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Seavoy, R. (2003). *Origins and Growth of the Global Economy: From the Fifteenth Century Onward*. Westport: Praeger.
- Toledo, V. M. (1996). Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas. *Red de ecología social (Biblioteca de ecología social)*. Recuperado de <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/ToledoEtnoecologiaPrincipios.htm>