

Capítulo 6

Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

Este capítulo examina el papel de la educación escolar frente a la crisis climática desde la perspectiva de la justicia climática. Se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1998 y 2025, bajo un enfoque cualitativo, inductivo, humanista e interpretativo, con un diseño narrativo de tópicos. El análisis identifica tres ejes centrales: en primer lugar, se evidencian las limitaciones de la educación ambiental tradicional, caracterizada por un énfasis conductista que reduce la acción educativa a cambios de hábitos individuales; en segundo lugar, se aborda la noción de sociedad del riesgo y el concepto de ecoalfabetización crítica, que permite comprender la crisis climática como un fenómeno complejo y socialmente desigual; y en tercer lugar, se propone avanzar hacia una educación transformadora basada en la pedagogía crítica y decolonial. En conclusión, la escuela debe ser concebida como un espacio estratégico para formar sujetos comprometidos con el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Educación ambiental; Justicia climática; Pedagogía crítica; Ecoalfabetización; Sociedad del riesgo.

APA 7

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Benoit Ríos, C. G. (2025). Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 143-156). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap6>



Introducción

La crisis climática constituye uno de los desafíos más urgentes y complejos del siglo XXI porque evidencia la fragilidad de los ecosistemas y las profundas desigualdades sociales que caracterizan al mundo contemporáneo. No se trata únicamente de un problema ambiental, sino de una cuestión civilizatoria que pone en entredicho los modelos de desarrollo hegemónicos, los patrones de consumo dominantes y las narrativas de progreso sobre las que se ha construido la modernidad (Klein, 2015; Medina, 2022). La multiplicación de fenómenos extremos —sequías prolongadas, incendios forestales, pérdida de biodiversidad y migraciones climáticas— da cuenta de que los límites planetarios están siendo traspasados, generando impactos que no son homogéneos ni equitativos: afectan con mayor severidad a las comunidades más pobres, rurales o racializadas, agudizando la vulnerabilidad de los sectores históricamente marginados (Fuhr, 2024).

En este contexto de crisis, la educación se erige como una herramienta estratégica no solo para transmitir conocimientos científicos sobre el cambio climático, sino también para formar sujetos capaces de analizar críticamente sus causas estructurales, comprender sus impactos sociales y éticos, y participar en la construcción de alternativas sostenibles (Figueres y Rivett, 2021; Miles et al., 2025). La escuela, entendida como institución social y espacio político, tiene la posibilidad de convertirse en un escenario privilegiado para discutir los dilemas socioambientales actuales, visibilizar las desigualdades ecológicas y promover prácticas transformadoras basadas en la cooperación, la justicia y el respeto por la vida en todas sus formas.

Surge entonces la pregunta guía que orienta este trabajo: ¿cómo puede la educación escolar contribuir a enfrentar la crisis climática desde una perspectiva de justicia climática? Esta interrogante no alude únicamente a la incorporación de contenidos ambientales en el currículo, sino a una reconfiguración profunda del sentido educativo en tiempos de emergencia planetaria. Bajo esta premisa, el objetivo de este capítulo es analizar críticamente el papel de la educación escolar en la formación de una ciudadanía consciente frente a la crisis climática, enfatizando la necesidad de transitar desde una

educación ambiental de carácter instrumental hacia una educación orientada por la justicia climática y la responsabilidad intergeneracional.

La relevancia de este enfoque radica en que el cambio climático no puede entenderse solo como un problema técnico o científico, sino como una crisis ética, política y cultural que interpela las formas en que el ser humano habita el mundo y se relaciona con los demás seres vivos. Ello exige repensar la función de la escuela como espacio de transformación cultural y emancipación social. Abordar la crisis desde la educación implica, en efecto, formar sujetos ecológicamente alfabetizados, conscientes de la interdependencia planetaria y capaces de cuestionar los modelos de desarrollo basados en la explotación de los recursos naturales y humanos.

Responder a la pregunta matriz consignada implica superar la visión reducida de la educación ambiental centrada en el cambio de hábitos individuales —como el reciclaje o el ahorro energético— y avanzar hacia una comprensión crítica de las causas estructurales del problema, reconociendo la interdependencia entre poder, economía y medio ambiente (Beck, 1998; Svarstad, 2021). En otras palabras, no basta con promover comportamientos “ecológicamente responsables”; es necesario situar la educación en el terreno de la justicia climática, entendida como el reconocimiento de que la crisis ambiental tiene raíces sociales y políticas y que su solución requiere transformaciones colectivas, éticas y culturales profundas.

Metodológicamente, este capítulo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1998 y 2025, centrada en los enfoques educativos vinculados a la justicia climática y a la formación ciudadana crítica frente a la crisis socioambiental. Para ello, se consultaron artículos académicos, capítulos de libros y obras de referencia disponibles en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of Science, Google Académico y Google Libros. Se emplearon palabras clave tales como “educación ambiental”, “justicia climática”, “ecoalfabetización crítica”, “pedagogía crítica” y “educación decolonial”. La elección de una revisión de alcance responde al propósito de mapear el estado actual de la discusión, identificando aportes teóricos, experiencias pedagógicas y desafíos ético-políticos en torno al rol de la escuela frente a la crisis climática (Arksey & O'Malley, 2005). El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño na-

rrativo de tópico, bajo un paradigma humanista e inductivo, lo que permite ofrecer una mirada crítica y propositiva sobre cómo reconfigurar la educación en clave de justicia climática.

Limitaciones de la educación ambiental tradicional

La educación ambiental, tal como se ha implementado en gran parte de los sistemas escolares del hemisferio occidental desde la década de 1970, ha estado dominada por un enfoque centrado en la transmisión de contenidos y en la modificación de conductas individuales. Actividades como el reciclaje, la reducción del consumo energético o el cuidado de áreas verdes suelen ocupar un lugar central, presentándose como soluciones suficientes frente a la crisis ecológica. Sin embargo, este enfoque conductista ha sido criticado por su carácter superficial, ya que reduce la acción educativa a cambios de hábitos sin cuestionar las causas estructurales que generan los problemas socioambientales (Trott et al., 2023; Leite, 2024; Miles et al., 2025).

Desde esta perspectiva limitada, la responsabilidad del cambio recae exclusivamente en el individuo, lo que despolitiza la discusión y oculta las relaciones de poder que subyacen al deterioro ambiental (Huckle & Wals, 2015). La crisis climática no puede explicarse únicamente como resultado de decisiones personales de consumo, sino como consecuencia de un modelo económico basado en el extractivismo, la sobreexplotación de los recursos naturales y la lógica de acumulación del capitalismo global (Klein, 2015). En este sentido, los programas escolares que se centran en prácticas aisladas —como campañas de limpieza o concursos de reciclaje— pueden reforzar una visión simplista, incluso culpabilizadora de los sujetos, al dejar intactas las dinámicas estructurales que producen la crisis.

Diversos autores como Svarstad (2021) y Ajaps y Forh (2022) han advertido que esta forma de educación ambiental responde a un paradigma tecnocrático y adaptativo, orientado más a la gestión eficiente del medio ambiente que a la transformación de las condiciones que lo degradan. Se trata, en definitiva, de una pedagogía del ajuste que busca moldear compor-

tamientos “ecológicamente correctos” sin cuestionar el modelo civilizatorio que los hace necesarios. En palabras de Leite (2024), esta tendencia configura una “educación verde” de bajo impacto político, útil para mantener la estabilidad del sistema, pero incapaz de generar conciencia crítica ni acción colectiva.

Además, el énfasis en la responsabilidad individual contribuye a reforzar un discurso moralizante que invisibiliza las asimetrías de poder entre quienes producen la crisis y quienes la padecen. Las grandes corporaciones, los gobiernos y los sectores extractivistas quedan fuera del foco educativo, mientras los estudiantes son interpelados como agentes morales responsables de “salvar el planeta” mediante pequeños gestos cotidianos. Esta narrativa, lejos de empoderar, genera frustración y despolitiza la acción, pues traslada al plano personal lo que es esencialmente un conflicto estructural (Trott et al., 2023).

En consecuencia, la educación ambiental tradicional no promueve una comprensión sistémica de las causas del cambio climático ni fomenta una lectura crítica de los intereses económicos y geopolíticos implicados. Como señalan Miles et al. (2025), la omisión de estas dimensiones perpetúa una alfabetización ambiental “descontextualizada”, centrada en la adquisición de información y en la corrección de conductas, pero desvinculada de la justicia social y ecológica.

Replantear la educación ambiental exige, por tanto, superar el paradigma conductista y asumir una perspectiva política, ética y emancipadora del aprendizaje. Esta premisa implica que la escuela deje de concebir al estudiante como un consumidor responsable y lo reconozca como un ciudadano ecológico capaz de comprender las interdependencias globales, cuestionar las desigualdades socioambientales y participar activamente en la construcción de un futuro sostenible.

Sociedad del riesgo y ecoalfabetización crítica

La crisis climática ha sido caracterizada como un fenómeno propio de la sociedad del riesgo, concepto desarrollado por Beck (1998) para referirse

a una modernidad en la que los peligros ya no provienen de la naturaleza en estado salvaje, sino de las propias dinámicas industriales, tecnológicas y económicas creadas por la humanidad. En este nuevo estadio de la modernidad reflexiva, los riesgos ya no son locales ni previsibles, sino globales, difusos y socialmente distribuidos de manera desigual. La contaminación atmosférica, la desertificación, la pérdida de biodiversidad o el colapso de los ecosistemas marinos son manifestaciones de un modelo de desarrollo que ha trasladado los costos ecológicos hacia los sectores más vulnerables, configurando una geografía de la desigualdad ambiental (Serratos, 2021).

Desde esta perspectiva, la escuela se enfrenta al desafío de educar para comprender que los riesgos ambientales no son “naturales”, sino socialmente producidos, y que sus impactos reflejan relaciones históricas de poder, colonialismo y exclusión. Tal como plantea Svarstad (2021), la educación debe situar la crisis climática en coordenadas temporales y espaciales concretas, reconociendo que los efectos del calentamiento global no se distribuyen homogéneamente: las comunidades empobrecidas, las mujeres rurales y los pueblos originarios son los más expuestos a los desastres climáticos, pese a haber contribuido mínimamente a su generación.

En este contexto, Capra y Luisi (2014) introducen el concepto de ecoalfabetización, entendido como la capacidad de leer, comprender y actuar dentro de los sistemas ecológicos que sostienen la vida. Sin embargo, una ecoalfabetización crítica implica mucho más que conocimiento biológico o ecológico: supone una comprensión integral de las dimensiones políticas, económicas y culturales que configuran la crisis socioambiental. En palabras de DeWitt (2024), formar estudiantes ecológicamente alfabetizados requiere no solo enseñarles cómo funcionan los ecosistemas, sino también quién los controla, quién los degrada y quién se beneficia de su explotación.

La ecoalfabetización crítica se sustenta en una epistemología relacional que reconoce la interdependencia entre naturaleza y sociedad. Lejos de concebir el medio ambiente como un escenario externo al ser humano, este enfoque promueve la comprensión de los sistemas socioecológicos como redes vivas en permanente interacción, donde las acciones humanas tienen consecuencias múltiples y recíprocas. Ello demanda una pedagogía capaz

de integrar saberes científicos, éticos y culturales, articulando la ciencia con la reflexión sobre la justicia ambiental y el bien común (Leite, 2024).

En términos pedagógicos, una educación ambiental centrada en la ecoalfabetización crítica implica abandonar la enseñanza fragmentada y disciplinaria para promover un pensamiento complejo y sistémico. Este principio significa vincular la biología con la economía política, la geografía con la ética, y la ciudadanía con la sostenibilidad planetaria. A través de proyectos interdisciplinarios, estudios de caso locales o investigaciones participativas, los estudiantes pueden analizar cómo las decisiones políticas y económicas inciden en los ecosistemas, y cómo las desigualdades sociales determinan quiénes sufren los mayores riesgos.

Asimismo, la ecoalfabetización crítica demanda un enfoque dialógico del aprendizaje, donde el aula se conciba como un laboratorio de problematización del mundo. En esta línea, Ajaps y Forh (2022) proponen una pedagogía del lugar, que vincula la comprensión ecológica con la identidad comunitaria, el sentido de pertenencia y la responsabilidad ética con el entorno. Esta pedagogía invita a los estudiantes a leer su propio territorio como texto educativo, reconociendo los conflictos ambientales de su comunidad y articulando saberes locales con conocimientos científicos globales.

En efecto, avanzar hacia una educación basada en la ecoalfabetización crítica significa transformar el modo en que se entiende la formación ciudadana, ya que requiere cultivar la capacidad de analizar críticamente las relaciones de poder que determinan la crisis y de actuar colectivamente para transformarlas. Como sintetizan Miles et al. (2025), la educación climática del siglo XXI debe formar sujetos con conciencia ecológica y justicia social, capaces de reconocer que no hay solución ambiental posible sin un cambio estructural en los modos de producción, consumo y relación con la naturaleza.

Hacia una educación transformadora: pedagogía crítica y decolonial

Si se reconoce que la crisis climática no es solo un problema ecológico, sino también social, político y cultural, la educación debe orientarse

hacia un horizonte transformador que cuestione los fundamentos mismos del modelo civilizatorio dominante. En este sentido, la pedagogía crítica desarrollada por Freire ofrece un marco esencial para repensar la educación ambiental y climática, situándola en el terreno de la emancipación y la justicia. Freire (2015) señalaba que “toda práctica educativa es un acto político”, lo que implica que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en posibilitar la lectura crítica del mundo y la acción transformadora sobre él. Aplicado al campo socioambiental, este planteamiento implica que la escuela debe formar sujetos capaces de comprender las raíces estructurales de la crisis climática, analizar las relaciones de poder que la sostienen y organizarse colectivamente para transformarlas.

De acuerdo con lo anterior, la educación climática no puede limitarse a una pedagogía de la concientización moral, sino que debe fomentar la praxis: la reflexión y la acción integradas en un proceso dialéctico de transformación. Ello requiere que los estudiantes asuman un papel protagónico en la construcción del conocimiento, investigando las problemáticas socioambientales de su entorno, dialogando con diferentes saberes y proponiendo alternativas éticas y sostenibles. Así, el aula se convierte en un espacio de deliberación democrática, donde el conocimiento se co-construye a partir de la experiencia, la reflexión y el compromiso colectivo (Oberman & Sainz, 2021; González, 2023).

Complementariamente, la pedagogía decolonial aporta una dimensión indispensable para ampliar la mirada crítica de Freire. Autores como Walsh (2009) y Torres (2019) han insistido en que no basta con denunciar las injusticias del sistema capitalista global; es necesario también descolonizar el conocimiento, el lenguaje y las formas de relación con la naturaleza. La educación decolonial busca reconocer la pluralidad epistémica del mundo y valorar los saberes ancestrales, campesinos e indígenas como fuentes legítimas de conocimiento ambiental. En este marco, los pueblos originarios no son concebidos como receptores pasivos de políticas ambientales, sino como actores epistémicos que han sostenido prácticas de respeto, reciprocidad y cuidado con el entorno durante siglos.

Este diálogo intercultural se traduce en experiencias pedagógicas que integran conocimientos locales y científicos, resignificando el currículo es-

colar. Por ejemplo, el estudio de las cosmovisiones andinas o mapuches en torno a la tierra, el agua y la vida permite reflexionar sobre otras formas de entender el bienestar y la relación con la naturaleza, alejadas de la lógica extractivista y mercantil. Estas perspectivas ofrecen horizontes éticos alternativos que pueden nutrir la formación de una ciudadanía ecológica crítica, consciente de que los problemas ambientales son también el resultado de una colonialidad del saber y del poder.

Asimismo, la articulación entre pedagogía crítica y decolonial se manifiesta en metodologías activas y colaborativas que desbordan los límites habituales del aula. Entre ellas destacan los proyectos de aprendizaje-servicio, la investigación-acción participativa y los laboratorios escolares de sostenibilidad, donde los estudiantes se involucran directamente en la transformación de su entorno. Estas prácticas, como plantean Leite (2024) y Miles et al. (2025), fortalecen la comprensión cognitiva de los fenómenos climáticos y promueven la agencia política, la empatía y la corresponsabilidad social. Se trata de un aprendizaje arraigado en la experiencia, que integra dimensiones locales y globales, individuales y colectivas, científicas y éticas.

Por otra parte, la educación transformadora en clave de justicia climática requiere repensar el rol docente. El profesor deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador político y ético, capaz de guiar procesos de reflexión, articular conflictos y acompañar el desarrollo de una conciencia planetaria. En lugar de imponer respuestas, el educador debe fomentar preguntas críticas: ¿quiénes sufren las consecuencias del cambio climático?, ¿qué intereses sostienen las políticas ambientales actuales?, ¿qué alternativas emergen desde los movimientos sociales o desde los territorios locales? Esta pedagogía interrogativa promueve la autonomía intelectual y la sensibilidad moral, pilares para la formación de una ciudadanía activa y comprometida con la sostenibilidad.

En definitiva, avanzar hacia una educación transformadora implica comprender que la justicia climática no se alcanzará mediante ajustes curriculares superficiales, sino mediante una reconfiguración profunda de los fines, contenidos y métodos educativos. Ello exige transitar de la educación ambiental como herramienta de gestión hacia la educación como práctica de liberación. De este modo, solo cuando la escuela asuma su papel como es-

pacio de diálogo intercultural, deliberación democrática y acción colectiva, tendrá la posibilidad real de aportar a la construcción de un nuevo contrato civilizatorio basado en la equidad, la solidaridad y el respeto por todas las formas de vida.

Conclusión

La pregunta que orientó este capítulo —¿cómo puede la educación escolar contribuir a enfrentar la crisis climática desde una perspectiva de justicia climática?— encuentra su respuesta en la necesidad de transformar radicalmente la manera en que se concibe la relación entre educación, sociedad y medio ambiente para promover el desarrollo sostenible desde un punto de vista holístico.

En primer lugar, se ha constatado que la educación ambiental tradicional, centrada en la modificación de hábitos individuales y en actividades aisladas como el reciclaje o el ahorro energético, resulta insuficiente para enfrentar la magnitud del problema. Este enfoque tiende a despolitizar la crisis climática y a responsabilizar al individuo, dejando intactas las estructuras económicas y de poder que sostienen el modelo extractivista.

En segundo lugar, el análisis de la crisis desde la perspectiva de la sociedad del riesgo y de la ecoalfabetización crítica permite comprender que este fenómeno no puede abordarse solo como un problema natural o científico, sino como un desafío complejo, global y socialmente distribuido de manera desigual. De ahí que la escuela deba asumir un rol activo en la formación de estudiantes capaces de analizar críticamente los riesgos, reconocer sus raíces estructurales y proponer alternativas sustentables que vinculen los ámbitos local y global.

En tercer lugar, la articulación entre pedagogía crítica y pedagogía decolonial ofrece horizontes educativos transformadores, donde la escuela no solo transmite conocimientos, sino que fomenta procesos de concientización, participación democrática y diálogo intercultural. Esta premisa implica valorar los saberes ancestrales y comunitarios, promover prácticas pedagógi-

cas que trasciendan el aula y formar sujetos comprometidos con la defensa de la vida en todas sus formas.

El abordaje de la educación climática desde la perspectiva de la justicia abre un campo fértil para el desarrollo de investigaciones que trasciendan los enfoques tradicionales de la educación ambiental. En primer lugar, resulta necesario profundizar en estudios empíricos que analicen cómo las prácticas pedagógicas escolares están incorporando —o dejando de incorporar— nociones de justicia socioambiental en distintos contextos culturales y socioeconómicos. Ello permitiría evidenciar los alcances y limitaciones de los currículos vigentes y orientar políticas educativas más integrales.

Una segunda línea de investigación relevante consiste en explorar las formas en que los saberes ancestrales y comunitarios pueden dialogar con el conocimiento científico dentro de la escuela. Este cruce epistemológico no solo contribuye a una educación más inclusiva e intercultural, sino que también ofrece perspectivas alternativas frente a los modelos extractivistas dominantes.

Asimismo, es imprescindible indagar en el impacto de las metodologías activas —como el aprendizaje-servicio, la investigación-acción participativa o los laboratorios escolares de sostenibilidad— en la formación de competencias críticas y ciudadanas vinculadas a la crisis climática. Evaluar cómo estas experiencias favorecen la agencia estudiantil y la construcción de comunidades escolares resilientes constituye un desafío investigativo de gran relevancia.

Finalmente, se abre la necesidad de estudios comparativos internacionales que permitan identificar convergencias y divergencias en las estrategias educativas orientadas a la justicia climática. Este enfoque comparado podría iluminar buenas prácticas transferibles y, al mismo tiempo, resaltar la importancia de respetar las particularidades históricas, culturales y ecológicas de cada territorio.

Referencias

- Ajaps, S., & Forh, M. (2022). Towards a critical pedagogy of place for environmental conservation. *Environmental Education Research*, 28(4), 508-523. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2050889>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Capra, F., & Luisi, P. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- DeWitt, A. (2024). Ecological peace education: Toward a pedagogy for climate justice. *Religious Education*, 120(2), 116-129. <https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2437922>
- Figueres, C., y Rivett, T. (2021). *El futuro por decidir: Cómo sobrevivir a la crisis climática*. Debate.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuhr, D. (2024). Del capital natural al capital bio-(é)tico: Implicancias y limitaciones en el marco de la crisis climática. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-19.
- González, M. (2023). La incorporación del ecicidio al Estatuto de Roma: ¿Una nueva herramienta para combatir la crisis climática? *Revista de Derecho Ambiental*, (19), 79-96. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-4633.2023.68825>
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The un decade of education for sustainable development: Business as usual? *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo: El capitalismo contra el clima*. Paidós.
- Leite, S. (2024). Towards a transformative climate change education: Questions and pedagogies. *Environmental Education Research*, 30(12), 2376-2393. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2365983>
- Medina, I. (2022). Revisiones sobre la crisis climática en la psicología latinoamericana. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 5-6. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.1>

- Miles, M., Schindel, A., Haq, K., & Aziz, T. (2025). Advancing environmental justice education: A critical review of research and practice. *Environmental Education Research*, 31(7), 1461-1480. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2483443>
- Oberman, R., & Sainz, G. (2021). Critical thinking, critical pedagogy and climate change education. In *Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum* (pp. 69-83). Routledge.
- Serratos, F. (2021). *El capitaloceno: Una historia radical de la crisis climática*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Svarstad, H. (2021). Critical climate education: Studying climate justice in time and space. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 214-232. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1855463>
- Torres, A. (2019). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Trott, C., Lam, S., Roncker, J., Gray, E., Courtney, R., & Even, T. (2023). Justice in climate change education: A systematic review. *Environmental Education Research*, 29(11), 1535-1572. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181265>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Educating for Climate Justice: Challenges and Possibilities for Schools in Times of Socio-Environmental Crisis

Educar para a Justiça Climática: Desafios e Possibilidades da Escola em Tempos de Crise Socioambiental

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

ABSTRACT:

This chapter examines the role of school education in addressing the climate crisis from a climate justice perspective. It is based on a scoping review of specialized literature published between 1998 and 2025, using a qualitative, inductive, humanistic, and interpretive approach, with a topical narrative design. The analysis identifies three central axes: first, it highlights the limitations of traditional environmental education, characterized by a behaviorist emphasis that reduces educational action to changes in individual habits; second, it addresses the notion of risk society and the concept of critical eco-literacy, which allows us to understand the climate crisis as a complex and socially unequal phenomenon; and third, it proposes moving toward transformative education based on critical and decolonial pedagogy. In conclusion, school must be conceived as a strategic space for developing individuals committed to sustainable development.

Keywords: Environmental education; Climate justice; Critical pedagogy; Ecoliteracy; Risk society.

RESUMO:

Este capítulo examina o papel da educação escolar no enfrentamento da crise climática a partir de uma perspectiva de justiça climática. Baseia-se numa revisão de escopo da literatura especializada publicada entre 1998 e 2025, utilizando uma abordagem qualitativa, indutiva, humanista e interpretativa, com um desenho narrativo tópico. A análise identifica três eixos centrais: primeiro, destaca as limitações da educação ambiental tradicional, caracterizada por uma ênfase behaviorista que reduz a ação educativa a mudanças de hábitos individuais; segundo, aborda a noção de sociedade de risco e o conceito de eco-alfabetização crítica, que permitem compreender a crise climática como um fenômeno complexo e socialmente desigual; e terceiro, propõe a transição para uma educação transformadora baseada numa pedagogia crítica e decolonial. Em conclusão, a escola deve ser concebida como um espaço estratégico para a formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Justiça Climática; Pedagogia Crítica; Eco-alfabetização; Sociedade de Risco.