



CENTRO DE INVESTIGACIONES
DE TRABAJO SOCIAL

ISSN 2244-808X
DL pp 201002Z43506

PERSPECTIVA ACCIÓN Y

Revista de Trabajo Social

Vol. 16 No. 3

Septiembre - Diciembre

2026

Universidad del Zulia

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X ~ Dep. Legal pp 201002Z43506

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21162659>

Vol. 16 (3): 947 - 960 pp, 2026

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Educación, justicia ambiental y desigualdad: modelos sociales para transformar prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI

Oksana Filonenko¹, Oleksandr Chernenko², Olga Pyurko³,
Liudmyla Arabadzhy-Tipenko⁴, Dmytro Khrystovoi⁵

¹Universidad Estatal Central de Ucrania Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi, Ucrania.
E-mail: oksana.filonenko02@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-9887>

²Universidad Estatal Central de Ucrania Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi, Ucrania.
E-mail: Chernenko_O.V.fp@gmx.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-1797>

³Universidad Pedagógica Estatal Bogdan Khmelnytsky de Melitopol, Zaporizhzhia, Ucrania.
E-mail: diser0303@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3681-073X>

⁴Universidad Pedagógica Estatal Bogdan Khmelnytsky de Melitopol, Zaporizhzhia, Ucrania.
E-mail: arabadzhy-tipenko_liudmyla@mspu.edu.ua;
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4291-4279>

⁵Universidad Pedagógica Estatal Bogdan Khmelnytsky de Melitopol, Zaporizhzhia, Ucrania.
E-mail: khristovoy.dima06@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2932-3549>

Resumen. A medida que avanza el siglo XXI, las esferas de educación, justicia ambiental y desigualdad no pueden concebirse como temas aislados, ya que la degradación ecológica, la exclusión social y la producción desigual del conocimiento constituyen un único ámbito de conflicto que no admite falsas escisiones teóricas. Ante esta realidad, el objetivo de esta investigación consiste en analizar la relación entre educación, justicia ambiental y desigualdad en el siglo XXI, con la finalidad de identificar y, fundamentar, dos modelos sociopolíticos capaces de transformar las prácticas comunitarias, la gestión de los territorios y los procesos de toma de decisiones públicas, hacia escenarios más equitativos, sostenibles y democráticos. Para ello, se configuro un diseño metodológico basado en la hermenéutica analógica de fuentes documentales selectas, de comprobado valor académico. Los hallazgos recabados permiten concluir que, en la actualidad, lo decisivo, por tanto, no es concebir sociedades ideales, sino establecer mecanismos democráticos que permitan una existencia individual y colectiva menos dura, menos desigual y más consciente de los daños ambientales que actualmente se distribuyen de manera jerárquica.

Palabras clave: educación el siglo XXI, justicia ambiental, desigualdad social, modelos sociales, territorialidades.

Education, environmental justice, and inequality: social models for transforming practices, territories, and public policy in the 21st century

Abstract. As the 21st century progresses, the spheres of education, environmental justice, and inequality can no longer be viewed as isolated issues, since ecological degradation, social exclusion, and the unequal production of knowledge constitute a single sphere of conflict that does not allow for false theoretical divisions. Given this reality, the objective of this research is to analyze the relationship between education, environmental justice, and inequality in the 21st century, with the aim of identifying and substantiating two sociopolitical models capable of transforming community practices, territorial management, and public decision-making processes toward more equitable, sustainable, and democratic scenarios. To this end, a methodological design was established based on the analogical hermeneutics of selected documentary sources of proven academic value. The findings gathered allow us to conclude that, at present, what is decisive, therefore, is not to conceive of ideal societies, but to establish democratic mechanisms that enable an individual and collective existence that is less harsh, less unequal, and more aware of the environmental damages that are currently distributed hierarchically.

Keywords: 21st-century education, environmental justice, social inequality, social models, territorialities.

INTRODUCCIÓN

En lo avanzado del siglo XXI, las categorías de educación, justicia ambiental y desigualdad ya no pueden pensarse como asuntos separados, porque la degradación ecológica, la exclusión social y la producción desigual del conocimiento forman parte de un mismo campo de disputa (Stein, 2024). En este orden de ideas, desde las ciencias sociales críticas, educar no significa solo transmitir contenidos, sino formar capacidades para leer el conflicto socioambiental, cuestionar sus causas estructurales y abrir espacios de intervención democrática sobre la vida común.

En esa misma línea argumentativa, tal como sostienen Martínez-Aznar et al. (2024), la justicia ambiental no se limita a denunciar una distribución desigual de riesgos, sino que también exige reconocimiento político, participación efectiva y legitimidad para los saberes de las comunidades afectadas. Por eso, pensar modelos sociales viables supone, desde nuestro punto de vista, ir más allá de las respuestas técnicas y asumir que transformar prácticas, territorios y decisiones públicas requiere articular, en cada lugar y momento, pedagogía crítica, acción colectiva y gobernanza territorial con sentido democrático (Low et al., 2024).

Ante estas preocupaciones, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar la relación entre educación, justicia ambiental y desigualdad en el siglo XXI, con la finalidad de identificar y fundamentar, dos modelos sociales capaces de transformar las prácticas comunitarias, la gestión de los territorios y los procesos de toma de decisiones públicas, hacia escenarios más equitativos, sostenibles y democráticos.

A partir de ello, se plantean dos preguntas centrales: ¿de qué modo los procesos educativos críticos pueden contribuir a desmontar desigualdades socioambientales en contextos territoriales concretos? y ¿qué condiciones políticas, institucionales y epistémicas permiten que los saberes comunitarios incidan realmente en las decisiones públicas sobre el ambiente? Como se verá a lo largo de este trabajo, estas preguntas dialogan con debates recientes que subrayan la necesidad de incorporar la justicia en la modelización climática y en la formación de capacidades para superar la crisis.

Esta investigación se justifica científicamente porque ayuda a cerrar una fractura todavía frecuente entre los estudios educativos, la reflexión sobre la desigualdad y el análisis de la crisis socioambiental (Stein, 2024). También se justifica éticamente, porque no resulta admisible producir conocimiento sobre transición ecológica o sostenibilidad sin preguntarse quiénes cargan con los costos, quiénes quedan fuera de la deliberación y qué voces siguen siendo consideradas secundarias en este complejo debate desarrollado en el seno de las ciencias sociales críticas.

En lo concreto, el artículo se organiza en cinco secciones generales y conectadas. Después de esta introducción, se presenta el marco teórico y conceptual; luego, el diseño metodológico; seguidamente, la sección de análisis y discusión de resultados; finalmente, las conclusiones y recomendaciones del estudio y, para asegurar la trazabilidad académica, el índice de referencias citadas. Conviene destacar que, esta estructura busca mantener coherencia entre fundamentación, método y análisis, en sintonía con la literatura reciente sobre educación crítica frente a la crisis y justicia ambiental.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Para esta investigación, la educación no se reduce a la escolarización ni a la simple transmisión de saberes, sino que se asume como una práctica social crítica capaz de formar sujetos con disposición para leer la crisis ecológica, reconocer sus causas históricas y actuar sobre ellas de manera reflexiva y situada.

Esta comprensión dialoga con la pedagogía crítica de Freire (1970; 2008) y con enfoques recientes de educación transformadora que insisten en que enseñar la crisis implica trabajar, no solo sobre conocimientos, sino también sobre capacidades intelectuales, afectivas y relacionales para intervenir en un mundo atravesado por la incertidumbre, el conflicto y responsabilidades desiguales (Nussbaum, 2012). Para quienes suscriben este artículo, educar supone abrir la pregunta por quién define los problemas públicos, qué saberes cuentan como legítimos y cómo se construyen horizontes de acción colectiva frente al deterioro socioambiental.

La justicia ambiental, por su parte, designa un principio normativo y político que busca corregir la distribución desigual de daños ecológicos, y también, la exclusión de comunidades y territorios de los procesos de reconocimiento, deliberación y decisión pública (Ramírez et al., 2015). Por eso no basta con medir la exposición a riesgos; también es necesario examinar cualitativamente cómo ciertos grupos son sistemáticamente desplazados de los espacios, donde se define qué cuenta como problema ambiental, qué soluciones se consideran viables y qué territorios pueden ser sacrificados en nombre del desarrollo o de la transición energética.

Desde esta perspectiva, en la teoría social y en más aun en la realidad histórica concreta, la justicia ambiental exige pluralizar los marcos de conocimiento, incorporar voces comunitarias y subalternas y atender, en cada momento, la dimensión espacial de la injusticia, porque la desigualdad también se organiza mediante fronteras, distancias, infraestructuras y usos del suelo (Ramírez et al., 2015).

La desigualdad, en el marco de esta investigación, no se entiende como un dato accesorio ni como una variable separada del ambiente, sino como una relación social que organiza de manera jerárquica el acceso a bienes, riesgos, instituciones y capacidades de incidencia pública.

Vista así, tal como sostiene Taylor (2024), la desigualdad opera simultáneamente en planos materiales, territoriales, culturales y epistémicos: define materialmente quién vive cerca de fuentes de contaminación, quién dispone de recursos para protegerse, quién puede transformar su malestar en demanda política y, peor aún, quién queda condenado a soportar decisiones tomadas por otros.

Esta lectura permite evitar una visión moralizante de la pobreza o una interpretación simplemente técnica de la vulnerabilidad, y conduce, más bien, a interrogar las tramas de poder que enlazan jerarquías sociales, degradación ambiental y reproducción institucional de privilegios, de conformidad con los postulados de Sen (2009).

Estos tres conceptos (educación, justicia ambiental y desigualdad) sostienen la arquitectura de los modelos sociales que esta investigación busca fundamentar, porque permiten pensar la transformación no como un cambio aislado de conductas, sino como una rearticulación entre formación crítica, acción colectiva y reorganización de las condiciones que hacen posible la agencia social.

Si la educación amplía capacidades humanas (Nussbaum, 2012; 2007), la justicia ambiental orienta, normativamente, la acción y la desigualdad revela dónde están los bloqueos estructurales, entonces los modelos sociales viables deben diseñarse como dispositivos de mediación entre aprendizaje, participación y redistribución de poder.

Desde esta lógica, un modelo transformador no sería solo pedagógico ni solo institucional, toda vez que, tendría que producir sujetos capaces de deliberar, comunidades capaces de organizarse y políticas capaces de responder a diagnósticos contruidos con los actores que habitan los problemas (Stein, 2024).

Aplicados a la transformación de prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI, estos conceptos permiten esbozar, al menos desde nuestro punto de vista, dos criterios de modelización social especialmente fértiles: el primero, es la coproducción de saberes entre instituciones y comunidades; el segundo, la territorialización de la justicia en los procedimientos de planificación, gestión y evaluación pública.

En palabras de Cavalli de Meira et al. (2025), el primer criterio evita que la educación crítica quede atrapada en el aula o en el discurso experto; el segundo, impide que la justicia ambiental se reduzca a principios abstractos sin traducción en mapas, presupuestos, consultas, infraestructuras y prioridades de inversión.

En otras palabras, los modelos sociales capaces de transformar decisiones públicas, como la democracia deliberativa (Habermas, 1985), no son aquellos que prometen neutralidad, sino los que hacen visibles los conflictos, redistribuyen voz, reconocen asimetrías históricas y convierten el territorio en una categoría analítica y política central.

En síntesis, el marco teórico y conceptual de esta investigación articula una idea de educación como praxis crítica (Freire, 2008), una noción de justicia ambiental como redistribución, reconocimiento y participación (Ramírez et al., 2015), y una comprensión de la desigualdad como estructura relacional que produce vulneraciones diferenciadas y capacidades desiguales de incidencia (Sen, 2009).

A partir de esa articulación dialéctica, el estudio asume, lógicamente, que transformar prácticas comunitarias, territorios --geográficos y simbólicos-- y decisiones públicas exige modelos sociales que integren pedagogías críticas, pluralidad epistémica, análisis espacial de la injusticia y mecanismos efectivos de democratización institucional.

Por lo tanto, queda claro que, **más que ofrecer una fórmula cerrada, esta sección propone una base teórica** amplia y ecléctica para pensar la transformación socioambiental, como un proceso conflictivo, situado y necesariamente democrático, donde aprender, habitar y decidir dejan de ser esferas separadas.

DISEÑO METODOLÓGICO

Siguiendo los aportes de Beuchot (2015), la presente investigación se inscribe en una hermenéutica epistemológica orientada, no a verificar hechos o datos aislados, sino a interpretar el sentido histórico, político y normativo de los conceptos de educación, justicia ambiental y desigualdad en el debate contemporáneo.

Desde esta perspectiva, el trabajo asume que los conceptos no son piezas neutras del lenguaje académico, sino condensaciones de conflictos, tradiciones de pensamiento y disputas de poder por la definición legítima de los problemas públicos (Foucault, 1988; 2002). Por ello, el análisis se concentra en comprender cómo tales categorías permiten pensar modelos sociales y políticos capaces de transformar prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI, mediante una lectura crítica de sus presupuestos, alcances y tensiones recurrentes.

En términos operativos, el criterio de selección de materiales documentales respondió a una lógica de rigor y pertinencia. Por lo tanto, se incluyeron únicamente artículos científicos de acceso abierto, vinculados de manera directa con el problema de estudio, publicados en revistas académicas arbitradas, preferentemente indexadas en bases de datos reconocidas, junto con libros clásicos y monografías académicas de referencia, para sostener la discusión conceptual.

Esta delimitación excluyó de manera expresa la literatura gris, no por desinterés en la discusión pública, sino porque el propósito del estudio exigía trabajar con textos sometidos a control académico y con tradición teórica verificable. Tal como postula Beuchot (2015), en términos hermenéuticos, el corpus no se reunió por acumulación indiscriminada de documentos, sino por su capacidad para iluminar distintas capas del problema: fundamentos teóricos, giros recientes del debate y propuestas para traducir la crítica en criterios de transformación social.

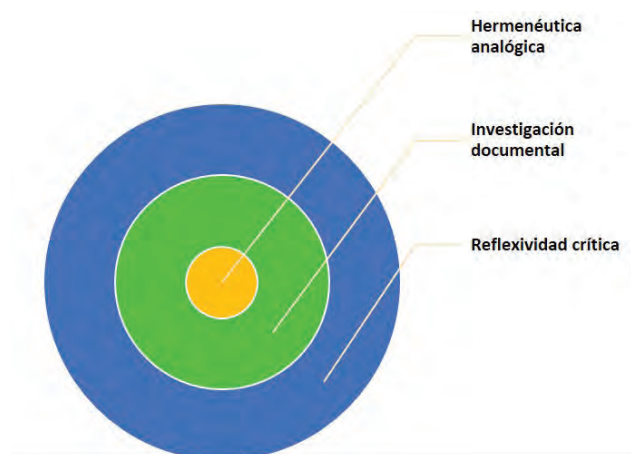
El procedimiento hermenéutico aplicado al corpus siguió un movimiento interpretativo de ida y vuelta entre las partes y el todo, de modo que cada texto fue leído primero en su singularidad argumentativa y luego, reinscrito en una constelación más amplia de problemas, autores y tradiciones, tal como sugiere Díaz (2020).

Operativamente, esta lectura se organizó en tres momentos articulados: reconstrucción de los sentidos dominantes presentes en la literatura, destrucción crítica de sus supuestos más naturalizados y construcción de una comprensión propia orientada a la pregunta de investigación. Definitivamente, más que extraer datos textuales de forma mecánica, el análisis buscó reconocer aporías, desplazamientos semánticos, silencios conceptuales y puntos de convergencia desde los cuales fuera posible fundamentar dos modelos sociales con potencia transformadora (Beuchot, 2015).

La investigación atravesó varias etapas sucesivas, aunque no enteramente lineales. En un primer momento se delimitó el problema, el objetivo general y las preguntas de investigación; en un segundo momento se realizó la búsqueda, depuración y clasificación del corpus documental; en un tercero, se desarrolló la lectura analítica y comparada de las fuentes; y en un cuarto momento, se elaboró la síntesis interpretativa que permitió articular educación, justicia ambiental y desigualdad como base de dos modelos sociales orientados a la transformación de prácticas, territorios y decisiones públicas.

Finalmente, la escritura de la investigación funcionó también como una fase metodológica, porque redactar aquí implicó poner a prueba la consistencia interna de las categorías, afinar sus relaciones y convertir la interpretación en una argumentación filosófico-social coherente.

FIGURA 1. Arquitectura metodológica de la investigación.



Fuente: Elaborado por los autores (2026).

Tal como explica Martínez (2004), como toda metodología cualitativa de base hermenéutica, este diseño presenta limitaciones que conviene explicitar. En primer lugar, sus resultados no buscan generalización estadística, sino densidad interpretativa, de modo que su validez depende de la solidez del corpus, de la transparencia del recorrido analítico y de la capacidad del investigador para justificar sus decisiones de lectura.

En segundo lugar, la interpretación nunca está completamente a salvo de los horizontes previos del investigador, por lo que la reflexividad crítica no es un complemento opcional, sino una condición de honestidad epistemológica (Bunge, 2005). Aun así, esta limitación no invalida el método; más bien obliga a asumir que comprender fenómenos complejos exige procedimientos sensibles al contexto, a la historicidad y a la pluralidad de sentidos que no pueden reducirse a esquemas causales cerrados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El propósito fundamental de esta sección es responder, a la luz de las lecturas trabajadas hermenéuticamente, a las dos preguntas formuladas desde la introducción: de qué modo los procesos educativos críticos pueden contribuir a desmontar desigualdades socioambientales en contextos territoriales concretos, y qué condiciones políticas, institucionales y epistémicas permiten que los saberes comunitarios incidan realmente en las decisiones públicas sobre el ambiente.

La revisión interpretativa sugiere que ambas preguntas no deben leerse por separado, porque la educación crítica solo adquiere densidad transformadora cuando se conecta con formas de participación capaces de alterar las jerarquías del conocimiento y la distribución del poder territorial. Así, los hallazgos no apuntan a un modelo pedagógico autosuficiente, sino a una constelación de mediaciones entre formación crítica, reconocimiento epistémico, institucionalidad democrática y coproducción de decisiones públicas.

Procesos educativos críticos y desmontaje de desigualdades socioambientales en contextos territoriales concretos

En principio, la respuesta a la primera pregunta puede formularse así: los procesos educativos críticos contribuyen a desmontar desigualdades socioambientales cuando dejan de limitarse a informar sobre el cambio climático o la crisis ecológica y pasan a revelar sus causas estructurales, sus geografías desiguales y sus implicaciones ético-políticas para la vida cotidiana de las comunidades y personas comunes.

Tal como sugiere Stein (2024), en ese desplazamiento, la educación opera como práctica de problematización, porque enseña a vincular experiencia local, memoria territorial, análisis histórico y deliberación pública, habilitando a estudiantes y actores comunitarios para nombrar la injusticia allí donde antes solo se percibía carencia, fatalidad o adaptación obligada.

El hallazgo central de nuestra lectura es que la educación crítica transforma cuando produce tres movimientos simultáneos: amplía la conciencia sobre las raíces sociales de la crisis, fortalece capacidades de lectura territorial situada y crea lenguajes compartidos para intervenir en conflictos públicos sin borrar la pluralidad de voces. Dicho de otro modo, no reduce la desigualdad por sí sola, pero sí puede alterar las condiciones de inteligibilidad, organización y acción desde las cuales una comunidad deja de padecer pasivamente el daño ambiental y comienza a disputar su definición pública (Comisión para la Cooperación Ambiental, 2024).

CUADRO 1. Hallazgos analíticos sobre educación crítica, justicia ambiental e incidencia pública.

Dimensión	Hallazgo interpretativo	Implicación para prácticas, territorios y decisiones públicas
Formación crítica	La educación más fecunda no “administra” información; ayuda a identificar causas sistémicas, responsabilidades desiguales y soluciones parciales en contextos complejos.	Favorece prácticas pedagógicas de indagación, lectura de conflictos y deliberación situada, en lugar de respuestas tecnocráticas o moralizantes.
Territorialización	La desigualdad socioambiental se vuelve visible cuando el aprendizaje se conecta con experiencias territoriales concretas, memorias locales y percepciones comunitarias del daño.	Permite transformar el territorio en categoría pedagógica y política, útil para mapear injusticias y priorizar intervenciones públicas.
Justicia epistémica	Los saberes comunitarios inciden cuando dejan de ser tratados como testimonios auxiliares y pasan a reconocerse como insumos válidos para definir problemas y alternativas.	Se requieren arreglos institucionales que incorporen coproducción de conocimiento, consulta sustantiva y criterios de reconocimiento de voces subalternizadas.
Condición institucional	La participación comunitaria produce efectos reales cuando se integra a procedimientos, planes y decisiones, no cuando se reduce a escucha simbólica.	La incidencia exige reglas, tiempos, recursos y mecanismos de traducción entre conocimiento local, pericia técnica y decisión estatal.

Nota metodológica. El cuadro 1 sintetiza una interpretación propia elaborada mediante lectura hermenéutica comparada de literatura reciente sobre educación crítica, justicia ambiental, diversificación epistémica e investigación comunitaria, privilegiando convergencias conceptuales y alcances prácticos para el diseño de modelos sociales transformadores. Fuente: Stein (2024), Martínez-Aznar et al. (2024) y Pesliak y Killin (2025).

Filosóficamente, la información condensada el Cuadro 1 permite sostener que la clave del problema no reside solo en cuánto sabe una sociedad sobre la crisis ambiental, sino en cómo se distribuye la autoridad para nombrarla, interpretarla y decidir sobre ella. Cuando la educación crítica se articula con la justicia epistémica y con institucionalidades abiertas a la coproducción, el saber deja de ser un privilegio que legitima la distancia entre expertos y afectados, y se convierte en una mediación para democratizar el juicio público sobre el territorio.

Desde esta lectura hermenéutica-analógica, la segunda pregunta encuentra una respuesta precisa: los saberes comunitarios inciden realmente cuando existen condiciones políticas de reconocimiento, condiciones institucionales de participación vinculante y condiciones epistémicas que aceptan la pluralidad de racionalidades sin subordinarlas de antemano al monopolio técnico-estatal.

El núcleo ideológico del hallazgo, por tanto, es que transformar prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI, exige pasar de una pedagogía de la adaptación a una política del discernimiento colectivo, donde aprender no sea acomodarse al daño, sino construir criterios compartidos para interrumpirlo.

Condiciones políticas, institucionales y epistémicas para la incidencia de los saberes comunitarios en las decisiones públicas sobre el ambiente

En líneas generales, las condiciones que permiten que los saberes comunitarios incidan realmente en las decisiones públicas sobre el ambiente no son solo participativas, en un sentido formal, sino políticas, institucionales y epistémicas al mismo tiempo. En el plano político, se requiere que las comunidades sean reconocidas como interlocutoras legítimas desde el inicio del proceso y no únicamente consultadas cuando las decisiones sustantivas ya han sido tomadas (Aguilar Villanueva, 2020).

Al mismo tiempo, en el plano institucional, hacen falta reglas vinculantes, tiempos adecuados de deliberación, recursos para la participación, mecanismos de traducción entre escalas técnicas y experiencias locales, y procedimientos capaces de incorporar la coproducción del problema, no solo la validación final de soluciones predefinidas (Parlamericas, 2022).

En el plano epistémico, en la lógica de Dancy (1993), la condición decisiva consiste en abandonar la jerarquía que reduce el saber comunitario a anécdota o evidencia menor y asumir, en cambio, que el conocimiento situado puede redefinir prioridades, riesgos y criterios de justicia con la misma relevancia que los marcos expertos. Desde nuestra lectura, para quienes suscriben esta investigación, estas tres condiciones solo producen efectos reales cuando operan juntas, y es que, sin reconocimiento político, la participación se vacía; sin institucionalidad, la escucha no transforma decisiones; y sin justicia epistémica, la inclusión termina subordinada al monopolio técnico del Estado o del mercado.

CUADRO 2. Condiciones para la incidencia efectiva de los saberes comunitarios en la decisión pública ambiental.

Dimensión	Condición destacada	Alcance transformador
Política	Reconocimiento temprano de las comunidades como sujetos de decisión y no como actores consultivos secundarios.	Desplaza la participación simbólica y abre la posibilidad de discutir si un proyecto debe hacerse, en qué términos y con qué salvaguardas.
Institucional	Existencia de procedimientos vinculantes, recursos, temporalidades adecuadas y espacios estables de coproducción entre actores comunitarios, técnicos y estatales.	Permite que el conocimiento local entre en planes, regulaciones, monitoreo y evaluación pública, y no quede restringido a audiencias episódicas.
Epistémica	Reconocimiento del saber situado como conocimiento válido para definir riesgos, daños, prioridades y alternativas de acción.	Corrige la subordinación de los saberes comunitarios frente al expertismo excluyente y amplía los criterios de justicia ambiental.
Relacional	Construcción de confianza, escucha profunda y mediaciones entre lenguajes técnicos y experiencias territoriales.	Hace posible una deliberación más democrática y reduce la distancia entre administración pública y mundo vivido.

Nota metodológica. El Cuadro 2, grosso modo, sintetiza los hallazgos elaborados mediante la relectura hermenéutica comparada de literatura reciente sobre investigación comunitaria, justicia epistémica y participación ambiental, priorizando convergencias conceptuales útiles para interpretar condiciones de incidencia pública efectiva. Fuente: Smith et al. (2025) y Pesliak y Killin (2025).

Por su parte, el Cuadro 2 deja ver que la cuestión de fondo no es simplemente cómo “incorporar” saberes comunitarios al aparato público, sino cómo transformar la propia idea de racionalidad política que ha sostenido, históricamente, la separación entre quien sabe, quien administra y quien padece las consecuencias. Si la institucionalidad moderna ha tendido a privilegiar un modelo de decisión apoyado en experticias abstractas, estos hallazgos obligan a pensar una razón pública más porosa, donde el territorio no sea un objeto mudo de gestión sino una trama vivida de memorias, afectaciones y conocimientos encarnados intersubjetivamente.

En ese sentido, la justicia epistémica no constituye un adorno normativo, sino una condición de verdad práctica: sin ella, la política ambiental puede volverse técnicamente sofisticada y, al mismo tiempo, moralmente ciega. Para nosotros, la lección más profunda es que democratizar la decisión pública sobre el ambiente no significa debilitar el conocimiento experto, sino situarlo en diálogo con otros modos de conocer para que la decisión deje de ser un acto de administración sobre las comunidades y se convierta en una construcción colectiva con ellas.

Modelos sociales para transformar prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI

La democracia deliberativa ideas por Habermas (1985), ofrece herramientas particularmente valiosas para transformar prácticas, territorios y decisiones públicas en el siglo XXI cuando logra combinar inclusión, argumentación pública informada y mecanismos efectivos de seguimiento institucional. La literatura reciente sobre asambleas ciudadanas climáticas (Comisión para la Cooperación Ambiental, 2024), muestra que dispositivos como el sorteo cívico, la deliberación estructurada, la escucha de experticias plurales, la transparencia procedimental y la obligación de respuesta por parte de las autoridades, pueden, bajo determinadas condiciones, ampliar la legitimidad de las decisiones y romper parcialmente el bloqueo de la política representativa tradicional.

Sin embargo, su potencia transformadora no reside, desde nuestro punto de vista, solo en producir consensos, sino en territorializar la deliberación pública, es decir, en permitir que los problemas ambientales se discutan desde experiencias situadas, conflictos concretos y responsabilidades diferenciadas, para que el territorio deje de ser una superficie administrada desde arriba y se convierta en un espacio de juicio público compartido y vivo.

En esa clave, la democracia deliberativa (Habermas, 1985), puede reordenar prácticas sociales, reconfigurar prioridades territoriales y mejorar la calidad de las decisiones públicas, siempre que no se agote en consultas simbólicas y cuente con mandatos, recursos e incidencia real.

La democracia radical, por su parte, abre un horizonte distinto: no parte de la expectativa de un consenso estable, sino del reconocimiento de que toda sociedad democrática está atravesada por conflictos legítimos sobre el futuro, la justicia y el sentido mismo de la transformación ecológica (Machin, 2022). Desde esta perspectiva, transformar la realidad en el siglo XXI exige multiplicar espacios de politización más allá del Estado, fortalecer la capacidad organizativa de la sociedad civil y permitir que movimientos, comunidades y actores subalternizados disputen las narrativas dominantes de progreso, crecimiento y modernización ecológica.

En este hilo conductor, la literatura revisada (Machin, 2022; Comisión para la Cooperación Ambiental, 2024), sugiere que las asambleas ciudadanas solo despliegan un potencial radical cuando dejan de concebirse como simples mecanismos representativos y pasan a funcionar como catalizadores de movilización social, creación de poder colectivo e imaginación de alternativas.

En términos sociales, ello significa que la democracia radical no busca clausurar el conflicto, sino volverlo productivo, visible y públicamente elaborable, de modo que prácticas, territorios y decisiones públicas puedan ser reconfigurados desde una pluralidad agonística y no desde una falsa neutralidad tecnocrática.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Más allá de las viejas utopías redentoras y de las distopías autoritarias que prometieron ordenar, en el siglo XX, la vida desde arriba, la relación entre educación, justicia ambiental y equidad devuelve al debate público una pregunta más sobria y, a la vez, más exigente ¿cómo aprender a convivir sin convertir a determinados cuerpos, comunidades o territorios en zonas de sacrificio?

En esa clave, el valor filosófico y político de la educación no reside solo en ilustrar sobre la crisis, sino en formar una sensibilidad crítica capaz de reconocer la dignidad de los otros, la historicidad de las desigualdades y la responsabilidad compartida de intervenir sobre ellas. La justicia ambiental, entendida como redistribución, reconocimiento y participación, deja entonces de ser un ideal abstracto y se vuelve un criterio práctico para juzgar la legitimidad de nuestras instituciones y la decencia moral de nuestras decisiones colectivas en su impacto sobre la Biosfera.

Desde esta perspectiva, la búsqueda de la equidad en el siglo XXI no puede confundirse con una nivelación mecánica, al estilo del socialismo marxista, ni con un discurso vacío de inclusión social (neoliberalismo), porque exige transformar ahora las condiciones concretas en que se producen el aprendizaje, la vida —todas las formas de vida superior— y la decisión pública que fundamenta a todo contrato social.

Lo decisivo entonces no es imaginar sociedades perfectas, sino construir mediaciones democráticas que hagan posible una vida menos cruel, menos desigual y ciega frente a los daños ambientales que hoy se distribuyen de forma jerárquica. Por eso, los modelos sociales con vocación transformadora solo son plausibles si articulan prácticas y valores, como la formación crítica, la territorialidad responsable, la escucha institucional y la participación efectiva de quienes, históricamente, han sido relegados a hablar desde los márgenes de un tiempo y espacio social históricamente determinado.

En este orden de ideas, para los responsables de políticas educativas y para los investigadores críticos, se abren aquí varias líneas fecundas de trabajo, entre las que se destacan por su relevancia: estudiar cómo traducir la justicia ambiental en currículos, pedagogías y dispositivos de evaluación; analizar de qué manera los saberes comunitarios pueden incorporarse sin ser folklorizados; y examinar qué condiciones institucionales (objetivas y subjetivas) permiten que

la escuela, la universidad y los espacios de educación no formal, actúen como mediadores entre conflicto territorial y la deliberación democrática.

También parece decisivo investigar la formación docente para enseñar la crisis sin recaer en neutralidades ficticias, así como diseñar marcos de gobernanza educativa que conecten equidad, alfabetización climática y participación cívica. Una agenda multitemática y transdisciplinaria de este tipo sería especialmente valiosa en contextos atravesados por la vulnerabilidad territorial, la desigualdad estructural y la baja confianza institucional, donde educar para la justicia implica también reconstruir vínculos públicos.

Entre los principales aportes de esta investigación destaca la articulación de tres campos que con frecuencia aparecen escindidos en la literatura especializada —educación, justicia ambiental y desigualdad— para mostrar que su conexión no es contingente, sino esencial cuando se busca para pensar transformaciones sociales en el presente. Asimismo, el estudio ofrece una lectura hermenéutica que permite comprender los conceptos, no como etiquetas estáticas, sino como núcleos epistémicos de disputa desde los cuales es posible fundamentar modelos sociales orientados a transformar prácticas, territorios y decisiones públicas.

Sus limitaciones, sin embargo, también deben reconocerse, y es que, al tratarse de una investigación documental e interpretativa, sus hallazgos no pretenden generalización empírica inmediata, y requieren ser contrastados posteriormente con estudios de caso, experiencias territoriales y procesos concretos de política pública, entre otros aspectos.

Finalmente, quedan, por ello, preguntas que futuras investigaciones deberán afrontar con creatividad crítica: ¿cómo evitar que la justicia ambiental sea absorbida por lenguajes tecnocráticos que la vacíen de conflicto social? ¿De qué manera pueden los sistemas educativos formar sujetos políticamente activos sin convertir la educación en un aparato de adoctrinamiento ni en una pedagogía del miedo? ¿Qué arreglos institucionales permiten que los saberes de comunidades afectadas influyan realmente en presupuestos, regulaciones y prioridades territoriales? ¿Y cómo pensar la equidad en sociedades atravesadas por crisis ecológicas crecientes sin repetir ni la promesa totalitaria de la salvación completa ni el cinismo neoliberal de la adaptación desigual?

Contribuciones de los autores (CRediT)

Oksana Filonenko participó en la conceptualización del estudio, el diseño de la metodología, la administración del proyecto y la redacción del borrador original del manuscrito. **Oleksandr Chernenko** contribuyó en la investigación, la curación de datos, el análisis formal y la revisión y edición del manuscrito. **Olga Pyurko** intervino en la investigación, la validación de los resultados, la visualización de los datos y la revisión y edición del manuscrito. **Liudmyla Arabadzhy-Tipenko** se encargó de la metodología, la supervisión del estudio y la revisión y edición del manuscrito. **Dmytro Khrystovoi** aportó en el procesamiento cualitativo de la información, el análisis formal, la validación y la visualización de los datos, así como en la revisión y edición del manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, L. (2020). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. Instituto Nacional Electoral.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127–145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58438810006>
- Bunge, M. (2005). La ciencia, su método y su filosofía. Debolsillo.
- Cavalli de Meira, J., Carvalho, P., & Tomei, J. (2025). How territorial arrangements determine justice outcomes in energy transitions? *NPJ Clean Energy*, 1(13), 1–3. <https://doi.org/10.1038/s44406-025-00015-3>
- Comisión para la Cooperación Ambiental. (2024, junio 15). *Justicia ambiental: Orígenes, evolución y antecedentes comunes en América del Norte*. <https://www.ccc.org/wp-content/uploads/documento-de-analisis-justicia-ambiental-1.pdf>
- Dancy, J. (1993). Introducción a la epistemología contemporánea. Tecnos.
- Díaz, R. (2020). *Hermenéutica y su relación con la educación*. Universidad Salazar Virtual.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2002). Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1970). La educación como práctica de libertad. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action* (Vol. 2). Beacon Press. <https://teddykw2.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/jurgen-habermas-the-theory-of-communicative-action-volume-2.pdf>
- Low, S., Brutschin, E., & Baum, C. (2024). Expert perspectives on incorporating justice considerations into integrated assessment modelling. *NPJ*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.1038/s44168-025-00218-5>
- Machin, A. (2022). Climates of democracy: Skeptical, rational, and radical imaginaries. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 13(4), 14–22. <https://doi.org/10.1002/wcc.774>
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas.
- Martínez-Aznar, J., de Frutos, Á., Esteban-Carbonell, E., & Satrústegui Moreno, A. (2024). Educación para la justicia ambiental en una provincia despoblada: Percepciones y propuestas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 109–131. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.006>
- Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión. Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- ParlAmericas. (2022). *Declaración: El futuro de la democracia en la era digital*. 7º Encuentro de la Red de Parlamento Abierto de ParlAmericas.

- Pesliak, L. D., & Killin, A. (2025). Environmental justice through epistemic diversification: A critical reflection on One Health for just environmental public health. *Environmental Science & Policy*, 173, 104222. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2025.104222>
- Ramírez, S. J., Galindo, M. G., & Contreras, C. (2015). Justicia ambiental: Entre la utopía y la realidad social. *Culturales*, 3(1), 225–250. <https://www.redalyc.org/pdf/694/69438994008.pdf>
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Smith, J., Hirsch, J., & Jalbert, K. (2025). Community-based research supports more just and equitable industrial decarbonization. *Nature Communications*, 16, 8239. <https://doi.org/10.1038/s41467-025-63569-x>
- Stein, S. (2024). Making space for critical climate education. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 29(5), 4–13. <https://doi.org/10.1177/10864822241284622>
- Taylor, D. E. (2024). Environment and social inequality. *American Behavioral Scientist*, 68(4), 411–415. <https://doi.org/10.1177/00027642231222745>