

37

Fecha de presentación: febrero, 2019

Fecha de aceptación: mayo, 2019

Fecha de publicación: julio, 2019

CARACTERÍSTICAS

DE LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS QUE ABORDAN EL CAMBIO AMBIENTAL GLOBAL EN CONTEXTOS DE DESASTRES SOCIO-NATURALES

CHARACTERISTICS OF SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES THAT APPROACH GLOBAL ENVIRONMENTAL CHANGE IN CONTEXTS OF SOCIO-NATURAL DISASTERS

Elia Sepúlveda Hernández¹

E-mail: eliasepulvedah@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6474-4226>

Xavier Úcar Martínez²

E-mail: xavier.ucar@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

¹ Universidad Santo Tomás. Chile.

² Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sepúlveda Hernández, E., & Úcar Martínez, X. (2019). Características de las prácticas socioeducativas que abordan el cambio ambiental global en contextos de desastres socio-naturales. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 310-318. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

Una de las principales problemáticas que enfrenta el siglo XXI son las consecuencias del cambio ambiental global. Entre ellas, el aumento de los desastres naturales antrópicos y el cambio climático. La educación es una de las principales vías para potenciar formas de convivencia más respetuosas y éticas con los sistemas ecológicos. Las acciones educativas que abordan temáticas asociadas a la cuestión ambiental y desastres naturales tienen generalmente como foco la escuela; sin embargo, en la actualidad, lo educativo no solo se reduce a lo escolar. Este artículo se sitúa y describe las características de aquellos procesos educativos que se desarrollan fuera del espacio formal; lo que denominamos, prácticas socioeducativas. Se presenta un análisis sistemático de los artículos publicados sobre esta temática en revistas científicas. Los resultados evidencian las complejas problemáticas del contexto socioambiental contemporáneo, así como también las teorías y metodologías utilizadas durante la intervención en el marco de aquellas prácticas. La educación ambiental ya no es el único enfoque posible y aparecen otras educaciones, que buscan re-construir nuevas formas de vinculación naturaleza/sociedad a partir de las resiliencias, los saberes y la participación de las comunidades.

Palabras clave: Desastre natural, educación social, intervención, metodología.

ABSTRACT

One of the main problems facing the 21st century are the consequences of global environmental change. Among them, the increase of anthropogenic natural disasters and climate change. Education is one of the main ways to promote forms of coexistence more respectful and ethical with ecological systems. Educational actions that approach issues related to the environmental issue and natural disasters are generally focused on the school; however, at present, education is not only reduced to school. This article situates and describes the characteristics of those educational processes that take place outside the formal space; what we call socio-educational practices. A systematic analysis of the articles published on this subject in scientific journals is presented. The results show the complex problems of the contemporary socio-environmental context, as well as the theories and methodologies used during the intervention in the framework of those practices. Environmental education is no longer the only possible approach and other educations appear, seeking to re-build new forms of linking nature / society based on resilience, knowledge and the participation of communities.

Keywords: Natural disaster, social education, intervention, methodology.

INTRODUCCIÓN

La sociedad moderna, enfrenta un desequilibrio en los ecosistemas planetarios que es cada vez más perceptible. La sociedad experimenta una tensión crítica en su interacción con la naturaleza a partir de los conflictos socioecológicos que surgen desde los patrones de producción y consumo capitalista. El cambio climático y el aumento de desastres naturales de origen antrópico, son fenómenos que han instalado riesgos y vulnerabilidades de gran escala. Para definir esta situación, varios autores de las ciencias sociales y naturales utilizan el concepto de cambio ambiental global.

El cambio ambiental global define los impactos de la actividad humana sobre la biosfera y sus formas de funcionamiento, lo que genera efectos que trascienden la escala local y se proyectan de manera planetaria. Se ha constituido una modernidad insustentable que instala una razón ecológica anti natura a partir de estructuras económicas que instrumentalizan la naturaleza desde criterios de producción y eficiencia.

Frente a esta problemática, la educación es una dimensión relevante a la hora de construir nuevas formas de vinculación entre la sociedad y la naturaleza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Marco de Sendai para la reducción de riesgo de desastres 2015-2030 y el Panel Intergubernamental de expertos sobre el cambio climático (IPPC), entre otros, reconocen en la educación una estrategia fundamental para aumentar las resiliencias comunitarias y locales.

La educación permite un óptimo despliegue de habilidades, conocimientos y recursos individuales y comunitarios. *“Las sociedades pueden desarrollar la defensa a largo plazo más afectiva contra los peligros del cambio climático, mediante el fortalecimiento de la capacidad humana, principalmente a través de la educación”*. (Muttarak & Lutz, 2014, p. 1)

La escuela –a partir de contextos de educación formal e institucionalizada- ha sido el principal espacio para desarrollar acciones que aborden los efectos del cambio ambiental global en contextos de desastres naturales. Esto es congruente con lo planteado en los acuerdos y orientaciones de los organismos internacionales. Como, por ejemplo, la Oficina de las Naciones Unidas para la Gestión del Riesgo de Desastres (UNISDR), a través de la Alianza Global para la Reducción de Riesgos de Desastres y la Resiliencia en el sector de Educación (GADRRRES). O los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, articulados en las estrategias de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de UNESCO o UNICEF. Dichas instituciones de impacto mundial, sitúa a las escuelas como el

eje articulador de las acciones, tanto en las fases de prevención como de reconstrucción.

Sin embargo, existen otros espacios donde se desarrollan relaciones educativas relevantes, fuera de la estructura formal escolar y en contacto directo con las comunidades y organizaciones territoriales. La intervención socioeducativa, que se refiere a la acción de los y las educadoras fuera del ámbito escolar, se presenta como un espacio estratégico a la hora de acompañar procesos de movilización popular. Dichos procesos apuntan hacia el descubrimiento y la apropiación local de las resiliencias, a partir de los capitales sociales y culturales de las comunidades.

Educadores sociales¹ de todo el mundo se enfrentan al desafío de incorporar en sus intervenciones, elementos teóricos y metodológicos que permitan abordar los efectos del cambio ambiental global. Por lo tanto, resulta relevante conocer las particularidades de dichas intervenciones para así orientar las acciones futuras.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un análisis sistemático documental de artículos científicos de ciencias sociales, de tipo reflexiones teóricas, resultados de investigación o sistematización de experiencias vinculadas a la pregunta de estudio.

Desde el punto de vista disciplinar, la búsqueda se concentró en áreas como la pedagogía social, la Educación social y el Trabajo Social. Se decidió enfatizar la búsqueda en dichas áreas porque, en el caso de Europa, las intervenciones socioeducativas se concentran en la pedagogía y educación social.

En el caso de América Latina, la disciplina y profesión del Trabajo social - generalmente desde su metodología de intervención comunitaria o grupal - es la que congrega en mayor medida este tipo de prácticas. Los aportes de la educación popular que plantea P. Freire, el pensamiento pedagógico mistraliano o la educación indígena, abren espacios prolíficos para un quehacer educativo más allá de la escuela.

El análisis sistemático se ha realizado a través de lo que Colquhoun, Levac, O'Brien y Strauss (como se citó en Reyes, 2017) caracterizan como una *revisión de alcance*. Dicha revisión permite sintetizar conocimientos a partir de preguntas de investigación, desde donde se exploran

¹ El educador social es un profesional que actúa en procesos educativos que se producen en el marco territorial, comunitario y social. Es una profesión consolidada en diversos países (España, Dinamarca, Uruguay, etc.). En este texto interpretamos esta denominación en sentido amplio incluyendo otras denominaciones de profesionales similares que actúan en otros países (pedagogo social, educador popular, animador o gestor sociocultural y un largo etcétera).

conceptos claves y evidencias relacionadas con un área o campo definido.

El análisis sistemático se realizó a partir de 5 buscadores de referencias bibliográficas: Scielo, SCOPUS, ERIC, WOS y Google Scholar. La información se ordenó a partir de gestor bibliográfico Mendeley, además de fichas bibliográficas de resumen. En estas últimas, se traspasó la información vinculada a los tópicos de análisis.

Los criterios de selección para los trabajos fueron los siguientes:

1. Artículos de revistas científicas.
2. Año de Publicación: Desde el año 2000 hasta el año 2017.
3. Idioma: inglés, español, portugués.
4. Disciplinas y subdisciplinas de las Ciencias sociales: Educación, Trabajo social, educación social, pedagogía social.
5. Palabras clave: desastre natural, cambio ambiental global, cambio climático, educación fuera de la escuela, educación comunitaria, educación social.

Se seleccionaron aquellos artículos que – de manera explícita o implícita – abordarán la educación en cambio ambiental global y desastres naturales, específicamente desde la perspectiva socioeducativa. Se rechazaron aquellos documentos que dieran cuenta de experiencias educativas en contextos de educación formal, pues es de interés de este estudio conocer las experiencias que se desarrollan en contextos comunitarios y no solo escolares.

Se obtuvo un total de 2.082 artículos en una primera fase de exploración. Conforme se aplicaron los criterios de selección, se eligieron 120 artículos que contenían en mayor medida, la información relacionada con el tema y pregunta de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al iniciar la búsqueda, la mayoría de los resultados fueron investigaciones realizadas en contextos de educación formal, generalmente referidas a la incorporación de contenidos en el curriculum escolar, tanto en primaria como en secundaria. La escuela aparece como el principal espacio institucionalizado para el desarrollo de las acciones.

Una vez aplicados los filtros de búsqueda, la mayoría de los artículos seleccionados fueron de tipo reflexiones teóricas y resultados de investigaciones, que se realizaron en sectores que habían sufrido un desastre natural con consecuencias humanitarias y sociales de envergadura.

En su mayoría, los artículos reconocen el cambio ambiental global como una problemática global de amplias consecuencias en diversos ámbitos de la vida social. Es un fenómeno en aumento que, a pesar las asambleas o acuerdos internacionales, no ha logrado instalar medidas mundiales que permitan aplacar de manera efectiva las emisiones contaminantes y la depredación desmedida de la biodiversidad en el planeta (Naoufal, 2014; Mochizuki, 2016).

Respecto a las principales problemáticas mencionadas, destacan los conflictos comunitarios e individuales que impactan en áreas como salud física y mental, seguridad y pobreza. Los efectos no solo se centran en las consecuencias inmediatas tras un desastre, sino también en aquellas que se arraigan de manera permanente en los territorios afectados.

Se destacan problemáticas como los desplazados ambientales y las enfermedades por contaminación ambiental. Así como la aparición de focos de violencia asociada a conflictos ecoterritoriales, que son de escala intercomunitaria e interestatal. La inseguridad alimentaria y la pobreza multidimensional, también se mencionan de manera frecuente. El ser humano, y su impacto en el planeta, sería el principal causante del daño ecológico.

En relación específica a los desastres naturales, los y las autoras se refieren a fenómenos geológicos como erupciones volcánicas, terremotos y huracanes. Además de eventos hidro meteorológicos como sequías, inundaciones, heladas y olas de calor.

Los artículos ubican sus investigaciones y reflexiones en variados lugares del planeta. Como, por ejemplo, Chile asociado a terremotos y erupciones volcánicas (Berroeta, Carvalho & Di Masso, 2016). O América del Norte, América Central y el Caribe, asociadas, en este caso, a los efectos de los huracanes en la agricultura y la vida urbana.

También se hace referencia a lugares del mundo donde las guerras, las crisis humanitarias y los desastres naturales se mezclan en un mismo territorio. Como, por ejemplo, el caso de Bangladesh, Gaza y Haití.

Los desplazamientos forzados post desastre es un fenómeno que genera un impacto profundo en los vínculos socio espaciales y los niveles de apego e identidad personal y comunitaria (Berroeta, Ramoneda & Opazo, 2015).

En el área emocional, los sentimientos de pérdida y nostalgia tienen un impacto de mediano y largo plazo. Los efectos de un desastre natural alteran las delimitaciones territoriales a nivel individual y colectivo, pues fuerzan a las comunidades y sus habitantes a interrumpir la estancia en su espacio habitado. Aquello provoca altas cuotas

de incertidumbre e inestabilidad, con efectos directos en los estados emocionales de los afectados.

También se hace referencia a las formas de comunicación local que aparecen durante una emergencia. A menudo, éstas presentan altos grados de especulación e inexactitud, debido a la difusión de rumores que alteran las cadenas de información. Este hecho aumenta y expande las condiciones de riesgo y vulnerabilidad, lo que profundiza las condiciones de pobreza y las crisis humanitaria. En esta realidad, los niños y mujeres son generalmente los más afectados.

En ese contexto, las políticas públicas y las prioridades estratégicas de los gobiernos son poco claras y muchas veces improvisadas. Además, predomina muchas veces una perspectiva neoliberal y colonialista, que pone en evidencia la superioridad de las naciones desarrolladas frente a las zonas más pobres y desplazadas del planeta.

Tal como lo plantea Berroeta, et al., (2016), se establece un desequilibrio de los recursos y conocimientos en circulación. Esto provoca contradicciones y tensiones en los procesos de reconstrucción. Más aún, cuando proliferan planificaciones y políticas públicas que producen exclusión y estandarizan las soluciones, sin tomar en consideración las identidades locales.

En los artículos se mencionan referentes teóricos muy diversos. Todos ellos, están orientados a potenciar al sujeto social a partir de procesos sistemáticos de intervención que están integrados en lo local.

Destaca la incorporación de referentes teóricos como el modelo de redes (Korsager & Slotta, 2015); el enfoque de la interculturalidad (Nordström, 2008); el Activismo ambiental (Lange & Chubb, 2011); la Identidad ambiental (Stapleton, 2015); el Enfoque de la ciencia ciudadana (Johnson, Hannah, Acton, Popovici, Karanth & Weinthal, 2014); la Salud comunitaria, ambiental y la promoción de entornos seguros (Pronczuk & Surdub, 2008); la Dinámica de sistemas socioecológicos y la Dinámica de los Sistemas de información y conocimientos humanos – HIKS (Tábara & Chabay, 2013); el Modelo eco social transformador (Boetto, 2017); la Alfabetización científica (España & Prieto, 2009); la Alfabetización ambiental (A La Torre & Zavala, 2014); el Enfoque de la participación ciudadana (Moreno, 2014); y, por último, el Modelo del Desarrollo Reflexivo (Des Marais, Bexell & Bhadra, 2016).

Con foco en los sujetos sociales, se trata de teorías que buscan transformar las situaciones de desequilibrio y riesgo en oportunidades y capacidades para el cambio. El desastre o el conflicto socioecológico es entendido no solo como un problema, sino también como una

oportunidad para abrir nuevas formas de construcción de desarrollo local y también global.

Se señala, asimismo, la necesidad de ampliar el debate entre ciencia, educación y cultura, con el objetivo de aumentar los flujos de conocimientos entre expertos de las diferentes ciencias. Los autores sugieren que, en este diálogo entre ciencia y educación, es relevante considerar los conocimientos locales y ancestrales pues son un depósito inestimable de saberes y estrategias de acción (Johnson et al., 2014; Korsager & Slotta, 2015).

En el marco de la Agenda de Desarrollo Sostenible, desarrollado por UNESCO y UNICEF, se elaboró el Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries (2012). Es una investigación mundial, en la que se realizó un mapeo de la integración de la educación en reducción en riesgo de desastres (en adelante RRD) en prácticas educativas de treinta países.

Bajo la metodología de meta investigación de literatura disponible e investigación documental de estudio de casos, el estudio presenta un completo panorama respecto a planes de estudio e identificación de buenas prácticas que abordan temas relacionados con educación en RRD (Selby & Kawaga, 2012).

Las experiencias se sitúan, principalmente, en el currículum escolar formal. Sin embargo, los países participantes en el estudio enfatizan la importancia de lo extracurricular dentro de las estrategias educativas. Sobre todo, aquellas que se desarrollan fuera del aula, en contacto con la comunidad. A través de actividades realizadas después de la escuela, como reuniones comunitarias, eventos especiales, exhibiciones; etc.

Reconocen que esta tendencia no es la predominante. Más bien, las acciones se centran en los planes de estudio de asignaturas específicas, referidas generalmente a las ciencias físicas, como la geografía y la ciencia; que, generalmente, se enfocan en los peligros y riesgos de la naturaleza.

El informe de investigación, presenta experiencias prácticas desarrolladas en países de los cinco continentes. Son experiencias que surgen a partir de desastres naturales de ocurrencia cercana, experimentados de manera directa y como reacción a eventos vividos en medianos o cortos plazos (un terremoto relativamente reciente, una amenaza de inundación evidente, una sequía en curso; etc).

En otros casos, incorporan el peligro natural y le agregan riesgos humanos y tecnológicos como, por ejemplo, disturbios civiles, riesgos biológicos o amenazas terroristas que pueden generarse post desastre. En el caso de

África, a partir de las características de pobreza y vulnerabilidad extrema que se viven en algunas zonas del continente, surge una modalidad especial de educación en riesgos de desastres, llamada modalidad *RDD-Plus*. La RRD se vincula directamente con la reducción de conflictos armados y civiles, lo que genera una amalgama de riesgo de mayor complejidad.

El cambio climático, aparece como un elemento cada vez más presente dentro de las condicionantes causales de un desastre, reconociéndose su influencia, en la frecuencia e intensidad de los eventos. Sin embargo, esta incorporación no es aún tan extensa. Tampoco lo es la capitalización e incorporación de conocimientos y sabiduría popular local en los planes curriculares, pues existen iniciativas muy acotadas al respecto.

A partir de los resultados de dicha investigación, se visualizan 6 enfoques o modelos educativos de RRD. En la tabla 1, se presenta un resumen de cada uno y se hace referencia a sus principales características.

Tabla 1. Enfoques educativos en reducción de riesgo de desastres.

Enfoque	Características
Enfoque basado en libros de texto (The textbook-driven approach)	Brazo curricular del Ministerio de Educación, a partir de la confección centralizada de libros, distribuidos en las escuelas estatales, abordando temas particulares de peligros y desastres naturales.
Enfoque de Proyecto Piloto. (The pilot project approach)	Producción de materiales de aprendizaje, creación de manuales orientados a nuevas pedagogías. Capacitación y evaluación innovadora a instructores en RRD.
Enfoque centralizado, basado en competencias. (The centralized competency-based approach)	Asociado a un organismo público central, que detecta mensajes claves, competencias y habilidades, que se incorporan en los planes de estudio. También incorporan medidas prácticas eficientes, para aumentar la escala de impacto de las acciones frente a un desastre.
Enfoque del Espacio Dedicado. (dedicated space)	Incorpora en el espacio curricular, un tiempo significativo para abordar el enfoque de RRD. Incluye mensajes clave y desarrollo de habilidades de prevención y acción.
Enfoque de Simbiosis (The symbiosis approach)	Iniciativas transversales en RRD, mezcladas con elementos de desarrollo social, adaptación familiar, conciencia y empoderamiento, desde una ciudadanía activa. Generalmente se asocia a la educación ambiental.

Enfoque del Evento Especial (The 'special event' approach)	Desarrollo de eventos especiales, comunitarios y abiertos, en donde se ejecutan acciones de educación, prevención e información respecto a desastres y RRD. Por ejemplo, semana o día nacional de concientización sobre desastres, ferias de buenas prácticas, eventos masivos; etc.
------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Selby & Kawaga (2012), autores de la investigación, afirman a modo de desafío, la importancia de incorporar el aprendizaje afectivo dentro de la educación asociada a la RRD. Especialmente si tienen en cuenta, los impactos emocionales y afectivos que se generan luego de un desastre.

Los sentimientos y las emociones, deberían ser considerados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son un vehículo efectivo para fortalecer una ciudadanía responsable, receptiva y activa frente a los riesgos y las resiliencias. En ese sentido, los y las autoras plantean que existen diversos mecanismos pedagógicos para activar esta dimensión, destacando los recursos asociados a ejercicios de visualización, imaginación y narración.

En general, los y las autoras hacen hincapié en la necesidad de articular procesos educativos que potencien la reflexión, la toma de conciencia y la empatía social. Se busca el desarrollo de habilidades, aptitudes y comportamientos socialmente responsables que permita transitar de un estado de pasividad ambiental a un compromiso activo con el mundo humano y no humano.

Se plantean acciones que se orienten a la construcción activa de nuevas visiones de mundo, que integren a la naturaleza y la biosfera desde su valor cultural y simbólico. Esto requiere cambiar la matriz de vinculación entre la sociedad y los ecosistemas, a partir de ejercicios reflexivos que sean socio-ecológicamente simbolizados.

Dichos procesos reflexivos, pueden desarrollarse a través de acciones que ejerciten las interacciones sociales, la identidad ambiental y empatía ecológica. De este modo, es posible que los sujetos puedan visualizar los costos y consecuencias de los comportamientos ambientales (Tábara & Chabay, 2013; Stapleton, 2015).

Esto se logra a partir de acciones de promoción y potenciación de liderazgos locales y planificación ambiental local. Así como también, con trabajo comunitario local y/o grupal. El voluntariado es otro aspecto que se menciona, en especial aquel que surge desde contextos de emergencia y crisis.

Las acciones asistencialistas y rígidas, no logran consolidarse como soluciones permanentes y se transforman en un obstáculo para la implementación de estrategias

integrales, ya que no son capaces de abordar lo complejo y transversal del problema. Frente a ello, es necesario desplegar procesos de intervención y acción que contengan un sello participativo y comunitario. Se apuesta por metodologías que sean flexibles, horizontales y en consenso con la comunidad, asegurando así, un impacto sostenible en el tiempo.

El abordaje interdisciplinario del problema también es algo que se recalca. Varias de las experiencias publicadas, se ejecutan a partir de colaboración internacional y multidisciplinaria, desde procesos de innovación educativa formal y no formal. Las redes internacionales de investigación y educación, entre países desarrollados y no desarrollados, son mencionadas como un aspecto importante dentro de las estrategias de acción.

En los artículos revisados se menciona una gran variedad de enfoques. Además - como es habitual en los procesos socioeducativos - prevalecen los modelos holísticos a partir de un proceso de aprendizaje cultural y social que busca potenciar la ciudadanía desde la participación comunitaria.

Resulta interesante reconocer la transversalidad de la cuestión ambiental en contextos de desastres naturales. Es un asunto que se despliega por variedad de ámbitos (lo político, económico, cultural, científico; etc) todos interconectados entre sí. Además, posee contextos muy variados, en los que se mezcla lo institucional y lo comunitario, lo global y lo local.

Si bien la educación ambiental es el enfoque que predomina, aparecen nuevas rutas socioeducativas en función de los desafíos que instala la realidad. Algunos de ellas son: La educación científica (Korsager & Slotta, 2015); la educación multicultural (Nordström, 2008); la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global (Moreno, 2014; Mochizuki, 2016); la educación para la paz (Naoufal, 2014); la educación socio-comunitaria productiva (Coronel, 2013); la educación en valores (Des Marais, et al., 2016); y, por último, educación de adultos (Lange & Chubb, 2011).

Si bien cada enfoque presenta énfasis y especificidades particulares, coinciden en la necesidad de construir un desarrollo que sea más humano y sostenible, donde los sujetos sociales sean los protagonistas. Es por tanto, una educación que debe promocionar el surgimiento de líderes que sean pensadores de sistemas en acción (O'Brien et al., 2013) para hacer frente a los retos que implica la cuestión socioambiental.

Como ya se ha mencionado antes, la mayoría de los artículos revisados se refería a experiencias de investigación

o intervención post desastre. En este sentido, los procesos de reconstrucción poseen implicancias y trascendencias de largo plazo en donde muchas veces, se juega el futuro social y económico de las comunidades.

Los procesos de reconstrucción implican la creación de un nuevo orden que no se da solo a nivel geográfico o de infraestructura urbana. Si no que también es espiritual y mental. Es por tanto, un proceso político complejo, que pone en evidencia los recursos y capacidades locales, además de las limitaciones y vulnerabilidades presentes en el territorio afectado.

Lo ético es una dimensión que predomina en las reflexiones y análisis de los artículos científicos revisados. Sobre todo, aquellos que surgen desde disciplinas como el Trabajo Social (Des Marais, et al., 2016; Boetto, 2017).

Se apela al despliegue de valores y actitudes éticas que permitan construir una ciudadanía orientada hacia el respeto, la solidaridad y diversidad con apertura a todas las expresiones de la vida, humana y no humana. Cada elemento y manifestación del sistema ecológico tiene una importancia en sí misma.

Los derechos humanos, la justicia ambiental y la ética ambiental se indican como los dos grandes referentes que buscan orientar y encauzar las acciones profesionales y comunitarias. Dichos referentes, se enraízan en los grandes acuerdos mundiales, así como en iniciativas micro locales que también incorporan elementos relacionados con la dimensión ética.

Dichos referentes, contienen manifestaciones sociales y políticas específicas de cada territorio, estableciendo marcos diferenciados según la impronta cultural de cada región. Un ejemplo de esto es, la *eco-ética teocéntrica* (Mohamed, 2014).

La eco-ética teocéntrica surge desde los movimientos eco-islámicos, que reconocen que vivir en la justicia con las personas y con el planeta es una obligación para todo musulmán. Esta intersección entre religiosidad y ecologismo, da cuenta de la influencia de las creencias, valores y conocimientos que históricamente han determinado la forma de relacionarnos y entender a la naturaleza.

Otro ejemplo son las expresiones de ayuda humanitaria que se evidencian tras un desastre y que ocupan el ciberespacio como plataforma de incidencia. Las redes sociales, se transforman en espacios de solidaridad global a partir de las experiencias emocionales, el sufrimiento humano y la movilización social.

Sin embargo, se hace necesario avanzar hacia canales de comunicación local y global que permita un adecuado

manejo de la información y transferencia de conocimientos. La construcción de una cultura de la comunicación es un ámbito estratégico dentro de la gestión del riesgo y posee un componente ético que aporta a las decisiones y resiliencias comunitarias.

Es sabido que los avances de la ciencia y la tecnología permiten tener mejores sistemas de alertas, predicciones y secuencias de los posibles riesgos naturales. Sin embargo, esta información no resulta efectiva si no va acompañada por una transferencia científica y tecnológica que origine cadenas de información coherentes y con justicia ambiental.

En contextos de desastres, uno de los principales desafíos de las intervenciones socioeducativas es el empoderamiento y la activación de resiliencias. Dichos recursos comunitarios, deben activarse para estar al servicio de la mejor versión posible del nuevo orden que es necesario crear luego de un desastre. Para ello, es necesario la reposición de los vínculos socio espaciales dañados. Así como también, de las estructuras físicas que se han visto alteradas o rotas (Berroeta, et al., 2015).

Esta re-significación del espacio público, surge desde la conciencia activa respecto del entorno presente y esperado. Por lo tanto, las narrativas y discursos que nacen de las experiencias vividas y compartidas socialmente (Berroeta, et al., 2016), son un elemento a considerar dentro de las estrategias de intervención. Especialmente aquellas que refuerzan esquemas de interacción para aumentar la confianza y la reciprocidad local.

CONCLUSIONES

Los agudos conflictos sociales que acompañan los cambios ambientales globales, configuran un contexto en tensión cuyas influencias impactan en las intervenciones socioeducativas. En este sentido, la revisión sistemática de la teoría evidencia lo complejo de las problemáticas referidas a la vinculación sociedad y naturaleza.

Ya no basta con el desarrollo de acciones educativas situadas en el aula escolar, ni con aquellas que apelan al conocimiento de una naturaleza que es posible observar y experimentar en un laboratorio. Tampoco resiste el slogan verde de una educación neutral, con forma de campaña esporádica de reciclaje, ni son suficientes las salidas extraescolares a un área ecológica protegida.

Emergencias humanitarias post desastres, conflictos armados por recursos naturales, migraciones forzadas y problemáticas socioambientales de escala global, son los fenómenos que hoy marcan los contextos de intervención de las prácticas socioeducativas que abordan la

cuestión ambiental en contextos de desastres y tensión socioambiental.

A partir de dicho contexto, es posible concluir seis ideas centrales que se refieren a los elementos fundamentales que deberían acompañar las metodologías, técnicas y actividades de las prácticas socioeducativas:

- Integración de los conocimientos locales y saberes ancestrales al servicio las estrategias de prevención y reconstrucción frente a un desastre. Dichos saberes, deben volcarse en acciones que incorporen los recursos humanos del territorio, pues la participación de los sujetos sociales es clave. El trabajo mancomunado entre educadores y comunidad es prioritario para avanzar en mayor autonomía frente a las decisiones locales para abordar los riesgos.
- Incorporación de las temáticas asociadas al territorio en su dimensión geográfica y social. Pensar, re-crear y analizar los sistemas socioecológicos que se habitan, resulta fundamental para configurar vías de conciliación entre el desarrollo urbano, el manejo de los recursos naturales y los paradigmas de desarrollo local y global.
- Establecimiento de espacios de dialogo interdisciplinario. La problemática ambiental, más aún en contextos en conflicto, requiere una visión y acción integral. Los aportes de las ciencias de la tierra en alianza con las ciencias educativas y sociales, pueden posibilitar el desarrollo de estrategias de acción coherentes con la complejidad del contexto.
- Lucidez en relación a los poderes y disputas en juego. Un desastre y conflicto ambiental es la manifestación de malas decisiones anteriores al punto álgido de la crisis. Es una tensión donde chocan intereses políticos, visiones culturales v/s mecanicistas de la naturaleza; así como también, modelos de desarrollo donde unos modelos se imponen sobre otros (buen vivir v/s capitalismo colonialista, por ejemplo).
- Consideración de las vivencias personales de los educadores, debido a la alta carga emocional que impone una situación de desastre o conflicto. Muchas veces los educadores pertenecen al mismo territorio y son afectados directos; de ahí la relevancia de activar sistemas de cooperación, seguridad y autocuidado.
- El planteamiento ético de la praxis socioeducativa, invita a revisar las diversas perspectivas que acompañan la discusión sobre los derechos humanos asociados a la cuestión socioambiental. La ética ambiental o de La Tierra, los derechos de la naturaleza o el *sumak kawsay* (o buen vivir) - por ejemplo - son perspectivas que permiten dar sentido a la acción.

Por último, es importante hacer hincapié en la necesidad de aumentar la creación de conocimiento desde las

disciplinas y profesiones que se vinculan con lo socio-educativo. Profundizar en las reflexiones teóricas en curso (las académicas y sobre todo las que se forjan desde el saber popular), indagar sobre la efectividad de las metodologías, sistematizar experiencias exitosas y analizar las causas de las fallidas. Así como también, establecer rutas de acción de cara a los retos latentes de un fenómeno que hoy, en la sociedad de riesgo, se manifiesta desde altas cuotas de incertidumbre respecto a los efectos futuros del cambio ambiental global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A La Torre, M. & Zavala, A. (2014). Alfabetización ambiental en estudiantes de ingeniería de la Universidad de Sonora. *EPISTEMUS*, 16(8), 79–87. Recuperado de http://www.epistemus.uson.mx/revistas/articulos/16-art11_ALFABETIZACIONAMBIENTAL.pdf
- Berroeta, H., Carvalho, L., & Di Masso, A. (2016). Significados del espacio público en contextos de transformación por desastres siconaturales. *Revista INVI*, 31(87), 143–170. Recuperado de <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/1042>
- Berroeta, H., Ramoneda, Á., & Opazo, L. (2015). Sentido de comunidad, participación y apego de lugar en comunidades desplazadas y no desplazadas post desastre. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/13505> stres: Chaitén y Constitución. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1221–1234. Recuperado de
- Boetto, H. (2017). A transformative eco-social model: Challenging modernist assumptions in social work. *British Journal of Social Work*, 47(1), 48–67. Recuperado de <https://academic.oup.com/bjsw/article/47/1/48/2452347>
- Coronel, H. (2013). Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 107–120. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300006
- Des Marais, E., Bexell, M., & Bhadra, S. (2016). Reflexive Development: A Model for Helping Social Workers Contribute to a Sustainable Global Future. *Social Work Education*, 35(1), 100–112. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2015.1074674>
- Johnson, M., Hannah, C., Acton, L., Popovici, R., Karanth, K. K., & Weinthal, E. (2014). Network environmentalism: Citizen scientists as agents for environmental advocacy. *Global Environmental Change*, 29, 235–245. Recuperado de <https://conservewildcats.org/wp-content/uploads/sites/5/WildCats/papers/GECCitizenScienceIndia2014.pdf>
- Korsager, M., & Slotta, J. D. (2015). International peer collaboration to learn about global climate changes. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(5), 717–736. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081854.pdf>
- Lange, E., & Chubb, A. (2011). Flexibility and placemaking for autonomy in learning. *Educational and Child Psychology*, 28(1), 77–88. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/289802586_Flexibility_and_placemaking_for_autonomy_in_learning
- Mochizuki, Y. (2016). Educating for Transforming Our World: Revisiting International Debates Surrounding Education for Sustainable Development. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 109–125. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128155.pdf>
- Mohamed, N. (2014). Islamic Education, Eco-ethics and Community. *Studies in Philosophy and Education*, 33(3), 315–328. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/MOHIEE>
- Moreno, O. (2014). Educación y Ciudadanía Planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 26, 229–261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653012.pdf>
- Muttarak, R., & W. Lutz. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*, 19(1). Recuperado de <https://www.ecologyandsociety.org/vol19/iss1/art42/>
- Naoufal, N. (2014). Peace and environmental education for climate change: challenges and practices in Lebanon. *Journal of Peace Education*, 11(3), 279–296. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041194>
- Nordström, K. (2008). Environmental education and multicultural education - Too close to be separate? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 131–145. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ837143>

- Pronczuk, J., & Surdu, S. (2008). Children's Environmental Health in the Twenty-First Century. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1140(1). Recuperado de <https://europepmc.org/abstract/med/18991913>
- Reyes Mason, L. (2017). Social Work Research and Global Environmental Change. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(4), 2334–2315. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/694789>
- Selby, D., & Kagawa, F. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries. Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries*. Recuperado de <http://www.unicef.org/education/files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf>
- Stapleton, S. R. (2015). Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *Journal of Environmental Education*, 46(2), 94–113. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.2014.1000813>
- Tábara, J. D., & Chabay, I. (2013). Coupling Human Information and Knowledge Systems with social-ecological systems change: Reframing research, education, and policy for sustainability. *Environmental Science & Policy*, 28, 71–81. Recuperado de <https://www.ias-potsdam.de/en/output/publications/2013/coupling-human-information-and-knowledge-systems-social-ecological-systems>