

Educomunicación socioambiental y colapso climático: revisión crítica de los discursos ambientales para el fortalecimiento del compromiso colectivo

Rachel Hidalgo - Doutora em Educação Ambiental -
Universidade de São Paulo

Thaís Brianezi - Doutora em Ciência Ambiental -
Universidade de São Paulo

Resumen:

Este trabajo presenta y analiza los Planes de Acción Climática (PAC) elaborados por docentes participantes de un curso de extensión orientado a la formación en educomunicación socioambiental para el abordaje de la emergencia climática. Los materiales fueron evaluados a partir de tres ejes que valorizan los fundamentos del campo de intervención social de la educomunicación. La investigación se basó en observación participante y análisis cualitativo de documentos, incluyendo tanto los textos escritos como sus presentaciones en formato *pitch*, lo que permitió evidenciar avances significativos en la articulación entre teoría y práctica. Los resultados indican que los planes se destacaron por la integración de valores democráticos, afectivos y estéticos, por el uso creativo de lenguajes educomunicativos y por el compromiso con acciones contextualizadas y socialmente relevantes.

Palabras clave: Educomunicación; Clima; Acción Climática; Curso de Extensión; Formación de docentes.

I. Introducción

La emergencia climática es el catalizador, la cara más visible de las múltiples crisis socioambientales que desafían al siglo XXI. Al abordar esta temática, es fundamental subrayar que no demanda únicamente soluciones de carácter técnico, sino también transformaciones profundas en las formas de pensar y comunicar el problema. Y antes de que esta propuesta pueda parecer menos relevante frente a la magnitud y gravedad de la crisis climática, es necesario recordar que describir es prescribir (Latour, 2020a), y que toda elección léxica implica dimensiones políticas, ideológicas y comunicativas significativas. En este sentido, la palabra —en su dimensión simbólica de expresión, de capacidad de enunciar— moldea directamente el significado social de los temas y, por lo tanto, su importancia colectiva.

En este contexto, se destaca el papel de la Educomunicación como un campo estratégico de intervención social, cuya consolidación académica en Brasil se ha intensificado en los últimos veinte años (Soares, 2011). Este desarrollo contribuye directamente al fortalecimiento de la denominada Ciencia Ciudadana, en la que la educomunicación se configura como un terreno fértil para la reflexión, la participación social y la formulación de estrategias capaces de responder a las transformaciones que se exigen, como lo ejemplifica la cuestión que aquí se propone analizar: la comunicación y el abordaje de la emergencia climática en las escuelas brasileñas, más específicamente en la Educación Primaria.

En el presente texto se presenta el desarrollo de un curso de extensión universitaria — con carácter formativo e investigativo — que operó precisamente en este punto de convergencia. El público involucrado en esta acción estuvo compuesto por educadores y educadoras de la red pública municipal de São Paulo, en Brasil, abarcando doce de sus trece Direcciones Regionales de Enseñanza (DRE). La iniciativa fue promovida por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (NCE-ECA/USP), en colaboración con el Ministerio del Medio Ambiente y Cambio Climático (MMA) y la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (SME/SP), con financiamiento de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP).

El principal objetivo de este artículo es ejercitar la escritura reflexiva y realizar una sistematización preliminar de los datos y conceptos producidos a lo largo de esta experiencia, con énfasis en la creación y desarrollo de estrategias para el abordaje del tema en las escuelas del municipio. Asimismo, busca presentar algunas de sus primeras implicaciones teóricas y prácticas en idioma español, lo que señala, a su vez, una referencia al campo de la educomunicación, concebido y desarrollado por activistas e investigadores/as en América Latina.

II. Narrativas ambientales y sus implicaciones

Ferdinand de Saussure (2012, p. 161), pensador de la lingüística estructural, estableció que el lenguaje es un sistema de signos arbitrarios cuya significación se produce a través de las relaciones diferenciales entre los elementos de dicho

sistema. Según él, el signo lingüístico está compuesto por dos elementos inseparables: el significante (la forma sonora o gráfica de la palabra) y el significado (el concepto asociado). Esta relación es arbitraria, pero socialmente compartida, lo que implica que los sentidos atribuidos a las palabras no son naturales, sino contruidos históricamente dentro de un sistema cultural y lingüístico.

A partir de sus estudios, es posible afirmar que la manera en que nos referimos a un tema — es decir, los signos que utilizamos, las metáforas que elegimos y los modos de enunciación adoptados — desempeña un papel fundamental en la resignificación social de ese mismo tema. En este sentido, se destaca la importancia de realizar elecciones comunicativas de forma consciente, atribuyendo a los elementos utilizados (ya sean sonoros, gráficos, simbólicos o metafóricos) la carga emocional, política e ideológica que se considere más adecuada a la intención del mensaje. Este proceso no solo contribuye a la formulación del propio pensamiento de quien enuncia sobre el tema, sino que también influye en la recepción y circulación de dicho mensaje en diferentes contextos. La forma en que se construye un enunciado puede ampliar o restringir su impacto social, dependiendo de cómo se articule con los valores, percepciones y expectativas de sus interlocutores e interlocutoras.

De este modo, se percibe hasta qué punto la elección de los términos utilizados para nombrar los fenómenos ambientales conlleva implicaciones semánticas y políticas significativas. Por ejemplo, al emplear la expresión “*calentamiento global*” en lugar de “*cambio climático*”, se observa un desplazamiento del enfoque desde una descripción predominantemente físico-científica hacia una perspectiva que enfatiza la urgencia política y social del problema. No por casualidad, este fue el término con el que se denominó el fenómeno en el momento de su descubrimiento, en la década de 1970, periodo en el que se gestaba el movimiento ambientalista moderno. Y, también no por casualidad, “*cambio climático*” se tornó más utilizado en la transición del siglo XX al XXI, impulsado por la acción de *think tanks* vinculados al Partido Republicano en Estados Unidos.

Con el agravamiento de los eventos climáticos extremos y sus impactos, otros términos disputan la hegemonía en la designación del problema, intentando contrarrestar el tono eufemístico de *emergencia climática*. Entre los más recurrentes se encuentran *crisis climática*, *mutación climática* y *emergencia climática*.

Crisis es una palabra que resalta el aspecto negativo del aumento en la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera. Sin embargo, autores/as como Bruno Latour (2019) argumentan que *crisis* sugiere una situación transitoria y superable, lo cual no corresponde con la realidad de las transformaciones ambientales en curso. En respuesta, proponen el uso del término *mutación*, que remite a un cambio profundo, irreversible y estructural en las condiciones de existencia del planeta. Por otro lado, algunos/as investigadores/as han criticado este tipo de formulación, sosteniendo que la asociación entre *mutación* y clima puede intensificar una retórica alarmista, potencialmente contraproducente, al suscitar miedo y sensación de impotencia, lo cual podría inhibir el compromiso activo de la población ante el problema

(Layrargues y Sato, 2024). *Emergencia climática* intentaría entonces dar cuenta de la gravedad de la realidad que se impone, pero sobre la cual todavía podemos (y debemos) actuar (Brianezi et al., 2025).

Otro ejemplo de disputa narrativa es la adopción del término *Antropoceno*, acuñado en el ámbito científico de la Geología y popularizado por Paul Crutzen, que inicialmente hacía referencia a la existencia de una nueva era geológica marcada por la acción humana sobre el medio ambiente, pero que pasó a ser utilizado de forma más amplia, abarcando transformaciones de distinto orden en la historia reciente de la Tierra (Pena-Vega, 2023). Sus implicaciones geológicas aún son objeto de debate y fuertemente cuestionadas, especialmente por investigadores e investigadoras centrados, de manera específica, en la definición estratigráfica del concepto. Sin embargo, para los y las adeptas de esta terminología, la mención al *Antropoceno* señala, según Burger (2018, p. 16):

[...] a eliminação das florestas pelo homem (RUDDIMAN, 2013) e pelo fato de o homem ter começado a explorar as fontes de energia armazenadas na escala dos tempos geológicos (há aproximadamente 300 milhões de anos) na forma de combustíveis fósseis.

En este recorrido, el autor Andreas Malm (2017) argumenta que es conceptualmente impreciso y políticamente problemático atribuir a la especie humana, de forma abstracta y homogénea, la responsabilidad por el colapso ecológico contemporáneo. Según él, tal generalización borra las desigualdades históricas y estructurales que han marcado la emergencia ambiental. En su lugar, sostiene que el origen del desastre ecológico debe atribuirse a las acciones del Imperio británico durante el proceso de industrialización, responsable de establecer un modelo de explotación intensiva de los recursos naturales y de emisión de gases de efecto invernadero. Este enfoque permite reconocer que los grupos históricamente marginados — en especial, los pueblos colonizados del Sur Global — no sólo no fueron protagonistas de dicho proceso, sino que continúan siendo, hasta hoy, los más afectados por sus efectos (Pena-Vega, 2023).

En esta misma línea, Donna Haraway, por ejemplo, defiende la sustitución del término *Antropoceno* por *Capitaloceno*, que pone de relieve la causa raíz vinculada a la sobreexplotación de la llamada naturaleza (y también de la denominada sociedad) promovida por el modo capitalista de producción y consumo (Haraway, 2015).

Un análisis que sitúa adecuadamente este tema, a partir de otro caso concreto en Brasil, se encuentra en el libro de Thaís Brianezi (2012). La autora describe las circunstancias de creación, implementación y consolidación de la Zona Franca de Manaus, establecida en 1967 durante la dictadura militar. En un primer momento, promovida mediante un discurso que presentaba la selva como un obstáculo al progreso, dicha iniciativa era concebida como el instrumento de una lucha contra el “inferno verde a ser redimido pelo trabalho” (2012, p. 19).

Sin embargo, a partir de la década de 1970, el contexto sociopolítico, cultural y estético atravesó numerosas transformaciones. Los movimientos contraculturales adquirieron mayor visibilidad, destacándose la orientalización de Occidente, reflejada en la valorización de prácticas espirituales y filosóficas asiáticas. Paralelamente, obras antes restringidas a círculos académicos especializados en ecología y biología comenzaron a alcanzar un público más amplio, como es el caso de *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson (2010). Además, este período estuvo marcado por eventos internacionales de gran relevancia para la temática ambiental, entre ellos, la Conferencia de Estocolmo¹, en 1972. En este nuevo escenario, se consolidó una percepción de las selvas como patrimonio biológico y cultural de la humanidad, lo que influyó en las políticas y discursos sobre la conservación ambiental.

Así, la lógica de legitimación de la permanencia de la Zona Franca de Manaus en el territorio — anteriormente centrada en la imposición del desarrollo industrial en detrimento de los ríos y de los bosques amazónicos — tuvo que ser reformulada. Con el objetivo de garantizar incentivos fiscales, el argumento pasó a resaltar el papel del Polo Industrial de Manaus (PIM) como responsable de asegurar la conservación de aproximadamente el 98% de los bosques del estado de Amazonas, mediante la generación de empleos urbanos y la reducción de la presión poblacional, evitando así la deforestación en zonas más remotas de la selva (Brianezi, 2012). Este fenómeno, analizado desde una perspectiva narrativa, evidencia la influencia de nuevas formas de pensar y comunicar sobre el medio ambiente — aunque continúen orientadas por lógicas de explotación e instrumentalización de la naturaleza, lo que revela la persistencia de paradigmas económicos e ideológicos.

Como puede observarse, se trata de un debate complejo. Al reconocer que la manera en que nos expresamos — en el plano ideológico, político, estético, religioso, entre otros — influye directamente en la relevancia social atribuida a determinados temas — lo cual puede resultar en mayor o menor compromiso colectivo frente a los problemas y, desde una perspectiva más concreta, posiblemente en políticas públicas, por ejemplo —, se vuelve imprescindible reflexionar críticamente sobre los procesos de construcción discursiva.

Examinar cómo se habla y cómo se piensa, por lo tanto, se configura como una etapa esencial para la transformación de dinámicas que pueden ser más potentes en el enfrentamiento de grandes problemas. Principalmente, si ubicamos el fenómeno desde la posición de educadores y educadoras frente a un aula llena de estudiantes, es decir, frente a las personas que vivirán, de manera aún más intensa, los problemas de la emergencia climática en un futuro próximo.

¹Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano – conocida como la Conferencia de Estocolmo, en 1972.

III. Estrategias utilizadas para abordar la emergencia climática en el proyecto Educom & Clima

Educom & Clima² es una simplificación del título original del proyecto "*Como a educomunicação pode contribuir para ampliar e qualificar as práticas de educação ambiental climática na Educação Básica no Brasil?*", financiado a través del Programa de Investigación en Políticas Públicas da FAPESP³. El problema público que se aborda en esta investigación — y la política pública en proceso de prototipado — es el escaso conocimiento que gran parte de los/las estudiantes, educadores/as y equipos de apoyo de las redes públicas de Educación Básica en Brasil poseen respecto a la emergencia climática y sobre cómo movilizarse para enfrentarla. Esta situación se debe, en parte, al enfoque tímido y prescriptivo con el que esta temática aparece en los currículos escolares.

La hipótesis a ser puesta a prueba es que las prácticas educomunicativas contribuyen a que el conocimiento sobre la emergencia climática sea apropiado de forma crítica y creativa por parte de las comunidades escolares, generando acción local. Y la pregunta central investigada es precisamente la que da título al proyecto: ¿cómo puede la educomunicación ser una potencia para acercar a las personas involucradas a una comprensión ampliada de un tema tan complejo?

Entre los cuatro principales productos⁴ desarrollados en el marco del proyecto, se destacan la publicación de una agenda de políticas públicas, así como la creación e implementación de un curso de extensión orientado a la educación ambiental con énfasis en el cambio climático, estructurado a partir de la educomunicación y dirigido a educadores y educadoras de la red pública del estado de São Paulo. En el contexto de dicho curso, titulado "*Necesitamos hablar sobre la emergencia climática en las escuelas*", cerca de treinta y cinco participantes estuvieron involucrados/as en el proceso de concepción, desarrollo y prueba de diversas estrategias para el abordaje de la temática en sus respectivas unidades escolares.

Es en este escenario, marcado por el ejercicio de prácticas educomunicativas orientadas a la construcción colectiva y democrática del conocimiento, donde se destaca una de las diversas dimensiones observadas a lo largo de la experiencia: **la apropiación del conocimiento relacionado con el desajuste climático y la realización de un autoanálisis crítico por parte de los/as participantes sobre**

² Para saber más sobre el proyecto, acceda a: <https://sites.usp.br/educomeclima/>

³ Proceso n.º 2023/08836-2.

⁴ Los cuatro principales productos del proyecto Educom & Clima son: 1. Una agenda de política pública, publicada por el Instituto Soberanía y Clima en portugués, y próximamente también en inglés, español y en formato infográfico. Más información:

<https://soberaniaeclima.org.br/publicacoes/artigos/enfrentar-a-emergencia-climatica-incluir-investir-em-educacao-ambiental-de-qualidade/>; 2. un relevamiento de colectivos y organizaciones que trabajan la temática de la emergencia climática desde la educomunicación en Brasil, de acceso libre, para componer el Sistema Brasileño de Monitoreo y Evaluación en Educación Ambiental – *Monitora EA*. Más información: <https://www.monitorea.org.br/>; 3. Procesos formativos; 4. Acompañamiento técnico de los planes de acción en ejecución en las escuelas participantes.

la manera en que abordan y producen contenidos sobre el tema. Esto resulta especialmente relevante al considerar el papel de estos/as sujetos/as como mediadores y mediadoras en aulas de la Enseñanza Fundamental.

Para la presente reflexión, se utilizaron datos obtenidos mediante observación participante de la experiencia en cuestión, la cual se desarrolló con base en una estructura compuesta por 2,5 horas semanales de actividades de estudio e intercambio, realizadas a través de los recursos de la plataforma de extensión de la Universidad de São Paulo (USP), complementadas por un encuentro presencial semanal de tres horas de duración, a lo largo de tres meses (de febrero a abril de 2025), totalizando una carga horaria de 60 horas, de las cuales 33 correspondieron a prácticas y debates colectivos presenciales, y 27 a estudios y actividades individuales a distancia.

En este formato, los contenidos de cada semana eran previamente puestos a disposición en la plataforma, antes de los encuentros presenciales. Dichos materiales incluían textos académicos, enlaces a películas, podcast, fragmentos de libros, entre otros recursos, con el objetivo de preparar a los/las participantes para las discusiones presenciales. Durante los encuentros, se promovían diversas dinámicas y debates, con énfasis en el fomento del diálogo y la construcción colectiva del conocimiento compartido.

Entre los instrumentos de investigación utilizados en el contexto de la formación, se destacan el Diario de Campo, de uso libre e individual — destinado al registro de diversas formas de expresión, como anotaciones, ideas, dibujos, collages, entre otros — y la elaboración de una producción audiovisual en formato documental, con temática científica y enfoque metalingüístico. En este proceso, que tuvo lugar a lo largo de los tres meses del curso, los/las propios/as participantes asumieron los roles de entrevistadores/as y entrevistados/as, incluyendo también a los/las especialistas invitados/as — miembros/as del equipo de investigadores/as vinculados/as al proyecto *Educom & Clima*, quienes compartieron temas específicos en el marco del curso⁵.

Esta dinámica audiovisual posibilitó el ejercicio simultáneo de hablar, escuchar, mirar y producir discursos — el propio y el de los/las compañeros/as del curso —, promoviendo una implicación activa y reflexiva con los contenidos abordados, además de brindar la oportunidad de realizar una autoevaluación a lo largo del proceso de grabación y del ejercicio de captación. Posteriormente, la edición del documental será realizada por una especialista, y la película inédita será exhibida en São Paulo, con la participación del grupo, familiares, amigos/as y socios/as del proyecto. Sin embargo, por el momento, solo es posible observar su proceso y su contribución al tema de esta reflexión.

⁵ El proyecto Educom & Clima cuenta con la colaboración del Programa Cemaden Educação — del Centro de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais, institución de investigación vinculada al Ministerio de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); del Movimento Escolas pelo Clima y Reconnectta; de la Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educação (ABPeducom); de la Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ANNPEA); y del Grupo de Acompanhamento e Estudos em Governança Ambiental (GovAmb).

Paralelamente a estas actividades, a lo largo de los encuentros, los/las participantes también fueron desarrollando Planes de Acción Climática (PAC). El proceso de creación y desarrollo consistió en los siguientes pasos, realizados a lo largo del curso y vinculados a cada semana temática: diagnóstico de su propia unidad escolar, identificación y evaluación de los proyectos existentes, verificación de las demandas de la unidad desde la perspectiva de la emergencia climática. Y, finalmente, la renovación o creación de un PAC con potencial de implementación, que debería ser defendido en formato de *pitch*.

La elección pedagógica de presentar la síntesis de los PAC en este formato fue intencionalmente orientada al desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas, fundamentales para la práctica docente. Al limitar el tiempo de exposición a pocos minutos, el *pitch* exige de los/as participantes claridad conceptual, dominio del contenido y la capacidad de movilizar, de forma estratégica, los elementos centrales de la propuesta. Más allá del ejercicio de oratoria, este formato favorece la construcción de una comunicación más accesible y persuasiva, contribuyendo a la democratización de las ideas y a la ampliación del compromiso colectivo, además de permitir también la presentación de todos/as en un mismo encuentro.

De esta manera, los PAC, junto con la dinámica de *pitch* que los complementa — realizada en el último encuentro de la formación —, constituyen la principal fuente de análisis de datos que fundamentan los estudios aquí presentados, posibilitando un examen sobre la apropiación del conocimiento relacionado con el desajuste climático y los movimientos de autoanálisis crítico por parte de los/as participantes en relación con la forma en que abordan y producen contenidos sobre el tema.

IV. Planes de Acción Climática (PAC)

La elaboración de los PAC estuvo orientada por directrices que priorizaban la viabilidad, la pertinencia local y el compromiso con la acción concreta. Los planes debían ser factibles y dialogar directamente con la realidad de las comunidades escolares, así como con las condiciones de trabajo y de vida de los/as docentes. La propuesta era que los PAC pudieran ser implementados aún en el año 2025, contando, para ello, con el apoyo institucional del proyecto Educom & Clima, incluso mediante visitas técnicas.

Más que proponer acciones inéditas, la orientación consistía en potenciar prácticas ya existentes en las escuelas, promoviendo la explicitación y el fortalecimiento de sus vínculos con el enfrentamiento de la emergencia climática. Para ello, los PAC debían adoptar estrategias educ comunicativas que favorecieran el diálogo, la participación y el protagonismo de los/as sujetos/as involucrados/as.

Además, se incentivó a que los planes se estructuraran a partir de, al menos, uno de los cuatro ámbitos que componen el concepto de escuelas sostenibles y resilientes (Currículo de la Ciudad, 2023): currículo, gestión, espacios físicos y relación con la comunidad, procurando, siempre que fuera posible, la articulación

entre estos ejes. Este enfoque integrador tenía como objetivo fortalecer el papel de la escuela como espacio de formación crítica y de movilización por la justicia climática.

En este ínterin, algunas de las preguntas a responder para favorecer la elaboración de los proyectos fueron (Educom & Clima, 2025):

Como essa ação climática dialoga com as potências e desafios da sua escola? Qual a relação com a emergência climática? Como as práticas educacionais (diálogo, participação e ação colaborativa) estão presentes nela?

Completados por los/as docentes por etapas — es decir, al final de cada semana temática que comprendía los días de preparación teórica a distancia, a través de la plataforma digital, en sus diarios, y un encuentro presencial de tres horas con dinámicas orientadas a la construcción colectiva y democrática del conocimiento —, los PAC tenían como objetivo establecer una conexión local y global con el eje central del curso de extensión: la educmediación y el clima.

V. Análisis

Los supuestos teórico-metodológicos aquí sistematizados pretenden valorar no sólo la dimensión técnica de las propuestas elaboradas por los/as docentes participantes del curso, sino, sobre todo, el potencial emancipador y transformador de cada PAC. En este sentido, se consideran tres ejes analíticos interdependientes: a) coherencia interna, b) viabilidad práctica y política, y c) apropiación crítica del conocimiento. Cada uno de estos ejes contribuye a una interpretación del grado de profundización y del compromiso político-pedagógico presente en los planes analizados.

El primer eje, **coherencia interna**, se refiere a la articulación entre los distintos elementos constitutivos del plan — diagnóstico, objetivos, estrategias y formas de evaluación. Un plan coherente evidencia la capacidad de los/as autores/as para identificar críticamente los problemas socioambientales de su contexto, a través de la elaboración de un diagnóstico participativo, y para proponer posteriormente acciones educativas consistentes con dicha lectura.

El segundo eje, **viabilidad práctica y política**, aborda la aplicabilidad concreta de cada proyecto, considerando las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas de las escuelas donde será implementado. Se evalúa si las propuestas están contextualizadas en las realidades de los/as docentes y si se articulan con los contenidos compartidos durante el curso. La viabilidad no se entiende aquí únicamente como operatividad, sino también como inserción crítica y activa en las disputas por sentidos y prácticas en el campo educativo en torno al tema de la emergencia climática.

Por último, el tercer eje, **apropiación crítica del conocimiento**, busca identificar en qué medida los planes revelan una comprensión ampliada y contextualizada del tema complejo y de su abordaje posible a través del fenómeno educmediativo. Se presta especial atención al enfoque de la educmediación

como estrategia, considerando su potencial para fomentar procesos dialógicos, participativos y creativos.

De este modo, el modelo de análisis propuesto permite no solo evaluar la calidad técnica de los PACs, sino, sobre todo, comprender la apropiación crítica del conocimiento por parte de los/as docentes. Para ello, se consideró un elemento central adicional, más allá de los documentos escritos: sus respectivas presentaciones en formato *pitch*.

V.I. Resultados

Al término del curso de extensión, se elaboraron aproximadamente treinta PACs y, en consecuencia, se presentaron el mismo número de exposiciones en formato *pitch*. A partir de la observación participante, del análisis cualitativo del proceso formativo, de los datos recopilados y categorizados en cada documento, así como del examen de cada presentación individual, se observaron características comunes que pueden interpretarse como indicadores de apropiación crítica del conocimiento, coherencia interna y viabilidad práctica y política, de acuerdo con los ejes establecidos en el modelo analítico adoptado.

En el eje de **apropiación crítica del conocimiento**, se destaca la incorporación de principios fundamentales de la Educomunicación Socioambiental, tales como la valorización de la democracia, la solidaridad y el respeto a las diferencias. Estos valores se evidenciaron en las propuestas pedagógicas y comunicacionales contenidas en los PACs, revelando un esfuerzo consciente por construir prácticas educativas más inclusivas, dialógicas y políticamente comprometidas.

Los datos también revelan una superación de la visión instrumental y reduccionista de la educomunicación, frecuentemente asociada únicamente al uso de tecnologías digitales. Los/las docentes recurrieron a estrategias comunicativas diversificadas, como murales colaborativos, grafitis y otras formas de expresión visual, reconociendo estos lenguajes como más coherentes con las realidades socioculturales de las comunidades escolares involucradas. Tales elecciones indican una sensibilidad hacia la cultura local y hacia la necesidad de construir vínculos afectivos y simbólicos con los/las estudiantes, lo que refuerza la viabilidad política y comunicacional de las acciones.

En lo que respecta a la viabilidad práctica y a la articulación comunitaria, cuatro PACs se destacaron por ampliar el alcance de sus acciones mediante la producción colectiva de un documental interescolar, promoviendo el diálogo entre diferentes comunidades escolares. Además, la mayoría de los planes señaló la necesidad de ir más allá de los límites físicos de la escuela, incluyendo el entorno y la comunidad local como parte integrante de las acciones. Tal reconocimiento de la comunidad como actor central evidencia una lectura ampliada del territorio y refuerza la comprensión de que la transformación socioambiental requiere procesos colectivos, intersectoriales y enraizados en lo cotidiano.

Todavía en el eje de la apropiación crítica, temas tradicionalmente vinculados a la conservación ambiental, como las huertas escolares y la gestión de residuos, fueron resignificados. En lugar de ser tratados de forma aislada o meramente técnica, estas prácticas fueron comprendidas como dispositivos pedagógicos para el debate sobre las desigualdades estructurales y las injusticias socioambientales — como en el caso de la alimentación escolar, abordada desde sus implicaciones sociales, económicas y ambientales.

No obstante, se identificó una limitación importante: ninguno de los PAC abordó explícitamente la problemática de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI), reconocida como una de las principales causas de la emergencia climática contemporánea. Esta ausencia sugiere la necesidad de fortalecer la dimensión científica y sistémica del desajuste climático en los procesos formativos, con el fin de ampliar el repertorio conceptual y la capacidad de análisis estructural de los/las docentes.

En síntesis, los resultados evidencian que los PAC y sus respectivas presentaciones demostraron avances significativos en la articulación entre contenidos y métodos, especialmente en lo que respecta a la integración entre teoría y práctica en el ámbito de la educomunicación socioambiental. Durante los *pitch*, se observó además que los valores afectivos presentes en cada propuesta fueron destacados como elementos que aportaron sentido y profundidad a los proyectos, revelando una comprensión ampliada de una estética sensible. Esta dimensión estética, potenciada por dinámicas expresivas que involucraron lenguajes artísticos — como la producción del documental mencionado, utilizado como una de las estrategias educomunicativas durante el curso —, sin duda contribuyó a la construcción de narrativas más empáticas, contextualizadas y culturalmente arraigadas.

Es evidente que persisten desafíos en relación con la ampliación del alcance temático y la inclusión de aspectos globales del tema, los cuales pueden ser considerados en propuestas futuras. Esta constatación refuerza la necesidad de profundizar el enfoque teórico-metodológico sobre el clima en los procesos formativos. En suma, cabe subrayar que sólo a través de enfoques integradores, que contemplen desde los impactos locales hasta las causas globales del colapso climático, será posible formar sujetos/as críticos/as, comprometidos/as y preparados/as para intervenir de manera efectiva mediante discursos potentes en el ámbito escolar.

VI. Consideraciones

El análisis de los Planes de Acción Climática reveló el potencial comunicativo de los distintos formatos adoptados en el proceso formativo. El plan escrito permitió una organización estructurada de las ideas, evidenciando el grado de coherencia interna, la viabilidad práctica y la apropiación crítica del conocimiento. Por su parte, el *pitch*, por su carácter sintético y performativo, desafió a los/as docentes a dominar conceptualmente sus propuestas y comunicarlas de manera clara, atractiva y estratégica en un tiempo reducido. Este enfoque comunicativo dual amplió la comprensión de los/as participantes sobre el valor de la

educomunicación en el abordaje de la emergencia climática, al tiempo que favoreció el desarrollo de competencias argumentativas, colaborativas y creativas, esenciales para la mediación pedagógica en contextos escolares diversos.

Como se destacó desde el territorio educomunicativo, la propuesta desarrollada en el contexto del proyecto *Educom & Clima* guarda una fuerte convergencia con los principios de la ciencia ciudadana, al involucrar directamente a los/as docentes y sus comunidades escolares en la formulación, ejecución y comunicación de acciones orientadas al enfrentamiento de la emergencia climática. A diferencia de un enfoque vertical del conocimiento, los PAC buscaron valorar los saberes locales y promover la participación activa de sujetos/as históricamente marginados/as en los procesos de producción y aplicación del conocimiento científico. Esta relación dialógica, basada en metodologías educomunicativas y en prácticas territorializadas, se alinea con la perspectiva de la ciencia ciudadana al ampliar el acceso a información cualificada, estimular la reflexión crítica y fomentar la corresponsabilidad en la construcción de soluciones socioambientales. Así, los PAC no sólo reforzaron la función social de la escuela, sino que también la posicionan como agente legítimo en la coproducción de conocimiento orientado a la justicia climática y a la transformación social.

Es importante destacar que, con esta reflexión, no se pretende señalar una forma correcta de abordar el tema, sino más bien enfatizar la necesidad de tomar conciencia sobre lo que se dice al respecto y cómo las inserciones del discurso sobre el desajuste climático implican, invariablemente, acciones en los ámbitos local, nacional y global, ya sea en términos de políticas públicas, de educación, o incluso por la ausencia de estas.

En este sentido, podemos afirmar que transformar el discurso es una forma de transformar las acciones emprendidas y, por tanto, la realidad social. Si entendemos que el lenguaje constituye una arena simbólica en la que se disputa el valor de las ideas y de los fenómenos, es posible considerar que modificar el discurso sobre el clima representa, entonces, un paso fundamental para reconfigurar su centralidad dentro de las prioridades sociales.

VII. Referencias bibliográficas

- Burger, J. R. (2018). Modelling humanity's predicament. *Nature Sustainability*, 1(1), 15–16. <https://doi.org/10.1038/s41893-017-0010-z>
- Brianezi, T., Biasoli, S., & Trajber, R. (2025). Enfrentar a emergência climática demanda investir em educação ambiental transformadora. *Soberania & Clima*, 4(1), 42–52.
- Brianezi, T. (2018). *Zona Franca de Manaus: Ame-a ou deixe-a (em nome da floresta)*. Editora Valer.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making kin. *Environmental Humanities*, 6, 159–165.
- Layrargues, P. P., & Sato, M. (2024). *Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?* Editora Universidade de Brasília.
- Latour, B. (2020a). *Diante de Gaia: Oito conferências sobre a natureza no Antropoceno*. Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial.
- Latour, B. (2020b). *Onde aterrar?* (M. Vieira, Trad.). Bazar do Tempo.
- Pena-Vega, A. (2023). *Os sete saberes necessários à educação sobre mudanças climáticas* (M. Mori, Trad.). Cortez Editora.
- Saussure, F. de. (s.d.). *Curso de linguística geral* (A. Chelini, J. P. Paes & I. Blikstein, Trads., 28ª ed.). Cultrix.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2023). *Currículo da cidade: Educação ambiental: orientações pedagógicas*. SME/COPED.
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.
- Stoknes, P. E., & Rockström, J. (2018). Redefining green growth within planetary boundaries. *Energy Research & Social Science*, 44, 41–49. <https://biopen.bi.no/bitstream/handle/11250/2558077/Redefining%20green%20growth%202018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>