



## Capacidad de agencia en la formación de ciudadanías ambientales desde la escuela rural

- Agency Capability in the Formation of Environmental Citizenship from the Rural School
- Capacidade de agência na formação de cidadanias ambientais a partir da escola rural

### Resumen

En el presente artículo de reflexión se plantea la capacidad de agencia como un punto de encuentro y articulación entre el enfoque de capacidades humanas en educación y la formación de ciudadanías ambientales. Este hace parte del proceso de análisis de una tesis de investigación de carácter doctoral que problematiza el paradigma de déficit, ampliamente documentado, sobre la educación en contextos escolares rurales, y la mirada de desarrollo y progreso dominante. En esta perspectiva, a lo largo del texto se desarrolla el significado de capacidad de agencia y la importancia de su inclusión para el análisis de un contexto escolar rural y de los procesos de formación de ciudadanías ambientales, tanto para abordar el problema de la desigualdad social como de la crisis ambiental. Como resultado de la reflexión, se plantean oportunidades de construcción de la capacidad de agencia en los individuos a partir de la creación de escenarios para el diálogo de saberes, la formación en el conocimiento sobre la acción, la resignificación del contexto y la apertura a los problemas ambientales globales, mediados por la implementación de procesos participativos y democráticos en las aulas.

### Palabras clave

capacidad de agencia; capacidades humanas; ciudadanía ambiental; contexto escolar rural

Mónica Ofelia García-Calvo\*   
Isabel Garzón-Barragán\*\* 

\* Estudiante, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN). mogarciac@upn.edu.co. CvLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001003550](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001003550)

\*\* Docente, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN). igarzon@pedagogica.edu.co. CvLAC: <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>



## Abstract

The present reflective article proposes the agency capability as a point of encounter and articulation between the human capabilities approach in education and the formation of environmental citizenship. It is part of the analysis process of a doctoral research thesis that problematizes the widely documented deficit paradigm on education in rural school contexts, and the dominant vision of development and progress. In this perspective, the text develops the meaning of agency capability and the importance of its inclusion for the analysis of a rural school context and the processes of environmental citizenship formation, both to address the problem of social inequality and the environmental crisis. As a result of the reflection, opportunities are proposed for the construction of agency capability in individuals through the creation of scenarios for dialogue of knowledge, training in knowledge about action, the resignification of the context and the openness to global environmental problems, mediated by the implementation of participatory and democratic processes in the classroom.

## Keywords

agency capability; human capabilities; environmental citizenship; rural school context

## Resumo

No presente artigo de reflexão, propõe-se a capacidade de agência como um ponto de encontro e articulação entre a abordagem das capacidades humanas na educação e a formação das cidadanias ambientais. Este é parte do processo de análise de uma tese de pesquisa de doutorado que problematiza o amplamente documentado paradigma do déficit na educação em contextos escolares rurais, e a visão dominante do desenvolvimento e do progresso. Nesta perspectiva, ao longo do texto desenvolve-se o significado da capacidade de agência e a importância de sua inclusão para a análise de um contexto escolar rural e os processos de formação das cidadanias ambientais, tanto para abordar o problema da desigualdade social quanto a crise ambiental. Como resultado da reflexão, são propostas oportunidades para a construção da capacidade de agência nos indivíduos com base na criação de cenários para o diálogo do conhecimento, treinamento em conhecimento sobre ação, a resignificação do contexto e abertura aos problemas ambientais globais, mediados pela implementação de processos participativos e democráticos na sala de aula.

## Palavras-chave

capacidade de agência; capacidades humanas; cidadania ambiental; contexto escolar rural

## Introducción

El modelo de desarrollo económico actual ha sido el eje de numerosos cuestionamientos, debates públicos y análisis por parte tanto de especialistas en diversas disciplinas académicas como de comunidades o agrupaciones sociales que viven de manera directa las consecuencias de su implementación. Este modelo de desarrollo, también denominado por Max-Neef (1998, 2006) como *desarrollismo*, ha ocasionado importantes desequilibrios entre las intenciones económicas y los procesos sociales, ambientales, políticos y culturales de cada país. Aun cuando el llamado que se ha hecho desde diferentes aristas es a transformar, de forma radical, los planteamientos y las propuestas que del modelo de desarrollo económico actual emergen (Santos, 2009; Mora, 2020), los cambios promovidos a nivel mundial son sutiles, cuidando no impactar de forma drástica las dinámicas económicas, sociales y políticas presentes. En un compromiso con la transformación y la visibilización de aquellos aspectos que han quedado atrás debido al desarrollismo, algunos investigadores en el campo del pensamiento complejo han planteado la posibilidad de un crecimiento controlado, basado en la gestión democrática y ética (Morin, 2011) o hasta de un decrecimiento económico (Latouche, 2012) como única salida frente a la gran crisis socioambiental.

Lo cierto es que la mirada de desarrollo se ha ampliado considerablemente. En este momento la perspectiva propuesta por Amartya Sen y Marta Nussbaum, desde el enfoque de capacidades humanas, ha contribuido a considerar elementos del contexto en el análisis, por cuanto el desarrollo es concebido como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 1999, p. 55), y un medio para desarrollar una

calidad de vida digna (Nussbaum, 2012). Estas visiones, por supuesto, han ido más allá del modelo reinante en la economía de desarrollo a partir del cual los países han sido clasificados de acuerdo con un progreso que pondera los resultados del desempeño académico, los datos de esperanza de vida y el producto interno bruto per cápita. En lugar de esto, se han propuesto las capacidades humanas como fines en sí mismos para el análisis y evaluación del nivel de desarrollo y de la calidad de vida de los países. Hoy abordar la educación ambiental desde la perspectiva de las capacidades humanas permite superar la visión utilitarista (Robeyns, 2003) y estrechamente económica que se tiene sobre las personas y el ambiente, para construir una visión diferente frente a las posibilidades de desarrollo que tiene el país.

En el presente artículo se plantea la agencia como una de las capacidades humanas importantes en el proceso de formación de ciudadanías ambientales en el marco de la resignificación del contexto rural, y de las oportunidades y posibilidades que tienen los individuos en sus contextos para ser y hacer, superando el paradigma de déficit que prima en los informes de desarrollo elaborados sobre comunidades rurales. En este sentido, a continuación, inicialmente se plantea qué se entiende como capacidades humanas y qué significa la capacidad de agencia; posteriormente, se considera su importancia para el contexto rural y para abordar la crisis socioambiental actual, con el ánimo, finalmente, de proponer algunas alternativas para la construcción de capacidades articuladas con el ambiente desde las escuelas y hacia las comunidades.

## A qué hace referencia la capacidad de agencia

Para Nussbaum (2012), las capacidades humanas no son “simples habilidades residentes

en el interior de una persona” (p. 31), o facultades básicas o innatas de los individuos como convencionalmente se entiende el término; en lugar de ello, son el conjunto de libertades y oportunidades de las que dispone alguien para elegir y actuar en una situación política, social y económica concreta. De allí que, cuando se habla de capacidades, se plantea una preocupación directa por las vías de acceso que tienen los individuos para ejercer sus libertades. En este sentido, dentro del enfoque de capacidades humanas se reconocen tres tipos importantes para la reflexión: básicas, internas y combinadas (Nussbaum, 2012). Las capacidades básicas son aquellas que poseen los individuos de forma innata; las capacidades internas son aquellas que se entrenan y desarrollan en interacción con el entorno social, económico, familiar y político, por ejemplo, a través de la educación; y las capacidades combinadas “son la totalidad de oportunidades que dispone una persona para elegir y actuar” (Nussbaum, 2012, p. 40), en otras palabras, estas últimas son aquellas que tienen en cuenta las capacidades básicas, las capacidades internas y las vías de acceso que tienen los individuos para ejercer sus libertades.

En educación no es posible abordar las capacidades internas y dejar de lado las capacidades básicas y las capacidades combinadas. Es decir, de nada sirve que en el aula los o las docentes enfoquen todos sus esfuerzos en desarrollar la capacidad de agencia de los estudiantes, esto es, la capacidad para decidir por sí mismos, con razones justificadas para realizar una acción, y contribuir a que se produzca un cambio en el mundo (Martínez-Vargas, 2022), si en la comunidad o en el contexto en el cual viven estos estudiantes no existen los escenarios reales de participación para que ellos puedan integrarse efectivamente en las decisiones y acciones que afectan su comunidad, que es a lo que hacen referencia las capacidades combinadas.

De esta forma, desde el enfoque de capacidades, se hace un llamado a tener en cuenta los factores de conversión que definen las oportunidades y posibilidades de los individuos en los contextos (Velasco y Boni, 2020); es decir, las características personales (género, edad, limitaciones específicas, etc.), sociales (por ejemplo, estratificación socioeconómica), ambientales (como diversidad, clima, entre otras) e históricas (relacionadas, por ejemplo, con la colonización, migración o exclusión) que configuran el contexto particular de cada uno de los individuos. Para Nussbaum (2012), no es lo mismo que una persona tenga hambre por elección, por ejemplo, porque decidió estar en huelga de hambre, a que tenga hambre porque no tiene la posibilidad de alimentarse debido a las dificultades que se presentan en su contexto, en ambas situaciones se reflejan factores de conversión distintos que confluyen en el mismo funcionamiento o acción, que es tener hambre. Los factores de conversión son entonces un determinante fundamental de los contextos, pues las libertades de los sujetos dependen de cómo estas condiciones ayudan o no la expansión de capacidades.

Retomando lo anterior, la capacidad de agencia se entiende como las libertades y oportunidades que tiene el individuo para tomar decisiones y actuar en un contexto para transformar desde una perspectiva crítica las situaciones que afectan su comunidad a nivel social y ambiental, y que limitan las razones para valorar la vida que tiene. En este sentido, problematiza la visión tradicional de agente como aquel que hace algo en nombre de otra persona para, en lugar de ello, comprenderlo como alguien que de manera libre actúa y genera cambios, que pueden juzgarse en términos de sus propios valores y objetivos, como miembro del público y como participante en acciones económicas, sociales y políticas (Sen, 1999). Se podría decir, entonces, que la capacidad de agencia en el ámbito ambiental se mide de acuerdo con el cumplimiento de las metas propuestas por los individuos, teniendo en cuenta que esas metas son valoradas por ellos mismos y permiten la transformación de las condiciones que actualmente limitan las posibilidades de una calidad de vida digna.

Al respecto, Burchardt (2009) hace un llamado de atención para integrar un elemento de reflexión en el análisis de la capacidad de agencia. Para la autora, el logro de la capacidad de agencia no se puede evaluar solo en términos de funcionamiento, entendiendo este como la realización o materialización de la capacidad (Nussbaum, 2012), pues las metas que se propone un individuo pueden estar limitadas por las circunstancias y limitaciones que este ha tenido a lo largo de su vida. Burchardt (2009) propone como ejemplo de esta limitación lo siguiente: si nadie en mi familia ha ido nunca a la universidad, es mucho menos probable (aunque por supuesto no imposible) que me proponga el objetivo de obtener un título universitario. Es decir que las metas también pueden estar condicionadas por el contexto y por eso el cumplimiento

de las metas por parte del sujeto no significa realmente una realización completa de la capacidad de agencia.

En educación, esta perspectiva significaría una mirada crítica frente a las metas y objetivos que se proponen los individuos desde su capacidad de agencia. En las aulas esto implicaría que desde las prácticas educativas se enriquezcan los escenarios de aprendizaje, abriendo espacios para la visibilización y análisis crítico de las situaciones injustas que no permiten el desarrollo libre de la capacidad de agencia por parte de los estudiantes, sino que limitan la producción de razones suficientes para valorar su vida. Siendo así las cosas, las condiciones de vulnerabilidad, marginalidad y violencia que viven las comunidades que hacen parte de un contexto escolar rural no se deberían descuidar, pues podrían permitir la comprensión de la importancia de las libertades para convertirse en la base de un proceso de construcción de nuevas metas u objetivos dentro de la capacidad de agencia que podrían tener los estudiantes frente al ambiente. Esto llevaría, entonces, a que la capacidad de agencia sea abordada como capacidad básica e interna pero también combinada, según la perspectiva educativa.

## Por qué es importante hablar de capacidad de agencia en el contexto escolar rural

Históricamente la educación en el contexto escolar rural ha sido caracterizada a partir de un paradigma de déficit que enfatiza en las ausencias, diferencias y brechas presentes con respecto a la ciudad (Franklin, 2013; Ott et al., 2020). Así mismo, discursos sobre el desarrollo creados en escenarios internacionales han inspirado la realización de políticas, informes y programas en educación que dan prioridad a escalas de valoración universales,

con pretensiones globalizantes y homogeneizadoras, y que cada vez más dejan en evidencia esta brecha con respecto a las zonas urbanas de la ciudad. En Colombia, prueba de ello se encuentra en documentos como *Colombia rural, razones para la esperanza* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011), *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012), *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* (MEN, 2017) y *Plan Estratégico Institucional* (MEN, 2019), entre otros.

De acuerdo con Morin y Delgado (2018), esta búsqueda desenfrenada de estados sociales de homogeneidad y equilibrio y de estandarización de la vida humana ha conducido también a resultados absolutamente destructivos para la sociodiversidad y, por tanto, ha provocado el empobrecimiento, la exclusión y la marginación de la mayoría de la población. En otras palabras, el progreso ha llegado a un umbral en el que produce más perjuicios que bienestar (Morin, 1984), desde una visión tradicional de desarrollo. Para Martha Nussbaum (2012), el desarrollo —y con este la mirada de progreso— necesita un nuevo enfoque teórico que supere, por un lado, la necesidad de comparar la calidad de vida de las naciones, y en lugar de ello, identifique prioridades y conecte la educación con la experiencia humana real; y, por otro, que enfatice en la pluralidad para que aspectos como la educación no puedan ser reducidos a una métrica única distorsionada. Así, el enfoque de capacidades humanas recomienda un estudio detallado del contexto, preguntándose siempre por cuál es la estrategia más productiva de acuerdo con las condiciones particulares del mismo (Nussbaum, 2013).

En el contexto escolar rural promover el desarrollo de la capacidad de agencia significa tomar conciencia de la importancia de promover aspiraciones en los estudiantes que vayan más allá de los límites de sus condicionamientos, determinados por factores de conversión personal, social, ambiental e histórico; y así ofrecer un menú más amplio de elección en el proceso de construcción de sus objetivos y metas a alcanzar. De acuerdo con Burchardt (2009), la definición de libertad de agencia debe ampliarse para incluir las condiciones en las que se forman estos objetivos, aspiraciones y preferencias, reconociendo que en esta capacidad debe estar de manera presente y significativa la autonomía, sometida al escrutinio crítico de manera permanente.

Retomando lo anterior, desarrollar la capacidad de agencia en un contexto escolar rural es importante en la medida en que va más allá del paradigma del déficit, para proponer alternativas de reconocimiento frente a lo que los sujetos pueden ser y hacer en sus comunidades, por encima de sus limitaciones y a partir de una revisión crítica de los diferentes escenarios de acción. Esto, en otras palabras, estaría vinculado con un proceso de emancipación y transformación, expresada a través de una agencia consciente (Burchardt, 2009). En esta perspectiva el rol del docente sería el de impulsador de agencias de sus estudiantes y no el seleccionador de lo que es importante. En este caso, sería el generador

de las preguntas, los cuestionamientos y los escenarios de comprensión y debates, más que el señalador de las limitaciones y dificultades.

Promover la capacidad de agencia de los estudiantes en un contexto escolar rural posibilita dar voz real a los protagonistas de los procesos de aprendizaje, reconociéndolos como productores de conocimiento sobre sus propias realidades, para posicionarlos epistémicamente y darles la posibilidad de elegir sus metas, con el propósito de actuar de forma razonada, crítica y consciente. Todo esto sin olvidar que el contexto es determinante y es tarea de la educación y de los educadores brindar los espacios para la acción y participación efectiva, pues la libertad de expresión y acción son fundamentales para la vida política, y negar el acceso de una persona a la esfera pública es negarle la posibilidad de constituirse sustancialmente, ya que es a través de la palabra y la acción que cada individuo revela una singularidad (Nussbaum, 2012).

A nivel educativo, integrar reflexiones frente a las capacidades humanas, en particular la capacidad de agencia, posibilita que los estudiantes puedan ser vistos, escuchados y reconocidos como sujetos políticos y ciudadanos (Nussbaum, 2012), pues no se puede perder de vista que los individuos se constituyen a través del desafío de encontrarse y colaborar con otros (Biesta, 2014). Puntualmente, se trata de brindar oportunidades reales para que los estudiantes en un contexto escolar rural, a través de su capacidad de agencia, puedan tomar decisiones por sí mismos, expresar las razones propias de sus actuaciones, expresar sus deseos, y demostrar interés por ayudar a otras personas y a sí mismos a transformar las situaciones que generan conflicto socioambiental; esto significa, básicamente, ayudar a expandir sus oportunidades de empoderamiento y autonomía. Siendo así, en las es-

cuelas deben abrirse diversos escenarios para que los estudiantes tengan iniciativas, tomen decisiones, se comprometan y desarrollen acciones; es decir, habilitar las condiciones para que puedan definir sus objetivos, valorarlos y tener la libertad de llevarlos a su realización.

## Por qué es importante hablar de capacidad de agencia a nivel ambiental

La crisis ambiental, reconocida por muchos como una problemática de urgencia a nivel planetario, convoca hoy al cuestionamiento y transformación de los fines de la educación. Más allá de promover el desarrollo y comprensión de conocimientos disciplinares vinculados a la alfabetización ecológica a nivel ambiental (Smederevac-Lalic *et al.*, 2020), se ha planteado la necesidad de apoyar procesos de formación que tengan en cuenta las posibilidades y oportunidades de participación cívica, en la perspectiva de que las personas puedan actuar como catalizadores del cambio social (Sarid y Goldman, 2021). En otras palabras, no se trata solo de vincular a las personas con el desarrollo de habilidades que permitan identificar y abordar las causas subyacentes de los problemas ambientales, sino de empoderarlas para liderar y promover transformaciones que contrarresten las injusticias sociales y ambientales existentes en las comunidades.

A propósito de la capacidad de agencia, investigadores pertenecientes a la Red Europea para la Ciudadanía Ambiental (ENEC) han estudiado la importancia de esta para promover el cambio en la dimensión individual y colectiva en la esfera privada y pública y en diferentes escalas de participación e influencia (Hadjichambis y Reis, 2020; Sarid y Goldman, 2021). En este sentido, han propuesto tres escalas de cambio en relación con el ambiente: local (escuela), nacional y global, y en cada

uno de estos se encuentran posibilidades para la evaluación del impacto. Para la ENEC, la capacidad de agencia se caracteriza por tener valores de autotranscendencia que permiten ir más allá del individuo y su bienestar particular para proyectarse hacia la formación de personas que estén dispuestas a hacer concesiones más exigentes a expensas de sus propios beneficios en términos de tiempo y esfuerzos dirigidos a promover el bienestar de la sociedad en general y el medio ambiente (Sarid y Goldman, 2021).

Lo anterior, visto desde el enfoque de capacidades humanas, introduce una tensión más en la definición de capacidad de agencia. Para Sen y Nussbaum cada persona es un fin en sí mismo, así que un individuo es suficiente como unidad de análisis y evaluación de desarrollo; sin embargo, cuando se involucra la problemática ambiental, el individuo solo no es suficiente para generar el cambio. De acuerdo con Sarid y Goldman (2021), un agente de cambio que hace su transformación individual no queda satisfecho con solo esa elección o esa acción, sino que también aspira a cambiar las reglas de juego, es decir, las normas que determinan las infraestructuras socioeconómicas y los procesos de toma de decisiones políticas. La capacidad de agencia es, entonces, un desarrollo permanente de tensiones entre lo que una persona es, sus libertades y oportunidades de ser y hacer, como de lo que significa para una comunidad. Según Nussbaum (2012), dependemos de los otros y las otras para concebirnos plurales y diversos, y es en esta diversidad en donde podemos hacer sociedad. Por tanto, existe una complementariedad entre la agencia individual y social, siendo la libertad individual un compromiso social (Sen, 1999).

Retomando a Walker y Unterhalter (2007), la agencia es intrínsecamente importante para la libertad individual, pero también instrumental para la acción colectiva y la participación democrática. Tanto el desarrollo individual como la cooperación y construcción con otros son aspectos que pueden realizarse a través de la educación, mediante la apertura de escenarios que posibiliten el debate, el cuestionamiento y la crítica de formas convencionales de comprender el mundo y de convivir como ciudadanos con el ambiente. En palabras de Nussbaum (2019), esto recibe el nombre de indagación ética y exige de la educación al menos dos cosas: por un lado, crear un clima en el que los jóvenes puedan ser alentados a ser críticos de sus costumbres, y, por otro, abrir escenarios para contrastar alternativas y tomar conciencia de otras posibilidades.

En este sentido, la indagación ética como parte de la capacidad de agencia permitiría que los individuos se formaran en la escuela desde la mirada ambiental como ciudadanos que, reconociendo la pluralidad y diversidad presente en sus contextos, actúan con conciencia frente al cambio, promoviendo acciones de reorganización política en pro de la justicia social y ambiental. Esto sería algo que además podría tener repercusiones sobre el bucle de causalidad entre pobreza y deterioro ambiental que se ha estudiado ampliamente (Morales y Parada, 2005), teniendo en cuenta que las acciones de formación que se promuevan desde las escuelas para crear la capacidad de agencia redundarán en transformaciones

reales sobre las condiciones sociales de los individuos, frente a la inequidad y desigualdad presente en sus contextos, aspecto que a su vez impactará en su relación con el ambiente. De acuerdo con Walker (2018), el desafío aquí es cómo, de manera participativa, informada y democrática en el interior de las escuelas, se pueden desarrollar acciones reflexivas e intersubjetivas que promuevan la comprensión crítica sobre cómo vivir vidas más equitativas y producir más justicia, ampliando la mirada frente a quién produce conocimiento y profundizando en la discusión sobre los individuos y sus circunstancias sociales y ambientales.

Además, la integración del enfoque de capacidades en el estudio del impacto ambiental ha sido un tema discutido, debido a que brinda nuevas perspectivas frente a la integración de los aspectos sociales en la evaluación ambiental (Simpson, 2018; Simpson y Basta, 2018) y, por tanto, de una sensibilización frente a las problemáticas del contexto. Finalmente, hablar de capacidad de agencia a nivel ambiental también es importante en la medida en que esta se desarrolla junto con otras capacidades que son consideradas como centrales en los procesos de constitución como personas (Nussbaum, 2012), tales como la capacidad para vivir una relación próxima y respetuosa con otros seres vivos y el mundo natural en general; la capacidad de vivir con y para los demás (capacidad de afiliación), y la capacidad de reflexionar críticamente a cerca de la planificación de su propia vida (capacidad de razón práctica).

## Cómo construir la capacidad de agencia desde las escuelas y hacia las comunidades

Durante años las instituciones educativas escolares han estado sumergidas en discursos sobre calidad que han priorizado indicadores de eficiencia para la toma de decisiones

(Aguerrondo y Vaillante, 2015) y, desde una perspectiva instrumental, han dado un mayor énfasis a los resultados en pruebas estandarizadas (Aguerrondo, 1993), en su carrera hacia el progreso. En ese camino se han distanciado de las realidades en las cuales se encuentran inmersas y separado de las necesidades o problemáticas reales que aquejan a sus comunidades. Esto por supuesto también ha hecho visible un pronunciamiento de las brechas educativas entre las escuelas rurales y urbanas, por cuanto los estándares de medición utilizados han sido los mismos independientes de las condiciones y particularidades del contexto. Hoy, pensar la capacidad de agencia como un aspecto relevante para los procesos de formación de ciudadanía ambiental en contextos escolares rurales permite, por un lado, cuestionar el paradigma del déficit persistente en la educación en el contexto rural que ha resultado de estas miradas frente a la calidad y el progreso; y por otro, resaltar las fortalezas y las capacidades de los estudiantes, para favorecer mediante la indagación crítica la construcción de relaciones saludables y responsables de las personas con sus comunidades y sus entornos naturales.

Con el ánimo de proyectar otras formas de hacer pedagogía para transformar la educación, autores interesados en el desarrollo del enfoque de capacidades humanas en educación (Robeyns, 2003; Walker y Unterhalter, 2007; Velasco y Boni, 2020; Walker y Mathe-bula, 2020; entre otros) y de la educación para la ciudadanía ambiental (Ariza *et al.*, 2021; Balundè *et al.*, 2020; Bauer *et al.*, 2020; Hadjichambis y Reis, 2020; entre otros) han realizado importantes aportes. Aunque en sus estudios no han confluído, puesto que no existen menciones de sus trabajos entre sí, en el presente artículo se aborda la riqueza que tiene la articulación de estos dos enfoques en los procesos de formación de estudiantes de un contexto rural, y en la gestión de las problemáticas

socioambientales presentes. A lo largo del artículo se ha intentado mostrar cómo la capacidad de agencia constituye un punto de encuentro entre ambos, pues autores de cada línea o campo de investigación han dado razones suficientes para justificar la necesidad de promover esta capacidad a nivel pedagógico y generar una verdadera transformación. En las ideas que se presentan a continuación se detallan algunos aspectos sobre el cómo construir la capacidad de agencia en los contextos escolares rurales para la formación de ciudadanía ambiental.

El primer aspecto en el proceso de formación de la capacidad de agencia es abordar el conocimiento desde una perspectiva compleja, promoviendo espacios que visibilicen la relación de diferentes actores y partes dentro del contexto, y de las interrelaciones entre ecología y cultura, mediante, por ejemplo, observaciones de campo ecológicas familiares basadas en un lugar local específico (Smederevac-Lalic *et al.*, 2020). Esto, a su vez, permitiría iniciar un diálogo de saberes (Sousa Santos, 2009), en la perspectiva de validar sistemas de conocimiento tradicionalmente excluidos e integrarlos al proceso de comprensión (Martínez-Vargas, 2022). De acuerdo con Sauvé (2014), aunque la complejidad convoca a tareas cognitivas y de interacci3n social tremendamente exigentes es lo que asegura el compromiso tanto en términos de la acci3n educativa como en el de la acci3n social.

Aunado a lo anterior, abordar el ambiente desde una perspectiva de conocimiento compleja implica la integraci3n de una mirada sistémica y holística. Sistémica en la medida en que debe hacerse de manera integrada sobre los efectos de las estructuras físicas y sociales en las cuales se encuentran inmersos los contextos educativos (Balund  *et al.*, 2020), y holística, en raz3n que requiere de una ecopedagog a que permita la construcci3n de estructuras educativas flexibles para posibilitar la composici3n de conocimientos tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, explorando temas a través del diálogo que los estudiantes ayudan a identificar (Misiaszek, 2015; Gericke *et al.*, 2020). En la práctica, esto llevaría a la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios (Tele sien  *et al.*, 2021) con objetivos de colaboraci3n interdisciplinaria (Gericke *et al.*, 2020; Monte y Reis, 2021) y expectativas de trabajo transdisciplinario (Ariza *et al.*, 2021), que posibiliten el diálogo entre diferentes saberes (Sauvé, 2014). Un ejemplo de esta perspectiva la plantean Ariza *et al.* (2021), cuando mencionan el caso de un proyecto ambiental a partir del cual se invit3 a los estudiantes a elegir la bolsa de supermercado más apropiada para el ambiente, esto los oblig3 a sumergirse en un ejemplo real y confrontarse con múltiples intereses y actores que complejizaron la toma de decisiones y acciones informadas. Así, los métodos educativos transdisciplinarios orientados hacia la comprensi3n de lo que sucede por fuera de las aulas permiten comprensiones más holísticas del mundo, mientras rompen enfoques lineales y singulares (Jorgenson y Shultz, 2012, citado por Misiaszek, 2015).

El segundo aspecto en el proceso de formaci3n de la capacidad de agencia es abordar el conocimiento para la acci3n, esto es, el saber c3mo hacer las cosas

y el ser capaz de distinguir entre varias opciones. Implica promover en los estudiantes, por ejemplo, criterios o principios de diseño para tomar decisiones frente a la realización de las acciones. De acuerdo con Smederevac-Lalic *et al.* (2020), se trata de mirar, por ejemplo, cuál de las decisiones tiene un menor impacto en el ambiente o favorece más a la comunidad en su compromiso con el ambiente, antes de adoptar acciones y medidas ambientales. Esto llevaría a su vez a involucrar conceptos como *resiliencia* o *cogestión* en los procesos de planeación de las acciones.

El tercer aspecto en el proceso de formación de la capacidad de agencia es mantener una conversación con el conocimiento de otros escenarios a nivel global. Aunque es importante tener precaución sobre cómo se interrelacionan lo personal, lo local, lo nacional y lo global, puesto que el compromiso con el contexto ambiental global de la sostenibilidad puede eclipsar aspectos más personales y locales (Smederevac-Lalic *et al.*, 2020), la apertura de la problemática que se está abordando a nivel local hacia escenarios más amplios de reflexión puede permitir revisar y cuestionar aquellas cosas que se han normalizado y, desde el enfoque de capacidades, nutrir el ejercicio de indagación ética y crítica frente a las injusticias sociales y ambientales que son objeto de estudio.

El cuarto aspecto en el proceso de formación de la capacidad de agencia es la visibilización y resignificación del contexto. De acuerdo con Hayward (2012), Bauer *et al.* (2020), Goldman *et al.* (2020), Monte y Reis (2021), y Telešienė *et al.* (2021), las experiencias particulares que tienen los individuos a lo largo de sus vidas en relación con el entorno que habitan marcan definitivamente los procesos de toma de decisiones y acción de los individuos respecto al ambiente. En este sentido, vincular intencionalmente ejercicios

de exploración real sobre el entorno, sus contextos sociopolíticos y culturales posibilita, desde la agencia, un mayor acercamiento de los individuos al análisis de sus limitaciones, libertades y oportunidades para la acción y la transformación socioambiental.

Finalmente, los cuatro elementos anteriores se conectan de manera interdependiente con un quinto componente esencial para el proceso de formación de la capacidad de agencia, esto es, la implementación de procesos participativos y democráticos. En el momento en que las instituciones educativas escolares se comprometan con el cambio de estructuras organizativas y de poder convencionalmente jerárquicas, para consolidar estructuras organizativas más flexibles, dinámicas y horizontales de participación y de cocreación, habrá un mayor espacio para la autonomía y, por tanto, para la potenciación de un ejercicio de agencia, fundamentado en el análisis crítico de sus realidades y en un ejercicio real de sus posibilidades de decisión y de acción. Las escuelas pueden reproducir las desigualdades y las injusticias sociales a través de la mala distribución y el silenciamiento (Walker y Unterhalter, 2007).

Martínez-Vargas (2022), en su propuesta de investigación de capacidades democráticas, hace un llamado a pensar la participación desde una perspectiva decolonial, que permita desafiar las tendencias participativas homogeneizadoras y, en lugar de ello, se posibilite integrar historias de vida, ideas y cosmologías diversas en los espacios de construcción colectiva, debate y aprendizaje. En otras palabras, se trata no solo de tener la habilidad para hablar y ser escuchado, sino de ocupar un lugar relevante en la decisión y acción colectiva. La autora propone una metodología que se fundamenta en cinco principios: la injusticia como problema inicial que abarca multiplicidad de comprensiones y

cosmovisiones según los actores involucrados, la diversidad epistémica desde la ecología de saberes, la reducción de la marginación epistémica al dar voces a los que han sido silenciados, la flexibilidad en el mismo enfoque metodológico y la acción del facilitador como potenciador de capacidades. Esta metodología ofrece una forma de coconstruir sentido juntos, de coconstruir realidad y de cocrear conocimiento pluriversal.

De acuerdo con Nussbaum (2006), Dobson (2007), Hadjichambis y Paraskeva-Hadjichambi (2020), Bonilla y Garzón (2021), entre otros ya mencionados, el vínculo entre capacidad de agencia y procesos democráticos conecta la formación pedagógica con procesos de construcción de habilidades de participación efectiva, de toma de decisiones, de pensamiento crítico, de apreciación crítica, de acción crítica y autoexamen, de comunicación y narrativas, de resolución de problemas, de investigación, de cooperación y exploración de valores, de liderazgo y autonomía. Por tanto, metodológicamente, es una propuesta pedagógica que estaría conectada con el trabajo a través de: proyectos comunitarios, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas (ABP), pedagogía basada en el lugar, aprendizaje basado en la naturaleza (al aire libre), aprendizaje de investigación crítica y pedagogías de la ecojusticia o ecopedagogías.

## Conclusiones

La crisis socioambiental que vivimos en la actualidad ha obligado a múltiples disciplinas a involucrarse en el estudio y análisis de las posibilidades de transformación. Miradas de desarrollo construidas desde la filosofía política, como es el caso del enfoque de capacidades humanas propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, han brindado importantes aportes en el proceso de comprensión de las desigualdades e injusticias sociales y han propuesto alternativas de desarrollo que tienen en cuenta los contextos y, por tanto, ahondan en las oportunidades y posibilidades que tiene cada persona para ser y hacer en su comunidad. En el ámbito educativo, promover la capacidad de agencia en los estudiantes en un contexto escolar rural puede ser un camino para el reconocimiento de lo que estos son capaces de ser y hacer, y así mismo, significa una posibilidad real para cuestionar el paradigma de déficit presente en las caracterizaciones realizadas hasta el momento sobre este escenario.

Desde otra perspectiva, abordar la crisis socioambiental a través del marco de la educación para la ciudadanía ambiental también permite reconocer el valor de promover la capacidad de agencia en los estudiantes, por cuanto esta les brinda no solo la posibilidad de indagar sobre sus propias circunstancias y visibilizar sus problemas, sino de trascender los intereses personales para comprometerse con acciones colectivas que redunden en la comunidad y en la construcción de relaciones saludables con el ambiente. Retomando a Martínez-Vargas (2022), no se trata de buscar una sociedad perfectamente justa, sino, por el contrario, de identificar injusticias, eliminarlas o ampliar capacidades, para

ayudar a individuos y colectivos a llevar una vida con razones para valorar.

En el escenario escolar rural, un docente o una institución que se compromete con el desarrollo de la capacidad de agencia en sus estudiantes intencionalmente promueve y abre espacios participativos y democráticos a través de los cuales los individuos pueden tomar conciencia sobre las circunstancias que limitan su pleno desarrollo o que afectan las relaciones saludables con el entorno, para elegir sus objetivos y planear las posibles acciones de transformación necesarias y pertinentes para sus contextos. En este sentido, aunado a la capacidad de agencia es importante que en los contextos escolares rurales se promueva el empoderamiento para la toma de decisiones, la expresión libre de razones y deseos y la voluntad de transformar las situaciones socioambientales que actualmente afectan sus vidas. Con ello, se trata también de apoyar procesos autónomos, de forma que los y las estudiantes tengan la posibilidad de construir rutas propias o alternativas, ya sea para mejorar sus procesos de aprendizaje o para comprender los conflictos socioambientales presentes en su contexto.

Así mismo, se promovería su capacidad política para construir una identidad colectiva y orientar debates críticos sobre las formas de organización actual y algunas de las dinámicas sociales que ocasionan los conflictos ambientales. Y, por último, orientar procesos de anticipación, planificación, acción y reflexión, acordes con ejercicios tanto de investigación crítica como de investigación acción participativa en el aula, compatibles con una gran diversidad de posibilidades de pedagogías alternativas y activas que existen en el presente. Retomando a Sauvé (2017), significa ofrecer a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de tomar conciencia de su lugar y papel en la vida colectiva y de experimentar con procesos

democráticos activos. En educación se trata de reconocer que los estudiantes pueden ser agentes de cambio de su propio aprendizaje, y que los contextos de vida de los estudiantes deben integrarse al aula como parte de sus procesos de formación.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116(3), 1-17.
- Aguerrondo, I. y Vaillante, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.
- Ariza, M. R., Christodoulou, A., Van Harskamp, M., Knippels, M.-C. P.J., Kyza, E. A., Levinson, R. y Agesilaou, A. (2021). Socio-scientific inquiry-based learning as a means toward environmental citizenship. *Sustainability*, 13(20), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su132011509>
- Balund , A., Mykolas, M., Jovarauskait , L., Sarid, A., Farangitakis, G., Knippels, M.C., Hadjichambis, A. Ch., Paraskeva-Hadjichambi, D., Hadjichambis, A., Hadjichambis, D., Reis, P., Cincera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Sub Science Education y Science and Mathematics Education. (2020). Values, beliefs and environmental citizenship. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 83-96). Springer Open.
- Bauer, N., Megyesi, B., Halbac-Cotoara-Zamfir, R. y Halbac-Cotoara-Zamfir, C. (2020). Attitudes and environmental citizenship. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y

M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 97-114). Springer Open.

Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15, 13-19. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9292-7>

Bonilla, Y. y Garzón, I. (2021). El abordaje de cuestiones socioambientales para la formación eco-ciudadana en la educación básica primaria. *Educación y Ciudad*, 40, 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2465>

Burchardt, T. (2009). Agency goals, adaptation and capability sets. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/14649880802675044>

Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276-285. <https://doi.org/10.1002/sd.344>

Franklin, J. (2013). Networking the 'bush' - is there anyone out there? *Australian & International Journal of Rural Education*, 23(2), 53-63.

Gericke, N., Huang, L., Knippels, M. C., Christodoulou, A., Van Dam, F. y Gasparovic, S. (2020). Environmental citizenship in secondary formal education: the importance of curriculum and subject teachers. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 193-212). Springer Open.

Goldman, D., Hansmann, R., Činčera, J., Radović, V., Telešienė, A., Balžekienė, A. y Vávra, J. (2020). Education for environmental citizenship and responsible environmental behaviour. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 115-138). Springer Open.

Hadjichambis, A. C. y Reis, P. (2020). Introduction to the conceptualisation of environmental citizenship for twenty-first-century education. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 1-16). Springer Open.

Hadjichambis, A. y Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Education for environmental citizenship: the pedagogical approach. En A.Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 237-261). Springer Open.

Hayward, B. (2012). Environmental education: growing up on google earth. En B. Hayward, *Children, citizenship and environment: nurturing a democratic imagination in a changing world* (pp. 82-102). Routledge.

- Latouche, S. (2012). *Salir de la sociedad del consumo: voces y vías del decrecimiento*. Octaedro.
- Martínez-Vargas, C. (2022). *Democratising participatory research: pathways to social justice from the south*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0273>
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (2ª. edición). Icaria Editorial, S.A.
- Max-Neef, M. (2006). El poder en la globalización. *Revista Futuros*, 4(114).
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_Manual.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792\\_recurso\\_113.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_recurso_113.pdf)
- Misiaszek, G.W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalization: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292. <https://doi.org/10.1111/ejed.12138>
- Monte, T. y Reis, P. (2021). Design of a pedagogical model of education for environmental citizenship in primary education. *Sustainability*, 13(11), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su13116000>
- Mora, W. (2020). Las epistemologías del sur y la relación sostenibilidad/sustentabilidad en la construcción conceptual de una línea de investigación didáctica sobre justicia socioambiental. En A. Molina (Ed), *Investigación y formación de profesores de ciencias: diálogos de perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-54). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, C. y Parada S. (Eds.) (2005). *Pobreza, desertificación y degradación de los recursos naturales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Antrhpos Editorial del Hombre.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (N. P. Fontseré, trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2011).
- Morin, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Ediciones Desde Abajo.
- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). Climate change: why theories of justice matter. *Chicago Journal of International Law*, 13(2), 1-21. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cjil/vol13/iss2/9>
- Nussbaum, M. (2019). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (4ª. ed.). Editorial Planeta Colombia S.A. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Ott, M., Hunt, A., Katz, A. y Zaban, L. (2020). Tapping into community resiliency in rural adolescent pregnancy prevention: an implementation sciences approach. *Behavioral Medicine*, 46(3-4), 340-352. <https://doi.org/10.1080/08964289.2020.1748863>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural, razones para la esperanza: informe nacional de desarrollo humano 2011*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92. <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Sarid, A. y Goldman, D. (2021). A value-based framework connecting environmental citizenship and change agents for sustainability —implications for education for environmental citizenship. *Sustainability*, 13(8), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13084338>
- Sauvé, L. (2017). Education as life. En B. Jickling, y S. Sterling, (Eds.), *Post-sustainability and environmental education: remaking education for the future* (111-124). Springer Berlín Heidelberg.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía: dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Simpson, N. P. (2018). Applying the capability approach to enhance the conceptualization of well-being in environmental assessment. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(3), 365-397. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1469118>
- Simpson, N. P. y Basta, C. (2018). Sufficiently capable for effective participation in environmental impact assessment? *Environmental Impact Assessment Review*, 70, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2018.03.004>
- Smederevac-Lalic, M., Finger, D., Kovách, I., Lenhardt, M., Petrovic, J., Djikanovic, V., Conti, D. y Boeve-de Pauw, J. (2020). Knowledge and environmental citizenship. En A.Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambis, J. Cincera, J. Boeve-de-Pauw, N. Gericke y M-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp. 69-82). Springer Open.
- Sousa Santos, B de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores; Clacso Coediciones.
- Telešienė, A., Boeve-de Pauw, J., Goldman, D. y Hansmann, R. (2021). Evaluating an educational intervention designed to foster environmental citizenship among undergraduate university students. *Sustainability*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13158219>

- Velasco, D. y Boni, A. (2020). Expanding epistemic capability in participatory decision-making processes: The Universidad de Ibagué Capabilities List. En M. Walker y A. Boni (Eds.), *Participatory research, capabilities and epistemic justice: a transformative agenda for higher education*, (pp. 27-58). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0_2)
- Walker, M. (2018). Political agency and capabilities formation through participatory action research. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(1), 53-69, <https://doi.org/10.1080/19452829.2017.1392934>
- Walker, M. y Mathebula, M. (2020). A participatory photovoice project: Towards capability expansion of 'invisible' students in South Africa. En M. Walker y A. Boni (Eds.), *Participatory research, capabilities and epistemic justice: a transformative agenda for higher education*, (pp. 189-214). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0_8)
- Walker, M. y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartha Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.

### Forma de citar este artículo

- García-Calvo, M. y Garzón-Barragán, I. (2023). Capacidad de agencia en la formación de ciudadanía ambiental desde la escuela rural. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54). 30-46 <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17411>