

**SUJETOS**  
**DE LA EDUCACIÓN:**  
**IDENTIDAD, IDEOLOGÍA**  
**Y MEDIO AMBIENTE**

SILVIA FUENTES AMAYA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**Sujetos de la educación: identidad,  
ideología y medio ambiente**



# **Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente**

**Silvia Fuentes Amaya**



## **Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente**

Silvia Fuentes Amaya

Sylvia Ortega Salazar

### **Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

### **Secretaria Académica**

Manuel Montoya Bencomo

### **Secretario Administrativo**

Adrián Castelán Cedillo

### **Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

### **Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

### **Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

### **Director de Unidades UPN**

Juan Manuel Delgado Reynoso

### **Director de Difusión y Extensión Universitaria**

### **Coordinadores de Área Académica:**

María Adelina Castañeda Salgado. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

*Revisión:* Alma Velázquez

*Diseño de portada:* Manuel Campiña

*Formación:* María Eugenia Hernández Arriola

Primera edición, 2008.

© Derechos reservados por la autora Silvia Fuentes Amaya.

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco Núm. 24,

Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Del. Tlalpan, México, D.F.

www.upn.mx

ISBN: 978-607-413-009-6

GE90	Fuentes Amaya, Silvia
F8.7	Sujetos de la educación : identidad, ideología y medio ambiente /Silvia Fuentes Amaya. – México : UPN, 2008. 494 p. : il. ISBN 978-607-413-009-6 1. Educación ambiental – México 2. Educación y Estado – México 3. Programa de Educación Ambiental de Mexicali 1. t.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*Impreso y hecho en México*

# Índice

- 11 **AGRADECIMIENTOS**
- 13 **PRÓLOGO**
- 17 **INTRODUCCIÓN**
- 17 I. Los lugares de desarrollo de una lectura compleja de los procesos de identificación y de constitución de sujetos educativos
- 31 II. El programa de educación ambiental de Mexicali (PEAM): funcionamiento ideológico en una “institución (en) cruzada”
- 41 III. Perspectiva metodológica para la generación y procesamiento de datos: *corpus* y herramientas
- 52 Nota final
- 53 **CAPÍTULO 1**
  - La educación ambiental: una discursividad en los márgenes de la sociedad moderna**
  - 53 I. Condiciones ontológico-políticas y socio-históricas de la emergencia de una discursividad *marginal*
  - 80 II. El campo de la educación ambiental, *margen* y condición de posibilidad de la modernidad: el (PEAM)

105 **CAPÍTULO 2**

**Hacia una articulación *discursiva* de lo político  
y lo psíquico para leer los procesos de constitución  
de identidades profesionales**

- 105 I. Horizonte de inteligibilidad: una intencionalidad  
hacia el anti-esencialismo
- 116 II. La construcción de dos ejes analíticos: lo político  
y lo psíquico, desde el análisis político de discurso y  
el análisis institucional, respectivamente
- 140 III. El PEAM en tanto institución (KÄES) funcionó  
*ideológicamente* (Žižek) ofreciendo un horizonte  
de plenitud a los sujetos actores educativos:  
el educador ambiental como *sujeto mítico*

151 **CAPÍTULO 3**

**Política pública y educación ambiental en México:  
*hegemonías regionales* y dispersión significativa**

- 151 I. Política y agenda públicas en la educación ambiental  
en México
- 167 II. Una historia de la educación ambiental en México:  
los "orígenes" de un grupo *hegemónico regionalmente*
- 195 III. La conformación del SBPREA: el trabajo académico  
y político como base de la constitución de una  
*hegemonía regional*

215 **CAPÍTULO 4**

**El programa de educación ambiental de Mexicali:  
*superficie de inscripción del sujeto mítico***

- 215 I. Las *huellas* de un *proyecto utópico*: los pioneros
- 240 II. La formación de educadores ambientales:  
el sujeto mítico como un nuevo sujeto ético-político

270 **CAPÍTULO 5**

**Los sujetos-actores educativos del PEAM:  
del “currículum explícito” al “currículum real”**

- 270 I. Coordinadas socio-culturales desde las cuales  
construir simbólica e imaginariamente un currículum
- 281 II. El PEAM: las formas de vivir en la institución  
(del “currículum explícito” al “currículum real”,  
Remedi, 2001)
- 305 III. El educador ambiental del PEAM: proceso identificatorio  
y currículum

324 **CAPÍTULO 6**

**Funcionamiento ideológico en un espacio  
institucional “heroico”**

- 324 I. Una “institución (en) cruzada”: la misión ambiental
- 353 II. La “gesta heroica” se profundiza frente a la disputa  
por instituir: antagonismo y hegemonía

379 **Reflexiones finales**

- 379 I. ¿Identidad o *quasi*-identidad? Pensar desde una lógica  
discursiva
- 389 II. ¿A través de qué procesos un sujeto educativo  
constituye su identidad profesional?: una propuesta  
analítica que articula lo político y lo psíquico
- 407 III. Para cerrar: los avances alcanzados y los retos  
que se vislumbran
- 413 Nota final: Las líneas de investigación que se vislumbran

416 **Referencias bibliográficas, hemerográficas  
y documentos**

- 416 I. Bibliografía
- 425 II. Hemerografía (ordenación cronológica)
- 426 III. Documentos

429 **Anexos**



*Para Angelita, mi querida madre,  
con admiración, respeto y gratitud*



## AGRADECIMIENTOS

*El desarrollo de este trabajo fue posible gracias al apoyo de diversas personas e instituciones, tanto en su fase de investigación doctoral como en el momento de su organización para ser publicado. Mi amplio reconocimiento a los educadores ambientales del PEAM, en particular a Rosa María Romero por su apertura y calidez. A mi madre, Angelita, a mis hermanos, Gloria y Ángel, a mi primo Carlos y a mi cuñado Ismael, gracias por su apoyo constante. A mis maestros, Rosa Nidia Buenfil y Eduardo Remedi, cuyo quehacer intelectual y generosidad han dejado una huella activa en mi propia ruta de investigación, muchas gracias. A Edgar González, mi gratitud por su amplia disposición para guiar mi incursión en el terreno de la educación ambiental en México. A Josefina Granja, gracias por su lectura estimulante y rigurosa. A Monique Landesmann, muchas gracias por su lectura cuidada y profunda.*

*Mi agradecimiento a mis amigos, Enrique Morales y María Luisa Jiménez, por su apoyo constante; a Marco Antonio Jiménez, amigo y colega, muchas gracias por su ánimo de compartir; gracias a Alexis López por la calidez que lo distingue; a Octavio Juárez gracias por su apoyo en diversos momentos; muchas gracias a Gabriel J. Mendoza por la gentileza que lo caracteriza.*

*A Eder Salvador, gracias por regalarme su presencia y compartir un tiempo de gran intensidad.*

*Finalmente, agradezco el apoyo institucional de las siguientes entidades y personas, las cuales en su conjunto contribuyeron a la realización de este trabajo: Conacyt, Universidad Pedagógica Nacional; Promep, FES Aragón de la UNAM, Organización de Estados Americanos y Secretaría de Relaciones Exteriores; en la parte técnica mi agradecimiento a Anabel Sánchez, María Eugenia Hernández y Alma Velázquez de Fomento Editorial UPN.*

Octubre, 2008.



## PRÓLOGO

**H**emos señalado que aún son escasos los trabajos que en México asumen a las instituciones de educación superior como objeto de análisis institucional. Si bien los encuadres teóricos y metodológicos son conocidos de manera general, el análisis por parte de investigadores y la intervención institucional como demanda de los establecimientos educativos está, todavía, precariamente articulada. Quizás las características de esta situación se deban a la escasa tradición que existe en nuestro país sobre procesos analíticos institucionales en la perspectiva psicoanalítica, que posibiliten comprender que las instituciones viven situaciones manifiestas de expresiones sintomáticas provocadas por procesos latentes articulados por su historia, por los vínculos que se sostienen, por dificultades con su tarea primaria, etc., difíciles de reconocer con abordajes de espacios observados y analizados (los establecimientos educativos), en propuestas asentadas en lógicas de *inputs/outputs*, propósitos/resultados, ajustados a fines o metas racionales. Es por esto sorprendente encontrarse en este libro con la mirada compleja que propone Silvia Fuentes sobre el proceso identificatorio en un establecimiento educativo.

Silvia propone recorrer el trabajo a partir de preguntas medulares: ¿Cuáles son los procesos a través de los cuales un sujeto educativo constituye su identidad? ¿De qué forma incorporar una noción de sujeto que haga jugar la tensión conciencia/razón-inconsciente/deseo? ¿Cómo operan lo simbólico, lo imaginario y lo Real/fantasmático, (categoría instituida por la autora) en estos procesos? ¿Cómo se juegan los registros de lo social y lo individual en las resoluciones identitarias? Éstas, entre otras interrogantes, encontrarán espacio y se irán entramando en un conjunto de categorías provenientes del análisis político del discurso, del análisis institucional y del psicoanálisis, que en su complejidad posibilitan su intelección y permitirán abordar dos dimensiones analíticas: lo político y lo psíquico. La dimensión del núcleo político será analizada en el juego de inclusión/exclusión mediante el cual se instituye, en términos de la autora, una determinada definición del *ser* educativo; lo psíquico se aborda en el sentido del anclaje del mundo interno del sujeto-actor educativo en la institución educativa como lugar de sostén identificatorio. Estas dimensiones analíticas se trabajan en las torsiones de la lógica triádica de lo Simbólico como ordenación y fijación de sentido, lo Imaginario pensado como cierre mítico y búsqueda de completud, y lo Real como dislocación, contingencia y no estructuración.

El entramado conceptual-metodológico construido impecablemente como un tejido donde se entrecruzan múltiples hebras ontológicas, epistemológicas y teóricas, es central para construir el objeto de estudio planteado como un caso: El programa de Ecuación Ambiental de Mexicali, observado como *institución* que funciona *ideológicamente*, ofreciendo un *horizonte de plenitud* a los sujetos-actores educativos que opera como *superficie de inscripción del sujeto mítico*. Esta hipótesis, central y articulante, lanza a nosotros, sus lectores, a la sinuosidad de una institución.

La agudeza de la autora es sorprendente para entrar y salir del laberinto del minotauro institucional y encontrar los procesos complejos donde los sujetos articulan sus destinos y, con ellos, dan sentido *al destino* de la institución. Tejiendo un concepto de identidad como configuración discursiva que articula juego de identificaciones, traza y muestra en el análisis del caso empírico, afiliaciones precarias e inesta-

bles en las trayectorias de los sujetos institucionales que continuamente se descentran y se sostienen en un imaginario totalizante ofrecido por el proyecto institucional. *Proyecto Utópico* que los contiene en una ilusión grupal de completud y los niega en sus trayectorias flojamente articuladas, al devolverlos a los espejos trizados de los *otros institucionales*. En este plano, el análisis es impecable y ofrece un concepto de *identidad* novedoso, construido en bordes de torsión de lo político y lo psíquico, en banda de Möbius, concepto nodal para quienes trabajan en el campo del análisis del discurso y del institucional, que deberá atenderse con cuidado.

Sobre esta torsión, la lectura del libro nos enfrenta con una nueva *flexión* que considero central: *la institución*, toda institución, se articula sobre una imposibilidad. El efecto ideológico construido sobre la negación de esta *imposibilidad* se vuelve totalizante y se erige como *horizonte de plenitud* y, por tanto: *posición/lugar* obturante para el reconocimiento del sujeto que se aliena en un *ser para otro* y que no constituye más que un puro efecto de identificación precaria. ¿Cómo se articula esta imposibilidad? En la construcción imaginaria de un gran *Otro Institucional* como *plenitud*, el gran Otro como elemento simbólico articulante, que está también tachado y convertido por efectos de: *otro/otros*, y en múltiples construcciones imaginarias y proyectadas en la ilusión de otro/otros, que transmuta en un gran Otro. El gran *Otro Institucional* erigido como plenitud está atravesado en su constitución por el impedimento: *'fundamental/fundante'*; construido/dado en la institución, en el núcleo imposible/traumático de sus orígenes: pre-fundacionales y fundacionales, acoplados por los *otros/otro* en pactos narcisistas y pactos denegativos, cimentados y sostenidos por los sujetos fundadores que articulan lo imposible de un proyecto y lo traumático del reconocimiento del origen. Es en *la ilusión* en la construcción de un proyecto donde se niegan diferencias (lo denegativo) y se erigen fantasías de consonancia y completud (lo narcisista). Posiciones imaginarias que en el proceso del juego de lo instituido/instituyente estallarán, manifestando múltiples síntomas que demuestran que *'lo negado y renegado'* en los pactos ilusorios del origen, retornan: como repetición o diferencia: en las múltiples manifestaciones sintomáticas del sufrimiento institucional.

De este proceso *embarazoso* da cuenta Silvia en este libro, mostrando las formas en que los múltiples sujetos institucionales '*metabolizan*', de acuerdo a lugares y posicionamientos jugados: diversos deslizamientos de los múltiples significantes que portan: los asignados y los asumidos. Es la *incompletud* lo que ofrece el deslizamiento y los avatares de la interpretación de sí, de los otros y del gran Otro: lo Institucional.

Pero la Institución es también bifronte: ofrece la identificación narcisista de la mirada de *una Madre*: benevolente y protectora en la construcción del imaginario de los sujetos institucionales (siempre deseada y reclamada en ese lugar) y establece a partir de la ley del *Nombre del Padre*, de una violencia de corte, una identificación en lo simbólico que incomoda por el no lugar que asigna a la '*no fusión*'. Con estas dos identificaciones tendrá que liar el sujeto en relación con sus trayectorias personales y académicas; con esto se enfrentará continuamente en sus trayectorias institucionales: Entre una ilusión uterina totalizante (*Imaginaria*) o la fantasía de expulsión por la ley del padre (*Simbólica*). De esta imposibilidad que lo remite siempre a lo *Real*: lo imposible en la: *fantasmata institucional*, se articula lo fundante; lo que deviene en: Mirada y Ley, en los destinos jugados del sujeto-actor educativo.

Quienes se aventuren en la lectura de este libro encontrarán resonancias de los destinos institucionales jugados en/por los sujetos. Lectura incómoda, pero necesaria e imprescindible para atravesar: *al otro lado del espejo*.

Eduardo Remedi  
DIE-Cinvestav

# INTRODUCCIÓN

## I. LOS LUGARES DE DESARROLLO DE UNA LECTURA COMPLEJA DE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y DE CONSTITUCIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS

### 1. ¿Cómo se constituye un sujeto educativo?

La anterior pregunta ha operado como el sendero principal que se ha ramificado en múltiples veredas: ¿Cuáles son los procesos a través de los que un sujeto educativo constituye su identidad? ¿De qué forma incorporar una noción de sujeto que haga jugar la tensión consciencia/razón-inconsciente/deseo? Y desde esa perspectiva, ¿cuáles son los lugares en los que se sostiene el proceso identificatorio? ¿Cómo opera lo simbólico, lo imaginario y lo real/fantasmático en éste? ¿Cómo pensar el juego de identificaciones subyacente en todo proceso de constitución identitaria? ¿De qué manera establecer como un plano de lectura de lo social, las resoluciones identitarias de los sujetos singulares?

Ese amplio terreno de interrogantes, me ha acompañado durante los últimos diez años y ha sido el escenario de un proyecto de construc-

ción teórica sobre el proceso de constitución de sujetos e identidades educativas.<sup>1</sup>

En este libro presento las elaboraciones más relevantes que se produjeron durante la tercera fase de ese proyecto, las cuales se inscriben fundamentalmente en el ámbito de la investigación básica, pues pretenden contribuir en el plano teórico-metodológico, con una lectura del proceso de constitución de identidades educativas que permita aproximarse a su complejidad.

Ahora bien, dicha propuesta teórico-metodológica se despliega tanto en un plano conceptual como en uno empírico, a partir de la reconstrucción histórica del entorno de la profesionalización de los educadores ambientales en México. De tal manera, que el trabajo apunta a problematizar un terreno de constitución identitaria escasamente abordado tanto en el ámbito local como en el internacional.

### *1.1 Una lógica discursiva como guía de la ruta emprendida*

De acuerdo con lo expuesto, el objetivo en esta parte introductoria reside en dotar al lector de una aproximación general al tema, a través de una visión panorámica que permita organizar la lectura de conjunto del trabajo, por lo que he tratado de proponer claves de lectura y recaudos que apuntan a mantener las demarcaciones que he establecido. Así, conforme con la perspectiva epistemológica adoptada, he orientado esta

---

<sup>1</sup> En el cual distingo tres fases: *a)* De 1994 a 1997, desarrollé un primer momento de elaboración teórica, en el marco de la investigación que constituyó mi tesis de maestría (DIE-Cinvestav), teniendo como objeto de estudio el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón (UNAM), de la generación 79-83. El estudio resultante fue publicado como libro por el referido centro de investigación (Fuentes, 1999a). *b)* De 1998 a 1999, produje una primera aproximación al terreno de la educación ambiental a través del desarrollo de una investigación sobre las identidades profesionales constituidas en el marco de tres maestrías en educación ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, unidades Azcapotzalco y Mexicali, y de la Universidad de Guadalajara (Fuentes, 1999b). El estudio se centró en el caso de la Unidad UPN Mexicali, en Baja California y fue posible gracias al establecimiento de un convenio de colaboración tripartita entre la Semarnap, el Cinvestav y la UPN Mexicali; se contó con la asesoría de los doctores Rosa Nidia Buenfil y Édgar González. *c)* La tercera fase se produjo en el marco de mi investigación doctoral, de 2001 a 2005, durante la cual integré las elaboraciones conceptuales y metodológicas desarrolladas en las fases previas, teniendo como referente empírico el Programa de Educación Ambiental de Mexicali. Entre los insumos más importantes incorporados en esa tercera fase, se ubican los datos generados en la investigación denominada "Análisis de perfiles curriculares e inserción de programas de educación ambiental", que se desarrolló en la fase precedente.

introducción hacia la ubicación de *lógicas* de intelección, de tal manera que remito a la lectura de los diversos capítulos para situar las formas de desagregación y uso que implemento de éstas, en relación con el referente empírico.

En función del citado objetivo, a continuación sitúo un conjunto de categorías provenientes del análisis político de discurso, del análisis institucional y de la teoría de la ideología žižekiana (referentes teóricos básicos de mi objeto de estudio), con respecto a las cuales no me detengo a puntualizar su definición conceptual en la mayoría de los casos, puesto que en el segundo capítulo me ocupo de ésta con detenimiento, al presentar la organización del constructo teórico-metodológico propuesto.

Una vez precisado lo anterior, abordo las coordenadas generales de intelección bajo las cuales he desarrollado el presente objeto de estudio.

Desde la primera etapa del camino recorrido hasta ahora, he considerado como una tarea de primer orden el producir una lectura compleja<sup>2</sup> del proceso identificatorio. Dicho interés reside fundamentalmente en situar el carácter estructurante de la negatividad en la definición, en sentido *quasi*-ontológico,<sup>3</sup> de toda identidad. Al respecto, inspirada en el análisis político de discurso (Laclau) y en la teoría de la ideología (Žižek), he planteado en distintos momentos la idea de atribuir un funcionamiento fantasmático<sup>4</sup> a lo social. Ello significa pensar que la estructuración de lo social se produce como consecuencia del rodeo o evasión de lo Real<sup>5</sup> y, en ese sentido la falta o la ausencia operaría como posibilidad/imposibilidad de constitución de lo social.

Así, en la perspectiva de introducir el juego negatividad/positividad en la mirada analítica que fui construyendo y en el marco de una constante relación entre referente teórico y empírico, propuse en un primer

---

<sup>2</sup> Entiendo por lectura compleja, una perspectiva que permita abrir diversas dimensiones analíticas.

<sup>3</sup> El agregado *quasi*, pretende establecer como recaudo el interés por distanciarse de una idea metafísica del plano ontológico.

<sup>4</sup> Fuentes, 1999a, 1999b, 2001b, 2003.

<sup>5</sup> Concibo la noción de lo Real como lógica y como espacio de producción de determinadas fantasmáticas a nivel societal, grupal y singular. Dicha concepción se nutre por un lado, de la recuperación que para pensar lo social a nivel macro, ha producido Laclau (con Mouffe, 1987; 1993, 1996) desde la perspectiva del “triángulo lacaniano”; y, por el otro, de la visión de Žižek (1992) y Käes; en el primero, con respecto al proceso identificatorio y la categoría de ideología, y en el segundo, respecto a la *institución* y la identificación en un plano grupal y singular (*cf.* Reflexiones finales).

momento la idea de elaborar una lectura tridimensional del proceso identificatorio (social, política y psíquica), en el marco del estudio de la constitución identitaria de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón; a partir de tal constructo, transitó hacia un segundo momento de elaboración teórica, en el cual propuse un enfoque analítico que articulara lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificatorio de los sujetos educativos, teniendo como referente empírico tres maestrías en educación ambiental en México.

En la tercera fase de elaboración, al contar como insumo fundamental con el reporte del estudio denominado “Análisis de perfiles curriculares e inserción de programas de educación ambiental” –que produjo hacia fines de 1999–, emprendí un proceso de elaboración teórico-conceptual y metodológica donde la propuesta precedente de articular lo discursivo y lo psíquico, fue transformada hasta llegar al enfoque actual de plantear una *articulación discursiva* entre dos ejes analíticos, uno político y otro psíquico. Como es evidente, fueron necesarias múltiples operaciones analíticas intermedias para arribar al citado enfoque, la elucidación de tal proceso excede con amplitud los marcos de este trabajo; sin embargo, mencionaré al menos dos de las que considero más relevantes.

Antes de abordar tales operaciones, es importante señalar el horizonte de inteligibilidad que ha posibilitado la producción de una lectura del proceso identificatorio, donde la negatividad reviste una condición estructurante de éste. Se trata de un horizonte que apunta hacia el anti-esencialismo, es decir, una perspectiva en la cual la definición de identidades en el plano ontológico, no obedece a principios o categorías que operen como esencias o fundamentos absolutos; por lo que se trata de identidades débiles o *quasi-identidades*, pues desde su propia concepción emergen como incompletas al estar “contaminadas” por la negatividad, bajo la forma de la *contingencia* que actualiza su *dislocación* constitutiva (Laclau, 1993). En ese orden de ideas, lo político adquiere un estatuto ontológico, pues al no estar definidas las identidades esencialmente, se estructuran en el marco de luchas por instituir las que resultan de la capacidad de *articular* el flujo de significaciones representado por lo social.

Respecto a mi adscripción a una visión hacia el anti-esencialismo, en mis elaboraciones recientes me ha interesado subrayar el reconocimiento de que la tentativa anti-esencialista debe explicitarse como tal, pues la pretensión de asumirse como anti-esencialista simple y llanamente, traicionaría el intento por tratar de fisurar el lenguaje metafísico y, por el contrario, produciría una franca incorporación a éste.<sup>6</sup>

Así, desde tal horizonte de inteligibilidad, desarrollé una serie de elaboraciones de carácter epistemológico, teórico y metodológico que me abrieron la posibilidad de construir el enfoque del proceso identificatorio que planteo en esta obra. Como ya mencioné, de la multiplicidad de operaciones desarrolladas me referiré a dos de las que considero más relevantes.

La primera, tuvo que ver con la definición de dos terrenos de construcción del enfoque analítico en proceso, para ello recuperé la distinción “ontológico/óntico” planteada por Heidegger (1997); en esa tesitura, concebí tal distinción en el contexto de mi trabajo, como el manejo de un ámbito ontológico-político y otro socio-histórico. El establecimiento de tal distinción fue acompañado más o menos en paralelo, con el planteamiento de una *lógica discursiva*,<sup>7</sup> movimiento que me permitió situar el carácter de la articulación que estaba proponiendo y en ese sentido, definirla como una *articulación discursiva*.

De tal manera, el abordaje de lo discursivo, no se situaba más en el mismo plano que el del psíquico, pues el primero fue instalado como el basamento *quasi*-ontológico que al producir un determinado emplazamiento epistemológico, orientaba la mirada general en construcción.

En ese sentido, una vez establecida dicha distinción, la segunda operación que se desarrolló tuvo que ver con la elaboración de dos ejes analíticos: uno político y otro psíquico. En la medida en que ambos estaban concebidos desde una *lógica discursiva*, ello supuso pensar que la tensión constitutiva entre *necesidad* y *contingencia*, operaba a través de

---

<sup>6</sup> Cfr. capítulo 2.

<sup>7</sup> Noción que es deudora de la de “lógicas de razonamiento” planteada por Granja (1995); a partir de la cual, elaboré la idea de una “lógica discursiva de razonamiento”, hasta llegar a la propuesta de una *lógica discursiva*. En el capítulo 2, establezco con precisión las implicaciones de ese planteamiento.

las lógicas de lo imaginario, lo simbólico y lo Real. De tal manera, éstas atravesaban las dos dimensiones analíticas que se abrían a partir de los ejes de intelección de lo político y lo psíquico.

Así, el núcleo de lo político –el juego de inclusión/exclusión a través del cual se instituye una determinada definición del *ser* educativo–, y el de lo psíquico –el anclaje del mundo interno del sujeto-actor educativo en la *institución educativa* como lugar de sostén identificatorio– fueron pensados a través de la lógica triádica de lo simbólico (como ordenación y fijación de sentido), lo imaginario (como cierre mítico y búsqueda de completud) y lo Real (como *dislocación*, *contingencia* y *desestructuración*).

En su conjunto, tales lógicas constituyen una forma particular de hacer operar el juego entre positividad y negatividad (el carácter fantasmático de lo social antes señalado), relación que desde una *lógica discursiva*, es recuperada bajo la idea de la tensión constitutiva entre *necesidad* y *contingencia*.

### *1.2 Las implicaciones ético-políticas<sup>8</sup> y psíquicas como investigadora del caso estudiado*

Antes de continuar con la visión panorámica del constructo analítico que he desarrollado para el abordaje del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos del PEAM, me interesa dar cuenta de las implicaciones de orden ético-político y psíquico derivadas del encuadre analítico que he adoptado.

En la medida en que la tensión entre subjetividad y objetividad en el desarrollo del trabajo de investigación es irresoluble e inevitable, es importante establecer, como parte de la vigilancia epistemológica, la “objetivación del sujeto objetivante” (Bourdieu, 1995).

En esa tesitura, de acuerdo con mi adscripción a una *lógica discursiva* como estrategia epistemológica para construir mi objeto de estudio, me parece necesario establecer los siguientes recaudos en el terreno ético-político.

---

<sup>8</sup> Agradezco al doctor Alexis López, el haber llamado mi atención sobre la importancia de dar cuenta de la concepción que sobre lo ético-político utilicé en esta investigación.

En primer término, asumo que la posibilidad de sostener un posicionamiento ético-político y no meramente normativo (Laclau, 2000) en la labor de investigación, implica reconocer una serie de condiciones: *a)* que las coordenadas de elaboración epistemológica, teórico-metodológica e instrumental que he establecido para la construcción del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM) como objeto de estudio, involucran definiciones establecidas bajo una lógica de *necesidad-contingencia*; de tal suerte que constituyen posibilidades particulares construidas en contextos históricos específicos, y *b)* que las interpretaciones/explicaciones producidas en el desarrollo del proceso de investigación, involucran “verdades” *contingentes*, relativas a contextos de argumentación particulares, legitimados en el marco de comunidades científicas determinadas.

De esta manera, considero el reconocimiento de las implicaciones ético-políticas inherentes a mi tarea de investigación, a partir de la asunción de la condición particular de los desarrollos de investigación que he producido referentes al PEAM, en contextos históricos y culturales determinados. De tal suerte, que reconozco mi adscripción a una determinada normatividad, que orienta mi trabajo de investigación en función de determinados ámbitos de sanción y legitimación académico-políticos en que éste se inscribe.<sup>9</sup>

En cuanto a las implicaciones de orden psíquico, presentes en mi tarea de investigación, éstas han sido consideradas también desde una *lógica discursiva*, en la cual la negatividad reviste un carácter estructurante de toda positivización de la realidad, y en ese sentido, tal plano de la negatividad es constitutivo del trabajo de objetivación inherente al quehacer del investigador.

Se trata de un conjunto de procesos que tienen que ver con la tensión entre consciencia/razón e inconsciente/deseo; de tal suerte, que a través de las elecciones y decisiones de construcción del objeto de estudio, que aparecen como dotadas de mayor “racionalidad”, en un plano no explícito son “intervenidas” por el sujeto del inconsciente:

---

<sup>9</sup> En el capítulo 2, puntualizó los marcos de tal adscripción.

Porque esa conciencia, que en apariencia sintetiza lo que es racional, 'elegido' por el sujeto, expresa también lo que *deviene* como consciente porque ha sido puesto en movimiento por significantes cuya inscripción corresponde a otro lugar (orden cultural, institución, inconsciente). Significantes que a su vez están sujetos a un proceso permanente de transformación por la propia estructura psíquica del sujeto [...] que son originados desde 'la filiación imaginaria que vincula al sujeto con sus padres, en el fantasma de deseo que ha presidido su venida al mundo', desde su inclusión en un orden cultural y social e institucional y desde la constitución de su propia historia personal. Con la consideración de estos procesos es posible no dejar a un lado eso que, finalmente, tiene que ver con la verdad del sujeto, no por lo que él cree y dice de sí, sino por aquello que estructura lo que él es. (Remedi *et al.*, 1989:155.)

Así, no sólo resulta irresoluble e inevitable el juego consciente/inconsciente; sino que es además una condición necesaria para el desarrollo de una investigación exitosa en términos de que ésta constituya un lugar de inscripción del deseo del sujeto investigador, es decir, un marco estructurante del "deseo de desear" (Žižek, 1992).

De acuerdo con lo anterior, considero que en el desarrollo de esta investigación, la idea de producir "una lectura compleja del proceso identificador", implica el supuesto de que mi deseo de desear encontró un lugar para fluir a partir de cierta construcción simbólica-imaginaria y fantasmática de mi interés por investigar el proceso de constitución identitaria que se verificó en el contexto del PEAM.

Una vez establecidos los anteriores recaudos en la búsqueda de estrategias de vigilancia epistemológica, en el siguiente apartado doy cuenta de las operaciones que realicé para la construcción de mi objeto de estudio.

## **2. La definición de un constructo teórico-metodológico desde una *lógica discursiva***

En el plano teórico-metodológico, la puesta en marcha de una lógica discursiva, involucró un conjunto de operaciones relativas al manejo de las tres fuentes teóricas principales que sustentan el enfoque analítico que planteo: el análisis político de discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993; 1996), el análisis institucional (Käes, 1989; Enríquez, 1989) y

la teoría de la ideología de Žižek (1992); específicamente a partir de su implementación en el ámbito de la investigación educativa en México, por Buenfil (1994; 1996; 1997) en cuanto al análisis político de discurso y, por Remedi (1997; 2001), con respecto al análisis institucional, así como por Fernández (1994) en Argentina.

Es importante destacar que el análisis político de discurso ha operado de forma sistemática tanto en mi adscripción a un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo, como en la definición de un plano ontológico-político y el abordaje en el nivel teórico del objeto de estudio a través de un eje analítico de lo político.

De acuerdo con lo anterior, he utilizado el análisis político de discurso como el referente teórico directriz en la construcción del enfoque analítico y del objeto de estudio. Las consecuencias de tal uso suponen la presencia de lo político como una especie de bastidor sobre el cual se hace jugar el eje de lo psíquico, de tal manera que si bien los presupuestos ligados a este segundo eje analítico operan a lo largo del constructo teórico-conceptual y del abordaje del objeto de estudio, tal funcionamiento se sostiene en una *lógica discursiva* que marca una orientación epistemológica fundada en el interés por lo político.

El análisis institucional, como insumo básico del eje de lo psíquico, involucra una amplia compatibilidad lógica y conceptual con el análisis político de discurso. En ambas perspectivas subyace el presupuesto del funcionamiento fantasmático de lo social, es decir, la evasión de lo Real es pensada como operación estructurante del tejido social; tal funcionamiento, en el primero ha sido pensado fundamentalmente en una escala social amplia, mientras que en el segundo, sin dejar de lado ese nivel, el foco de interés se ha centrado en abordar el plano grupal e individual. Asimismo, tanto el análisis político de discurso, como el análisis institucional, han abrevado del psicoanálisis, en especial el lacaniano, aunque su recuperación y uso presenta intereses que aun cuando son compatibles, circulan por vías distintas y alumbran ángulos diferentes.

En mi interpretación, el análisis político de discurso sostiene una noción de sujeto en falta, incompleto, que se relaciona básicamente con la incorporación de las lógicas inherentes al triángulo lacaniano que han sido implementadas en el plano de lo social amplio, más que de una teo-

rización sobre la dimensión del sujeto del inconsciente y menos aún, del sujeto del deseo. Tal apropiación es posible de observar incluso en la incorporación de la noción de identificación que Laclau (1993) produjo a partir de los debates sostenidos con el teórico social y psicoanalista esloveno S. Žižek.<sup>10</sup> En tal aproximación, se destaca el plano de la forma a través de las categorías de *contingencia* y *dislocación* de la estructura, como condiciones de la identificación; sin embargo, no hay un tratamiento del proceso identificatorio como tal.

En cuanto al análisis institucional, la recuperación del pensamiento lacaniano y freudiano participa fundamentalmente en el plano del sujeto deseante, de tal manera que la falta es conceptualizada a partir de sus formas de operación en la *institución*, en tanto soporte identitario y lugar de anclaje de la fantasmática particular de los grupos y los sujetos singulares. De tal suerte que la exploración de las formas en que el sujeto deposita y hace fluir su deseo en la *institución*, constituye el núcleo de lectura de esta perspectiva. En ese sentido, la noción de identificación es pensada no sólo como forma, sino ante todo como construcción de contenidos que posibilitan la elaboración de identificaciones.

De acuerdo con lo anterior, he definido una categoría de sujeto que se nutre de ambas perspectivas; por un lado, desde el análisis político de discurso, destaco la dimensión de incompletud inherente a la condición de *quasi*-identidad tanto de la noción de sujeto como del ordenamiento *discursivo* respecto al cual se identifica; en esa tesitura, recupero la dimensión de *sujeto de la decisión*, inherente al proceso de identificación, a través del cual el sujeto se identifica o no con determinada propuesta *discursiva* mediante una operación de inclusión/exclusión; en el entendido de que la posibilidad/imposibilidad de tal identificación la constituye el carácter ontológicamente *dislocado* de lo social.

Por el otro, la constante construcción de identificaciones no sólo se relaciona con la incompletud constitutiva de lo social, esto es, con el carácter fallido de toda estructuración posible, sino con una apuesta tam-

---

<sup>10</sup> Para ubicar los planteamientos žižekianos al respecto, *cfr.* Žižek, 1992. Respecto a la forma de apropiación de la noción de identificación en Laclau, *cfr.* Laclau, 1993. En este punto, ubico una veta de indagación futura para situar con mayor precisión las consecuencias analíticas de la forma de apropiación del psicoanálisis propuesta por Laclau.

bién perdida de antemano que se trama en la historia del sujeto y que lo condena a una búsqueda constante por hacer fluir su deseo; empresa de la cual, sin embargo, no sabe ni quiere saber. Más aún, desde esta mirada el sujeto sufre la expropiación de parte de su mundo interno, el cual se ancla en la *institución*; de tal manera que lo que se incluye en la institución opera como una forma de exclusión/enajenación y aquello que se excluye conforma quizá lo único que el sujeto puede seguir incluyendo para sí. En esta lectura, el mundo interno del sujeto es pensado a partir de la tensión entre lo manifiesto-explicito-consciente y lo latente-implícito-inconsciente (Schvarstein, 2001), por tanto, la dimensión privilegiada es la del *sujeto del deseo*.

En suma, la noción de sujeto que propongo es la de un sujeto en falta, que es político porque incluye/excluye posibilidades de identificación, en las cuales su acto de decisión está influido por su deseo de desear.

En ese contexto, establecí la teoría de la ideología de S. Žižek (1992), en particular su categoría de *ideología*, como el referente teórico de engarce entre el análisis político de discurso y el análisis institucional, puesto que dicha categoría involucra un funcionamiento fantasmático de lo social en los dos planos que me ha interesado situar: el político y el psíquico. Para dar cuenta de tal operación de engarce, enuncié el proceso ideológico como *funcionamiento ideológico*, noción en la cual la arista de lo político supuso un *discurso* que instituido como *hegemónico* hubiera borrado “las huellas del poder” (Laclau, 1993), es decir, el acto de inclusión/exclusión, y hubiera aparecido como una “verdad”. En esa tesitura, el eje de lo psíquico involucró que el *funcionamiento ideológico* de determinada propuesta *institucional* suponía formas particulares de anclaje del mundo interno de los sujetos-actores educativos en ésta, de tal suerte que operó como sostén identificatorio, al hacer fluir su deseo.

Ahora bien, los referentes teóricos que señalé constituyeron las directrices de construcción conceptual, en relación con las cuales otros insumos teóricos fueron incorporados para tratar de abrir los ángulos, niveles y dimensiones analíticas involucrados en la *articulación discursiva* entre lo político y lo psíquico que propongo. En el segundo capítulo presento con detalle los asideros epistemológicos, teóricos y metodológicos de la propuesta analítica en su conjunto.

Por ahora, en esta mirada introductoria me interesa señalar que en la lectura del proceso identificatorio que planteo, está en juego una perspectiva que no supone el uso de categorías como enclaves de intelección autónomos, sino como formas particulares en las que se desagregan lógicas de intelección (e.g. *necesidad/contingencia, articulación/dislocación, diferencia/equivalencia*) para establecer determinados focos analíticos.

En ese sentido, definí –a partir de la instrumentación de un uso particular del entramado conceptual que establecí para esta investigación– categorías generales, intermedias, engarce y foco; he hecho operar tales definiciones en este contexto teórico-metodológico particular, por lo que me interesa enfatizar que el estatuto atribuido al conjunto categorial empleado obedece a un uso específico, de tal manera que la modificación de éste, involucraría también una redefinición del carácter asignado al entramado categorial.<sup>11</sup>

En resumen, mi interés por desarrollar una mirada compleja del proceso de constitución de identidades y sujetos educativos, se inscribe en un horizonte de inteligibilidad que apunta hacia el anti-esencialismo, a partir del cual he desarrollado una *lógica discursiva*, que me posibilitó la producción de una *articulación discursiva* entre lo político y lo psíquico.

En este primer apartado, abordo uno de los dos terrenos de elaboración del enfoque del proceso identificatorio que propongo: el ontológico-político; a continuación, presento las coordenadas generales de construcción del segundo: el socio-histórico.

### **3. Indagar acerca del proceso de constitución de sujetos y de identidades en educación ambiental, en el marco de una nueva situación epocal: la noción de identidad *marginal***

Los escenarios societales contemporáneos han actualizado en el terreno socio-histórico, la condición ontológicamente *dislocada* de lo social (Laclau, 1993), en ese contexto, las formas de subjetivación y de constitución identitaria han sido atravesadas por dicha puesta en acto de la incompletud constitutiva de todo intento por ordenar lo social.

---

<sup>11</sup> En el capítulo 2, me ocupo con mayor detenimiento de tales implicaciones y ofrezco un esquema general de la organización categorial que propongo.

Así, estamos frente a la construcción de una nueva situación epocal, la cual en un terreno ontológico-político y socio-histórico, no supone dejar atrás ni el proyecto de la modernidad ni las formas históricas que han sido edificadas sobre sus cimientos. Lo que está en el centro del debate y marca una nueva temporalidad es la modificación del estatuto de las identidades sociales acuñado en la modernidad (Laclau, 1998).

En ese sentido, hemos presenciado desde el último tercio del siglo xx hasta la actualidad, un conjunto de procesos que, por un lado, han marcado la apertura de fracturas de distinto orden del proyecto y del orden societal modernos y, por el otro, han producido la emergencia de nuevas identidades sociales sobre dichas fracturas. Tal es el caso del llamado “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995), el cual concibo como una *dislocación* estructural, en la medida en que ha abierto una fisura de primer orden en la modernidad (nuevamente, como pensamiento y como condición socio-histórica), y ha marcado los límites de un esquema de civilización que ha *hegemonizado* el mundo occidental.

En esa tesitura, en el terreno de las lógicas de construcción identitaria, también se han verificado transformaciones profundas que tienen que ver con el desarrollo de determinadas formas socio-históricas de estructuración del tejido social.

Así, las nociones de “nomadismo”, “oscilación”, “personalización” (Arditi, 1993); “enraizamiento dinámico”(Maffessoli);<sup>12</sup> “narcisismo tardío” (Lipovetsky, 2000), entre otras, apuntan a situar lógicas novedosas de subjetivación que se entretajan con otras tradicionales (*e.g.* cohesión social, identidad como recurso, identidad sustentada en el compromiso; Dubet, 1987); lo que en su conjunto muestra un nuevo tipo de coordenadas de construcción de lo social. Entre estas últimas pueden situarse procesos tales como el “desenclave”, la “reflexividad” (Giddens, 1998); la centralidad de la generación, distribución y consumo de la información (“informacionalismo”; Castells, 1999) y el papel estratégico de los nuevos lenguajes y códigos simbólicos así como la distinción entre los “productores” y “usuarios” de éstos (Melucci, 1998).

---

<sup>12</sup> Citado por Arditi (1993).

De acuerdo con lo anterior, es en ese marco de escenarios atravesados por una nueva temporalidad –que se actualiza a través de un complejo tejido de lógicas de ordenación societal y de subjetivación tanto tradicionales como inéditas– que se ha constituido una nueva identidad social sobre la hiancia representada por el “desastre ecológico”.

Se trata de una identidad (genéricamente, pues se ha traducido en una multiplicidad de identificaciones) en torno al medio ambiente, insituado éste como “campo de conflicto” (Melucci, 1985), en tanto que en él se ha inscrito un conjunto de demandas y reivindicaciones alrededor de las cuales se tejen redes de solidaridad y pautas culturales.

Ahora bien, el tema de “lo ambiental” (las definiciones de tal significante son múltiples y han transitado por una diversidad de emplazamientos *discursivos*, por lo que me refiero a éste de manera genérica), se ha incorporado como asunto de debate e interés no sólo en el ámbito de la creciente proliferación de esferas públicas, característico de nuestra situación societal contemporánea, sino como parte de las agendas públicas de los distintos Estados-Nación a lo largo del orbe.

De tal manera que la preocupación por el medio ambiente constituye hoy en día un asunto en torno al cual se generan múltiples espacios de argumentación y de definición de acciones. Aun cuando no posee toda la consistencia, profundidad y continuidad demandada por los múltiples sujetos-actores involucrados en tales espacios, el tema de lo ambiental ha entrado a formar parte constitutiva de la *discursividad* contemporánea.

Es importante señalar que reconozco la existencia de una preocupación sobre el medio ambiente en otros contextos epocales; sin embargo, lo que quiero enfatizar es el carácter ontológicamente novedoso que la identidad ético-política gestada en torno a lo ambiental reviste hoy en día, pues sostengo que en dicha identidad se inscribe una nueva temporalidad, actualizada mediante las lógicas de ordenación societal y de subjetivación antes planteadas.

Para resumir lo expuesto, considero a la educación ambiental como una parte de esa nueva constelación de identidades, cuyo nacimiento se ha producido como un intento de sutura respecto a la *dislocación* representada por el “desastre ecológico” en el marco de una nueva temporalidad.

En ese contexto de intelección, he planteado la idea de que la educación ambiental constituye una identidad *marginal*. La noción de *marginalidad* que uso está inspirada en la recuperación de la noción de “márgenes” de Derrida (1998), bajo una lógica *hegemónica* desarrollada en forma inicial por Laclau y Mouffe (1987) y profundizada posteriormente por el primero. En ese sentido, el carácter constitutivo que se asigna a los elementos no centrales, periféricos, de un determinado ordenamiento *discursivo* –en este caso, el proyecto de la modernidad–, es pensado en términos de una *lógica discursiva*, en la cual la tensión *necesidad/contingencia* estructura la identidad educación ambiental.<sup>13</sup>

Así, desde mi perspectiva, utilizo la noción de *marginal* para mostrar la ambigüedad constitutiva del significante educación ambiental; por un lado, mostrar su carácter *necesario*, en tanto condición de posibilidad de una sociedad moderna al ofrecer un intento de sutura de la *dislocación* estructural representada por el “desastre ecológico”. Y, por el otro, dar cuenta de su condición *contingente*, cuya presencia fisura la modernidad construida, al presentificar una ausencia en la que se inscribe lo que le falta a ésta para alcanzar la plenitud.

De esta manera, asigno la condición de identidad *marginal* al significante educación ambiental como una estrategia de desestabilización identitaria, que pretende establecer una tentativa de distanciamiento/fisuración del lenguaje metafísico, en coherencia con mi adscripción a un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo.

## **II. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE MEXICALI (PEAM): FUNCIONAMIENTO IDEOLÓGICO EN UNA “INSTITUCIÓN (EN) CRUZADA”**

### **1. El desarrollo de la hipótesis central**

En el marco de las coordenadas ontológicas, epistemológicas y teóricas planteadas en la sección previa, definí la siguiente hipótesis para construir mi objeto de estudio: el Programa de Educación Ambiental de

---

<sup>13</sup> En el capítulo 1 desarrollo esta propuesta de lectura de la educación ambiental.

Mexicali en tanto *institución* (Käes) funcionó *ideológicamente* (Žižek), de tal manera que ofreció un *horizonte de plenitud* a los sujetos actores educativos (una imagen digna de amor, querida de sí mismos; Žižek), operando como *superficie de inscripción del sujeto mítico* (Laclau).

En este abordaje del proceso de formación profesional de los educadores ambientales del citado programa, sobresale como ángulo analítico la recuperación del proceso identificatorio desde el plano de los sujetos-actores educativos.

Dicho *locus* de indagación se relacionó con una serie de cuestionamientos resultantes no sólo de las elaboraciones teóricas, sino además de la estrecha relación de éstas con la construcción del referente empírico.

En efecto, la indagación del proyecto de formación profesional constituido por el PEAM, establecido de 1993 a 1999 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali; y de finales de 1999 a 2001, en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en Mexicali,<sup>14</sup> me hizo especular acerca de la existencia de un proceso de *interpelación* exitoso, en el contexto de una maestría en educación ambiental (ofrecida a profesores en activo, de distintos niveles educativos, en su mayoría de educación básica) y de una serie de diplomados (dirigidos no sólo a docentes, sino a un público más amplio, por ejemplo amas de casa) cuya expansión a lo largo del estado de Baja California (*e.g.* Ensenada, Tecate, Rosarito, Mexicali, Tijuana, Guerrero Negro) hacia 1999 había conformado una matrícula cercana a 800 alumnos. Y, en el año 2000, esa cifra se elevaría a aproximadamente 1300 estudiantes en los diplomados abiertos en el segundo movimiento instituyente de los líderes fundadores del PEAM.

Ahora bien, como lo señalé al inicio de esta Introducción, la investigación se inscribe en un proyecto de construcción teórica de larga data, de tal suerte que mi aproximación al PEAM estuvo orientada por la idea de tratar de desentrañar los procesos que sostuvieron la trama identificatoria de los sujetos-actores educativos adscritos a ese programa, en el marco del referido juego interpelatorio; en ese sentido, no se

---

<sup>14</sup> La demarcación cronológica fue establecida en función de la dinámica *institucional* construida por la dupla de líderes fundadores del PEAM. En el capítulo 4, abordo con detalle la reconstrucción histórica del proceso fundacional y la propuesta de formación profesional resultante.

trataba sólo de dar cuenta de la capacidad de interpelación exitosa del PEAM sino fundamentalmente, de producir un enfoque analítico que permitiera aproximarse a la complejidad del proceso identificatorio en general y, en particular, del caso estudiado.

Así, las líneas de investigación abiertas desde tal interés, pueden esquematizarse, entre los aspectos más sobresalientes, en las siguientes preguntas: ¿De qué manera los sujetos-actores educativos resignifican una determinada propuesta de formación profesional? ¿Con base en qué procesos una propuesta formativa logra una *interpelación* exitosa? ¿Qué tipo de construcciones simbólicas, imaginarias y fantasmáticas posibilitan una dinámica *institucional* en la que los sujetos en formación construyen un *horizonte de plenitud* identitario? ¿En qué forma las trayectorias académicas y profesionales junto con las historias personales, constituyen referentes *discursivos* que se anclan o no en la *institución* educativa? ¿Cuál es la trascendencia de la función política y psíquica del papel de líder en la *institución* educativa? ¿A través de qué procesos una propuesta de formación profesional logra *hegemonizar* un determinado campo *discursivo*? ¿Qué consecuencias reviste la presencia *hegemónica* de un determinado proyecto formativo en el terreno de la dinámica político-burocrática?

En esa tesitura, sobre la base del reconocimiento de los planos ontológico y óntico (Heidegger, 1997), me interesó pensar la configuración identitaria<sup>15</sup> del sujeto-actor educativo en el plano de su existencia cotidiana en la *institución* educativa. Sin dejar de lado el plano societal a partir de la categoría de *posiciones de sujeto*, que alude a los ordenamientos simbólico-imaginarios que operan como referentes de identificación instituidos socialmente, me interesaba situar el proceso de la identificación en el terreno particular del establecimiento educativo, como un ámbito existencial cotidiano en el cual el sujeto-actor educativo vive, sufre, goza (Enríquez, 1989); en fin, existe en determinadas condiciones políticas y psíquicas. De tal manera que el sujeto-actor educativo es pensado como *sujeto de la decisión* y como *sujeto del deseo* (*vid. supra*).

---

<sup>15</sup> He propuesto la idea de pensar la identidad del sujeto educativo como un nivel *discursivo* particular (*cf.* Fuentes, 1999a).

Es importante precisar que decidí caracterizar al sujeto educativo como sujeto-actor educativo, al agregarle el término de *actor*, para enfatizar que si bien concibo a éste como relativamente “sujetado” con respecto a una determinada ordenación estructural (que le plantea determinadas *posiciones de sujeto*), al mismo tiempo considero también su capacidad de acción y/o intervención política con respecto a ésta (reconstruyendo y creando/distanciándose de tales *posiciones*).

Por otro lado, utilicé el adjetivo “educativo” para denotar a un sujeto-actor que está expuesto a una propuesta de formación profesional, instrumentada en un establecimiento escolar que asume, reconstruyéndolo, un determinado mandato instituido socialmente (que condensa un conjunto de mandatos, es decir, que involucra un “atravesamiento institucional”; Schvarstein, 2001).

Finalmente, en el marco de mis subsecuentes desarrollos en torno al objeto de estudio, he definido la noción de formación profesional, por un lado, como un proyecto educativo que ofrece un establecimiento de educación superior y está orientado a desarrollar un determinado tipo de profesional (en el cual subyace un *ideal de ser*: educador ambiental, en este caso); y, por el otro, como el conjunto de procesos (educativos, socio-culturales, políticos, psíquicos, institucionales, *ideológicos*, existenciales, entre los más relevantes desde esta investigación) que son desarrollados durante el proceso de construcción/resignificación del citado proyecto educativo.

De acuerdo con lo expuesto, los estudiantes adscritos al PEAM, han sido pensados como sujetos-actores educativos, que en el contexto *institucional* de ese programa de formación profesional, se constituyeron como sujetos-actores de un determinado *discurso* de educación ambiental, a través de un complejo juego identificatorio que involucró una *interpelación* exitosa.

En ese sentido, se construyeron *horizontes de plenitud* identitaria (construcciones simbólico-imaginarias desde las cuales el sujeto-actor educativo se percibió como “querido” y “digno de amor”), de tal manera que el PEAM se constituyó como *superficie de inscripción* del sujeto míti-

co (esto es, de un sujeto plenamente constituido, capaz de brindar una sutura a su condición de incompletud constitutiva).<sup>16</sup>

## **2. Estrategia teórico-metodológica para el abordaje de las distintas dimensiones analíticas involucradas en la hipótesis central**

Desde la perspectiva de una *lógica discursiva*, he concebido dos criterios teórico-metodológicos básicos para la construcción y abordaje del objeto de estudio. Por una parte, la reconstrucción histórica de las *huellas* (elementos significantes provenientes de distintos ámbitos *discursivos* que sedimentados en el *discurso* estudiado han operado activamente en éste) presentes en el campo *discursivo* objeto de estudio. Y, por la otra, la consideración de la identidad (junto con los juegos de identificación que la hacen posible) como un nivel *discursivo* particular y, por tanto, como una organización significativa de carácter abierto, precario y contingente.

En concordancia con tales criterios teórico-metodológicos, definí tres emplazamientos para la construcción del objeto de estudio:

- 1) la ubicación de las *condiciones de producción* del Programa de Educación Ambiental de Mexicali;
- 2) la constitución simbólica, imaginaria y fantasmática de ese *discurso*, así como
- 3) la resignificación construida por los sujetos-actores educativos del *modelo de identificación* que les fue propuesto como una posibilidad de *ser* educadores ambientales.

Tales lugares de construcción teórico-metodológica señalan ámbitos analíticos que se conectan entre sí, de tal suerte que los aspectos considerados en uno y otro, pueden verificarse en más de un emplazamiento.

Ahora bien, dichas elaboraciones estuvieron sostenidas por un movimiento previo en el terreno ontológico-político con consecuencias en el plano epistemológico: el desarrollo de la idea de identidad *marginal*, como forma ontológico-política del *ser* de la educación ambiental (*vid. supra*).

---

<sup>16</sup> En el capítulo 4, desarrollo ese enfoque con relación al *modelo de identificación* construido en el marco del PEAM.

Así, en el capítulo 1, abordo dicha propuesta de lectura de las identidades ambiental y educación ambiental (en sentido *quasi-ontológico*); para ello, en la primera parte de ese capítulo, doy cuenta de las condiciones ontológico-políticas y socio-históricas que posibilitaron la emergencia de tales identidades como *marginales* (*vid. supra*). Mientras que en la segunda parte, hago jugar dicha mirada en el ámbito específico del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) y del PEAM, planteando que la condición de *marginalidad* de lo ambiental se inscribió en sendos ámbitos socio-educativos.

Al desarrollar la idea de *marginalidad* en términos de una lógica hegemónica, la condición del *ser interior/exterior* (con respecto al proyecto de la modernidad y la idea de sociedad moderna) de las identidades construidas en torno a lo ambiental, orientó una actitud epistemológica en la cual la posibilidad de construir conocimientos sobre la educación ambiental y, en particular, sobre el PEAM, demandaba una implementación de las lógicas de lo imaginario, lo simbólico y lo Real que apuntara a mostrar esa ambigüedad del *ser adentro/afuera* de la educación ambiental. Esto es, el jugar con la doble faceta de la educación ambiental en tanto identidad *marginal*: como posibilidad/sutura de la *dislocación* estructural del proyecto y sociedad modernos, representada por el “desastre ecológico”, y como fisura/contingencia de éstos, al dotar de una forma de presencia a la ausencia de aquello que les sería necesario para realizarse plenamente.

En ese contexto de intelección, los tres emplazamientos teórico-metodológicos antes planteados fueron construidos de la siguiente manera:

1. En cuanto a la ubicación de las *condiciones de producción* del Programa de Educación Ambiental de Mexicali, una primera reconstrucción histórica fue la relacionada con el rastreo de los referentes discursivos que operaron como *huellas* fundacionales del *discurso* del PEAM.

Al respecto ubiqué dos niveles *discursivos*, uno relativo al *Subcampo* de la profesionalización de los educadores ambientales en México (SBPREA) y otro con respecto a las trayectorias académicas, profesionales y políticas de los líderes fundadores del PEAM. El ámbito relativo al SBPREA, a su vez, supuso el rastreo de la constitución histórica de ese es-

pacio socio-educativo a la par de la ubicación de momentos estratégicos de las trayectorias académicas, profesionales y políticas de los pioneros y fundadores de éste.

Así, en la perspectiva de situar el juego simbólico-imaginario-fantasmático, en el que la condición de *marginalidad* de la identidad educación ambiental fue inscrita en el SBPREA y el PEAM, orienté la reconstrucción histórica en los siguientes términos:

a) Las condiciones socio-históricas de incorporación del tema de lo ambiental y la educación ambiental en la agenda pública en México, como la apertura de un primer espacio desde la política gubernamental para la construcción de un *discurso* de la educación ambiental, cuyo carácter subordinado e incipiente posibilitó el trabajo pionero y la conformación del grupo *hegemónico regional* del *Subcampo* de la profesionalización de los educadores ambientales en México (SBPREA), hacia la constitución de una concepción socio-política de la educación ambiental (capítulo 3).

b) La ubicación del proceso de mitificación (entendida como labor de sutura significativa, que supone una *dislocación*) del SBPREA, desde las enunciaciones y trayectorias de los líderes del grupo *hegemónico regional* de éste (capítulo 4).

c) La definición de una determinada construcción simbólica e imaginaria de la educación ambiental, construida por los líderes fundadores del PEAM con base en sus trayectorias académicas y políticas (capítulo 4).

2. El segundo emplazamiento teórico-metodológico, relativo a la constitución de una oferta simbólica, imaginaria y fantasmática subyacente en el PEAM involucró una lectura de ese programa de formación profesional como *discurso hegemónico* y como “institución (en) cruzada”; en ese contexto me ocupé de los siguientes aspectos:

a) La sedimentación de las trayectorias académicas y políticas de los líderes-fundadores del PEAM en la construcción de una determinada versión de educación ambiental que fue naturalizada como “verdadera” a través de una *articulación hegemónica* apuntalada en un *proyecto utópico* (capítulos 4, 5 y 6).

b) La constitución de un *proyecto utópico* que al orientar la dinámica *institucional* construida en el marco del PEAM, sustentó la definición de un *modelo de identificación* (capítulos 4, 5 y 6).

c) El papel de *punto nodal* del enfoque sistémico construido por el líder ideólogo, en el “currículum puesto en acto” en el marco de la dinámica *institucional* producida en el PEAM (capítulos 4, 5 y 6).

d) La construcción del “Proyecto de vida” como estrategia pedagógico-terapéutica y como núcleo iniciático de adscripción al *proyecto utópico* del PEAM (capítulos 4, 5 y 6).

e) El PEAM como *organización-sujeto* bajo el modelo de “institución (en) cruzada” cuya expansión se produjo en el marco de una “*pedagogía del amor*” (capítulo 6).

f) La profundización de la “gesta heroica” emprendida por el equipo docente, bajo el liderazgo de los fundadores del PEAM, en el marco de la construcción de relaciones *antagónicas* con respecto a la institución de una definición del significante “formación docente” (capítulo 6).

3. Con respecto al tercer emplazamiento teórico-metodológico, concierne a la resignificación construida por los sujetos-actores educativos del *modelo de identificación* que les fue propuesto como una posibilidad de *ser* educadores ambientales, los lugares de desarrollo fueron los siguientes:

a) El rastreo de las coordenadas socio-culturales (*habitus*) desde las cuales los sujetos-actores educativos del PEAM construyeron simbólica e imaginariamente el “currículum explícito” (capítulo 5).

b) Las formas de “moldeamiento” y “puesta en acto” del “currículum explícito”, desde los *habitus* culturales, la cultura institucional local y las condiciones académicas y laborales de los sujetos en formación (capítulos 5 y 6).

c) La construcción de *imágenes* del *ser* educador ambiental por parte de los sujetos-actores educativos del PEAM (capítulos 5 y 6).

d) La constitución de un *polo identificador hegemónico* de las configuraciones identitarias de los sujetos inscritos en el proceso formativo ofrecido por el PEAM (capítulos 5 y 6).

e) Los diversos lugares de identificación elaborados por los sujetos-actores educativos, tales como el ámbito familiar, el medio laboral y el plano personal, como posibilidades de emergencia del *sujeto del deseo* y el *sujeto de la decisión* (capítulos 5 y 6).

A continuación, puntualizo la estructura expositiva por capítulos, producto de los emplazamientos teórico-metodológicos previamente reseñados.

### 3. Organización por capítulos

De acuerdo con lo anteriormente dicho, puede observarse que a través de los seis capítulos que constituyen este trabajo, está expuesto un denso tejido conceptual y empírico, que presenta múltiples ángulos de intelección que se alumbran en distintos niveles. El conjunto mostrado apuesta a una organización relacional, de tal manera que hay una remisión constante de unos elementos con respecto a otros y la intención de establecer “amarres” analíticos donde se condensan niveles y ángulos de construcción del objeto de estudio; ello explica en parte el por qué los diversos aspectos señalados previamente en su mayoría son abordados en más de un capítulo.

Lo anterior no deja de lado el que cada capítulo cuente con una estructura particular que se engarza al desarrollo de la hipótesis central, atendiendo el abordaje de un determinado proceso, respecto al cual, en algunos casos, he definido una hipótesis específica.

En el capítulo 1 desarrollo la hipótesis de que la identidad ambiental (y como parte de ésta, la educación ambiental) constituye una *identidad marginal*; esta propuesta de lectura involucra un movimiento estratégico de desestabilización identitaria del significante educación ambiental, al mostrar la actualización de su ambigüedad constitutiva en la nueva situación epocal.

Sobre ese planteamiento, en los siguientes capítulos se destaca en el marco de lo simbólico, lo imaginario y lo Real el doble juego de posibilidad/sutura y de fisura/contingencia ontológicamente constitutivo de la educación ambiental.

En el capítulo 2, presento las coordenadas generales y particulares de orden epistemológico, teórico y metodológico que organizan la pro-

puesta de lectura del proceso identificatorio que sustenta el abordaje del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (*vid. supra*).

En el capítulo 3, desarrollo la hipótesis de que el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México ha tenido como modalidad *discursiva* la dispersión significativa y ha sido articulado a partir de *hegemonías regionales*. Para ello, reconstruyo los “orígenes” del grupo pionero del SBPREA, en el marco del carácter subordinado e incipiente que el asunto de la educación ambiental ha revestido en la agenda pública nacional, en la medida en que tal situación incidió en la construcción del SBPREA que ese grupo desarrolló, constituyéndose a lo largo de su trayectoria grupal como *hegemónico regional*.

En el capítulo 4, atiendo la definición de educación ambiental que en términos simbólicos e imaginarios fue construida por el grupo *hegemónico regional* del SBPREA y operó como *huella* en el PEAM. Asimismo, sitúo la “prehistoria” del PEAM y los momentos fundacionales de éste a partir de la sedimentación de las trayectorias de los líderes fundadores de ese programa de formación profesional. En ese contexto, doy cuenta del *proyecto utópico* subyacente y del *modelo de identificación* articulado a éste.

El capítulo 5 responde a dos interrogantes generales: ¿quiénes eran, en términos socio-culturales, los sujetos-actores educativos adscritos al PEAM? Y, ¿desde dónde y cómo resignificaron el “currículum explícito”? En esa perspectiva, establezco dos ámbitos analíticos: *a*) las coordenadas socio-culturales desde las cuales dichos sujetos construyeron simbólica e imaginariamente el currículum, y *b*) las formas en que existieron al interior de la *institución*.

Por último, en el capítulo 6, ofrezco la integración analítica de la hipótesis central planteada, con énfasis en el *funcionamiento ideológico* que revistió el PEAM, en el contexto de un modelo institucional denominado como “institución (en) cruzada”, cuyo mandato institucional local involucró la constitución de un nuevo sujeto ético-político.

En breve, la estructura expositiva de esta investigación, puede leerse como sigue:

Primera parte. Condiciones de producción *discursiva*, capítulo 1 (en el plano ontológico como condición de posibilidad de emergencia de la

educación ambiental como identidad *marginal*); capítulo 2 (el trabajo del grupo *hegemónico regional* del SBPREA como *huella* constitutiva del PEAM); capítulo 3 (las trayectorias académicas, profesionales y políticas de los líderes fundadores como basamento *discursivo* del PEAM).

Segunda parte. *Discurso* y *dinámica institucional* resultante, capítulo 4 (propuesta de formación profesional *articulada* desde el enfoque sistémico del líder ideólogo); capítulo 5 (“moldeamiento” y “puesta en acto” del currículum de los sujetos-actores educativos en el marco de una “*pedagogía del amor*”); capítulo 6 (*funcionamiento ideológico* del PEAM).

Tercera parte. Resignificación del *modelo de identificación*, capítulo 5 (construcción de un *polo identificador* de educador ambiental como un nuevo sujeto ético-político en el ámbito docente, familiar y personal); capítulo 6 (el trabajo voluntario-misionero posibilitado por la construcción de *horizontes de plenitud* identitaria).

### III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA LA GENERACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS: CORPUS Y HERRAMIENTAS

#### 1. La construcción de datos: otro lugar de elaboración del objeto de estudio

El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), constituyó el referente empírico de esta investigación, fundamentalmente en su primer aposento institucional en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali, de 1993 a 1999. El periodo de 1991 a 1993 también fue considerado, aunque el estudio de tal lapso no se desarrolló con el mismo nivel de profundidad que el primero, ya que lo consideré como la “prehistoria” del PEAM, en la medida en que sitúo el momento fundacional de ese espacio *institucional* a partir de la construcción de una dinámica institucional sostenida desde la dupla de líderes fundadores, cuya constitución data aproximadamente de 1993.

El PEAM estuvo conformado por la maestría en educación, campo educación ambiental de la UPN Mexicali y tres diplomados: “Educación ambiental”, “Mujer, familia y desarrollo humano” y “Liderazgo y desarrollo comunitario”.

Una segunda etapa de desarrollo del PEAM tuvo lugar desde finales de 1999 hasta 2001, cuando los líderes fundadores del programa tuvieron que abandonar la UPN Mexicali y, seguidos por la mayoría de los integrantes de su equipo, iniciaron otro proceso fundacional en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En ese nuevo ámbito, el PEAM dejó de contar con la maestría en educación ambiental, pues el reconocimiento y uso oficial de ésta lo detentaba la Universidad Pedagógica Nacional, de tal manera que no podía implementarla otro organismo ajeno a ella. En esa medida, el programa estuvo constituido por los diplomados ya citados, más un conjunto de diplomados nuevos que se abrieron para responder a la demanda de formación profesional de los docentes del estado de Baja California.

### *1.1 Herramientas para la generación de datos (trabajo de campo: 1998, 1999, 2001 y 2002)*

Las herramientas que diseñé para la generación de datos fueron las siguientes:

1) Entrevistas de carácter semi-abierto (series de entrevistas en algunos casos en la búsqueda de profundizar en los relatos de los sujetos entrevistados) dirigidas a:

- Alumnos que cursaban el tercer semestre de la maestría en educación ambiental en la UPN Mexicali.
- Egresado no docente del PEAM.
- Egresados-docentes del PEAM.
- Docente no egresado del PEAM.
- Líderes-fundadores del PEAM.
- Directora de la UPN Mexicali.
- Pioneros y fundadores del SBPREA (Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México).
- Responsables institucionales (Centro de Capacitación y Educación para el Desarrollo Sustentable [Cecadesu], maestrías en educación ambiental de la UPN Azcapotzalco y de la U. de G.).

2) Diseño y aplicación del cuestionario “Ficha trayectoria” en la perspectiva de situar indicios en torno al *habitus* escolar inculcado y al *habitus* cultural.

3) Registro de observación de una sesión de seminario de la maestría en EA de la UPN Mexicali.

4) Investigación documental: plan de estudios de la maestría en EA de la UPN Mexicali, enfoque sistémico del líder ideólogo, monografía del municipio y ciudad de Mexicali, B. C.; documentos administrativos del PEAM: listas de inscripción a los diplomados a lo largo del estado de Baja California, notas derivadas de entrevista informal con docente encargada de asuntos administrativos del programa y rastreo hemerográfico de noticias relativas al conflicto entre los líderes del PEAM y la dirección de la UPN Mexicali.

Durante los años de 1998, 1999, 2001 y 2002, desarrollé el trabajo de entrevistas, llevando a cabo una fase intensiva a partir de una estancia de investigación en Mexicali, en abril de 1999. En el caso de los líderes fundadores y de los pioneros del SBPREA desarrollé series de entrevistas con la perspectiva de profundizar en diversos aspectos relativos a sus trayectorias y trabajo instituyente, en diversos momentos de los años referidos. La investigación documental básicamente se desarrolló en 1999, mientras que la hemerográfica se realizó en años posteriores, como consecuencia del conflicto que a finales de ese año provocó la salida de los líderes fundadores del PEAM de la UPN Mexicali.

### *1.2 Enfoque metodológico-instrumental: concepción y desarrollo*

De acuerdo con la perspectiva epistemológica y teórico-metodológica adoptada, la generación y procesamiento de datos constituye un lugar particular de la construcción del objeto de estudio que como tal debe producirse en coherencia con el abordaje implementado.

En mi interpretación de tal operación, concuerdo con la idea de Bourdieu (1995) respecto a que: “[...] las elecciones técnicas ‘más empíricas’ son inseparables de las elecciones ‘más teóricas’ de construcción del objeto” (p. 167). En ese sentido, tanto el diseño de herramientas para la generación de datos así como la producción de instrumentos para su procesamiento, estuvieron atravesados por la búsqueda de un ordena-

miento desde la *lógica discursiva* adoptada y en la perspectiva de construir los ejes analíticos de lo político y lo psíquico.

De este modo, la construcción de las herramientas de generación y procesamiento de datos, tuvieron como elemento central la ubicación de las significaciones producidas por los diversos sujetos-actores relacionados ya sea directa o indirectamente con el PEAM. Así, el plano de las construcciones simbólicas e imaginarias que los sujetos entrevistados fueron re-construyendo en el curso de las entrevistas, constituyó una guía analítica para procesar las transcripciones producidas. Asimismo, el rastreo de los aspectos vinculados con el *funcionamiento ideológico* del PEAM, en sus ejes político y psíquico fue marcando la apertura y cierre de múltiples senderos analíticos.

Por otro lado, la presencia de lo político y lo psíquico no sólo operó como elemento fundamental del constructo teórico-metodológico general y su incidencia en la demarcación y puesta en operación de determinadas herramientas técnicas; también fue construido como parte de la dinámica del proceso de generación y procesamiento de datos. Por una parte, el plano de lo político incidió en los énfasis, las omisiones, las reiteraciones que los sujetos entrevistados y/o encuestados, formularon en el curso de las entrevistas y del llenado del cuestionario (Ficha trayectoria), que denotó ámbitos de interés, de compromiso y de legitimación. Por la otra parte, en el terreno de lo psíquico, los citados énfasis, reiteraciones y omisiones se vincularon a las formas y niveles en que se produjo de manera relativa una relación transferencial (y contra-transferencial) entre los entrevistados y la investigadora (al fungir como entrevistadora y encuestadora).

Para el diseño de los guiones de entrevista y del cuestionario, me apoyé fundamentalmente en mis experiencias previas de investigación relativas a la tesis de maestría sobre los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón y a una investigación sobre los estudiantes de la UNAM.<sup>17</sup> De la primera, recuperé la estructura del guión del cuestionario que utilicé en esa ocasión para establecer indicios acerca de los *habitus* de los estudian-

---

<sup>17</sup> Desarrollada en 1998, como parte de un equipo de investigación coordinado por el doctor Eduardo Remedi Allione (DIE/Cinvestav).

tes de sociología; así, éste fue empleado como insumo para construir una nueva versión que respondiera a los requerimientos de indagación para el caso de los estudiantes del PEAM.

En cuanto a la segunda investigación, la experiencia desarrollada en relación con el procesamiento de datos resultó ser un bagaje de primer orden para la estructuración de ese aspecto en la investigación acerca del PEAM.

Para tal abordaje, recuperé básicamente el enfoque propuesto por Hammersley y Atkinson (1994), aplicando su idea de “focalización progresiva” para establecer diversas etapas en el procesamiento de los datos generados.

Así, en un intento por dotar de orden al proceso seguido, distingo tales etapas como sigue:

a) Ubicación de ámbitos temáticos generales y particulares, a la par que el establecimiento de una categorización inicial, fundada por una parte, en la problematización teórico-conceptual ya avanzada y por la otra, atendiendo la recuperación de los “conceptos nativos” (Hammersley y Atkinson, 1994), esto es, aquellas nociones emanadas de los juegos de lenguaje propios de las comunidades de pertenencia de los entrevistados (enfoque que se usó también para el registro de la observación realizada).

b) A partir de esa clasificación, desarrollé un reacomodo temático y problemático que produjo una reorganización de la categorización inicial. Al mismo tiempo, como resultado de tal reordenación ubiqué líneas de indagación puntuales para documentar las áreas temáticas y problemáticas insuficientemente evidenciadas, o bien, por tratarse de nuevas áreas.

c) Un tercer momento lo constituyó el diseño de un formato que denominé “Instrumento”<sup>18</sup> para procesar la información generada de acuerdo con los distintos ámbitos temáticos y problemáticos explorados (e.g. historia del PEAM, *funcionamiento ideológico*, visión sistémica, dinámica pedagógica).

---

<sup>18</sup> En la sección de Anexos incluí algunos de ellos para que pueda tenerse una idea precisa al respecto.

La organización del instrumento comprendió los siguientes aspectos:

- Categorías analíticas: fueron definidas generalmente en relación con el tejido conceptual armado a partir de mis referentes teóricos, aunque con distintos niveles de elaboración y abstracción.
- Categorías empíricas: fueron una forma de desagregación del ámbito analítico enunciado por cada categoría analítica; para ello recuperé “conceptos nativos” enunciados por los entrevistados.
- Enunciaciones: establecí fragmentos de éstas de forma textual, que correspondían a la categorización empírica establecida.
- Especulación, relación con referentes empíricos y conceptuales: el desarrollo de esta sección del instrumento cubrió diversos objetivos; por un lado, desarrollé un ejercicio especulativo orientado a la producción de avances interpretativos con distintos niveles de elaboración, con base en los distintos conjuntos de datos y ámbitos teórico-conceptuales; por el otro, establecí conexiones con otras áreas temáticas y problemáticas y precisiones de diverso orden, apertura de líneas de indagación, conexión con información documental, entre otros ejercicios efectuados.

*d)* Una vez producidas las series de instrumentos, desarrollé un intenso ir y venir entre el aparato conceptual y los datos construidos, a partir de la escritura de borradores iniciales. Dicha actividad, me demandó el cruce de datos entre los diversos instrumentos, el establecimiento de precisiones categoriales y el desarrollo de instrumentos adicionales.

*e)* Una segunda fase de producción de instrumentos, estuvo en relación estrecha con los avances teórico-metodológicos en la construcción del objeto de estudio. De tal manera, que los instrumentos creados en esta segunda ronda, como los ya existentes, fueron organizados con un mayor nivel de integración analítica, lograda con base en los avances teórico-conceptuales y las conexiones entre los datos construidos.

*f)* La incorporación de los desarrollos producidos por los instrumentos a la escritura de los resultados de investigación, involucró otra etapa de trabajo, en la que el citado material sufrió un procesamiento adicional en muchos casos, para generar una focalización de la interpretación en curso.

Según lo que se ha mencionado, la implementación del enfoque metodológico-instrumental adoptado, implicó un uso intenso de los datos construidos en vinculación con el aparato teórico-conceptual, de tal suerte que ambos planos de la construcción del objeto de estudio estuvieron sometidos a una constante relación, en el marco de la cual éste fue construido.

### 1.3 Corpus

De acuerdo con lo ya expuesto, la generación de datos se desarrolló básicamente a partir de cuatro recursos técnico-metodológicos: entrevistas semi-abiertas, observación, cuestionario e investigación documental y hemerográfica.

Es importante recordar que una parte considerable de los datos generados se produjo en el marco de la investigación denominada “Análisis de perfiles curriculares e inserción de programas de educación ambiental”.

De ese modo, a partir del trabajo de campo efectuado en las distintas fases apuntadas previamente, el *corpus* resultante quedó organizado como sigue:

#### a) Entrevistas:

<b>Dirigida a</b>	<b>Número</b>	<b>Sujetos</b>
Pioneros-fundadores del SBPREA	3	2
Padre fundador del SBPREA y responsable institucional Cecadesu	3	1
Egresados PEAM	2	1
Egresados-docentes PEAM	3	3
Alumnos PEAM (maestría en EA)	4	4
Docente no egresado PEAM	1	1
Pionero-fundador del PEAM	2	1
Líderes-fundadores del PEAM	4	2

Directora UPN Mexicali	1	1
Líder-fundador UPN Azcapotzalco y responsable institucional Cecadesu	1	1
Egresado UPN Azcapotzalco y responsable institucional Cecadesu	1	1
Líder-fundador U. de G.	1	1
Responsable institucional Cecadesu	1	1
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>20</b>

Como se precisó en el apartado previo, el procesamiento en diversas etapas de la información generada en las entrevistas, permitió la construcción de datos, proceso en el cual el formato denominado Instrumento, resultó la herramienta privilegiada para establecer una relación permanente entre éstos y los referentes teórico-conceptuales, otros ámbitos empíricos y la investigación documental.

A continuación, doy cuenta de los 23 instrumentos elaborados:

- Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, fundadores (EA/IEA/E1F/AC).
- Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, fundadores (EA/IEA/E1F/ID).
- Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, pioneros (E2PF/1).
- Política pública y educación ambiental (E1PDF, E2PDF Y E3PDF; E1RICEC/1).
- Constitución del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (E1PD, E2PDF, E3PDF).
- Trayectoria padre-fundador (E1PDF- E2PDF).
- Trayectorias pioneros campo EA/SBPREA (TP 2/1).
- Trayectoria pionero Mx (T/E1/PFMX).
- Trayectoria líder-fundador PEAM (E1F/AC).
- Trayectoria líder-fundador PEAM (E1F/ID).
- Historia y condiciones institucionales del PEAM, fundadores (PEAM-H/E3F/AC).

- Historia y condiciones institucionales del PEAM, pionero Mx (PEAM-H/E1PMX).
- Dinámica pedagógica pioneros Mexicali (PEAM-P/E1/ PFMX).
- Dinámica pedagógica PEAM (PEAM-PED/E3 F/AC Y E1F/ID).
- La evolución pedagógica del PEAM (E1F/AC).
- Egresado-docente y docente (ED/D).
- Egresados-docentes del PEAM (E/D/PEAM).
- Alumnos de tercer semestre de la maestría en educación, campo educación ambiental, gen. 1998-2000 (A/PEAM/98-00).
- “Visión sistémica”, lo ambiental y la educación ambiental (E1F/ID).
- Funcionamiento ideológico del PEAM (E1F/ID).
- PEAM-Relación con la comunidad (E2F/AC y E1F/AC).
- PEAM-Conflicto: la reconstrucción (oct. 99) del conflicto institucional (mayo-octubre 99), E2F/AC.
- PEAM-fisuras (E2F/AC, también E1F/AC y E1F/ID).

b) Cuestionario:

Diseñé un cuestionario denominado “Ficha de trayectoria”, que se aplicó a 23 estudiantes que cursaban el tercer semestre de la maestría en educación ambiental del PEAM, generación 1998-2000 (algunos de ellos fungían también como docentes en los diplomados).

Del procesamiento de los datos generados a partir de dicha herramienta, elaboré una serie de cuadros de sistematización para el rastreo de indicios en torno a los *habitus* escolares y culturales.

Se definieron dos áreas para agrupar los citados cuadros de sistematización de datos:

- a) grupo social de pertenencia, y
- b) consumo cultural.

La primera comprendió cinco sub-áreas:

1. Nivel de escolaridad de los padres.
2. Experiencia escolar familiar.
3. Ocupación de los padres.
4. Vivienda.
5. Ingresos familiares.

La segunda estuvo integrada por las siguientes sub-áreas:

1. Actividades culturales, frecuencia.
2. Cine (comercial, cineclub, video).
3. Televisión (tipo de programa).
4. Radio (tipo de programa).
5. Teatro (tipo de obra).
6. Lectura (libros, historietas, fotonovelas, programación televisiva, análisis político, revistas especializadas, libros/manuales técnicos, periódicos).

Los datos generados por cada una de las sub-áreas fueron organizados en sendos cuadros.<sup>19</sup> En gran medida, aunque no de forma exclusiva, los datos construidos con base en esta herramienta, fueron utilizados para situar las coordenadas socio-culturales e indicios en torno a los *habitus* desde los cuales, los sujetos-actores educativos del PEAM resignificaron la propuesta formativa en la que estuvieron insertos.

c) Observación:

- Evento observado: una sesión del seminario “Fundamentos teórico-metodológicos de la educación ambiental”, correspondiente al tercer semestre de la maestría en educación, campo ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, Mexicali (abril de 1999).
- Tema presentado: *Pedagogía de la “esperanza”* (el entrecomillado es del equipo de alumnas que presentó el tema para enfatizar la idea).
- Lectura previamente asignada: Paulo Freire, *La pedagogía de la esperanza*.
- Composición del grupo: grupo de maestría de tercer semestre, tercera generación, constituido por un total de treinta integrantes, que asistieron a esta sesión. En cuanto a formación profesional el grupo estaba compuesto por: enfermeras, ingenieros, médicos, maestros de educación básica y CBTIS, biólogos, sociólogos y una educadora de preescolar.

---

<sup>19</sup> Éstos pueden ser consultados en la sección de Anexos.

Los datos obtenidos a partir del registro de observación producido, nutrieron en especial la argumentación en torno a la dinámica pedagógico-terapéutica instalada en el marco del PEAM, como parte fundamental del *funcionamiento ideológico*, construido en ese espacio *institucional*.

d) Investigación documental y hemerográfica:

- Plan de estudios de la maestría en EA de la UPN Mexicali.
- Enfoque sistémico del líder ideólogo.
- Monografía del municipio y la ciudad de Mexicali, B. C.
- Documentos administrativos del PEAM: listas de inscripción a los diplomados del estado de Baja California.
- Notas derivadas de entrevista informal con docente encargada de asuntos administrativos del PEAM.

Rastreo hemerográfico:

El rastreo fue desarrollado en dos periódicos locales: *La voz de la frontera* y *El Mexicano*.<sup>20</sup>

- Noticias relativas al conflicto en el que antagonizaron los líderes del PEAM y la dirección de la UPN Mexicali.
- Noticias relacionadas con el contexto de la política educativa local, durante el periodo del conflicto.
- Noticias relacionadas con el ambiente político estatal, durante la etapa del conflicto.

La definición de distintas fuentes y estrategias de generación y construcción de datos, permitió el desarrollo de un proceso de triangulación para dotar de mayor densidad y nivel de argumentación a los datos construidos y en ese sentido sustentar las interpretaciones producidas a lo largo del desarrollo y abordaje del objeto de estudio.

---

<sup>20</sup> En la sección de Anexos pueden consultarse las notas y artículos periodísticos incorporados.

## **NOTA FINAL**

De acuerdo con las coordenadas generales que orientaron la construcción de mi objeto de estudio –esquematisadas en esta Introducción– es importante destacar que la implementación de los dos criterios teórico-metodológicos señalados (la ubicación de *huellas* y la definición de un determinado *modelo de identificación*, organización identitaria y juegos de identificación como un nivel *discursivo* particular), guiaron los cortes y sesgos de los distintos ámbitos sometidos a la reconstrucción histórica.

De tal manera, que la historia del Programa de Educación Ambiental y del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, que a continuación presento, estuvo delineada por tales criterios focalizados hacia el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos en ese espacio de formación profesional. En ese sentido, la mirada histórica que propongo tiene un foco de interés y una serie de actores protagónicos, enclaves que de ser modificados alumbrarían otros procesos y otras historias.

## **LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA DISCURSIVIDAD EN LOS MÁRGENES DE LA SOCIEDAD MODERNA**

### **I. CONDICIONES ONTOLÓGICO-POLÍTICAS Y SOCIO-HISTÓRICAS DE LA EMERGENCIA DE UNA DISCURSIVIDAD *MARGINAL***

#### **1. La configuración de una nueva situación epocal**

**E**n el contexto de la segunda mitad del siglo xx hemos presenciado la actualización de una nueva situación epocal; se trata de la conformación de una temporalidad diferente, entendida ésta como una determinada lógica ordenadora de lo social.

Desde una lectura ontológico política, concibo esa situación epocal diferente como postmoderna en los términos planteados por Laclau (1998):

Es el *status* y lógica de construcción de las identidades sociales y culturales, no una discriminación y elección entre éstas, lo que la “situación de postmodernidad” pone en cuestión [...] la postmodernidad no puede ser, por tanto, el simple rechazo de la modernidad, sino una nueva modulación de sus temas y categorías, una más vasta proliferación de los juegos de lenguaje en que es posible embarcarse a partir de ella (p. 57).

En ese orden de ideas, no se trata de pensar en que hemos rebasado o estamos más allá, en sentido topológico o cronológico, de la época moderna. De lo que se trata es de situar que se ha producido “un debilitamiento de las pretensiones metafísicas y racionalistas de los discursos de la modernidad; lo que estaría en cuestión sería el *status* de fundamento atribuido a ciertos relatos” (Laclau, 1998:55).

De acuerdo con tal planteamiento, la noción de postmodernidad marcaría un enfoque de la modernidad, donde sus principios constitutivos (*e.g.* Razón, Sujeto, Historia, Ciencia) han sido debilitados y erosionados, de tal manera que ya no operarían como esencias o fundamentos absolutos de constitución de lo social.

Tal concepción se inscribe en una mirada de lo social, donde la idea de fundamentos o esencias absolutas como base de una ontología esencial que posibilitara la conformación de identidades plenas, es expulsada (movimiento precedido de una operación genealógica, *cfr.* Laclau y Mouffe, 1987). En su lugar, se plantea una concepción en la que la constitución de identidades sociales, al no estar anclada en principios absolutos, involucra ordenaciones que se constituyen sobre la base de la relación entre *necesidad* y *contingencia* (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993).

Así, el carácter necesario de las identidades se modula y se tensa con el plano de la *contingencia*. En ese sentido, relevar no sólo la dimensión necesaria de las identidades, sino también su carácter *contingente*, posibilita una lectura de la emergencia de éstas, donde la negatividad se incorpora y se le hace jugar de forma constitutiva. De tal manera, que se abandona una concepción de identidad total o plena y, al introducir la negatividad, vía la categoría de *contingencia*, se desarrolla una noción de *quasi-identidad* (*cfr.* capítulo 2), que alude a ese intento siempre fallido de constituir lo social (Laclau, 1993).

En suma, la nueva situación epocal a la que aludo, no es otra que la de la postmodernidad, vista en dos planos: a) en un plano ontológico-político, la postmodernidad involucra la modificación del estatuto ontológico de las identidades sociales, las cuales habían sido consideradas por el pensamiento moderno como totales y plenas, para dar paso a una categoría de identidad como *quasi-identidad*; y b) la actualización en el terreno socio-histórico de esa nueva temporalidad, a través de la proli-

feración de nuevos juegos de lenguaje (en términos de Wittgenstein)<sup>21</sup> que se articulan con la emergencia de nuevas identidades ético-políticas y lógicas de subjetivación y constitución identitaria.

En ese contexto de intelección, en este capítulo desarrollo la hipótesis de que la educación ambiental constituye una identidad *marginal* y que esa condición de *marginalidad*, atravesó la conformación del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México y del proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM.

Así, concibo la construcción de la hipótesis planteada como una estrategia para mostrar la ambigüedad constitutiva y la condición de *quasi*-identidad de los significantes educación ambiental y educador ambiental así como de sus construcciones socio-históricas en el ámbito del SBPREA y el PEAM.

Para llevar a cabo tal cometido, me adscribo a una *lógica discursiva*, desde la cual me posiciono en un horizonte de inteligibilidad que apunta hacia el anti-esencialismo (*cfr.* capítulo 2). Desde tal posicionamiento, primero, ofrezco una lectura de las condiciones socio-históricas en las que las *quasi*-identidades educación ambiental y educador ambiental, han orientado la conformación de un nuevo lugar de identificación y de conformación de esferas públicas y acción colectiva. Proceso que se ha estructurado, a partir de su condición de identidades *marginales*, cuyo ambiguo estatuto de fisura y de posibilidad de una sociedad moderna, se ha inscrito en el “desastre ecológico”, en tanto presentificación de la *dislocación* constitutiva de lo social (Laclau, 1993).

En un segundo momento, argumento de forma más sistemática la noción de *marginalidad* que estoy proponiendo, y la articulo a una lectura del proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM.

### 1.1 El cuestionamiento ético-político al esquema de civilización occidental emanado del proyecto de la modernidad

El proyecto de modernidad sostenido por el pensamiento de la Ilustración, involucró el desarrollo de un *horizonte de plenitud*, en el cual se

---

<sup>21</sup> Noción acuñada por el segundo Wittgenstein (Investigaciones Filosóficas) que alude fundamentalmente al carácter contextual y pragmático del lenguaje, y a la constitución de comunidades sociales a través de la institución de un determinado juego de lenguaje (*cfr.* Tomassini 1988, Rorty 1991).

vislumbraba la construcción de una sociedad plena. Tal sociedad moderna, estaría sostenida básicamente desde dos lugares: *a)* el desarrollo de la ciencia y tecnología, el cual constituiría la fuente privilegiada para la generación de riqueza que asegurara el bienestar material del conjunto de los integrantes de esa sociedad y *b)* la construcción de Estados-Nación democráticos, en los cuales los ideales de libertad e igualdad, permitirían a los ciudadanos participar activamente en tal construcción y gozar de los beneficios de su pertenencia a una sociedad moderna.

En ese contexto, la idea de modernidad aparece como gestada en estrecha relación con la de progreso, entendido éste como un proceso acumulativo que produciría en forma sucesiva un estado o condición mejor que la precedente. En ese sentido, se inaugura un concepto de historia donde la acumulación cronológica implicaría un efecto positivo:

[...] la creencia de que los hechos en la historia se desarrollan en el sentido más deseable, realizando una perfección creciente [... este sentido] del término fue desconocido en la Antigüedad clásica y en la Edad Media. La concepción general que los antiguos tuvieron de la historia fue la de la *decadencia* a partir de una perfección primitiva (edad del oro) o la de un *ciclo* de acontecimientos que se repite en forma idéntica y sin límites (Abbagnano, 2000:956).

Así pues, la idea de modernidad establece una ruptura con las concepciones precedentes de temporalidad, y establece una nueva lógica que tiene que ver con una relación proporcional positiva entre cantidad y cualidad y la asignación de un valor deseable a lo nuevo.

Para Wallerstein (1995) la significación atribuida a la modernidad se constituyó a través de dos rutas o senderos que inicialmente coincidieron, pero que al final se desvincularon para permanecer distanciadas hasta la actualidad. Con los conceptos de “modernidad tecnológica” y de “modernidad de la liberación”, este autor plantea una sugerente óptica de lectura de la sociedad occidental. Para él, la palabra “moderno” durante los años cuarenta tenía dos connotaciones, una referida al avance científico y tecnológico progresivo que se relacionaba con la posibilidad de contar con artefactos de todo orden que facilitarían la vida cotidiana, proporcionando confort, recreación, rapidez, etcétera. Esta modernidad

se agotaría rápidamente de un día a otro, pues el constante desarrollo tecnológico convertiría lo moderno en obsoleto a gran velocidad, por lo tanto habría una necesidad de innovación constante; en términos de Wallerstein, sería una modernidad “huidiza”.

La segunda ruta de la modernidad fue la relativa al “triunfo de la libertad humana contra las fuerzas del mal y de la ignorancia”, el proyecto de modernidad, en ese sentido, apuntaba a la conquista de la propia condición humana a través de la construcción de una sociedad democrática:<sup>22</sup>

Esta modernidad no era la de la tecnología; la de Prometeo desencadenado; la de la riqueza sin límites. Era, en rigor, la modernidad de la liberación; la de la democracia sustancial (con una ley del pueblo en tanto que opuesta a la aristocrática; con esa ley del mejor); era la modernidad de la satisfacción de las necesidades humanas y también la de la moderación. Esa modernidad de la liberación no era pues una modernidad huidiza, sino eterna, porque una vez conseguida, no se la perdería nunca (Wallerstein, 1995:15).

De acuerdo con lo anterior, para Wallerstein se produjeron dos historias en el curso de lo social, es decir, dos proyectos de modernidad que si bien estaban entrelazados a través de la estructuración de los diversos proyectos societales, se distanciaron contradictoriamente:

Este par simbiótico ha conformado la contradicción cultural central de nuestro moderno sistema mundial, del sistema del capitalismo histórico; una contradicción que no ha sido tan aguda como lo es ahora, cuando nos ha llevado a una crisis moral e institucional (*idem*).

---

<sup>22</sup> Actualmente, sabemos que se ha desarrollado un intenso debate en torno a la construcción de la democracia, especialmente después de las experiencias del siglo xx que han revelado la complejidad de ese proyecto socio-político. De tal suerte que hoy en día se habla de una pluralidad de formas de la democracia, por ejemplo: “democracia radical”, “democracia sustentable”, “democracia paritaria” (*cfr. Metapolítica*, volumen 5, abril-junio, 2001). Asimismo, las discusiones se articulan a nuevos procesos como globalización, ciudadanía, nuevas formas de desigualdad, nacionalismo, mercado global, entre otros. *Cfr.* M. C. Camacho, M. Calvillo, J. Mora (comps.) *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*, México, ENEP Aragón/UNAM, 2001.

La formulación ético-política de la contradicción entre las dos modernidades, constituye un elemento clave para entender uno de los aspectos estructurantes de primer orden de la acción colectiva contemporánea. En efecto, uno de los rasgos que se atribuyen a los llamados “nuevos movimientos sociales”<sup>23</sup> es su preocupación ética frente a un esquema de desarrollo capitalista que no ha cumplido con las promesas de la modernidad ni en el plano “tecnológico” ni en el de “la liberación”.

Ahora bien, desde una *lógica discursiva*, ningún proyecto de desarrollo social tiene la capacidad de una cobertura simbólica e imaginaria total, el capitalismo no ha sido la excepción, pues los proyectos excluidos del modo de desarrollo social capitalista (Castells, 1999), no desaparecen, sino se mantienen operando en la periferia o fronteras del proyecto erigido como “verdadero”.

En el ámbito de la educación ambiental González (1999:20) plantea una serie de “articulaciones hacia lo social que originaron vínculos con la educación de adultos y la educación popular”, los cuales posibilitaron el cuestionamiento a una educación ambiental centrada en la conservación e impulsaron la “deconstrucción” del *discurso hegemónico* mostrando sus fisuras tanto en la educación ambiental como en la educación en general, entre otras consecuencias.

En esa tesitura, es importante situar el carácter particular que revisita la dimensión ética involucrada en los llamados nuevos movimientos sociales, en la cual se presentan algunos rasgos inéditos con respecto a la temporalidad moderna: *a)* las reflexiones en torno al bien común, recogen la experiencia histórica de la sociedad capitalista que ha permi-

---

<sup>23</sup> Existe un debate importante con respecto a la caracterización de “nuevos” o no de los movimientos sociales en el capitalismo tardío, como lo señala Melucci, el problema no se ancla en lo empírico, sino en la posibilidad de construcción analítica compleja que permita reconstruir la complejidad del plano fáctico: “[...] tanto los críticos de lo novedoso de los nuevos movimientos, como los productores de un nuevo paradigma, cometen el mismo error epistemológico, es decir, ambos consideran a los fenómenos como un objeto empírico unitario, y con base en esto, tratan de definir su novedad o bien negarla o debatirla [...] tal controversia es inútil. Los fenómenos contemporáneos en su unidad empírica están constituidos por una diversidad de elementos y, a menos que estos últimos sean identificados, resulta ocioso comparar formas de acción que pertenecen a periodos históricos diferentes” (1998:5). En ese contexto de discusión, lo que intento con la adopción del calificativo de “nuevo” para pensar el espacio de subjetivación y acción colectiva que se ha generado en el terreno ambiental, es destacar la complejidad de tales procesos y su emergencia en una situación epocal diferente que supone nuevas lógicas de estructuración.

tido desmitificar los principios acerca de los cuales se planteó la constitución de un orden social donde el ejercicio de la libertad e igualdad, sería una práctica efectiva para el conjunto de las poblaciones. *b)* Las ideologías liberal y socialista, no alimentan más la existencia de grandes imaginarios que permitan la cohesión social y una promesa de futuro. En ese sentido, hemos atisbado la emergencia de “utopías puntuales” en el marco de las cuales también se construyen múltiples ejercicios de reflexión ética, cuyo rasgo es el reconocimiento de la pluralidad (Mouffe, 1998). *c)* En ese contexto, la reivindicación de la diferencia, se distancia de aquellas propuestas éticas tradicionales donde la búsqueda de lo humano y el bien común se asociaba al establecimiento de lo universal. Hoy en día, si bien no siempre se asume el proceso de universalización inherente a la reivindicación de un determinado particular como universal, la propia idea de “universal” se ha puesto en cuestión (Laclau, 1996). *d)* La proliferación de esferas públicas, gestadas en torno a una multiplicidad de ámbitos de interés, son acompañadas por una ética de la diferencia, sobre la cual se reivindican ámbitos éticos particulares (Dubet, 1987).

En esa corriente cuestionadora del orden social, tanto en el plano de los niveles de bienestar alcanzados en términos materiales como, especialmente, en el de la producción y acceso a los recursos simbólicos, ubico al sujeto-actor de la educación ambiental en el caso estudiado.

Sin embargo, es importante precisar que la multiplicidad de sujetos-actores que han poblado el terreno de la educación ambiental tanto en los países desarrollados como en los dependientes o subdesarrollados, no se adscribe necesariamente a esta tendencia cuestionadora, produciéndose también posiciones como la señalada por Gudynas (1992): “El ambientalismo neoliberal promueve una postura de conservación de los recursos naturales, no por sus valores intrínsecos, sino porque sirven al progreso económico [...] El problema deja de ser ético y pasa a ser técnico” (pp. 112-112).

Sin ignorar tales posturas, en este trabajo me interesa destacar el ala o sector del campo de la educación ambiental que cuenta con una visión socio-política que critica algunos de los supuestos básicos de la sociedad contemporánea, tendencia que ha sido muy importante en el ambienta-

lismo latinoamericano (Gudynas, 1992; 2004), y cuyas *huellas* estuvieron presentes en la definición del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) y en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, junto con los procesos identificatorios gestados en ese ámbito *institucional* (cfr. capítulo 3).

Ahora bien, la *hegemonía* del capitalismo (su capacidad de *articular* el desarrollo societal, incluyendo y excluyendo definiciones acerca de éste), al tiempo que ha supuesto una operación de subordinación y dominio de determinados proyectos alternativos a éste, también ha involucrado el consenso de los diversos grupos sociales integrantes de la sociedad contemporánea (Laclau y Mouffe, 1987).

En esa tesitura, una de las “naturalizaciones” fundamentales en la sociedad capitalista moderna, ha sido la relativa a la concepción acerca de la naturaleza, la relación del ser humano con ésta y de un determinado papel de la ciencia y tecnología en dicha relación.

Así, el pensar la realidad como externa al sujeto que pretende conocerla y situar a éste como un ente plenamente racional, ha constituido premisas de la definición de un sujeto dominador de la naturaleza, que a través del desarrollo de conocimientos científicos generaría tecnologías para producir bienes con base en la explotación de un medio natural concebido como fuente infinita de recursos.

### *1.2 La conciencia moderna, el triunfo del logos sobre el alma: la desacralización de la naturaleza*

El desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas, que ha constituido uno de los aspectos fundamentales de la conformación de la moderna sociedad capitalista, ha tenido como uno de sus pilares la emergencia de la llamada conciencia moderna. ¿Qué transformaciones en la concepción del mundo humano, la naturaleza, el conocimiento y la conciencia operaron en los albores de la época moderna? ¿Qué sucedió con las visiones holísticas a partir de las cuales se pensaba la relación del ser humano con el cosmos? ¿En qué momento la naturaleza fue desacralizada?

La posibilidad de asumir una actitud de búsqueda de dominación de la naturaleza, es decir, una concepción instrumental de la relación hombre-naturaleza, involucró la desacralización de esta relación; aspecto

que a su vez tuvo que ver con la ruptura de visiones “imaginísticas”, de la llamada “conciencia participativa”, del desplazamiento de la “sabiduría hermética” y de la alquimia, cuyo sustrato fueron la separación de mente y cuerpo y de sujeto y objeto (Berman, 2001). Ese proceso es de amplia data, sus inicios se remontan a periodos previos a la era cristiana:

La separación de mente y cuerpo, sujeto y objeto, es discernible como una tendencia histórica alrededor del siglo VI antes de Cristo; y la mentalidad poética u homérica, en la cual el individuo está inmerso en un mar de experiencias contradictorias y aprende acerca del mundo mediante la identificación emocional con él (participación original), es precisamente lo que Platón y Sócrates intentaron destruir [...] Platón consideraba la conciencia participativa [...] como patológica (Berman 2001:71).

Sin embargo, el establecimiento de la conciencia occidental moderna como conciencia gobernada por la razón, no se produjo sino hasta siglos más adelante, en el marco del desarrollo capitalista en Europa, ya que la necesidad de “liberar” a los seres humanos tanto de las formas de apropiación de los recursos materiales (ser libres para vender su fuerza de trabajo, adquirir propiedades y acumular), como en el plano de la conciencia, involucró la conformación de un conjunto de rupturas con las prácticas económicas, políticas y culturales previas. En ese contexto, la “libertad” también para invadir, intervenir y, en suma, para hacer un uso de la naturaleza que no tuviera restricciones más allá que la “búsqueda del bienestar humano”, se erigió como una necesidad que se apuntaló en la desmitificación, en la expulsión de lo sagrado/prohibido, de lo profundo, de lo oculto que durante siglos había estructurado la concepción de la naturaleza y a partir de ahí, de una relación con ésta, que si bien involucraba su uso, éste aparecía mediado por una idealización que marcaba límites a tal usufructo:

La magia era a la vez espiritual y manipuladora [...] cada una de las ciencias ocultas, incluyendo la alquimia, la astrología y la cábala apuntaban a la adquisición de objetivos prácticos mundanos, y a la unión con la Divinidad. Si, por ejemplo, yo estoy actuando como “partero” de la naturaleza, acelerando su tempo al alterar la natu-

raleza de la materia, es claro que estoy interfiriendo en su ritmo natural. Cualquier tipo de acción humana sobre el ambiente puede ser visto en estos términos. Pero, el punto es que tal interferencia siempre se reconoció conscientemente. Se santificó mediante el ritual, por miedo de que la tierra le devolviera el golpe al hombre por esta incursión en sus entrañas. Esta interferencia se llevó a efecto en el contexto de una mentalidad y de una economía [...] que buscaba una suerte de *armonía* con la naturaleza, y donde la noción de dominio de la naturaleza habría sido considerada como una proposición que se contradice a sí misma (*ibid.*, p. 97).

En ese contexto, la visión “encantada” del mundo y del ser humano que se manifestó en una serie de saberes y prácticas detentados por un conjunto de sectas que fueron desarrollados durante la Edad Media alrededor de la sabiduría hermética, la alquimia y el esoterismo fueron vistos como amenazas –y efectivamente involucraban serios cuestionamientos al orden social– hacia mediados del siglo XVII en Europa, no sólo contra fuerzas instituidas tan poderosas como la Iglesia católica, sino también contra el nuevo orden burgués en vías de constitución (la ideología comunista y el socialismo utópico fueron asociados a las sectas ocultas):

[...] la amenaza política inherente a la visión del mundo oculto fue más allá del ataque sobre la propiedad y el privilegio [...] Incluía: un ateísmo declarado; rechazo de la monogamia y una afirmación de los placeres del cuerpo; exigencias de tolerancia religiosa, así como también de la abolición del diezmo [...] y de la iglesia estatal; desprecio por el clérigo regular; y rechazo de cualquier noción de jerarquía, como asimismo del concepto de pecado (Berman, 2001:216).

El llamado “desencantamiento del mundo”, suponía “liberar” a los hombres y a las cosas (incluida la naturaleza, que de ahí en adelante sería una cosa más) de sus ataduras míticas, divinas, ocultas, profundas, para dar paso a una concepción del mundo que instalaba la razón instrumental, el razonamiento mecánico (búsqueda de causas que expliquen el funcionamiento de las cosas), como ejes para pensar y sobre todo, para actuar ejerciendo el libre albedrío conquistado en el contexto de una nueva sociedad. Sin embargo, esta ruptura de ataduras, como ha podido

constatarse con el paso del tiempo, también significó gradualmente la desaparición de lugares y formas de apuntalar la identidad social:

La modernidad comportaba en su seno la emancipación individual, la secularización general de los valores, la diferenciación de lo verdadero, lo bello, del bien. Pero, en adelante, el individualismo ya no sólo significa autonomía y emancipación, significa también atomización y anonimización. La secularización no sólo significa liberación con respecto a los dogmas religiosos, significa también pérdida de los fundamentos, angustias, dudas, nostalgias de las grandes certidumbres (Morin y Kern, 1993).

Asimismo, ese “desencadenamiento” generalizado en el plano de las creencias y los saberes, se verificó en el caso de los oficios, que durante la Edad Media estuvieron organizados en cofradías que guardaban celosamente los conocimientos respectivos, considerados como secretos transmitidos a través de rituales y procesos de iniciación.

En la ciencia, el pensamiento newtoniano representó ese cambio fundamental (en el plano filosófico, Descartes ya había producido una primera transición, en cuya concepción aun cuando la presencia divina no desaparecía, la razón era entronizada como la fuente legítima de todo conocimiento) de establecer la posibilidad de un mundo totalmente objetivo (bajo el arbitrio de la razón), cuyo explicación pudiera organizarse matemáticamente y su funcionamiento fuera concebido siguiendo una lógica mecánica.<sup>24</sup>

En esa tesitura, me parece central ubicar el trastocamiento profundo de las concepciones sociales acerca del mundo en general, de la realidad, del lugar del ser humano en ésta, de las relaciones entre los hombres y, sobre todo, de una relación con la naturaleza dónde ésta fue desprovista de su halo mágico y sagrado, dejándola a merced de los afanes de dominación humana –que siglos después se revertirían en contra

---

<sup>24</sup> Para Berman, las ideas públicas de Newton en las que el funcionamiento de la realidad aparecía como mecánico y señalaba la posibilidad de conocerlo a través del cálculo matemático, en realidad fueron camufladas para hacerlas “convenientes” al clima económico y político de la segunda mitad del siglo xvii. En ese sentido, el autor llega a plantear que “Newton no fue el primero de la edad de la razón. Fue el último de los magos” (2001:210), pues sitúa a éste como un heredero de tradiciones esotéricas tales como el hermetismo.

de sus pretendidos amos– sustentados en una supuesta liberación del género humano.

### 1.3 “El desastre ecológico”: un lugar de actualización de la dislocación constitutiva de la sociedad moderna

*La imposibilidad de la sociedad*, es el título de uno de los trabajos de Laclau (1993)<sup>25</sup> en el que da cuenta de uno de los supuestos básicos de su línea de pensamiento: “Lo social sólo existe como el vano intento de instituir ese objeto imposible: la sociedad” (p. 106).

En ese sentido, la *dislocación* constituye “el nivel ontológico primario de constitución de lo social” (*ibid.*, p. 61); de tal manera que su carácter inerradicable condena a toda tentativa de institución de la sociedad al fracaso; pero justamente esa imposibilidad es el motor de la emergencia de múltiples intentos por constituir la.

En esa tesitura, como lo señalé en el apartado previo, el proyecto de la modernidad operó como una *ideología* (Laclau, 1993) que posibilitó la ilusión de cierre total de una sociedad occidental edificada sobre el principio de la “racionalidad humana” como un absoluto desde el cual se trazaron las coordenadas de construcción social y de las relaciones entre sociedad y naturaleza.

Así, la dominación de la naturaleza y la explotación de sus recursos, aparecía como parte de esa “racionalidad humana” cuyos límites no eran otros que la lógica de la acumulación sustentada en la búsqueda de la ganancia, en tanto imperativo funcional de la moderna sociedad capitalista.

De esta manera, en el transcurso de siglos de extracción indiscriminada de recursos naturales y del desarrollo de tecnologías nocivas al medio ambiente, se generó un estado de desequilibrio generalizado tanto en el ámbito natural como humano. Dicha condición ha sido denominada de diversas maneras, entre ellas como “desastre ecológico”, las implicaciones al respecto son múltiples:

---

<sup>25</sup> Ese artículo apareció por primera vez en 1983, bajo el título de “The impossibility of Society”, en el *Canadian Journal of Political and Social Theory* (vol. 7, nos. 1 y 2, Hiver-Printemps, 1983).

[...] coloca al sistema mundial en un agudo problema económico. La acumulación de capital se ha basado durante cinco siglos en la capacidad de las empresas para exteriorizar sus costos. Ello ha significado, esencialmente, la sobreutilización de los recursos del mundo a un gran costo colectivo, pero virtualmente, a ningún costo para las empresas. Pero hasta cierto punto, los recursos se han agotado y la toxicidad negativa alcanza niveles con los que ya no es posible continuar. Ahora hallamos indispensable invertir fuertemente en limpieza y tendremos que limitar nuestros usos para no repetir el problema. Pero igualmente es cierto, como lo vociferan las empresas, que esas acciones disminuirían la tasa global de beneficios (Wallerstein, 1995:29).

Ahora bien, ¿en qué momento la sociedad global toma conciencia de la envergadura de la problemática ambiental? Para Morin y Kern (1993) es posible situar algunas coordenadas que aparecieron como especie de focos rojos o alertas a escala mundial entre las décadas de los setenta y ochenta:

El aspecto metanacional y planetario del peligro ecológico apareció con el anuncio de la muerte del océano por Ehrlich en 1969 y el informe Meadows encargado por el Club de Roma en 1972.<sup>26</sup> Tras las profecías apocalípticas mundiales de 1969-1972, hubo un periodo de multiplicación de las degradaciones ecológicas locales [...] en los años ochenta aparecieron [...] los problemas más generales en los países industrializados: contaminación de las aguas, incluidas las capas freáticas; envenenamiento de los suelos por exceso de pesticidas y fertilizantes; urbanización masiva de regiones ecológicamente frágiles (como las zonas costeras); lluvias ácidas; almacenamiento de desechos nocivos. En los países no industrializados: desertización, de-

---

<sup>26</sup> El Informe al Club de Roma constituye un punto de referencia importante en la constitución de una conciencia ambiental global: "El problema central que plantea el estudio es el de la capacidad del planeta Tierra para hacer frente, más allá del año 2000, a las necesidades y modos de vida de una población siempre creciente. Las naciones industrializadas, que consumen la mayor parte de los recursos naturales del mundo en beneficio de una pequeña parte de la población, marchan casi ciegamente hacia niveles de consumo material y deterioro físico que a la larga no podrán mantenerse. Este estudio es un 'análisis dinámico del sistema mundo' que interrelaciona cinco tipos de variables: monto y tasa de crecimiento de población, disponibilidad y tasa de utilización de los recursos naturales, crecimiento del capital y la producción industriales, producción de alimentos y extensión de la contaminación ambiental. La conclusión a que se llega es que la población y la producción globales no pueden seguir creciendo indefinidamente, porque se ponen en juego -están ya influyendo- factores que tienden a limitar semejante expansión, entre ellos el agotamiento progresivo de los recursos, el posible aumento de la mortalidad y los efectos negativos de la contaminación" (Urquidí, 2004:1). Al margen de las críticas que ha recibido tal informe, existe el reconocimiento de su influencia en la problematización ambiental.

forestación, erosión y salinización de los suelos, inundaciones, urbanización salvaje de megápolis envenenadas por el anhídrido sulfuroso (que favorece el asma), el monóxido de carbono (que produce trastornos cerebrales y cardíacos), el bióxido de nitrógeno (inmunodepresor) (p. 94).

El tipo de uso de la naturaleza que para los fines del desarrollo capitalista, se ha producido en los últimos cuatro siglos, se sustentó en la desacralización de ésta y en el supuesto de una razón humana total, encarnada en el desarrollo de la ciencia y la tecnología pretendidamente al servicio del desarrollo humano. Tal estado de cosas, ha llevado a algunos autores a plantear el “fin de la naturaleza” (Giddens, 1998) para destacar esa profunda intervención humana:

El ‘fin de la naturaleza’ significa que el mundo natural se ha convertido en buena parte en un ‘entorno creado’, consistente en sistemas estructurados a la medida humana y cuyos motivos de poder y dinamismo derivan de las pretensiones de conocimiento socialmente organizadas más que de las influencias externas a la actividad humana (p. 185).

Hoy en día, existe el reconocimiento generalizado de que estamos frente a una problemática ambiental compleja, que traspasa las fronteras nacionales, por lo que ésta constituye un reto global. Más aún, para algunos autores se trata de una verdadera “crisis de civilización” (Toledo, 2004):

[...] la crisis ecológica del planeta no logrará resolverse mediante un simple pase de nuevas tecnologías, audaces acuerdos internacionales, o aun un reajuste en los patrones de producción y consumo. La nueva crisis global penetra y sacude todos y cada uno de los fundamentos sobre los que se asienta la actual civilización y exige una re-configuración radical del modelo civilizatorio (p. 2).

En la conformación de una conciencia ambiental es posible advertir el carácter estratégico de la producción, distribución y consumo de la información hoy en día (Castells, 1999).

Si bien habría que destacar que la apropiación del acervo informativo involucra diferencias sustantivas, en particular con respecto a la

posición diferencial entre “usuarios” y “productores” (Melucci, 1998); la amplia disponibilidad de información que circula a lo largo del orbe sobre la problemática ambiental, orienta tanto las consideraciones que operan en el terreno de la política pública, como en el ámbito de las percepciones sociales, que en el plano colectivo e individual atraviesan la definición de estilos de vida.

Así, la problemática ambiental –a diferencia de otros terrenos conflictivos– penetra a lo largo de la vida social, y se instala tanto en las esferas públicas como privadas.

Como parte de esta “conciencia” generalizada del “riesgo” (Giddens, 1998) ambiental, es decir, de la asunción de la fisura o fractura introducida en el proyecto moderno a partir de la forma de relacionarnos con la naturaleza; la apertura de espacios de debate y lucha relativos al cuidado del medio ambiente (bajo múltiples formas) ha conformado un espacio de interés colectivo al que se han adscrito una diversidad de contingentes sociales.

Así, el campo de las luchas ambientales, constituye un terreno socio-político generado en el marco de una fisura fundamental del proyecto moderno: el “desastre ecológico”, el cual representa la conformación de una *dislocación* (que actualiza la dislocación constitutiva de lo social) de la sociedad moderna, la cual ha operado como *superficie de inscripción* de una identidad *marginal*.

## **2. Un nuevo campo de conflicto y de identificación: las luchas ambientales**

El primer problema con que uno se enfrenta al tratar de dar cuenta de la conformación de este nuevo terreno de conflicto y de intereses, es su propia enunciación. En la literatura cuando se hace referencia a este movimiento de forma general, básicamente se alude a tres significantes: “ambiental”, “ecológico” y “verde”;<sup>27</sup> ahora bien, cuando se trata de dar una lectura de forma más específica, los significantes se multipli-

---

<sup>27</sup> González (2000:3), refiere que algunos autores distinguirían con claridad, por ejemplo, entre “ecologismo” y “ambientalismo”, como el caso de Andrew Dobson. Sin embargo, esta situación no es generalizada y he encontrado que en diversos textos distintos autores pasan de un término a otro sin establecer una distinción, tienden a emplearlos como equivalentes.

can: “conservacionistas”, “ecologistas”, “*ecofreaks*”, “ecofacistas”, “ecodesarrollistas”, “ecocentristas”, “ecologistas profundos”, “ecologistas políticos”, “socioambientalistas”, “ecologistas de estado”, “ecologistas socialistas”, entre otros. La lista anterior podría ampliarse mucho más; sin embargo, lo que me interesa destacar de esta proliferación de significantes es que tal condición *discursiva* muestra, por un lado, la densidad de las relaciones sociales construidas en ese espacio social y, por el otro, la pluralidad de formas de significar “lo ambiental”. En efecto, se trata de un ámbito sumamente heterogéneo tanto a nivel de las formas que adoptan las diversas movilizaciones o luchas puntuales, como los niveles de estructuración y la capacidad de sedimentar determinadas estrategias y proyectos. En términos de Castells, se trata de “una nueva forma de movimiento descentralizado, multiforme, articulado en red y omnipresente” (1998:2).

Al respecto, González (2000) advierte sobre la proliferación significativa y la pluralidad de formas de entender este terreno social y político:

En la actualidad el ambientalismo lo mismo aborda temas concernientes al calentamiento global, a las especies transgénicas, la desertificación y a los etnoconocimientos –para dar algunos ejemplos de la gran amplitud temática incluida– [...] la circulación de discursos ambientalistas se ha globalizado dando origen a complejos movimientos sociales (ONG) y políticos (partidos verdes). En el caso de los movimientos sociales, ha surgido una plétora de organizaciones de la más variada filiación ideológica y política, vinculadas también con intereses económicos de muy diversa índole (pp. 1, 3).

Desde una mirada histórica, se propone que la cuestión ambiental surgió ligada a la emergencia de las formas societales modernas, particularmente en relación con los procesos de degradación ambiental ligados al desarrollo de asentamientos urbanos y a la producción industrial:

Las raíces modernas del interés por la naturaleza han sido ampliamente discutidas dentro del fenómeno de las nuevas sensibilidades [...] Se trata de un trazo cultural

que nace ligado al ambiente social del siglo XVIII [en Inglaterra, principalmente]. Esta cultura de valorización de la naturaleza se reafirmará con el movimiento romántico del siglo XIX y, en la perspectiva de un hecho de larga duración, sigue presente hasta nuestros días. Esas sensibilidades nacieron en la medida que se hicieron evidentes los efectos del deterioro ambiental y de la vida en las ciudades, provocados por la Revolución Industrial. Esta visión contrasta con los ideales de la afirmación del ser humano por el dominio de la naturaleza surgidos en el contexto social de los siglos XVI y XVII, cuando se consolidó el nuevo orden burgués y mercantil (Carvalho, 1999:27-28).

La existencia de “raíces modernas del interés por la naturaleza”, proporciona un basamento cultural común para leer la civilización occidental; sin embargo, las formas específicas en que esa preocupación se ha estructurado en las distintas regiones o áreas del orbe, presenta diferencias importantes en correspondencia con los distintos estilos y estructuras de desarrollo construidas localmente. Si bien el interés por cuestionar los estragos causados por el desarrollo histórico de la sociedad capitalista es de larga data, la constitución de una “conciencia” ambiental o ecológica a nivel global es más bien reciente, ya que se sitúa entre finales de la década de los sesenta y durante los setenta, vinculada tanto con desastres ecológicos como con reuniones internacionales.

Un primer elemento de distinción para leer la configuración de un nuevo campo de conflicto en torno a lo ambiental,<sup>28</sup> lo constituye las diferentes condiciones de las sociedades desarrolladas o de Primer Mundo y las correspondientes a los países en vías de desarrollo o de Tercer Mundo.

---

<sup>28</sup> Utilizo la noción de ambiental de manera general, sabiendo que las formas en que ésta se ha entendido son múltiples. Entre tal diversidad, puede ubicarse el uso de este significante ligado a una visión que incorpora aspectos sociales, culturales, políticos y éticos, en contraposición a un “reduccionismo” ecologista; no obstante, tal distinción –como lo señalé previamente– no siempre opera. También se han establecido distinciones en función del carácter práctico o teórico al que se alude con dicho significante, por ejemplo, E. Castells (2000) señala: “Por ‘medioambientalismo’ hago referencia a todas las formas de conducta colectiva que, en su discurso y práctica, aspiran a corregir las formas de relación destructivas entre la acción humana y su entorno natural, en oposición a la lógica estructural e institucional dominantes. Por ‘ecología’, en mi planteamiento sociológico, entiendo una serie de creencias, teorías y proyectos que consideran a la humanidad un componente de un ecosistema más amplio y desean mantener el equilibrio del sistema en una perspectiva dinámica y evolucionista. En mi opinión, el medioambientalismo es la ecología puesta en práctica, y la ecología es el medioambientalismo en teoría [...]” (p. 2).

Por un lado, en las sociedades desarrolladas un conjunto de condiciones de carácter económico, político y cultural han incidido en la constitución de reivindicaciones en torno a lo ambiental. Así, en el ámbito de los estilos de vida, el llamado “modo burgués de vida” y sus pautas de consumo, como condición más o menos universalizada en ese tipo de sociedades (Galtung, 1989)<sup>29</sup> ha orientado una determinada percepción de lo ambiental y del cuestionamiento a las prácticas sociales instituidas en relación con éste. Otro elemento diferencial lo constituye la existencia de un lenguaje institucional que en efecto tiende a una regulación de las prácticas de empresas y ciudadanos en términos ambientales; de tal manera que la tendencia ha sido la de trasladar la industria “sucia” y/o los tóxicos resultantes a los países periféricos. Asimismo, los niveles de escolaridad y de acceso a la información constituyen elementos diferenciales entre estos países y los considerados “en vías de desarrollo”.

Por el otro lado, en el caso de estos últimos, si bien las luchas ambientales se han articulado parcialmente bajo el liderazgo de grupos de clase media, han tenido una fuerte presencia de grupos populares vinculados a la defensa de condiciones básicas de vida (tanto en el campo como en la ciudad), esto es, más cercanos a la lucha por la supervivencia que a la búsqueda del mantenimiento o de un nivel más alto de calidad de vida. Dicha orientación no sólo ha estado conformada por reivindicaciones económicas, sino que se ha organizado también desde la recuperación de tradiciones culturales fuertemente establecidas, en especial en las comunidades rurales.

### *2.1 La constitución identitaria de las luchas ambientales en el marco de lógicas de subjetivación tradicionales y nuevas*

Las luchas ambientales constituyen uno de los movimientos clave de esta nueva situación epocal, no sólo porque se vinculan a uno de los

---

<sup>29</sup> Para Galtung, el modo burgués de vida ha generado sus propios paliativos cotidianos: “El modo químico/circense de vida [consumo de alcohol, drogas, tabaco, azúcar, café; alimentos tratados químicamente; “espectatorismo circense”, tv] visto como algo que acompaña a la forma básica, el modo burgués de vida [MBV], para aliviar un poco la soledad y la carencia de significado que puede ser la manera como las personas experimentan al MBV” (1989:4).

ámbitos fundamentales de “riesgo” (Giddens, 1998), sino porque –considero– algunas de ellas además representan en forma simbólica la utopía de la transformación social y la militancia por el cambio, depositada, en décadas anteriores, en manos de otros sujetos.<sup>30</sup>

Es evidente que no todas las luchas ambientales revisten ese carácter cuestionador ni radical, de tal manera que pueden encontrarse incluso posiciones no sólo conservadoras, sino hasta retrógradas bajo nombres en apariencia radicales, como el de “ecología profunda” (Guha y Martínez-Alier, 1997). En ese mismo terreno, también se ubica el llamado ambientalismo neoliberal, el cual “promueve una postura de conservación de los recursos naturales, no por sus valores intrínsecos, sino porque sirven al progreso económico [desde esa perspectiva...] las áreas silvestres a proteger son ‘bancos’ de recursos vivos” (Gudynas, 1992:112).

Ahora bien, independientemente de las posturas específicas que adopten las luchas que reivindican un “campo de conflicto” (Melucci, 1985) en torno a lo ambiental, las identidades que se configuran en el marco de éstas se encuentran atravesadas por relaciones sociales y lógicas de construcción identitarias cada vez más complejas.

Así, el proceso de constitución de identidades ético-políticas está atravesado tanto por lógicas de subjetivación tradicionales (e.g. cohesión social, identidad como recurso, identidad sustentada en el compromiso; Dubet, 1987), como por otras inéditas (“nomadismo”, “oscilación”; Arditi, 1993; “enraízamiento dinámico”, Mafessoli;<sup>31</sup> “narcisismo postmoderno”, “individualismo tardío”, Lipovetsky, 2002); todo lo cual, al operar de forma imbricada, conforma una red de relaciones de alto nivel de complejidad.

En ese sentido, no se trata de que la acción colectiva contemporánea, entre la cual la ambiental es representativa, suponga la eliminación total de las adscripciones tradicionales, sino de su organización en una lógica diferente, de tal suerte que su nivel de fijación se vuelve menos duro y

---

<sup>30</sup> Como fue el caso de los sociólogos, en el terreno de las identidades profesionales. Pienso tal consideración fundamentalmente en relación con el proceso identificatorio de los sociólogos en América Latina, formados durante las décadas de los sesenta, setenta e inclusive hasta principios de los ochenta en un contexto de hegemonía paradigmática del marxismo (Cfr. Fuentes, 1999a).

<sup>31</sup> En Arditi (1993).

estable. Por un lado, el gran flujo de información con el que el individuo es bombardeado en forma cotidiana, le ofrece una capacidad de “reflexividad” mayor (Giddens, 1998)<sup>32</sup> que lo orienta a la reconstitución de su identidad.<sup>33</sup> Por el otro, parece haber una presencia mayor del “trabajo del actor” por constituir su identidad, por articular las múltiples dimensiones inherentes a ésta (Dubet, 1987).

En el centro de tales transformaciones se encuentra la reivindicación de la diferencia, del reclamo a constituirse singularmente, a incorporar ámbitos diferenciales de intereses en un plano igualitario:

No se trata de defender una identidad, sino del derecho de construirla en un mundo de comunicaciones abiertas. Es así como el tema de la igualdad en la diferencia que atraviesa la mayor parte de los nuevos movimientos sociales deja de ser un absurdo sociológico (*ibid.*, p. 543).

Esa demanda por el reconocimiento de las diferencias, junto con la multiplicidad de ofertas identificatorias y el derrumbe de los grandes imaginarios, se articula al llamado “proceso de personalización”, que ha sido pensado como “un nuevo tipo de individualismo más flexible, expresivo y narcisista” (Arditi, 1993:4).

Se trata de un proceso complejo que, a la vez que abre potencialmente nuevas vías de movilización social, también constituye al sujeto-individuo como lugar donde la clásica tensión individuo-colectividad permanece, pero ahora con una resolución parcial que no tiende a definirse respecto a uno de los polos, sino a articular la condición individual en lo colectivo, desde lo personal: “Lo que está en juego es la capacidad misma de ser sujeto, es decir, de tener una ‘personalidad’ capaz de actuar y de entrar en comunicación con otros” (Dubet, 1987:543).

---

<sup>32</sup> Esa lógica articuladora de la vida social tanto en el plano de las instituciones como de los sujetos-actores involucra la “[...] utilización regularizada del conocimiento de las circunstancias de la vida social en cuanto elemento constituyente de su organización y transformación” (Giddens, 1998:34).

<sup>33</sup> Evidentemente, no todos los *discursos* (en términos del análisis político de discurso) que se le ofrecen al sujeto-actor lo lograrían interpelar exitosamente, sin embargo en tanto el proceso de incorporación de la información sustenta el plano institucional, esta lógica atraviesa el devenir cotidiano del sujeto-actor, de tal suerte que la multiplicación de sus adscripciones se traduce en la configuración y reconfiguración de sus identidades en la perspectiva de verse amable, grato a la mirada del Otro (Žižek, 1992).

Así, la participación colectiva ya no se adscribiría a una lógica identitaria sustentada en el “compromiso” con una causa y que ésta colme la vida del sujeto “desde afuera”; ahora es desde la definición identitaria del sujeto como individuo en busca de *ser* que decide adscribirse a un determinado proyecto (Dubet, 1987); el núcleo estructurante de la subjetivación habría cambiado sus coordenadas.

En ese contexto, entender identidades sociales como la del campo de la educación ambiental y de los educadores ambientales en esta nueva situación epocal, implica, entre otros aspectos: *a)* pensarlas más allá de *locuses* precisos –sin que ello implique la desaparición total del lugar como referente– y de tiempos totalmente acotados; *b)* considerar el papel central que juega la información, en especial –pero no en exclusiva– de carácter científico relativa al conocimiento de las problemáticas ambientales, ya que ésta permite sustentar propuestas formativas, reivindicaciones y demandas puntuales; *c)* en ese proceso reflexivo, también se sitúa el conocimiento social de la condición de riesgo, relativa al desastre ecológico y la amenaza de una guerra de consecuencias globales, condición que también se reordena en forma constante en función de la disponibilidad de nuevas informaciones; *d)* la multiplicidad de adscripciones identitarias (*e. g.* ser ambientalista, a la vez que feminista, defensora de los derechos humanos y católica por una maternidad voluntaria), que se vuelven relativamente móviles, pues su estabilidad se fragiliza (la condición *dislocada* de toda identidad, se muestra como en ninguna época precedente); *e)* la reivindicación de la diferencia, en este caso la ambiental, para “ser” un individuo, para reclamar la libertad de ser y tener un espacio en la sociedad y una relación más segura y agradable con la naturaleza; *f)* la búsqueda hedonista, a través de una relación placentera con la naturaleza (la participación en clubes de exploración, la práctica de deportes al exterior, la fotografía en lugares abiertos, etc.); *g)* el cuidado del cuerpo, la práctica del ejercicio, el consumo de alimentos orgánicos, la cura alternativa, el acercamiento a los saberes y prácticas orientales (*e.g.* yoga, budismo zen), entre otros.

En ese denso tejido social, proliferan cada vez más esferas públicas, en las cuales los aspectos antes reservados a la vida privada, entran a formar parte de los debates públicos, y constituyen nuevos intereses que

inauguran formas novedosas de hacer política, las cuales tienden a desarrollarse al margen de los canales instituidos (Frank y Fuentes, 1989).

### **3. Movimiento ambientalista en América Latina y México, su enfoque socio-político**

La situación latinoamericana ha generado un contexto favorable para el desarrollo de un movimiento ambientalista, influido por los problemas de la pobreza, la exclusión y la dependencia, a la par que por el hecho de habitar un territorio dotado de una riqueza enorme en recursos naturales y con comunidades con acervos culturales importantes, autóctonos en muchos casos; que ha revestido una orientación socio-política:

Ha sido un elemento distintivo del ambientalismo latinoamericano, salvo excepciones, la vinculación entre los problemas sociales y ambientales. En general, los latinoamericanos no han sido conservacionistas a ultranza y se han destacado por reconocer una dimensión “ecológica” en problemas tales como la pobreza, el subdesarrollo o la dependencia (Gudynas, 2001:2).

En América Latina, es posible distinguir dos tendencias extremas en el movimiento ambiental:<sup>34</sup> los “administradores ambientales” quienes “no cuestionan la ideología de fondo que explica los actuales estilos de desarrollo y organización social, y enfatizan las soluciones técnicas a los problemas ambientales” (Gudynas, 1991:3) y los llamados “contrahegemónicos” quienes:

[...] sí cuestionan los estilos de desarrollo actuales [...] Son grupos que ven estrechas relaciones entre los problemas sociales, especialmente aquellos relacionados con la pobreza, y los problemas ambientales [...] apuntan a cambios profundos en la sociedad, con una importante reflexión ética, y con mayor interés en dialogar con otros grupos. Finalmente, son quienes más intensamente revaloran el papel de los proyectos utópicos (*id.*).

---

<sup>34</sup> Es claro que entre tales posturas existe una multiplicidad de grupos que se acercan o distancian de éstas.

En el caso de México, hacia finales de los años ochenta se distinguían cuatro tendencias, según González (1994), basado en Quadri (1989):<sup>35</sup> a) la “intransigente-libertaria-anarquista”: “[...] más proclives a la demolición creativa que a proyectos consistentes de organización y actividad”; b) conservacionistas, con fuerte influencia del conservacionismo estadounidense, apoyada por fundaciones internacionales y con vocación empresarial, de esta tendencia emanaría una posición denominada “fundamentalismo ecologista” (*idem.*); c) se podría llamar “alternativos” a estos grupos que practicaban el “ejercicio de la tecnología alternativa, algunos ligados a sectores populares suburbanos y campesinos, otros, más concentrados en colonias residenciales al sur de la ciudad” [de México] (*idem.*), y d) “la cuarta tendencia era un sector muy diferenciado de individuos y organizaciones que, sin desdeñar la conservación y la tecnología alternativa, deseaban darle una proyección política al ecologismo, tratando de convertirlo en una fuerza social, de opinión y de conciencia” (*idem.*).

Como puede observarse, las posiciones extremas planteadas por Gudynas no contradicen el caso mexicano, por el contrario, el esquema que propone Quadri, puede leerse también desde el primero. Por supuesto, en ambos casos se trata de esquematizaciones, entre ambas tendencias extremas existirían diversas posiciones intermedias y combinadas, de las que se abstrae una pluralidad de rasgos específicos que derivarían en aspectos singulares; sin embargo, como propuesta analítica permiten establecer las tendencias que caracterizarían ambos movimientos.

Por otro lado, también se habla de la existencia de un proceso de “ruralización del ecologismo latinoamericano [...] los movimientos sociales agrarios de campesinos, indígenas y pescadores”, en los cuales se sostiene que se ubican “verdaderos focos de radicalidad civilizadora” no-occidentales, donde se destacan atributos como “la reciprocidad social, el igualitarismo y la participación colectiva” (Toledo, 2004:1, 7). Sin adscribirme a tal consideración, el aspecto que me parece importante enfatizar es la significación de esos movimientos como potencialmente transformadores del esquema civilizatorio. Habría que agregar que en México se des-

---

<sup>35</sup> Citado por González (1994:53).

taca la existencia de una importante tradición de luchas emprendidas por campesinos e indígenas por la defensa de los recursos naturales de su hábitat.

Asimismo, se distingue la emergencia de posturas más polarizadas (no privativas de América Latina); por ejemplo, en el grupo de aquellos que no cuestionarían en términos generales el ordenamiento societal, sino más bien reivindicarían el acceso individual a mejores condiciones ambientales se ubicarían:

[...] algunas posturas ambientalistas de corte postmoderno, de extrema individualidad, donde una lucha personal, casi egoísta por la limpieza de ‘mi’ puerta, o un parque para ‘mi’ fin de semana, reemplaza a la dimensión social y colectiva. Otros quedan atrapados en una vivencia individual y estética del ambiente [...] Finalmente, también se manifiestan en nuevas mezclas entre tendencias religiosas, muchas de corte oriental, y la dimensión ecológica (Gudynas, 1992:114).

En el otro extremo, se advierten posiciones caracterizadas como de “ecomesianismo”, en las que el ambientalismo cobra dimensiones de fanatismo.

Una serie de rasgos del movimiento ambientalista latinoamericano, se articulan con su condición de nuevo movimiento social y su estructuración desde nuevas lógicas de ordenación societal. Desde ese enfoque, leo las características de ese movimiento planteadas por Gudynas y agrego algunas más:

a) “Dinamismo interno” y “permeabilidad externa”: “Los ambientalistas poseen un gran dinamismo interno, y reaccionan con rapidez ante el surgimiento de problemas ambientales. La permeabilidad externa se detecta en el hecho de que es fácil ‘entrar’, pero también ‘salir’ del movimiento (*ibid.*, p. 108);

b) “sentido de pertenencia”: “[...] a pesar de sus diferencias, todos se reconocen a sí mismos como integrantes de un movimiento, y existe consenso en distinguirse de otros movimientos no-ambientalistas [...] existe un componente personal, afectivo y vivencial, donde el individuo se considera integrante del movimiento” (*ibid.*, p. 110);

c) el carácter destacado de la forma ONG: “La expresión más típica de los ambientalistas han sido las organizaciones no-gubernamentales

ambientalistas que se han creado a lo largo de todo el continente [...] El país con el mayor número es Brasil, y le siguen Argentina y México” (*idem*);

d) reducido enfrentamiento con el Estado o las empresas en un clima de fragilidad jurídica y represión;

e) el movimiento ambientalista no se ha expresado a través de partidos políticos, más bien guarda una distancia crítica respecto a éstos;

f) se promueve una cultura democrática que abra la participación a los más pobres, que sufren mayormente la problemática ambiental;

g) hacen política no-institucionalizada “que se intercala entre las esferas de acción que usualmente han sido rotuladas como privadas y públicas” (Gudynas, 1992:110);

Por último, también destaca la adscripción a valores que cada vez más son considerados legítimos, en un contexto de aumento creciente de la pobreza, las desigualdades y exclusiones, así como un incremento paralelo de mayor destrucción ambiental (Gudynas, 2003). Otros autores, como Toledo, coinciden con esta caracterización y agregan como otro rasgo distintivo “el papel desplegado por la academia, es decir, el apoyo y la comunicación ofrecidos por los investigadores y técnicos [...] para el caso de Latinoamérica cobra especial importancia en el manejo de los recursos naturales [...] el número de investigadores y técnicos que se dedican a la investigación agro-ecológica, en íntima relación con los movimientos rurales, se ha multiplicado” (2004:6).

En el caso mexicano, la participación de académicos ligados al movimiento ambientalista, según Quadri, no era evidente hacia finales de los ochenta. A principios de los noventa, en México había alrededor de 133 investigadores en ecología y se suponía que para finales de esa década, el número quizá se habría duplicado o triplicado; sin embargo, la contribución de este sector se situaba básicamente en el establecimiento de políticas ambientales nacionales (Castillo, 1999a) y no en conexión con luchas puntuales. Finalmente, no habría que dejar de lado la inscripción de este movimiento en la sociedad informacional (Castells, 1999), es decir, el empleo de los recursos tecnológicos de la información, lo cual genera una existencia virtual estratégica a través de redes ambientales que trascienden espacial y temporalmente. En México, se ha constituido

una amplia e importante red virtual, conformada por publicaciones sistemáticas, noticias, convocatorias, entre otros. En el campo de la educación ambiental destaca la incorporación a la red de diversas propuestas formativas.<sup>36</sup>

La compleja situación de pobreza y grandes desigualdades en la que estamos sumergidos como región así como los procesos de institucionalización democrática precarios (que afectan la regulación y controles del uso de los recursos naturales) interfieren en el tipo de problemas ambientales que enfrentan los países latinoamericanos:

Los problemas globales prioritarios del Norte (lluvia ácida, efecto invernadero, capa de ozono) no lo son en igual grado para los países del Sur; aquí, los procesos de degradación ambiental (deforestación, desertificación, erosión, urbanización, etc.) están asociados con la pérdida de recursos, segregación social, falta de empleos productivos y pauperización de las mayorías. El movimiento social redefine así luchas sociales ancestrales: los derechos territoriales y culturales de las comunidades indígenas, las condiciones de acceso a los recursos de los campesinos, la calidad ambiental y la calidad de vida en el ambiente laboral, y las condiciones de existencia de las clases trabajadoras (Leff, 1998: 368-369).

La problemática ambiental latinoamericana se ha agudizado en los últimos años en el marco del modelo neoliberal, por un lado, como consecuencia del patrón de exportaciones que de manera fundamental depende de los recursos naturales (aproximadamente 75% en la actualidad), el cual no sólo se ha mantenido sino que ha sido ampliado, sobre todo debido a que no obstante que se exporta más, los ingresos son menores y ello involucra una intensificación y ampliación en la extracción de recursos naturales, lo que produce un impacto ambiental enorme. Por el otro, en el contexto de crisis económica y política, las regulaciones ambientales que usualmente han tendido a ser laxas, se flexibilizan aún más: “La desesperación de los gobiernos ante la debacle económica, los

---

<sup>36</sup> Si bien, el total –1179 a finales de 1996– de los “Programas académicos nacionales de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca” no cuentan con un espacio virtual, el uso de la Internet tiende a ampliarse cada vez más (Fuente: Semarnap-ANUIES, *Directorio de Programas académicos nacionales de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca*, 1997).

lleva a aceptar emprendimientos de alto impacto ambiental” (Gudynas, 2003:2). A esta situación, habría que agregar la corrupción endémica que opera en las burocracias estatales, algunas prácticas agrícolas tradicionales y la ausencia de una responsabilidad ciudadana con respecto a la limpieza del entorno, entre otros aspectos relevantes.

En suma, el ambientalismo latinoamericano inscribe una identidad y lógica de desarrollo orientada socio-políticamente, en el marco de la complejidad regional-global. Lo cual significa que, por un lado, el movimiento ambientalista latinoamericano está influido por la condición de subordinación y dependencia con que los países de América Latina participan en el concierto global (con los respectivos saldos de pobreza, exclusión y desigualdad para sus poblaciones); y, por el otro, este movimiento opera desde los acervos culturales locales y sus recursos naturales en imbricación con las nuevas lógicas de ordenación societal. En ese contexto, propongo que el carácter *marginal* de la identidad ambiental gestada en el marco del desarrollo capitalista, opera en el ambientalismo latinoamericano, estructurándolo como fisura de una “modernidad” latinoamericana<sup>37</sup> (que se estructura entre lo premoderno, moderno y postmoderno; García Canclini, 2003) a la vez que como una condición de posibilidad de alcanzar sus promesas.

Estos rasgos constitutivos del ambientalismo latinoamericano se encuentran presentes en las luchas ambientales en México, claro está que, como en el primer caso, también hay posiciones que no se adscriben necesariamente a una visión socio-política de lo ambiental. Sin embargo, una importante corriente ambientalista con ese enfoque crítico se ha desarrollado en México.

A continuación, abordo un ámbito específico del campo ambiental en México, donde sostengo que la *marginalidad* del campo ambiental en la nueva situación epocal, inscribió sus *huellas* en tres niveles discursivos: el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales, el

---

<sup>37</sup> Marcada por la heterogeneidad estructural, por la no inclusión universal de los habitantes en tanto ciudadanos con plenos derechos jurídicos (ya no digamos económicos), por un proceso de democratización que no acaba de instituirse, por la ausencia de un Estado de derecho consolidado, en fin, por una modernidad que quizá podríamos llamar periférica. Sin embargo, ésta se sustenta por el mismo imaginario occidental del proyecto moderno.

Programa de Educación Ambiental de Mexicali y los procesos de identificación de los educadores ambientales.

## **II. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, MARGEN Y CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE LA MODERNIDAD: EL (PEAM)**

### **1. El campo de la educación ambiental pensado como *discurso***

Diversas condiciones han posibilitado la lectura del ámbito de la educación ambiental que aquí propongo. Por un lado, en el terreno teórico, la recuperación de la perspectiva de análisis político de discurso en un plano ontológico y teórico (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993, 1996; en México: Buenfil, 1994, 1997, 1998), ha sido fundamental. Por el otro, en el plano empírico-histórico, la construcción del proceso identificatorio de los educadores ambientales en México, en particular, de un programa de formación a nivel posgrado como objeto de estudio de los últimos seis años;<sup>38</sup> ha resultado clave en la mirada que actualmente planteo.

En ese contexto, como señalé al principio de este capítulo, desarrollo como eje argumentativo la idea de que el ámbito de la educación ambiental constituye una *discursividad* en los *márgenes* de la sociedad moderna y que tal carácter *marginal* fue inscrito en el *discurso* de la profesionalización de los educadores ambientales en México.

De esta manera, considero al ámbito de la educación ambiental en términos genéricos<sup>39</sup> como una *discursividad*, es decir, como un conjunto de sistemas de significación que organizados de forma contingente, precaria, abierta y temporal (Laclau y Mouffe, 1987), articulan el espacio social en contextos particulares, históricamente situados.

---

<sup>38</sup> Dos fases de investigación han nutrido tal aproximación: Fuentes 1999b y 2001-2005. Los avances de investigación correspondientes han sido publicados parcialmente en diversos momentos del periodo que va de 1999 a 2005, entre los que me interesa destacar para este trabajo: Fuentes (2000, 2001, 2002).

<sup>39</sup> La educación ambiental constituye un ámbito social de amplia heterogeneidad, tanto en términos de la pluralidad de *discursos* que lo constituyen, como en función de las modalidades específicas que adopta según los contextos históricos y geo-políticos particulares; asimismo, presenta una amplia diversidad de los sujetos-actores que participan en éste.

Un eje problemático central me ocupa: la modernidad, entendida tanto en términos filosóficos, políticos, sociales, culturales como cotidianos y existenciales. Sin embargo, más que la modernidad en sí misma, se trata de ubicar una mirada postmoderna que concibe una nueva temporalidad conformada por la modificación del estatuto ontológico de las identidades, que en el contexto de la modernidad, habían sido pensadas como fundadas esencialmente (Laclau, 1998).

Desde tal perspectiva, se abre el reto de mostrar la incompletud constitutiva de toda identidad (*ibid.*), en este caso, de la educación ambiental, y así pensar tal significante como *articulador* de nuevos *juegos de lenguaje*, con respecto a los cuales se han constituido nuevos sujetos, identidades y proyectos.

Es en ese marco que considero al llamado “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995) como una “dislocación estructural”, que actualiza la condición ontológicamente dislocada de lo social (*vid. supra*).

Ahora bien, es sobre la puesta en acto de dicha *dislocación* constitutiva de lo social, a través de la dislocación estructural presentificada por el “desastre ecológico” o “fin de la naturaleza” (Giddens, 1998) que se ha erigido por un lado, un lugar de fisura del proyecto de la modernidad y, por el otro, un intento de sutura de éste; ambos movimientos inscritos en el *discurso* de la educación ambiental.

Ese doble movimiento, involucra un adentro/afuera del proyecto de la modernidad y de la sociedad moderna construida sobre sus presupuestos. Ese enfoque supone pensar como constitutivos no sólo los elementos significantes que han quedado incluidos al interior del proyecto de la modernidad, sino en el mismo plano aquellos que fueron excluidos. Dicha concepción se nutre de la mirada derrideana en torno a los *márgenes* (Derrida, 1998), llevada al terreno de lo político como movimiento estratégico de la lógica hegemónica propuesta por Laclau y Mouffe (1987).

En mi perspectiva, tal encuadre analítico, supone pensar la condición de límite o frontera que adoptan las identidades del ámbito de la educación ambiental y los educadores ambientales, que al tiempo que niegan el proyecto de la modernidad, representan la posibilidad de su puesta en acto, al ofrecerle un nuevo *horizonte de plenitud* que muestra lo que le falta para ser pleno.

En ese contexto, propongo que el ámbito de la educación ambiental en México, específicamente el área de la profesionalización, es una identidad *marginal* que surge en el terreno histórico de una nueva situación epocal, actualizada en un capitalismo global, fase que presenta nuevas tendencias estructurantes de la vida social, de la subjetividad y de las identidades.

En esa tesitura, he adoptado una perspectiva orientada hacia el antisencialismo (*cf.* capítulo 2) como estrategia para construir una lectura del terreno de constitución de la subjetividad e identidades en educación ambiental desde la idea de *márgenes*, ya que concibo tal posicionamiento como una veta no sólo productiva, sino necesaria para una lectura compleja que permita acceder a la densidad histórico-social de los actuales escenarios societales.

## **2. La idea de *margen* leída desde el análisis político de discurso**

El interés por pensar a la educación ambiental en los *márgenes* de la sociedad moderna, se sustenta en la hipótesis de que este ámbito social puede leerse como *superficie de inscripción* de una discursividad *marginal* en términos filosófico-políticos.

La noción de marginalidad que estoy utilizando, proviene del pensamiento derrideano (De Peretti, 1989; Derrida, 1998) y supone una manera distinta de concebir los *márgenes*, la cual se inscribe en la crítica a la denominada por Derrida “metafísica de la presencia”. Así, la idea de márgenes que usualmente fue considerada para nombrar lo residual, lo periférico, lo no central, desde la perspectiva derrideana es pensada como elemento constitutivo de lo central o interior, de tal manera que lo marginal deviene un elemento estructurante de toda identidad.

La noción de margen no se traza en oposición a la de centro [...] Derrida apunta hacia algo cualitativamente distinto, hacia la imposibilidad de controlar el sentido del texto de manera absoluta, más allá de su propia historia y estructura. En los pliegues de lecturas jerárquicas usuales, lo marginal en un texto parecería ser todo aquello que ocupando un lugar subordinado o periférico no alterase su sentido básico. Por el contrario, el margen al que alude Derrida y que hace visible en sus análisis a tex-

tos del pensamiento occidental es todo aquello que, no importando su ubicación jerárquica, desborda el sentido del texto en tanto produce reordenaciones y rupturas en el pensamiento que se mueve identificando pares oposicionales de diversos tipos: dentro-fuera, centro-periferia, forma-contenido, esencia-accidente, etc. La noción de afuera constitutivo, al poner de relieve la característica activa y constructora de los elementos identificados como “exteriores” (a un proceso, sistema, etc.) ofrece una potente herramienta para fisurar las jerarquías rígidas del pensamiento y lectura oposicionales (Granja, 1998:21).

Si bien dichas consideraciones, fueron establecidas por Derrida en torno al concepto de *texto*, en la perspectiva de análisis político de discurso, esta lógica “interior/exterior” ha sido incorporada para pensar lo político. De tal manera que estos elementos dejados al margen, son pensados como elementos excluidos de un determinado *discurso* que se ha conformado como producto de una operación *hegemónica*. Puesto que no se habla de identidades auto-contenidas, los elementos excluidos permiten establecer un interior/exterior, marcando los límites o fronteras de lo articulado y, en ese sentido, son constitutivos de la propia articulación (Laclau, 1993:48-57).

Ahora bien, ¿cuáles serían las formas específicas en que la educación ambiental, por un lado, opera como límite, frontera, elemento marginal de la sociedad moderna y, por el otro, como identidad constitutiva de ésta?

### *2.1 Los márgenes se muestran; el medio ambiente: fisura y posibilidad de la modernidad*

Durante la segunda mitad del siglo xx, se produjeron una serie de procesos que mostraron los límites de las dos grandes ideologías que habían sustentado la civilización occidental: el capitalismo y el socialismo, las cuales orientaron la construcción de las sociedades contemporáneas, proveyéndolas de una cobertura utópica.

En términos filosóficos, ese trabajo de erosión del pensamiento moderno había arrancado tiempo atrás, particularmente, en la crítica desarrollada por Nietzsche, condensada en su célebre frase “Dios ha muerto”:

[...] el Dios muerto de Nietzsche, representa en realidad la máxima y más imperiosa necesidad de toda la cultura occidental, incluso secularizada: la necesidad de una norma ideal por la que poder regirse, una norma dispensadora de sentido que permita conocer y unificar coherentemente la realidad. Esta norma ideal, estos valores absolutos que Nietzsche ataca implacablemente y de los que anuncia la muerte, irreversiblemente son también en cierto modo aquellos que Derrida denuncia, a su manera, como los propios de la metafísica de la presencia (De Peretti, 1989:24).

Se trata de poner en tela de juicio una lógica de la certidumbre, un pensamiento sustentado en esencias, un origen fundamental, una universalización que no reconoce su particularidad, en fin, un cuestionamiento de la plena presencia y de una representación sin distorsiones.

Sin embargo, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo xx en adelante, cuando se presentó toda una “sintomatología” de los límites del pensamiento moderno y de la civilización que éste ha producido. Las fisuras se manifestaron desde una pluralidad de lugares: los movimientos estudiantiles producidos a finales de los años sesenta en distintas latitudes; el llamado derrumbe del bloque comunista, casi al finalizar la década de los ochenta; la emergencia de nuevos actores sociales (e. g. derechos humanos, lucha de los enfermos de SIDA, movimiento gay, ambientalistas) articulados en nuevas formas de subjetividad política, etcétera. El conjunto de relaciones sociales resultantes mostraron la constitución de una situación epocal distinta, es decir, la configuración de nuevas lógicas de constitución de lo social, que supusieron en un plano ontológico la modificación del estatuto de las identidades (*vid. supra*).

Es en ese terreno de amplio dinamismo social y de procesos inéditos, que se produjo la emergencia de una subjetividad ligada a la problemática ambiental. Si bien se reconoce la existencia de reivindicaciones y movilizaciones en torno a la defensa del medio ambiente (significado de múltiples maneras, según el momento histórico y el contexto discursivo) en distintos periodos históricos y latitudes,<sup>40</sup> no fue sino hasta el

---

<sup>40</sup> Por ejemplo, se plantea que en las culturas precolombinas ya existía una importante preocupación por la naturaleza. González (2001) señala que en México puede rastrearse ese interés desde los años cuarenta, con el trabajo pionero en educación de Enrique Beltrán Castillo.

siglo xx cuando una nueva subjetividad política se constituyó en torno a dicha preocupación (*vid. supra*). Lo anterior estaba ligado al deterioro ambiental global como consecuencia del capitalismo desarrollado, tanto en términos económicos y sociales, como políticos y culturales, y, en particular, a la ausencia de canales institucionales que dieran cauce a las reivindicaciones ambientales antes de la década de los setenta.

Ahora bien, la problemática ambiental (degradación ambiental, contaminación, extinción de especies de la fauna y flora, condiciones de vida bajo estrés, consumismo, etc.) puede pensarse como *superficie de inscripción* de los *márgenes*, límites o fronteras de la modernidad, ya que pone en tela de juicio la propia idea de Razón y Sujeto, así como la de Ciencia y Sociedad; en especial, evidencia los límites de una racionalidad instrumental, en la que el cálculo y la funcionalidad constituirían los ejes de nuestra relación con el medio ambiente. Tales premisas ordenadoras de la vida moderna, han fracasado en la constitución de una vida social con niveles de bienestar decorosos para la población en su conjunto.

El llamado capitalismo tardío, expresado como proceso globalizador, ha desarrollado una “modernidad tecnológica” y ha dejado de lado la llamada “modernidad de la liberación” (Wallerstein, 1995), es decir, que la universalización de una vida democrática –tanto en términos de vida política como en lo referente a condiciones de bienestar– sólo ha sido alcanzada por reducidos sectores de la población a escala mundial. De esta forma, el saldo de la llamada “política neoliberal” durante los últimos veinte años es altamente desfavorable para las condiciones de vida de la población en esta zona.

Según lo anterior, planteo que el *discurso* ambiental (en términos genéricos, pues, como lo he dicho previamente, existe una enorme diversidad de propuestas y definiciones de lo que se considera como problemática ambiental, sus proyectos, sus actores y sus formas de lucha)<sup>41</sup> se ha constituido como una fisura de la modernidad y de sus fundamentos.

---

<sup>41</sup> González al respecto comenta los planteamientos de M. Reigota (1994), *Meio ambiente e representação social*. Sao Paulo, Cortez (*Quesoes da nossa época*, 41): “[este autor propone] que al no existir consenso ni siquiera entre los científicos sobre la noción de medio ambiente, esta resulta ser una representación social, cuya identificación y reconstrucción en cada grupo debiera constituir uno de los primeros pasos para la planeación e instrumentación de proyectos de educación ambiental” (2001:5).

Sin embargo, el *discurso* ambiental involucra una condición de posibilidad de la modernidad, si consideramos que ésta no ha sido alcanzada en tanto situación de vida de las mayorías. La evolución de los Estados Nacionales del modelo benefactor hacia formas estatales de corte neoliberal, con sus respectivas estrategias de racionalización, privatización, descentralización y asistencialismo, conllevan la ampliación de la sociedad civil en la cobertura de ámbitos no incluidos tradicionalmente por la acción estatal, así como en nuevas áreas de interés y conflicto.

De acuerdo con esta nueva óptica, la sociedad civil, es decir, las fuerzas privadas, la comunidad y la familia, deben hacerse cada vez más responsables de lo social, supervisar y financiar los servicios de educación, salud, seguridad, vivienda, cuidado del ambiente (Lerner, 1996:24).

En ese contexto, la lucha ambiental, independientemente de sus diversos contenidos (más o menos radicalizados, más o menos ecológicos que explícitamente sociales y políticos) supone una lucha por reorganizar la concepción, relación y prácticas ligadas al medio ambiente, ya sea en meros términos funcionales (como conservación, por ejemplo) o en términos más radicales, vinculada a la conformación de sociedades más democráticas e incluso con propuestas de modelos de civilización ordenados por una preocupación ético-política.

De esta forma, el *discurso* ambiental se constituye en condición de posibilidad de la modernidad, pensada ésta como universalización de formas de vida, tanto en términos de niveles de bienestar como en el rescate de una modernidad política donde se constituya una ciudadanía plena no reducida a mero estatuto legal, sino como una identidad ordenadora de la vida social en todos sus ámbitos (Mouffe, 1995).

### **3. El Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA): una identidad *marginal* en el marco de la dispersión significativa y la producción de *hegemonías regionales***

La construcción del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) como uno de los niveles *discursivos* que establecí como parte de mi objeto de estudio, me demandó la cons-

trucción de una categoría intermedia que me permitiera explicar los rasgos *discursivos* que fue adquiriendo dicho espacio socio-educativo en el curso de su desarrollo histórico.

En la perspectiva de dar cuenta de un estado de cosas, que se caracteriza por una parte, por la presencia de una diversidad de procesos, sujetos-actores, proyectos, instituciones, etcétera, y por el otro, por el amplio dinamismo que tales identidades presentan, de tal manera que sus procesos de estabilización tienden a ser especialmente precarios, pues con frecuencia son desestructurados; en consecuencia, he propuesto la categoría de *hegemonías regionales*, la cual hago operar como una categoría intermedia, que me permite desagregar de la lógica hegemónica general –condensada en la categoría de *hegemonía*– una forma particular de operancia de dicha lógica.

Así, sostengo que la forma de la *hegemonía* que *articula* el SBPREA involucra un énfasis en uno de los polos constitutivos de dicha lógica: el de la *contingencia* (cfr. capítulo 2).

En esa tesitura, como lo he expuesto, la condición de *marginalidad* presente en el SBPREA, es desplegada en el marco de procesos de *articulación hegemónica regional*, de tal suerte que la pluralidad, heterogeneidad y labilidad predominan como formas de ordenación de ese espacio socio-educativo.

En los dos circuitos de formación de educadores ambientales (Arias, 1998) que han sido constituidos históricamente –uno es el que se caracteriza por pautas de formación predominantemente prácticas, sustentadas en una visión que privilegia la experiencia en campo como estrategia formativa y, el otro circuito, se orienta a privilegiar los procesos de institucionalización para la formación de educadores ambientales, en el que la tendencia ha sido establecer referentes académicos como fuente de las diversas propuestas–, las identidades construidas en ambas redes formativas, están expuestas a la desestructuración de manera constante, en la medida en que la forma de *articulación hegemónica* no logra sedimentarse, pues su polo de *contingencia* prevalece sobre el *necesario*.

En términos históricos, tal condición *discursiva* tiene que ver con una serie de procesos:

a) la debilidad y subordinación que el tema de la educación ambiental ha revestido en la agenda pública nacional (*cf.* capítulo 3);

b) la precariedad en la constitución de una política educativa ambiental consistente, en términos de atención a los diversos niveles educativos y la continuidad de los programas (*ibid.*);

c) los programas y los proyectos en educación ambiental dependen en gran medida de liderazgos personales más que de pautas institucionalizadas que aseguren su institucionalización y su permanencia a largo plazo;

d) el *campo* de la educación ambiental, en general, y en particular, el SBPREA, adolece de una construcción teórico-conceptual específica;

e) vinculado a lo anterior, el tratamiento pedagógico de la educación ambiental tiende a ser descuidado en los diversos programas formativos;

f) la citada debilidad teórica, posibilita la entrada y salida constante de múltiples perspectivas conceptuales, que con frecuencia son tratadas sin el rigor académico requerido (*e.g.* distinciones entre multidisciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad), entre algunos de los aspectos más relevantes.

En suma, la condición de posibilidad/sutura, a la vez que de fisura del SBPREA (*marginalidad*) y de sus procesos identificatorios, se ha verificado en un terreno estructurado por el predominio de la dispersión significativa y por la estructuración de *hegemonías regionales*.

Esa condición *discursiva* se manifestó en uno de los eventos en educación ambiental de mayor trascendencia, al menos en la última década en México: el *Foro Nacional de Educación Ambiental* (1999), el cual organizó el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA (*cf.* capítulo 3).

Una vez planteada la modalidad *discursiva* que ordena el SBPREA, a continuación mostraré, recuperando diversos trabajos presentados en el foro referido, la condición de *marginalidad* inscrita en el SBPREA.

### *3.1 El SBPREA: marginalidad e implicaciones ético-políticas*

El Foro Nacional de Educación Ambiental (1999), evento académico que tuvo lugar en Aguascalientes, Aguascalientes y que contó con una asistencia aproximada de 700 personas, constituyó uno de los eventos cumbre del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA. En ese año, el

citado grupo desplegó una intensa actividad (que ya había desarrollado a lo largo de más de una década), la cual implicó una especial trascendencia, en la medida en que se inscribía en una fase álgida en el posicionamiento político y burocrático de ese grupo (*cfr.* capítulo 3).

En ese contexto, la magnitud y relevancia del citado evento, mostró la condensación de una larga trayectoria de trabajo del grupo también pionero del *campo* de la educación ambiental en México. De tal manera, que en ese foro fueron convocados múltiples grupos de educadores ambientales, cuya presencia fue posible por el trazado de una serie de redes en educación ambiental, construidas a través del desarrollo de proyectos y programas en años anteriores. Asimismo, el acceso del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA a una instancia pública especializada en educación ambiental, se produjo en un periodo en el que ya se había creado una secretaría específicamente responsable de los asuntos ambientales (Semarnap), en el seno de la cual se fundó un centro cuyo objetivo principal era la educación ambiental (Cecadesu, *cfr.* capítulo 3).

De esta manera, el *padre-fundador* del SBPREA y su equipo, asumió una posición estratégica en términos de las posibilidades de impulsar la consolidación e institucionalización de ese ámbito socio-educativo.

El conjunto de escenarios planteados previamente, constituyeron el contexto histórico y político en el que se promovió y llevó a cabo el citado foro.

Por lo anterior, considero al Foro Nacional de Educación Ambiental y a los trabajos presentados en éste, como la puesta en acto de la identidad del SBPREA en aquel momento histórico. El análisis *discursivo* de algunas de las ponencias y conferencias impartidas en el referido evento, me parecen representativas de la condición *discursiva* del SBPREA y, en ese sentido, me posibilitan mostrar el carácter *marginal* de éste.

En los siguientes *discursos* me interesa situar en primer término el juego posibilidad/fisura inscrito en éstos y, en coherencia con dicho movimiento, la operación ético-política subyacente. En el primer texto se señala que:

Cada nuevo día que pasa, los estudios de los científicos y la patente y visible realidad inmediata ponen de manifiesto la crisis ecológica del planeta, es decir, el envene-

namiento del agua, el deterioro de la capa de ozono, las variaciones en el clima y la pérdida de especies o de suelo fértil [...] el ser ecologista va mucho más allá de plantar árboles y formular críticas. Los empresarios no son para nosotros adversarios, la verdadera enemiga a combatir es la contaminación y la negligencia que en ocasiones nos impide entender que, más allá de ser empresarios o ecologistas, somos seres humanos, ciudadanos sujetos a la elemental conducta de respirar, que el aire nos debe ser, al igual que el agua y la tierra, esencial y estimado como parte de nuestro escenario de vida (Limón, 1999:103, 105).

En el anterior fragmento puede leerse por un lado, la labor de fisura que el *discurso* del citado educador ambiental establece al dar cuenta de una problemática ambiental: “la crisis ecológica del planeta, es decir, el envenenamiento del agua, el deterioro de la capa de ozono, las variaciones en el clima y la pérdida de especies o de suelo fértil”; todo lo anterior anuncia los límites de un estilo de desarrollo y, en ese sentido, abre un punto de fisura.

Al mismo tiempo, esos límites o fisuras anuncian una posibilidad en curso: “más allá de ser empresarios o ecologistas, somos seres humanos, ciudadanos sujetos a la elemental conducta de respirar, que el aire nos debe ser, al igual que el agua y la tierra, esencial y estimado como parte de nuestro escenario de vida”; esto es, el mostrar las fisuras también involucra la presencia posible de un orden de cosas distintas, es decir, de lo que hace falta para alcanzar una plenitud identitaria.

En el plano político ese juego presencia/ausencia, implica proponer un nuevo orden de inclusiones/exclusiones: “el ser ecologista va mucho más allá de plantar árboles y formular críticas. Los empresarios no son para nosotros adversarios, la verdadera enemiga a combatir es la contaminación y la negligencia que en ocasiones nos impide entender”.

En este caso, la propuesta apunta a generar una posible equivalencia identitaria (*cf.* Laclau, 1993) entre los empresarios y los ecologistas, donde puede leerse entre líneas la exclusión de prácticas depredadoras empresariales y de posiciones ecologistas radicales, para construir un proyecto común sobre la base de reconocerse como: “seres humanos, ciudadanos sujetos a la elemental conducta de respirar”.

Desde otro lugar, del heterogéneo y complejo terreno de la educación ambiental en México, también es posible observar la citada condición de *marginalidad* de ese *discurso*:

Sostener el uso de los recursos naturales involucrados en las prácticas productivas es una iniciativa que puede fortalecer las capacidades de gestión para la conservación de la naturaleza. En gran medida, estas prácticas productivas actualmente se dan a partir de la introducción de modelos que repercuten significativamente en el deterioro ambiental, el monocultivismo, la mecanización del suelo, la tala inmoderada, la sobreaplicación de químicos en su mayoría altamente tóxicos [...] Lograr la mejora de este escenario requiere la capacitación de los productores en técnicas de bajo impacto en la naturaleza y en métodos para la formación de una concepción productiva diferente, que respete y asegure la permanencia de los recursos [...] (Morales, 1999:277).

Así, por una parte se ubica una serie de consecuencias negativas de las formas de producción establecidas: “estas prácticas productivas actualmente se dan a partir de la introducción de modelos que repercuten significativamente en el deterioro ambiental, el monocultivismo, la mecanización del suelo, la tala inmoderada, la sobreaplicación de químicos en su mayoría altamente tóxicos”; aspectos que involucran fracturas en un estilo de desarrollo adoptado.

Por otra parte, se propone un conjunto de medidas que anuncian la sutura de tales fracturas, al reordenar las prácticas productivas establecidas: “Lograr la mejora de este escenario requiere la capacitación de los productores en técnicas de bajo impacto en la naturaleza y en métodos para la formación de una concepción productiva diferente, que respete y asegure la permanencia de los recursos”.

Una vez más, el *discurso* referido se orienta por un lado a mostrar las fisuras, los límites de una sociedad moderna erigida sobre supuestos como el dominio absoluto de la naturaleza por el hombre en tanto ser racional.

Por el otro, la presentación de ese lado oscuro alumbra como contraparte las posibilidades de alcanzar un mejor estado de cosas: “Sostener el uso de los recursos naturales involucrados en las prácticas produc-

tivas es una iniciativa que puede fortalecer las capacidades de gestión para la conservación de la naturaleza”.

Asimismo, desde una óptica ético-política, se anuncia una nueva organización de inclusiones y exclusiones, en la que se incluye “una concepción productiva diferente” y se excluye “el monocultivismo, la mecanización del suelo, la tala inmoderada, la sobreaplicación de químicos”. Los significantes antes apuntados, se vinculan a determinados proyectos, intereses, recursos y posiciones detentados por diversos sujetos; de tal manera que subyace una propuesta de reordenamiento societal, a través de una particular reorganización *discursiva*.

Por último, presento dos lugares más de enunciación donde es posible leer el carácter *marginal* de la educación ambiental y de las identidades que se tejen sobre ese terreno social y ético-político:

Estamos en un punto crucial en el cual si no tomamos las medidas pertinentes, si no aprendemos a organizarnos, a valorar y gestionar los recursos naturales, si no adquirimos la conciencia de un consumo responsable [...] podremos llegar a un punto en donde ya no habrá marcha atrás [...] Nuestro mundo nos necesita. Podemos y debemos, cada quien y en el sitio en donde está colocado, trabajar por nuestra comunidad. Para darle estructuras que la hagan más habitable, para transformar esta civilización que finalmente no nos está dando el mundo que queremos (Mastreya y Ayala, 1999:317).

Para promover una ciencia más comprometida con sus entornos locales se requieren cambios de actitud tanto de los miembros de las propias instituciones de investigación así como de los demás sectores [...] La urgencia de los problemas que hoy nos afectan demanda que todos estemos buscando nuevas formas de interacción entre nuestras disciplinas y entre nuestras propias experiencias [...] (Castillo, 1999:40).

Como en los casos anteriores, el *discurso* –como sistema de significación– que los sujetos-actores de la educación ambiental proponen, se estructura en dos vertientes que se constituyen mutuamente. En una de ellas, se marcan las fisuras, las fracturas de una sociedad moderna –sustentada en principios como Ciencia, Razón, Sociedad, Educación, entre otros–, las cuales son enunciadas de este modo: “Estamos en un punto

crucial en el cual si no tomamos las medidas pertinentes, si no aprendemos a organizarnos, a valorar y gestionar los recursos naturales, si no adquirimos la conciencia de un consumo responsable [...] podremos llegar a un punto en donde ya no habrá marcha atrás”; en un tono más mesurado, pero de igual forma, como presentificación de una fractura, se dice: “La urgencia de los problemas que hoy nos afectan demanda que todos estemos buscando nuevas formas de interacción entre nuestras disciplinas y entre nuestras propias experiencias”.

En la otra, se reivindican vías posibles de sutura o reordenación societal, que ofrecen la ilusión de una plenitud no alcanzada: “Nuestro mundo nos necesita. Podemos y debemos, cada quien y en el sitio en donde está colocado, trabajar por nuestra comunidad. Para darle estructuras que la hagan más habitable, para transformar esta civilización que finalmente no nos está dando el mundo que queremos”; “para promover una ciencia más comprometida con sus entornos locales se requieren cambios de actitud tanto de los miembros de las propias instituciones de investigación así como de los demás sectores”.

Desde esa perspectiva, de nuevo podemos ubicar una organización del ámbito de inclusiones/exclusiones. Por un lado, incluir un “consumo responsable”, acompañado con la valoración y gestión de los recursos naturales así como “nuevas formas de interacción entre nuestras disciplinas y entre nuestras propias experiencias”. Por el lado de las exclusiones: la desorganización, la apatía, el consumo irresponsable y, del lado de los científicos y de otros sectores, la ausencia de compromiso con la comunidad local.

De acuerdo con lo expuesto, planteo que la condición de *marginalidad* del discurso de la educación ambiental ha sido actualizada en las formas de desarrollo histórico que ha revestido el SBPREA. Asimismo, considero que dicha *marginalidad* encontró en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali otro lugar de inscripción.

#### **4. El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM): una identidad *marginal***

El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), fue constituido como un espacio *institucional* particular al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali, en el estado de Baja California. En sus inicios, entre 1991 y 1992, la denominación de este ámbito de formación docente no fue la de “programa”, ya que en ese entonces se trataba sólo de una maestría en educación, instituida como maestría en educación con campo en educación ambiental. Desde las primeras etapas de investigación en el año de 1999, me fue posible ubicar que el citado espacio estaba organizado de una forma bastante más compleja, por lo que la referida maestría, además de constituir el centro articulador de los procesos identificatorios e institucionales, formaba parte de un tejido más amplio, en el cual sobresalían los diversos diplomados que se organizaron de manera gradual y que junto con la maestría constituyeron el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM).

En ese contexto, ubicaré algunos de los aspectos fundamentales que permiten entender la identidad del PEAM y el respectivo modelo identificatorio que fue gestado en el ámbito de la UPN Mexicali. Una segunda etapa de este proyecto se desarrolló en el ámbito del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en Mexicali, Baja California, de finales de 1999 a mediados de 2001, esa demarcación cronológica obedece a la dinámica *institucional* articulada desde la dupla de líderes fundadores del programa, en el marco de la cual se produjo el *funcionamiento ideológico*<sup>42</sup> de ese espacio institucional (*cfr.* capítulos 5 y 6). En el segundo ámbito de formación el *funcionamiento ideológico* no sólo se mantuvo, sino además, en algunos aspectos se profundizó.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Tal consideración involucra la hipótesis central que desarrollo en este trabajo: el PEAM en tanto *institución* (Käes) funcionó ideológicamente (Žižek) de tal manera que ofreció un horizonte de plenitud a los sujetos en formación (una imagen digna de amor, querida de sí mismos), por lo que operó como *superficie de inscripción* del sujeto mítico (Laclau).

<sup>43</sup> Si bien tal hipótesis central es desarrollada a lo largo de los seis capítulos que comprende este trabajo, en los capítulos 4 y 5 establezco las coordenadas de la integración analítica respectiva, la cual anudo en el capítulo 6.

Así, un conjunto de referentes discursivos de primer orden lo constituyeron las trayectorias académicas y políticas de los líderes-fundadores de ese programa, las cuales se sedimentaron en ese ámbito *discursivo*; entre las características centrales sobresale el interés por organizar una visión sistémica compleja que incorporara un diálogo entre las ciencias naturales y las sociales.

Con base en su participación en el Proyecto Interdisciplinario de Medio Ambiente y Desarrollo Integral (PIMADI) del Instituto Politécnico Nacional, los líderes y fundadores del PEAM, Rosa María Romero y Carlos Razo (en adelante: líder académica y líder ideólogo, respectivamente),<sup>44</sup> la líder académica había sido fundadora y docente de siete generaciones de estudiantes; mientras que el líder ideólogo también había sido docente en ese ámbito académico, aunque sus vínculos y trayectoria en ese programa fueron de menor relevancia; el equipo de líderes fundadores del PEAM consolidó un conjunto de preocupaciones (como resultado de momentos formativos previos, en el caso de la líder académica, a partir de su formación en filosofía de las ciencias sociales y, en cuanto al líder ideólogo, a partir del cuestionamiento de la lógica “causa-efecto” predominante en su formación como ingeniero y después, como maestro en física y robótica) que se expresaron primero en el diseño de la maestría en educación ambiental (principalmente por parte de la líder académica) y, más adelante, en la conformación del programa, esos intereses se centraron ante todo en planteamientos filosóficos (enfoque sistémico elaborado por el líder ideólogo, donde plantea la incorporación de una lógica dialéctica para pensar la educación ambiental), sociales (articulación entre lo social y lo natural) y metodológicos (la interdisciplinariedad en particular).

Este enfoque puede leerse en el plan de estudios de la maestría en educación ambiental, por ejemplo en la definición de los objetivos de algunos de los cursos que integran el “Eje medio ambiente”:

---

<sup>44</sup> El adjetivo de “académico” e “ideólogo”, apunta a situar énfasis para diferenciar el papel que desarrollaron ambos académicos en la constitución de la dinámica *institucional* del PEAM. Es importante establecer que los dos líderes desempeñaron una función tanto académica como ideológica; sin embargo, los énfasis diferenciales antes apuntados tienen que ver con la significación que de sus posiciones y *discursos* fue construida por los sujetos-actores educativos en formación, como parte fundamental de la dinámica *institucional* construida y del *funcionamiento ideológico* de ésta.

“Conceptualización de la dimensión ambiental” (curso de primer semestre).

Objetivos:

- Identificar la articulación de los procesos naturales, culturales y económicos.
- Reconocer procesos naturales, flujos y reposición de materia y energía en la naturaleza.
- Mostrar la relación entre satisfacción de necesidades del hombre y las actividades que realiza así como sus implicaciones en diferentes escalas espaciales y temporales.

“Ocupación social del espacio” (curso de segundo semestre).

Objetivos:

- Estudiar las transformaciones a lo largo de la historia del hombre en relación con la base de sustentación ecológica y el desarrollo tecnológico.
- Entender la evolución de las estrategias de utilización de los recursos en el transcurso del desarrollo histórico.
- Identificar las etapas y las intensidades con las que se han utilizado ciertos recursos.
- Comprender los fundamentos socioeconómicos y filosóficos con los que se impulsan los estilos de desarrollo (UPN/PEA Mexicali, 1999:1).

Por otro lado, en cuanto a la trayectoria política, ambos líderes contaban con militancia partidista de izquierda que, desarrollada durante varios años, conformó una visión política y un compromiso social que atravesó las conceptualizaciones y estrategias de su práctica pedagógica.

En el caso de la líder académica:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
4. Trayectoria política.	4.1 "Militante del comunismo".	4.1.1 "[...] yo fui militante del comunismo desde que tenía 16 años, del Partido Comunista mucho tiempo, no entré al Partido Comunista directamente sino a otros grupos, ¿eh?, después del partido comunista, bueno, mucho tiempo hasta que desapareció en 1980, que se convirtió en PSUM" (p. 12).
	4.2 "Yo no entré al PSUM".	4.2.1 "[...] en ese momento por mis este, quizás algunas posiciones ortodoxas de mi parte [...] yo no entré al PSUM porque no me gustó que se hiciera la cuestión desde arriba ¿sí? [...]" (p. 12).
	4.3 El ambientalismo como "militancia por la humanidad".	4.3.1 "[...] quiero decirte esto, <b>el ambientalismo para mí también representó, la recuperación de mi militancia por la humanidad</b> , ¿sí?, y no creo que, y creo que para los comunistas o no esa es una militancia por la humanidad" (pp. 12-13).

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder- fundador PEAM* (E1F/AC).

La forma en que la líder académica establece una equivalencia entre su militancia comunista y el ambientalismo como una "*militancia por la humanidad*", resulta clave para entender la significación ético-política que atribuyó al quehacer del educador ambiental, y su adscripción a la propuesta humanista planteada por el líder ideólogo en el marco del PEAM.

En cuanto al líder ideólogo, con una amplia experiencia política, también plasmó esta idea de militancia política en la educación ambiental:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPIRICAS	ENUNCIACIONES
3. Trayectoria política.	<p>3.1 "Militante del Partido Comunista".</p> <p>3.3 La educación ambiental como militancia política.</p>	<p>3.1.1 "[...] yo fui militante del Partido Comunista hasta su disolución, y fui miembro de Comité Regional del Distrito Federal por 1970, fui, fui dirigente en dos ocasiones, uno en '66 al '70 [...] al '70 más o menos, y luego, después del '74 al '78 por ahí, los periodos no son muy fijos pero fue esas dos ocasiones" (p. 1).</p> <p>3.3.1 "<b>[...] yo te diría que mi militancia comunista que terminó en '82 con la disolución del partido, pues la tengo que traducir ahora con mi militancia política en lo que estoy haciendo en la educación ambiental</b>, como un sistema para la reivindicación del, de lo humano, para la construcción de lo verdaderamente humano, lo que no pudimos seguir por la vía del, de la militancia política, de un partido político, entonces ahora tenemos que plantearlo entre otras cosas con la educación" (p. 25).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder-fundador PEAM* (E1F/ID).

En esa perspectiva, como lo expuse en apartados previos, la tendencia predominante –no exclusiva– del ambientalismo latinoamericano ha sido su vocación social y su mirada política (Gudynas, 2001, 2002); en el caso de la líder académica, las *huellas* de tal significación aparecen en sus enunciaciones relativas a una concepción en torno a la noción de desarrollo sustentable, la cual involucra una visión crítica del orden de cosas contemporáneo:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>4.</b> Trayectoria política.</p>	<p><b>4.4</b> “Problemas políticos: el desarrollo sustentable.”</p> <p><b>4.5</b> “¿Cuál país tiene desarrollo sustentable?”</p> <p><b>4.6</b> Eco-desarrollo no es igual a desarrollo sustentable.</p>	<p><b>4.4.1.</b> “[...] los problemas eh, políticos que yo le veo todavía a la cuestión ambiental, mira yo sinceramente creo que el discurso del desarrollo sustentable [...] que no hay ninguna política real, auténtica de desarrollo social” (p. 12).</p> <p><b>4.5.1</b> “[...] algunos eh, compañeros hablan de algunas experiencias de desarrollo sustentado pero el desarrollo sustentado empieza salteado con pequeñas eh islas de economía [...] eso es más parecido al planteamiento del eco-desarrollo cuando hablan de experiencias y entonces de desarrollo sustentable yo digo: ¿dónde?, ¿cuál país tiene desarrollo sustentable?” (p. 12).</p> <p><b>4.6.1</b> “[...] esto del desarrollo sustentable es un problema [...] en virtud de los intercambios de energía y de materia que hay en los ecosistemas que van más allá de las fronteras políticas, este, lo que los compañeros llaman experiencias en desarrollo sustentable yo los veo como eco-desarrollo o el regreso a las economías domésticas, son estas granjas integrales en que se recupera casi todo, hay muy poco desperdicio [sin embargo, no se puede hablar...] por ejemplo [de] ganancias como para moverse en el mercado, yo lo que veo es una política internacional de, tremendamente agresiva, ¿sí?, de competencia tan feroz que está aumentando a velocidades insólitas el crecimiento, y que está concentrando también a velocidades insólitas la riqueza” (p. 13).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder- fundador PEAM* (EIF/AC).

Ahora bien, la manera en que se hizo operar esta concepción militante de la educación ambiental en el PEAM, fue a través de una propuesta sistémica, pensada como un proyecto centrado en la constitución de un “nuevo humano”. Ese enfoque de la educación ambiental fue sedimentado en el propio modelo identificatorio ofrecido en ese espacio *institucional*, que produjo una ordenación *discursiva* centrada en lo ético-político.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Para los fines de este capítulo, presento un breve abordaje de las trayectorias de los líderes fundadores del PEAM; en el capítulo 4, planteo un desarrollo más amplio al respecto.

#### *4.1. Un ethos humanista, punto nodal<sup>46</sup> de la identidad del educador ambiental de la UPN Mexicali*

En el espacio *discursivo* del Programa de Educación Ambiental de la UPN Mexicali, se constituyó un *discurso hegemónico* que convocó a los sujetos en formación, específicamente, a los estudiantes de la maestría en educación ambiental y de los diplomados del programa, a partir de un *modelo de identificación* que articuló un ideal de educador ambiental desde un *ethos humanista*, el cual planteaba la formación de un “*nuevo humano*” que trascendiera los límites simbólicos establecidos, este proyecto es planteado por el ideólogo del programa, en los siguientes términos:

[...] para forjar la problemática ambiental, es decir, los problemas de la humanidad de ahora y de mucho tiempo, bueno ya necesitamos hombres y mujeres que sean capaces de ver más allá de lo que tienen enfrente y tienen que ser capaces de ver lo que los demás no ven, hacer lo que los demás no hacen, saber lo que los demás no saben, sentir lo que los demás no sienten, crecer de una manera en que los demás no crecen, estar donde nadie se atreve a estar, tener lo que nadie tiene y soñar lo que nadie se atreve a soñar, entonces esas son las características de un educador ambiental (I/EA/IEA/E1F/ID:1-2).<sup>47</sup>

En ese orden de ideas, la resignificación del currículum existente en el espacio del PEAM (*cf.* capítulo 5), implicó un centramiento en la dimensión ético-política del quehacer del educador ambiental; es posible advertir tal ordenación en las siguientes enunciaciones de algunos educadores ambientales formados en el programa:

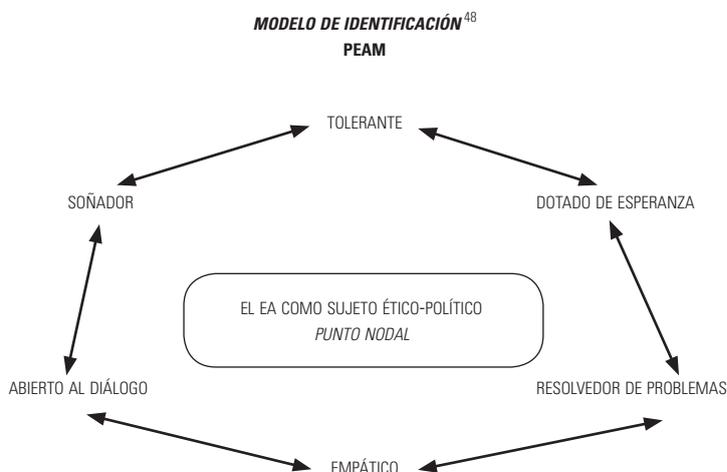
---

<sup>46</sup> El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos *puntos nodales* (Laclau y Mouffe, 1987:129).

<sup>47</sup> Esta clasificación corresponde a la sistematización de los datos construidos en diversos instrumentos (*cf.* Introducción).

I. ¿Cómo definirías tu ideal de educador ambiental?	Eo. Lograr yo como educador ambiental, <b>hacer conciencia</b> , tratar de impactar a la mayor gente posible (EAMX3/1/5-6).
I. Para ti, ¿qué debe ser y hacer el educador ambiental?	Eo. Me parece que el educador ambiental, tiene que tener pues una <b>sensibilidad para ayudar al ser humano</b> , a que vaya exponiendo sus propias capacidades, capacidades de relaciones con los demás, capacidades para asombrarse con su propio entorno, <b>capacidades para construir utopías y proyectos a futuro</b> [...] estas capacidades que tenemos pueden tener razón de ser, en la medida en que no perdamos de vista, <b>que podemos ayudar al crecimiento de los demás</b> me parece que, que entonces ya no estaríamos aquí solamente por un papelito, o por mero placer intelectual (EAMX3/2/4-5).
I. ¿Cómo definirías el ser educador ambiental?	Eo. [...] <b>es como no perder la esperanza</b> en que se pueden hacer muchas cosas con los elementos que tenemos y en las condiciones en las que estamos ahorita es como [...] <b>no perder la capacidad de asombro, el educador ambiental para poder contagiar a los demás, para poder crear la conciencia</b> a los demás debe de estar siempre susceptible a asombrarse de lo que está alrededor de él para poder después contagiar con ese asombro a los demás y poderlos incluir en su proyecto de trabajo (EAMX3/3/8).
I. ¿Qué debe de ser y hacer el educador ambiental?	Eo. [...] <b>yo creo que el educador ambiental debe de ser un gran resolvidor de problemas</b> , pero mi perspectiva es que lo primero que habría que tener el educador ambiental, es resolver sus propios problemas primero, antes de resolver cualquier problema, <b>vamos a resolver nuestros propios problemas de manera individual [y así poder pensar en] resolver los graves problemas que enfrenta la humanidad, contemporánea</b> (EAMX3/4/8).

De esta manera, la identidad del educador ambiental fue concebida como articulada desde un núcleo ético-político, pensado como la conformación de un nuevo sujeto que sostuviera, sobre los valores de la esperanza, la tolerancia, la capacidad de soñar, la responsabilidad frente a los problemas, la empatía y la apertura al diálogo; un proyecto de construcción societal más allá del modelo moderno actualizado en la sociedad contemporánea. En ese orden de ideas, este sujeto de la educación ambiental, es fundamentalmente un sujeto utópico, que anuncia un “[...] espacio mítico [que] se presenta como *alternativa* frente a la forma lógica del discurso estructural dominante” (Laclau, 1993:78). En ese sentido, el *modelo de identificación*, desde el cual fueron convocados a *ser* educadores ambientales los sujetos-actores educativos del PEAM, involucró la constitución de un *sujeto mítico*, a través de la siguiente propuesta *discursiva*:



De acuerdo a lo anteriormente expuesto, sostengo que en el *modelo de identificación* construido en el PEAM, el carácter *marginal* de la educación ambiental se inscribió en una utopía ambiental definida como la construcción de un *ser* ético-político responsable de sí a través de ser responsable del otro, proyecto que apuntaba a la conformación de una ordenación societal diferente y, en ese sentido, abría un espacio mítico: “El espacio mítico que el sujeto constituye no tiene la misma ‘forma lógica’, que la estructura de la que aquél se instituye en principio de lectura. Es, por el contrario, la crítica y sustitución de esta ‘forma’ la que caracteriza a la operación mítica” (Laclau, 1993:78).

En ese contexto, en las enunciaciones del líder ideólogo subyacía una promesa de plenitud que se distanciaba del horizonte abierto por la modernidad, en la medida en que se demarcaba de una concepción de identidad como recurso, que usada como medio, le permitiera obtener ciertos fines (Dubet, 1987), la cual había sido acuñada en el contexto histórico del Estado-Nación moderno. En su lugar, la identidad del educador ambiental no era concebida desde una visión instrumental para la obtención de determinados fines individuales puntuales, sino se plan-

<sup>48</sup> Las coordenadas simbólico-imaginarias de este modelo son desarrolladas más ampliamente en el capítulo 4.

teaba un proyecto de bienestar, de felicidad, cuyo logro no era posible de ser alcanzado si no se involucraba con el otro:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPIRICAS	ENUNCIACIONES
<p>8. Una ética sustentada en la responsabilidad de sí mismo como responsabilidad por el otro: <i>Ama a tu prójimo como a ti mismo.</i></p>	<p>8.1 <b>“No me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean.”</b></p>	<p>8.1.1 “[Una frase de... ] los hermanos Marx [...] dice ‘no me basta ser feliz necesito que los demás sufran’, pero eso, eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo, así vivimos, no me basta con tener un carro nuevo, me revienta que él también lo tenga, ¿no?, o sea, o, o, o soy feliz porque traigo este vestido pero por qué, por qué esta vieja lo ha de traer también (risas) o, o me ascendieron a mí pero también al otro, entonces, <b>en el Programa de Educación Ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: ‘no me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean’ (p. 19).</b></p>
	<p>8.2 <b>“Voy a resolver mis problemas resolviendo también los tuyos.”</b></p>	<p>8.2.1 “[...] le decimos a la gente, qué tal si nosotros nos proponemos lo siguiente: voy a resolver los problemas resolviendo los de los demás, <b>esta es la característica de las comunidades que tenemos que construir [...]</b> probemos la construcción de una comunidad que [basada en la idea de...] voy a resolver los míos resolviendo tus problemas” (pp. 19-20).</p>
	<p>8.3 <b>“Una nueva manera de ser humano.”</b></p>	<p>8.4 “[...] una nueva manera de ser humano, donde comenzamos con las necesidades [...] mi necesidad de conservar la vida y reproducir la mía y la tuya, yo como humano tengo que conservar la vida pero también la tuya, y tengo que ayudarte, y tengo que buscarte, y tengo que ayudarte, y tengo que procurarte, y luego tengo la plantita, no es mía pero yo la riego, la cuido, y los animales, y todo, es <b>mi responsabilidad, yo soy responsable del universo, porque el universo también se hace responsable de mí</b>, por lo menos quiero creerlo, ¿no? (risas), para no sentirme tan mal” (pp. 20-21).</p>

Fuente: Instrumento “Visión sistémica”, lo ambiental y la educación ambiental (EIF/ID).

En ese sentido, ese *modelo de identificación* operó como fisura o límite de un proyecto moderno, que actualizado en la sociedad capitalista global, ha sido *hegemonizado* por una “modernidad tecnológica”, la cual ha subordinado a una “modernidad de la liberación” (Wallerstein, 1995). En cuanto a la dimensión de fisura o límite involucrada en dicho *modelo*

*de identificación*, ésta supondría la crítica a aquellas formas de “personalización” (Arditi, 1993, *vid. supra*) que en el marco del “individualismo tardío” o “postmoderno” (Lipovetsky, 2002, *vid. supra*), implicarían una resolución subjetiva que se circunscribiera al ámbito individual y no trascendiera al plano comunitario y de solidaridad con el otro (ambos planos estarían contemplados como posibilidades de la reivindicación de la diferencia desde un enclave personal; Dubet, 1987). En paralelo, el sujeto utópico subyacente en el ideal de educador ambiental propuesto, plantea la posibilidad de rearticular los elementos excluidos del proyecto moderno relativos al alcance de una sociedad responsable del bienestar colectivo, a través de la reivindicación de los vínculos comunitarios y de una relación armoniosa no sólo con la naturaleza, sino especialmente entre los seres humanos.

En síntesis, la condición *marginal* del *campo* ambiental y de la educación ambiental, cuya emergencia fue posibilitada por “el desastre ecológico” (Wallerstein, 1995); pensado desde una *lógica discursiva* como una *dislocación* estructural que actualiza la *dislocación* constitutiva de lo social (Laclau, 1993) y que históricamente se ha mostrado en el marco del desarrollo capitalista global; se inscribió en el *modelo de identificación* producido en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali. Desde esa perspectiva, tal modelo involucró una operación de fisura a la vez que una posible sutura de un proyecto moderno no alcanzado, en el marco de una globalización que a principios del siglo XXI, ha generado nuevos planos de desigualdad y exclusión, a la vez que formas contestatarias a éstos.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> En el contexto de una nueva temporalidad, la preeminencia de la argumentación y el *discurso* como constitutivos de lo social (Laclau, 1998); ha involucrado un nuevo emplazamiento de la exclusión: el simbólico, en el marco de un “modo de desarrollo” organizado en torno a la producción, distribución y consumo de información y conocimientos (Castells, 1999). Al mismo tiempo, la globalización también ha implicado la posibilidad de apertura de múltiples ámbitos de reivindicación local (e.g.: económica, política, cultural, social, educativa, de género, medioambiental) que haciendo uso de los modos y lógicas derivados del “informacionalismo”, tienden a subvertir tales formas de exclusión simbólica (e.g. la división entre “productores” y “usuarios” de lenguajes y códigos simbólicos; Melucci, 1998) a partir del desarrollo de proyectos alternativos en cuyo seno se construyen procesos identitarios que apuntan a cuestionar tales marcos excluyentes.

## **HACIA UNA ARTICULACIÓN *DISCURSIVA* DE LO POLÍTICO Y LO PSÍQUICO PARA LEER LOS PROCESOS DE CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES**

### **I. HORIZONTE DE INTELIGIBILIDAD: UNA INTENCIONALIDAD HACIA EL ANTI-ESENCIALISMO**

#### **1. ¿Qué significa adoptar una posición que apunte hacia el anti-esencialismo?**

**L**a posibilidad de adscribirse a un horizonte de inteligibilidad que proponga la demarcación con respecto a una concepción del mundo social e histórico como ordenado por principios o fundamentos absolutos, fue abierta por pensadores de diversas tradiciones que van desde la fenomenología hasta el llamado post-estructuralismo.

Uno de los pilares fundamentales de una visión totalizante de la historia, lo ha constituido la Razón cartesiana, en términos de Heidegger, la operación desarrollada por Descartes involucró una sustancialización del ser del propio ser humano: “Descartes toma el ser del ‘ser ahí’, a cuya constitución fundamental es inherente el ‘ser en el mundo’, del mismo modo que el ser de la *res extensa*, como sustancia” (Heidegger, 1997:113). De esta manera, la condición histórica de todo “ser” y, más

aún, del “ser” que constituye dicho estatuto para todo ente: el ser del “ser ahí”, quedaba anclada a la necesidad, diluyéndose así su carácter de posibilidad y, por lo tanto, cancelando la propia historicidad, al borrar la distinción entre el ser y el ente.

Desde esa perspectiva, Heidegger provee también de los insumos para una crítica a la “metafísica de la presencia”:

En los escritos de Heidegger va apareciendo de forma cada vez más marcada el rechazo de la subjetividad metafísica, esto es, del sujeto como origen y fundamento del sentido. Para él, el auténtico estatuto del ser del hombre se funda, por el contrario, en una relación con el Ser mismo: relación de copertenencia fundamental del hombre y del Ser (De Peretti, 1989:26-27).

Desde otro lugar, pero convergiendo con la tarea de desmitificación del “ser” del ser humano sustentado en una esencia, Nietzsche estableció el papel de Dios como proveedor de sentido, frente a la terrible amenaza de entrar al callejón sin salida de “la falta de sentido”:

El hombre, el animal más valiente y más acostumbrado a sufrir, no niega en sí el sufrimiento: lo *quiere*, lo busca incluso, presuponiendo que se le muestre un *sentido* del mismo, un *para-esto* del sufrimiento. La falta de sentido del sufrimiento, y *no* este mismo, era la maldición que hasta ahora yacía extendida sobre la humanidad, –¡y el *ideal ascético ofreció a ésta un sentido!* [...] el hombre quedaba así *salvado*, tenía un *sentido*, en adelante no era ya como una hoja al viento, como una pelota del absurdo, del “sin-sentido” (1997:185).

Del planteamiento nietzscheano, puede inferirse el papel constitutivo de las construcciones simbólicas e imaginarias que el ser humano elabora para poder *ser*. Ahora bien, la forma en que dichas construcciones sean asumidas, ya sea como verdades esenciales, de carácter absoluto o como verdades débiles y, por tanto, provisorias ha configurado una determinada concepción de historia y de la subjetividad. La crítica de Nietzsche apuntó a evidenciar la búsqueda humana de un principio absoluto al cual anclarse, del cual extraer un sentido total, de forma ahistórica.

En ese marco, el trabajo de desmontaje y cuestionamiento de dicha perspectiva absolutista, ha supuesto el desarrollo de un conjunto de condiciones como basamento para la construcción de una visión de la historia que se distancie de un enfoque esencialista:

[...] la crisis de la ilusión de “inmediatez de lo dado”. Esta alude a la imposibilidad de un contacto directo (sin mediación) con el mundo exterior, y es observable en diferentes tradiciones del pensamiento Occidental (e. g. el fenómeno, el referente y el signo en la fenomenología, la filosofía del lenguaje y el estructuralismo, respectivamente [...]) la pérdida de legitimidad de las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado (e. g. racionalismo desde la tradición cartesiana hasta las actuales propuestas de K. O. Appel o la *razón comunicativa* de Habermas) [...] Un debate crucial se desarrolla entre quienes argumentan a favor de la centralidad y universalidad de la razón y los que argumentan sobre sus fracturas, su contingencia y su parcialidad [...] debilitamiento del carácter incuestionable de los fundamentos del pensamiento Occidental (e. g. *el Sujeto, la Historia, la Ciencia, la Moral*, etc.) (Buenfil, 1998:12-13).

Así, el horizonte de inteligibilidad que se abre a partir del proceso de fisuración de la condición de necesidad total con la cual fueron investidos un conjunto de principios ordenadores del proyecto de la modernidad, involucra una visión de la historia –y del “ser” de todo ente, en especial, el del ser humano–, como la resultante de la tensión entre necesidad y contingencia. De esa manera, la historia es pensada como un conjunto de procesos que no son determinados por un *telos*, por lo que se trata de una construcción social no definida por un *a priori* operando como principio absoluto del devenir histórico.

Dicha concepción de la historia, ha tenido como correlato en el plano histórico-social un conjunto de profundas transformaciones de orden societal, que han implicado un creciente dinamismo social (Giddens, 1998; Melucci, 1998) en cuyo contexto se han constituido nuevas lógicas de estructuración identitaria, a través de las cuales considero que la condición de *quasi*-identidad de cualquier *discurso* (incluida la propia configuración identitaria de un sujeto social determinado) se ha mostrado con mayor claridad que en cualquier época precedente (*cfr.* capítulo 1). Múl-

tiples esfuerzos teóricos han sido desarrollados para tratar de interpretar los nuevos escenarios sociales (e.g. “modernidad tardía”, Giddens, 1998; “informacionalismo”, Castells, 1999; “individualismo tardío”, Lipovetsky, 2002). En el plano del proceso identificatorio, un conjunto de categorías tales como: “enraizamiento dinámico” (Maffesoli); “nomadismo”, “oscilación identitaria” (Arditi, 1993); “trabajo del actor” (Dubet, 1987), entre otras, han sido desarrolladas para tratar de dar cuenta de la inestabilidad y labilidad crecientes del proceso de constitución de sujetos y de identidades (*cf.* capítulo 1).

De acuerdo con lo expuesto, la idea de posicionarse en un horizonte de inteligibilidad que tienda al anti-esencialismo involucra, por un lado, el reconocimiento de la imposibilidad de abandonar un lenguaje metafísico fuertemente sedimentado en el pensamiento occidental y, por el otro, la posibilidad de adoptar una estrategia de fisuración de éste. En ese sentido, no planteamos una posición que suponga la posibilidad de alcanzar un total afuera del pensamiento esencialista metafísico, sino más bien la idea reside en conformar una estrategia de debilitamiento de éste, a partir de producir una especie de borramiento parcial de sus categorías fundamentales.

Desde tal perspectiva, no intento asumir una posición anti-esencialista, ya que considero que ello supondría simplemente caer en otra forma de esencialismo, y mostrar el reverso de una posición absolutista, sin dejar de adoptarla; pues una pretensión de esa índole, podría invocar la posibilidad de deshacerse de toda suerte de establecimiento necesario de algún principio y, así, plantear ahora un fundamentalismo de tipo anti-esencialista. En su lugar, reconozco la imposibilidad de abandonar por completo el lenguaje metafísico; sin embargo, sí considero viable tratar de conformar una posición disruptiva al interior del mismo. Recupero tal consideración básicamente del pensamiento derrideano:

La reconstrucción derrideana no se sitúa más allá de la metafísica ni tampoco opera como simple sustitución o inversión [...] Para Derrida, la tradición no puede ser atacada desde fuera ni sencillamente borrada mediante un gesto. Lo que se requiere es solicitar las estructuras metafísicas “habitándolas” [...] llevándolas hasta el límite en que no pueden por menos que mostrar sus propios desajustes y falacias [...] No

se trata, pues, de atacar a la metafísica de frente sino *de minar, de acentuar las fisuras, las grietas que ya desde siempre la resquebrajan* y que se plasman de forma general en la carencia de la plenitud tranquilizadora de la presencia que la metafísica, bajo todas sus manifestaciones, desea alcanzar (De Peretti, 1989:127).

En esa tesitura, dicha tarea constituye una empresa muy exigente que han asumido diversos pensadores, desde Nietzsche y Heidegger hasta Derrida y Foucault, entre muchos otros, a partir de cuyos trabajos se han construido enfoques contemporáneos en la perspectiva de ofrecer lecturas desmitificadoras del pensamiento heredero de la Ilustración. Del abanico de posibilidades de intelección caracterizado por esa intención anti-esencialista, la perspectiva en la que me inscribo, es la abierta por Laclau y Mouffe (1987) –desarrollada fundamentalmente por Laclau (1993, 1996, 1998 y 2000)–; esta línea de pensamiento propone una ontología política de lo social, al plantear una apertura constitutiva de éste. En ese sentido, tal enfoque plantea el debilitamiento y reconceptualización de categorías centrales del pensamiento moderno, tales como: Sociedad, Historia, Sujeto, Ciencia, entre otras.

En México, Buenfil (1994, 1997, 1998) siguiendo la perspectiva de Laclau, ha producido una línea de indagación particular en el terreno de la investigación educativa; de tal suerte que, jugando con las herramientas del análisis de discurso propuesto por Laclau, se ha interesado por el desmontaje y resignificación de categorías del *discurso* educativo moderno, tales como: educación, sujeto educativo, institución escolar, etcétera.

En ese contexto, reivindico la búsqueda de una inserción en un horizonte de inteligibilidad tendiente hacia el anti-esencialismo, nutrida desde el análisis político de discurso en general y en particular, de su implementación en la investigación educativa. Desde mi perspectiva, el interés por posicionarme en tal horizonte me ha llevado a proponer la hipótesis de que la educación ambiental constituye una identidad *marginal*.<sup>50</sup> Tal planteamiento, involucra posicionar el *ser* de la educación ambiental, en los *márgenes*<sup>51</sup> del proyecto de la modernidad y de la so-

<sup>50</sup> Cfr. Esta hipótesis es argumentada en el capítulo 1.

<sup>51</sup> Esta categoría la he pensado a partir de la recuperación que de la lógica interior/exterior plantea-

ciudad occidental resultante; con ello pretendo debilitar o erosionar la categoría de educación ambiental, mostrando su ambigüedad constitutiva y su condición de *quasi-identidad*.

Esa condición de *marginalidad* en la que propongo situar a la educación ambiental, puede ejemplificarse a partir del siguiente texto:

Se recomienda que el Secretario General, los organismos de las Naciones Unidas, particularmente la UNESCO y las demás instituciones internacionales interesadas tomen, previa consulta y de común acuerdo, las medidas necesarias para establecer un programa educativo internacional de enseñanza interdisciplinaria escolar y extraescolar sobre el medio ambiente, que cubra todos los grados de enseñanza y que vaya dirigido a todos [...], con el fin de desarrollar los conocimientos y suscitar acciones simples que les permitan [...] en la medida de sus posibilidades [...] administrar y [...] proteger su medio ambiente (Recomendación no. 96, Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente humano, Estocolmo, 1972).<sup>52</sup>

Por una parte, la educación ambiental es reivindicada como un requerimiento a ser atendido por los países de todo el orbe, una determinada versión de educación ambiental es definida en esa demanda (“interdisciplinaria”, “escolar y extraescolar”, “que cubra todos los grados de enseñanza y que vaya dirigido a todos”, etcétera); por la otra, la institución de esa necesidad muestra los límites de una sociedad global moderna, evidenciando en la necesidad de “proteger su medio ambiente”, un ordenamiento societal que ha generado tal exigencia y que así evidencia la ausencia de una plenitud identitaria al mostrar lo que le falta para alcanzarla.

En ese sentido, pienso a la educación ambiental como un lugar de fisura o límite de la sociedad moderna, a la vez que de posibilidad de constitución de ésta. Así, tal identidad operaría en un sentido como constructora de lo social (como una necesidad) y, en otro, al mostrar lo que le falta a determinado ordenamiento societal para ser pleno, presentificaría su incompletud y *contingencia* (Laclau, 1993).

---

da por Derrida, ha producido Laclau en el marco de una lógica hegemónica.

<sup>52</sup> En: Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA (1996). *Tendencias de la educación ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi*, Madrid, Los Libros de la Catarata, p. 13.

En suma, mi adscripción a un proyecto de fisuración de algunas de las categorías emanadas del pensamiento moderno, implica el admitir los retos inherentes al intento de moverse dentro del esencialismo acuñado en el lenguaje metafísico y, a la vez, tratar de distanciarse de éste. En ese sentido, pensar a la educación ambiental como una identidad *marginal*, opera como una estrategia particular de desestabilización identitaria en relación con el papel asignado a la educación en general en el proyecto de la modernidad y, en particular, a la cuestión ambiental. Ahora bien, reconozco que con este trabajo doy inicio a la tarea de mostrar la ambigüedad inherente al significante educación ambiental; sin embargo, ésta habrá de ser continuada para profundizar esa labor, al vincular otros significantes asociados al primero (e. g. medio ambiente, educación, desarrollo, desarrollo sustentable).

## 2. Una *lógica discursiva*<sup>53</sup> desde el análisis político de discurso

En coherencia con lo establecido en el apartado previo, el posicionamiento filosófico y epistemológico que sostiene esta investigación, ha sido definido a partir del análisis de discurso desarrollado por Laclau y llevado al terreno de la investigación educativa en México por Buenfil (denominado por esta última como análisis político de discurso, para situar el carácter articulador que el eje de lo político reviste en esta perspectiva).

Este enfoque analítico involucra un horizonte de inteligibilidad que apunta a los bordes del pensamiento moderno. Ante todo, propone la idea de una fisuración y reorientación de una serie de principios fundamentales de la modernidad tales como: Sociedad, Ciencia, Sujeto, Historia, entre otros. Tal propuesta se sustenta en una visión histórica

---

<sup>53</sup> He pensado esta noción siguiendo los planteamientos de Josefina Granja, relativos a la categoría de *lógicas de razonamiento*, las cuales son definidas por esta autora como “las estrategias y formas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad” (1995:14). En un primer momento (Fuentes, 1999a), enuncié la idea de pensar en una estrategia de intelección de carácter discursivo como *lógica discursiva de razonamiento*; mantuve tal consideración hasta finales de 2004, cuando en el marco del Seminario de Análisis Político e Investigación, coordinado por la doctora Rosa Nidia Buenfil, el maestro Daniel Saur llamó mi atención sobre posibles confusiones en la interpretación de la categoría referida por la forma en que ésta estaba enunciada. Por lo anterior, decidí reformular su enunciación, denominándola ahora como *lógica discursiva*, para tratar de dotarla de mayor claridad. Agradezco a Daniel Saur sus observaciones al respecto.

radical, donde la *contingencia* y la *necesidad* constituyen una tensión constitutiva de la emergencia de cualquier identidad en sentido *quasi-ontológico*.<sup>54</sup>

En ese marco, el análisis político de discurso (APD), propone pensar lo social como un flujo permanente de significaciones, que se detiene temporalmente, dando lugar a sistemas de significación de carácter contingente, precario y abierto. Tal apertura constitutiva se deriva de la imposibilidad de conformar identidades plenas, totales.

Ahora bien, ¿cómo se detiene el flujo significante?, ¿bajo qué criterios se ordenaría? Desde el APD, la emergencia de un sistema significante es resultado de una práctica de poder, de tal suerte que resulta de la naturalización de un determinado particular (Laclau, 1993). De esta manera, no existe una necesidad que de forma apriorística y esencial determine ni la génesis ni los procesos resultantes de una identidad, pues su posibilidad de constitución se produce en el marco de luchas de poder. Así pues, en tanto se trata de una “verdad” construida, siempre existe la posibilidad de que se produzcan otras construcciones significantes que ocupen ese lugar, en el marco de contextos históricos particulares.

Como consecuencia, la lectura del proceso identificatorio no apunta a la ubicación de *la* identidad (del sociólogo, del educador ambiental, etc.), puesto que se asume que no existe una identidad esencial al margen de la historia; por el contrario, se trata de identidades histórica y políticamente construidas. Por tanto, considero a las identidades profesionales como el resultado de prácticas articulatorias (hegemónicas o no)<sup>55</sup> en espacios institucionales específicos que involucran dinámicas de existencia localmente construidas.

Las anteriores consideraciones involucran dos presupuestos básicos: *a)* la opacidad de lo social y *b)* la negatividad como constitutiva de toda positividad, de tal suerte que las identidades emergen como una espe-

---

<sup>54</sup> No ontológico en términos esenciales, en la medida en que este enfoque pretende cuestionar el lenguaje metafísico y en ese sentido, se propone la imposibilidad de la constitución de identidades plenas.

<sup>55</sup> Desde el análisis político de discurso, para que una práctica articulatoria sea considerada como *hegemónica*, se requiere la constitución del espacio social como *antagónico*, de tal suerte que haya la constitución de al menos dos fuerzas en lucha, disputando la institución de un determinado significante.

cie de *quasi*-identidades, ya que siempre son incompletas e inacabadas. Y es justamente esa condición de incompletud, de falta, de ausencia (que también podría leerse como un exceso que no permite un cierre), lo que constituye el elemento estructurante de toda producción social. Así, esta perspectiva plantearía un funcionamiento fantasmático de lo social.<sup>56</sup> Esa interpretación involucra pensar en la imposibilidad de una relación transparente e inmediata con la realidad, de tal suerte que ésta siempre es constituida a partir de un rodeo o bordeamiento que permita eludir lo Real<sup>57</sup> y, de ese modo, acceder a ésta.

De acuerdo con lo ya expuesto, pensar desde una *lógica discursiva* supone organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por lo tanto, también la educativa, puede inteligirse como un proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes construidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y, por lo tanto, abiertas, precarias y temporales.

Desde esa lógica, en coherencia con el horizonte de inteligibilidad planteado más arriba, he adoptado una noción de sujeto fisurado al cual podríamos denominar como *quasi*-sujeto. Desde esa lectura, el sujeto es atravesado por una serie de tensiones en tanto identidad incompleta o semi-identidad.<sup>58</sup>

Tal condición ontológica de incompletud del *ser*, se actualiza en el plano de la existencia,<sup>59</sup> esto es, del sujeto ubicado con coordenadas históricas concretas, a través de una serie de tensiones que lo afirman a la vez que bloquean su posibilidad de *ser* totalmente. Así, se trata de un sujeto que se afirma como conciencia a la vez que se niega desde el inconsciente; portador de la razón, al tiempo que negado desde su irracionalidad; dueño de su voluntad y, al mismo tiempo, desposeído de ella;

---

<sup>56</sup> Al respecto he tenido oportunidad de comentar dicho planteamiento con el profesor Laclau, quien ha coincidido en ese punto con mis consideraciones (Ciudad de México, D. F., 1998; Buffalo, E.U., 2002).

<sup>57</sup> Esta lectura que propone Laclau, se inspira en el psicoanálisis lacaniano, recuperado como lógica conceptual, específicamente con relación a la categoría de “triángulo lacaniano”, de tal consideración, Laclau propone tres lógicas estructurantes de lo social: lo imaginario, lo simbólico y lo real, que operarían de forma imbricada en la constitución de éste.

<sup>58</sup> Laclau y Mouffe (1987).

<sup>59</sup> Me refiero a los planos ontológico y óntico, siguiendo el pensamiento de Heidegger (1997).

portador de la universalidad humana, y en paralelo, distanciándose de ésta desde su particularidad.

Concibo al sujeto-actor de la educación ambiental, como una subjetividad en constante reconfiguración, de tal suerte que involucra un juego de identificaciones permanente, con niveles de sedimentación diferentes que establecen una multiplicidad de posibilidades de *ser*.

### *2.1 El sujeto investigador como sujeto ético-político*

En este trabajo he adoptado el análisis político de discurso (APD), en dos niveles. Primero, como lógica de intelección y, segundo, como instrumental teórico. En este apartado me referiré al primer nivel.

La posición epistemológica inherente al APD, involucra concebir la construcción de conocimientos acerca de los procesos sociales, como una tarea históricamente situada, que se ordena a partir de una práctica *articulatoria*, la cual involucra el incluir/excluir determinados ángulos analíticos.

Desde esa perspectiva, considero al sujeto investigador como un sujeto ético-político, de tal manera que sus decisiones van configurando determinadas dimensiones, niveles y focos de interés que se plasman en el objeto de estudio en construcción. En tales decisiones, subyace el privilegio de determinados intereses que se vinculan a una o varias comunidades científicas (en términos de Kuhn), en el marco de las cuales el sujeto investigador es formado y su trabajo se considera legítimo o no. En esa tesitura, en el plano ético, la inclusión/exclusión de ciertas posibilidades y cursos de la investigación, están sostenidas desde determinadas concepciones del bien común, tanto en el nivel societal, como en particular, desde las perspectivas de las comunidades científicas de pertenencia.

Ahora bien, desde esta línea de pensamiento, propongo que la posibilidad de asumir un posicionamiento ético y no meramente normativo (Laclau, 2000) en la labor de investigación, involucra reconocer una serie de condiciones: *a*) que las coordenadas epistémicas, teóricas, metodológicas e instrumentales inherentes al objeto de estudio suponen definiciones particulares establecidas bajo una lógica de *necesidad-contingencia*; *b*) que las conclusiones a las que se arriba en el curso de la

investigación, involucran “verdades” provisorias, de carácter temporal y contingente, las cuales se inscriben en contextos de argumentación particulares derivados de comunidades científicas que las sancionan como tales; c) en función de lo planteado previamente, el sujeto de la investigación en tanto sujeto ético-político, asumiría la condición particular de sus producciones, en contextos históricos y culturales determinados, reconociendo su adscripción a determinada normatividad rectora de su quehacer investigativo (en el plano académico, político, cultural e institucional) y al mismo tiempo, admitiendo que la institución de dicha normatividad no obedecería a un principio o fundamento absoluto, sino a un juego académico-político.

En función de las consideraciones previas, me adscribo a la forma de concebir el *ser* ético-político del sujeto investigador que he planteado, siguiendo una *lógica discursiva* recuperada del análisis político de discurso. De esta forma, el trabajo de investigación que expongo en este libro, ha estado sometido al conjunto de mediaciones referidas más arriba. Entre ellas mi formación de posgrado (maestría y doctorado) en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México y la vinculación con la comunidad científica de ese centro de investigación, han constituido referentes fundamentales en mi concepción de la investigación social y educativa y del quehacer respectivo. En particular, los grupos de investigación de los doctores Rosa Nidia Buenfil y Eduardo Remedi, han representado –en especial el primero– los referentes formativos y normativos más importantes.

En ese sentido, defino mi *ser* investigadora y el quehacer derivado de éste, como un proceso histórico, inserto en coordenadas académico-políticas principalmente establecidas a partir de los procesos de legitimación instituidos en el DIE, en la resolución particular adoptada por los grupos de investigación referidos; pues la posición que ese centro de investigación ocupa en el *campo* de la investigación educativa en México, lo sitúa como un espacio con amplio prestigio académico y, en ese sentido, opera como un ámbito legitimador de las tareas y productos desarrollados en el terreno de la investigación educativa. Asimismo, la definición de un posicionamiento ético-político está atravesado por

otros referentes institucionales, como la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (donde soy docente-investigadora de tiempo completo) y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (en la cual soy profesora de asignatura); los cuales suponen un entramado de relaciones frente al cual mi *ser* investigadora se ha ido reconfigurando (evidentemente, todo ello en el contexto de un complejo juego identificatorio con el conjunto de mis diversos polos identificatorios); sobre la base de un *ethos* profesional conformado básicamente a partir de mi formación de posgrado.

Así pues, en el marco de un horizonte de inteligibilidad que apunta hacia el anti-esencialismo, asumido desde una posición ético-política que reconoce el carácter precario y contingente de los constructos teórico-metodológicos que he desarrollado, a continuación establezco el entramado conceptual que he elaborado como vía de construcción del objeto de estudio que me ocupa.

## **II. LA CONSTRUCCIÓN DE DOS EJES ANALÍTICOS: LO POLÍTICO Y LO PSÍQUICO, DESDE EL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO Y EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL, RESPECTIVAMENTE**

### **1. Una propuesta de lectura del proceso identificatorio que articule lo político y lo psíquico**

La lectura que he construido para producir una interpretación-explicación de los procesos de identificación desarrollados en el marco del PEAM, involucra una propuesta de articulación entre lo político y lo psíquico, que se sustenta en una *lógica discursiva* pensada a partir del análisis político de discurso (*vid. supra*). Esa línea de pensamiento, abrevando en la noción de triángulo lacaniano,<sup>60</sup> plantea tres lógicas estructurantes de lo social: *a)* lo imaginario, como cierre mítico y búsqueda de completud; *b)* lo simbólico, en tanto ordenación y fijación

---

<sup>60</sup> Cfr. Jacques Lacan (1983). “¿Dónde está la palabra? ¿Dónde está el lenguaje?” en *El Seminario de Jacques Lacan Libro 2. El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955*. Barcelona, Paidós, pp. 409-434. Desde el análisis político de discurso: Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), *op. cit.*

de sentido, y *c*) lo Real, como dislocación, contingencia y desestructuración. Estas lógicas se conciben operando de forma imbricada, de tal suerte que no pueden entenderse sino en el interjuego de las tres. En su conjunto, tales lógicas dan cuenta del funcionamiento fantasmático de la realidad social, es decir, de su estructuración en torno a una falta, a una ausencia que constituye la posibilidad a la vez que la imposibilidad de todo intento por constituirla.

Ahora bien, en la pretensión de llevar esa lógica triangular al terreno de los sujetos-actores singulares, he desarrollado dos operaciones teórico-metodológicas: *a*) situar dos ámbitos de intelección: uno político y otro psíquico, y *b*) recuperar la teoría de la ideología de Žižek (1992) como andamiaje intermedio para engarzar ambos planos de lectura.

De acuerdo con lo anterior, se trata de dos emplazamientos analíticos distintos que tratan de alumbrar ángulos diferentes del proceso de constitución de sujetos y de identidades en el contexto de instituciones educativas. Por un lado, en el plano de lo político (Laclau), el eje de interés reside en el juego de inclusión/exclusión, a través del cual se instituye una determinada definición del *ser* del sujeto-actor educativo,<sup>61</sup> es ésta, pues, una mirada ontológico-política. Por el otro, en el terreno de lo psíquico (Käes), el foco de interés apunta a situar las formas en que el mundo interno del sujeto-actor educativo encuentra en la *institución educativa* un lugar de sostén identificatorio; se trata de una mirada psico-social.

En ese contexto analítico, a partir de la categoría de *ideología* propuesta por Žižek (1992):

La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra “realidad”: una “ilusión” que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real imposible [...] La

---

<sup>61</sup> Por sujeto-actor educativo, me refiero a una determinada *posición de sujeto* que se define respecto a un conjunto de ordenamientos simbólicos desde los cuales se establece, en contextos históricamente situados, una determinada identidad del ente educación. Desde esa perspectiva, estamos hablando de un juego entre cierres identitarios relativos en tensión con elementos desestructurantes de éstos, lo que produce estabilizaciones precarias y temporales.

función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real (Žižek, 1992:76).

He pensado la idea de *funcionamiento ideológico*, para enfatizar la forma de operación a la que alude la categoría de *ideología* consignada por Žižek, como una fantasía (una pantalla) que lejos de oscurecer la realidad social permite lidiar con ésta, al permitirnos evadir, “huir”, de lo Real.

En ese sentido, hago jugar la noción de *funcionamiento ideológico* como un engarce entre los ejes de lo político y lo psicosocial, para pensar el proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM. De esta manera, destaco dos dimensiones del *funcionamiento ideológico*: a) la relativa al plano de lo político, que implica la producción de un determinado *discurso* (en este caso, de la educación ambiental), el cual constituye el resultado de una práctica articuladora (por lo tanto, de una operación de inclusión/exclusión), desde el cual se convoca a los sujetos educativos a *ser* (educadores ambientales) de determinada manera, que ha sido naturalizada como “verdadera” (Laclau, 1993), y b) la concierne al plano de lo psíquico, que involucra pensar a la *institución educativa* (PEAM) como un *discurso* (utopía ambiental: la constitución de “un nuevo humano”)<sup>62</sup> que opera como sostén identificatorio de los sujetos-actores educativos, en el juego entre un plano manifiesto-explicito-consciente y otro latente-implícito-inconsciente (Schvarstein, 2001), que tiene que ver con las formas particulares en que los sujetos educativos elaboran su “existir institucional” (Enríquez, 1989).

---

<sup>62</sup> El *proyecto utópico* involucrado en el *discurso* del PEAM, fue construido por los sujetos-actores institucionales como una utopía ambiental, que bajo la modalidad de “Institución cruzada” elaboró el mandato institucional como el desarrollo de “un nuevo humano” (cfr. capítulos 4, 5 y 6).

En el siguiente esquema presento la propuesta analítica planteada:

**ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:**

Plano teórico-metodológico. *Articulación* de dos ejes analíticos político y psíquico.

• **Lo político**

- Análisis político de discurso
- El eje de interés reside en el juego de inclusión/exclusión a través del cual se instituye una determinada definición del *ser* del sujeto-actor educativo, es ésta, pues, una mirada ontológico-política (Laclau).

• **Lo psíquico**

- *Análisis institucional*
- El foco de interés apunta a situar las formas en que el mundo interno del sujeto-actor educativo encuentra en la *institución educativa* un lugar de sostén identificatorio (Kaes); se trata de una mirada psico-social.



En ese contexto analítico, la lectura del proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM a través de la *articulación* de un eje de lo político y un eje de lo psíquico, ha sido desarrollada a través de tres emplazamientos teórico-metodológicos: *a)* el relativo a las condiciones de producción discursiva (capítulos 1 y 3); *b)* los *discursos* producidos (capítulo 4), y *c)* las formas de resignificación de éstos por parte de los sujetos-actores educativos (capítulos 5 y 6). Es importante puntualizar que estas distinciones analíticas operaron como formas de enfatizar tales *locuses*; sin embargo, no se trata de demarcaciones cerradas, sino conectadas por múltiples relaciones, de tal manera que en un emplazamiento pueden encontrarse aspectos de otro.

Para desarrollar dicho abordaje, he propuesto tres andamiajes conceptuales: 1) el relativo a un conjunto de categorías generales que han operado como directrices de cada uno de los ejes analíticos (*e. g.* *discurso, hegemonía, institución de existencia, proyecto utópico*) y donde sitúo la noción de *funcionamiento ideológico* como engarce entre éstos; 2) un segundo nivel, en el cual ubico una serie de categorías intermedias, que apuntan a desagregar y mostrar una forma de operación particular de las categorías generales en articulación con el referente empírico (*e.g.* *hegemonías regionales, currículum explícito, currículum real, institución*

*cruzada*), y 3) un conjunto de conceptos que pretenden focalizar los ejes político y psíquico en el terreno de los sujetos sociales en un plano singular (e.g. *polos de identificación, sujeto de la decisión, trayectorias, imágenes, pantalla institucional*) en ese nivel operan como categorías de engarce las de *horizonte de plenitud y sujeto mítico*.<sup>63</sup>

Asimismo, he incorporado tres categorías bourdianas: *campo, trayectoria* y *habitus*, que operan de forma complementaria a las lógicas planteadas, en la perspectiva de organizar parcialmente el abordaje histórico del objeto de estudio.

Una aproximación a la estructura general del entramado conceptual referido, puede esbozarse de la siguiente manera:

**CATEGORÍAS: Generales, intermedias, engarce, foco.**

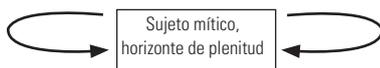
• **LO POLÍTICO (APD)**

- Generales: Articulación, discurso, hegemonía, antagonismo.
- Intermedias: Hegemonías regionales (campo), políticas educativas, modelos de identificación.
- Foco: Sujeto de la decisión, posiciones de sujeto, polos de Identificación, configuración identitaria, (trayectorias, *habitus*), superficie de inscripción.

• **LO PSÍQUICO (AI)**

- Generales: Institución de existencia, proyecto utópico, establecimiento educativo.
- Intermedias: Institución Cruzada, currículum explícito, real, puesto en acto; organización-sujeto.
- Foco: Sujeto del deseo, sujeto institucional, identificación imaginaria y simbólica, imágenes, pantalla institucional, mirada.

FUNDONAMIENTO IDEOLÓGICO



Es importante precisar que el conjunto conceptual delineado previamente, está ordenado en un plano ontológico general bajo la lógica de *necesidad-contingencia*, la cual atraviesa las tres lógicas de construcción de lo social señaladas: lo imaginario, lo simbólico y lo Real/fantasmático, desde las cuales se enfoca el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos del PEAM. En esa tesitura, la tipificación que propongo de las categorías como generales, intermedias, foco y engarce, fue definida a partir del intento por mostrar el juego diferencial de las citadas

<sup>63</sup> En la Introducción, establezco los diferentes usos de las lógicas planteadas a través del establecimiento de los distintos tipos de categorías referidos.

lógicas, desde distintos ángulos y niveles del objeto de estudio. De tal manera que las categorías constituyen herramientas definidas por un uso determinado que apunta a alumbrar/oscurecer determinado aspecto del referido objeto de estudio.

Así, esta caracterización de las categorías citadas, no obedeció a una organización *a priori* de la construcción del objeto de estudio, sino que ha sido elaborada en el curso mismo de tal construcción y, por ende, cada una de las categorías utilizadas puede adquirir otro estatuto, en función de los requerimientos diferenciales al interior del mismo objeto de estudio y, en mayor medida, respecto a un objeto de estudio diferente.

En suma, de acuerdo con lo señalado en apartados previos, en esta investigación la dimensión de “lo político”, vía el análisis político de discurso, ha operado en dos terrenos en la construcción del objeto de estudio. El primero alude al plano epistemológico y lo he definido como la implementación de una *lógica discursiva*, que sustentada en una ontología política que apunta hacia el anti-esencialismo, considera la definición de todo *ser* como producto de una *articulación*, la cual involucra un proceso de inclusión/exclusión. El segundo fue desarrollado en un plano teórico y recupera un conjunto de categorías que permiten abordar el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos, situando: *a*) los referentes discursivos que operaron como *huellas* fundacionales de un determinado *discurso* educativo (el *Subcampo* de la profesionalización de los educadores ambientales en México); *b*) el *discurso* resultante naturalizado como “verdad”, desde la cual se convocó a los sujetos-actores educativos a *ser* (el PEAM), y *c*) las formas de resignificación y de identificación que estos últimos elaboraron respecto al espacio *discursivo-institucional* que habitaron (e. g. “*espacio hermoso*”; ser parte de “*un proyecto magno*”, un “*programa amoroso*”; un educador ambiental “*que esté comprometido*”; una educadora ambiental que “*es humana, que realmente siente que es abierta, que siente los problemas de los demás*”).

En ese contexto, si bien he concebido los ejes de lo político y lo psíquico como ópticas de lectura que suponen la imbricación de ambos planos en el proceso identificatorio, en esta investigación la presencia de “lo político”, en la lectura que propongo del proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM, predominó sobre el eje de “lo psíquico”.

Tal diferencia tuvo que ver con la ordenación del constructo producido desde una *lógica discursiva*, por un lado y, por el otro, en relación con el mayor nivel de apropiación que he desarrollado respecto al análisis político de discurso, frente a un nivel menor en la aproximación y manejo del análisis institucional.<sup>64</sup>

Ahora bien, en la medida en que el proceso identificatorio se pensó desde las lógicas de lo imaginario, lo simbólico y lo Real planteadas a partir del análisis político de discurso con base en la perspectiva lacaniana, existe una amplia compatibilidad lógica y teórica con los presupuestos del análisis institucional. Básicamente, subyace como presupuesto común el carácter fantasmático de lo social, esto es, la reivindicación del carácter estructurante de la negatividad como posibilidad/imposibilidad de cualquier definición identitaria en sentido ontológico. De esta forma, en el plano del *discurso* educativo, esa tensión positividad-negatividad aludiría a la constitución de éste, gracias a la incompletud constitutiva de todo intento por estructurar lo social; mientras que en el terreno de la *institución* educativa, puede leerse en la tensión entre un plano manifiesto-explicito-consciente y otro latente-implícito-inconsciente (Schvarstein, 2001).<sup>65</sup>

## **2. Funcionamiento ideológico en una institución educativa: el juego entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio**

Como lo señalé en líneas previas, el constructo propuesto apunta a una lectura del proceso identificatorio de los educadores ambientales del PEAM en dos vertientes, una política y otra psíquica, ambas articuladas a través de la idea de *funcionamiento ideológico*, pensada desde la teoría de la ideología de Žižek (1992). También he señalado que he supuesto una *lógica discursiva* en tanto ordenadora de las elaboraciones en torno al objeto de estudio, la cual está implementada a partir de tres lógicas imbricadas de: lo imaginario, lo simbólico y lo Real.

---

<sup>64</sup> En la Introducción, establezco las consecuencias en la construcción del objeto de estudio de dicho uso diferencial de los referentes teóricos que sustentan este trabajo: el análisis político de discurso y el análisis institucional.

<sup>65</sup> Una de las tareas de investigación a futuro que se han derivado de este trabajo, es la relativa a una construcción de mayor nivel de profundidad de la *articulación* propuesta entre el análisis político de discurso y el análisis institucional.

En ese marco, el conjunto de categorías recuperadas de las tres principales fuentes teóricas que nutren el entramado conceptual: análisis político de discurso (Laclau; en México, Buenfil), análisis institucional (Käes; en México, Remedi) y teoría de la ideología (Žižek), apuntaron al establecimiento de esa mirada triádica entre lo imaginario, lo simbólico y lo Real, para pensar el proceso identificatorio.

De esa manera, dichas lógicas atraviesan los distintos emplazamientos teórico-metodológicos propuestos (condiciones de producción discursiva, discursos producidos y procesos de resignificación de éstos desde los sujetos-actores) a través del uso diferencial de categorías, según los distintos ángulos y niveles del objeto de estudio que se quisieron destacar.

### *2.1 El análisis político de discurso como basamento teórico del eje analítico de lo político*

Una serie de categorías del análisis político de discurso han operado como matrices de intelección en relación con las cuales diversos conjuntos conceptuales se han articulado, tal es el caso de las nociones de: *discurso*, *hegemonía*, *antagonismo*, *contingencia* y *dislocación*, las cuales constituyeron las directrices teóricas del desarrollo de un eje analítico de lo político en este trabajo. Como lo señalé previamente, se trata de poner en juego las lógicas de lo imaginario, lo simbólico y lo Real, atravesando la estructuración de un eje de lo político.

Así, la categoría de *discurso* es entendida como un sistema signifi-  
cante, construido en contextos históricos determinados, que involucra las siguientes consideraciones:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados [...] discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.),
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,

- discurso como construcción social de la realidad,
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis de uso (Buenfil, 1994:9-10).

De tal manera que la categoría de *discurso*, es una matriz de intelección en la que subyace la lógica entre *necesidad-contingencia* para pensar lo social, de tal suerte que la consideración de éste como un conjunto de sistemas de significación construidos históricamente, involucra pensarlo como series de organizaciones significantes de carácter abierto, temporal y precario.

Ahora bien, Laclau y Mouffe (1987), abrieron la posibilidad de desarrollar la categoría de *discurso* a partir de establecer una serie de categorías en el plano ontológico-político, tales como: *articulación*, *contingencia*, *dislocación* y *antagonismo*. Posteriormente, Laclau (1993, 1996) ha establecido diversas distinciones con respecto al carácter más básico o fundamental de algunas de ellas.<sup>66</sup>

En esta investigación no me adentraré en las discusiones y reconsideraciones específicas desarrolladas por Laclau y su equipo de colaboradores; sin embargo, preciso que en el uso que éste hace de las referidas categorías hay un constante movimiento entre el plano ontológico-político y el teórico, cuestión en la que considero habría que establecer una instancia de reflexión importante, que en mi caso he tratado de abordar estableciendo la distinción citada.

En cuanto al conjunto de categorías apuntadas más arriba, iré definiéndolas a continuación, para después situar las consecuencias de su uso para la construcción del eje analítico de lo político.

Mientras las categorías de *articulación* y *discurso* involucran determinadas formas de ordenación, las de *contingencia*, *dislocación* y *antagonismo*, alumbran el plano de la negatividad, marcando el carácter

---

<sup>66</sup> Por ejemplo, en 1995 puntualizó la evolución de su consideración respecto a las nociones de *antagonismo* y *dislocación*, estableciendo que inicialmente (en *Hegemonía y estrategia socialista*), no había advertido que *antagonismo* constituía ya un “principio de organización”, por lo que en un texto posterior (1993) ubicó como categoría más basal a la de *dislocación*: “La *dislocación* es el momento de lo real que no aparece subsumible dentro del antagonismo” (A. de Alba, B. Orozco, 1995/1998:201).

constitutivo de ésta. Así, respecto a las primeras, se define la noción de *discurso*, en relación con la de *articulación*:

[...] llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articularia la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente (Laclau y Mouffe, 1987:119).

Como puede advertirse, la noción de *articulación* opera como un principio básico de ordenación de lo social y es, entonces, condición para la conformación de cualquier organización discursiva. Se concibe metafóricamente a lo social como un fluido de significaciones, que al constituir un conjunto de *elementos*, conforman el basamento sobre el cual este flujo constante de significaciones se estabiliza en forma temporal y precaria, y se mantiene parcialmente abierto, como consecuencia de su estructuración contingente.

Por otro lado, en el caso del segundo conjunto categorial, la lectura que se propone alumbra el plano de la negatividad; en este terreno, Laclau (1993) sitúa la idea de *dislocación* como: “el nivel ontológico primario de constitución de lo social. Entender la realidad social no consiste, por lo tanto, en entender lo que la sociedad *es* sino aquello que le *impide ser*” (p. 61). De tal manera que la incompletud de lo social, supone su estructuración en torno a una falla estructural constitutiva.

Así, como lo indiqué antes, la lógica de *necesidad-contingencia* se va desplegando en distintos niveles y ángulos, en esa tesitura juegan las categorías de *antagonismo* y *contingencia*:

El punto fundamental es que el antagonismo es el límite de toda objetividad. [Lo que se expresa en el *antagonismo*] no es mi identidad sino la imposibilidad de constituirla; la fuerza que me antagoniza *niega* mi identidad en el sentido más estricto del término [...] Lo que implica es afirmar que el momento de indecidibilidad entre lo contingente y lo necesario *es constitutivo* y que el antagonismo, por lo tanto, lo es [...] la fuerza antagonizante [...] “bloquea” la plena constitución de la identidad

a la que se opone –y, en este sentido *muestra* su contingencia– pero como, por otro lado, esta última identidad, como todas las identidades, es puramente relacional y no sería por lo tanto lo que es al margen de la relación con la fuerza que la antagoniza, esta fuerza es también parte de las condiciones de existencia de aquella identidad [...] esta relación entre bloqueo y afirmación simultánea de una identidad es lo que lo que llamamos “contingencia” y ella introduce un elemento de radical indecidibilidad en la estructura de toda objetividad (Laclau, 1993:34, 38).

Para Laclau, la noción de *antagonismo*, si bien se ubica en el terreno de la negatividad, involucra ya un principio de lectura de lo social, esto se observa con mayor claridad cuando se piensa esa categoría a través de su actualización en una determinada organización del espacio social, históricamente situada, como ámbito político de fuerzas en lucha.<sup>67</sup>

Regresando al par *antagonismo y contingencia*, tenemos que a través de esas categorías se hace operar una serie de tensiones/relaciones, tales como la de *indecidibilidad*, es decir, la condición de no necesidad absoluta sino estructurada de manera contingente de cualquier forma de organización social; y la de *afuera o exterior constitutivo*, esto es, la condición estructurante de lo que queda fuera de lo instituido, que a la vez que lo bloquea y lo imposibilita parcialmente, opera como condición de su posibilidad de desarrollo.

Por último, aludiré a otra categoría matriz, la cual considero que condensa la lectura ontológico-política de lo social planteada por Laclau y Mouffe inicialmente, y después desarrollada y profundizada con más amplitud por el primero. Se trata de la categoría de *hegemonía*, en la cual se inscribe la lógica de *necesidad-contingencia* sintetizando el conjunto de ángulos de intelección planteados por las categorías arriba descritas:

En lo que concierne a la idea de hegemonía:[un primer sentido de hegemonía]: como articulación de “significantes flotantes [...] Hegemonizar un contenido equivaldría, por consiguiente, a fijar su significación en torno de un punto nodal [A

---

<sup>67</sup> En el capítulo 6, en la sección II. La “gesta heroica”, se profundiza frente a la disputa por *instituir: antagonismo y hegemonía*; doy cuenta de la construcción antagonónica del espacio educativo conformado por la UPN Mexicali, durante la segunda mitad de 1999.

esa conceptualización se agregaría que:] El carácter incompleto y contingente de la totalidad no procedería solamente de que ningún sistema hegemónico logra imponerse plenamente, sino también de las ambigüedades inherentes al propio proyecto hegemónico [...] Un tercer nivel de radicalización de la dimensión de contingencia propia de la articulación hegemónica se logra cuando la ambigüedad y el carácter incompleto de la estructura son concebidos, no como el resultado de una imposibilidad empírica de alcanzar su coherencia específica, sino como algo que “trabaja” desde el comienzo en el interior de la estructura [De acuerdo con lo anteriormente planteado, puede concluirse que:] el acto hegemónico no será la realización de una racionalidad estructural que lo precede, sino un acto de construcción radical (Laclau, 1993:44-45, 47).

En ese contexto, al atribuir al “acto hegemónico” la condición de “un acto de construcción radical”, el carácter ontológico-político de la perspectiva de Laclau queda establecido con claridad, pues la emergencia de cualquier intento de ordenación social aparece imbricada con el acto de instituir y por ello, de marcar una frontera entre un ámbito de inclusiones y otro de exclusiones (como se ha dicho, movimiento en el cual lo excluido opera como “exterior constitutivo”).

Ahora bien, esta condición ontológico-política planteada a través de la categoría de *hegemonía*, no siempre se actualizaría en todo contexto, pues no toda práctica articuladora es hegemónica; para que lo sea, la articulación debe ser el resultado de un enfrentamiento entre prácticas articuladoras antagónicas. Ello supone fenómenos de *equivalencia* y efectos de inestabilidad en las fronteras que demarcan a las fuerzas antagónicas (distancia entre “sociedad” y espacio político), ello acompañado de una pluralidad de elementos flotantes (Laclau y Mouffe, 1987).

### *2.1.1 Hacia la producción de una categoría intermedia: hegemonías regionales*

En el curso de esta investigación sobre el proceso identificatorio de los educadores ambientales del Programa de Educación Ambiental de Mexicali, el constante ir y venir entre el referente teórico y el referente empírico, me condujo a la idea de formular una categoría que, si operaba de forma intermedia entre la categoría matriz de *hegemonía* y una lectura

focalizada al caso estudiado, me permitiría mostrar una forma de operancia particular de la lógica de *necesidad-contingencia*.

En ese sentido, provista de una *lógica discursiva*, la construcción del objeto de estudio que fui desarrollando, me hizo leer los distintos emplazamientos teórico-metodológicos que he señalado previamente: condiciones de producción discursiva, discursos resultantes y formas de resignificación de éstos; como procesos en los que la actualización de la lógica necesidad-contingencia se traducía en una forma particular de tensión entre ambos polos de la citada lógica, la cual no obedecía a la forma general planteada por aquélla.

La conformación histórica del *Subcampo* (Bourdieu, 1995) de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA),<sup>68</sup> se ha caracterizado por la presencia de múltiples sujetos actores organizados en dos grandes circuitos de formación, uno denominado empírico y otro institucionalizado o formal (Arias, 1998). Las pautas de organización de ese *Subcampo* han sido las de pluralidad, movilidad, heterogeneidad, flexibilidad y labilidad, de los procesos de formación, de sus modalidades de organización y de las formas de adscripción de los sujetos actores participantes (*vid.* capítulo 3). La idea de *Subcampo*, pretende recuperar el enfoque de la noción de *campo* de Bourdieu y, al mismo tiempo, establecer de forma metafórica y no topológica, que se trata de un fragmento socio-cultural de un ámbito más amplio de relaciones, respecto a las cuales tiene cierto emparentamiento, pero reviste en sí mismo especificidades que lo diferencian de éste:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso,

---

<sup>68</sup> En el capítulo 3, establezco una lectura de ese espacio discursivo desde la categoría de *hegemonías regionales*.

por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (1995:64).

Ahora bien, en términos de una *lógica discursiva*, ese entramado de relaciones socio-históricas, representa un terreno cruzado por una amplia dispersión significante. Es decir, por la incorporación de múltiples *discursos* con niveles de sedimentación débiles, de tal suerte que se ha producido históricamente una entrada y salida constante de propuestas de formación con distintos niveles de certificación, normatividad, rigurosidad académica, duración, etcétera.

De esta manera, tenemos que la tensión constitutiva entre necesidad y contingencia presente en toda *articulación hegemónica*, ha involucrado un mayor énfasis en uno de los polos de la tensión: el de la *contingencia*.

En efecto, el bajo nivel de estructuración del SBPREA, implica que la *contingencia* ha predominado en el tipo de ordenación del espacio social que supone el acto hegemónico. De esta forma, la *contingencia* caracterizada como: “esta relación entre bloqueo y afirmación simultánea de una identidad [que además] introduce un elemento de radical indecidibilidad en la estructura de toda objetividad” (Laclau, 1993:38), ha tendido a estructurar en mayor medida la condición discursiva del SBPREA.

Es ese énfasis el que quiero establecer con la categoría de *hegemonías regionales*, ya que si bien en la categoría de *hegemonía*, se plantea la imposibilidad de una totalización o estructuración plena de un determinado ámbito discursivo por la presencia constante de la *contingencia*, en dicha forma la tensión se sitúa en paralelo, mientras que en la idea de *hegemonías regionales*, el propósito es mostrar una forma particular de resolución de ésta.

Como contraparte, en el plano histórico, el SBPREA ha implicado la constitución de redes de relaciones y posiciones, en el marco de las cuales los ámbitos de influencia de los sujetos actores que ocupan posiciones de relativo poder (institución de proyectos de formación en educación ambiental, organización de eventos académicos, promoción y realización de publicaciones, establecimiento de redes de preparación de formadores

en educación ambiental, etc.), involucran radios limitados de influencia, pues existe un posicionamiento subordinado respecto a otros sectores del propio *campo* de la educación ambiental en México, al igual que respecto a otros ámbitos, como el de las políticas educativas y ambientales, y los *campos* de la investigación científica, social y educativa.

En relación con el PEAM, ubiqué *huellas* del grupo que ha hegemonizado regionalmente el SBPREA; los nexos desarrollados entre este grupo y los líderes fundadores del PEAM revistieron a lo largo de la historia del programa múltiples formas que fueron desde asesorías, participación en eventos académicos, presencia a través de sus producciones bibliográficas, apoyo de instancias gubernamentales, etcétera. Las *trayectorias* entendidas como: “serie de las *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 2002:82), desarrolladas por los integrantes de este grupo, presentan una inscripción en posiciones y ámbitos diversos, como resultado de la dispersión del SBPREA y de su bajo nivel de sedimentación.

En esa tesitura, otro sentido de la categoría de *hegemonías regionales*, es el relativo a una forma de operación socio-históricamente construida, donde la actualización del énfasis en la *contingencia*, se ha construido como la dificultad en instituir un *campo*, lo que entre sus consecuencias causa una debilidad endémica de las posiciones y relaciones generadas al interior del SBPREA en relación con otros *campos* con niveles de consolidación mayor.

Finalmente, otro ángulo de la noción de *hegemonías regionales*, es el relativo a la proliferación de *puntos nodales*,<sup>69</sup> como rasgo que marca la preeminencia de la *lógica de la diferencia* sobre la de *equivalencia*. Estas últimas se refieren, en cuanto a una lógica diferencial, al predominio de la presencia de *elementos*, es decir, de significantes que constituyen diferencias no articuladas a un determinado *discurso*; mientras que la lógica equivalencial, supone la reconfiguración de éstas a través de su articulación en torno a un significante que opera como *punto nodal*.

---

<sup>69</sup> “El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos *puntos nodales*” (Laclau y Mouffe, 1987:129).

Frente a la dificultad para establecer desde determinado *discurso* una relativa totalización del espacio socio-histórico del SBPREA, lo que se ha producido es la presencia de múltiples intentos de configuración discursiva (con sus respectivos posibles *puntos nodales*) entre los cuales no llega a producirse ni menos estabilizarse una equivalencia. En ese sentido es que la dispersión significante destaca en detrimento de la *articulación*.

## **2.2 El análisis institucional como ordenador de un eje analítico de lo psíquico**

La perspectiva de análisis institucional que he incorporado en este trabajo, se nutre básicamente de la propuesta teórica de Käes (1989) y de Enriquez (1989); de la línea de investigación desarrollada en México por Remedi (1997, 2001) y de los trabajos de Fernández en Argentina (1994). Asimismo, retomé algunos supuestos de la psicología social de las organizaciones, desde la perspectiva de Schvarstein (2001).

El conjunto de referentes conceptuales citados en líneas previas, abrevando del psicoanálisis (en especial, de la vertiente lacaniana), consideran al sujeto como sujeto del inconsciente, esto es, como un sujeto no plenamente racional ni totalmente dueño de su voluntad, pues la presencia del inconsciente opera como elemento estructurante de su subjetividad.

En ese contexto, en coherencia con mi posicionamiento en un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo, planteado en apartados precedentes, la noción de sujeto que he adoptado es la de un *quasi*-sujeto, ya que asumo la idea de considerar a toda identidad en sentido ontológico, como incompleta y abierta, por la imposibilidad de una totalización significante plena. Así, esa condición de incompletud en términos ontológicos, llevada al terreno de la existencia, en su dimensión psíquica, la sitúa en relación con la idea de sujeto del deseo. Puesto que reconozco que la presencia estructurante del inconsciente en la constitución de la subjetividad, involucra la instauración de “la falta como estructurante del deseo del sujeto” (Morales, 1991:127):

[...] la represión no es otra cosa que este proceso por el cual un significante es sustituido por otro significante de esa cadena por medio de un movimiento metafórico. Movimiento metafórico que encuentra su instauración primera, su origen lógico en

la operación lógica de la metáfora paterna [...] Esta metáfora instaura la falta como estructurante del deseo del sujeto. Dicho de otro modo, es porque se efectúa esta castración simbólica que el sujeto se precipita como deseante (*idem.*).

Una aproximación a ese carácter de sujeto deseante de los sujetos actores educativos en el terreno de lo social, constituyó el ámbito que me interesó alumbrar con el eje analítico de lo psíquico. Así pues, la pretensión fue producir una lectura de las formas particulares en las que en el tejido social constituido por el establecimiento educativo –en este caso conformado por el PEAM–, el mundo interno del sujeto actor encontró lugares de anclaje desde los cuales hacer fluir su deseo.

Para tal cometido establecí como categoría matriz el concepto de *institución* desarrollado por Käes (1989). Desde la perspectiva de este autor la *institución* cumple una tarea fundamental en tanto lugar de sostén de las posibles identificaciones del sujeto y de la posibilidad de constituirse como sujeto deseante:

[...] no pasamos a ser seres hablantes y deseantes sino porque ella [la *institución*] sostiene la designación de lo imposible: la interdicción de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata. Aquello que en relación con la institución queda en suspenso debe a la represión, a la denegación, a la renegación, el hecho de permanecer impensado (Käes, 1989:15).

Esta manera de concebir la *institución*, involucra considerar lo que Käes califica como una “cuarta herida narcisista” (que se suma a las tres planteadas por los descubrimientos de Copérnico, Darwin y Freud, respectivamente), causada por el conocimiento de que en sentido estricto no existe algo que podríamos denominar como inconsciente personal, poseído y asumido exclusivamente de forma individual:

[...] la institución nos pone frente a una cuarta herida [...] Hemos tenido que admitir que la vida psíquica no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal, que sería una especie de propiedad privada del sujeto singular. Paradójicamente, una parte de él mismo, que lo afecta en su identidad y que compone su

inconsciente, no le pertenece en propiedad, sino a las instituciones en que él se apuntala y que se sostienen por ese apuntalamiento (*ibid.*, p. 20).

De esta manera, la *institución* involucra la “externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa de mantenernos con las instituciones” (*ibid.*, p. 16). Pero, al mismo tiempo, la *institución* ofrece a los sujetos un lugar de posible generación de “*beneficios narcisistas*”, que a su vez involucran diversos “costos”, en función de la trama vincular que los sujetos construyen, la cual tiene que ver de forma fundamental con sus historias y trayectorias pre-institucionales.

En ese terreno de elucidación, otra categoría fundamental la constituye la de “institución de existencia” recuperada por Remedi (1997) del trabajo de Enriquez (1989). Se trata de pensar a la *institución* como un espacio donde la construcción de relaciones humanas, constituye su elemento central: “Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas” (Enriquez, 1989:84). Esa concepción se distancia de una visión funcionalista del establecimiento, donde el foco de atención estaría situado en la producción de diversos tipos de bienes y no en los sujetos productores. Para Enriquez, la *institución* concebida como ámbito existencial, lleva a cabo una tarea de primer orden en el desarrollo y mantenimiento de determinadas pautas de ordenación social:

Toda institución tiene la vocación de encarnar el bien común. Para hacerlo, favorecerá la manifestación de pulsiones con la condición de que se metaforicen y metabolicen en deseos socialmente aceptables y valorados, así como el despliegue de fantasmas y proyecciones imaginarias en tanto “trabajen” en el sentido del proyecto más o menos ilusorio de la institución, dado que la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y el inconsciente de sus miembros (1989:85).

Pensar de esa manera el entramado institucional, implica alumbrar un ángulo de procesamiento de lo social desde el mundo interno del sujeto,

proyectado no sólo de forma explícita sino, imbricada con un plano no explícito.

Asimismo, la cuestión del poder, se ilumina desde otra vertiente (en el primer eje analítico de lo político, también el asunto del poder está en juego, pero desde un terreno de intelección diferente), la relativa al juego psíquico que se desarrolla en los procesos de institucionalización, la cual involucra diversos planos de legitimación de un determinado proyecto institucional. De tal manera que se trata de procesar la vida institucional, a partir de los sujetos actores institucionales, de las formas en que desarrollan una trama vincular desde sus historias y trayectorias imbricadas con sus estructuras psíquicas. Se trata de una mirada que atribuye a la *institución* la tarea fundamental de: “[...] colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen” (Enriquez, 1989:84).

En ese contexto, la tarea estabilizadora y de contención social de las instituciones, resulta clave en cualquier proyecto societal, puesto que está en juego una determinada visión del “bien común” en torno a la cual los sujetos son convocados a asumir determinados mandatos institucionales (*idem.*). Evidentemente, un complejo proceso de resignificación y construcción local de tales mandatos se produce en el marco de la vida institucional de los establecimientos particulares. El asunto es que desde esta mirada de la *institución*, es posible concebir una lectura de lo ético-político implicado en la noción de “bien común”, desde la dimensión de los afectos, el deseo y las historias y trayectorias singulares de los sujetos actores.

De acuerdo con lo anterior, y según Käes (1989), la institución constituye una “formación social y cultural compleja”: “es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia” (p. 22). Ahora bien, las funciones explícitas que realizan las instituciones, se articulan con un conjunto de *funciones psíquicas múltiples*:

Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social; constituye [...] el trasfondo de la vida psíquica en la que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica” (Käes, 1989:25).

En ese sentido, la *institución* también es considerada además de “formación social y cultural”, como “formación psíquica”. Uno de los supuestos más importantes en relación con dicho carácter de la *institución*, es la idea de que “ésta es una parte de nuestra psique” (*ibid.*, p. 25). Apoyado en el análisis de los textos freudianos de *Tótem y tabú* (1913), *Introducción al narcisismo* (1914), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921),<sup>70</sup> Käes plantea lo siguiente:

Como *el otro*, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios [...] la institución es también el espacio extrayectado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro, en la doble condición psíquica de lo *incorporado* y del *depósito* (1989:27-28).

Pensada así, la *institución* constituye un basamento y parte constitutiva del proceso identificatorio del sujeto actor, que no sólo operaría como un ámbito referencial de primer orden en el conjunto de identificaciones que éste construye, sino además como modalidad particular donde se actualiza el ámbito psíquico individual-social de éste.

Ahora bien, una vez planteadas las coordenadas generales de intelección implicadas en la mirada de la *institución* que he adoptado, es preciso puntualizar una serie de implicaciones relativas a la *institución* educativa.

---

<sup>70</sup> En: Sigmund Freud, *Obras completas*, tomos XIII, XIV y XVIII. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

2.2.1 *La institución educativa: Proyecto utópico (Remedi, 1997) e Institución (en) Cruzada (Fernández, 1994) en una organización-sujeto (Schvarstein, 2001)*

En el enfoque de análisis institucional que he esbozado previamente, la *institución* también es pensada en su doble carácter de “instituido” e “instituyente”, partiendo de la distinción establecida por Castoriadis<sup>71</sup> relativa al carácter constitutivo de lo imaginario (radical y efectivo) como imbricado en lo simbólico, todo ello operando en la conformación del tejido social:

La historia es imposible e inconcebible fuera de la *imaginación productiva* o *creadora*, de lo que hemos llamado lo *imaginario radical* tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el *hacer* histórico, y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de *significaciones* [...] El mundo social es cada vez constituido y articulado en función de un sistema de estas significaciones, y estas significaciones *existen*, una vez constituidas, al modo de lo que hemos llamado lo *imaginario efectivo* (o lo *imaginado*) (Castoriadis, 1983:253-254).

En este orden de ideas, la producción de lo social pasa necesariamente por ese juego entre un entramado simbólico-imaginario, donde éste último constituye en su plano “radical” el insumo constitutivo de toda posibilidad de significación y, en ese sentido, de instituir. Así, la capacidad instituyente del sujeto actor estaría posibilitada finalmente por “la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen” (*ibid.*, p. 220); la cual desde el inicio ya estaría posibilitada por la disponibilidad de un conjunto de “significaciones centrales”, que operarían como especie de coordenadas imaginarias que abrirían la posibilidad de cualquier producción simbólica.

Ahora bien, en ese contexto analítico, ¿qué especificidades reviste la institución educativa? Para Fernández (1994):

---

<sup>71</sup> La obra de referencia es *La institución imaginaria de la sociedad* (vols. I y II); en habla hispana ha circulado la edición de Tusquets, producida en Barcelona, España.

Es posible pensar que en el núcleo singular de las instituciones educativas [...] se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad. Se trata [...] con un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación [...] estas instituciones definen, por su mera existencia, un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una situación de confrontación (p. 25).

Si se piensa desde una *lógica discursiva* los anteriores planteamientos, se podría especular que en la institución educativa la relación entre lo instituido y lo instituyente, como ángulos distintos de la institución, adquiere la forma de dos tendencias *antagónicas*. En la medida en que la carga de la “esclavitud” y la promesa de la “libertad” conviven en la institución educativa, las formas de resolución de dichas tendencias tenderán a negarse mutuamente, movimiento paralelo en que éstas se afirmarían como diferencias constitutivas.

En esa tesitura, la adopción de la categoría de *proyecto utópico*, planteada por Remedi (1997), enfoca la mirada sobre el proceso instituyente de un determinado grupo, a través de la construcción simbólica, imaginaria y fantasmática que éste va desarrollando como una forma de dar cuenta del mandato institucional localmente elaborado. Es evidente que en toda *institución* tal plano de lo instituyente se tensa con otro de lo instituido; sin embargo, sostengo que en el caso del PEAM el carácter instituyente prevaleció sobre propuestas ya instituidas, puesto que representó una propuesta de formación inédita que si bien sedimentó elementos significantes de las trayectorias e historias de los líderes fundadores, en el contexto institucional en el que se insertó, básicamente revistió esa condición creativa.

En el caso del PEAM, dicha capacidad instituyente se verificó en la constitución de un *proyecto utópico* que incluyó la preparación de una propuesta de formación de educadores ambientales, concebida como una utopía ambiental en la que el mandato institucional se tradujo en una misión educativa orientada a la constitución de “una nueva

manera de ser humano”. Una empresa de tales dimensiones, supuso la conformación del establecimiento educativo, en este caso el PEAM, como una *organización-sujeto* (Schvarstein, 2001), en tanto una organización que presenta “una fuerte identidad-construcción” y mucho “mundo interno”.

La lectura que propone Schvarstein (2001:26-27, 73-74) del entramado organizacional como un emplazamiento intermedio entre las instituciones en general, en tanto “cuerpos normativos, jurídico-culturales” y su implementación en formas institucionales-organizacionales particulares, atribuye al plano organizacional la puesta en acto de un conjunto de mandatos institucionales que se presentifican en un determinado establecimiento (“atravesamiento institucional”) y que incide en “la constitución del mundo interno” de los sujetos actores, en este caso, educativos.

Ahora bien, la modalidad bajo la cual ese juego instituyente/instituido fue desarrollada, revistió el carácter de *institución cruzada*; siguiendo los planteamientos de Fernández (1994), tenemos que ese tipo de conformación institucional involucró entre algunas de las características más relevantes, para el caso del PEAM, las siguientes:

a) Ubicación: “Integrada a la comunidad. El ‘afuera’ es la fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El ‘adentro’ es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo” (pp. 163-164). El PEAM, en su primer proceso fundacional, estuvo ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali (1993-1999), el “afuera” estuvo constituido básicamente por distintos ámbitos regionales y educativos del estado de Baja California. La “conquista” de ese afuera fue producida, sobre todo a través de una serie de diplomados que alcanzaron una gran expansión en el periodo señalado y más aún en la segunda fase de desarrollo del PEAM, cuando éste se instaló en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Mexicali, Baja California. El “adentro” en la primera fase instituyente, fue construido simbólicamente e imaginariamente no sólo como “peligroso”, sino que llegó a ser antagónico (*vid.* capítulo 6).

b) Tiempo: “El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro en el que se ubican las ‘grandes cosas que se buscan’. Hay una baja conservación de la tradición y un interés por la innovación y el

cambio” (Fernández, 1994:164). En el PEAM se trataba de la transformación del propio ser humano y se concebía como un proyecto a futuro, de alcance planetario: “[...] no es un proyecto para una comunidad en especial, es para todos los pueblos, es para todas las razas y para todas las clases sociales” (*La voz de la frontera*, Mexicali, B. C., lunes 13 de septiembre de 1999, pp. 3-A y 12-A).

c) “Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona y la sociedad [...] No sólo admite sino que supone que el avance del proyecto común se da sobre la base de los proyectos individuales” (Fernández, 1994:164). En el PEAM la idea de “proyecto de vida” operó como *punto nodal* de la propuesta sistémica desarrollada por el líder que he denominado como líder ideólogo (para enfatizar su trabajo ideológico, lo que no obsta para considerar también su importante participación en el plano académico); enfoque sistémico que, a su vez, involucró un carácter articulador del PEAM en su conjunto. El “proyecto de vida”, asimismo, constituyó una estrategia pedagógico-terapéutica que hizo las veces de núcleo iniciático para incorporar a los sujetos educativos a la misión ambiental.

d) Funcionamiento psico-social: “El modelo propone al funcionamiento el modelo [...] de los ‘compañeros de ruta’ y toma las características de los grupos heroicos. Movidos por el afán de alcanzar las metas –que siempre son difíciles– los compañeros, en una relación fraterna, sortearán todos los peligros generando en su marcha una epopeya (Käes, 1977)”<sup>72</sup> (Fernández, 1994:167). En el PEAM la conformación de un “grupo heroico” y de una “gesta heroica” después, fueron elementos clave en su desarrollo tanto en el primer proceso fundacional como en una segunda tentativa instituyente. En particular, el trabajo de los líderes fundadores del proyecto, junto con su equipo docente revistió características misioneras y de sacrificio, especialmente en los momentos de mayor conflicto (*vid.* capítulos 4, 5 y 6).

De acuerdo con lo expuesto, a continuación establezco las coordenadas conceptuales “foco”, que establecí para inteligir el proceso identificatorio que tuvo lugar en el marco del PEAM, entendido como *discurso* y

---

<sup>72</sup> La obra de Käes referida por Fernández es *El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Granica.

como *institución*, desde dos ejes analíticos: uno político y otro psíquico, respectivamente.

### **III. EL PEAM EN TANTO INSTITUCIÓN (KÄES) FUNCIONÓ IDEOLÓGICAMENTE (ŽIŽEK) OFRECIENDO UN HORIZONTE DE PLENITUD A LOS SUJETOS ACTORES EDUCATIVOS: EL EDUCADOR AMBIENTAL COMO SUJETO MÍTICO**

#### **1. La teoría de la ideología de Žižek: un andamiaje conceptual para llevar las lógicas de lo imaginario, lo simbólico y lo Real al proceso identificatorio**

De acuerdo con lo señalado más arriba, he establecido una *lógica discursiva* como estrategia de intelección, la cual involucra posicionar la tensión *necesidad-contingencia* como forma estructurante de cualquier proceso histórico. En ese contexto, he planteado que dicha tensión es constitutiva de todo proceso de emergencia identitaria en sentido ontológico y, por lo tanto, atraviesa la estructuración de lo social. Dicho proceso es pensado a través de tres lógicas que operan de forma imbricada: *a)* lo imaginario, como cierre mítico y búsqueda de completud, *b)* lo simbólico, en tanto ordenación y fijación de sentido y, *c)* lo Real/fantasmático, como dislocación, contingencia y desestructuración.

Ahora bien, con anterioridad señalé que el análisis político de discurso ha trabajado básicamente en una escala de procesos sociales amplios, de tal manera que para establecer una escala analítica distinta ha sido menester proveerse de un andamiaje conceptual específico para tal efecto. En ese contexto, el trabajo de Slavoj Žižek<sup>73</sup> me ha permitido

---

<sup>73</sup> Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI Editores, 1992. Este autor de la escuela lacaniana eslovena, ha sostenido fructíferos intercambios con los fundadores del análisis político de discurso. De tales encuentros, se incorporó la noción de identificación al análisis político de discurso. Cfr. Laclau (1993, 1996, 2000). En México, a partir de la línea de investigación desarrollada por Buenfil (1994, 1997, 1998) en el contexto de la producción de tesis de posgrado bajo su tutoría, la recuperación de algunos de los planteamientos centrales de Žižek ha sido desarrollada en forma gradual. Dicho interés se inició con la tesis de Hernández (1995), para introducirse más tarde y de forma amplia con la tesis de Fuentes (1999). De esta manera, he mantenido la recuperación del planteamiento de Žižek acerca de la identificación y, además, he desarrollado un interés particular en la noción de ideología que plantea este autor, sugiriendo la idea de *funcionamiento ideológico*, para

pensar la citada lógica triangular en el terreno de los sujetos singulares, de manera específica, a partir de la recuperación de una serie de categorías que han operado como engarce entre una escala social amplia y otra singular. Inspirado en el psicoanálisis lacaniano (distanciándose del uso clínico de éste para llevarlo al terreno de lo socio-político), este autor propone una teoría de la ideología que se demarca del uso predominante de esa categoría instituido en las ciencias sociales. Desde su perspectiva, la ideología lejos de pensarse como visión del mundo que apunta a distorsionar la realidad o producir una falsa representación, más bien opera como posibilidad de hacer frente a tal realidad:

La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad": una "ilusión" que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real imposible [...] La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real (Žižek, 1992:76).

Desde tal enfoque, se sostiene la idea de una opacidad constitutiva de la realidad social, aunque en este caso, el foco es diferente. De un ángulo de lectura proveniente del análisis político de discurso, pensado a partir de lógicas estructurantes de lo social en términos amplios, donde se enfatiza el lugar de los procesos sociales; compartiendo tales lógicas, en Žižek el foco de la mirada se traslada al sujeto. Así, la problematización se organiza a partir de indagar cómo es que el sujeto hace frente a la vez que produce tal opacidad.

Para ello, este autor propone una serie de categorías que posibilitan aproximarse a la identificación como juego en positivo-negativo, que operan como pantalla que permite bordear el hueco o vacío constitutivo del sujeto.

---

enfatizar una forma de operación de un *discurso* que al operar como referente de interpelación, logra constituirse como pantalla y así convocar con éxito a los sujetos a los que se dirige.

### *1.1 Configuración identitaria: identificación imaginaria, identificación simbólica, imagen, mirada, fantasma*

La noción de configuración identitaria, apunta a situar una mirada compleja del proceso identificatorio, que trate de dar cuenta no sólo de las *posiciones de sujeto* (Laclau y Mouffe, 1987; desde mi interpretación: posiciones simbólicas –donde lo imaginario evidentemente es constitutivo– establecidas socialmente en relación con estructuraciones societales particulares, e. g.: ciudadano, educador ambiental, mexicano, docente, trabajador, etc.), sino además de los procesos singulares a través de los cuales un individuo llega a ser convocado exitosamente o no, respecto a cierto *modelo de identificación* (*discurso*<sup>74</sup> desde el cual se convoca al sujeto a asumirse de determinada manera):

Una teoría de lo que son los mecanismos por los cuales los individuos como sujetos se identifican (o no se identifican) con las “posiciones” a las cuales ellos son convocados; así como de qué manera modulan, estilizan, producen y “ejecutan” esas posiciones, y por qué nunca lo hacen completamente, de una vez y para siempre, y algunos nunca lo hacen, o están en un constante proceso agónico de lucha, resistencia, negociación y acomodo a las reglas normativas reguladores, con las cuales ellos se confrontan y se regulan (Hall, 1996:20).

De tal forma que un determinado *modelo de identificación*, no sólo se articula a ciertos ordenamientos simbólicos pensados a partir de la noción de *posiciones de sujeto*, sino además, supondría la resignificación de éstos en un contexto institucional específico, pensado este último como: “[...] un conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos etc. [...] como lugares inestables de identificación” (Remedi, s/f:2-3).

---

<sup>74</sup> Utilizo esta noción en términos del análisis político del discurso: “Como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados [...] cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.) [...] discurso como construcción social de la realidad” (Buenfil, 1994:9-10).

Esta noción de configuración identitaria involucra un nivel discursivo particular, de tal manera que lo concibo desde una *lógica discursiva*; en consecuencia, su tipo de ordenación es temporal, precaria y abierta. Planteado desde esa perspectiva, estoy considerando una lectura del proceso identificatorio como juego de identificaciones, que a su vez involucran *polos de identificación* (emplazamientos donde converge una determinada condensación simbólico-imaginaria, que constituye un ángulo particular de una determinada configuración identitaria: e. g. madre responsable, educador ambiental ético, profesor militante, mexicano patriota), en constante reorganización en el marco de la imbricación de temporalidades diversas (que pueden pensarse desde la distinción que establece Remedi [*ibid.*, p. 3]) entre “institución/historia vivida”; “cultura institucional/ institución de vida” y “cultura experiencial/sujetos institucionales”).

La intención de conceptualizar de forma compleja el proceso identificatorio, involucra reconocer sus formas de operación. En principio, habría que partir de la idea de que la propuesta que se le presenta al sujeto actor educativo para devenir sujeto simbólico (asumir determinada *posición de sujeto* y configurar o no ciertos *polos identificatorios*), no puede entenderse en forma alguna si no se lleva al terreno de lo imaginario y lo *fantasmático* (imaginario no explícito, que de manera latente e inconsciente se articula desde lo negado-reprimido). Puesto que la capacidad de interpelación de un determinado discurso –en tanto sistema de significación–, está directamente relacionada con la posibilidad de fantasmaticización del mismo por parte del sujeto interpelado. ¿Qué quiero decir con esto? Propongo –siguiendo a Žižek–, que el proceso identificatorio de los sujetos actores y su constitución como tales, supone la posibilidad de que el discurso que interpela pueda operar en el individuo como una especie de “marco estructurante del deseo de desear”.

En ese sentido, como argumenté en secciones previas, se trata de un sujeto descentrado<sup>75</sup> por su condición de deseante; que se afirma como consciencia, a la vez que se niega desde el inconsciente; portador de

---

<sup>75</sup> En las Reflexiones finales, abordo con mayor amplitud tal planteamiento.

la razón, al mismo tiempo que negado desde su inconsciente; dueño de su voluntad y, simultáneamente, desposeído de ella; representante de un universal humano instituido como tal, y en paralelo, negado por su actualización particular y aun singular. Ese enfoque de la categoría de sujeto, en el marco del entramado conceptual desarrollado, la vehiculizo al recuperar, por un lado, la idea de Laclau (1993) de que una determinada subjetividad no puede reducirse a una *posición de sujeto*, ya que siempre existe un residuo o *plus* que escapa a la estructuración social: “Sujeto = forma pura de la dislocación de la estructura, de su inerradicable distancia respecto de sí misma” (p. 26), y por otro lado, al retomar en términos de Žižek (1992), el carácter del sujeto como deseante (que llega a ser y funciona fantasmáticamente).

De acuerdo con lo anterior, si pensamos la *ideología* como una operación fantasmática que posibilita el acceso a la realidad, ¿qué sucede con el individuo que es convocado a asumirse como tal?, ¿cómo llega a ser?, ¿a través de qué procesos el educador ambiental se ha reconocido o desconocido en relación con determinado *modelo de identificación*? Para Žižek, es posible distinguir dos momentos fundamentales en la constitución identitaria del sujeto: el imaginario (*identificación imaginaria*, “Yo ideal”) y el simbólico (*identificación simbólica*, “ideal del yo”). En ambos, el referente común es la mirada del Otro, esto es, los mandatos simbólicos de un determinado ordenamiento simbólico. En el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser como “alguien” (que en realidad no implica al sujeto real en sí mismo, sino al orden simbólico que representa), se construye un ideal al cual aspirar. En el segundo momento, el sujeto ya ha interiorizado este ideal y ya forma parte del sujeto, se dice entonces que se ha constituido.

Es importante precisar que, según lo señalado más arriba, la configuración identitaria supone un conjunto de identificaciones con carácter temporal y abierto; de tal suerte que los dos tipos de identificación planteados por Žižek, apuntan a establecer una distinción que no se actualiza tal cual, pues los límites no son estrictos y su estabilidad es relativa al contexto específico en que ésta se construye.

Una vez establecido tal recaudo, propongo que en el caso de los sujetos actores educativos del PEAM, algunas de las *imágenes*, es decir, de las

construcciones simbólico-imaginarias que denotaban lugares deseables para llegar a ser educador ambiental, fueron las siguientes: el educador ambiental como alguien que posea “una sensibilidad para ayudar al ser humano”; como “*un gran revolvedor de problemas*”, como alguien “*que debe de estar siempre susceptible a asombrarse, para poder contagiar a los demás*”, que sea capaz de “*construir utopías y proyectos a futuro*”, “*como intelectual orgánico*”, “*debe ser una persona comprometida, una persona sensible*”, “*una persona tierna, que ama la vida, que está comprometida*”, que entienda “*la verdadera dimensión del compromiso y de la esperanza*”, “*una persona que tiene esperanza*”, entre otras.

Así, el proceso de configuración identitaria se puede leer bajo la ya citada lógica triádica de lo imaginario, lo simbólico y lo Real. De tal manera que la construcción de determinadas *imágenes* por parte de los sujetos actores educativos del PEAM, involucraron esa dinámica triangular en la que producciones simbólicas e imaginarias fueron apuntaladas desde una determinada fantasmática (tanto en el plano institucional como en el de los sujetos particulares, se trata de escenificaciones imaginarias no explícitas, generalmente sostenidas desde el terreno del inconsciente). En esa tesitura, habría que ubicar la categoría de *mandato simbólico*, como un lugar donde se condensan tales construcciones y se orientan lugares de identificación. En la medida en que la función planteada en dicha categoría, implica el dar cuenta de una demanda que se le plantea al sujeto actor frente a la cual éste responde; sin embargo, se trata de una respuesta cuyo destinatario no es evidente, pues se trama entre un futuro por alcanzar, que en realidad es un presente que actualiza un pasado de la historia de ese sujeto. De tal modo, Žižek plantea que:

[...] la identificación imaginaria es siempre identificación *en nombre de una cierta mirada en el Otro*. Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada “representación de un papel”, la pregunta a plantear es: *¿para quién actúa el sujeto este papel?* ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen? (1992:148).

En este trabajo, el proceso de reconstrucción histórica de las *huellas*<sup>76</sup> discursivas que operaron como basamento en la organización de las *imágenes* en relación con las cuales los educadores ambientales elaboraron una “imagen querida de sí mismos”; básicamente fue desarrollado con referencia a tres ámbitos: *a*) la mitificación (entendida como labor de sutura signifiante; Laclau 1993) del *Subcampo* de la profesionalización de los educadores ambientales en México, desde las enunciaciones de los líderes del grupo *hegemónico regional*; *b*) la propuesta de formación establecida en el PEAM en su condición de *proyecto utópico* (Remedi, 1997) y de referente de *interpelación*;<sup>77</sup> *c*) dicha propuesta de formación desde los procesos de lo instituido e instituyente a partir de las nociones de Remedi (2001) sobre lo curricular: “currículum explícito”, “currículum reflexionado”, “currículum real” y “currículum puesto en acto”; además, *d*) los procesos de resignificación de dicha propuesta leídos a través de la ubicación de las coordenadas generales de una “cultura institucional” localmente construida y, *e*) los diversos lugares de identificación elaborados por los sujetos actores, tales como el ámbito familiar, el medio laboral y el plano personal.

---

<sup>76</sup> La noción de “huella” o “marca”, ha sido recuperada de la perspectiva derrideana por el análisis político de discurso, y alude a la presencia signifiante de diversos referentes discursivos, la cual ha sido sedimentada bajo determinadas construcciones en un determinado sistema de significación. Cfr. Derrida, 1989.

<sup>77</sup> A finales de la década de los sesenta, la noción de interpelación fue llevada del psicoanálisis al campo de las ciencias sociales por L. Althusser (1969-1970); en este trabajo retomo la conceptualización que hace de ella S. Žižek (1992). Para este autor, la posibilidad de convocar al sujeto desde cierto discurso, tiene como presupuesto básico la consideración de la incompletud de toda estructuración social, es decir, la imposibilidad de conformar identidades plenas y acabadas. Ahora bien, esta incompletud que se manifiesta en: *a*) el sujeto, *b*) el orden simbólico, *c*) la práctica interpelatoria y *d*) la asunción del mandato simbólico (la incorporación en el sujeto de determinado orden simbólico), constituye la posibilidad de interpelación y su condición para ser exitosa (no todo acto interpelatorio logra convocar efectivamente al sujeto).

## **2. El PEAM, la construcción de horizontes de plenitud: la educación ambiental como superficie de inscripción del sujeto mítico**

De acuerdo con una *lógica discursiva*, no podemos plantear la constitución de identidades totales ni plenas. Si bien se asume desde esa lógica de intelección que sí hay constitución de sujetos y de identidades (en tanto múltiples configuraciones identitarias construidas en contextos históricos particulares), éstas desde un principio estarían “invadidas” o “contaminadas” por la negatividad. Expresada esta última bajo la forma de fisuras, ausencias, límites; en fin, mostrando la *dislocación* constitutiva de lo social, que se manifestaría a través de formas antagónicas y contingentes. En esa tesitura, lo que tenemos es una especie de *quasi-identidades* (cfr. Reflexiones finales), que presenta determinados planos de estructuración y, a la par, quiebres, fisuras, desestructuraciones, etcétera.

Dicha condición ontológica trasciende la constitución de la subjetividad y de toda configuración identitaria. Esto es, cualquier *posición de sujeto* así como determinadas formas de construirla a partir de la definición de *polos de identificación* particulares como parte de una determinada configuración identitaria, no sólo son incompletos y precarios, sino además –y ello es lo central–, ese conjunto de tentativas de *ser* se erigen sobre tal incompletud. Es decir, que es el hueco o la hiancia, lo que posibilita la emergencia del sujeto, opera como un motor estructurante que se puede pensar en distintos planos. En el terreno de los sujetos actores sociales, como “la imposibilidad de la sociedad” (Laclau, 1993) que justamente permite el constante quehacer humano por constituirla; en el ámbito de los sujetos sociales singulares, como la imposibilidad de asumir con plenitud un determinado mandato social/institucional, el cual precisamente movilizaría en el sujeto sus múltiples y fallidas tentativas de asumirlo.

Ahora bien, de acuerdo con mis planteamientos precedentes, el sujeto no sólo es incompleto en el sentido que he planteado, sino además está atravesado por su deseo; su condición de “deseante” nos remite a una incompletud, ausencia, falta que es construida desde la historia psíquica de éste.

En tales coordenadas, la posibilidad de *ser* por parte de todo sujeto actor se juega en dos canales que corren en paralelo: uno político, que tiene que ver con el enmascaramiento de la incompletud constitutiva de lo social –en este caso, de cualquier proyecto educativo–, a través de una *práctica hegemónica* que al borrar “las huellas del poder” (Laclau, 1993) presenta un determinado programa de formación (el PEAM) como si la educación fuera posible en sentido pleno; esto es, permite evadir la negatividad, la propia *contingencia* de su naturalización como “verdad”. Por otro lado, en el eje de lo psíquico, la operación política antes planteada, es procesada en el plano del establecimiento educativo a través de la construcción de una determinada dinámica *institucional*, en la cual los sujetos actores educativos, los educadores ambientales del PEAM, sostienen su mundo interno a partir de la generación de una fantasmática institucional que les permite articular sus propios fantasmas y así, bordear el hueco, la falta que los ha constituido como sujetos deseantes y, de esa manera, dar cauce a su deseo.

En ese orden de ideas, se evade tanto mostrar la “violencia” del acto hegemónico, el juego de la inclusión/exclusión, como la “violencia” de que nuestra psique es “expropiada” relativamente: “[la...] externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa que mantenemos con las instituciones” (Käes, 1989:16).

Sin embargo, a cambio de tales agravios, el sujeto puede existir: actualizar una determinada forma de *ser*, que le promete justamente la propia idea de *ser*, esto es, de proveerla de algún contenido. Ahora bien, lo importante no es el contenido en sí mismo, sino la posibilidad de que éste opere como *superficie de inscripción* de la forma de la plenitud.

Desde esa perspectiva, la constitución de *horizontes de plenitud* para el sujeto, involucra una operación fundamental en la configuración identitaria, puesto que representan la posibilidad de *ser* y en ese sentido, de evadir la incompletud de lo social y, a la vez, hacer fluir su deseo, evadir lo Real.

Así pues, la constitución de *horizontes de plenitud* identitaria es una construcción fundamentalmente imaginaria, que a la vez se actualiza en el plano simbólico y se sostiene desde cierto apuntalamiento fantasmático.

De esta manera, los educadores ambientales del PEAM, construyeron *horizontes de plenitud* en los cuales se inscribió su búsqueda de completud a través de la definición de un *proyecto utópico*, organizado por un mandato institucional construido de forma local: la construcción de “una nueva forma de ser humano”. Dicho horizonte imaginario fue actualizado en el plano simbólico de múltiples modos y sostenido institucionalmente de manera diferencial según las historias y trayectorias de los sujetos actores educativos.

La educación ambiental constituye un *discurso*, en sentido genérico, que trae consigo una promesa de plenitud, la cual se ha inscrito en una *dislocación* estructural del orden societal moderno: el “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995).

En ese contexto, el sujeto de la educación ambiental es un *sujeto mítico*, en dos sentidos; primero, porque representa una plenitud ausente, únicamente alcanzable en términos imaginarios y, segundo, porque en esa identidad (en sentido genérico) se inscribe un intento de sutura de la actualización de la *dislocación* constitutiva del orden societal, implicada en el “desastre ecológico”.

De esta forma, las identidades construidas en torno a la educación ambiental se han conformado como intentos de sutura de tal dislocación, tratando de producir “un nuevo espacio de representación” (Laclau, 1993).

Así, el *modelo de identificación* desarrollado en el PEAM, desde el cual se convocó a los sujetos actores educativos a *ser* educadores ambientales, involucró la función mítica antes señalada. El citado *modelo de identificación* proponía la conformación de un nuevo sujeto ético-político respecto al sujeto individualista, orientado por una racionalidad instrumental propia de la modernidad. Como alternativa, la definición particular de *ser* educador ambiental en el contexto político-psíquico del PEAM, involucró la propuesta de un sujeto ético-político donde atributos tales como: ser generador de utopías, fraternal, amoroso, respetuoso, productor de “nuevos saberes”, soñador, innovador, visionario, “militante paciente” y dotado de esperanza (*vid.* capítulo 4), se planteaban como constitutivos del *proyecto utópico* articulado en torno a la constitución de “una nueva forma de ser humano”.

En suma, el PEAM como ámbito *discursivo e institucional*, revistió un *funcionamiento ideológico*, a través del cual el *sujeto mítico* fue inscrito; en el marco de procesos exitosos de *interpelación*, donde se condensaron dinámicas políticas y psíquicas que posibilitaron –al entramarse con las trayectorias e historias de los sujetos actores educativos– la constitución de *horizontes de plenitud*.

## **POLÍTICA PÚBLICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO: HEGEMONÍAS REGIONALES Y DISPERSIÓN SIGNIFICANTE**

### **I. POLÍTICA Y AGENDA PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO**

#### **1. La incorporación tardía de la educación ambiental en la agenda pública**

**E**l *campo* de la educación ambiental en México en tanto ámbito de operación de la política pública, es un espacio social relativamente novedoso, pues si bien desde la década de los setenta ya se habían producido una serie de eventos de carácter internacional,<sup>78</sup> en los cuales se

---

<sup>78</sup> Entre los más destacados durante los setenta y ochenta: 1970, Conferencia General de la UNESCO, a partir de la cual se creó el “Programa MAB”: Hombre y Biosfera. 1972 “Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano”, Estocolmo, Suecia; creación del PNUMA, “Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente”. 1975, Seminario Internacional de Educación Ambiental, Belgrado, Yugoslavia, UNESCO/PNUMA; creación del Centro Internacional de Formación de Ciencias Ambientales, PNUMA, Gobierno de España; creación del Programa Internacional de Educación Ambiental PIEA. 1977, Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi, URSS, UNESCO/PNUMA. 1987 Informe Brundtland “Nuestro Futuro Común”.

En América Latina: 1975, Seminario Regional para el Desarrollo de Módulos para la Enseñanza de las Ciencias, Uruguay, UNESCO. 1976, Taller Subregional de Educación Ambiental, Chosica,

estableció la importancia de la educación ambiental, en México la respuesta a esos acuerdos era prácticamente inexistente. Según E. González –a quien por su trayectoria y posición *discursiva*, ubico como *padre fundador* del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA)– tanto en el ámbito de la educación ambiental de carácter institucionalizado como en el circuito no institucionalizado, las propuestas internacionales históricamente no han tenido una influencia importante, en el sentido de promover el establecimiento sistemático y pertinente de una política pública ambiental local que atienda los requerimientos en el terreno de la educación ambiental. En la experiencia del equipo pionero del SBPREA:

---

Perú. Seminario de Educación Ambiental, Bogotá, Colombia, PNUMA/UNESCO. 1977, Reunión sobre Estudios Medioambientales en América Latina, CIFCA y Colegio de México. 1979, Seminario Regional sobre Educación Ambiental, Costa Rica. 1981, Seminario Regional sobre Educación Ambiental, Caracas, Venezuela. 1982, Creación de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe; Seminario taller Planificación de la Formación Ambiental, Managua, Nicaragua CIFCA y PNUMA. 1982, 1983 y 1984: I, II y III “Reunión Regional Intergubernamental sobre Medio Ambiente en América Latina y el Caribe”, México, Argentina y Perú, respectivamente. 1983, Programas regionales de acción para la educación y la capacitación ambientales, gobiernos de África, Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe. 1985, Primer Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente, Bogotá, Colombia, PNUMA/UNESCO. Se designa a México como centro de operaciones de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. 1988, Reunión de Alto Nivel de Puntos Focales de la Red, San José, Costa Rica. 1988, 1989, 1990: I, II y III Seminario Nacional sobre Universidad y Medio Ambiente, Argentina. (Fuente: ANUIES, U. de G., Semarnap, 1999).

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>1.</b> Las <i>huellas</i> de los discursos internacionales.</p>	<p><b>1.1</b> Como “fundamentación institucional de nuestro trabajo”.</p>	<p><b>1.1.1</b> “<b>1.</b> [...] qué resonancias, si es que tenían algunas, los discursos de carácter internacional, que bueno ya había declaraciones desde los setenta ¿no?, principios, qué resonancia, eran recuperados, o ustedes ni les hacían caso [...] había algún eco de estos eventos de carácter internacional.  <b>EO.</b> “[...] las referencias de estas reuniones internacionales que se empezaron a producir desde principios de la década de los setenta, como la reunión de Estocolmo y así, <b> fueron leídas por mí [...] mucho tiempo después [...] por mi incorporación tardía, yo me incorporé al campo en el año ‘83 [...] lo que sí hacíamos, era usar esas declaraciones, esas referencias en las reuniones para, para apoyar en ellas una fundamentación institucional de nuestro trabajo,</b> o sea, de manera que se viera que no estábamos [...] sacándonos de la manga las cosas, sino que respondían a toda una serie de políticas, eh, surgidas de eventos internacionales en los que México había participado o había suscrito conclusiones o documentos, etc.” (pp. 4-5).</p>
	<p><b>1.2</b> “No eran la base fundamental”.</p>	<p><b>1.2.1</b> “[Esas declaraciones internacionales...] <b> ciertamente no eran la base fundamental de nuestro trabajo, la base fundamental de nuestro trabajo lo constituía eh, la relación con el conocimiento de las necesidades que empezamos a percibir en esta área, en el contacto con la gente con la que empezamos a trabajar, era más desde lo local, como dices tú</b>” (p. 5).</p>

Fuente: Instrumento *Política Pública y Educación Ambiental* (E1PDF).

En ese contexto, no fue sino hasta la década de los ochenta, con la creación de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue) que se inauguró un espacio para la institucionalización de la educación ambiental en México.<sup>79</sup> Aunque ya se habían producido iniciativas previas:

<sup>79</sup> Pueden ubicarse algunas instancias de gobierno anteriores a la década de los ochenta, que de forma incipiente atendieron la “problemática ecológica”, aunque todavía no existía una oficina específica dedicada a la educación ambiental: “[...] en un inicio fue la Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente (1972-1976), la cual estaba inserta en el campo de la salud pública (Secretaría de Salubridad y Asistencia). Posteriormente, la Dirección de Ecología (1977-1982), en el área de la infraestructura y obras públicas y, finalmente, la Subsecretaría de Ecología (a partir de 1983) en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología” (Micheli, 2000:91).

En el caso de los gobiernos locales un caso relevante fue el estado de Veracruz, que llevó a cabo la iniciativa de insertar la educación ecológica en la escuela primaria por parte de la Dirección de Educación Popular en 1978, hecho que incidió con la creación de la Dirección de Asuntos Ecológicos del Gobierno del Estado, una de las primeras oficinas en esta materia en el país. De igual modo, en materia de EA no formal destaca el trabajo realizado en los zoológicos desde 1983 (González, 2000:2).<sup>80</sup>

Fue en 1983, cuando se creó al interior de la Subsecretaría de Ecología, la Dirección de Educación Ambiental, misma que vino a reemplazar a la Dirección de Difusión e Información. Ese momento fundante abrió la posibilidad de producir un primer esfuerzo de conceptualización y de acción en el ámbito de la educación ambiental, el cual fue desarrollado por el equipo pionero, que más tarde se conformaría como el grupo *hegemónico regionalmente* del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA).

Ahora bien, el proceso de incorporación de la cuestión ambiental, primero a la agenda pública y después, a la gubernamental nació ligado a un concepto de “crisis ambiental” que tuvo que ver con un conjunto de procesos:

[...] el Estado fue el actor fundamental al percibirse que la crisis ambiental generaba un espacio de creciente tensión en el esquema de las relaciones entre el poder político y la sociedad y, por lo tanto, se puede decir que, en los años ochenta, la tendencia definitoria en la formación de un mercado ambiental fue la politización de la crisis ambiental [...] Se afianzó así una concepción de comando y control en la política ambiental y se crearon instrumentos básicos tales como leyes, normas técnicas, capacidad de medición. El resultado fue la definición de un conjunto de acciones que significaban un compromiso y una pérdida de neutralidad del Estado frente a la crisis ambiental y los agentes causantes y afectados (Micheli, 2000:91).

En ese conjunto de relaciones, la emergencia de la educación ambiental como problema público a ser atendido por el Estado, involucró un lar-

---

<sup>80</sup> Nota a pie de página 1.

go camino, de tal manera que aun cuando fue enunciado en la agenda pública, el plano de la implementación ha conllevado múltiples limitaciones y retos, no sólo por la problemática inherente a todo proceso de instrumentación de una política pública:

[...] la política en el momento en que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades, operaciones y decisiones; la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva. Los errores de diseño y los defectos de implementación son más comunes, obviamente, en las políticas sociales que enfrentan problemas cuyos componentes y factores explicativos arraigan en realidades vitales de difícil acceso e incidencia gubernamental (Aguilar, 2000:17).

Además, por las características que históricamente revistió ese proceso en México, de tal manera que hasta la actualidad la educación ambiental como política pública enfrenta dificultades importantes para instituirse como un terreno de acciones gubernamentales consistentes y dotadas de continuidad.

De manera histórica, el terreno socio-político de la educación ambiental surgió en México ligado disciplinariamente a la biología y a la educación no formal:

[...] el campo y la educación ambiental de nuestro país surgió como parte del trabajo de los biólogos, ¿sí?, [...] y en proyectos más de educación no formal, obviamente esto le dio un sesgo, tanto de visión como de espacio de desarrollo, a diferencia de, por ejemplo, cuando en Estados Unidos, en donde el campo de la educación ambiental fue impulsado más por los maestros de primaria, y ahí entonces lo formal tiene un lugar cualitativamente distinto al lugar que tiene en México (I/PPyEA:1-2/E2PDF:18).

En ese contexto, por un lado, las formas de definir el significativo educación ambiental estuvieron asociadas a significaciones derivadas de la biología (por ejemplo, como ecología) y, por el otro, los circuitos

de operación y desarrollo de proyectos de los primeros educadores ambientales tendieron a desarrollarse en mayor medida hacia los ámbitos no formales (como en el caso de los inicios del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, *vid. infra*):

[...] la mayor parte de los grupos ecologistas se establecieron entre 1985-1990. Según el estudio del Instituto Alemán de Desarrollo, de una muestra de 40 grupos consultados, sólo 8 habían sido creados antes de 1980. Por su parte, la intervención de académicos en el campo de la educación ambiental comenzó a darse alrededor de 1985. Resaltando además las restricciones que los organismos no gubernamentales tienen para intervenir en los procesos escolarizados (González, 1994:35).

Ese panorama, aunado a la debilidad endémica de institucionalidad en América Latina (Peruzzotti, 2001), la cual ha estado presente en México (Meyer, 1995), ha conformado un difícil y complejo camino hacia la constitución de instituciones públicas y programas de operación que atiendan el asunto de la educación ambiental. Además, cuando esto último ha sido posible, la tendencia predominante ha sido de corte “ecológico”, es decir, ha predominado una definición de educación ambiental nutrida desde las ciencias naturales, que elimina o subordina las preocupaciones de corte social.

Ahora bien, proponiendo una lectura de tal proceso desde el quehacer de la política pública, habría que considerar una serie de aspectos. Primero, ¿qué es lo que adquiere el estatuto de público? ¿Qué requisitos debe llenar? ¿Cómo se define? Y, segundo, ¿Cómo opera una política pública? ¿Cuándo se arma una política? ¿A qué procesos obedece?

Para establecer algunas coordenadas para abordar tales interrogantes, en primer término puntualizaré cuáles serían los aspectos que posibilitan el establecimiento de una política pública:

los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido (Aguilar, 2000:16).

En esa tesitura, ¿qué papel ha jugado la educación ambiental en nuestro país, es considerada como un problema propio de lo público? ¿O se ha quedado en la esfera de lo privado, como un conjunto de intereses de particulares? ¿Qué requisitos tendría que llenar para ser considerada de orden público? ¿Qué procesos tendría que cubrir para trascender de la agenda pública a la gubernamental?

Hasta el momento la educación ambiental en México no ha tenido una presencia importante en las políticas públicas nacionales. Se le ubica de manera subordinada y periférica tanto dentro de la esfera de la política educativa, como de la política ambiental:

I. [¿Qué lugar ocupa la educación ambiental, dentro de la política ambiental?]

EA. [...] yo creo que esa visión que se tiene aún dentro de la propia Secretaría [Semarnap], nosotros tenemos un plan de trabajo [primero se ubican] los problemas fundamentales: el agua, la reforestación, la gestión de los desechos [en segundo término], los instrumentos y las políticas de gestión, los programas especiales; [en tercer lugar] los medios y los instrumentos y ahí, hasta el final, está “educación y capacitación” (E1RICEC/1:18).

Si bien se han producido diversos esfuerzos interesantes desde el ámbito gubernamental (un periodo estratégico lo constituyó el sexenio zedillista, en el cual el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, tuvo un papel protagónico, *vid. infra*), éstos no han tenido suficiente apoyo ni impacto como para constituirse en políticas de más largo alcance, tanto en términos de sus objetivos como de su continuidad:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>3.</b> Incorporación tardía y subordinada de la EA a la agenda gubernamental.</p>	<p><b>3.1</b> “La educación ambiental no había sido reconocida”.</p>	<p><b>3.1.1</b> “[...] en nuestro país la educación ambiental no había sido reconocida [...] sino hace muy poco tiempo, y este reconocimiento y todavía lo pondría entre comillas, hasta el año pasado [1998] la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. o sea, es un área muy particular de la SEP, es la única que creó un departamento de educación ambiental, nunca ha habido nada de educación ambiental en otro espacio, bueno, tal vez en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (...) por causa de un proyecto impulsado por la OEA, se estuvieron desarrollando acciones de educación ambiental, pero no, pero en el organigrama definitivamente ésta es la primera, en el organigrama de la SEP, y siempre incluso cuando a la SEP les ha llegado alguna invitación de algún organismo internacional, este, para una reunión o algo así, o han mandado a alguien que quiere irse de turista porque del área no sabe nada, o han canalizado el, la invitación a nosotros, porque reconocen que ellos no [...] No lo están trabajando” (E2:16-17).</p>
	<p><b>3.2</b> Inclusión tardía de la EA en la educación formal básica.</p>	<p><b>3.2.1</b> “[...] diríamos que en lo que es el proceso de constitución del campo de educación ambiental en nuestro país, sí lo, lo formal, más particularmente lo formal básico, tiene un lugar un tanto marginal, por esta propia historia” (E2:17).</p>

Fuente: Instrumento *Política Pública y Educación Ambiental* (E2PDF).

¿Cómo explicar dicha condición de descuido y subordinación del asunto de la educación ambiental en términos de la agenda pública, en general, y de la gubernamental, en específico? Antes de proponer una hipótesis al respecto, definamos este último concepto.

Por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar [...] el que una demanda, problema, cuestión o asunto llegue a ser considerado como punto o tema de la agenda de gobierno supone analíticamente decisiones antecedentes: la

decisión de prestarle atención, la elaboración y selección de una opción de acción (Aguilar, 2000:29).

De acuerdo con lo anterior, ¿qué requisitos debe cubrir un problema para ser incluido en la agenda?: “que sea objeto de atención amplia o al menos de amplio conocimiento del público, que una buena parte del público considere que se requiere algún tipo de acción y que a los ojos de los miembros de la comunidad la acción sea competencia de alguna entidad gubernamental” (*ibid.*, p. 34).

Las anteriores consideraciones supondrían, por un lado, la presencia de una comunidad en términos políticos y sociales, que estuviera informada, que se constituyera en actor político y, por el otro, la apertura de canales de comunicación entre la sociedad civil y el gobierno así como una gramática institucionalizada del juego político, entre algunos de los aspectos más relevantes en el plano de la política.

El conjunto de elementos planteados más arriba, se han verificado de forma parcial en el SBPREA a lo largo de los últimos treinta años aproximadamente, puesto que ha habido la presencia de múltiples actores que han reivindicado la lucha por una educación ambiental imbuida por un fuerte enfoque socio-político (perspectiva presente en A. L., *cf.* capítulo 1); sin embargo, las más de las veces se ha tratado de esfuerzos extra-institucionales que operan a través de redes de acción predominantemente informales. Estos cauces no institucionales se vinculan tanto a las características que revisten hoy en día las formas de movilización de los actores colectivos (*cf.* capítulo 1) como a la ya referida debilidad institucional de la sociedad mexicana en general y, en particular, en el plano de la educación ambiental.

Además, la conformación y desarrollo del *campo* de la educación ambiental en México en términos de una política pública, ha estado subordinado a liderazgos personales, alrededor de los cuales se gestan determinadas lógicas de trabajo que han impulsado dicha construcción; sin embargo, frente a los cambios sexenales y/o de responsables de instancias superiores, es usual que el trabajo ya avanzado sea detenido o simplemente abandonado.

En ese contexto, el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, a diferencia de otros colectivos, ha definido un perfil de acción, que si bien se ha desarrollado a través de redes no formales e informales, ha sido construido de manera preferente a través de una red tendiente a la acción institucionalizada en el terreno de la profesionalización de educadores ambientales en México. De esta manera, la trayectoria de los integrantes protagónicos del citado grupo ha transitado por ambos terrenos, en el marco de un espacio socio-educativo caracterizado por la “dispersión significativa”.

## **2. “Dispersión significativa” y *hegemonías regionales*, rasgos constitutivos del campo de la educación ambiental en México**

En el campo de la educación ambiental en México, la profesionalización (pensada como el conjunto de prácticas sociales orientadas hacia la constitución de una identidad profesional, en este caso, del educador ambiental) se ha conformado como un verdadero mosaico de formas, estrategias, modos y concepciones de abordarla y desarrollarla. Se trata de un espacio social y educativo que presenta una amplia pluralidad tanto en sus formas de operación como en relación con los sujetos-actores que participan en el interior del mismo.

La serie de elementos planteados dificulta establecer definiciones claras y precisas para caracterizar este proceso en México. En especial, hay un desdibujamiento importante de fronteras entre las formas institucionalizadas y las que escapan a la formalización institucional, entre prácticas de formación sistemática y actividades espontáneas, entre la intervención establecida y sistemática y el desarrollo de propuestas emergentes con objetivos puntuales cuya duración es variable.

Frente a tal situación, algunos estudiosos de la educación ambiental han enfrentado este reto teórico construyendo una idea de profesionalización más amplia, en la perspectiva de recuperar la heterogeneidad de formas y sujetos involucrados en este espacio social y educativo. Al respecto, González (1998) señala que esta noción no puede limitarse al ámbito formal académico (con la certificación correspondiente otorgada por una institución educativa), ya que dejaría fuera un conjunto de prácticas donde una multiplicidad de educadores ambientales se in-

corporan al quehacer profesional. En ese sentido, reconoce la existencia de “modalidades” tanto académicas como prácticas (si bien, no deja de cuestionar aquellas que debido a su desorganización, falta de información y/o espontaneidad, carecen de los niveles mínimos para enfrentar la profesionalización de forma adecuada) en calidad de estrategias formativas del educador ambiental:

[...] Si la educación ambiental tiene como misión contribuir a la formación de nuevos conocimientos, valores y competencias sobre la relación entre las sociedades y el mundo del que formamos parte y entre las sociedades consigo mismas, entonces un profesional de la educación ambiental puede entenderse como alguien que desarrolla dicha práctica social en el marco de un proyecto pedagógico posible, cualquiera que éste sea, pero con un sentido definido, manifiesto o no. No se trata de plantear si la profesionalización podría convertirse en el criterio de exclusión o inclusión de quienes integramos el campo. El campo se compone de una multiplicidad de prácticas, dispersas y puntuales, unas, organizadas y dirigidas otras. Su re-conocimiento es necesario para reconstruir sus distintas contribuciones y alcances y poder estar en mejores condiciones de producción en la trama de los discursos que nos constituyen y sobredeterminan nuestras diferentes formas de percibir el mundo (González, 1998:27).

Así pues, se hace necesario el reconocimiento de una concepción laxa de profesionalización, para aproximarse al complejo entramado de relaciones constituido por el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México. En efecto, la conformación histórica del espacio socio-educativo inherente a los procesos de profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA), ha estado caracterizada por la presencia de múltiples sujetos-actores organizados en dos grandes circuitos de formación, uno denominado empírico y otro institucionalizado o formal (Arias, 1998).

Ahora bien, la red de formación empírica ha constituido históricamente el espacio *discursivo* privilegiado en la formación de los educadores ambientales en México, mientras que la emergencia de espacios institucionalizados data de la década de los noventa. Sin embargo, el desarrollo de proyectos en educación ambiental tiene por lo menos

dos décadas de antigüedad.<sup>81</sup> Ello involucra una amplia experiencia en educación ambiental que ha desembocado en una formación empírica construida sobre el propio curso de los proyectos desarrollados. Desde esta perspectiva, el biólogo Salvador Morelos –pionero y fundador del *campo*– señala lo siguiente:

Yo diría que no existen educadores ambientales formados institucionalmente, ¿no?, es más yo creo que muchos de los educadores ambientales que están saliendo de las especialidades, maestrías, diplomados, que no tienen, que no tuvieron antes una práctica en educación ambiental, es en el momento en el que tengan la práctica cuando realmente se van a formar, lo demás fueron reflexiones intelectuales, que les van a dar el soporte que uno no tuvo a la mejor; en contraparte está la formación de los educadores ambientales en la práctica, que yo diría que es la mayoría, la mayoría de los que hacen educación, o hacemos educación ambiental nos formamos en la práctica, ¿no?, agarrando, tomando de aquí y de allá y, y obviamente de una manera muy azarosa y poco sólida, porque vas tomando lo que, lo que te encuentras en el camino (E2PF/1:66).

Por otro lado, a la par de esta presencia privilegiada de lo empírico en la formación de los educadores ambientales, se ubica una teorización débil del campo; aunque existen esfuerzos teóricos importantes, éstos constituyen más bien la excepción en un ámbito discursivo donde la teoría no ha sido instituida como práctica constitutiva del campo. En términos de González –*padre fundador* del campo– quien ha sido uno de los promotores del desarrollo de la teoría, tanto impulsando proyectos como a partir de sus propios trabajos:

Lamentablemente en el campo de la educación ambiental en México se teoriza poco, si tú lees la mayor parte de lo que se escribe o de lo que se presenta en los congresos de educación ambiental, son más bien, narraciones o descripciones de experien-

---

<sup>81</sup> Los trabajos de la Sedue, en los años ochenta, involucraron una formación que aun cuando no fue conformada exclusivamente a través de la práctica, sí revistió un fuerte componente empírico, ya que las conceptualizaciones producidas por el equipo de la Dirección de Educación Ambiental, constituían un primer acercamiento al campo, atravesado por su inserción en una dinámica burocrática.

cias prácticas [...] no es mucho trabajo de reflexión teórica, yo te podría mencionar tal vez con los dedos de las dos manos y a lo mejor nos sobran: quiénes enseñan en nuestro país y hacen análisis teórico, ya no digamos construyen teoría, porque eso ya sería muy pretencioso, pero cuando menos incorporan un análisis teórico dentro de sus planteamientos de educación ambiental; desde luego una gente como Alicia de Alba [...] aunque ella no se dedica solamente a cuestiones de la educación ambiental, y también lo están por ejemplo gentes como Joaquín Esteva o Javier Reyes, ¿no?, como el Centro de Estudios Ecológicos y Sociales de Pátzcuaro, y algunos otros más, en distintos grados y en niveles, pero lamentablemente [...] es un rasgo del gremio de educadores ambientales en nuestro país, que requiere ser fortalecido, desde el Primer Congreso de Educación Ambiental, el primer Iberoamericano que se celebró en el año del '92 en nuestro país, Alicia y yo dimos un taller de estos precongresos que se llamaba "Bases teóricas de la educación ambiental" [...] y ese taller lo que nosotros queríamos era justamente en ese congreso insistir mucho más en lo teórico, para propiciar una mayor reflexión, yo creo que se ha logrado, se ha logrado que la gente vea que el campo de la educación ambiental requiere una dimensión teórica que necesita ser pensada, aunque no lo hagan todos, sí creo que eso ya es una ganancia, pero también creo que les asusta un poco (E2/PDF/2:13-14).

De acuerdo con lo anterior, el campo de la educación ambiental carece aún de una propuesta teórica que dé cuenta de sus límites conceptuales, una orientación epistemológica, un marco categorial y un objeto de estudio claramente delimitado. No obstante que existe una multiplicidad de esfuerzos orientados tanto de forma explícita como no explícita hacia la reflexión teórica, éstos todavía no constituyen un todo coherente y organizado que permita la institución de determinados referentes conceptuales como ordenadores de una identidad teórica de este espacio educativo.

Al ser conceptualizada como un medio y no como un ámbito problemático en sí misma, la educación ambiental se inscribe en los límites del *campo* de lo ambiental, y queda subordinada a otros aspectos conceptualizados como centrales. Por otro lado, en relación con el campo educativo formal, la educación ambiental también ha ocupado un lugar periférico; tales posicionamientos se articulan con la condi-

ción subordinada del asunto de la educación ambiental en la agenda pública.

El *campo* de la educación ambiental en México enfrenta otro reto importante: el relativo al descuido en el tratamiento pedagógico que opera al interior de las diversas propuestas generadas en este ámbito; de esta forma, pese a que sí hay programas que tematizan y abordan lo pedagógico (como los de las maestrías que conforman la parte fundamental del circuito institucionalizado del SBPREA, aunque con diversos niveles de desarrollo), como tendencia general al interior del campo, existe una importante ausencia en lo que respecta al establecimiento de una reflexión sistemática sobre lo pedagógico. Tal ausencia puede ser significada como una carencia importante, ya que al tratarse de un campo que se define como educativo y que se ocupa de la formación de sujetos educativos, exige el establecimiento de la reflexión pedagógica como parte constitutiva de su propia identidad.

Ahora bien, el circuito de la formación institucionalizada constituyó el ámbito donde encontraron un espacio de desarrollo los esfuerzos del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, el cual está integrado básicamente por cinco maestrías en educación ambiental así como por una serie de diplomados, cursos, talleres y especialidades, que aun cuando presentan diferencias cuantitativas y cualitativas, suponen el otorgamiento en el primer caso, del grado de maestro en educación ambiental, y en el segundo, de diplomas o constancias; en ambos casos, alguna institución educativa de nivel superior otorga esta certificación.

En 1997, se tenía registro de 1179 programas de formación a nivel superior en temas relacionados con medio ambiente (en esa cifra se incluían áreas disciplinarias diversas, *e. g.* diseño y arquitectura, de la salud, ingenierías y tecnologías, planeación e instrumentos de regulación y gestión ambiental, agropecuarias, sociales y económicas), entre los cuales sólo se tenía referencia de cinco programas de formación de nivel maestría en educación ambiental, entre éstos se encontraba el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (Bravo, 1997).

En el Segundo Encuentro Nacional de Coordinadores de Programas Académicos en Educación Ambiental (que tuvo lugar en septiembre de 1998, en Aguascalientes, Ags.), la maestra María Teresa Bravo –entonces

Subdirectora de Educación Superior del Cecadesu<sup>82</sup> presentó los últimos datos relativos a los programas académicos existentes en el campo de la educación ambiental, que arrojaron un total de 21 programas que comprendían: tres cursos-taller, once diplomados, dos especialidades y cinco maestrías.

En ese contexto complejo se ha desarrollado uno de los ámbitos con mayor nivel de formalización para la profesionalización de los educadores ambientales –a pesar de que algunos han sido suspendidos en forma temporal– constituido por cinco maestrías establecidas en diferentes puntos del país (Guadalajara, Mexicali, Azcapotzalco, Tuxtla Gutiérrez y Mazatlán), cuatro de las cuales se han impartido en sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En esta última institución emergió el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), que en sus inicios estuvo conformado sólo por la maestría en educación, campo educación ambiental en la UPN, Unidad Mexicali, Baja California; tiempo después se constituyó en un proyecto más amplio conformado además por una serie de diplomados.<sup>83</sup>

En su conjunto, las pautas de organización del SBPREA han sido las de pluralidad, movilidad, heterogeneidad, flexibilidad y labilidad de los procesos de formación, de sus modalidades de organización y de las formas de adscripción de los sujetos-actores participantes.

En términos de una *lógica discursiva*, ese entramado de relaciones socio-históricas representa un terreno atravesado por una amplia dispersión signifiante. Es decir, por la incorporación de múltiples *discursos* con niveles de sedimentación débiles, de tal suerte que se ha producido históricamente una entrada y salida constante de propuestas de formación con distintos niveles de certificación, normatividad, rigurosidad académica, duración, etcétera.

Tal condición *discursiva* se ha actualizado a través de la existencia cotidiana de una multiplicidad de: a) sujetos-actores educativos, tales como

---

<sup>82</sup> Centro de Capacitación y Educación para el Desarrollo Sustentable, dependiente de la entonces Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (Semarnap).

<sup>83</sup> En los siguientes capítulos (4, 5 y 6), abordo las condiciones de producción del PEAM, la dinámica institucional localmente construida y la constitución de un juego identificadorio particular en el marco del *funcionamiento ideológico* de ese programa de formación.

ONG, IES, agencias gubernamentales, organismos internacionales, organizaciones populares, entre otros; *b*) niveles de formalización de las prácticas educativas ambientales, que van desde redes institucionalizadas hasta proyectos espontáneos sin certificación (con una pluralidad de formas intermedias y combinadas); *c*) lógicas de intelección y de acción de la práctica educativa ambiental que suponen temporalidades diversas: proyectos a largo plazo, acciones puntuales, actividades emergentes, desarrollos paralelos, entre otros aspectos.

De esta manera, tenemos que la tensión constitutiva entre necesidad y contingencia presente en toda *articulación hegemónica*, ha involucrado un mayor énfasis en uno de los polos de la tensión: el de la contingencia. A ese tipo de operación de la lógica hegemónica, la he denominado como la producción de *hegemonías regionales* (cfr. capítulo 2).

En efecto, el bajo nivel de estructuración del SBPREA, implica que la *contingencia* ha predominado en el tipo de ordenación del espacio social que supone el acto hegemónico. De esta forma, la *contingencia* caracterizada como: “esta relación entre bloqueo y afirmación simultánea de una identidad [que además] introduce un elemento de radical indecidibilidad en la estructura de toda objetividad” (Laclau, 1993:38), ha tendido a estructurar en mayor medida la condición discursiva del SBPREA.

En suma, el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México ha tenido como modalidad *discursiva* la dispersión significativa y se ha articulado a partir de *hegemonías regionales*. Estas condiciones *discursivas* se han actualizado en una determinada ordenación socio-histórica del *campo* de la educación ambiental: *a*) se trata de un ámbito poblado por una multiplicidad de propuestas, bajo numerosas modalidades, intereses, estrategias de trabajo, recursos disponibles, etcétera; *b*) en ese contexto, se ha producido un amplio espectro tanto de las definiciones de los perfiles profesionales del educador ambiental, como de las capacidades, conocimientos y habilidades consignadas en éstos,<sup>84</sup> y *c*) existe una dificultad constante para lograr el mantenimiento y consolidación de las diversas propuestas, ya sean éstas institucionales

---

<sup>84</sup> Una de las discusiones más importantes al respecto, ha sido que si el educador ambiental debe de ser un “generalista” o un “especialista”.

o no, que se relaciona de forma importante con el carácter subordinado que el asunto de la educación ambiental ocupa en la agenda pública y gubernamental.

## II. UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO: LOS “ORÍGENES” DE UN GRUPO *HEGEMÓNICO REGIONALMENTE*

### 1. “*Se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre muchas cosas*”: la búsqueda de referentes identitarios para instituir un nuevo *discurso*

En 1983, se creó la primera oficina gubernamental específicamente encargada de atender el asunto de la educación ambiental: la Dirección de Educación Ambiental, que se fundó al interior de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue) durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988). Este espacio gubernamental inédito constituyó un ámbito de experimentación, de búsqueda y de intenso trabajo para el grupo pionero del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales (SBPREA), el cual se conformaría en el curso de una trayectoria sostenida por décadas en *hegemónico regionalmente*.

En México, como en el resto de América Latina, prácticamente no había antecedentes en la instrumentación de una política pública ambiental<sup>85</sup> ni mucho menos de una política particular en educación ambiental, vinculada en forma directa a la política educativa:

La constitución periférica del campo de la educación ambiental en México y en el resto de América Latina y el Caribe, si bien ha brindado la oportunidad de construir

---

<sup>85</sup> Por ejemplo, dos de los países que presentan mayor desarrollo en el ámbito de la educación ambiental: México y Brasil, han conformado rasgos similares en cuanto a la constitución de una política y legislación ambientales; en ambos países una instancia gubernamental fue creada desde los años setenta y después de un largo y difícil trayecto se estableció una secretaría de estado para atender la cuestión ambiental. En Brasil, el Secretariado Ambiental Nacional alcanzó el estatuto de Ministerio en 1994 (Ames y Keck, 1997-1998:3); en México en ese mismo año fue creada la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, como resultado de fusionar: “[...] la Secretaría de Pesca, las funciones ambientales que Sedesol tenía desconcentradas en el INE y la Profepa, y las funciones relativas a la administración forestal, de flora y fauna silvestres y del agua” (Micheli, 2000:103).

un discurso particular y distinto a la postura institucional convencional promovida por la UNESCO y los países industrializados, también ha implicado una existencia precaria y poco reconocida por el sector educativo. En nuestra región, sólo Brasil y Colombia muestran mejores condiciones en este sentido (González, 2001:13).

De esta manera, para la construcción de ese nuevo espacio de acción gubernamental, el grupo pionero del SBPREA tuvo que emprender un intenso proceso de información/formación en educación ambiental con objeto de responder a los requerimientos que su tarea académico-burocrática les demandaba.

En ese contexto, el equipo de trabajo que se encargó de echar a andar la Dirección de Educación Ambiental, se fue integrando con personas que si bien tenían conocimientos disciplinarios cercanos a la problemática ambiental (biología, ingeniería química), no contaban con una conceptualización precisa acerca del campo ambiental y de sus posibles implicaciones en el nivel educativo:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p>1. Ausencia de referentes identitarios para la construcción de un nuevo campo: acción instituyente.</p>	<p>1.1 <b>“Se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre muchas cosas”.</b></p>	<p>1.1.1 “[Hacia 1983 en México...] el trabajo, <b>la emergencia de este campo era muy empírico ¿sí?, de gente que había llegado, incluyéndonos a nosotros, como a tener que hacer algo en relación con él, pero sin una apropiada formación</b> [...] se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre, sobre muchas cosas [...] <b>siguiendo ciertas inercias, que había una reunión internacional y salían nuevas recomendaciones pero entonces había que responder a estas recomendaciones, que si por ahí agarrábamos un libro que hablaba sobre determinadas cosas y bueno, también un poco era eso por esa línea y sentía que nos faltaba como gremio en constitución, como un campo, una mayor reflexión de dónde, hacia dónde orientar el trabajo</b> porque también era claro que habían visiones distintas sobre el campo, y esto lo empezamos a identificar bastante pronto, cuando veíamos que un libro planteaba directrices de trabajo en una dirección y otro en una dirección completamente diferente” (p. 10).</p>

Fuente: Instrumento *Constitución del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México* (E1PDF).

Adicionalmente, los integrantes del equipo pionero de Educación Ambiental de la Sedue, carecían de experiencia en el sector público; como contraparte se trataba de profesionistas con importantes trayectorias académicas y de lucha política. El biólogo Salvador Morelos, uno de los pioneros y fundadores del campo, reconstruye esos momentos en los siguientes términos:

Cuando crean la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, la Sedue, la bióloga Alicia Bárcena que era una persona que venía de la academia, una investigadora con una trayectoria académica, llega al sector público *sin ninguna experiencia en el sector público, en administración*; ella, podríamos decir, es “rata de laboratorio” que salta a la administración pública y a la gestión, entonces comienza a rodearse de gente que piensa que le puede ir ayudando y va buscando precisamente personas de la academia que es de lo que ella conoce (E1PF/1:1).

Así, la bióloga Bárcena, invitó a una colega también académica, la bióloga Dora Patricia Andrade, a hacerse cargo de la Dirección de Educación Ambiental, quien a su vez convocaría a Édgar González (ingeniero químico y pedagogo) y al biólogo Salvador Morelos a integrar su equipo de trabajo. Esta invitación tenía como antecedente la participación de ambos en la ENEP Zaragoza entre 1977 y 1978, donde elaboraron junto con Alicia de Alba, una evaluación del sistema modular entonces vigente que produjo un documento crítico; dicho cuestionamiento y la búsqueda de su recuperación institucional, causaron la salida obligada de los participantes en la evaluación. En esa época, la secretaria técnica de la ENEP Zaragoza era la bióloga Andrade.

En su conjunto, se trataba de personas con trayectorias básicamente académicas, más que en puestos públicos y sin antecedentes formativos en educación ambiental: *“Diría que fueron tres personas con lecturas muy limitadas y con nula experiencia en el sector público en ese momento, los que planteábamos hacer la educación ambiental”* (E1PF/1:3).

Esa trayectoria académica, además de involucrar una forma de trabajo más ligada a la producción y discusión de conocimientos a nivel abstracto, se vinculó también con una consideración política del quehacer educativo, tal era el caso de Edgar González:

I. ¿Cómo vives ese momento de incorporación a la Sedue?

EO. Llegué desconfiado, pero sí dispuesto a participar en algo que podría ser interesante y, además, sí dispuesto a aprender, iba abierto a lo que se pudiera encontrar ahí y tan es así que a los cuatro, cinco meses que concluyó el periodo para el cual yo tenía que incorporarme a la universidad, pues, pedí una licencia para continuar trabajando en esto, que me interesa mucho, le vi desde el principio un campo con muchas posibilidades, muy interesante, **ya cuestionaba yo un poco desde entonces el hecho de que trabajar dentro de un círculo universitario era trabajar para una elite del país, ¿no?**, considerando que para ese entonces sólo cuatro niños de cada cien que ingresaban a la educación primaria podían ingresar a la universidad, pues el ser un profesor universitario te convertía en alguien para darle atención a un grupo muy elitista, y esto también me generaba una cierta reacción [...] **andaba yo buscando otros espacios de desarrollo profesional, muy alternativos, muy emergentes diríamos, nuevos, pero que me permitieran estar trabajando con [...], pues con sectores mucho más mayoritarios por decirlo así** (E1PDF/2:3).

De esta forma, las primeras tareas que emprendió el equipo estuvieron marcadas por la inexperiencia en el campo administrativo y la frecuente inmediatez de los espacios burocráticos; pero también por el interés hacia el carácter social de los proyectos. Además, esta situación se desarrolló en un periodo en el que se produjeron constantes cambios en cuanto a funcionarios y adscripción institucional de la propia Dirección de Educación Ambiental, lo que dificultaba aún más la definición clara de las tareas que debía de emprender una dirección ocupada de algo que se nombraba como “educación ambiental”, pero cuya significación aún no se instituía.

De acuerdo con una *lógica discursiva*, la definición como “verdadera” de una determinada idea de educación ambiental, supone un acto de poder que marca ciertas inclusiones y exclusiones, y que conlleva el olvido de tal operación incluyente/excluyente, proceso que, desde una óptica política, constituye la condición para que una determinada definición identitaria sea naturalizada (Laclau, 1993). En el plano psíquico, el olvido de los “orígenes” se produce a través de la mitificación del momento fundante, lo cual produce en los sujetos-actores educativos la ilusión de un paraíso perdido, cuya existencia previa se presentifica en

las ausencias que bajo la forma de añoranza remiten una y otra vez a ese lugar mítico de plenitud (Käes, 1989).

En esa tesitura, el grupo pionero de la Dirección de Educación Ambiental de la Sedue, emprendió el desarrollo de un proceso de construcción de lo que debería ser la educación ambiental, a partir de las trayectorias académicas, profesionales y políticas de sus integrantes, las cuales se entretrejieron con una serie de aprendizajes que sobre el propio curso de la implementación de una disposición gubernamental, se vieron compelidos a desarrollar.

## **2. Las huellas de los significantes “ecología” y “conservación” en la política ambiental en México y en la agenda internacional: su influencia en las primeras tentativas instituyentes del equipo pionero de la Dirección de Educación Ambiental de la Sedue**

En México, la apertura de una acción gubernamental en el terreno de la educación ambiental, fue constituida desde el terreno de la política ambiental y no directamente en el del sector educativo.

Además, como lo señalé previamente, la incorporación a la agenda pública de la cuestión ambiental a partir de los años setenta y durante los ochenta, estuvo vinculada a la idea de “crisis ambiental”. Esa condición crítica, básicamente fue asociada con el deterioro de las condiciones atmosféricas en las áreas metropolitanas y con la contaminación generada por grandes empresas como Pemex (Micheli, 2000).

En ese contexto, las acciones sobre la cuestión ambiental fueron desplegadas en torno a dos sectores: el área de salud y de obras públicas; condiciones que se plasmaron en el desarrollo de una normativa legal y de instancias de gestión, desde dichos ámbitos. Así, en 1971 se estableció la ley federal para prevenir y controlar la contaminación; en cuanto a los órganos encargados de desplegar acciones, en el periodo de 1972 a 1976 operó la Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente como parte de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, por lo tanto, perteneciente al sector salud. Una Dirección de Ecología, funcionó de 1977 a 1982 en el área de infraestructura y obras públicas (*id.*).

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid, sobre todo durante los tres primeros años de su mandato (1982-1985), fue desplegado un pro-

yecto racionalizador de las acciones estatales en respuesta a la crisis económica y social de 1982, resultado de las variaciones en el precio del petróleo subsecuentes a la época del llamado “boom petrolero” (Rivera, 1986:19). Se trataba de ordenar y reorganizar los esquemas de participación estatal, en la perspectiva de racionalizar el gasto público, cuya instrumentación había sido desbordada por el ingreso masivo de capitales, relacionado con el descubrimiento y la exploración de enormes yacimientos petroleros desde fines de los setenta, y por el clima ideológico de bonanza que se generó.

En tales condiciones, durante los ochenta, la creación de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología se produjo en el marco de una política estatal racionalizadora, uno de cuyos objetivos era implementar una serie de estrategias para hacer más funcional el uso de recursos y el gasto público:

En diciembre de 1982 se expidió el “Plan Inmediato de Reordenación Económica”, que pretendía dar pie a una primera implementación de los acuerdos con el Fondo [Monetario Internacional], aprobó una liberalización casi general de precios (de cinco mil artículos controlados, sólo quedaron trescientos); ajustó la política cambiaria pero mantuvo la racionalización de divisas y la depreciación del peso. Dio, asimismo, luz verde a un elevamiento casi general de precios de los bienes y servicios producidos por el Estado (especialmente combustibles y carburantes). Finalmente las tasas de interés fueron drásticamente elevadas para terminar con el “populismo financiero”. La lógica del conjunto de las medidas era la siguiente: la disminución del gasto público (recortado en un 15% real para 1983) y del déficit respectivo permitiría aflojar la presión inflacionaria y financiera que había propiciado la desestabilización bancaria y suscitado la escasez de crédito (Rivera, 1986:115).

Ahora bien, en esa década se produjeron importantes avances en términos del desarrollo de una política ambiental en general y de líneas de acción en el terreno de la educación ambiental. En el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 se incluyó:

[...] por primera vez el tema ecológico como factor explícito en el desarrollo social y económico del país, y se plantearon estrategias para el **uso adecuado de los**

**recursos naturales, para la promoción de tecnologías eficientes, así como una estrategia para evitar el crecimiento urbano en las zonas concentradas del D. F., Guadalajara y Monterrey,**<sup>86</sup> mediante el impulso a 59 ciudades de tamaño medio [...] En 1984, la ley federal [de Protección al Ambiente] fue transformada en su artículo primero para abrir paso a una nueva concepción: el Estado debería generar normas para defender el medio ambiente, función que estaba ausente en la ley previa (Micheli, 2000:91).

Como puede observarse, en esa lógica institucional, por un lado, el significativo “ambiental” ya aparecía en los documentos oficiales, pero significado de forma restringida a una visión “ecológica” de carácter técnico, en la que no aparecían consideraciones de tipo social ni político: “uso adecuado de los recursos naturales, para la promoción de tecnologías eficientes, así como una estrategia para evitar el crecimiento urbano en las zonas concentradas del D. F., Guadalajara y Monterrey”.

Por otro lado, la noción de “conservación” también ocupaba un lugar de primer orden en las definiciones relativas a lo ambiental: “En 1983 se reformó el artículo 25 de la Constitución para señalar que las actividades económicas que hicieran uso de los recursos naturales debían de cuidar su **conservación**”<sup>87</sup> (*id.*).

Asimismo, en el plano de los acuerdos internacionales de la época, destacaba el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), el cual se creó como resultado de las propuestas surgidas de uno de los eventos fundacionales de la discusión en torno al medio ambiente a escala internacional: la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Humano, que tuvo lugar en Estocolmo, Suecia, en 1972.

Como apunté más arriba, si bien diversos acuerdos internacionales no tuvieron ni el impacto ni la trascendencia que pudiera esperarse en América Latina, especialmente por haber sido diseñados en relación con las condiciones socio-históricas de los países desarrollados, sí conformaron un sistema *discursivo*, el cual incidió en las formas de procesar –por parte de las instancias internacionales y de decisión gubernamental locales– las diversas propuestas en educación ambiental, con lo que

<sup>86</sup> Énfasis mío, en el original aparece sin negritas.

<sup>87</sup> Énfasis mío, en el original aparece sin negritas.

se marcaron fronteras entre lo considerado como válido e importante y los proyectos sin validez o carentes de trascendencia.

De esta manera, una serie de orientaciones marcaron, entre otros aspectos, la centralidad del significante “conservación” como ordenador de los programas y proyectos en educación ambiental:

[Con el] Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) [los países desarrollados y los organismos internacionales] impulsaron oficialmente un modo de concebir los propósitos, alcances y aproximaciones metodológicas. Esta sedimentación impuso la preeminencia de lo escolarizado –instrumentado desde la tecnología educativa– y de los enfoques centrados en **la conservación “per se”**,<sup>88</sup> lo cual ocultaba la asimétrica distribución y consumo de los recursos planetarios y, consecuentemente, el sustrato político de los proyectos educativos. (González, 1998:19).

En ese contexto *discursivo*, surgió la Dirección de Educación Ambiental (DEA), instancia gubernamental donde los primeros trabajos desarrollados por el equipo pionero del posterior SBPREA, estuvieron marcados por un “*fuerte sesgo ecologista*”. Si bien el equipo de trabajo de la DEA tenía una mirada amplia de lo que debería ser la ecología –es decir, no reducida a un enfoque meramente técnico–, en especial por sus trayectorias académicas, profesionales y políticas previas; sin embargo, el significante “ecología” aún no se articulaba de una manera más integral, de tal modo que supusiera una conceptualización compleja donde se reivindicaran también aspectos políticos, culturales, sociales, éticos, etcétera de forma sistemática.

Tal construcción *discursiva* estuvo *sobredeterminada* en relación con una serie de procesos: la incipiente conceptualización de la propia noción de “ambiental” no sólo en el ámbito de la política pública, sino también en el medio académico;<sup>89</sup> la inexistencia de un *campo* ambiental propiamente dicho en México; la presencia dominante de biólogos

---

<sup>88</sup> *Idem*.

<sup>89</sup> Un desarrollo interesante previo; sin embargo, abrevaba en una visión ecologista asociada a la conservación: “[...] desde el ámbito académico un precursor de este campo es el doctor Enrique Beltrán Castillo, quien desde los años cuarenta publicó varios textos promoviendo lo que él denominó educación para la conservación de los recursos naturales” (E. González, A. de Alba, L. Barraza *et al.*; 2000:2-3).

en el equipo de trabajo (Édgar González era el único que contaba con formación pedagógica) y, la presencia *hegemónica* de un *discurso* internacional que posicionaba como *puntos nodales* a la educación escolarizada con “orientación funcionalista” y “urbana” y a la “conservación del ambiente” (González, 2001); aspectos que en su conjunto definieron los rasgos de las primeras acciones que emprendió esa dirección.

En términos de Salvador Morelos, pionero y fundador del SBPREA, el equipo planteaba que:

[...] el tema ecológico, lo ecológico [...], tiene que ser más amplio y entonces tiene que responder a la problemática ambiental del país, y entonces **comenzamos a diversificar los temas a tratar, pero con un fuerte sesgo ecologista por nuestra extracción**. Si bien Édgar es pedagogo, pero Édgar dice “ellos son biólogos de formación”, entonces de alguna forma hay una impronta ecologista [...] **no quiero decir con esto que desde el principio pensáramos que la educación ambiental era la enseñanza de biología, pero sí que dentro del trabajo de educación ambiental prevalecía la visión ecologista** (E1PF/1:5).

Ahora bien, las trayectorias previas de los integrantes de ese equipo pionero entrelazadas con ese primer posicionamiento dentro del terreno gubernamental en educación ambiental, fueron abriendo vetas hacia una operación instituyente. Cada uno de los integrantes del citado equipo enriquecieron de forma sustancial los trabajos desarrollados y sobresalieron en esa tarea el biólogo Salvador Morelos así como el ingeniero químico y pedagogo Édgar González. Este último iría asumiendo gradualmente el liderazgo no sólo del grupo, sino del conjunto de redes que en el transcurso de los años conformarían el tejido del SBPREA. La formación de González en disciplinas y profesiones del ámbito de las ciencias naturales y sociales, en particular su perfil pedagógico, le proveyó de un *plus* académico y profesional que orientó sus prácticas en el nuevo espacio por instituir:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>6.</b> Las <i>huellas</i> de un liderazgo: 1989.</p>	<p><b>6.2</b> En cuanto a formación “la ventaja que yo tenía”.</p>	<p><b>6.2.1</b> “[...] la ventaja que yo tenía [...] era que yo traía primero una formación bastante interdisciplinaria, por haber hecho carreras tanto en el área de las ciencias naturales como en el área de las humanidades, lo cual eso ya era una ventaja, y segundo el hecho de que tenía yo una buena formación eh, teórica en el terreno de lo educativo [...] y entonces desde ahí era que yo veía con un poco de [...] temor, el cómo se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre, sobre muchas cosas” (pp. 9-10).</p>
	<p><b>6.3</b> “La necesidad de la teorización”.</p>	<p><b>6.3.1</b> “[...] por mi parte creo que fue una de las, ha sido una de las aportaciones que yo he podido sentir, que he estado tratando de hacer a lo largo de todos estos años [...] promover una mayor línea de teorización, y de historización en el campo de la educación ambiental” (p. 9).</p>
<p><b>7.</b> La formación en CN y CS, un lugar estratégico para el liderazgo.</p>	<p><b>7.1</b> “Una gran ventaja que me posibilita, antes que nada, poder dialogar con gente que piensa diferente”.</p>	<p><b>7.1.1</b> “[...] desde que yo empecé a estudiar pedagogía la formación en ciencias naturales, independientemente de la educación ambiental, a mí me posibilitó quizá como una deformación profesional con esta cuestión cartesiana del pensamiento de las ciencias duras, que tú necesitas ubicar las cosas en una coordenada, ¿no?, entonces esto, si quieres puede verse como una distorsión, pero también me permitió, [...] eh tener un pensamiento mucho más organizado” (E2: p. 13).</p> <p><b>7.1.2</b> “[...] si vemos la educación ambiental como un espacio de confluencia de saberes, el tener yo una formación que responde a saber este, de áreas distintas, sí me ha dado [...] esta capacidad de diálogo de la que yo te hablaba hace un ratito y también una, creo que una capacidad como de entender cosas que [...] el educador que esté hablando en uno o en otro lado a veces no ve” (E2: p. 14).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria padre- fundador* (E1PDF- E2PDF).

La formación detentada por González, aunada a su trayectoria académica, profesional, política y personal, lo fueron ubicando, en el contexto de su inserción “contingente” al ámbito de la educación ambiental:

2.1.1 Mi incorporación al campo de la educación ambiental fue completamente circunstancial, contingente, podríamos decir, porque se produjo a raíz de una invitación que me hicieron [...] a participar en la creación de esta Dirección de Educación Ambiental en la Sedue, junto con Dora Patricia Andrade, que encabezaba el grupo (I/PDF: 1-2/EI:1).

como *líder* legítimo del posterior SBPREA, de tal manera que en el transcurso de su liderazgo su identidad se configuró en términos simbólicos e imaginarios como el *padre-fundador* de ese ámbito *discursivo*. Desde una óptica ontológico-política, tal posicionamiento implicó la capacidad de sedimentar en el SBPREA una determinada concepción de educación ambiental, naturalizada como la educación ambiental; construcción significativa que implicó una operación de inclusión/exclusión. Esa dinámica política fue actualizada en una construcción histórica del *discurso hegemónico regionalmente* del SBPREA como *campo*, esto es, un espacio social configurado como un conjunto de relaciones objetivas (simbólicas) entre posiciones (Bourdieu, 1995), de las cuales el grupo pionero del SBPREA fue construyendo gradualmente una posición dominante en la producción, distribución y apropiación de los saberes y prácticas en educación ambiental.

En el plano psíquico, la posición de *padre-fundador*, supuso un proceso de mitificación de los “orígenes” del SBPREA, donde el *padre-fundador*, aparece por un lado, como detentador de la autoridad, de la ley, y por el otro, como padre amoroso, en torno al cual los educadores ambientales se cohesionan vía un complejo proceso de identificación (Freud, 1921/2003).

Ahora bien, ¿cuáles fueron los caminos iniciales a través de los cuales el grupo pionero de la Dirección de Educación Ambiental de la Sedue, fue construyendo un *discurso* de la educación ambiental que logró sedimentarse, en aproximadamente una década y media, como *hegemónico regionalmente*?, ¿qué intersticios lograron potenciarse para dar

cabida a una versión de educación ambiental, que se distanciara de la “conservación” y de la “ecología” como significantes excluyentes de una orientación socio-política localmente construida?

A continuación, doy cuenta de las principales rutas sobre las que se instalaron los cimientos de un *proyecto utópico* en educación ambiental que tendió a *antagonizar* con las *hegemonías* inherentes al *discurso* internacional y con algunas prácticas burocrático-gubernamentales en el plano local.

### **3. “Ir a contracorriente de la modernización”: los lugares de anclaje de un *proyecto utópico***

El componente imaginario de todo discurso constituye un elemento articulador de primer orden para entender el proceso identificatorio. En el caso de los pioneros-fundadores del campo de la educación ambiental en México, su acción y definición identitaria se articuló a un *proyecto utópico* (Remedi, 1997) cuyo *punto nodal* (Laclau y Mouffe, 1987) tenía que ver con un cuestionamiento a “*las fuerzas de la modernización*”. De esa forma, una utopía de transformación social posibilitada por las trayectorias académicas y políticas de los integrantes del equipo pionero de la Dirección de Educación Ambiental, subyacía como basamento de un proyecto innovador que emergió en condiciones institucionales difíciles y adversas con frecuencia. Se trataba de la irrupción de un conjunto de personas que “coincidieron” en un grupo de trabajo en un momento histórico particular (configurado desde la tensión *necesidad-contingencia*, *cfr.* capítulo 2), el cual representaba un punto de desestructuración del orden simbólico moderno:

Nosotros, nuestro planteamiento era ir a contracorriente de la modernización, **el planteamiento original era de que la educación ambiental tendría que ser un contrapeso a las fuerzas de la modernización** ¿sí? Y en ese sentido tenía un carácter [...] se veía como que tenía un carácter contestatario y hasta revolucionario y a contracorriente (E1PF/1:4).

La incorporación del equipo –conformado por Édgar González, Salvador Morelos y Dora Patricia Andrade–, al terreno de la educación

ambiental estuvo sostenido desde sus experiencias académicas previas y por un interés social respecto al quehacer educativo: “*una preocupación por una mayor vinculación de la universidad con la realidad*”, más que por referentes conceptuales o empíricos en educación ambiental:

[...] yo recuerdo mucho que **Édgar y yo decíamos y: “¿qué es eso de la educación ambiental? Pues, ¡quién sabe!** O sea, yo nunca había oído el término, él tampoco y nos dimos a la tarea de buscar qué era para tratar de hacer una propuesta relativamente, pues, sería [...] y nos encontramos con cosas que [...] sellaron desde el inicio la orientación de la educación ambiental en México, nos encontramos con los acuerdos de Tbilisi, sí, **y nos encontramos con el libro *Ecología y escuela* [...] digamos que fueron los dos referentes [...] típicamente de educación ambiental únicos que tuvimos [...] y a partir de ahí con lo que le pegamos de Freire y de nuestra experiencia universitaria –todos habíamos trabajado en alguna universidad– una preocupación por una mayor vinculación de la universidad con la realidad (E1PF/1:3)**

Así, el ámbito de la educación ambiental constituyó para estos académicos un espacio socio-educativo que gradualmente se configuró como *superficie de inscripción* de un *proyecto utópico* armado desde sus trayectorias académicas, profesionales y personales que suponían una visión ético-política de carácter social:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPIRICAS	ENUNCIACIONES
<p>4. Una mirada ético-política de la educación.</p>	<p>4.1 Secundaria y preparatoria con maestros comunistas.</p>	<p>4.1.1 I. “¿Esta conciencia social dónde se genera?  <b>EO.</b> Mira yo creo que fue durante la secundaria y la preparatoria, yo estuve en un internado en Puebla, en donde los [...] directores y sus hijos que eran, de quienes recibíamos clases, muchas de ellas, muchas asignaturas las recibíamos de esa familia, aunque había maestros este, que trabajaban en otros espacios y que también daban clases en este internado, <b>eran comunistas, eh, una cosa muy rara en ese momento, porque estamos hablando de principios de los años de los, de los sesenta justamente, ante la emergencia del triunfo de la revolución cubana, estas personas eran comunistas y, eh, y con esas ideas pues desarrollaban una serie de trabajos educativos dentro del internado</b>” (p. 4).</p>
	<p>4.2 “Se discutía mucho de lo social”.</p>	<p>4.2.1 “[...] en el proceso escolarizado mismo y fuera de él porque además como estábamos todo el día ahí, ya sea en clases o sin ellas [...] había por ejemplo actividades culturales que, algún liceo semanal que se hacía, que era el liceo Melchor Ocampo en donde <b>se discutía mucho de lo social</b>” (pp. 4-5).</p>
	<p>4.3 Estudiante universitario en el '68.</p>	<p>4.3.1 “[Del internado en Puebla...] de ahí salí para ingresar a la universidad, en el año '67, así que yo soy de los que estaban entrando al tercer semestre cuando se inició el movimiento del '68, y ese fue también otro laboratorio social como para tomar conciencia de muchas cosas que pasaban en el país” (p. 5).</p>
	<p>4.4 Más allá de trabajar para “una élite del país”.</p>	<p>4.4.1 “[Cuando la invitación a la Sedue...] ya cuestionaba yo un poco desde entonces <b>el hecho de que trabajar dentro un círculo universitario era trabajar para una élite del país, ¿no?, considerando que para ese entonces sólo cuatro niños [...] de cada cien que ingresaban a la educación primaria podían ingresar a la universidad, pues el ser un profesor universitario te convertía en alguien para darle atención a un grupo muy elitista, y esto también me generaba una cierta reacción</b>, por eso eran mis incursiones [a otros campos como el de la educación indígena ...] fue trabajando en la frontera norte, en un proyecto de investigación con, con menores infractores, que <b>andaba yo buscando otros espacios de desarrollo profesional, muy alternativos, muy emergentes diríamos, nuevos, pero que me permitieran estar trabajando con [...] con sectores mucho más mayoritarios por decirlo así, ¿no?</b>” (pp. 3-4).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria padre-fundador* (E1PDF).

La presencia de una mirada socio-política de la educación ambiental es un rasgo que atraviesa, como tendencia predominante, el campo de la educación ambiental en América Latina (énfasis en la idea de predominante, pues también han emergido otras posturas que incluso plantean enfoques regresivos de la educación ambiental, pero no constituyen la visión que organiza este sector en América Latina, *cfr.* capítulo 1). En el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA), esta orientación se convirtió en *hegemonica regionalmente*, en el marco de la capacidad *articulatoria* del grupo bajo el liderazgo del *padre-fundador*.

Una vez instalados en la Sedue, el grupo pionero de la DEA enfrentaría uno de sus primeros retos de trabajo de mayor intensidad, armado con herramientas conceptuales y metodológicas básicamente sustentadas en la formación académica y política previa de sus integrantes: el Programa Nacional de Educación Ambiental (1986).

### *3.1 El Programa Nacional de Educación Ambiental: la práctica docente como estrategia de transformación*

En coherencia con los perfiles académicos de los integrantes del grupo pionero de la Dirección de Educación Ambiental de la Sedue (grupo pionero DEA, de aquí en adelante) y gracias a las redes académicas con las cuales éstos habían venido sosteniendo intercambios diversos, la DEA promovió un estudio, que fue desarrollado por investigadores del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM:<sup>90</sup>

[...] para analizar la situación que guardaba la dimensión ambiental en los planes y programas de estudio, así como en los materiales de enseñanza en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Este estudio se desarrolló entre 1986 y 1987 y fundamentó las propuestas que la Sedue formuló a la SEP en relación con estos niveles (González, 1994:59).

---

<sup>90</sup> Los resultados del citado estudio fueron reportados en trece volúmenes y sus contenidos difundidos y discutidos en diversos eventos académicos, destacan entre las publicaciones: Sedue, *Recomendaciones para la incorporación de la dimensión ambiental en el Sistema Educativo Nacional*, México, 1989; Sedue y A. de Alba, M. Viesca (coords.), *La educación ambiental y la escuela primaria en México*, México, CESU-UNAM, 1987 (González, 1994:74, nota final 27).

En ese ámbito, destacó la participación de Alicia de Alba, quien desde la investigación también desarrolló una actividad pionera en educación ambiental que se mantuvo a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa (*vid. infra*):<sup>91</sup>

Hay influencias importantes, por ejemplo la cercanía con Alicia de Alba hace que desde el principio la educación ambiental tenga una concepción de currículum bastante avanzada inclusive para la época, en la que tú consideras al currículum desde una perspectiva globalizadora (E1PF/1: 4).

En las conclusiones formuladas en esa investigación se advierte el enfoque social y político de la educación ambiental, que compartía el equipo pionero de la DEA:

- a) La formación de una cultura ambiental no constituye un propósito central en ninguno de los niveles analizados, por lo mismo los contenidos ambientales se encuentran dispersos, desarticulados entre sí y, frecuentemente, se presentan ajenos a la realidad del estudiante.
- b) La mayor parte de los contenidos ambientales se localiza dentro del área de las ciencias naturales desvinculados de las ciencias sociales y, a menudo, con enfoques divergentes.
- c) Tales enfoques propician un conjunto de confusiones en el alumno, toda vez que remiten a perspectivas esteticistas y utilitaristas de la naturaleza, incluso dentro de un mismo texto.
- d) Se privilegia el ámbito urbano por encima del rural y se otorga preeminencia a una concepción de naturaleza, entendida como reservorio de recursos para el usufructo del hombre (González, 1994:59).

---

<sup>91</sup> La dimensión curricular en educación ambiental constituyó una línea de trabajo constante de De Alba, por ejemplo en 1993, CESU-UNAM editó su obra *El libro de texto y la cuestión escolar. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, entre muchas otras publicaciones en diversas revistas, memorias, etcétera.

En los planteamientos previos, se observa una serie de cuestionamientos ordenados respecto a líneas de interés que conforman una mirada sociopolítica de la educación ambiental: la desvinculación entre contenidos curriculares y “la realidad del estudiante”; la subordinación de las ciencias sociales a las naturales en cuanto al abordaje de contenidos; visiones “utilitaristas de la naturaleza” que se articulan con “una concepción de naturaleza, entendida como reservorio de recursos para el usufructo del hombre” y, el privilegio del “ámbito urbano por encima del rural”.

En su conjunto, esa serie de aspectos críticos esbozan el desacuerdo con un estilo de desarrollo societal implementado en los países desarrollados y sustentado en un proyecto de modernidad, que se edifica sobre aspectos tales como: un enfoque instrumental de la naturaleza, la preeminencia del modelo de cientificidad naturalista y el privilegio del modelo de sociedad industrializada.

En 1986, con base en los resultados de la investigación del CESU y en un ambiente político favorable:

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 (correspondiente al sexenio de Miguel de la Madrid), incluyó por primera vez el tema ecológico como factor explícito en el desarrollo social y económico del país [...] en 1984, la ley federal [de protección al ambiente] fue reformada para abrir paso a una nueva concepción: el Estado debería generar normas para defender el medio ambiente, función que estaba ausente en la ley previa (Micheli, 2000:91).

Fue establecido por decreto presidencial el Programa Nacional de Educación Ambiental (1986), a partir del cual se instituía una primera política de carácter nacional específica para el desarrollo de estrategias de educación ambiental, en este caso en estrecha colaboración con la Secretaría de Educación Pública y donde también se incluyó la participación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

De esa manera, fue definida como línea de acción prioritaria “la sensibilización” del Magisterio Nacional en materia ambiental a través de un programa de actualización a escala nacional. El equipo de trabajo al frente de la Dirección de Educación Ambiental consideraba que la transformación de la práctica docente cotidiana constituía un elemento

fundamental de transformación ecológica, pues en ese entonces el significativo “ecología” predominaba en las aproximaciones iniciales que el equipo pionero del DEA desarrolló:

[...] desde el inicio se plantea que uno de los esfuerzos fundamentales está en la **transformación de la práctica docente cotidiana**, desde los primeros textos y que si no se da la transformación de lo que sucede en el aula no va a haber un cambio significativo [pensábamos que...] lo ecológico tiene [...] que ser más amplio y entonces tiene que responder a la problemática ambiental del país y entonces comenzamos a diversificar los temas a tratar pero con un fuerte sesgo ecologista (E1PF/1:4-5).

Ahora bien, como componente central de esa acción orientada al magisterio, se ubicaba la idea de “analizar la realidad”, es decir, de promover una reflexión sobre las propias condiciones de existencia en las que el docente desarrollaba su práctica, en relación con la comunidad a la que se dirigía y de la que formaba parte en muchos casos:

**¡Una gran cruzada de actualización!** ¿Partiendo de qué? De la idea de que “lo que necesitamos es transformar la práctica docente cotidiana” y que ninguno de los maestros que había en el país en ese momento había recibido ni siquiera ¡una clase de ecología! Entonces, conscientes de que tendríamos que comenzar por eso [...] (E1PF/1: 6-7).

En la concepción de este pionero del SBPREA, destaca la significación de la tarea a emprender como “*¡Una gran cruzada de actualización!*”, donde subyace una idea de misión transformadora articulada al proyecto utópico en vías de constitución; en este tipo de construcciones institucionales, según Fernández (1994) el “espacio externo” es significado como: “un ámbito al que se puede salir y conquistar. Tal ámbito es, en parte, el lugar en donde encontrar adeptos o apóstoles” (p. 156):

[...] estábamos trabajando con maestros del “Proyecto 10, 14” que en ese entonces no se llamaba 10, 14, se llamaba 9, 14 [...] que es un proyecto de educación primaria para los niños de la calle [...] entonces nosotros comenzamos a trabajar con ellos

**desde la perspectiva del análisis de la realidad**, pero eran maestros que trabajaban en ese entonces en el Bordo de Xochiaca, en Santa Cruz Meyehualco y que entonces era completamente contradictorio [...] vas a hablar del tema de la basura no les vas a decir “pon la basura en su lugar” o “no tires el papelito” [...] si ellos viven en medio de la basura [trabajan con los hijos de los pepenadores] **cómo no van a tocar algo que no sólo forma parte de su realidad sino que es su realidad, alrededor de ese tema gira toda su realidad** [...] discusiones de esa naturaleza que **resultaban interesantes, pero que resultaban tremendamente eh... alborotadoras** (E1PF/1:8).

Esta visión social y política de la realidad que constituye uno de los elementos distintivos a partir de los cuales se desarrolló el trabajo de la Dirección de Educación Ambiental, no fue bien recibida desde la perspectiva institucional de la SEP, ya que ésta concebía dicha propuesta como contestataria y “peligrosa” por las consecuencias que una reflexión colectiva de ese tipo podía conllevar:

[...] entonces nos cancelan ese tipo de cursos, nos dicen que no, es que es demasiado revoltoso el asunto, **“ustedes se están yendo por otra cuestión, nosotros lo que queremos es que enseñen ecología y ustedes lo que pasa es que son eh, marxistas”, ¿no?, “y entonces como son marxistas nosotros no queremos que nos alboroten el magisterio que ya de por sí revuelto está”**, entonces nos cierran las puertas del Distrito Federal y entonces en el Distrito Federal no podemos volver a dar [...] y entonces el programa se desarrolla básicamente en el interior de la República (E1PF/1:8).

De esta forma, los esfuerzos del grupo de la Dirección de Educación Ambiental se dirigieron al interior de la República, donde realizaron una serie de trabajos, en particular, en el estado de Nayarit. Por otro lado, una parte fundamental de las tareas desarrolladas para acercar a los docentes de la SEP a la problemática ambiental, la constituyeron los materiales didácticos elaborados para tal fin. Sin embargo, entre las limitaciones al trabajo de actualización se ubicó en primer término el que fueron cursos en “cascada”, de tal manera que el proceso sólo pudo ser acompañado en un primer momento, por lo que su extensión en ámbitos más amplios quedó fuera del control y cuidado de los responsables; en

ese sentido, una limitación importante fue la distribución y uso efectivo de los materiales producidos, ya que en algunos casos aunque llegaran a su destino no fueron utilizados o, en el caso contrario, se emplearon sin la orientación necesaria.

En esta experiencia del equipo de educación ambiental de la Sedue, puede observarse un movimiento *discursivo* importante. Primero, el proyecto inicial desarrollado en el Distrito Federal, es considerado por las autoridades como contestatario, es decir, se le significa como una amenaza a lo instituido, lo que involucra su construcción como *antagónico* (es exterior a la política institucional de la SEP y la niega, pero a la vez su exterioridad negativa constituye la posibilidad de su definición como tal); segundo, el proyecto es remitido a las fronteras del discurso que lo excluye, ahí sigue operando, no desaparece (el trabajo se desarrolla no en el centro, sino en el interior del país; además, se desarrollan trabajos fuera de los ámbitos de la educación formal); tercero, representa una fisura del discurso institucional más amplio, ya que plantea una concepción novedosa de la educación ambiental que cuando menos parcialmente *antagoniza* con otras definiciones ubicadas en los espacios del poder gubernamental.

El Programa Nacional de Educación Ambiental (Pronea) constituyó uno de los programas más importantes que se han generado en las últimas décadas a escala de política educativa, de hecho aunque su concepción e implementación no estuvo bajo la responsabilidad exclusiva del sector educativo, sus objetivos iniciales eran amplios e involucraban todos los niveles educativos desde preescolar hasta posgrado. Sin embargo, las acciones fundamentalmente fueron dirigidas hacia el nivel básico y no pudieron ser continuadas hacia otros niveles, puesto que el programa no fue renovado en la siguiente administración sexenal (González *et al.*, 2000): “[El Pronea involucró] dos vertientes fundamentales: ‘I. Capacitación y actualización del magisterio para la Educación Ambiental’ y II. ‘Integración de la Educación Ambiental a los diferentes planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional [las etapas del Pronea fueron establecidas] por niveles educativos: 1. Preescolar y Primaria, 2. Secundaria y Bachillerato y 3. Licenciatura y Posgrado” (González *et al.*, p. 3, nota a pie de página).

Si bien el Pronea constituyó un avance importante en lo que concierne al desarrollo una política educativa focalizada sobre educación ambiental, estos avances no fueron capitalizados en la constitución sistemática y continuada de una acción gubernamental sobre ese terreno.

En el complejo proceso de implementación del Pronea, el equipo pionero de la DEA advirtió una serie de problemáticas: “[Los maestros] recibieron un curso de un mes y lo dieron, qué, en una semana en el mejor de los casos, en una semana [...] en las capitales de la República y bueno, hubo maestros a los que se les entregó el manual que se elaboró prácticamente sin ninguna instrucción” (E1PF/1:8).

A pesar de las limitaciones de carácter burocrático, institucional y formativo, el equipo pionero del DEA desarrolló un vigoroso trabajo en la perspectiva de desplegar su acción instituyente:

Tuvimos que adecuar el manual de acuerdo con los requerimientos de la oficina de Mejoramiento del Magisterio que trabajaba bajo la orientación de la tecnología educativa] Con mucho énfasis en la tecnología educativa, lo primero que nos dijeron [...] “el programa no está bien estructurado, porque no tiene una carta descriptiva” [...] nosotros dijimos bueno, pues no le hace que nosotros no creamos en las cartas descriptivas, lo que importa es que se den estos cursos [...] y nos pusimos a hacer la carta descriptiva con ellos y nos pusimos a hacer la antología de lecturas con ellos, preocupados nosotros mucho por los contenidos (*ibid.*, p. 9).

Uno de los resultados más importantes del trabajo del equipo pionero de la DEA, fue la producción de un “paquete didáctico”, que constaba no sólo de textos, sino también de videos,<sup>92</sup> en dicho material la perspectiva del grupo estuvo presente de forma importante. Por ejemplo, en el índice de *Ecología y educación ambiental. Paquete didáctico*,<sup>93</sup> algunos de los textos programados muestran el enfoque social y político sostenido por el grupo de la DEA: “Cultura popular y ecología” (p. 20), “Etnocidio y ecocidio en Uxpanapa” (p. 67), “Despluman al país con la incontrolada exportación de aves” (p. 69), “Capital extranjero en la

<sup>92</sup> Salvador Morelos contaba ya con una amplia experiencia en la producción de videos educativos, vinculados a proyectos de carácter social.

<sup>93</sup> Sedue, *Programa Nacional de Educación Ambiental*, SEP-Sedue-SSA, (s/f).

selva de Chiapas (1863-1982)” (p. 74), y “Los pepenadores, problema social en la Ciudad de México” (p. 82).

Ahora bien, el plano de la apropiación de tales materiales por parte de los destinatarios, en este caso, de profesores de la SEP, involucró una serie de limitaciones: “[...] *el problema es que ese paquete didáctico estaba diseñado para que fuera trabajado por los maestros con un método grupal y didáctico, y a la hora de que finalmente a un maestro le llega sin ninguna explicación, hay cosas que no entiende*” (E1PF/1:9).

A pesar de ello, los avances fueron importantes, aunque finalmente contenidos por una visión político-burocrática de responder a un decreto, independientemente de los logros efectivos del proyecto: “*Al año siguiente, cuando termina el Programa Nacional de Educación Ambiental, la SEP dice ‘nosotros ya acabamos, ya actualizamos a los maestros en educación ambiental’, ellos lo hicieron para dar respuesta a un decreto presidencial*” (E1PF/1:9-10).

De tal manera que en el marco de procesos de negociación con los responsables de las instancias participantes y de los retos de afrontar la implementación de una política pública (Aguilar, 2000), el *proyecto utópico* en desarrollo, encontró diversos lugares de inserción que posibilitaron al equipo pionero de la DEA, la construcción y puesta en práctica de una propuesta educativa sustentada en una idea de educación ambiental con enfoque social y político.

### *3.2 El proyecto utópico fue abriéndose paso en los intersticios: la educación indígena y los talleres ambientales infantiles*

La propuesta educativa de la Dirección de Educación Ambiental, al ser significada como “*contestataria*” y “*marxista*”, por las autoridades educativas, impulsó al equipo pionero a buscar otros espacios para su acción instituyente; en ese sentido, se trataba de “colarse” en los intersticios de la propuesta oficial.

De tal manera, que si bien las actividades emprendidas por el equipo de trabajo del equipo pionero de la DEA ya no involucraron un plano nacional ni trabajar en el terreno de la educación formal, sí encontraron aposento en otros lugares y espacios institucionales.

Otro de los referentes *discursivos* de primer orden que operaron en la construcción de las primeras concepciones acerca de la educación ambiental por los pioneros del SBPREA, fue la educación indígena. Tanto Salvador Morelos como Édgar González desarrollaron una importante aproximación a las cuestiones indígenas. El primero, en su trabajo como videoasta, en especial para el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el segundo, como responsable de diversas oficinas de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. A partir del posicionamiento gubernamental de este último en educación indígena, fue posible desarrollar una serie de acciones que fueron entretejiendo una trama *discursiva*, donde lo ambiental y lo indígena produjeron una determinada articulación:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p>5. Otro referente discursivo: la educación indígena, 1985-1988.</p>	<p>5.1 “La semilla de la educación ambiental ya se había sembrado”.</p>	<p>5.1.1 “[...] en noviembre del 85, una semana después del gran sismo que hubo acá en México, <b>yo me voy a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP</b> (p. 6).  <b>I.</b> [¿Qué impacto tuvo tu experiencia previa en educación ambiental, en ese nuevo espacio...?]  <b>EO.</b> Mucho, de hecho yo llegué a educación indígena, eh, <b>primero a cargo del área de Producción de Materiales Didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena</b> para los niños de las 56 lenguas indígenas del país [...] posteriormente, <b>estuve a cargo de la Subdirección de Desarrollo Curricular</b> ahí en esa misma dirección, y <b>la parte de educación ambiental, aquella semilla ya se había sembrado en mí, en esos primeros años [...] siempre presente, porque, de hecho, mis trabajos de esa época, aparece la constante preocupación por lo ambiental,</b> ahora visto incluso desde la perspectiva de la educación indígena, yo había leído durante estos pocos años que estuve en la Sedue, cosas relacionadas entre saber indígena y sus cosmovisiones y su relación con, con lo natural este contacto incluso <b>me permitió entender muchas de las estructuras de las lenguas indígenas que son profundamente animistas, relacionadas con la naturaleza</b>” (pp. 6-7).</p>
	<p>5.2 “Me traje lo indígena conmigo”.</p>	<p>5.2.1 “[...] <b>cuando regresé a educación ambiental, desde educación indígena, tres años después me traje lo indígena conmigo, al grado que una de las primeras publicaciones que hicimos fue un folleto que se llamó Educación ambiental y educación indígena,</b> que era cómo fortalecer en los promotores bilingües, biculturales, que enfrentaban los procesos escolarizados de la educación indígena, una educación ambiental como una manera de enriquecer los procesos educativos que se impartían para los grupos indígenas del país” (p. 7).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria padre-fundador* (E1PDF).

La preocupación e interés por las cuestiones indígenas tenían un asidero en el caso de González, que provenía desde su propia historia personal, en particular por el contacto cultural que había desarrollado previamente en el ámbito indígena: “[...] *hablaba mejor el zapoteco que el español, entonces para mí el asunto de las lenguas, el contacto con las*

*lenguas indígenas y también por eso la atracción hacia la educación indígena y la cosmovisión y todo esto para mí era algo muy de mi formación personal”* (E1PDF:23).

De esta manera, diversas empresas desde la educación ambiental y la educación indígena, fueron desarrolladas por el grupo pionero del SBPREA. Una de las más importantes tuvo lugar en 1987, con el diseño e instrumentación de un curso dirigido a los aspirantes a promotores culturales bilingües de educación preescolar y primaria: “Esta actividad desarrollada desde 1987 implicó, hasta 1989, la sensibilización de 1772 jóvenes indígenas” (González, 1994:60).

Ese proceso culminó con la publicación denominada *La educación ambiental y la educación indígena en México*, editada por la Sedue en 1989. De tal manera que una acción que se inició en estrecha colaboración con la Subdirección de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Indígena, al frente de la cual se encontraba Édgar González, fue continuada como producto editorial, una vez que éste último “regresó” a educación ambiental:

**1.1.1 [...] cuando regresé a educación ambiental, desde educación indígena, tres años después me traje lo indígena conmigo**, al grado que una de las primeras publicaciones que hicimos fue un folleto que se llamó Educación ambiental y educación indígena, que era cómo fortalecer en los promotores bilingües, biculturales que enfrentaban los procesos escolarizados de la educación indígena, una educación ambiental como una manera de enriquecer los procesos educativos que se impartían para los grupos indígenas del país (I/TPDF: 4-5/E1PDF:7).

Otra de las experiencias importantes protagonizadas por el equipo pionero del SBPREA, la constituyó la organización del “Encuentro sobre el manejo de recursos naturales en la región purépecha”, en coordinación con el Instituto Nacional Indigenista:

[...] lo que hicimos fue convocar a representantes del INI, de la región purépecha para que hicieran un análisis de la problemática del la Cuenca del Lago de Pátzcuaro desde los que están en la zona serrana hasta los que están en la zona lacustre [...] nosotros casi, casi fuimos la instancia patrocinadora (E1PF/1/10).

Por otro lado, se desplegó un conjunto de actividades y proyectos en torno a la creación de los “Talleres ambientales infantiles”, que incluso trajo consigo la formación del Departamento de Educación Ambiental Infantil. Entre los aspectos relevantes de este espacio de trabajo, destacan la participación en la Feria del libro infantil y juvenil, la realización de diversos talleres y la presentación de obras de teatro guiñol así como una de teatro convencional; espectáculos que fueron presentados en distintos lugares del país como parte de la actividad educativa de la Dirección de Educación Ambiental.

Mención especial requiere la producción de dos folletos: *Lineamientos conceptuales y metodológicos para la educación ambiental no formal y Talleres ambientales infantiles*, ambos publicados en 1985, en los que es posible advertir el desarrollo de una conceptualización que reconoce la historicidad de la educación ambiental, a la vez que propone una definición compleja de ésta, la cual incorpora una visión educativa orientada desde una perspectiva social y política. De esta manera, en el folleto *Talleres ambientales infantiles* puede leerse lo siguiente:

El concepto de educación ambiental ha ido transformándose conforme ha cambiado el propio concepto de **ambiente**. En un principio los problemas de la contaminación **ambiental** en los países industrializados determinaron que los programas de educación **ambiental** se centraran en estos aspectos, abordando, por otro lado, la problemática desde un enfoque exclusivamente tecnológico. Sin embargo, al extenderse la preocupación sobre el deterioro **ambiental** a los países subdesarrollados, sobre todo a consecuencia de la explotación irracional de los recursos, se incorporaron en los programas de educación **ambiental** elementos socioeconómicos, políticos y culturales asumiendo así una connotación más amplia: la dimensión **ambiental**<sup>94</sup> (Sedue, 1985:7).

A partir de la idea de una transformación histórica y conceptual, aparece en el texto la preocupación por ofrecer una definición de la educación ambiental en términos locales, es decir, un concepto que recupere las

---

<sup>94</sup> Para enfatizar la presencia del significante “ambiental”, he incorporado negritas que no aparecen en el texto original.

condiciones culturales del país, tanto en términos de su condición latinoamericana y de subdesarrollo así como en relación con la diversidad de grupos y formas de vida existentes. Asimismo, en el citado texto, se deja ver una mirada crítica a la forma que ha tendido a *hegemonizar* la conceptualización de educación ambiental: “En un principio los problemas de la contaminación ambiental en los países industrializados determinaron que los programas de educación ambiental se centraran en estos aspectos, abordando, por otro lado, la problemática desde un enfoque exclusivamente tecnológico”.

En esa tesitura más adelante se plantea que:

Dentro de la educación ambiental se inscribe la búsqueda de formas de comunicación con los distintos sectores sociales para integrarlos en una participación conjunta, responsable y comprometida en la resolución de la problemática ambiental. En este contexto, la educación ambiental se define como un proceso permanente, cuyo propósito es lograr que los distintos sectores y grupos que integran el conjunto de la sociedad nacional, participen conscientemente en la solución de los problemas ambientales actuales y en la prevención de los futuros (*ibid.*, p. 8).

Esa visión plural de la educación ambiental, se corresponde con una definición pedagógica de los talleres ambientales infantiles, donde se planteaba como objetivo central estimular el cambio de actitudes de los participantes hacia el medio ambiente.

[Los talleres ambientales infantiles son] concebidos como una *serie articulada de actividades* diseñadas en función de la *problemática local*, que sean interrelacionadas, en torno a un eje o tema generador, con una *estructura flexible* y que permitan contribuir a que el niño desarrolle una actitud analítica y reflexiva de las riquezas y de los problemas del medio, ayudándolo a tomar medidas a su alcance, para atacar principalmente las causas y no los efectos (*idem*).

De acuerdo con lo expuesto, podemos concluir que en la propuesta de trabajo establecida en relación con los “Talleres ambientales infantiles” así como en el trabajo dirigido a docentes, a través del Programa Nacional de Educación Ambiental, puede observarse una amplia conceptualización de la educación ambiental que involucra una serie de condiciones y consecuencias. En primer término, el equipo pionero de la Dirección de Educación Ambiental de la Sedue, logró ir construyendo un *discurso* particular que lo dotaba de una determinada identidad que en este plano discursivo, en ciertos momentos, le abrió la posibilidad de *antagonizar* con otras visiones desde las cuales la propuesta de la DEA fue significada como una *amenaza*, a través de los significantes: “*marxista*”, “*alborotadora de maestros*” y, en suma, “*peligrosa*”. En otro plano discursivo, el que se refiere a la convocatoria educativa que subyace en este discurso de la educación ambiental, se le proponía al sujeto pedagógico un *modelo de identificación* donde, en el caso de los docentes, se les convocaba a ser sujetos críticos, y se les invitaba a hacer una reflexión sobre el contexto histórico específico en el que se encontraban insertos:

[Se armó un paquete didáctico que tenía lecturas para impulsar la reflexión, para ubicar que] los causantes de los problemas ambientales eran sectores perfectamente bien identificados, personas de carne y hueso concretos y no era el hombre en abstracto el causante de la problemática ambiental, sino era un estilo de desarrollo, una sociedad concreta [...] fue un gran avance; sin embargo, ocasiona que oficialmente se haya terminado (E1PF/1:9).

En ese mismo orden de ideas, el modelo identificatorio que se presenta a los niños, supone la idea de un sujeto pedagógico que es: “analítico”, “reflexivo”, “conocedor de la problemática local”, “emprendedor” y “solucionador de problemas”.

De esta manera, los rasgos de la fundación del *proyecto utópico* del grupo pionero de la DEA se produjeron en un espacio institucional de la política que posibilitó el desarrollo de un juego *discursivo* que, a la vez que permitió un distanciamiento relativo respecto al *discurso hegemónico* detentado por la SEP, también abrió el intersticio necesario para instituir una nueva mirada sobre la educación ambiental.

### **III. LA CONFORMACIÓN DEL SBPREA: EL TRABAJO ACADÉMICO Y POLÍTICO COMO BASE DE LA CONSTITUCIÓN DE UNA HEGEMONÍA REGIONAL**

#### **1. El desarrollo de eventos académicos, la construcción de redes académico-políticas y la investigación, espacios de construcción de una hegemonía regional**

Como lo señalé en apartados previos, las trayectorias académicas, profesionales y políticas de los integrantes del equipo pionero de la DEA, constituyeron el basamento sobre el cual se construyó un *proyecto utópico*.

Así, desde diversos frentes, tuvieron lugar múltiples eventos en los cuales las más de las veces, González y Morelos mantuvieron un papel importante o protagónico en conjunción con todo un equipo de trabajo y otros grupos que ya se habían conformado o estaban en proceso de hacerlo; en el terreno de la investigación, un equipo de trabajo liderado por Alicia de Alba en el CESU, estableció una dinámica de trabajo constante (*vid. infra*).

El trabajo que desarrolló el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, tuvo que ver con propuestas para diversos niveles educativos; si bien el ámbito que interesa a esta investigación es el de la educación superior, señalaré algunos de los eventos más relevantes hasta 1990, en los cuales el citado grupo participó, ya fuera en calidad de organizadores, gestores y promotores, o bien, con trabajos académicos y de investigación o en alguno de esos rubros:

[...] con apoyo de la Fundación Friedrich Ebert, del 12 al 14 de septiembre de 1998, en Taxco, Guerrero se llevó a cabo el Taller sobre Metodología de la Educación Ambiental [...] Del 19 al 21 de julio se celebró en Cuernavaca, Morelos, el Primer Seminario-Taller de Educación Ambiental Formal, con apoyo de la Fundación Friedrich Ebert (FES), al que asistieron 30 representantes de diversas instituciones educativas del país, de todos los niveles y modalidades. Del 7 al 9 de mayo de 1990, en Metepec, Puebla, la Sedue y la FES convocaron al Segundo Seminario-Taller de Educación Ambiental Formal [...] centrado en la educación básica [tuvo como antecedente resultados de investigaciones de 1986 y 1987 llevadas a cabo por investigadores del CESU y propuestas generadas a partir de éstas por: Ángel Díaz, Teresa Wuest, Alicia

de Alba y María del Pilar Jiménez...] Del 22 al 25 de julio de 1990, en Cocoyoc, Morelos, se realizó el Seminario: La Educación Básica en México y la Problemática Ambiental, convocado por la Sedue y el Fondo Mundial para la Vida silvestre (WWF) [...] Las recomendaciones de los seminarios de Metepec y Cocoyoc fueron sintetizadas por la Sedue y publicadas en un folleto [1990] titulado *Nuevas aportaciones para incluir la dimensión ambiental en la educación básica* (González, 1994:60-61).

No es el objetivo de este estudio dar cuenta exhaustiva de la pluralidad de encuentros, talleres, seminarios, reuniones, etcétera en las que el grupo pionero de la DEA tuvo un papel de primer orden. Lo que me interesa es situar algunos de los eventos que aparecieron como *huellas*, esto es, como referentes discursivos sedimentados y que operan activamente en los distintos planos *discursivos* indagados: el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA), el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM) y en los referentes identificatorios de los sujetos-actores educativos vinculados a estos *discursos* (*padre-fundador*, pioneros del SBPREA y del PEAM, líderes fundadores del PEAM y educadores ambientales en formación del PEAM). De esta forma, numerosas referencias a eventos, instituciones y sujetos quedan fuera,<sup>95</sup> pues sólo destacaré aquellas que tienen las implicaciones antes señaladas.

Se organizó una diversidad de eventos académicos a partir de los ámbitos de decisión y operación en que los integrantes del grupo pionero estaban insertos; entre 1987 y 1988 Salvador Morelos asumió la Dirección de Educación Ambiental (en los inicios del sexenio salinista renunciaría al cargo por la restricción presupuestaria que se le impuso y por la imposibilidad de tener las condiciones que requería para conformar un equipo de trabajo), como resultado de la renuncia de Dora Patricia Andrade. Al asumir el cargo mencionado, las condiciones presupuestarias eran adversas y Morelos recurrió a la búsqueda de financiamiento externo, el cual consiguió de la Fundación Friedrich Ebert y ello impulsó al grupo para generar una serie de eventos y proyectos educativos:

---

<sup>95</sup> Para tener una panorámica histórica puede consultarse especialmente: González, 1994, 2001, y González *et al.*, 2000.

[...] esa fue la manera de lograr la autonomía [...] pudimos [...] dar cursos con el Sindicato de electricistas, dar cursos con la gente de la CTM [...] organizamos un encuentro con universidades [...] “Los retos frente a la problemática ambiental” en Querétaro, en el que participaron 50 universidades del país (E1PF/1: 15).

Al respecto, se tiene registro de tres eventos: “[...] I Encuentro Nacional: La Formación de Profesionistas ante la Problemática Ambiental, realizado del 28 al 30 de noviembre de 1988 en la Universidad Autónoma de Querétaro [convocado por ANUIES, Sedue, UAQ y la Fundación Friedrich Ebert (FES)] A este encuentro asistieron universidades públicas de quince estados y de la zona metropolitana de la Ciudad de México” (González, 1994:63). El Segundo Encuentro Nacional se efectuó en Tonatico, Estado de México, en octubre de 1989 “[...] contó con la participación de 40 académicos provenientes de 18 universidades del país y de cuatro localizadas en el área metropolitana de la Ciudad de México [otras instituciones participantes: Conacyt, ANUIES, Sedue y FES]” (*ibid.*, p. 64). Por último, el Tercer Encuentro Nacional tuvo lugar en Chapala, Jalisco, en noviembre de 1990, y también fue convocado por Sedue, ANUIES, FES y la Universidad de Guadalajara (*idem*).

Como resultado de cada uno de tales eventos, en muchos casos surgieron nuevas propuestas de reuniones y también redes de educadores ambientales, además de documentos. Así, durante la segunda mitad de los ochenta y hasta 1990, las actividades del grupo comandado por Édgar González fueron continuas y promovieron la apertura de espacios de comunicación y reflexión en torno a la educación ambiental.

Dos eventos de proyección internacional destacaron durante la década de los noventa: a) el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, que tuvo lugar en Guadalajara, Jalisco en 1992 y b) el Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, que se desarrolló en la misma sede, en 1997. Especialmente el primero constituyó un reto inicial de alcances internacionales, en cuya planeación el grupo pionero del SBPREA puso a prueba su experiencia y recursos; los resultados rebasaron las expectativas iniciales:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
1. Ausencia de referentes identitarios para la construcción de un nuevo campo: acción instituyente.	1.2 “Un congreso de eso de lo que casi nadie sabe nada”.	1.2.1 “[Sobre la organización del Primer Congreso Iberoamericano de EA en 1992... ] el hecho de que había muchos como nosotros que estábamos queriendo hacer algo en ese aspecto, pero también fue creo que para el caso del congreso el habernos lanzado, yo creo que el hecho de que hubiera alguien en ese momento en América Latina que dijera yo me lanzo a hacer un, un congreso de eso que en donde casi nadie sabe nada y no sabe quién está haciendo qué, ni quiénes son esos otros, este, fue muy valiente, ¿no?, yo te puedo decir que <b>una semana antes del congreso, no teníamos ni idea de cuanta gente iba a llegar</b> ” (p. 13).
	1.3 “No sabíamos a quien invitar”.	1.3.1 “[...] conocíamos a dos o tres, a gentes [...] muy pocas personas, y lo que hicimos fue, no había entonces correo electrónico ni nada de esto, en el año del ‘92, o por lo menos no con la, eh, la popularidad con la que ahora se usan estos, estos instrumentos, estas herramientas, entonces fue una, un evento que empezamos a convocar eh, con más de un año de anticipación” (p. 11).
9. La presencia internacional: el Primer Congreso Iberoamericano de EA, 1992.	9.1 “Teníamos muy poco contacto” con A. L.	9.1.1. “Y dime, en el ámbito latinoamericano, ¿podríamos hablar de un campo de la educación ambiental en esos años? EO. “Yo creo que no, aunque en realidad teníamos muy poco contacto con el latinoamericano” (p. 10).
	9.2 Los vínculos se produjeron a partir del Primer Congreso Iberoamericano.	9.2.1 “[...] <b>los vínculos de nosotros hacia los latinoamericanos</b> , como de los latinoamericanos con nosotros y entre ellos –porque luego supimos que así fue– <b>se empezó a producir a raíz del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental</b> ” (pp. 10-11).
	9.3 Un evento “muy exitoso”.	9.3.1 “[...] <b>el mecanismo fue muy exitoso, llegaron más de 700 personas a ese congreso [...] de muchos países de América Latina, este, contingentes muy grandes y que de algún modo se habían enterado y habían respondido a la convocatoria</b> ” (p. 11).
	9.4 “Poder reconocernos”.	9.4.1 “[...] pude saber que aun entre países vecinos, lo mismo que nos estaba pasando a nosotros con nuestros vecinos de Sudamérica o de Centroamérica, les pasaba a ellos aun siendo vecinos con estos países, estaban como trabajando muy solos, eso fue uno de los grandes logros que tuvo ese congreso además de, de lo que se debatió ahí, el poder reconocernos unos a otros” (p. 11).

Fuente: Instrumento *Constitución del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México* (E1PDF).

Ese congreso marcó especialmente al grupo pionero del SBPREA, a partir de la conformación de redes locales de educadores ambientales (trabajo sobre el cual ya se había avanzado en los años previos), la ampliación hacia redes latinoamericanas y una arista particular del *proyecto utópico*: la conformación de una “*maestría iberoamericana*”; en este proceso destacó la presencia del grupo aglutinado en torno a la figura de Arturo Curiel, de la Universidad de Guadalajara, otro destacado fundador y líder en el ámbito del SBPREA:

**10.2.1 [...] la maestría de Guadalajara en un principio tuvo una intención de ser una maestría iberoamericana, como lo había sido el congreso, tal vez eran sueños guajiros, porque finalmente ese proyecto no se pudo realizar con esa, con esa magnitud, aunque el proyecto finalmente se materializó, ¿no?, una realidad para México, y las líneas teóricas pues fueron como todo proyecto de este tipo [...] fueron como construyendo también sobre la práctica, porque al igual que casi todo lo que hemos hecho hemos tenido que irlo descubriendo en el proceso ¿no?, ayudados por (...) la experiencia y lo que ya uno trae, ¿no?, en su historia personal (I/SBPREA: 8/E1PDF:17).**

Para ese momento, González y Morelos ya se habían ubicado en el nivel más alto de una compleja red de educadores ambientales y junto con pioneros como Arturo Curiel, Rosa María Romero, Joaquín Esteva, Javier Reyes, Alicia de Alba, entre otros que operaban con sus respectivos equipos de trabajo, se habían posicionado en el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México y en América Latina, en un lugar *articulador* que se correspondía con la ubicación en una posición estratégica para la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos y financieros relativos al tema de la educación ambiental. Ello no implicaba que dentro de tales circuitos de producción, discusión y debate hubiera –y aún existen– diversas posiciones particulares que establecían distancias y proximidades entre los diversos grupos de trabajo (e. g., entre los debates importantes en torno a la profesionalización de educadores ambientales, existen importantes diferendos respecto a su carácter empírico-práctico y/o académico; como especialista o generalista; etcétera):

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>13.</b> Un mapa de los grupos que habitan el SBPREA.</p>	<p><b>13.1</b> “El grupo de la Universidad de Guadalajara”.</p>	<p><b>EO.</b> “<b>Arturo Curiel, desde luego, este, que son los que han promovido el Programa ahí, y desde luego a lo largo de todos estos años pues ha ido consolidándose como grupo,</b> aunque sé que ha habido también cambios, la salida de Arturo como rector, y ahora parece ser que Víctor deja la coordinación de la maestría porque lo nombran jefe en un departamento, esto genera una inestabilidad al interior de, del grupo, pero creo que como grupo, independientemente de donde se encuentren, siguen funcionando” (E3:23-24).</p>
	<p><b>13.2</b> El CESE de Pátzcuaro.</p>	<p><b>13.2.1 EO.</b> “[...] <b>Centro de Estudios Sociales y Ecológicos de Pátzcuaro, donde está Joaquín Esteva, Javier Reyes, este, es un pequeño grupo porque esto es una asociación civil, pero tienen un trabajo muy consolidado de educación ambiental,</b> este, eh, muy vinculado con el campo de la educación popular ambiental y que de alguna manera ha irradiado hacia otros grupos del estado de Michoacán y de otros estados colindantes, [...] sé que el CESE ha influido en el grupo de educadores ambientales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo e incluso hay un cierto nivel de colaboración con <b>el Instituto de Ecología de la UNAM en la sede Morelia, donde están Alicia [Castillo] y Laura [Barraza],</b> o sea, ahí la vecindad de estas instituciones, de estos centros”. (E3:24-25).</p>
	<p><b>13.3</b> Enrique Leff “nunca ha estado vinculado con el campo de la educación ambiental”.</p>	<p><b>13.3.1 EO.</b> “<b>Enrique Leff, es el coordinador de la Red de Formación Ambiental de América Latina y el Caribe, del programa de la Oficina Regional de América Latina y el Caribe del (PNUMA) [...] Enrique nunca ha estado vinculado con el campo de la educación ambiental, no es un grupo, se trata de una persona, este, él ha apoyado algunos procesos [...] la vinculación con esos procesos le ha permitido entregar informes de lo que hace la Red, pues cuando en realidad la Red hace muy poco [...]</b> pero sí es una persona que tiene algo que decir, lo ha dicho, escribe, publica mucho, y, ha influido de algún modo en la formación del campo en América Latina y en México; y así como él hay otros que más que grupos son personas representativas” (E3:25-26).</p>

	<p><b>13.4</b> Salvador Morelos, “incansable promotor de la educación ambiental”.</p>	<p><b>13.4.1</b> “[...] <b>Salvador Morelos sí ha sido una persona que sí ha estado muy vinculado con la educación ambiental desde distintos espacios, en donde ha estado trabajando, es creador de, de un diplomado y de la especialidad en educación ambiental que se ofrece en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ha sido un incansable promotor de la educación ambiental, ha trabajado en programas de comunicación, incluso durante un tiempo se dedicó a hacer videos sobre temas de medio ambiente</b>, este, tiene un programa de radio desde la universidad, de una radio universitaria y ahora está trabajando en el Instituto de Educación para los Adultos del estado de Aguascalientes, desde donde también sigue promoviendo eh, la educación ambiental ahora para la educación de adultos, ¿no?, <b>me parece que es una persona este, notable dentro del proceso de constitución del campo</b>” (E3:26-27).</p>
	<p><b>13.5</b> “Hay pequeños grupos de dos, tres personas”.</p>	<p><b>13.5.1</b> “[...] en Puebla, en Veracruz [...] son grupos pequeños, inestables, muy activos todos, ¿no?, pero pues, hablan justamente de la, de la poca consolidación de, del grupo [...] grupos que al interior de sus instituciones son la mayoría de ellos, no todos, vulnerables [...] Que pueden ser desmantelados sin más” (E3:27-28).</p>

Fuente: Instrumento *Constitución del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México* (E3PDF).

En el cuadro anterior puede observarse una determinada organización del SBPREA, donde se establecen ámbitos de operación y de influencia así como de legitimidad, en función del conjunto de relaciones y posiciones construidas en ese espacio socio-político.

Es importante señalar, como ya lo indiqué, que en el complejo entramado de la profesionalización de educadores ambientales, la demarcación entre los circuitos “empírico” e “institucionalizado” son difíciles de delinear, así como la estabilidad de unos programas y otros, en la medida en que en el SBPREA se sufre de una fuerte debilidad en cuanto a la capacidad de permanencia de los programas de formación en educación ambiental: “[...] *grupos que al interior de sus instituciones son la mayoría de ellos, no todos, vulnerables [...] Que pueden ser desmantelados sin más*” (E3PDF:27-28).

Ahora bien, la capacidad de convocatoria y organización de Salvador Morelos y Edgar González, sobre todo de este último, posicionado en la

cúspide del complejo entramado reticular ya producido, hacia la primera mitad de los años noventa ya formaba parte del *capital* simbólico e imaginario acumulado durante los años anteriores.

Uno de los recursos más importantes desarrollados por González, lo constituyó –y lo sigue siendo– el trabajo de conceptualización desde la teoría social, básicamente, de lo que debería entenderse por educación ambiental; al respecto, desarrolló un trabajo ininterrumpido, que se difundió a través de múltiples publicaciones.

En el plano de la política pública, el *padre-fundador* del SBPREA lograría ubicarse junto con su equipo de trabajo en la Dirección General del Cecadesu de la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, durante el sexenio zedillista. Así, el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA lograba acceder vía su líder fundacional a un espacio de la política pública, desde donde impulsaría de manera vigorosa la conformación del SBPREA.

## **2. La búsqueda de consolidación de un campo: el Foro Nacional de Educación Ambiental, el Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental y la revista *Tópicos***

El desarrollo de la investigación en educación ambiental en nuestro país constituye un programa en gestación, la falta de interés y apoyo institucionales parecen ser los factores que han incidido más directamente en la conformación de líneas de investigación que aborden la problemática ambiental; así lo expresa Alicia de Alba, pionera en la investigación en educación ambiental en México:

I. Y de la parte institucional en México, en tu experiencia, ¿qué tanta recepción, qué tanta sensibilidad, ha habido por parte de las instituciones de educación superior hacia la investigación en educación ambiental?

EA. Pues yo me atrevería a decir que todavía hoy en día es muy escasa la sensibilidad, el apoyo, etc., hacia estos proyectos de investigación [...] en México es muy, muy incipiente la investigación en materia de educación ambiental, tenemos como una especie de boom de la educación ambiental en muchos ámbitos, aspectos, etc., [pero] no en el de la investigación [...] creo que los apoyos institucionales son todavía muy escasos e insuficientes y que no se considera a la investigación

de la educación ambiental como una prioridad, entonces ahí hay como un, como una contradicción, un desfase, porque se considera que la educación ambiental es muy importante, pero no la investigación en educación ambiental (EPI:18, 20).

Ahora bien, como lo apunté previamente, en la época en que el grupo pionero de la DEA construía las bases de este *campo*, la investigación fue parte estratégica de las prácticas académicas y de gestión desplegadas por éste, en busca de la formación de ese espacio socio-educativo. Dicho interés se advierte en dos acuerdos para el desarrollo de investigaciones cuyos fines no fueron meramente técnicos, como había sucedido con otros estudios:

En 1983 con el diagnóstico sobre formación ambiental en las instituciones de educación superior que realizó el Programa de Desarrollo y Medio Ambiente de El Colegio de México. Este estudio pretendía sentar las bases para el establecimiento de una red de cooperación interinstitucional en el nivel nacional, en el marco de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, impulsada por el Programa de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente. Posteriormente, en 1986 se firmó el Acuerdo Especial entre el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM y la Dirección General de Promoción Ambiental y Participación Comunitaria, dentro del convenio marco UNAM-Sedue establecido en 1985, dirigido a analizar la situación de la dimensión ambiental en los programas de estudio y en los materiales de enseñanza de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal (González, 1997:27).

Claro está, que de los resultados de investigación a las posibilidades efectivas de diseño e instrumentación de propuestas pedagógicas que recuperaran dichos avances, existía una amplia distancia que se agrandaba o disminuía, lo cual dependía de una multiplicidad de aspectos como: definición de prioridades, recursos asignados, pugnas entre los diversos grupos, etcétera. Así, por ejemplo, la emergencia del Programa Nacional de Educación Ambiental estuvo fuertemente apoyada por el estudio de 1986, desarrollado en el marco del convenio UNAM-Sedue (*vid. supra*); sin embargo, su instrumentación estuvo atravesada por dinámicas institucionales ancladas en visiones de control político y

de carácter burocrático-administrativo (*vid. supra*); por lo que el margen de acción y de incidencia en las diversas problemáticas enfrentadas tuvo serias limitaciones.

Durante los noventa, he señalado que el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA logró alcanzar un posicionamiento estratégico en el ámbito de la política pública, a partir del cual impulsó fuertemente la conformación del citado *campo*. Dos eventos sobresalieron por su magnitud e importancia: el *Foro de Educación Ambiental*, que tuvo lugar en Aguascalientes, Aguascalientes y el Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental, desarrollado en Veracruz, Veracruz; ambos se efectuaron en 1999<sup>96</sup> y contaron con participación de académicos y especialistas tanto nacionales como extranjeros. Como resultado del primer evento, se concretó una memoria *in extenso* de los trabajos desarrollados; mientras que la publicación correspondiente al congreso ya no vio la luz, básicamente por la salida de la dirección general del Cecadesu de Edgar González y su equipo de trabajo.

Asimismo, se fundó la revista *Tópicos en educación ambiental*, cuyo primer volumen y número apareció en abril de 1999, esta publicación representó la culminación de un esfuerzo constante por establecer ámbitos de debate y reflexión conceptuales de proyección internacional en torno a la educación ambiental. Conformada por un consejo editorial internacional, con especialistas de las más diversas latitudes (*e. g.* Argentina, Bolivia, Australia, Canadá, China, España), esa revista instaló al grupo pionero del SBPREA en el debate internacional, en particular, frente a la ausencia de reconocimiento de los propios desarrollos latinoamericanos<sup>97</sup> y para crear un espacio de publicación especializada en educación ambiental, en el idioma español:

El proyecto se concibió en respuesta a la reiterada demanda de espacios de publicación de artículos de fondo en idioma español. Las revistas existentes en inglés, tales

---

<sup>96</sup> El *Foro* tuvo lugar del 18 al 23 de octubre y el Congreso del 29 de noviembre al 1 de diciembre. Ambos contaron con el apoyo de instancias gubernamentales y de agencias internacionales como: UNESCO, PNUMA, PNUD, UNICEF, OEI, entre otras.

<sup>97</sup> González (2001) ha insistido en la necesidad de dar a conocer los avances, propuestas y desarrollos locales por parte de los educadores ambientales latinoamericanos.

como el *Canadian Journal of Environmental Education* o el *Environmental Education Research*, no son accesibles a múltiples grupos que no leen este idioma. Ello les impedía estar al día sobre las tendencias e incluso sobre las controversias y disputas que atraviesan un campo tan dinámico y complejo como el de la educación ambiental (González, 1999:5).

En esa perspectiva, es posible advertir la búsqueda del equipo pionero del SBPREA por instalarse en el debate internacional y por buscar un espacio de reconocimiento y reivindicación de las producciones locales en educación ambiental.

Volviendo a los eventos desarrollados, el *Foro Nacional de Educación Ambiental* –en el que participaron aproximadamente setecientas personas nacionales y algunos visitantes extranjeros– hasta hoy en día constituye el evento de mayor trascendencia en educación ambiental a escala nacional de los últimos años. El foro fue convocado por la Semarnap, la SEP, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Gobierno del Estado de Aguascalientes. Fungieron como organismos auspiciadores: el PNUMA, la UNESCO, el PNUD, el UNICEF, la OEI y la UICN.

En ese foro académico, la ya referida heterogeneidad y labilidad del SBPREA se mostró en las características de los trabajos presentados. Se organizó un conjunto de paneles que abarcó temáticas que iban desde la educación formal, no formal, la dimensión ambiental en la educación superior y la investigación en educación ambiental, hasta la educación ambiental en áreas rurales, la educación ambiental y nuevas tecnologías de la información, y la educación ambiental para la equidad de género. A su vez, cada uno de los paneles agrupó una serie de trabajos.

Así, por ejemplo, en el panel denominado “Programas de educación ambiental no formal” se presentaron propuestas como la planteada por un grupo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que involucró el desarrollo de un trabajo sistemático sostenido desde la investigación producida en un ámbito formal universitario, a partir del cual se proponen proyectos de intervención en el ámbito no formal:

En nuestro análisis conjunto, población-profesores, sobre una problemática ambiental y social definida, el análisis del impacto ambiental, el cambio biofísico al

que ha estado sujeta la comunidad de Río Playa por las distintas modificaciones de su entorno, ya sea por la construcción o modificación de su funcionalidad ecosistémica, ya sea por las nuevas estructuras para el desarrollo de nuevas instituciones, por ejemplo Pemex, entre otras, ha tenido efectos muy fuertes sobre la calidad medio ambiental, con un grado de alteración grande, en términos cualitativos. Esto ha mermado los recursos naturales, con consecuencia sobre los cambios sociales y económicos del ejido y sus comunidades aledañas. No obstante, después de esta evaluación participativa, la comunidad (hombres y mujeres) y los maestros (a fin de cuentas, el grupo) concluimos que, mediante un plan general de conservación bajo diversas medidas y programas podría restituirse en un mediano plazo (López, 2000:93-94).

Asimismo, hubo propuestas como la de “Taller de reciclado en el nivel medio superior y su implementación para la elaboración de material didáctico”, la cual propone una serie de actividades orientadas a fines prácticos de carácter inmediato.

Los temas y problemas abordados en el conjunto de los paneles, actualizaron los rasgos *discursivos* que caracterizan no sólo al SBPREA, sino al *campo* de la educación ambiental en su conjunto: la “dispersión significativa” y las *hegemonías regionales*. Por un lado, es posible situar una importante diversidad no sólo temática, sino además, en los niveles de reflexión conceptual, desarrollo metodológico, prospectiva y terrenos de intervención. Por el otro, se ubica una pluralidad de posiciones que se alejan o aproximan en cuanto a las concepciones del quehacer del educador ambiental y de sus pautas de formación y profesionalización; asimismo, se detecta una diversidad en cuanto a la presencia o ausencia relativa o total de enfoques pedagógicos.

Tal estado de cosas, se muestra en la multiplicación de definiciones atribuidas al significante “educación ambiental”, y de su orientación más social y política o más conservadora y conservacionista, por ejemplo, mientras que desde un planteamiento ético-político, desde una posición académica se señalaba que:

La educación ambiental no sólo debe sensibilizar, sino transformar nuestras formas de ser, de estar en el mundo [...] el compromiso de cada instancia social, de cada

uno de nosotros, es construir una educación que responda a la posibilidad de imaginar y diseñar el futuro desde el presente, actuar para garantizar un ambiente que permita un desarrollo más equitativo y justo (Romero, 2000:14).

Desde otro, más inscrito en una visión conservacionista o naturalista de la educación ambiental, desde el quehacer de la política pública se afirmaba que:

Estamos convencidos de que si no logramos estimular, mantener o profundizar la capacidad de los niños para descubrir, para asombrarse, para captar el sentido único e irrepetiblemente bello de la naturaleza; si no logramos hacerlos conscientes de que estamos trabajando con un patrimonio que recibimos [que el trabajo en educación ambiental...] plantee la complejidad, el sentido de equilibrio entre necesidades, tradiciones y contradicciones diversas en materia de nuestra relación con la naturaleza (Semarnap *et al.*, 2000:16-17).

En ese contexto de convivencia de posturas y enfoques heterogéneos, también el panel relativo a la investigación en educación ambiental, constituyó otro lugar desde el cual la dificultad de *articular el campo* de la educación ambiental, se manifestó que:

- 1) La investigación en educación ambiental es incipiente y escasa en el momento actual.
- 2) Los aspectos teóricos han sido poco abordados tanto en la investigación como en la educación ambiental, ello contribuye a la falta de consolidación del campo.
- 3) La investigación en educación ambiental que se realiza no cuenta con métodos y técnicas propias y la mayoría de las veces utiliza metodologías de enfoques positivistas de poca utilidad para aproximarse a procesos sociales.
- 4) Los investigadores son escasos y no cuentan con equipos con formación sólida.
- 5) No se cuenta con espacios de formación, análisis y autoevaluación de su propia actividad (*ibid.*:577-578).

En suma, los ejemplos posibles son múltiples, sólo he mostrado un mínimo fragmento de ellos con la intención de plantear una imagen de la idea de “dispersión significativa” que atribuyo al *campo* de la educación ambiental y, en específico, al SBPREA, la cual se corresponde con la modalidad *discursiva de hegemonías regionales*.

Desde tales coordenadas, el grupo *hegemónico regionalmente* del Sub-*campo* de educadores ambientales en México, construyó una idea de profesionalización en educación ambiental, desde la cual la formación académica e institucionalizada no estaba reñida con la empírica o práctica; dicha concepción fue desplegada a través de una estrategia de institucionalización de espacios de formación de educadores ambientales. En ese marco, el Programa de Educación Ambiental de Mexicali fue inscrito dentro de las redes de intercambio, discusión y apoyo institucional de-  
tentadas por ese grupo.

### **3. Las maestrías en educación ambiental lugar de condensación de un *proyecto utópico*:**

#### **el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM)**

El interés del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA por impulsar la profesionalización de los educadores ambientales en México, parece haberse constituido en relación con varios aspectos: *a)* las trayectorias académicas de los integrantes del grupo; *b)* la búsqueda de fortalecimiento conceptual del *campo* de la educación ambiental (la preocupación por la teoría ha sido un interés constante del *padre-fundador*) y, *c)* la apertura de espacios a la acción instituyente del grupo: “[...] *como por el '86, o el '87 ya había una cierta intención de entrarle al asunto de las universidades, porque como no podíamos entrar a la SEP, la forma de trabajar en procesos escolarizados fue a través de las universidades autónomas porque ahí sí había interés*” (E1PDF: 14).

Ese proceso de institución de una serie de prácticas en el ámbito universitario, revistió los rasgos *discursivos* del *campo* de la educación ambiental:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>8.</b> La heterogeneidad como rasgo histórico en el que subyace la <i>dispersión significativa</i>.</p>	<p><b>8.1</b> “Muy asimétrico, muy desigual”.</p>	<p><b>8.1.1</b> “[El proceso de participación de las universidades en la formación ambiental era] muy asimétrico, muy desigual, pero había interés o inquietudes, entonces, por ejemplo, los encuentros nacionales que sobre universidades en este tema se llamaba, no recuerdo, “Las universidades frente al reto de, de la formación ambiental”, no me acuerdo cómo se llamaba, que primero se hizo en el ‘88 en, en la universidad de Querétaro” (pp. 14-15).</p>
	<p><b>8.2</b> “Buscar de algún modo una mayor organización”.</p>	<p><b>8.2.1</b> “[...] en el ‘88 hubo [diversas reuniones alrededor de la formación ambiental], en el ‘89 también, en el ‘90, ¿sí?, con enfoques diferentes tratando de arribar, se formó un pequeño grupo, eh, con gente, los más inquietos de estas universidades, se generó un boletín, que se llamó <i>Formación ambiental</i> [...] y se abrió una discusión de estos asuntos en las universidades, con vías a, a promover el, pues el fortalecimiento de, de éstos, de estas áreas y de, y de buscar de algún modo una mayor organización [...] ésta fue la intención de crear el grupo, de organizar estos eventos, de generar el boletín junto con ANUIES” (p. 15).</p>
	<p><b>8.3</b> “Las cosas estaban como surgiendo muy, muy a lo loco”.</p>	<p><b>8.3.1</b> “[...] las cosas estaban como surgiendo muy, muy a lo loco, de manera que de repente en una universidad les daba por abrir una carrera en tal cosa y en otra algo completamente diferente, sin tener mucha idea de lo que estaban haciendo, a veces [...] con iniciativa de algunas personas dentro de la misma institución, pero a veces porque también sabían que había pues de alguna manera responder a esto, de manera más institucional y por ahí se lanzaron con algo, ¿no?, pero, pero sin tener mucha idea de lo que se debía de hacer” (p. 15).</p>

Fuente: Instrumento *Constitución del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México* (EIPDF).

En ese contexto de “dispersión significativa”, el grupo pionero del SBPREA, como lo señalé en apartados previos, llevó a cabo un trabajo sostenido en el ámbito de la educación ambiental y, gradualmente, en el de la llamada “formación ambiental”, instituyendo una significación particular de tal significativa, en términos de María Teresa Bravo, colaboradora cercana de Edgar González en el equipo de trabajo del Cecadesu e integrante de los equipos de investigación del grupo pionero del SBPREA:

Quando nosotros hablamos de los programas de formación ambiental, algunos nos entienden los que son eminentemente educativos [...] que son los programas que

solamente tocan aspectos educativos en cuestiones ambientales [nosotros pensamos] **que la formación ambiental son todos los programas independientemente de las áreas disciplinarias en que se encuentren pero que están en una institución educativa y que pretenden formar en una especialidad, en un campo, en una disciplina, formar ambientalmente [...] ingeniería ambiental, psicología ambiental, este, economía ambiental, agropecuarias, este, todo lo que tiene que ver y cualquier disciplina pero que esté en una institución educativa”** (ERICEC/1: 27).

Ahora bien, las dificultades para precisar qué era “formación ambiental” y qué no, se extendían al quehacer del educador ambiental, de tal manera que la ausencia de una institución *hegemónica* fuertemente definida de la significación del *ser* educador ambiental y de su hacer por parte del equipo pionero del SBPREA –lo cual revela un ángulo de su condición de *hegemónico regionalmente*– producía el predominio de la condición de ambigüedad inherente a todo significante (Laclau, 1996) en el caso del significante “educación ambiental”.

Para el *padre-fundador*, desde una perspectiva histórica, el no reconocimiento de los sujetos-actores de su *ser* educadores ambientales tenía que ver con la presencia hegemónica del significante “conservación”, en especial, a partir de los planteamientos internacionales establecidos en el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA),<sup>98</sup> condición *discursiva*, que producía la exclusión de identidades como la de “la educación popular ambiental”:

El hecho de haber puesto la conservación de la naturaleza per se en el centro de los procesos de educación ambiental, te genera un ámbito epistemológico, en donde el objeto de estudio al gravitar alrededor de la conservación, es excluyente, ¿sí?, y esto obligó a que proyectos menos vinculados con la cuestión de la conservación de la naturaleza y más con lo social, aunque incorporaran en un plano distinto la conservación de la naturaleza, tuvieran que haber sido construidos en los márgenes de nuestra periferia, [de esta forma] la educación popular ambiental puede considerarse como una vertiente de la educación ambiental que se ha construido en los már-

---

<sup>98</sup> Instituido a partir de los acuerdos derivados de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, que tuvo lugar en Estocolmo, en 1972, y que ha constituido una de las reuniones más importantes en el terreno de la cuestión ambiental a escala internacional.

genes [en especial, **los proyectos**] dirigidos al desarrollo comunitario, que han incorporado un fuerte componente de educación ambiental dentro de los proyectos, de manera tan articulada que a veces ni la misma gente que está echando a andar esos proyectos, reconoce que está haciendo educación ambiental y esto me ha pasado por ejemplo, porque cuando de repente alguien me está hablando de su proyecto de desarrollo, y yo le digo, pero es que eso es educación ambiental, 'no, no es porque yo no estoy tratando el asunto de la conservación como en primera instancia' (E2/PDF/2:17).

Así pues, el *proyecto utópico* del grupo pionero del SBPREA, tuvo que enfrentarse a condiciones *discursivas* que, a la vez que le imposibilitaban su capacidad instituyente, abrían la posibilidad de definir una identidad como diferentes, como el otro, como una alternativa, frente a la visión de los países desarrollados que había sido establecida en el plano de los discursos internacionales. De tal manera, que tal fisura o quiebre de la *discursividad* establecida, posibilitó la construcción de una visión particular de educación ambiental y de la profesionalización de educadores ambientales:

[...] Si la educación ambiental tiene como misión contribuir a la formación de nuevos conocimientos, valores y competencias sobre la relación entre las sociedades y el mundo del que formamos parte y entre las sociedades consigo mismas, entonces un profesional de la educación ambiental puede entenderse como alguien que desarrolla dicha práctica social en el marco de un proyecto pedagógico posible, cualquiera que éste sea, pero con un sentido definido, manifiesto o no. No se trata de plantear si la profesionalización podría convertirse en el criterio de exclusión o inclusión de quienes integramos el campo. El campo se compone de una multiplicidad de prácticas, dispersas y puntuales, unas, organizadas y dirigidas otras. Su re-conocimiento es necesario para reconstruir sus distintas contribuciones y alcances y poder estar en mejores condiciones de producción en la trama de los discursos que nos constituyen y sobredeterminan nuestras diferentes formas de percibir el mundo (González, 1998:27).

En el anterior planteamiento acerca de la profesionalización, puede ubicarse una serie de elementos que apuntan a conformar una definición de

educación ambiental y del quehacer del educador ambiental que reivindica: *a)* la relación entre los ámbitos internacional y local, *b)* la definición de un proyecto pedagógico, *c)* el reconocimiento de la pluralidad de sujetos actores, y *d)* una definición de profesionalización incluyente.

En ese contexto *discursivo*, fue promovida la creación de cinco maestrías en educación ambiental en Guadalajara, Mexicali, Azcapotzalco, Tuxtla Gutiérrez y Mazatlán, cuatro de las cuales fueron instaladas en sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La participación del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA en los procesos fundacionales de esos espacios de formación, fue de primer orden:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
8. El trabajo pionero instituyente de las maestrías en EA.	8.1 En universidades y "con muchos de los diplomados".	8.1.1 "I. [...] has estado cerca de, no sé si de varios o solamente del caso de Guadalajara, de procesos de gestación de maestría. EO. "Sí [...] de la Pedagógica de la Unidad Mexicali, también, de la de Azcapotzalco menos, eh, lo que ocurrió con Azcapotzalco fue que cuando me enviaron su propuesta de plan de estudios yo les hice una crítica, y al parecer no les gustó, entonces eso sirvió para que no se volvieran a acercar a mí durante mucho tiempo, por eso no estuve ya tan cerca de la gestación de la maestría en Azcapotzalco, sí lo estuve desde luego en la de Guadalajara, tanto menos con Mexicali y, y bueno, ahora con la que se va a hacer, la que se acaba de abrir en Mazatlán, y con muchos de los diplomados" (pp. 15-16).
	8.2 "Yo fui invitado como ¡el único miembro externo de ese comité!"	8.2.1 "Cuando Arturo [Curiel, fundador de la maestría en educación de la Universidad de Guadalajara] fue nombrado el director de, del Parque de la Primavera y cuestiones vinculadas con la educación ambiental, eh, creó un centro de documentación, eh, convenció al rector de crear un comité universitario de ecología y de educación ambiental, que tenía, en donde estaban representados todos los órganos de la universidad, incluso yo fui invitado como ¡el único miembro externo de ese comité!" (p. 17).

Fuente: Instrumento *Trayectoria padre-fundador* (E1PDF).

Los intercambios académicos, la colaboración interinstitucional, el apoyo a proyectos, los aportes bibliográficos, etcétera fueron una constante con los grupos de trabajo generados en torno a cada uno de los programas de las cinco maestrías.

Así, en la Unidad Mexicali de la UPN, fue fundada la maestría en educación, campo educación ambiental en 1993 (el reconocimiento oficial se produjo en ese año, pero los trabajos para conformarla datan de 1991, *cfr.* capítulo 4); la cual se convertiría posteriormente en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), el cual comprendió una serie de diplomados además de la citada maestría.

En el PEAM, la presencia constante del *padre-fundador* y de los diversos pioneros-líderes vinculados con el grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, adquirió todas las formas referidas más arriba y se articuló de manera estrecha con las propias trayectorias académicas y políticas de los líderes-fundadores del PEAM: Rosa María Romero y Carlos Razo. En el caso de Rosa María Romero, sus nexos con el grupo pionero del *campo* de la educación ambiental en México, tenían una larga historia, por lo que ella misma se conformaría en uno de los integrantes estratégicos del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA. Dicha pertenencia estaría presente como un referente *discursivo* fundamental –que a su vez contenía una pluralidad de *discursos*–, que operaría de forma estructurante en el denso tejido urdido en el ámbito *institucional* conformado por el Programa de Educación Ambiental de Mexicali.

De acuerdo con lo planteado a lo largo de este capítulo, sostengo que la incorporación tardía y subordinada del asunto de la educación ambiental en la agenda pública (que se ha traducido en una débil e incipiente política educativa al respecto) ha constituido el basamento socio-histórico en el cual se constituyó el grupo *hegemónico regional* y el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) que éste fundó. En esa tesitura, frente a la ausencia de un soporte institucional y gubernamental sólido, la constitución de ese ámbito socio-educativo ha sido impulsada básicamente a partir de liderazgos grupales y personales. De tal manera que los diversos proyectos en educación ambiental han estado sometidos al embate de los vaivenes gubernamentales, por lo que demandan un esfuerzo constante por parte de los educadores ambientales, pioneros y fundadores, en la perspectiva de promover la permanencia y consolidación de tales proyectos.

Así, el PEAM, como parte del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, constituyó un espacio formativo en

el que la acción instituyente de la dupla de líderes fundadores de tal programa, revistió una enorme inversión académica, laboral y personal, en la perspectiva de sostener el *proyecto utópico* subyacente a éste.

En los siguientes tres capítulos, abordo el juego político y psíquico, en el que una determinada construcción simbólica, imaginaria y fantasmática, sostuvo el proceso identificatorio de los educadores ambientales adscritos al PEAM.

## EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE MEXICALI: SUPERFICIE DE INSCRIPCIÓN DEL SUJETO MÍTICO

### I. LAS HUELLAS DE UN PROYECTO UTÓPICO: LOS PIONEROS

#### 1. El Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales como construcción mítica

**E**n esta nueva situación epocal –entendida como una nueva temporalidad (*cf.* capítulo 1)– donde en el marco de nuevas lógicas de estructuración de lo social y, particularmente, de la conformación de subjetividades y de la acción colectiva,<sup>99</sup> se ha generado un estado de proliferación de dislocaciones (Laclau y Mouffe, 1987), así, la disponibilidad de discursos que operen *ideológicamente*<sup>100</sup> al ofrecer una posibilidad de sutura del orden social, se vuelve una demanda cada vez más urgente. Al mismo tiempo, en este flujo constante de signifi-

<sup>99</sup> *Cfr.* capítulo 1.

<sup>100</sup> En el capítulo 2 relativo al entramado conceptual, se propone –siguiendo a Žižek– una noción de *ideología*, que se sustenta en el funcionamiento fantasmático de lo social, es decir, en el supuesto de que la posibilidad de que el sujeto logre enfrentarse a la realidad, involucra la construcción de una especie de pantalla que le permite bordear el vacío o falta que lo constituye. Es desde esa perspectiva, que deberá entenderse el uso del término ideología.

caciones, la competencia por hegemonizar el rol mítico de plenitud, se vuelve más intensa.

De tal manera que se está produciendo una verdadera avalancha de ofertas simbólicas que reivindican la propia posibilidad de “ser” (Dubet, 1987). Esta búsqueda de definirse en el marco de procesos de *reflexividad* (Giddens, 1998), supone una multiplicidad de nuevos terrenos de subjetivación y de constitución de identidades.

Tal es el escenario societal en el que considero al *discurso*<sup>101</sup> de la educación ambiental tanto a escala internacional como, en específico, para el caso mexicano, una de las *superficies de inscripción* posibles de la operación mítica:

Toda frustración, toda reivindicación insatisfecha, encontrará su compensación o su contrapartida en el mito de una plenitud alcanzada. Esta indeterminación del mito respecto de las dislocaciones específicas que expresarán a través de él la posibilidad de su superación, es una consecuencia directa de su carácter metafórico, de la posibilidad que él abre de dar un modo de expresión de la forma misma de la plenitud más allá de toda dislocación concreta (Laclau, 1993:79).

De esta forma, los *discursos* de la educación ambiental en México representan una posibilidad de sutura, al tiempo que fisuran el orden societal moderno al mostrar sus fracturas constitutivas, es decir, su forma de funcionamiento es *marginal*.<sup>102</sup>

Es posible situar tal funcionamiento en dos niveles. Por un lado, a nivel societal, como posibilidad de reordenación de una sociedad moderna dislocada desde múltiples lugares, para el caso que nos ocupa el “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995) o “fin de la naturaleza” (Giddens, 2002), constituyen una fisura de primer orden que los *discursos* de la educación ambiental muestran a la vez que tratan de suturar. Por otro lado, en el nivel de los sujetos-actores y sus procesos identificatorios, esos *discursos* ofrecen múltiples formas de alcanzar el “ser” educadores ambientales, como un abanico de posibilidades de bordear su falta constitutiva; así

---

<sup>101</sup> Como lo he señalado en capítulos previos, me estoy refiriendo en forma genérica a la pluralidad de *discursos* que conforman el campo de la educación ambiental en México y en otras latitudes.

<sup>102</sup> *Cfr.* capítulo 1.

encarnan la propia incompletud de los sujetos-actores, mostrándoles lo que les falta para ser plenos.

El campo de la profesionalización de los educadores ambientales en México constituye un espacio simbólico e imaginario, donde han operado una serie de propuestas de formación específicas desde las cuales los sujetos-actores de la educación ambiental son convocados a “ser”. He argumentado previamente<sup>103</sup> que la modalidad *discursiva* bajo la cual ha sido organizado ese ámbito educativo, ha sido la de dispersión significativa y *hegemonías regionales*.<sup>104</sup> Esto es, se trata de un terreno donde ha predominado la circulación significativa sobre la sedimentación de las propuestas de formación y, como contraparte, la producción de *hegemonías* ha revestido un carácter sectorial o regional, con radios limitados de cobertura simbólica e imaginaria.<sup>105</sup>

En ese contexto *discursivo*, sitúo el surgimiento de un grupo *hegemónico regionalmente* en el terreno de la profesionalización de educadores ambientales, cuya presencia fue posible ubicar no sólo funcionando en tanto *huellas* inscritas desde los primeros proyectos de la entonces maestría en educación con campo en educación ambiental (1991-1993), sino como un referente *discursivo* constantemente reactivado por nuevos proyectos que han incidido en el conjunto del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM, 1993-2001).<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Cfr. capítulo 3.

<sup>104</sup> Como se argumentó en el capítulo 2: Hacia una *articulación discursiva* entre lo político y lo psíquico para leer los procesos de constitución de identidades profesionales; con la categoría de *hegemonías regionales*, propongo enfatizar la lógica de la contingencia sobre la de la totalización, presentes en la categoría de *hegemonía*, como fue formulada inicialmente por Laclau y Mouffe (1987) y desarrollada más ampliamente por Laclau (1993). De esta manera, se trata de desarrollar una categoría intermedia que ofrezca una posibilidad particular de operancia de la lógica general de la hegemonía, manteniendo la tensión irresoluble entre estructuración o espacialización y contingencia.

<sup>105</sup> No está de más insistir, en que no propongo la posibilidad de una *hegemonía* total, más bien, reconociendo su imposibilidad, planteo una forma particular de operancia de esta categoría donde la lógica de la contingencia prevalece sobre la de totalización.

<sup>106</sup> Distingo dos aposentos institucionales para el PEAM: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Mexicali. La presencia del grupo hegemónico referido a lo largo de la historia del PEAM, tuvo distintos énfasis; sin embargo, por la cercanía o por momentos pertenencia, especialmente de la líder académica en aquel grupo, la relación fue constante.

Este grupo hegemónico ha desarrollado su trabajo fundamentalmente en el ámbito formal.<sup>107</sup> Si bien, en el campo de la profesionalización de educadores ambientales (Arias, 1998), se ha constituido una vigorosa “red empírica” de formación, la cual no es ajena a la “red institucional o formal”, el grupo *hegemónico regionalmente* al que hago referencia, ha trabajado sobre todo en esta segunda vía. Este rasgo identitario fue construido en conexión con la demanda por desarrollar esfuerzos de conceptualización y teorización, que permitieran fortalecer los trabajos para fundar un nuevo espacio educativo, en especial frente a la ausencia de referentes previos y de una formación especializada. En tal esfuerzo, destaca el trabajo pionero de Édgar González<sup>108</sup> a través de cuyo liderazgo, el interés por reflexionar teóricamente acerca de la educación ambiental ha sido una constante, desde los primeros pasos hacia la conformación de una acción pública en este terreno en México, durante la década de los ochenta.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Aunque no de forma exclusiva, la tendencia de este grupo ha sido la de trabajar en espacios instituidos o pugnar por la institucionalización. *Cfr.* capítulo 3. Política pública y educación ambiental en México: Hegemonías regionales y dispersión significativa.

<sup>108</sup> A quien considero por su trayectoria y liderazgo como “padre-fundador” de este ámbito *discursivo*, *cfr.* capítulo 3.

<sup>109</sup> *Cfr.* capítulo 3.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>2.</b> Los límites para la operación de la política (1989).</p>	<p><b>2.3</b> “Se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre muchas cosas”.</p>	<p><b>2.3.1</b> “[...]el trabajo, la emergencia de este campo era muy empírico, ¿sí?, de gente que había llegado, incluyéndonos a nosotros, como a tener que hacer algo en relación con él, pero sin una apropiada formación [...] se estaba construyendo un campo sin reflexionar [...] siguiendo ciertas inercias, que había una reunión internacional y salían nuevas recomendaciones pero entonces había que responder a estas recomendaciones, que si por ahí agarrábamos un libro que hablaba sobre determinadas cosas y bueno, también un poco era eso por esa línea y sentía que nos faltaba como gremio en constitución, como en campo, una mayor reflexión de dónde, hacia dónde orientar el trabajo porque también era claro que habían visiones distintas sobre el campo, y esto lo empezamos a identificar bastante pronto, cuando veíamos que un libro planteaba directrices de trabajo en una dirección y otro, en una dirección completamente diferente [...] y bueno, pues, eso era una de mis preocupaciones, bueno, ha sido una de mis preocupaciones desde el principio” (pp. 9-10).</p>

Fuente: Instrumento *Política Pública y Educación Ambiental* (E1PDF).

Dentro del grupo pionero también ha sido relevante la participación de Alicia de Alba, quien desde la investigación advirtió igualmente la fuerte impronta empirista existente en el campo de la educación ambiental y, en particular, en el de la formación de educadores ambientales:

“[...] otra característica de los educadores ambientales es que muchos [...] se han formado en la práctica, sí, que son profundamente empíricos, entre otras cuestiones, por [...] estas políticas que han alentado a las organizaciones no gubernamentales, a llevar a cabo este tipo de proyectos, ¿no?, en donde tiene eh, financiamiento [...] y entonces bueno, la gente si tiene esa posibilidad pues empieza a trabajar aunque no tenga la formación” (E1PINV/3:17).

Ahora bien, otra de las voces fundamentales en este grupo ha sido la de Salvador Morelos, quien aun cuando reconoce la importancia de la reflexión y formación teórica de los educadores ambientales, reivindica como un aspecto de primer orden la necesidad de una formación práctica:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	ENUNCIACIONES/DATOS
EL CAMPO DE LA EA	
<p><b>2.</b> Requerimientos de una educación ambiental.</p>	<p><b>2.1</b> La construcción de una didáctica de lo ambiental: “tenemos que construir una didáctica para la educación ambiental y yo siento que eso no lo hemos logrado hacer” (p. 64).</p> <p><b>2.2 Formación práctica:</b> “yo creo que muchos de los educadores ambientales que están saliendo de las especialidades, maestrías, diplomados, que no tuvieron antes una práctica en educación ambiental, <b>es en el momento en el que tengan la práctica cuando realmente se van a formar</b>, lo demás fueron este, reflexiones intelectuales, que les van dar el soporte que uno no tuvo a la mejor, ¿no?” (p. 66).</p> <p><b>2.3</b> Reconocimiento de la precariedad de la formación sobre la práctica: “la mayoría de los que hacen educación ambiental nos formamos en la práctica [...] agarrando, tomando de aquí y de allá, y obviamente de una manera muy azarosa y poco sólida, ¿no?, porque vas tomando lo que, lo que te encuentras en el camino” (p. 66).</p> <p><b>“No hay una reflexión teórica, hay mucho pragmatismo,</b> yo siempre digo que la corriente prevaleciente en el educador ambiental es de la corriente de la improvisación ¿no?, este, yo resuelvo esto de esta manera y no hay reflexión teórica en ese sentido” (p. 69).</p> <p>“Hay una carencia fuerte, yo creo que ahí hay que trabajar mucho, de tal forma que los esfuerzos de profesionalización pues van encaminados, creo yo, en ese sentido más bien, qué desde la ecología, qué desde la pedagogía, qué desde la sociología, de la antropología puede ser rescatable para formar, al, al educador ambiental” (p. 69).</p>
<p><b>3.</b> Dos redes de formación: institucional-formal y práctica-empírica (p. 72).</p>	<p><b>3.1</b> Destaca la importancia de <b>una educación que aunque formal dé cabida a la formación empírica</b>, ofrezca la oportunidad de estudiar a los que no tienen la certificación (de licenciatura, por ejemplo, cita el caso de Aguascalientes).</p>

Fuente: Instrumento *Significación de la Educación Ambiental y de un Ideal de Educador Ambiental*, Pioneros (EA/IEA/P1).

Es importante tener presente –como ya lo he señalado en capítulos previos– que en el terreno de la formación de educadores ambientales en nuestro país, la llamada red empírica ha predominado sobre la formal, de tal manera que esos circuitos más ligados a la práctica y a la experiencia, y con amplia recurrencia bajo la bandera de la necesidad urgente de actuar, sobresalen en número y frecuencia sobre las propuestas formales. Además, es preciso mencionar que ambas redes se entrecruzan de manera constante y generan encuentros productivos a la vez que disensos y conflictos.

El panorama previo se vuelve más complejo, si se considera que en este *Subcampo* de la educación ambiental, la pluralidad en los tipos de proyectos formativos es muy amplia, de tal manera que se ha producido un mosaico de formas, procesos y sujetos-actores participantes en ese ámbito.<sup>110</sup>

Marcado por esa condición de fluidez significativa, la *hegemonía regional* configurada por el grupo comandado por Édgar González, involucró estructuraciones particulares a niveles simbólico e imaginario, que de ese modo proveyó de los materiales necesarios para la mitificación de este terreno socio-educativo.

*1.1 Los pioneros, significación de la educación ambiental y de un educador ambiental: los lugares de apuntalamiento mítico de un proyecto utópico (Remedi, 1997)*

He planteado previamente que las *huellas* del grupo *hegemónico regionalmente* del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) se inscribieron como un referente discursivo sedimentado y en operación activa a lo largo de la historia del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (e. g. en el plan de estudios, en la realización de eventos académicos, en la revisión e incorporación de literatura especializada, en la generación de intercambios académicos):

[...] en el caso de, de la UPN de Mexicali, yo no participé desde el principio en la gestación del proyecto, sino yo me incorporé posteriormente, una vez que [la profesora líder académica...] se incorporó al proyecto de la maestría, porque [ella había estado en el PIMADI del IPN] y después dejó el PIMADI para irse a Mexicali, y bueno, pues ya la relación con [...] ya era muy cercana, y llegando ella ahí pues obviamente eh, pues me llevó a mí en muy poco tiempo y empecé yo a, a participar con pequeños seminarios, o simplemente con asesorías un poco a distancia de lo que estaba pasando ahí, o de charlas o lecturas, ¿no?, que hacían de mis trabajos (E1/PDF:18).

---

<sup>110</sup> Cfr. capítulo 3.

En este apartado me interesa dar cuenta en primer lugar, de las producciones simbólicas e imaginarias que los pioneros integrantes del citado grupo construyeron acerca de la educación ambiental y del “ser” educador ambiental; y, segundo, de las formas particulares en que tales significantes fueron arropados míticamente.

¿Qué es la educación ambiental?, ¿qué funciones o tareas debe cumplir?, ¿cómo desarrollar una educación ambiental pertinente? En esa tesitura, ¿qué debe saber el educador ambiental?, ¿cuáles son los valores, conocimientos y destrezas necesarios para ser educador ambiental?, ¿qué concepción de lo social, de la naturaleza y del ser humano se requieren para ser educador ambiental?, ¿cuál es el ámbito de responsabilidad de un educador ambiental?, las respuestas a tales interrogantes –entre otras– fueron constituyendo un acervo que alimentó históricamente la estructuración simbólica e imaginaria del SBPREA.

Así, uno de los pioneros integrantes del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA reconstruye y propone un ideal de educador ambiental.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	ENUNCIACIONES/DATOS
<b>IDEAL DE EDUCADOR AMBIENTAL</b>	
<b>1.</b> Atributos conceptualizados, en relación con su formación como biólogo en el IPN (p. 61).	<b>1.1</b> “Investigador de la realidad”. <b>1.2</b> “Cuestionador de las verdades”. <b>1.3</b> Buscador de la “interrelación del todo con el todo”. <b>1.4</b> “Tener un profundo conocimiento y amor por el lugar donde le tocó vivir”. <b>1.5</b> Buscador o fortalecedor de una identidad. <b>1.6</b> Profundo conocedor de la disciplina para llegar a la interdisciplina.

Fuente: Instrumento *Significación de la Educación Ambiental y de un Ideal de Educador Ambiental, Pioneros* (E2PF/1).

En las enunciaciones de este pionero se advierte un tono crítico (1.1, 1.2) que se conjuga con la idea de proyecto (1.4, 1.5), un enfoque relacional (1.3) y el dominio disciplinario en la perspectiva de la interdisciplina (1.6). El enfoque crítico de la realidad social, la definición de una mirada compleja, la búsqueda de una identidad y la perspectiva de llegar al conocimiento interdisciplinario son los referentes discursivos que han operado en este *Subcampo* y penetrado al ámbito del PEAM.

En esta forma de significar el ser educador ambiental, se va delineando un imaginario de transformación social que en las siguientes líneas aparecerá de forma explícita y con un desarrollo que apunta hacia la mitificación del campo de la educación ambiental y del ser educador ambiental:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	ENUNCIACIONES/DATOS
IDEAL DE EDUCADOR AMBIENTAL	
<p><b>1.</b> El educador ambiental en el momento presente (p. 63-64).</p>	<p><b>1.1</b> "Una gente que promueva un cambio [...] un cambio en la sociedad [...] un cambio en la relación de la sociedad con la naturaleza" (p. 63).  <b>1.2</b> "Alguien que promueva la resistencia a la globalidad" (<i>Id.</i>).  <b>1.3</b> "El educador ambiental tiene que ser una gente conocedora de la biodiversidad de recursos que tenemos [...]" (<i>Id.</i>).  <b>1.4</b> "Que tenga la suficiente sensibilidad para poder trabajar con los sectores más desprotegidos, ¿no?, de la sociedad" (<i>Id.</i>).  <b>1.5</b> "Que tiene que tener elementos didácticos" (<i>Id.</i>).  <b>1.6</b> Que sea un constructor, generador de un campo nuevo, que experimente, que ayude a la gente a vivir en tiempos de crisis: "una gente que pueda ayudar a vivir en tiempos de crisis [...] yo siempre le digo a mis alumnos que les tengo una noticia 'nacimos en la crisis, vivimos en la crisis y nos vamos a morir con la crisis'" (p. 64).  <b>1.7</b> "Que ayude a recuperar la esperanza, que no puede ser un catastrofista" (<i>Id.</i>).  <b>1.8</b> Constructor de una identidad vinculada a un proyecto de EA nacional: "Esa recuperación de la esperanza tiene mucho que ver con la búsqueda de identidades, de construir nuestro propio proyecto de educación ambiental, como país [en lucha contra los regionalismos]" (<i>Id.</i>).</p>

Fuente: Instrumento *Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, pioneros* (E2PF/1).

Siguiendo a Laclau (1993:77), tenemos que el mito se edifica sobre una dislocación estructural –en este caso, “el desastre ecológico”–<sup>111</sup> y desarrolla un trabajo de sutura al proponer la constitución de una nueva objetividad. En el ideal de educador ambiental (pensado como registro imaginario que ofrece a los sujetos-actores un lugar de llegada desea-

<sup>111</sup> En el capítulo 1, he argumentado que el proyecto de la modernidad, desplegado en una sociedad “moderna” global, actualiza en la situación contemporánea su *dislocación* constitutiva, así el “desastre ecológico” o “fin de la naturaleza” fisura la estructuralidad existente y sobre tal fisura se inscribe el campo de lo ambiental.

ble) propuesto por el pionero entrevistado, pueden leerse las características atribuidas a tal ideal como insumos generadores de un halo mítico, que va recubriendo el ser del educador ambiental, al proponer “un nuevo espacio de representación” que trae consigo la promesa de una nueva estructuralidad.

Este nuevo espacio de representación con carácter suturante, involucra un juego simbólico-imaginario sostenido desde diversos lugares, los cuales suponen posibles “formas de identificación que funcionan como superficies de inscripción” de una plenitud ausente (*ibid.*, p. 79), tanto en el plano societal como en el nivel de los sujetos actores.

Así pues, en esta reordenación estructural que se esboza a través de las enunciaciones citadas, pueden destacarse ángulos específicos en que se despliega la labor de sutura y las posibles formas de identificación en la que ésta se inscribe.

<b>TAREA SUTURANTE: CADENAS SIGNIFICANTES</b>	<b>ENUNCIACIONES</b>	<b>RASGOS DE IDENTIFICACIÓN</b>
Resistencia a la globalidad – cambio – cambio social – naturaleza.	<p><b>1.2</b> “Alguien que promueva la resistencia a la globalidad” (p. 63).</p> <p><b>1.1</b> “Una gente que promueva un cambio [...] un cambio en la sociedad [...] un cambio en la relación de la sociedad con la naturaleza” (<i>Id.</i>).</p>	Agente de cambio social, que resista la “globalidad”, promotor de un cambio en la relación sociedad-naturaleza.
Conocimiento de la biodiversidad – conocimiento de didáctica.	<p><b>1.3</b> “El educador ambiental tiene que ser una gente conocedora de la biodiversidad de recursos que tenemos [...]” (<i>Id.</i>).</p> <p><b>1.5</b> “Que tiene que tener elementos didácticos” (<i>Id.</i>).</p>	Conocedor de la biodiversidad local y con manejo didáctico de sus conocimientos.
Sensibilidad con los desprotegidos – ayuda a vivir en tiempos de crisis – a recuperar la esperanza.	<p><b>1.4</b> “Que tenga la suficiente sensibilidad para poder trabajar con los sectores más desprotegidos, ¿no?, de la sociedad” (<i>Id.</i>).</p> <p><b>1.6</b> “[...] una gente que pueda ayudar a vivir en tiempos de crisis [...] yo siempre le digo a mis alumnos que les tengo una noticia ‘nacimos en la crisis, vivimos en la crisis y nos vamos a morir con la crisis’” (p. 64).</p> <p><b>1.7</b> “Que ayude a recuperar la esperanza, que no puede ser un catastrofista” (<i>Id.</i>).</p>	Filántropo, terapeuta y promotor de la esperanza.
Esperanza – identidad – proyecto de educación ambiental.	<p><b>1.8</b> “Esa recuperación de la esperanza tiene mucho que ver con la búsqueda de identidades, de construir nuestro propio proyecto de educación ambiental, como país [en lucha contra los regionalismos]” (<i>Id.</i>).</p>	Promotor de la esperanza para la construcción de una educación ambiental local.

Fuente: Instrumento *Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, pioneros* (E2/PF1).

En esa tesitura, en estrecha articulación con el proceso de mitificación del SBPREA es posible ubicar las coordenadas de un *proyecto utópico* en torno a la formación de educadores ambientales, desde la construcción simbólico-imaginaria que propone uno de los pioneros entrevistados:

PROYECTO UTOPICO		HACIA UNA NUEVA ESTRUCTURALIDAD
<p>1. La formación de educadores ambientales orgánicos.</p>	<p>1.1 “[...] hablo de la formación de los educadores ambientales, de la tremenda necesidad que hay de formar educadores ambientales orgánicos [...] yo pienso que lo que habría que abrir sería programas de formación de educadores ambientales en los grupos de base, dentro de los obreros, dentro de los campesinos, para que sin que se desclasen, ¿sí?, puedan ser educadores ambientales, este, suena medio loco” (p. 73).</p> <p>1.2 “[...] una universidad más abierta [...] yo creo que hay que echar para abajo los muros de la universidad [que la universidad abra sus espacios] a las masas sociales [...] la transformación del modelo de relación sociedad-naturaleza no se va a dar en las aulas, se va a dar en el contexto social de las relaciones de producción” (pp. 74-75).</p>	<p>Transformación social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Del papel de un profesional en educación ambiental. De sus nexos con la sociedad.</li> <li>• De las relaciones entre formación profesional y expectativas de movilidad social.</li> <li>• Del acceso y permanencia popular en la universidad.</li> </ul> <p>Punto nodal/núcleo mítico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación de la relación sociedad – naturaleza – transformación – relaciones de producción.</li> </ul>

Fuente: Instrumento *Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, pioneros* (E2/PF1).

En los planteamientos citados se advierte una visión política de lo social y, en particular, de la educación ambiental y la institución universitaria, referentes simbólicos desde los cuales se despliega un imaginario de transformación social. En este juego simbólico-imaginario, se observa un proceso de mitificación de la educación ambiental. Es decir, en la propuesta planteada subyace un proyecto de reordenación estructural que apunta a cerrar o suturar una dislocación fundamental: “*el modelo de relación sociedad-naturaleza*”.

Esta perspectiva política de la educación ambiental, está *sobredeterminada*<sup>112</sup> por un conjunto de referentes *discursivos* que es posible rastrear

<sup>112</sup> “Sobredeterminación [...] supone el abandono de la monocausalidad y va más allá de la multi-causalidad. Se funda en: a) el proceso de *condensación* que es la fusión de diversos elementos sin eliminar su especificidad, es el encadenamiento de varios significantes en uno solo; es como en la lógica de la metáfora, la sustitución de varios signos por uno que tiene lazos de similaridad o asociación con cada uno de los sustituidos; corresponde en el campo de la lingüística, al ámbito de la sincronía y del análisis paradigmático [...] b) el proceso de *desplazamiento*, que consiste en el reenvío de un significado de un signo a otro; la transferencia de un elemento a otro no presente, mediante lazos de contigüidad o asociación contextual (sintáctica); es, como en la lógica de la metonimia, la presencia de un signo por otro sin que el significado inicial se desarticule, corresponde en el campo de la lingüística, al ámbito de la diacronía [...]” (Buenfil, 1993:9).

a través de la ubicación de diversos momentos y aspectos de la trayectoria del pionero entrevistado:

TRAYECTORIA (CATEGORÍAS ANALÍTICAS)	ENUNCIACIONES/DATOS	ESPECULACIÓN, RELACIÓN CON REFERENTES EMPÍRICOS Y CONCEPTUALES	<b>PROYECTO UTÓPICO EA/REFERENTES DISCURSIVOS</b>
TRAYECTORIA ESCOLAR			
1. Escuela Primaria	<p><b>1.1</b> Privada católica. Maestros “contestatarios” (panismo en oposición al régimen). Importante formación moral: valores éticos (3 años). Cambio de escuela por problemas económicos, pero también privada. La permanencia en la escuela resulta del interés y esfuerzo maternos principalmente.</p>	<p>Engarce entre elementos morales religiosos vinculados al servicio comunitario, más tarde con la <i>misión ambiental</i>.</p>	<p>Formación ética-religiosa.</p>
<p><b>2.</b> Prevocacional No. 5. (p. 39)</p>	<p><b>2.1</b> Escuelas previas a la vocacional.  <b>2.2</b> Cuando la cursaba entra al escenario el movimiento del ‘68. En tanto espectador, forma parte del ambiente contestatario de la época. Atestigua la represión y decide ser cauteloso, no se involucra aunque sigue con atención las discusiones.  <b>2.3</b> Las prevocacionales desaparecen como consecuencia del conflicto político. El entrevistado cursa hasta el 2º año de secundaria en la prevocacional y por su desaparición, él y sus compañeros son enviados a una secundaria técnica.  <b>2.4</b> De un ambiente de crítica, libertad y participación entra a un espacio fuertemente normado. Actitud de rebeldía.</p>	<p>La formación ética-religiosa como matriz de significación de lo político.</p>	<p>Ambiente político-cultural del movimiento de 1968, más adelante, de la represión estudiantil en 1971.</p>
<p><b>3.</b> Vocacional No. 6 (p. 42).</p>	<p><b>3.1</b> Sin ninguna orientación familiar decide continuar sus estudios, “evitando las matemáticas”. No desarrolla activismo político, pero está al tanto de las discusiones y atestigua la represión a sus compañeros estudiantes en el movimiento de junio de 1971. Declara que de su formación religiosa previa pasa a la búsqueda de otras lecturas “dejo de pensar que Dios es el creador del universo y que tengo que buscar otras cosas”.</p>	<p>Si bien se demarca de la religión en tanto doctrina, mantiene su adscripción a los valores cristianos (<i>vid. infra</i>).</p>	

<p><b>4.</b> Ingreso a biología (pp. 43-44).</p>	<p><b>4.1</b> Decide estudiar biología, más desde intereses filosóficos (“la vida, quiénes somos”), que por un interés técnico. Con una orientación más social y humanística. Biología en el IPN.</p>	<p>Constituye la primera generación que ingresa a la universidad. La definición de un ámbito de interés parece estar marcado por su formación religiosa.</p>	<p>Reflexiones filosóficas sobre su lugar en el mundo.</p>
<p><b>7.</b> Cuestionamiento de la escuela: sus contenidos y sus formas (pp. 51-55).</p>	<p><b>7.1</b> Inspirado en la lectura de Iván Illich <i>Un mundo sin escuelas</i> y en sus experiencias personales, cuestiona fuertemente la institución escolar.</p> <p><b>7.2</b> Se genera la idea de tomar a su cargo su formación junto con sus compañeros de estudios, intentan cambiar a diversos maestros: “todos los maestros que teníamos estaban para llorar” (p. 54).</p> <p><b>7.3</b> El cuestionamiento involucra básicamente la incompetencia de sus profesores para formarlos y la inutilidad de los conocimientos transmitidos, además de las formas mismas de enseñanza: “en ese momento vivencialmente decíamos: ‘a mí qué carajos me interesa saber cuáles son las características de las monocotiledóneas y las bicotiledóneas [...] repetirlas como perico” (p. 53).</p>	<p>El entrevistado se inscribe en un ambiente de contestación y forma parte de un grupo que se caracteriza por su nivel crítico y en permanente preocupación por su formación.</p>	<p>Cuestionamiento de la institución escolar (el cómo y el para qué): Illich, <i>Un mundo sin escuelas</i>. “[...] una universidad más abierta [...] yo creo que hay que echar para abajo los muros de la universidad [que la universidad abra sus espacios] a las masas sociales”.</p>
<p><b>TRAYECTORIA SOCIO-POLÍTICA Y RELIGIOSA</b></p>			
<p><b>2.</b> Juventud e Iglesia católica (pp. 44-46)</p>	<p><b>2.1</b> Al terminar la vocacional se acerca a las “misas de juventud”.</p> <p><b>2.2</b> Incorporación a la Asociación Católica de la Juventud Mexicana. Encuentro con un grupo juvenil progresista (Parroquia de Santa Ana).</p> <p><b>2.3</b> Participa como encargado del periódico mural de la parroquia, la publicación de un texto calificado como pornográfico, provoca su expulsión.</p>	<p>Se produce una importante vinculación entre lo religioso y lo político. Se trata de una actividad religiosa inserta en las condiciones sociales de la población.</p>	<p>Comunidades Eclesiales de Base.</p>

<p><b>3.</b> Comunidades eclesiales de base y trabajo político (pp. 46-7).</p>	<p><b>3.1</b> Recibe un curso sobre comunidades eclesiales de base. Descubre una iglesia del pueblo: "ahí en Peralvillo, tomo yo un curso de comunidades eclesiales de base y descubro otra Iglesia, una iglesia más del pueblo, más de vida, y descubro la historicidad de la religión, descubro un Fernando de la Vega que es capaz de platicarnos cómo se van construyendo los mitos religiosos" (p. 46).</p>	<p>El abordaje socio-político de la religión católica le proporciona un soporte conceptual para una práctica religiosa comprometida con lo social.</p>	<p>Práctica religiosa con compromiso social.</p>
<p><b>5.</b> Iglesia pastoral y la preocupación por la transformación social (p. 49).</p>	<p><b>5.1</b> "[...] que tenemos una preocupación de transformación social, ¿no?, y del vivir [...] de la Iglesia, se llama pastoral [...] yo diría que ahí surgen preocupaciones mucho por, por[que] siguen la transformación de la realidad, la vinculación, la búsqueda de, de dónde vienes y a dónde vas" (p. 49).</p>		<p>Iglesia pastoral.</p>
<p><b>6.</b> Formación profesional en un ambiente politizado (p. 49-50)</p>	<p><b>6.1</b> "[...] es la época todavía del morralismo utópico [...] hay una búsqueda del movimiento estudiantil con el movimiento obrero eh, tengo relación con gente que trabaja en lo que era la Liga Socialista que después es el PT, digo el PRT" (pp. 49-50).</p>		<p>Movimiento estudiantil, movimiento obrero, Liga Socialista.</p>
<p><b>7.</b> Formación político-filosófica y la música latinoamericana (p. 50).</p>	<p><b>7.1</b> Lectura de autores clásicos de la filosofía alemana. <b>7.2</b> Presencia de cantantes de música latinoamericana: María Dolores Pradera, Mercedes Sosa, en Ciencias Biológicas: Óscar Chávez, Molina.</p>		<p>Filosofía alemana y música de protesta latinoamericana.</p>

Fuente: Instrumento *Trayectorias Pioneras EDAMB* (E2PF/1).

De esta manera, el juego simbólico-imaginario en el que se sostiene una determinada significación de la educación ambiental y del "ser" educador ambiental, involucra la *condensación y desplazamiento*<sup>113</sup> de significantes y significados, hay pues un constante reenvío simbólico-imaginario de unos elementos a otros.

<sup>113</sup> *Vid. supra*, nota a pie 115.

Otro conjunto de significaciones del ser educador ambiental, marcan distintos énfasis en relación con las precedentes; sin embargo, comparten un basamento simbólico e imaginario, organizado en torno a un enfoque socio-político de la educación ambiental:

[...] Bueno, yo a diferencia de, de muchos de mis colegas que trabajan en el campo de la educación ambiental, pienso que **el educador ambiental tiene que ser antes que nada educador [...]** y para ser educador se debe saber educación, o sea, porque tú puedes estar muy bien informado sobre la problemática ambiental, de tener muy buena intención de trabajar con la gente en la toma de conciencia de esa problemática, y eso no te hace educador (E1/PDF:19).

[...] yo creo que se requieren educadores ambientales de, en muchísimas áreas, y que tendríamos que pensar en formarlos pues de acuerdo con las tareas específicas aunque desde luego, eh, pensando en un educador ambiental que se esté actualizando [...] **si tenemos que pensar en algunos elementos mínimos que tendrían que trabajarse por parte de todos los educadores ambientales, por ejemplo, esta cuestión de articular aspectos políticos, sociales, culturales, mmm, educativos, con [...] la especificidad de los problemas ambientales, en todo el conocimiento ecológico [...]** pero sí, la formación de un educador ambiental que va a trabajar por ejemplo en zoológico [...] tiene que ser distinta de aquel educador ambiental que va a trabajar en una comisión de diseño curricular o de diseño y evaluación curricular etc., en una universidad (E1P/INV:13).

El trabajo de los pioneros integrantes del grupo *hegemónico regionalmente* del SBPREA, implicó el establecimiento de una amplia red de comunicación entre los diversos grupos que operaban en el territorio nacional,<sup>114</sup> entre los cuales se incluyó al equipo comandado por la dupla de líderes fundadores del PEAM. Así, no sólo de forma explícita y directa (e. g. discusión de los trabajos de algunos pioneros en los seminarios, impartición de conferencias, talleres, organización de eventos académicos) sino a través del conjunto de construcciones simbólicas e

---

<sup>114</sup> También fomentaron importantes intercambios internacionales como el Primero y Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental; en el capítulo 3 presento con mayor detalle el trabajo pionero de este grupo.

imaginarias que fueron sedimentadas en el SBPREA, las *huellas* de ese grupo fueron impresas en el PEAM.

## **2. Rastreo de los momentos fundacionales del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM)**

La fundación de un proyecto de formación involucra aspectos de carácter organizacional tales como: la definición de un programa de trabajo, la ubicación de los recursos materiales, financieros y humanos, la elaboración de un plan de estudios, el establecimiento de formas de certificación, la previsión de horarios, calendarios, las formas de admisión, promoción, etcétera; en fin, se trata de un sinnúmero de aspectos puntuales que permiten la funcionalidad de un determinado proyecto sobre parámetros explícitos.

Sin embargo, otro conjunto de procesos de carácter fundamental se tejen de forma no explícita, en el terreno de lo no manifiesto, pero operan como lugares de apuntalamiento de toda propuesta educativa. Se trata de la fundación de una *dinámica institucional*<sup>115</sup> que implica un juego fantasmático<sup>116</sup> articulado a un conjunto de construcciones simbólico-imaginarias del proyecto educativo. En ese contexto, la dimensión de lo institucional que se quiere relevar, alude a las “funciones psíquicas” que éste involucra en tanto establecimiento institucional:

La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, *realiza funciones psíquicas múltiples* para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social: constituye [...] el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica (Käes, 1989:25).

---

<sup>115</sup> Cfr. capítulo 2.

<sup>116</sup> Lo fantasmático es pensado como el registro de lo imaginario no-explicito que opera como pantalla, posibilitando a los sujetos lidiar con su realidad cotidiana al interior del establecimiento educativo.

En ese contexto, la aproximación a los momentos fundacionales del PEAM, tiene que ver con la reconstrucción de los hilos de un *discurso* que tuvo la capacidad de dar sostén a los sujetos-actores educativos, y les ofreció un *horizonte de plenitud*, en el cual encontraron aposento elementos de su vida psíquica.

### *2.1 La “prehistoria” del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (1991-1993)*

¿En dónde empezó todo? ¿Cuáles fueron los orígenes del PEAM?

Con Foucault (1985) –siguiendo la veta abierta por Nietzsche–, sabemos que no hay origen en sentido estricto, que la historia no es un proceso de continuidades, sino más bien de rupturas, dislocaciones y discontinuidades.

Así pues, el rastreo de los “orígenes” de cualquier proceso social, constituye básicamente la reconstrucción de un punto de ruptura, del momento de una discontinuidad; no se trata de la búsqueda de un *telos* que diera coherencia a todo un proceso; por el contrario, estamos frente a la indagación de los rastros de una posibilidad que se sedimentó:

[...] en la dislocación no hay *telos* que gobierne el cambio; la posibilidad pasa a ser una auténtica posibilidad, una posibilidad en el sentido radical del término. Esto implica que debe haber *otras* posibilidades, ya que la idea de una posibilidad única contradice la noción misma de posibilidad (Laclau, 1993:59).

En términos políticos, diríamos que estamos tratando de ubicar las “huellas del poder” (Laclau, *op. cit.*).

En ese contexto analítico, considero la dimensión del **poder** en dos vertientes:<sup>117</sup> una relativa al proceso de articulación hegemónica que supuso un juego de inclusión/exclusión de determinados elementos, lo cual produjo una particular configuración discursiva. Y la otra, el proceso de construcción de una determinada *dinámica institucional* que logró funcionar *ideológicamente*, y consiguió producir marcos de con-

---

<sup>117</sup> Desarrollo esta propuesta analítica en el capítulo 2.

tención a la vez que de vehiculización del mundo psíquico de los sujetos actores-educativos:

[Lo que la institución instituye] no pasamos a ser seres hablantes y deseantes sino porque ella sostiene la designación de lo imposible: la interdicción de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata. Aquello que en relación con la institución queda en suspenso debe a la represión, a la denegación, a la renegación, el hecho de permanecer impensado (Käes, 1989:15).

Ahora bien, para poder ubicar el momento de discontinuidad, la emergencia de la contingencia y sus posibles efectos dislocatorios, es menester trazar las coordenadas de la estructuralidad previa.

### 2.1.1 El primer proyecto de la maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali: de la ecología a las ciencias sociales, una primera tentativa instituyente

El primer proyecto para desarrollar una maestría en educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali, se remonta a 1991, año en que tomó forma un primer equipo de trabajo, constituido por el director de esa Unidad, una pareja de ecólogos marinos y un profesor de amplia trayectoria, especialmente en cuestiones epistemológicas y metodológicas.<sup>118</sup> La profesora bióloga marina<sup>119</sup> fue quien quedó al frente de ese proyecto, y más tarde (1993) asumió la coordinación de la maestría en educación ambiental:

---

<sup>118</sup> Profesor cuyo proyecto antagonizaría años más adelante con el del PEAM.

<sup>119</sup> Oceanóloga con especialidad en biología marina (licenciatura en la UABC). Maestra en ecología marina por el Centro de Investigación de Ensenada, Baja California. Estudios no concluidos de doctorado en Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias de la UNAM.

FASE A RECONSTRUIR	CATEGORÍA DESCRIPTIVA	ENUNCIACIONES/DATOS	ESPECULACIÓN, RELACIÓN CON REFERENTES EMPÍRICOS Y CONCEPTUALES
<p><b>1991-1993 La “pre-historia” del PEAM-UPN MX</b></p>	<p>1. La gestación del proyecto.</p>	<p><b>1.1</b> Armar un proyecto: “[El director de la UPN Mexicali...] me ofreció que empezáramos a pensar en algún trabajo de esa naturaleza para la Pedagógica, nos lo plantea [...] entonces ya me incorporo a la Pedagógica con un tiempo parcial [...] siendo todavía investigadora de la universidad y empiezo a hacer dos cosas: una que me tenía llena de miedo, por cierto, porque era entrar a un mundo que después me descubrió un montón de cosas pero que no tenía la menor idea y que manejaba A1, que era uno de los profesores en aquel momento, entonces entré a formar parte de una maestría en formación de docentes, con la idea de ir abriendo un proyecto” (p. 3).</p> <p><b>1.2</b> “Las primeras pensadas” : Trabajo inicial en el marco de la maestría en formación docente, colaboración con A1: “el trabajo que yo hago durante un semestre es un poco como conocer la dinámica de esta universidad y asistir a A1 en los trabajos que él tenía en la línea de tipo epistemológico y metodológico, en esa maestría de formación de docentes y empiezo [...] las primeras pensadas de lo que podría ser un proyecto de maestría en educación ambiental” (p. 3).</p>	<p>- Extrañeza y desconocimiento de la institución.</p> <p>- Ausencia de formación en el ámbito pedagógico.</p>

	<p><b>3.</b> Diálogo entre CN y CS.</p>	<p><b>3.1</b> “Lenguajes distintos”: “digamos que [...] y yo colocábamos un ‘cacho’ de lo que sabíamos de nuestra formación como ecólogos, así formados dentro de las ciencias naturales, y [A1] colocaba una parte importantísima, me parece a mí, que era toda esta forma de pensar totalmente distinta del mundo de las ciencias sociales que nos hizo aprender a ambos a entender lenguajes distintos y a reconocer incluso que teníamos más cosas en común que cosas distintas” (p. 4).</p>	<p>La líder académica planteará que en la formación de la primera generación: “[...] ella [la anterior coordinadora del programa] se fascinó con el encuentro, con la parte social y cultural y entonces debilitó mucho la parte de, de ecosistemas, a tal punto que [...] a la primera generación yo le metí dos cursos, [...] ya con la coordinación del programa dos cursos intensivos extra curriculares para tratar de medio remediar el asunto de su ausencia” (E1F/AC:32-33).</p>
--	---	--	--

Fuente: Instrumento *Historia y condiciones institucionales del PEAM, Pionero MX* (PEAM-H/E1PMX).

De esta forma, el primer proyecto hacia la constitución de una maestría en educación ambiental, fue diseñado con un énfasis en las ciencias naturales, pero con el interés por establecer una aproximación a la lógica de las ciencias sociales. Sin embargo, en el primer diseño producido, la mirada que finalmente prevaleció fue más de carácter científico-naturalista que social.

Aun cuando la profesora coordinadora del proyecto solicitó la evaluación externa de éste –en la cual participó, entre otros, Édgar González– la definición de educación ambiental predominante, se distanció de las significaciones construidas y sedimentadas en el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales (SBPREA), las cuales –como lo señalé previamente– han estado articuladas desde un enfoque socio-político de la educación y del quehacer del educador ambiental:

FASE A RECONSTRUIR	CATEGORÍA DESCRIPTIVA	ENUNCIACIONES/DATOS	ESPECULACIÓN, RELACIÓN CON REFERENTES EMPÍ- RICOS Y CONCEPTUALES
<p><b>1991-1993 La “pre-historia” del PEAM-UPN MX</b></p>	<p><b>4.</b> La evaluación externa del proyecto.</p>	<p><b>4.1 Édgar González y Enrique Leff:</b> “[...] en esa época armamos un documento que lo enviamos a ser evaluado por varias personas de fuera, entre ellas Édgar, Enrique Leff fue otro y lo enviamos a la Pedagógica para que fuera aprobado, este primer borrador [...] tanto Édgar como Enrique fueron súper importantes para el desarrollo de la maestría [...] porque nos dieron fuerza y seguridad para seguir empujando un proyecto, además de apoyo nos permitieron traer gente que nos criticara y nos aportara más directamente en la propuesta concreta de la maestría” (pp. 4-5).</p>	<p>- La presencia de Édgar González desde los primeros momentos de elaboración del proyecto. EG desarrolló una influencia permanente en el PEAM, a través apoyos para eventos académicos, con su participación directa en éstos, con sus trabajos en la bibliografía de los programas, con intercambios constantes con los líderes del Programa. - Enrique Leff no tiene la misma relevancia, fuera de este momento inicial y de la recuperación de sus trabajos en la bibliografía de los programas, no aparece con otras formas de participación.</p>
		<p><b>4.2</b> Organización de talleres para la discusión del proyecto: “Édgar, que era en ese entonces Director de Capacitación [...] nos apoyaron para que realizáramos una serie de talleres [...] parte de lo que organicé en ese entonces muy en la parte inicial de la maestría [...] con gente de fuera y gente de la propia Pedagógica y gente de la ciudad [...] invitamos a gente que venía de distintas áreas, principalmente –fíjate– gente de las ciencias naturales [...] también hubo ‘un buen’ de gente que venía del mundo de la educación y unos cuantos de las ciencias sociales [...] para que nos dijeran, pues, cuáles pensaban ellos que tendrían que ser las orientaciones de una maestría de esta naturaleza” (pp. 5-6).</p>	

Fuente: Instrumento *Historia y condiciones institucionales del PEAM, Pionero MX* (PEAM-H/E1PMX).

En ese contexto, se presentó esa primera versión del proyecto al Consejo Académico de la UPN, instancia que lo rechazó, “especialmente por la debilidad que éste mostraba en el ámbito psicopedagógico y por su orientación experimental”. Antes de la llegada de ese dictamen negativo, la responsable del proyecto consultó al profesor que fungiría más tarde como líder ideólogo<sup>120</sup> del PEAM y que entonces colaboraba con la Universidad Autónoma de Baja California, presentando su enfoque sistémico –que continuó desarrollando y que posteriormente fue incorporado al PEAM. La apreciación del profesor fue que el proyecto no estaba orientado en forma adecuada y sugirió que se invitara a la profesora (futura líder académica del PEAM) para que lo revisara, ésta –experta en educación ambiental y de visita académica en Mexicali en ese tiempo– aceptó colaborar. Después de revisarlo, la profesora planteó que lo que estaba propuesto en el documento correspondía a una “maestría de enseñanza en ecología” o “enseñanza de las ciencias naturales”, pero no en educación ambiental.

En estas últimas consideraciones, subyacía una definición de educación ambiental que se construyó en el contexto del SBPREA como “verdadera” y a la cual se adscribía la futura líder académica del PEAM, pues –como lo apunté antes– ella también intervino de forma importante en la constitución de ese campo.

Por otro lado, desde la dimensión de lo institucional, resulta relevante destacar la forma en que la profesora coordinadora de la maestría en educación ambiental durante los primeros años del PEAM<sup>121</sup> se insertó simbólica e imaginariamente en el proceso de institucionalización:

---

<sup>120</sup> Como lo señalé en el capítulo 1, las denominaciones de líder ideólogo y líder académico, apuntan a situar los énfasis diferenciales que el liderazgo asumido por los dos profesores responsables del PEAM, fue plasmado en la dinámica *institucional* que se *articuló* al *funcionamiento ideológico* del programa. Así, se trata de situar formas de vinculación diferentes al *proyecto utópico*, pero no de actividades que fueran desarrolladas de forma exclusiva por uno u otro de los responsables del PEAM.

<sup>121</sup> Aunque en 1993, año en que fue reconocida oficialmente la maestría en educación ambiental en la UPN Mexicali, el nombre de Programa de Educación Ambiental de Mexicali no existía como tal, sin embargo ya se habían incorporado a este espacio educativo la dupla de líderes-fundadores, marcando con su presencia académica e ideológico-política los rasgos de ese espacio educativo. Por lo anterior, incluyo en el proceso de desarrollo del PEAM ese periodo.

TRAYECTORIA (CATEGORÍAS ANALÍTICAS)	ENUNCIACIONES/DATOS
<p>9. Percepción - significación de la estancia en la UPN MX.</p>	<p><b>9.1 Extranjera e intrusa:</b> “Creo que tuve como distintos momentos de mi vida dentro de la Pedagógica, entré sintiéndome muy ajena. ¿no? Y porque era un campo donde yo no había incursionado y me parece que durante un buen tiempo me vieron ajena e incluso como, ¿cómo se le llama? I: Extranjera Ea: Sí, como extranjera y como alguien (pausa) como intrusa, ¿no?, metida ahí, me parece además que parte de las condiciones que hicieron que se me viera así era porque yo había sido invitada por el director de la UPN y eso de todas maneras genera, si el director no tiene, siempre hay –con quienes no tiene la mejor relación– y bueno pues genera desde comentarios hasta actitudes de cierto rechazo, ¿no?, hacia el que es invitado. Así viví el principio, a pesar de que, digamos, el trato era cordial con la mayoría de la gente con la que yo me relacionaba” (p. 34).</p>
	<p><b>9.2 Proyecto institucional - proyecto de vida. “Gozo y frustración”:</b> “[...] después [ya establecida en la institución] lo viví como con mucho gusto en este proyecto que me parecía como muy rico con (pausa) como muy metido casi como proyecto de vida, si quieres, ¿no? Es una idea de poder, no solamente poder desarrollar un proyecto de formación de docentes sino metido como una idea que a mí misma me transformaba y me hacía gozar y... (pausa). <b>Después me sentía como limitada con la institución y me parecía que yo era mucho más ambiciosa que la institución y que la institución era como, como corta de visión y corta de dinámicas que permitieran así como soñar y trabajar para conseguir cosas; entonces, incluso se traduce a hechos concretos esta percepción mía y esto que se fue generando –frustración, supongo– me parecía limitado el trabajo al interior de la Pedagógica”</b> (pp. 34-35).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectorias Pioneros MX* (T/E1/PFMX).

De acuerdo con lo anterior, podemos considerar que la inserción simbólico-imaginaria por parte de esta profesora de considerarse como “*extranjera e intrusa*” en la institución, constituyó un elemento ordenador de la *trama de vínculos* que ésta desarrolló con el conjunto institucional y, en particular, en su labor docente, que la mantuvo en una posición de cierto distanciamiento.<sup>122</sup> Por otro lado, es posible situar que, en efecto, como ella lo señala, el aposento institucional no le permitió “soñar” (Anzieu, 1998),<sup>123</sup> esto es, ser interpelada exitosamente y, de ese modo

<sup>122</sup> Vid. capítulos 5 y 6, relativos a la dinámica pedagógica.

<sup>123</sup> Recupero la tesis de Anzieu (1998) respecto a lo que él denomina grupos “reales”: asociaciones, organizaciones de todas clases, equipos de trabajo, reuniones profesionales, etcétera. Este autor propone que el grupo es básicamente la realización imaginaria de un deseo y, por ello, su funcionamiento sigue la lógica del sueño planteada por Freud: “El sueño es la realización (disfrazada) de

producir un horizonte de plenitud que se engarzara con el *proyecto utópico* en vías de constitución. Entonces, a partir del supuesto de que “el sujeto libidiniza la institución, que el sujeto narcisiza la institución”<sup>124</sup> es posible deducir que si bien la profesora en cuestión al principio parecía situarse en posición transferencial con la institución: “[ya establecida en la institución...] *lo viví como con mucho gusto en este proyecto que me parecía como muy rico con... (pausa) como muy metido casi como proyecto de vida, si quieres, ¿no? Es una idea de poder, no solamente poder desarrollar un proyecto de formación de docentes sino metido como una idea que a mí misma me transformaba y me hacía gozar*”, a lo largo del proceso que vivió en ese establecimiento educativo su proyecto narcisista no logró fluir:

Después me sentía como limitada con la institución y me parecía que yo era mucho más ambiciosa que la institución y que la institución era como, como corta de visión y corta de dinámicas que permitieran así como soñar y trabajar para conseguir cosas; entonces incluso se traduce a hechos concretos esta percepción mía y esto que se fue generando – frustración, supongo– me parecía limitado el trabajo al interior de la Pedagógica.

Por otro lado, la posición de “extranjera”, de “intrusa” –su no legitimidad– de esta profesora la obligaría también a buscar un nuevo espacio donde pudiera tener un lugar instituyente.

Así pues, la *institución* propiamente dicha se pospuso hasta la llegada de los líderes-fundadores, quienes en forma gradual irían construyendo una *hegemonía* tanto en términos políticos como en cuanto a la producción instituyente de un *proyecto utópico*, que lograría mitificar el espacio educativo definido como Programa de Educación Ambiental de Mexicali.

---

un deseo reprimido” (1981:227). “Los sujetos humanos van a los grupos de la misma forma que al dormirse entran en el sueño. Desde el punto de vista de la dinámica psíquica, el grupo es un sueño. He aquí mi tesis” (Anzieu, 1998:69).

<sup>124</sup> Notas tomadas por S. Fuentes, en el seminario *Institución y sujeto* (2000-2001), impartido por el doctor Eduardo Remedi Allione, DIE-Cinvestav/UPN Ajusco.

## **II. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES AMBIENTALES: EL SUJETO MÍTICO COMO UN NUEVO SUJETO ÉTICO-POLÍTICO**

### **1. Los líderes-fundadores del PEAM: trayectorias académicas y políticas como basamento para la construcción de una articulación hegemónica apuntalada en un proyecto utópico**

La elaboración de una nueva propuesta para la maestría en educación ambiental quedó a cargo de la profesora líder académica, quien convocó a una serie de especialistas –de México y Brasil, principalmente– para que colaboraran en el nuevo diseño. De esta forma, intervinieron expertos del campo de la educación ambiental como: Édgar González Gaudiano, Naná Minnini, Alicia de Alba, Teresa Wuest, Leonardo Meza, entre otros. Aunque no se disponía de recursos financieros por parte de la UPN para hacer posible la colaboración de estos especialistas, su participación se concretó gracias a las relaciones de carácter personal y profesional que la líder académica mantenía con éstos,<sup>125</sup> de tal suerte que ellos mismos contribuyeron de forma sustancial en la obtención de recursos para el financiamiento de sus respectivas estancias de trabajo.

Una vez elaborado el nuevo diseño de la maestría en educación ambiental y siendo coordinadora de la misma la profesora oceanóloga, el proyecto fue enviado una vez más a las instancias correspondientes y en esta ocasión sí fue autorizado por el Consejo Académico de la UPN.

La maestría se inició en 1993, con un curso propedéutico. En 1994, comenzó el primer semestre de la formación correspondiente a la primera generación, con un grupo de aproximadamente 34 alumnos.

---

<sup>125</sup> Entre ellos, se advierte la presencia de pioneros del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, y del campo ambiental, en general, tanto en el ámbito nacional como latinoamericano. Al comienzo de este capítulo sostuve que la significación de la educación ambiental y del quehacer del educador ambiental, producida por los pioneros integrantes del grupo *hegemónico regionalmente* del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA), articularon un *proyecto utópico*, que revistió un carácter mítico. Esta construcción simbólico-imaginaria penetró al ámbito del PEAM a través de una serie de instancias como: el programa de trabajo, los eventos académicos, la literatura incluida en los programas de los seminarios, la práctica docente de los profesores (asesores, en la terminología de la UPN) responsables de los cursos, etcétera. También he planteado, que en esta circulación significativa, influyeron los vínculos existentes entre la líder académica y los pioneros integrantes de ese grupo hegemónico.

La reconstrucción de este momento inaugural de la líder académica, sienta las bases de un mito fundacional, que al producir el “olvido” del proceso desarrollado con anterioridad por el equipo vinculado al primer proyecto de la maestría en educación ambiental (*vid. supra*), viene a situar los “orígenes” legítimos del PEAM:

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p>5. La invitación a colaborar en el proyecto de maestría en EA de la UPN Mexicali.</p>	<p>5.4 “El diseño de esa maestría es mío”.</p>	<p>5.4.1 “[...] de cierto modo yo te diría, el diseño de esa maestría es mío, que finalmente lo que ella hizo fue abrir el espacio, es decir, convencer al director que abriera el espacio, cuando yo llegué el espacio, o sea la decisión política de abrirlo, estaba tomada, faltaba hacer el currículum” (p. 31).</p>
	<p>5.5 “La relación mía con ellos fue tal”.</p>	<p>5.5.1 I. “[...] entiendo por todo esto que me dices que hubo una canalización de recursos importante, digo, para pagar todos los invitados, estancias y demás.  <b>EA:</b> “La canalización fue por ejemplo que la Friedrich Ebert apoyó el boleto y la estancia de Naná, o sea, el, el nivel de la relación mía con ellos fue tal, y el interés de que se apoyara el proyecto fue tal, que ellos buscaron en sus propias instituciones, ser pagados para abrir los seminarios, entonces se hicieron de hecho tres seminarios, con Édgar, con Enrique, con Leonardo, con los tres vimos los programas, ya cuando vino Naná es cuando se dio las condiciones, el programa estaba instituido, de todos modos lo discutimos, pero con ella sí discutimos profundamente el diplomado” (pp. 31-32).</p>
	<p>5.6 La recuperación del PIMADI y de la estancia en Brasil.</p>	<p>5.6.1 “[El diseño de la maestría...] muy solitario en cierto modo, pero muy recuperando la experiencia de siete, ocho generaciones en el PIMADI, mi estancia en Brasil que fue una estancia para mi especialización en educación ambiental” (p. 32).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder- fundador PEAM* (E1F/AC).

Ahora bien, la capacidad instituyente de los líderes-fundadores se sostuvo tanto en sus trayectorias académico-políticas, como en la posibilidad de articular sus fantasmáticas individuales a un proyecto conjunto que

se haría contener dentro de los marcos por instituir; a continuación me ocuparé del primer aspecto.

*1.1 El PIMADI, el IPN y la militancia política: lugares de encuentro de dos trayectorias*

Los hilos de la trama a partir de la cual se tejió el engarce de las trayectorias académico-políticas de los líderes fundadores del PEAM, tuvieron básicamente tres *locuses*: a) el Programa Interdisciplinario de Medio Ambiente y Desarrollo Integrado del IPN; b) el propio Instituto Politécnico Nacional, como espacio de formación y laboral y, c) la militancia política de izquierda, bajo la bandera comunista, tanto en partido político como en el nivel sindical:

	PIMADI	IPN	MILITANCIA POLÍTICA
<b>LÍDER AC</b>	<p><b>3.2.1</b> “[...] el Politécnico estaba fundando un proyecto interdisciplinario de medio ambiente de desarrollo integrado entonces básicamente quiero colaborar con el área de metodología [...] tienen problemas con este discurso de la posible interdisciplinariedad” (EIF/AC:1-2).</p> <p><b>3.4.1</b> “[...] Yo no estudié medio ambiente, pero yo soy fundadora [...] en la formulación de los programas de estudios y por supuesto, en la formación de siete generaciones completas y el inicio de la octava” (<i>Ibid.</i>, p. 6).</p>	<p><b>2.1.1</b> “[...] yo ya era maestra del Politécnico desde hacia mucho tiempo, unos diez años [...] había trabajado las partes de ciencias sociales en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, por eso me había también interesado en estudiar las bases filosóficas de la física y la matemática, porque es una base de la tecnología, estaba sumamente interesada en que para mis alumnos las materias que yo les daba no eran materias de relleno ni de juguete, ¿sí?, este síno, que tuvieran sentido, entonces me metí incluso a las bases filosóficas del cálculo integral” (EIF/AC:9).</p>	<p><b>4.1.1</b> “[...] yo fui militante del comunismo desde que tenía 16 años, del Partido Comunista mucho tiempo, no entré al Partido Comunista directamente sino a otros grupos eh, después del partido comunista, bueno mucho tiempo hasta que desapareció en 1980 que se convirtió en PSUM” (p. 12).</p> <p><b>4.2.1</b> “[...] en ese momento por mis este, quizás algunos posiciones ortodoxas de mi parte [...] yo no entré al PSUM porque no me gustó que se hiciera la cuestión desde arriba, ¿sí? [...] entonces [que nos] fusionáramos en un solo partido pues para mí era un insulto [...] esto fue en ‘80” (p. 12).</p>

<p><b>LÍDER IDEOLÓGICO</b></p>	<p><b>4.3.1</b> "[...] por ahí por el '85, '86, por ese tiempo, la maestra [líder académica] me invita a que participe con ella en el 'Poli', en el Proyecto Interdisciplinario de Medio Ambiente y Desarrollo Integral [Integrado]" (E1F/ID:5).</p>	<p><b>1.1.1 I.</b> "¿ formación básica en qué disciplina es?"  <b>EO.</b> Ingeniería, en ingeniería, yo soy egresado de la carrera de ingeniería en electrónica.  <b>I.</b> ¿Por el Politécnico?  <b>EO.</b> Y por la ESIME del Politécnico" (E1F/ID:3).  <b>1.2.1</b> "[...] después hice una maestría en física en el Cinvestav, en '68 yo estaba en el Cinvestav, cuando se armó todo la trifulca" (Id).  <b>1.3.1</b> "[...] y ya para '72 me inscribí en la maestría de robótica, de la maestría en controles automáticos que se puede llamar de distintas maneras, pero estamos hablando de sistemas de control en la ESIME del Politécnico [...] por ahí de los '76, yo terminé mi maestría en lo que sería cibernética, robótica, sistemas eléctricos" (E1F/ID: 3-4).  <b>4.1</b> "[...] estamos hablando de sistemas de control en la ESIME del Politécnico, del cual yo comencé a ser maestro en el '72 [...], entonces mi trabajo era como maestro de matemáticas, modelos matemáticos, simulación era, trabajaba yo el modelo de Forrester lo, lo manejaba en computadora, y con todo y todo me di cuenta que ese modelo no servía para nada, era un buen ejercicio matemático, un buen trabajo en computadoras, muy bonito y todo pero, no, no, entendí que no iba a llegar a gran cosa" (ibid., p. 4).</p>	<p><b>3.1.1</b> "[...] yo fui militante del Partido Comunista hasta su disolución, y fui miembro del Comité Regional del Distrito Federal por 1970, fui, fui dirigente en dos ocasiones, uno en '66 al '70 [...] al '70 más o menos, y luego después del '74 al '78 por ahí, los períodos no son muy fijos pero fue esas dos ocasiones" (E1F/ID:1).  <b>3.2.1</b> "[...] yo no era [...] un estudioso del marxismo, era marxista de los militantes, no era un filósofo del marxismo ni mucho menos, entonces lo que era el marxismo para el militante, de los folletitos que salían de Carlos Marx <i>Salario, peso y ganancia</i> y algunas lecturas de <i>El Capital</i> etcétera. Con esto quiero decir que no era yo un, era un simpatizante del marxismo pero no era un pensador del marxismo y menos, profundo, del marxismo" (ibid., p. 3).  <b>3.4.3.1</b> "[...] pero retirarme [...] de la militancia sindical porque gracias a esta lucha en el 'Poli' yo fui miembro del Comité Ejecutivo de la Sección 10, siempre perdía, eran 25 del PRI y yo aparte siempre perdiendo, nomás me tenían de adorno ahí para que, para que dijeran que era comité democrático, pero después dije no, la lucha sindical es una basura, me voy a dedicar a la filosofía y la educación" (ibid., pp. 29-30).  <b>3.4.1</b> "[...] hicimos un movimiento por la democracia en el 'Poli' y contra lo que sería el charismo sindical contra Jonguitud y toda esa gente, los ganamos, se logró hacer el primer convenio porque en el sistema federal no se admitía convenios, era la FSTSE la que negociaba y punto, y en el caso de la educación era el SNTE el que negociaba y los demás no teníamos nada que decir, entonces logramos negociar por separado y llegar a ese convenio con el IPN, IPN-SNTE, IPN, IPN, IPN-SEP, IPN-SNTE" (ibid., p. 28).</p>
--------------------------------	--	--	---

Fuente: Instrumentos *Trayectoria líder- fundador PEAM* (E1F/AC) y *Trayectoria líder- fundador PEAM* (E1F/ID).

En el caso de la líder académica sobresale su participación en el PIMADI, donde tuvo un papel también instituyente, cuyo impacto trascendió en la constitución del Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA). Uno de sus alumnos en el PIMADI, en 1992 fundaría la primera maestría en educación ambiental en el territorio nacional, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad Azcapotzalco: “Ella fue mi maestra en el CIEMAD ahora se llama, era PIMADI entonces, y pues si a alguien le estoy agradecido es a ella, a ella, me da mucho gusto que haga investigación específica sobre esto [...]” (E1F/AZ:1).

Por su parte, en la trayectoria del líder ideólogo destaca su militancia partidista y sindical, en la que sobresale, por un lado la idea de un carácter práctico más que intelectual y, por el otro, el haber ocupado puestos de dirigencia.

Con énfasis diferentes ambos líderes fundadores del PEAM desarrollaron trayectorias académico-políticas en constante interrelación, las cuales fueron sedimentadas en la resignificación de su militancia política en el terreno de la educación ambiental:

#### LÍDER IDEÓLOGO

**3.3.1** “[...] yo te diría que mi militancia comunista que terminó en 82 [...] **la tengo que traducir ahora con mi militancia política en lo que estoy haciendo en la educación ambiental, como un sistema para la reivindicación [...] para la construcción de lo verdaderamente humano**, lo que no pudimos seguir por la vía del, de la militancia política, de un partido político, entonces ahora tenemos que plantearlo entre otras cosas con la educación” (E1F/ID:25).

#### LÍDER ACADÉMICA

**4.3.1** “[...] quiero decirte esto, **el ambientalismo para mí también representó, la recuperación de mi militancia por la humanidad**, ¿sí?, y no creo que, y creo que para los comunistas o no esa es una militancia por la humanidad” (E1F/AC:12-13).

La resignificación producida, involucró el *desplazamiento* (éste supone el plano sintagmático, por lo tanto, relaciones de contigüidad) y la *condensación* (la cual involucra el plano paradigmático y supone relaciones

de asociación o reemplazo)<sup>126</sup> de los significantes: “*militancia comunista*”, “*educación ambiental*”, “*militancia por la humanidad*” y “*la construcción de lo verdaderamente humano*”:

- a) En la medida en que ambos líderes fundadores del PEAM desarrollaron militancia política en el Partido Comunista, ésta fue significada (en una lógica de contigüidad) como “*militancia comunista*”.
- b) Tal construcción significativa proveniente de un pasado biográfico, fue presentificada a través de su *reenvío simbólico* hacia el significante “*educación ambiental*”.
- c) Dicha operación fue posible a través de un tercer elemento conformado por el par de significantes: “*militancia por la humanidad*” – “*la construcción de lo verdaderamente humano*”.
- e) En ese sentido, fue instituida una nueva temporalidad en la que el *reenvío simbólico* involucrado, supuso presentificar un pasado mediante la significación retroactiva del significante “*educación ambiental*”, a partir de la inclusión presente de un *plus* significante: “*militancia por la humanidad*” – “*la construcción de lo verdaderamente humano*”.

En suma, en el significante “*educación ambiental*” fue inscrita una nueva ordenación significativa en la que se *condensaron* diversas significaciones, de entre las cuales “*una nueva manera de ser humano*” operaría como el *punto nodal* de ésta.

Así, el nuevo *discurso* producido estaría *hegemonizado* por una significación de la educación ambiental que *condensando* el pasado y presente de los líderes-fundadores del PEAM, proyectaba hacia el futuro la constitución de un nuevo sujeto ético-político.

---

<sup>126</sup> Vid. *supra*, nota a pie 115.

## 2. La visión sistémica del líder-ideólogo como eje ordenador del currículum: la construcción de “una nueva manera de ser humano”

La hipótesis central que he desarrollado a lo largo de esta tesis es que el PEAM en tanto *institución* (Käes) funcionó *ideológicamente* (Žižek) de tal manera que ofreció un *horizonte de plenitud* a los sujetos en formación (una imagen digna de amor, querida de sí mismos), por lo que operó como *superficie de inscripción del sujeto mítico* (Laclau).

En ese contexto, planteo que el enfoque sistémico propuesto por el profesor líder ideólogo del PEAM constituyó el eje articulador de la propuesta curricular, que operó en ese nivel discursivo como *punto nodal*,<sup>127</sup> lo que *sobredeterminó* el citado funcionamiento *ideológico*.

Es importante puntualizar que la noción de currículum que estoy considerando para pensar el PEAM, está atravesada por una perspectiva institucional de la *institución* educativa como espacio normativo, organizador de la vida social, y de la trama vincular que los sujetos-actores educativos construyen (Remedi, 2001).<sup>128</sup> Desde esa perspectiva, es posible ubicar distintos planos del currículum: “currículum explícito” (lo que se permite y lo que se prohíbe, es decir, un plano normativo, que también puede ser considerado como el sistema de pensamiento establecido); “currículum recibido” (ya procesado como programa, libro, antología, etc.); “currículum reflexionado” (desde la perspectiva de alumnos y docentes, cómo conciben el currículum, con base en sus trayectorias académicas y profesionales y sus historias personales); “currículum en acción o en acto” (alude a las condiciones estructurales y estructurantes en que el currículum se desarrolla, tiene que ver con el acto instituyente) (*idem.*).

De esta concepción, resulta fundamental destacar dos dimensiones del proceso curricular: *a*) como “faz normativa prescriptiva” y *b*) como “faz instituyente”. En esa tesitura, se distingue la tensión entre

---

<sup>127</sup> Me refiero a los diversos ámbitos discursivos (*momentos*: programa de trabajo, promotorías, práctica docente, eventos académicos, etc.) que integraron el currículum en tanto *discurso* particular. Otro nivel discursivo que abordaré más adelante es el referido al propio enfoque sistémico, donde se distinguirán otros *momentos* así como un *punto nodal* específico.

<sup>128</sup> Cfr. capítulo 5.

instituido e instituyente como una constante de la dinámica curricular (*idem*).

En ese contexto analítico considero que en el interjuego de los planos del currículum (entre una determinada propuesta y su resignificación), el enfoque sistémico del profesor líder ideólogo del PEAM fungió como el “sistema de pensamiento” que operó en calidad de marco normativo y organizador de la vida curricular-institucional de los sujetos-actores educativos. Si bien el enfoque sistémico no aparecía de forma explícita en el documento oficial del Programa de Educación Ambiental en Mexicali, B. C., en la forma en que aquél fue reflexionado y puesto en acto por los sujetos-actores educativos, adquirió el carácter de organizador de la vida institucional.

Esa condición en el terreno político, involucró una *articulación* significativa, que supuso el establecimiento de una serie de definiciones puntuales como “verdaderas” sobre: “Una visión del pasado, del presente y del futuro. Una concepción del universo, de la vida, de la conciencia y de lo humano. Un proyecto de desarrollo humano y comunitario” (*Sistemas dialécticos: una visión sistémica para el desarrollo humano y comunitario*, 1998:2).

Evidentemente, toda totalización *discursiva* está condenada al fracaso, por lo tanto, si bien la hipótesis central que organiza mis argumentaciones enfatiza la capacidad interpelatoria del enfoque sistémico y, por ende, de su operación como organizador de la vida institucional del PEAM, no desconozco una serie de puntos de fisura o quiebre en donde esta propuesta fue fracturada.<sup>129</sup> Sin embargo, sostengo que la capacidad *articulatoria* del *discurso* del PEAM, prevaleció sobre las fisuras, de tal suerte que éstas no llegaron a desestructurarlo y, así, dislocar la dinámica instituida.

### 2.1 “Una visión sistémica para el desarrollo humano y comunitario”: las coordenadas de emergencia de un proyecto utópico

En el relato armado por el profesor líder ideólogo del PEAM, respecto a la gestación de un enfoque sistémico para conceptualizar lo ambiental y la

---

<sup>129</sup> En el capítulo 6, desarrollo un apartado al respecto.

educación ambiental, aparecen tres referentes: a) su militancia política y particularmente, una propuesta de formación de una comisión en ecología; b) el informe al Club de Roma<sup>130</sup> y, c) la lectura del libro *La trama de la vida*:

---

<sup>130</sup> En una síntesis del informe al Club de Roma, se dice: “El problema central que plantea el estudio es el de la capacidad del planeta Tierra para hacer frente, más allá del año 2000, a las necesidades y modos de vida de una población siempre creciente [...] Este tipo de estudio es un ‘análisis dinámico del sistema mundo’ [...] Al construir el modelo hemos seguido cuatro pasos principales: Primero enumeramos las relaciones causales más importantes [...] Luego cuantificamos cada relación tan exactamente como nos fue posible [...] Con la computadora calculamos la operación simultánea de todas estas relaciones en el tiempo. Luego probamos el efecto de cambios numéricos en las hipótesis básicas para encontrar los determinantes más críticos del comportamiento del sistema. Por último, probamos el efecto de las diversas políticas que en la actualidad se proponen para fortalecer o modificar el comportamiento del sistema” (Meadows *et al.*, *Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*, México, FCE, 1972; resumen de Víctor L. Urquidí, Club de Roma México, pp. 1-3, <http://www.ur.mx/tendencias/discurso/d-07.htm>).

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>2.</b> Referentes discursivos que orientaron la producción de un enfoque sistémico para la EA.</p>	<p><b>2.1</b> "Militancia política".</p>	<p><b>2.1.1 I.</b> "[...] ¿cómo empiezas tú a gestar una idea de educación ambiental, cómo te metes al campo, cuál es tu historia o presencia en éste?  <b>EO.</b> Bueno, los antecedentes son bastante viejos, eh, y tiene que ver con una, con mi militancia partidaria, mi militancia política, yo fui militante del Partido Comunista hasta su disolución [...] fui dirigente en dos ocasiones [...] en la segunda ocasión <b>yo propuse que en el Comité Regional del Partido Comunista en el Distrito Federal formara una comisión de ecología eh, un poquito advirtiéndole la magnitud de los problemas que, que comenzaban a vislumbrarse</b>" (p. 1).</p>
	<p><b>2.2</b> El Club de Roma.</p>	<p><b>2.2.1</b> "[...] <b>el trabajo del, del Club de Roma</b>, más bien lo que dio lugar al Club de Roma con el señor Forrester, Jay Forrester [...] era un investigador del Tecnológico de Massachusetts, <b>y el Club de Roma le encargó a Forrester y Meadows, que hicieran un modelo para el mundo, para el año 2000 más o menos, un pronóstico, una visión prospectiva del año 2000</b> [...] a mí me llamó mucho la atención este asunto cómo lo manejaban ellos" (pp. 1-2).</p>
	<p><b>2.3</b> <i>La trama de la vida.</i></p>	<p><b>2.3.1</b> "[...] <b>y hubo una lectura previa antes de esto por allá por el 64, 65 leí un libro que se llama <i>La trama de la vida</i></b> [...] del Fondo de Cultura Económica, pero me asombró porque <b>ahí relataban de una manera muy, sencilla, muy simple, todo lo que son interrogaciones en el mundo de la naturaleza</b>, claro ellos no hablaban del mundo humano pero [...] la interrelación o más bien la relación del mundo natural con el humano, pero las consecuencias se dejaban de ver aunque no las señalaban explícitamente" (p. 2).</p>

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder-fundador PEAM* (EIF/ID).

Como lo señalé más arriba, la aproximación del líder ideólogo al campo de la educación ambiental fue ligada directamente a su militancia política, de tal suerte que se produjo una *equivalencia*, a través del significativo "*militancia por la humanidad*", en el significativo educación ambiental, se condensaron los significantes militancia política y militancia comunista. Como se recordará, esta significación acerca de

la participación en el campo de la EA también fue compartida por la líder académica.<sup>131</sup>

Se trataba de reconstruir un *horizonte de completud* que se había des-articulado en el espacio de la militancia político-sindical:<sup>132</sup>

3.4.3.1 [...] pero retirarme [...] de la militancia sindical porque gracias a esta lucha en el 'Poli' yo fui miembro del comité ejecutivo de la sección 10, siempre perdía, eran 25 del PRI y yo aparte siempre perdiendo, **nomás me tenían de adorno** ahí para que, para que dijeran que era comité democrático, **pero después dije no, la lucha sindical es una basura, me voy a dedicar a la filosofía y la educación** (EIF/ID:29-30).

Respecto a la influencia del Informe del Club de Roma en la construcción del enfoque sistémico, el líder ideólogo sostiene que frente a una visión causalista presente en el citado documento, él trabajaría en la definición de un enfoque dialéctico (esa lógica causalista también la cuestionó en relación con su propia formación como ingeniero y posteriormente, como maestro en física) que permitiera una visión multiprocesual:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
1. El tránsito de las ciencias exactas a las humanidades.	1.1 "Una visión sistémica alejada de la visión causal".	1.1.1 "[...] yo comencé a construir, a trabajar en una visión sistémica, una visión sistémica alejada de la visión causal, porque en ingeniería lo que se maneja son las visiones, causas y efectos, la visión de que tú quieres un universo que lo puedes explicar a partir de causas y efectos [...] yo comencé a construir esa visión sistémica, una visión sistémica diferente que hiciera interactuar distintos procesos" (pp. 4-5).

Fuente: Instrumento "Visión Sistémica", *lo ambiental y la educación ambiental* (EIF/ID).

<sup>131</sup> 4.3.1 "[...] quiero decirte esto, **el ambientalismo para mí también representó, la recuperación de mi militancia por la humanidad**, ¿sí?, y no creo que, y creo que para los comunistas o no esa es una militancia por la humanidad" (EIF/AC:12-13).

<sup>132</sup> En el caso de la líder académica: 4.2.1 "[...] en ese momento [...] quizás algunas posiciones ortodoxas de mi parte [...] **yo no entré al PSUM porque no me gustó que se hiciera la cuestión desde arriba**, ¿sí? [...] que había peleado que las uniones no se hacían de arriba [...] sino que primero teníamos que trabajar las células, cuando el trabajo fuera natural entre nosotros, entre los diferentes organismos de base del partido este, de los partidos, **entonces hicieran la fusión, entonces fusionáramos en un solo partido pues para mí era un insulto** [...] esto fue en '80" (*ibid.*, p. 12).

Ahora bien, el aspecto más relevante que se inscribió simbólicamente en la propuesta de una visión dialéctica, era la conformación de un nuevo imaginario, en el que la búsqueda de un lugar gratificante para “ser”, se inscribió en la tarea de trabajar en pos de la solución de grandes problemáticas:

2.4.1 [...] bueno, eh, con esas cuestiones revolucionarias, esa visión del mundo socialista, esa visión de la *Trama de la vida*, esa visión [...] del modelo del mundo, de Forrester, entonces eso me comenzó a llamar la atención, respecto que ahí había un sinnúmero de problemas que debieron resolverse y que no era posible pensar en un futuro de la humanidad sin contemplar esas, esas visiones, y así fue como comencé a trabajar en esa dirección (E1F/ID:3).

En esa perspectiva, el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales (SBPREA) constituyó un espacio propicio para la incorporación del enfoque sistémico por diversas razones. Primero, por el carácter *marginal* (*cfr.* capítulo 1) del SBPREA, el desarrollo de propuestas con carácter utópico resultan funcionales a la lógica de fisuración/sutura que éste involucra; segundo, por revestir una modalidad *discursiva* de *dispersión significativa* y de *hegemonías regionales* (*cfr.* capítulo 3), ese ámbito involucra una mayor apertura para la inserción simbólico-imaginaria de nuevos enfoques, dado el bajo nivel de sedimentación *discursiva*; tercero, articulado a esa condición *discursiva*, debido a la relativa debilidad teórico-conceptual existente en el SBPREA; y, cuarto, por el equipo que el autor del enfoque sistémico conformó con la líder académica, quien tenía nexos muy estrechos con el grupo hegemónico del SBPREA y con ello, una inserción favorable para establecer las relaciones e intercambios necesarios para la construcción del proyecto académico involucrado.

### *2.1.1 La colonización de la educación ambiental por un enfoque humanista: de la utopía comunista a la utopía ambiental*

La significación de la educación ambiental como “*militancia por la humanidad*”, como la “*construcción de lo verdaderamente humano*”, fue desplegada como propuesta por la conformación de un nuevo ser hu-

mano en el enfoque sistémico del líder ideólogo. De esta manera, las definiciones de medio ambiente, ecología y problemática ambiental, fueron resignificadas desde una idea de “lo humano”:

2.2.1 [De acuerdo con] esa visión sistémica que yo estaba haciendo comienzo a definir lo ambiental, y digo que [...] **el medio ambiente es el sistema humano, y el sistema humano es el sistema de la relación del hombre con la naturaleza que le llamamos ecología**, el hombre con la sociedad que le podemos llamar de muchas maneras, sociología, dependiendo de cómo te guste pero **yo agregué algo que me parecía importante y es la relación del hombre consigo mismo, entonces, así defino el medio ambiente** (EIF/ID:5-6).

2.3.1 [...] **la problemática ambiental son los problemas que surgen cuando el hombre se relaciona con la naturaleza, cuando el hombre se relaciona con la sociedad o cuando el hombre se relaciona consigo mismo** (*ibid.*, p. 6).

En coherencia con tales concepciones, el líder ideólogo desarrolló un sistema “de lo ambiental-humano”, en el que propone distintos planos de “humanización”, los cuales se anclan en una transformación individual que se proyecta hacia una relación solidaria, sustentada en la asunción de una responsabilidad hacia el otro:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
2. La colonización de lo ambiental por un enfoque humanista.	2.4 Relación ser humano – universo.	2.4.1 “[...] <b>los humanos nos relacionamos con el universo para satisfacer tres tipos de necesidades [...] si ha de conservar la vida es reproducirla, de nosotros y de los otros, las necesidades de conocer al mundo y transformarlo es de nosotros y de los otros, las necesidades de las emociones y los sentimientos de nosotros y de los otros</b> , entonces ese esquema [...] me permitió llegar a muchas explicaciones, es decir, <b>satisfacer las necesidades de, de nosotros y de los otros ya establece una, un estado, un estado universal del humano</b> ” (pp. 6-7).

	<p><b>2.4.2</b> “Conocer al mundo y transformarlo”.</p>	<p><b>2.4.2.1</b> “[...] La segunda necesidad de conocer al mundo y transformarlo, también es lo que nos diferencia, tú, tú tienes distintos sistemas para, para conocer al mundo y transformarlo y distinto de cuando tenías 8 años, 10 años, 15 años, 20 años, no eres la misma, pero mucha, mucha, muchas de las maneras de <b>conocer a ti tiene que ver con la manera en que conoces al mundo y lo transformas, el tuyo y el de los demás, cómo conoces y transformas tu mundo y cómo conoces y transformas el mundo de los demás</b>” (p. 7).</p>
	<p><b>2.4.3</b> “Las emociones y los sentimientos”.</p>	<p><b>2.4.3.1</b> “[...] <b>las emociones y los sentimientos en mi opinión es fundamental</b> [...] yo pongo el ejemplo siguiente en el que yo digo, yo veo noticias en los periódicos, en los noticieros, donde se dice que hay personas que duran 15 o 30 días sin comer, en huelga de hambre, es posible que alguien pueda durar 15 o 30 días sin comer, le dan agua con azúcar, alguna cosa de esas [...] <b>lo que yo no estoy seguro es que alguien pueda durar 15, 30 días sin que alguien le diga te quiero mucho, te necesito mucho</b>, y así como alguien puede durar 15 días o 30 días sin comer, no se muere pero está en condiciones difíciles, probablemente también una persona que pasa tres días sin que nadie le diga te quiero también es difícil, es decir, no satisface sus necesidades de las emociones y los sentimientos” (pp. 7-8).</p>
	<p><b>2.4.4</b> “La problemática humana”.</p>	<p><b>2.4.4.1</b> “[...] entonces <b>yo defino un problema como una necesidad de éstas</b>, no satisfecha, satisfecha parcialmente, satisfecha inadecuadamente, satisfecha insuficientemente o satisfecha inoportunamente, entonces <b>esa es la problemática humana</b>” (p. 8).</p>

Fuente: Instrumento “*Visión Sistémica*”, *lo ambiental y la educación ambiental* (E1F/ID).

En ese contexto simbólico-imaginario, la educación ambiental va adquiriendo el carácter de una “gran estrategia”, fundamental en la construcción de un nuevo orden social pero sobre todo, de un nuevo ser

humano. Así, se va delineando la asunción de un *mandato simbólico* en el que se le asigna a la educación ambiental un papel protagónico que será inscrito en la condición *utópica* del PEAM:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>3.</b> Un enfoque educativo para la solución de “la problemática humana”.</p>	<p><b>3.1</b> “La estrategia educativa”.</p>	<p><b>3.1.1</b> “[...] las distintas culturas tienen distintas proposiciones acerca de cómo satisfacer esas necesidades humanas [...] esas necesidades ambientales, vamos a llamarle así, está la estrategia económica [...] está la estrategia política [...] está la estrategia tecnológica, vamos a construir filtros de aire para las fábricas, etc., etc., etc, pero también está la estrategia educativa, <b>entonces la estrategia educativa para resolver la problemática ambiental eso es lo que yo defino como educación ambiental</b>, entonces es un apellido de la educación, porque al final de cuentas eso ha hecho de la educación siempre, pero ahora tenemos que llamarle educación ambiental para que nos creen un lugar, porque nos dan una silla del vecino, por que si no, no nos toman en cuenta” (p. 8).</p>
	<p><b>3.2</b> “Una construcción sistémica de lo humano: armonizar”.</p>	<p><b>3.2.1</b> “[...] <b>tu felicidad tiene que ver con esa construcción armónica de tus saberes, es decir, la educación, de tus haceres</b> la tecnología, de tus saberes como ciencia-filosofía también, de tus, de tus, de tus haceres, tecnología, transformación, de tus teneres, etc., etc.” (p. 24).</p>
	<p><b>3.3</b> La educación, una estrategia de gran importancia.</p>	<p><b>3.3.1</b> “[...] <b>a mí me parece que la educación es algo de gran importancia, es más, yo creo que si no ponemos por enfrente la educación, cualquier proyecto [...] de felicidad de la humanidad va a dar rodeos muy largos</b>” (pp. 24-25).</p>

Fuente: Instrumento “*Visión Sistémica*”, *lo ambiental y la educación ambiental* (E1F/ID).

Se trata de una concepción que sostiene la posibilidad de una armonía personal y social. El conflicto, las luchas, son erradicadas de esta visión.

En toda institución se pone al descubierto la mirada de lo divino, de quien permitió la existencia de la armonía en el mundo, nos dirigió un discurso de amor, y exige

a cambio de nuestro amor hacia él y hacia los otros. La significación última, manifiesta al tiempo que enmascarada, del mensaje institucional, es la presencia íntegra, atronador, de Eros, que vincula a los seres entre sí (“amaos los unos a los otros”, “amaos tanto como yo os amo”) (Enriquez, 1996:85).

Por otro lado, prevalece la idea de un sujeto predominantemente racional y volitivo, que aunque dotado de emociones y sentimientos, la posible interferencia de éstos cuando son negativos (egoísmo, individualismo, envidias) aparece como factible de ser eliminada a través de un proceso educativo:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>8.</b> Una ética sustentada en la responsabilidad de sí mismo como responsabilidad por el otro: Ama a tu prójimo como a ti mismo.</p>	<p><b>8.1</b> “No me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean”.</p>	<p><b>8.1.1</b> “[Una frase de] los hermanos Marx [...] dice ‘no me basta ser feliz, necesito que los demás sufran’, pero eso, eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo, así vivimos, no me basta con tener un carro nuevo, me revienta que él también lo tenga, ¿no?, o sea, o, o, o soy feliz porque traigo este vestido pero por qué, por qué esta vieja lo ha de traer también (risas) o, o me ascendieron a mí pero también al otro, entonces, <b>en el Programa de Educacion Ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: ‘no me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean’</b> (p.19).</p>
	<p><b>8.2</b> “Voy a resolver mis problemas resolviendo también los tuyos”.</p>	<p><b>8.2.1</b> “[...] le dec imos a la gente, qué tal si nosotros nos proponemos lo siguiente: <b>voy a resolver los problemas resolviendo los de los demás, esta es la característica de las comunidades que tenemos que construir</b> [...] la situación humana que se rige por ese postulado de Groucho Marx, está, está erosionándose, se está desbaratándose” (pp. 19-20).</p>

	<p><b>8.3</b> “Una nueva manera de ser humano”.</p>	<p><b>8.3</b> “[...] <b>una nueva manera de ser humano</b>, donde comenzamos con las necesidades [...] mi necesidad de conservar la vida y reproducir la mía y la tuya, yo como humano tengo que conservar la vida pero también la tuya, y tengo que ayudarte, y tengo que buscarte, y tengo que ayudarte, y tengo que procurarte, y luego tengo la plantita, no es mía pero yo la riego, la cuido, y los animales, y todo, es mi responsabilidad, yo soy responsable del universo, porque el universo también se hace responsable de mí, <b>por lo menos quiero creerlo, ¿no? (risas), para no sentirme tan mal</b>” (pp. 20-21).</p>
--	---	--

Fuente: Instrumento “Visión Sistémica”, *lo ambiental y la educación ambiental* (E1F/ID).

En esta visión, se plantea una comunidad armónica, donde la lucha y el conflicto parecen no existir. Esa especie de fusión entre el individuo y la comunidad, resuelve el bien común a favor de este último y vuelve borroso el espacio del individuo o la negociación de su bien y el de la comunidad. En el plano de *lo institucional*, este bien común por alcanzar subyacería en el trabajo heroico de los integrantes del PEAM y tomaría la forma de una “cruzada” (Fernández, 1994), para llevar la “nueva ambiental” al mayor número posible de sujetos-actores educativos.<sup>133</sup>

En esa tesitura, la posibilidad de constituirse en educadores ambientales, portadores de la “palabra ambiental”, involucró como una especie de *proceso iniciático* la elaboración del “proyecto de vida” a través de la escritura del “Libro de Mi vida”.

## 2.2 El “proyecto de vida”, punto nodal de la propuesta de formación de educadores ambientales

El “Proyecto de vida” es reconocido explícitamente en el documento *Sistemas dialécticos: una visión sistémica para el desarrollo humano y comunitario* como “una estrategia privilegiada”, como parte de los “Sistemas de planeación de los haceres, saberes, sentires, creceres, estares, teneres y soñares de la sociedad”, esta estrategia es definida como sigue: “El proyecto de vida para que el futuro de nosotros y de los otros sea, como lo hemos soñado. Descubrir nuestras fortalezas, nuestras debi-

<sup>133</sup> Este planteamiento es desarrollado en el capítulo 6.

lidades, las oportunidades, los riesgos, lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser” (1998:26).

En la parte introductoria del documento citado, el líder ideólogo estableció como las necesidades humanas: “conservar la vida y reproducirla, conocer el mundo y transformarlo y de ‘las emociones y los sentimientos” (*ibid.*, p. 2). En función de los hallazgos de investigación, los datos construidos apuntan a situar al tercer conjunto de necesidades: de “las emociones y los sentimientos”, como el que operó en tanto ordenador de la resignificación de la propuesta sistémica en el PEAM, a través de las prácticas desarrolladas en torno a la producción del “Libro de mi vida”. Se trataba de una actividad en la que se solicitaba a los estudiantes en los diplomados que reconstruyeran su historia personal.<sup>134</sup> La elaboración del relato que significaba ese texto, estuvo orientada a detonar una auto-reflexión sobre la vida personal, que en muchas ocasiones logró abrir momentos de desestructuración en la organización identitaria de los sujetos-actores educativos, situación que abría la demanda de un *discurso* que operara como vía de reconfiguración identitaria a través de una nueva promesa de plenitud. En ese momento dislocatorio, el *modelo de identificación* contenido en el *discurso* de la educación ambiental aparecía como un destino muy deseable:<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Esta actividad fue también incorporada a la maestría gradualmente, *cfr.* capítulo 6.

<sup>135</sup> En el siguiente capítulo, daré cuenta con mayor detalle de ese proceso.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPIRICAS	ENUNCIACIONES
6. Una estrategia para provocar la desestructuración identitaria y una nueva sutura.	6.1 "Yo uso las preposiciones del español".	6.1.1 "y yo uso las preposiciones del español [para, por, sin, sobre, con...] les digo a las, a las maestras, a los maestros, piensa con tu esposo, yo con mi esposo, yo contra mi esposo, mmmm, <b>ya se les comienzan a subir los colores</b> " (p. 13).
	6.2 "El sentido y significado de tu vida".	6.2.1 "[...] nosotros tenemos el diplomado, <b>el diplomado 'Mujer, familia y desarrollo humano' y el eje central, es decir, tenemos que encontrar el sentido y el significado de ser mujer</b> , luego derivamos otras cosas, el sentido y significado de ser niño, sentido y significado de ser mujer maya, de ser mujer pobre, de ser mujer, de ser madre soltera, de ser divorciada, de ser mujer casada, de ser abuela, de ser viuda, sentir el significado de ser maestra, sentir el significado de ser empleado de un banco, sentir el significado de ser prostituta, por ejemplo" (p. 14).
	6.3 "El libro de mi vida: un reencuentro contigo mismo".	6.3.1 "[El libro de mi vida] <b>es un reencuentro contigo, es un reencuentro contigo y ahí tenemos algunas dificultades porque, pues en algunos casos la infancia no es muy fácil para mucha gente, entonces recordar esas cosas te derrumba, ¿no?, y yo le digo a la gente: mira, en este mundo no hay ninguna persona, ninguna, ninguna persona que vaya a tratar con tanto amor y respeto a esa niña que sufrió a los ocho años</b> que tú, bueno, puedes pedirle ayuda al psicólogo pero dile al psicólogo cómo quieres que te ayude, dale ideas, pero esa niña que sufrió a los ocho, a los diez años, porque la violó el papá, el padrastro, cosas dramáticas, muy fuertes que se dan esas cosas aparecen con tanta frecuencia que uno se asombra, o ese niño que lo corrió el padrastro y la mamá también lo corrió y andaba en la calle vagando, etc., etc., etc., etc., nadie lo va a tratar con tanta admiración, con tanto amor, con tanto respeto como tú, así que trátalo, y agrégale a esa carpeta las hojas que quieras" (pp. 37-38).

	<p><b>6.4</b> “Una reconciliación con el pasado”.</p>	<p><b>6.4.1</b> “[se trata de] <b>hacer una reconciliación con el pasado, una reconciliación, y de esa manera comienzas a construir los conceptos de autoestima</b> [...] como yo le digo a una, una situación de una maestra que se, que se dobló, que estaba llorando ahí comenzando, <b>y yo le dije: yo no sé por qué lloras en realidad todo lo que nos has contado aquí es para que estuvieras gritando ‘yuju, yuju’, después de todo eso eres vencedora</b>, esa niñita que me platicas, que nos platicaste [...] qué barbaridad, qué tragedia, y vean la vencedora que está aquí, venciste, venciste a todos y estás aquí, estarías aquí reclamando el título de campeón mundial o no sé qué estarías reclamando pero venciste, yo no sé por qué estás llorando, y sí es cierto, ¿verdad?, y esa señora cambió, cambió totalmente, ¿no?, y este, y ya lleva, tiene listo para publicar ya como libro” (p. 38).</p>
--	---	--

Fuente: Instrumento “*Visión Sistémica*”, *lo ambiental y la educación ambiental* (E1F/ID).

El provocar la reflexión y auto-evaluación de los sujetos-actores educativos, detonó momentos de desestabilización identitaria que en algunos llegó a ser una verdadera desestructuración; sin embargo, el enfoque sistémico ofrecía de inmediato una posible sutura, por la recuperación en positivo de la historia personal y la idea de generación de un “proyecto de vida”, que articulado a la versión de educación ambiental construida en ese espacio institucional, posibilitaba la construcción de un nuevo *horizonte de plenitud*.

Destaca en la propuesta, la presencia estratégica del diplomado “Mujer, familia y desarrollo humano”, donde la propia concepción de ser mujer se ponía en tela de juicio, en un programa dirigido a una población con mayoría femenina.

La proyección de la acción en el futuro inmediato o a largo plazo, aparece posibilitado por la idea de un sujeto en positivo que evalúa su historia racionalmente y proyecta hacia un futuro:

El sistema de evaluación puede definirse como una permanente auditoría y sus objetivos deben establecer con gran claridad su compromiso con las soluciones y no con los problemas. Se propone entonces, no profundizar en los errores o deficiencias del pasado, que esto no tiene ya solución. Lo mejor es hacer uso de la auditoría para definir las acciones por venir, o los planes futuros [...] Para ello se propone evitar las

visiones del pasado, que provocan antagonismos y conflictos (*Sistemas dialécticos*, 1998:15).

Como es posible advertir, en el espacio institucional del PEAM se implementó una dinámica terapéutica en la cual la presencia y palabra del líder ideólogo fue fundamental, su papel amoroso constituyó uno de los elementos ordenadores del citado proceso. Sabemos con Freud (1921/2003) que la posición del líder se instituye a partir del establecimiento de un lazo libidinal:

En la Iglesia [...] lo mismo que en el ejército, y por diferentes que ambos sean en lo demás, rige idéntico espejismo (ilusión), a saber: hay un jefe –Cristo en la Iglesia católica, el general en el ejército– que ama por igual a todos los individuos de la masa. De esta ilusión depende todo; si se la deja disipar, al punto se descomponen, permitiéndolo la compulsión externa [...] Cristo formula expresamente este amor igual para todos: “De cierto os digo que cuanto hicisteis a uno de estos mis hermanos pequeñitos, a Mí lo hicisteis”. Respecto de cada individuo de la masa creyente, Él se sitúa como un bondadoso hermano mayor, es para ellos un sustituto del padre (pp. 89-90).

Ahora bien, ¿cuál fue el *modelo de identificación* que subyacía en el enfoque sistémico?, en ese sentido, ¿qué atributos debía tener el educador ambiental?, ¿qué marco normativo se prefigura en el ideal de educador ambiental propuesto? En el siguiente apartado me aproximo a ese terreno, desde la perspectiva de los líderes fundadores del PEAM.

### **3. Un modelo de identificación centrado en lo ético-político:<sup>136</sup> el PEAM como superficie de inscripción del sujeto mítico**

En el documento denominado *Programa de Educación Ambiental en Mexicali, B. C.*, el cual podríamos considerar como parte de la dimensión “explícita” del currículum, sólo aparece consignada una idea bastante general acerca del tipo de profesionales que se pretende formar en

---

<sup>136</sup> Es decir, en el ámbito de la definición de una determinada definición de bien común y de un proyecto que lo *universaliza*, de tal manera que supone una operación *hegemónica* y, por lo tanto, involucra a un *sujeto de la decisión*. Cfr. Introducción.

el contexto de la maestría en educación, campo educación ambiental: “[formar] educadores capaces de desarrollar una nueva práctica educativa que contribuya a la formación de una nueva conciencia de la relación hombre naturaleza” (UPN Mexicali, s/f:1).<sup>137</sup> Páginas más adelante en el mismo texto, es posible ubicar algunos aspectos adicionales que, en forma general, plantean algunas de las características que debería cubrir un educador ambiental.

Así, en el segundo párrafo del citado documento se establece que se pretende favorecer “la actividad crítica y creativa de los sujetos”. En el siguiente párrafo, se menciona que: “Se hace especial énfasis en el diseño de investigaciones por parte de los estudiantes”, demanda que supondría una formación para la investigación. En el cuarto párrafo se reafirman los atributos previos: “se cuida fundamentalmente el desarrollo del pensamiento crítico, como base del desarrollo de la investigación”.

Se establecen “tres ejes” organizadores del mapa curricular presentado: medio ambiente, educación e investigación. La formación propuesta aparece dividida en dos ámbitos, uno general y otro de campo. El primero está constituido por tres seminarios y corresponde al primer semestre; a partir del segundo, se inicia la formación de campo integrada por nueve seminarios; a partir del tercer semestre los alumnos cursarían los seminarios de investigación.

De lo anterior, puede desprenderse que en el plano del “currículum explícito” se planteaba la formación de un educador ambiental crítico y creativo, formado en investigación y generador de una práctica educativa formadora de una nueva conciencia de la relación hombre-naturaleza.

Ahora bien, en el interjuego de los distintos planos del currículum (explícito, recibido, reflexionado y puesto en acto; Remedi, 2001) fue construido un *modelo de identificación*, desde el cual se convocó a los sujetos-actores educativos en formación a constituirse como educadores ambientales. Como es evidente, dicha convocatoria fue resignificada

---

<sup>137</sup> En ese documento aparece ya como coordinadora del programa la líder académica, por lo que su año de producción no es anterior a 1995; recibí un ejemplar en 1999.

por aquéllos en el marco de una dinámica institucional específica.<sup>138</sup> Por el momento, me referiré sólo a la oferta identificatoria y no al plano de su capacidad interpelatoria.

En ese contexto, se advierten tres terrenos de significación que atravesaron la construcción simbólico imaginaria que produjeron los líderes fundadores del PEAM: *a)* la recuperación de una visión crítica, política de la educación ambiental proveniente del SBPREA; *b)* la mirada sociopolítica de la educación en general y, posteriormente, de la educación ambiental, sustentada en sus propias trayectorias académicas y políticas; y *c)* el enfoque sistémico como una producción detentada por el líder ideólogo, pero resultado de un constante diálogo entre ambos líderes fundadores.

Como resultado de esa trama significativa, los líderes fundadores del PEAM edificaron un *modelo de identificación* que inscrito en un *proyecto utópico*, funcionó míticamente:

El espacio mítico que el sujeto constituye no tiene la misma “forma lógica”, que la estructura de la que aquel se instituye en principio de lectura. Es, por el contrario, la crítica y sustitución de esta “forma” la que caracteriza la operación mítica. El espacio mítico se presenta como *alternativa* frente a la forma lógica del discurso estructural dominante (Laclau, 1993:78).

De esa forma, en el *modelo de identificación* construido, subyacía una organización identitaria que iba más allá de la estructuralidad establecida, planteando la emergencia de una nueva subjetividad. Esta nueva identidad de ser humano, involucraba trascender una lógica centrada en el individualismo propia de la sociedad moderna –radicalizada en la situación societal contemporánea (Lipovetsky, 2002)–.<sup>139</sup> En términos del líder ideólogo:

8.1.1 “[Una frase de] los hermanos Marx [...] dice ‘no me basta ser feliz necesito que los demás sufran’, pero eso, eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo,

<sup>138</sup> Proceso que abordo en los capítulos 5 y 6.

<sup>139</sup> Cfr. capítulo 1.

así vivimos, no me basta con tener un carro nuevo, me revienta que él también lo tenga, ¿no?, o sea, o, o, o soy feliz porque traigo este vestido pero por qué, por qué esta vieja lo ha de traer también (risas) o, o me ascendieron a mí pero también al otro, entonces, **en el Programa de educación ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: ‘no me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean’**” (I/VS: 10-11/E1F/ID:19).

8.2.1 [...] le decimos a la gente, **qué tal si nosotros nos proponemos lo siguiente: voy a resolver los problemas resolviendo los de los demás, ésta es la característica de las comunidades que tenemos que construir** [...] la situación humana que se rige por ese postulado de Groucho Marx, está, está erosionándose, se está desbaratándose (*ibid.*, pp. 19-20).

8.3 [...] **una nueva manera de ser humano**, donde comenzamos con las necesidades [...] mi necesidad de conservar la vida y reproducir la mía y la tuya, yo como humano tengo que conservar la vida pero también la tuya, **y tengo que ayudarte, y tengo que buscarte, y tengo que ayudarte, y tengo que procurarte, y luego tengo la plantita, no es mía pero yo la riego, la cuido, y los animales, y todo, es mi responsabilidad, yo soy responsable del universo, porque el universo también se hace responsable de mí**, por lo menos quiero creerlo, ¿no?, (risas), para no sentirme tan mal (*ibid.*, pp. 20-21).

Así pues, ese sujeto “crítico y creativo” consignado en el currículum explícito, va siendo moldeado (Sacristán, 1991), esto es, resignificado y “puesto en acto”, de tal suerte que además se trataría de un sujeto empático, solidario y responsable de sí mismo y del otro. En ese plano de un currículum reflexionado, la construcción simbólico-imaginaria que elaboró el líder ideólogo, se amplía generosamente desde una versión particular del *sujeto mítico*:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPIRICAS	ENUNCIACIONES	MODELO DE IDENTIFICACIÓN
2. El ideal de educador ambiental.	2.1 “Nuevos saberes”.	2.1.1 “[...] educación ambiental es un espacio donde la gente tiene que ocuparse de <b>producir nuevos saberes</b> ” (p. 9).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Productor de nuevos saberes</b></li> <li>- <b>Soñador</b></li> <li>- <b>Innovador</b></li> <li>- <b>Visionario</b></li> </ul>
	2.2 Un nuevo ser humano.	2.2.1 “[...] para forjar la problemática ambiental es decir, los problemas de la humanidad de ahora y de mucho tiempo, bueno ya, necesitamos hombres y mujeres <b>que sean capaces de ver más allá de lo que tienen enfrente [...] tienen que ser capaces de ver lo que los demás no ven, hacer lo que los demás no hacen, saber lo que los demás no saben, sentir lo que los demás no sienten, crecer de una manera en que los demás no crecen, estar donde nadie se atreve a estar, tener lo que nadie tiene y soñar lo que nadie se atreve a soñar</b> , entonces esas son las características de un educador ambiental” (pp. 9-10).	
3. Una propuesta ética de la esperanza.	3.1 “La desesperanza y la indiferencia”.	3.1.1 “[...] yo te diría el gran problema de la humanidad ahora, podemos verlo en dos grandes vertientes, uno: la desesperanza y la indiferencia” (p. 26).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dotado de esperanza</b></li> <li>- <b>Contra la indiferencia</b></li> <li>- <b>Generador de utopías</b></li> </ul>
	3.3 Espacio para la esperanza.	3.3.1 “[...] <b>le vamos abrir espacios a la esperanza, a las nuevas utopías, para nosotros el proyecto de educación ambiental [...] es un proyecto de las nuevas utopías, las nuevas esperanzas [...] en contraste con la indiferencia</b> ” (p.27).	

<p><b>4.</b> Una utopía del amor.</p>	<p><b>4.1</b> "Con amor todos los humanos".</p>	<p><b>4.1.1</b> "[...] planteamos las nuevas utopías que se sustentan en la fraternidad humana y en el respeto, no me interesa que sea la Revolución francesa la que la pone como una etiqueta, <b>la divisa para nosotros es la fraternidad, tenemos que vernos en principio, en principio con cariño, con amor todos los humanos, y enseguida con respeto, tenemos que respetar, aprender a respetarnos, entonces para mí el, el nuevo humano debe de tener esas características centrales, fundamentales</b>" (p. 27).</p>	<p><b>-FRATERNAL</b> <b>- AMOROSO</b> <b>- RESPETUOSO</b></p>
---------------------------------------	---	---	---

Fuente: Instrumento *Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, fundadores* (EA/IEA/E1F/ID).

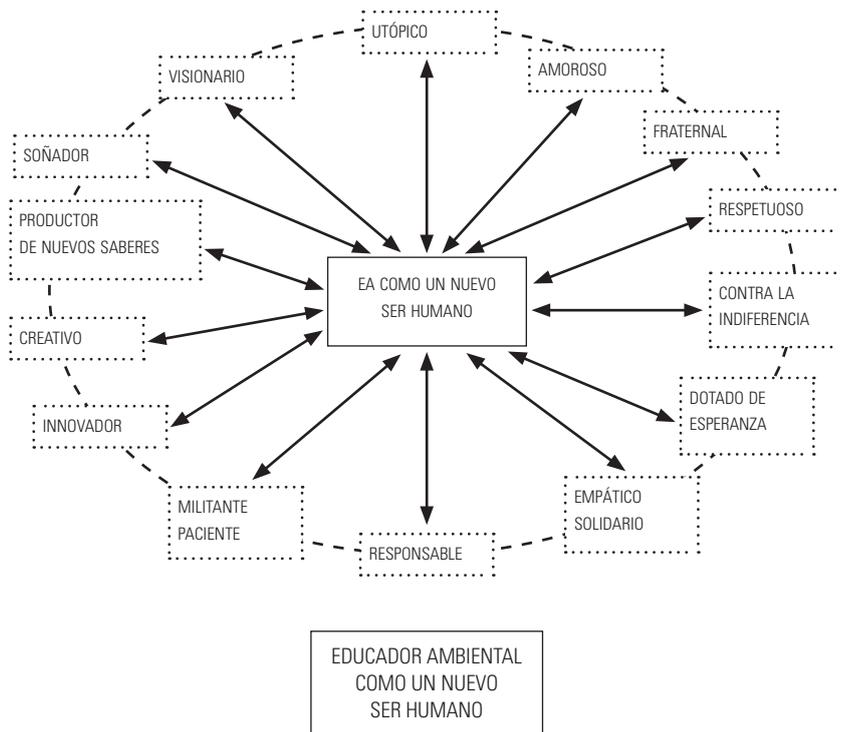
En este juego significativo, la perspectiva de la líder académica enriqueció el modelo identificatorio, con un énfasis político, estructurado desde la resignificación de su militancia comunista:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES	MODELO DE IDENTIFICACIÓN
2. El espacio ambiental como <i>superficie de inscripción</i> de una nueva utopía global.	2.1 Todavía no como el movimiento comunista.	2.1.1 “[...] <b>yo sigo viendo el movimiento ambiental desde sus diferentes estrategias como un movimiento que todavía no ocupa el lugar que ocupó el movimiento comunista pero como un movimiento que representa la utopía, la constitución de la utopía para el siglo venidero, ¿sí?</b> , y yo, no voy a pensar este, optimistamente como Engels y Marx que el socialismo estaba ya a la vuelta de la esquina y que el siglo XX [...]” (p. 13).	- <b>Utópico</b>
3. El ser educador ambiental como militante ético-político.	3.1 Una “militancia llena de paciencia”.	3.1.1 “[...] los movimientos sociales no son tan rápidos como nuestras vidas, o sea, y eso es lo que me parece que es difícil de formar en materia ambiental o sea, <b>formar una gente, esta militancia llena de paciencia, de paciencia [...] o sea de paciencia de lo que yo no voy a ver, pero que sé que mientras exista gente enarbolando otros proyectos, hay esperanza</b> ” (p. 13).	- <b>Militante paciente</b>  - <b>Dotado de esperanza</b>

Fuente: Instrumento *Significación de la educación ambiental y de un ideal de educador ambiental, fundadores* (EA/IEA/E1F/AC).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el *modelo de identificación* que construyeron los líderes fundadores, como elemento central de su proyecto educativo, involucró un ideal de educador ambiental configurado por un *proyecto utópico* estructurado desde una mirada ético-política comunitarista de la educación ambiental. El carácter suturante de dicha configuración (inscripción del *sujeto mítico*) se vehiculizó en una utopía humanista, entendida como un proyecto de reordenación societal cuyo actor protagónico, el educador ambiental, habría de constituirse a partir de “*una nueva manera de ser humano*”.

Una esquematización de tal *modelo de identificación* es la siguiente:



En este *modelo de identificación*, es posible advertir dos cadenas de *diferencias*<sup>140</sup> que se articulan equivalencialmente en función del significante “educador ambiental como un nuevo ser humano”:

- UTÓPICO – VISIONARIO – SOÑADOR – PRODUCTOR DE NUEVOS SABERES – CREATIVO – INNOVADOR.
- MILITANTE PACIENTE – RESPONSABLE – EMPÁTICO – SOLIDARIO – DOTADO DE ESPERANZA – CONTRA LA INDIFERENCIA – RESPETUOSO – FRATERNAL – AMOROSO.

<sup>140</sup> Por diferencia, me refiero a los términos integrantes de una cadena discursiva cuya identidad se define relacionamente con respecto a los otros elementos que la integran.

La identidad de cada uno de los términos integrantes de esta configuración *discursiva*, se definió a través de una relación de *sobredeterminación*, de tal manera que se produjo una circulación significativa mediante cada uno de ellos, por lo que no constituyeron *signos*<sup>141</sup> cerrados sino resignificados constantemente, en función de la “contaminación” producida por el continuo reenvío simbólico de unos elementos a otros.

En los siguientes capítulos, abordo la dinámica institucional en cuyo marco se apuntaló este *modelo de identificación*.

---

<sup>141</sup> La noción de signo aquí utilizada, parte de la lingüística saussuriana y de los aportes lacanianos al respecto, de tal manera que alude a la articulación constituida por un significante y un significado, cuya significación se establece a través de la primacía del significante sobre el significado.

## **LOS SUJETOS-ACTORES EDUCATIVOS DEL PEAM: DEL “CURRÍCULUM EXPLÍCITO” AL “CURRÍCULUM REAL”**

### **I. COORDENADAS SOCIO-CULTURALES DESDE LAS CUALES CONSTRUIR SIMBÓLICA E IMAGINARIAMENTE UN CURRÍCULUM**

#### **1. Una institución de existencia organizada por una dinámica pedagógica con fines terapéuticos: “El libro de mi vida”**

**C**oncebir la institución educativa como una *institución de existencia*, involucra pensarla como un ámbito cuya “finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear un mundo a su imagen” (Enriquez, 1989:84).

En ese sentido, el PEAM constituyó un ámbito institucional donde los sujetos educativos, encontraron un ámbito de existencia, para vivir, amar y trabajar sustentado en una dinámica pedagógica que se articuló a partir de una práctica terapéutica central: “El libro de mi vida”.

“El libro de mi vida” involucraba el desarrollo de una actividad en la que se solicitaba a los participantes en el PEAM que plasmaran por escrito su historia personal, de forma explícita se planteaba una “reconciliación

con el pasado”, y de forma implícita se promovía una desestructuración identitaria y los insumos necesarios para construir un nuevo *horizonte de plenitud* (la “misión ambiental”):

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
<p><b>5.</b> “El libro de mi vida”: <i>punto nodal</i> y lugar de apuntalamiento psíquico.</p>	<p><b>5.1</b> “Un libro sobre tu vida”.</p>	<p><b>5.1.1</b> “[...] <b>es un libro que tú escribes, nadie va a poder escribir un libro sobre tu vida mejor que tú</b> [...] consta de varios capítulos, un primer libro es la introducción, es decir, ahí no hay nada que hacer, bueno sí, puedes tachar, agregar, quitar o poner cosas, el siguiente capítulo es el mundo que yo tenía, es ahí una descripción, es una carpeta [...] el mundo que yo tenía es decir, yo, mi nombre es [...] yo nací en tal lugar, tal lugar, municipio fulano, del estado de fulano, México, cuando yo nací mi papá tenía tantos años y se dedicaba a tal cosa, mi mamá se llamaba fulana de tal y se dedicaba a tal cosa y tenía tantos años, mi abuelo paterno tas, tas, tas, mi abuelo, mi abuela paterna, mi abuelo materno, mi abuela materna, todo lo que hacían etc., etc., yo fui la primera de siete hermanos [...] <b>una descripción de tu infancia, ese capítulo se cierra</b> [...] con este tema dice, se te pregunta, ¿a qué personas con las que conviviste en la infancia te gustaría escribirles una carta?, y entre paréntesis eh, que estén vivos o hayan muerto no importa, entonces tú escribes, mi tía fulanita que nunca más la vi, o mi tío perengano que se murió y etc., etc., etc., etc., <b>entonces la siguiente hoja es escríbele una carta, no le hace que esté muerto o que esté vivo, ese es un reencuentro contigo, es un reencuentro contigo</b>” (pp. 36-37).</p>
	<p><b>5.3</b> “Tú eres los compromisos que tienes”.</p>	<p><b>5.3.1</b> “[...] <b>lo que le decimos a la gente tú eres los compromisos que tienes, después de conservar la vida, todos esos compromisos es con la vida, con los perritos, con las plantitas, con los gavilanes, con las ballenas, con la vida, entonces son tus compromisos con lo humano, y cuáles son los compromisos contigo mismo</b> [...] disfruto, gozo los compromisos conmigo mismo, ¿no?, y ya, ese es un proyecto de vida” (p. 42).</p>
	<p><b>5.4</b> “El mundo que yo sueño para mí”.</p>	<p><b>5.4.1</b> “[El siguiente capítulo del Libro de mi vida] es <b>el mundo que yo sueño para mí y para los demás, el capítulo siguiente son los compromisos, qué mundo sueñas, a qué te comprometes, cuáles son tus compromisos, después de que defines tus compromisos, cuáles son los caminos, defines los caminos, luego las tareas el siguiente capítulo y el último, la evaluación, ese mismo esquema lo aplicamos para una comunidad</b>, la comunidad que yo tenía, la comunidad que tenemos, la comunidad que soñamos, los compromisos, los compromisos de una nación” (pp. 42-43).</p>

Fuente: Instrumento *Funcionamiento ideológico del PEAM* (E1F/ID).

“El libro de mi vida”, por un lado operó como *punto nodal*, en la medida en que organizó el *discurso* del PEAM, es decir, ese significante tuvo la capacidad de articular el sistema significante constituido por el PEAM, lo que estableció así un interior/exterior de la institución. Por el otro, en ese significante se inscribió el *juego fantasmático*, esto es, la condición de incompletud constitutiva (o de exceso significante) de toda identidad encontró un lugar para evitarla, un espacio para bordear el núcleo traumático y reconstituir un imaginario de completud.

En ese sentido, planteo que el desarrollo de una narrativa por parte de los sujetos educativos, involucró de forma manifiesta-explicita-consciente fines terapéuticos que de manera latente-implícita-inconsciente se imbricó, en algunos casos, con un proceso de desestructuración identitaria a distintos niveles, el cual desencadenó una rearticulación de la fantasmática del sujeto-actor educativo, que se apuntaló en la definición instituida de educación ambiental como *proyecto utópico*.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las formas de vincularse a la institución por parte de los sujetos-actores educativos? ¿De qué manera la propuesta pedagógico-terapéutica del PEAM impactó diferencialmente en los sujetos institucionales? En ese contexto de indagación, enseguida me ocupo de situar las coordenadas socio-culturales desde las cuales los sujetos institucionales del PEAM, construyeron simbólica e imaginariamente ese espacio institucional.

## **2. Los sujetos-actores educativos frente al proyecto institucional: indicios de sus trayectorias académico-profesionales y *habitus* culturales<sup>142</sup>**

Para tratar de ubicar el impacto diferencial de la convocatoria del PEAM sobre los sujetos-actores educativos entrevistados;<sup>143</sup> en primer término, estableceré algunos elementos de sus trayectorias académico-profesionales y *habitus* culturales previos a su incorporación a la institución,

---

<sup>142</sup> Estos datos fueron generados a partir del desarrollo de entrevistas de carácter semi-abierto y de la aplicación del cuestionario *Ficha de trayectoria*. Vid. Introducción, apartado metodológico.

<sup>143</sup> Se consideraron diversos sujetos a entrevistar: a) estudiantes de tercer semestre de la cuarta generación 98-00; b) egresados-docentes en el PEAM; c) egresados no docentes del PEAM; d) docentes no egresados del PEAM.

como punto de referencia para aproximarme a su forma de *existir* en ésta.<sup>144</sup>

Problematizar la dimensión socio-cultural implicada en el proceso identificador de los sujetos-actores de la educación ambiental, involucra pensar, por un lado, en el entramado de relaciones socio-culturales en los que éstos se encontraban ubicados (portadores de adscripciones culturales múltiples) y por otro lado, en los *habitus*<sup>145</sup> que orientaron sus prácticas. En ese sentido, ¿quiénes eran los estudiantes de la maestría en educación ambiental? ¿Cuáles eran sus grupos sociales de pertenencia? ¿Qué experiencias familiares habían nutrido su concepción de la escuela? ¿De qué pautas de consumo cultural eran herederos y cómo se entrecruzaban con su formación de educadores ambientales?

A partir de la idea de que el espacio familiar constituye un espacio simbólico-imaginario y fantasmático fundamental en la construcción de una posición socio-cultural, de un *habitus* específico y del tipo de relación vincular que se establece en la institución, se trató de indagar ese ámbito con la aplicación de un instrumento particular que denominé *Ficha trayectoria*, para lo cual se solicitó a los encuestados que contestaran las preguntas formuladas pensando en sus condiciones en tanto estudiantes cuando cursaron sus primeros estudios como docentes o profesionales diversos.<sup>146</sup> Se trató de un grupo de 23 estudiantes que cursaban el tercer semestre de la maestría en educación ambiental, la totalidad de los integrantes de ese grupo se desempeñaba básicamente

---

<sup>144</sup> Como lo planteé en la Introducción, apartado metodológico, no desarrollé algún recurso de aproximación biográfica que me permitiera generar datos puntuales sobre las trayectorias personales y familiares de los sujetos; sin embargo, fue posible situar algunos aspectos de éstas, relacionados con los ámbitos explorados.

<sup>145</sup> Retomo la noción de *habitus* según Pierre Bourdieu, como “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas.” (P. Bourdieu, L. Wacquant, 1995:83).

<sup>146</sup> Si bien se solicitó al grupo encuestado que tratara de reconstruir los aspectos planteados en función de su situación de años atrás, cuando eran estudiantes normalistas o de algún otro tipo de institución escolar; es evidente que todo proceso de recuperación del pasado se desarrolla en función de la ubicación signifiante actual, más aún, todo proceso de significación sigue una lógica retroactiva (anamorfosis ideológica, Žižek, 1992); por lo anterior, las respuestas obtenidas se encuentran matizadas por esa condición histórico-psíquica de todo sujeto. Sin embargo, ello, lejos de obstaculizar una exploración del capital cultural familiar y de las condiciones socio-culturales en cuyo contexto se desarrollaron, permite entender las formas particulares en que resignificaron tales procesos en el contexto de su formación de maestría.

–pero no en forma exclusiva– como docente, en diversos niveles educativos que iban desde el preescolar, hasta el nivel medio-superior. En cuanto a su formación, la mayoría de ellos contaba con estudios normalistas, y en algunos casos, con determinada formación universitaria, no normalista. En cuanto a la composición por sexo, predominaban las mujeres, aunque no por un margen amplio.

### *2.1 Familiaridad con el capital cultural escolar, una valoración positiva de los estudios de nivel superior: escolaridad de los padres y experiencia escolar familiar*

Respecto a la escolaridad de los padres de los alumnos encuestados,<sup>147</sup> tenemos que en ocho casos, los estudios cursados por ambos padres no rebasaron el nivel de primaria; de este grupo, en cinco casos al menos uno de los dos progenitores cursaron este nivel de estudios de forma completa. En seis casos más, uno de los padres sólo cursó primaria y el otro accedió a un nivel educativo distinto, desde secundaria hasta estudios superiores. Así, en el nivel de secundaria, sólo fueron reportados tres casos, en dos de ellos con estudios concluidos a ese nivel, y el caso restante de forma incompleta. En cuanto a los estudios de tipo técnico, se pudieron ubicar cuatro casos, en todos ellos se trató de madres de familia (en un caso se precisó que era profesora);<sup>148</sup> se pudo establecer que todas ellas contaban con estudios a nivel primaria, pero no necesariamente de secundaria. En lo que respecta al nivel bachillerato, sólo fue reportado un caso (y no se precisó si se trataba de la madre o el padre). En cuanto a los estudios de nivel superior (se consideró aquí a los estudios normalistas y de otras profesiones), los padres de seis de los estudiantes encuestados se ubicaron en este nivel, en cinco casos con estudios concluidos y en el restante, de forma parcial. Con respecto a los estudios de posgrado, aparecen reportados dos casos a este nivel, con estudios cursados de forma completa. Es interesante observar que

---

<sup>147</sup> Cfr. Anexo I. Cuadro 1.

<sup>148</sup> Hasta antes de los años setenta, para ser profesor no se requería una formación de nivel superior, la incorporación de tal requisito se abre en el marco del proyecto modernizador del Estado mexicano a mediados de los setenta, entonces se instituye gradualmente la idea de un maestro “moderno” que sería equivalente a profesionalizado (Elizondo, 2000).

en los 16 casos donde se precisó si se trataba de la madre o el padre, en nueve casos se reporta un nivel de escolaridad mayor de las mujeres que de los hombres, mientras que en otros cuatro hay un nivel equivalente, y únicamente en los tres restantes, la escolaridad de la mujer es menor.

En cuanto a la experiencia familiar a nivel superior –considerada como un aspecto de primer orden para aproximarme a la experiencia escolar acumulada y las formas de significación a través de las cuales ésta operó en la historia académica de los estudiantes del PEAM–, se trató de indagar el tipo de formación escolar existente en la familia de pertenencia y los familiares, al momento en que el estudiante encuestado se incorporaba a sus primeros estudios profesionales. De esta manera, tenemos que el mayor porcentaje de los datos generados (47.8%) se concentró en el caso de antecedentes con familiares que realizaron estudios profesionales y se titularon; en segundo término, aparece la situación donde no se contaba con ninguna experiencia a ese nivel por parte del grupo familiar (30.4%); en uno de los casos reportados, algún integrante de la familia comenzó estudios a ese nivel y no los concluyó (4.3%); en dos casos más, la formación a nivel superior fue cursada en su totalidad (8.6%), pero no se obtuvo la certificación correspondiente vía el título profesional; finalmente, sólo en un caso se reportaron estudios a nivel posgrado.

De lo anterior se puede plantear que la mayor parte de los estudiantes de la maestría contaba con algún tipo de antecedente escolar a nivel superior por parte de su grupo familiar de pertenencia, mientras que al menos una tercera parte no contaba con experiencia alguna, por lo que esta ausencia debió ser subsanada o salvada mediante diversos mecanismos de orden material y cultural.

En suma, parecen existir dos vertientes en la relación de los sujetos educativos con el capital cultural escolar, una que involucraría una mayor proximidad con éste, la cual toca a aquellos sujetos cuyos padres o familiares presentaron antecedentes académicos a nivel de estudios superiores (65%, fueron incluidas las licenciaturas en el sistema normalista); y otra, en la que es posible inscribir a aquellos sujetos cuyos antecedentes escolares parentales y familiares, sólo alcanzaron niveles por debajo de una formación a nivel superior (30.4%).

Así, esa experiencia familiar acumulada, permite pensar en una percepción favorable hacia los estudios de nivel superior, por parte de los grupos familiares de origen de los estudiantes encuestados, la cual se resignificaría más tarde en el contexto institucional del PEAM, al establecer una distinción entre la formación recibida dentro del sistema normalista y la relativa a universidades fuera de éste, asignando un *plus* a esta última (*vid. infra*).

## *2.2 Ocupación de los padres, vivienda e ingresos familiares:*

### *149 los rasgos de una adscripción social de trabajadores*

Las **inserciones laborales** de los padres de los sujetos entrevistados cubrieron un amplio espectro ocupacional, que comprendió desde actividades con certificación escolar, labores técnicas y oficios hasta actividades burocráticas. Así, en siete de los casos se trataba de maestros normalistas (sólo en uno de ellos se especificó que se referían a la madre); en cuatro casos más, de padres obreros (aunque no se precisó si el padre y la madre o sólo uno de ellos); un caso de padre técnico; un profesionista; un peluquero; cuatro comerciantes (uno de ellos, el padre); seis madres amas de casa (en tres casos se asume que se trataba de la madre, ya que no se especificó si se referían a la madre o al padre); un padre músico; dos agricultores (no se especificó si ambos padres), y un burócrata (sin precisar cuál de los dos progenitores o si ambos).

De los anteriores datos, la mayor concentración por rubro se ubica, con siete elementos, en el caso de padres normalistas; aunque no se precisa si los dos progenitores laboraban en ese ámbito, o si se trataba de la madre, la cual seguramente desarrollaba la llamada “doble jornada”, es decir, un trabajo no remunerado como ama de casa; esta actividad, reporta seis casos (aunque es muy probable que había más por la situación señalada más arriba). Otra de las actividades que concentran varios elementos es la de comerciante, con cuatro casos; mientras que las de técnico, profesionista, peluquero, músico y burócrata, registran solamente un caso cada una; y, finalmente, se reportan dos más en el rubro de agricultores.

---

<sup>149</sup> *Cfr.* Anexo I, cuadros 3, 4 y 5, respectivamente.

Con respecto al **tipo de vivienda** en el que habitaban la familia y el alumno encuestado en la época de sus primeros estudios profesionales, constituye un indicio acerca de sus condiciones de vida. En la mayoría de los casos (78.4%) la familia disponía de casa propia, solamente en cuatro casos (17.3%) se trataba de una vivienda rentada, y en un caso (4.3%) de una vivienda prestada. Estas condiciones tienen incidencia sobre la distribución de los recursos familiares disponibles, así parece ser que en la mayoría de los casos el pago de renta no constituía parte de las erogaciones del gasto familiar.

En cuanto a los **ingresos familiares**, la idea de incorporar esta línea de indagación no estuvo orientada a establecer una ubicación precisa en términos de montos, sino a plantear apreciaciones personales acerca de las condiciones de vida de la época; por lo tanto, la ubicación del ingreso familiar en determinadas categorías se desprende básicamente de una consideración personal del encuestado. De los resultados obtenidos, puede señalarse que ninguno de los encuestados se ubicó en el rango de ingresos altos, mientras que la mayoría (65.2%) se concentraron en el rubro de ingresos medios y los restantes ocho (34.7%) en el de bajos.

Los anteriores rasgos respecto a la condición socio-económica de las familias de origen de los sujetos educativos, supone la definición de determinados destinos ocupacionales, que en el caso de aquellos alumnos cuyos padres eran normalistas, retomaron la experiencia familiar al respecto, mientras que los restantes con antecedentes laborales de sus padres que más bien comprendían oficios cuya certificación escolar iba de inexistente a básica, desarrollaron una disposición hacia la institución escolar diferente a la de sus padres, ello entrecruzado con condiciones económicas quizá más estables que las de aquellos que los precedieron, tomando en consideración que el municipio de Mexicali es relativamente joven (su fundación se remonta hacia 1914) y que se constituyó ante todo a partir de población inmigrante: “Las facilidades de inmigración otorgadas por el gobierno federal entre los años de 1940 y 1950, y la oferta de empleo en Estados Unidos [...] fueron aspectos que determinaron que el municipio se poblara principalmente por co-

rrientes migratorias de diversas partes de la república” (Ayuntamiento de Mexicali, 1989:77-78).<sup>150</sup>

Es importante señalar que dado el espectro ocupacional de los padres, resulta que los padres normalistas, profesores, también constituyeron –en su mayoría– el rango de quienes detentaron estudios a nivel superior. En ese sentido, considero que éstos heredaron a sus hijos no sólo una posibilidad ocupacional, sino en especial un afán de profesionalización que entretejido con la lógica modernizadora del docente, que se remonta a los setenta (*cfr.* Elizondo, 2000) y que encontró un nuevo impulso a principios de los noventa, orientó –entre otros aspectos– la decisión de los alumnos del PEAM de desarrollar una formación a nivel posgrado.

### *2.3 La búsqueda de información y recreación como ejes del consumo cultural*

Para obtener información acerca de los esquemas culturales de las familias y los sujetos encuestados, se desarrolló la exploración de una serie de aspectos. En primer lugar, el tipo de actividades de orden cultural que desarrollaba la familia del alumno. En este aspecto, las actividades consideradas fueron desde la asistencia al cine, museos y teatro, hasta el consumo televisivo, la práctica de deportes y la realización de viajes. En segundo término, se trató de indagar no sólo la frecuencia con que realizaban estas prácticas culturales, sino además el tipo de consumo temático, de género periodístico y artístico así como el tipo de formato de consumo.

En cuanto a las actividades desarrolladas y su frecuencia, sobresalieron tres actividades por el número de familias que las realizaban y su respectiva frecuencia: el escuchar la radio y la lectura, en 19 casos (82.6%) aparecen como las actividades más frecuentes (que se practicaban en su mayor parte de forma semanal); en segundo lugar, se ubica la realización de viajes, en 17 casos (73.9%), éstos constituían una práctica, que se realizaba de forma anual, semestral, bimestral, quincenal y

---

<sup>150</sup> Esa condición inmigrante en un contexto de importantes asentamientos agrícolas y de un gradual proceso de industrialización han marcado los rasgos culturales de la población mexicalense; en apartados subsecuentes abordo tales cuestiones.

hasta semanal (en un caso); en tercer lugar, destacan la asistencia al cine en 15 casos (65.2%) y la práctica de deportes (14 personas: 60%), esta última se distingue porque era realizada de forma predominantemente semanal, mientras que la primera era más bien una actividad desarrollada de forma quincenal; en cuarto lugar, aparece el consumo televisivo (12 personas: 52.1%); en quinto lugar, se ubica la asistencia al teatro (en nueve casos, 39.1%), aunque con una periodicidad de mensual a semestral (la mayoría, con cinco casos: 21.7%); en séptimo lugar, aparecen: la realización de actividades diversas como reuniones familiares y otras no especificadas efectuadas de forma diaria o quincenal (ocho casos: 34.7%) y, la visita al zoológico (siete casos: 30.4%) realizada en forma bimestral o semestral; la asistencia al museo se ubica en último lugar por el número de familias que la realizaban así como por su frecuencia, (cinco casos: 21.7%, de manera predominantemente semestral), y la visita a zonas arqueológicas (cuatro casos: 17.3%, de forma semestral).<sup>151</sup>

En cuanto al tipo de consumo por actividad realizada se encontró lo siguiente: existía un predominio de asistencia al cine comercial (12 casos), sólo en un caso fue reportada la asistencia al cineclub y, en cinco casos, se trataba de video en casa (siete de los encuestados no contestaron a esta pregunta).

Con respecto al consumo televisivo, hay una concentración equivalente con 17 casos en cuanto a películas y noticieros; en segundo lugar, aparecen los programas de caricaturas con 16 casos; en tercer lugar, se ubica el consumo de programas cómicos (15) y de programas deportivos (14 encuestados, señalaron una variedad de deportes que van desde el fútbol –el cual no parecía ocupar un lugar predominante, como el que ha tenido en la Ciudad de México– hasta la natación y el boliche); en cuarto lugar, aparecen las telenovelas (12) y los documentales (10) y las series policiacas (11); en último lugar, aparecen los programas políticos (5), el teleteatro (3) y las teleclases (2).

En lo que respecta a la radio, el consumo se concentraba en la escucha de música (17), siendo los géneros musicales más solicitados: los boleros, el rock y la música ranchera; en segundo lugar, se ubica-

---

<sup>151</sup> Vid. Cuadro 6. Consumo cultural, Anexo I.

ron los noticieros (15); en tercer lugar las radionovelas (9); en cuarto lugar, los programas deportivos (6), y en quinto, las entrevistas a artistas y deportistas (4, en dos casos se precisó el tipo).

En cuanto a la asistencia al teatro, el género más demandado fue el de comedia (8); seguido por el musical (6) y el infantil (4); en último término fueron considerados el político (2), el drama (2) y otro (2) no especificado.

Por último, en cuanto al tipo de lectura sobresalen los libros (19) y el periódico (17). De los primeros, destacan los académicos (7) y las novelas (7); con respecto a los periódicos aparecen dos publicaciones locales *La Voz de la Frontera* (6) y *El Mexicano* (2); también son mencionados el *Excélsior*, *La Prensa* y *Novedades* (todos en una sola ocasión). En segundo término, figuran las revistas especializadas (11) y las historietas (10); de las primeras destaca: *Vanidades* (5), *Buenhogar* (2), *Cosmopolitan* (2), *Kena* (2); se mencionan en una ocasión otras como *Mecánica Popular* y *Selecciones*. En tercer lugar, se encuentra la lectura de programación televisiva (6) y de fotonovelas (4). En último término, figuran los libros o manuales técnicos (3) y las publicaciones de análisis político (2), de estas últimas *Contenido* y *Proceso*, fueron citadas en una ocasión.<sup>152</sup>

A partir de los rasgos de consumo cultural expuestos más arriba, los alumnos de la maestría en educación ambiental encuestados, aparecían como portadores de un consumo cultural centrado en dos ejes: la información y la recreación.

Por un lado, el mayor número de casos relativo al consumo radiofónico, televisivo y textual se ubica en los programas y publicaciones de carácter informativo (noticieros: 15 en radio, 17 en televisión y 17 en periódico, básicamente). Casi en paralelo se sitúan elementos recreativos; por ejemplo, el ver películas presenta el mismo número de casos que los noticieros televisivos (17), seguidos de las caricaturas (16) y los programas cómicos (15); en cuanto a la radio los índices más altos se agrupan en relación con los noticieros (15) y en segundo término, con sólo dos casos de diferencia, la música (13); de las publicaciones quiero destacar la presencia del consumo de libros como una actividad que claramente

---

<sup>152</sup> Vid. Cuadros 6.1, 6.2, 6.3 y 6.4 en Anexo I.

se demarca del resto, ya que demanda al lector un nivel de participación mayor (se estableció una clasificación de libros como: académicos, novela, cuento, poesía y biografías) y que representó el mayor número de casos (19), cuestión que permite plantear el interés hacia lo académico, ya sea por cuestiones laborales o de inquietud personal; también el periódico aparece como espacio informativo privilegiado (17), la presencia de periódicos locales, en especial de *La Voz de la Frontera* (periódico caracterizado localmente por ser crítico), aporta una idea del tipo de periódicos consumidos. Desde otro ángulo, pero también en cuestión de medios impresos, destacan las llamadas revistas femeninas y las historietas.

Desde tales adscripciones familiares y socio-culturales, ¿cuáles fueron las formas en que los sujetos-actores de la educación ambiental significaron su estar en la institución?, ¿cuáles fueron los vínculos construidos?, ¿qué aspectos de su Yo proyectaron en la pantalla institucional? (Remedi, 2001, recuperando a Klein).

## **II. EL PEAM: LAS FORMAS DE VIVIR EN LA INSTITUCIÓN (DEL “CURRÍCULUM EXPLÍCITO” AL “CURRÍCULUM REAL”, REMEDÍ, 2001)**

Una pluralidad de aspectos incidieron en las formas particulares en que los sujetos-actores educativos vivieron su estar en la institución, ubico dos de ellos como ámbitos dónde parece haberse condensado el juego de *sobredeterminación* significativa. El primero se refiere a la trayectoria académica previa que éstos portaban, si en ésta había antecedentes de formación universitaria<sup>153</sup> o no, adicionales a su formación docente y/o de una “habitación” (Berger y Luckmann, 1977) con respecto a la discusión teórica que supondría la existencia de una “pauta” orientado-

---

<sup>153</sup> La formación a nivel superior impartida por las Escuelas Normales Superiores y por la Universidad Pedagógica Nacional, han constituido históricamente un sistema aparte del sistema de educación superior, conformado por las distintas universidades del país. Tal distinción fue recuperada por los sujetos entrevistados, por lo que cuando hicieron referencia a “formación universitaria”, aludieron a estudios realizados en alguna universidad distinta a la UPN.

ra de la acción de los sujetos en situación educativa; y segundo, la forma en que construyeron su adscripción docente en relación con tipificaciones (*ibid.*) presentes en una cultura docente local.

**1. “Yo, gracias a Dios, pasé por la universidad”: formación “universitaria” y enfrentamiento diferencial con el currículum del PEAM**

El mapa curricular de la Maestría en Educación, Campo Educación Ambiental estaba constituido de la siguiente manera:

**MAPA CURRICULAR<sup>154</sup>**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO EDUCACIÓN AMBIENTAL**

<b>FORMACIÓN GENERAL</b>		
<b>EJE MEDIO AMBIENTE</b>	<b>EJE EDUCACIÓN</b>	<b>EJE INVESTIGACIÓN</b>
Conceptualización de la dimensión ambiental. 2 horas 4 créditos	Dimensiones social y psicopedagógica de la educación. 4 horas 8 créditos	Filosofía y epistemología de la ciencia. 3 horas 6 créditos
<b>FORMACIÓN DE CAMPO</b>		
Ocupación social del espacio natural. 2 horas 4 créditos	Tendencias de la educación ambiental. 4 horas 8 créditos	Metodología de la investigación interdisciplinaria. 3 horas 6 créditos
Articulación sociedad-naturaleza en la región. 2 horas 4 créditos	Fundamentos teórico-metodológicos de la educación ambiental. 4 horas 8 créditos	Seminario de investigación-tesis. 3 horas 6 créditos
Relación desarrollo medio ambiente. 2 horas 4 créditos	Diseño y evaluación de proyectos de educación. 4 horas 8 créditos	Seminario de investigación-tesis II. 3 horas 6 créditos
16 créditos	32 créditos	24 créditos

Como es posible observar el “Eje Medio Ambiente”, reúne el menor número de horas y de los respectivos créditos; el segundo lugar lo ocupan

<sup>154</sup> Universidad Pedagógica Nacional, *Programa de Educación Ambiental en Mexicali, B. C.*, México, UPN Mexicali, 1993/1999, p. 6.

los cursos que constituyen el “Eje Investigación”, mientras que el “Eje Educación” concentra el mayor número de horas y de créditos.

Ya que los grupos de la maestría en educación ambiental y de los diplomados,<sup>155</sup> si bien eran heterogéneos en cuanto a la formación profesional de sus integrantes, todos contaban con experiencia docente, pues se trataba de maestros en servicio, considero que los estudiantes del PEAM tenían un importante nivel de familiaridad con las cuestiones educativas en general, cercanía que también, en algunos casos,<sup>156</sup> fue heredada de sus padres (*vid. supra*); a diferencia de los ámbitos de lo ambiental y la investigación, en los cuales no existía tal proximidad.

Ahora bien, las dificultades registradas en el enfrentamiento con el “currículum explícito” (Remedi, 2001), tienen que ver con contenidos de carácter filosófico y teórico así como con la ausencia de una aproximación previa a la investigación, tales aspectos fueron planteados por los estudiantes<sup>157</sup> en formación como sigue.

1) En el caso de un estudiante de tercer semestre de la maestría, que contaba con la licenciatura en sociología por la Universidad Autónoma de Baja California:

**I. ¿Cómo concibes tú la presencia de esta formación sociológica en tu enfrentamiento ahora o acercamiento a la educación ambiental?, ¿en qué forma ves que está jugando esa formación que tú ya traías?**

EO. Yo creo que [...] ha servido [...] tenemos un grupo muy diverso en cuanto a formación, y por **las diferentes áreas que se manejan, por un lado la línea ambiental, por otro una línea pedagógica y por otro una línea filosófico-epistemológica**, yo creo que **sobre todo en esa línea he tenido muchos elementos para poder hacer aportaciones dentro del grupo [...] yo estudié también por ahí tres años filosofía, entonces, diferentes corrientes y diferentes autores que estoy acostumbrado a verlos como primer módulo, eso lo puedes ver como sociólogo [...]**

<sup>155</sup> Existían tres diplomados en 1999: a) Mujer, familia y desarrollo humano, b) Liderazgo y desarrollo comunitario y, c) Educación ambiental. En el capítulo 6, abordo sus características y el lugar estratégico que éstos jugaron en la expansión del PEAM a lo largo del estado de Baja California.

<sup>156</sup> En el caso de los estudiantes encuestados, siete de ellos refirieron dicha condición (30.4%).

<sup>157</sup> Se consideraron diversos sujetos a entrevistar: a) estudiantes de tercer semestre de la cuarta generación 98-00; b) egresados-docentes en el PEAM; c) egresados no docentes del PEAM; d) docentes no egresados del PEAM. En este caso, me refiero al primer tipo de sujetos.

de las tres grandes áreas de la maestría creo que es donde más noto que me ha servido la formación, por otro lado **hay que reconocer que la maestría trata de, en sí, mucho en la transformación de ambiente social, en ese sentido yo creo que toda la formación sociológica también permite tener una visión quizá más amplia de la sociedad**, y tener por ahí algunos argumentos que, que **a la hora del intercambio con compañeros que se han desenvuelto a partir de una formación como educadoras, o a partir de muy diferentes profesiones ya a nivel universitario, ha permitido que haya un enriquecimiento interesante por ahí** (EAMX3/2: 2-3).

Es interesante destacar una serie de aspectos, un primer elemento en el plano del “currículum puesto en acto” y “real” (Remedi, *op. cit.*), puede advertirse cómo se abre un eje inexistente en el plano “explícito”: “una línea filosófico-epistemológica”. Tal capacidad instituyente por parte de este sujeto-actor institucional<sup>158</sup> puede leerse desde lo político como la posibilidad de “incluir” ese nuevo significante y “excluir” otro “Eje Investigación” y en ese sentido articular una nueva significación; por otro lado, mostraría una inserción institucional articulada, pues se posiciona en un rol instituyente, propositivo, en este caso como “pensador teórico” (*ibid.*).

En cuanto a la organización del plan de estudios previamente instituida, ésta tuvo que ver con la concepción que de aquél definió fundamentalmente la líder académica, en función de su trayectoria y sus intereses de investigación:

---

<sup>158</sup> Esta nueva adjetivación del sujeto-actor, como institucional, tiene el objetivo de enfatizar como ángulo analítico la tensión instituido-instituyente.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
1. Formación	1.2. <b>"Hice la maestría en filosofía de las ciencias sociales"</b> .	1.2.1 Maestra en filosofía de las Ciencias Sociales, Centro Interdisciplinario para la Integración Social. Segunda generación.
3. La incorporación al campo de la educación ambiental: El PIMADI (Programa Interdisciplinario de Medio Ambiente y Desarrollo Integrado).	3.1 <b>"La indagación de las bases filosóficas de las ciencias sociales"</b> .	3.1.1 "Bueno, yo en realidad entro a la cuestión ambiental desde un campo muy extraño de acuerdo con todas las historias que he oído [...] <b>los últimos años antes de 1984 había estado yo metida [...] básicamente en la indagación de las bases filosóficas de las ciencias sociales</b> , que eso es de hecho la maestría que cursé pero <b>más adelante de las bases filosóficas, de la física, de la matemática y de la biología</b> pues tenía entre 1980 y 1984 no tanto tiempo eh, trabajando estas temáticas" (p. 1).
	3.2 <b>"Colaborar en el área de metodología"</b> . <b>"Interdisciplinarietà"</b> .	3.2.1 "[...] el Politécnico estaba fundando un proyecto interdisciplinario de medio ambiente de desarrollo integrado entonces básicamente <b>quiero colaborar con el área de metodología [...] tienen problemas con este discurso de la posible interdisciplinarietà</b> " (pp. 1-2).

Fuente: Instrumento *Trayectoria líder-fundador PEAM* (EIF/AC).

Esas preocupaciones sobre los fundamentos filosóficos de las ciencias sociales y naturales y respecto a la idea de interdisciplinarietà, marcaron un énfasis en la orientación de la dinámica pedagógica del PEAM, que en el plan de estudios tuvieron como lugares privilegiados los cursos de: filosofía y epistemología de la ciencia, metodología de la investigación interdisciplinaria<sup>159</sup> y fundamentos teórico-metodológicos de la educación ambiental.

Un segundo elemento, que se advierte en las enunciaciones del sujeto entrevistado, tiene que ver con el enfoque político de la concepción de educación ambiental: "la transformación de ambiente social" que, como he argumentado a lo largo de esta tesis, constituyó una significación central en los distintos niveles discursivos considerados.

<sup>159</sup> La cuestión de la condición interdisciplinaria de la educación ambiental, ha constituido un referente simbólico e imaginario de amplia circulación en el campo de la educación ambiental y particularmente, en el Subcampo de la profesionalización de educadores ambientales, *cfr.* capítulo 3.

Otro aspecto que es posible ubicar, es la distinción entre el ser solamente educador o educadora (en el comentario del alumno, el término está en femenino, la mayoría de ese grupo eran mujeres de un total de 30 personas, sólo nueve eran hombres) y el tener formación universitaria; esta última, estaría ligada a la capacidad del alumno para procesar contenidos teóricos y filosóficos.

En ese sentido, dicha ausencia formativa fue expresada por una educadora egresada/docente del PEAM, en la reconstrucción que hizo acerca de un curso de epistemología:

[...] al inicio fue un reto para mí el tener por ejemplo al maestro [A1] nos daba la clase de epistemología era todo un reto para mí, ¿verdad?, confieso que al inicio de las clases me dolía tan terriblemente la cabeza porque el maestro pues pensaba y decía yo 'ay yo no pienso, ¿qué pasa?' [...] además de que nosotras como, el plan en el que nos movemos dentro de educación preescolar estamos quizá un poquito menos acostumbradas a estar razonando constantemente, ¿verdad? (E/EDMX/3:14-15).

La formación normalista en el caso mexicano, históricamente constituyó una cierta distancia con respecto a los saberes teóricos y abstractos:

Las escuelas normales se instituyen con funciones y saberes diferentes a los universitarios, el universitario estará en el campo de la cultura "universal" el normalista estará dedicado al conocimiento de la enseñanza "científica" [...] el universitario tiene como función y campo de saber legitimado, la producción del conocimiento científico, un conocimiento que el normalista califica como "teórico" y "abstracto", quien a su vez, ubica su campo de saber como el referido a la "transmisión, en forma científica", de conocimientos producidos por otro, el universitario (Elizondo, 2000:20).

Las formas en que fue institucionalizado el *discurso* normalista frente al universitario, supondrían un "juego de interdependencia y negación" del primero con respecto al segundo (*ibidem*). En ese contexto, se produjo en la historia del normalismo una asociación entre éste y los saberes prácticos ligados a la enseñanza, a diferencia de un saber universitario caracterizado por su orientación abstracta.

2) Una alumna con formación de normalista básica, licenciatura en educación y estudios inconclusos en derecho, dio cuenta de las diferencias formativas como sigue:

[...] pero sí yo siento que, en que hace falta un poquito más de, no sé decirle si será tiempo, o más espacios para poder asimilar muchísimas cosas a veces, **para algunos que tienen una formación por ejemplo, no sé, sociólogo, o alguien que pasó por la universidad, yo, gracias a Dios, pasé por la universidad, pero, no todos somos así, entonces hay diferencias y hasta hay problemas**, los asesores han aceptado muy bien estas diferencias [...] **hay una conciencia en ese aspecto, porque se sienten unos más arriba y otros más abajo, ¿verdad?**, pero sí como que en ciertas personas pasa un poquito de tantas cosas que al decir la dificultad que, que significa tanta teoría, tanta filosofía (EAMX3/1:4-5).

De este fragmento, destaca como un atributo altamente valorado el contar con formación universitaria: “yo, gracias a Dios, pasé por la universidad”. Por otro lado, también deja ver la distinción localmente establecida: “pero, no todos somos así, entonces hay diferencias y hasta hay problemas [...] se sienten unos más arriba y otros más abajo”; que involucraba una posición diferencial entre profesores normalistas sin estudios universitarios, profesores normalistas con estudios universitarios y profesores universitarios. Esta significación también estaría marcada por la propia historia de la relación entre “saberes normalistas” y “universitarios”, en la cual la legitimidad de unos y otros tendió a negarse mutuamente (Elizondo, 2000):

El maestro normalista muestra una tendencia a definirse en oposición al universitario: ‘... ellos saben cosas, pero no saben enseñarlas; eso es lo que nosotros sabemos y ellos no’. Pareciera que en el campo de los saberes legitimados uno, el saber normalista, es en función de lo que el otro, el saber universitario no es (Elizondo, 2000:19).

Asimismo, la diferenciación señalada previamente emergió en las enunciaci-ones de un ex-alumno, egresado de la maestría del PEAM en la primera generación:

EO. [...] mira, cuando nosotros estábamos en la maestría, o sea yo no podía concebir como los maestros usaban el rotafolio, cuando yo ya usaba los acetatos y la computadora y digamos las transparencias, como elementos de la pedagogía nueva y estos batos todavía estaban usando los rotafolios y poniendo letritas con colores y decías ‘estos cuates están fuera de la olla’ [...] Esto no vale, les decía, esto está mal y claro oye, **éramos 13 profesionistas y eran como veintitantos maestros, pues óyeme me los echaba de enemigos porque, porque yo les cantaba sus verdades, ¿no?, a lo mejor malamente, porque no era mi función como, como apóstol de la educación andar echando grillas con mis compañeros de clase y lo que yo a lo mejor debía de haber hecho reenfocado mi energía a cultivar esas, esas amistades, esas relaciones nuevas con un público que yo no tenía acceso, porque los maestros son muy cerrados es un clan muy cerrado, es una fraternidad muy canija pues, entonces yo decía ah, pus total, estos tipos se van a quedar encerrados en la escuela o todos van a brincar porque es el escalafón y si van a quedar de maestros y no me equivoqué, casi la mayoría de mis compañeros o se volvió inspector de zona o le dieron una dirección y allá andan, allí andan los batos** (E2EMX/1:1-2).

En el fragmento citado sobresale otro adjetivo el de “profesionistas”, desde el cual también se establece la diferenciación con los docentes, junto con la idea de que son “un clan muy cerrado, es una fraternidad muy canija”. Por otro lado, también aparece el dato de la movilidad ocupacional en función de los estudios de maestría.

Sin embargo, a pesar de las distinciones construidas entre los alumnos, la dinámica pedagógica establecida –como lo desarrollaré más adelante– supuso una actitud “democrática” por parte de los asesores (“los asesores han aceptado muy bien estas diferencias”) y del grupo que se articuló ideológicamente al proyecto utópico, característica relativa a una institución cruzada (Fernández, 1994). De tal manera que la pertenencia a la “misión ambiental” no se centraba en una incorporación filosófica y teórica profunda, o en una identidad de docente o profesionista, ya que el núcleo iniciático se encontraba en otro lugar: en el “Proyecto de vida”, el cual estaba disponible para todos.

## 2. Cultura normalista local, condiciones laborales de los docentes-alumnos y moldeamiento del currículum

¿Cuáles fueron las definiciones de *ser* docente, con las que la propuesta del PEAM entró en juego? La propuesta de formación del PEAM estuvo dirigida fundamentalmente a docentes de diversos niveles educativos, tanto en su primer asentamiento institucional, la UPN Mexicali, como en el segundo, el SNTE; los estudiantes que se integraron –ya sea a la maestría y los diplomados o a uno de los dos esquemas formativos– eran principalmente profesores en activo (en su mayoría, de educación básica) que demandaban estudios a nivel postgrado.<sup>160</sup>

En ese contexto, indagar acerca de las formas de *ser* docente, tuvo que ver con una aproximación a la cultura docente local, bajo el supuesto de que en ésta era posible encontrar puntos de referencia para entender las definiciones de ese *polo de identificación*: “El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen” (Hargreaves, 1999:190).

En el caso de la educación básica en México, el normalismo ha constituido un proceso histórico y cultural de primer orden en la conformación de una identidad docente en la educación pública; dicho proceso si bien ha presentado rasgos generales presentes en diversas latitudes del país, también ha implicado formas de construcción particulares; en esa tesitura, a continuación me aproximo al plano de lo local.

### 2.1 Una cultura normalista local clientelar y jerárquica

Un componente que se reveló como fundamental en relación con una “cultura normalista” construida localmente, fue el relativo a una visión “clientelar” en la relación entre representantes sindicales y representantes-docentes:

---

<sup>160</sup> Sin embargo, es importante señalar que en el caso de los diplomados a excepción del de “Educación Ambiental”, contar con estudios a nivel licenciatura no constituía un requisito para ingresar a éstos.

I. Yo me preguntaba **qué tanto incide la cultura normalista** en cómo ellos, **porque la mayoría veo que son normalistas, en cómo ellos recuperan la propuesta**. Cómo está incidiendo justamente, por ejemplo, cuando tú decías que si una calificación menor a diez... entonces hay cierto, pues no sé, sentimiento de que no valoras su esfuerzo o de que le estás relegando, subordinado ¿Tú crees que este tipo de situaciones está atravesado por esa cultura?

**EO. Sí muy fuerte, muy fuerte acá**, te voy a platicar dos experiencias muy rápido para que veas nada más las dimensiones. Hay una maestría aquí [...] una maestría de sistema estatal, ¿no?, lo que trata es de capacitar a sus profesores y un maestro amigo mío que estaba con un grupo ahí me platicaba una historia así medio cavernaria porque decía: “Yo iba casi, yo llevaba tres cuartas partes del semestre, trabajaba con ellos y entonces yo vi a los líderes y curiosamente **los líderes del salón, eran los líderes sindicales y entonces, y en una de esas de pronto estábamos trabajando y uno de los líderes sindicales levanta la mano y dice ‘maestro quiero tomar la palabra con todo respeto maestro, este grupo tiene cierto nivel está habituado a cierto nivel, sé que ya viene el examen final o las evaluaciones finales, pues le sugerimos simplemente que por favor no vaya a ponerle a alguien menos de nueve porque si le pone a alguien menos de nueve puede tener problemas como de contratación, ¿es una amenaza terrible!’**” (EDMX/1:15, 16).

En este caso que relata el entrevistado, el liderazgo sindical habría subordinado la definición de un liderazgo al interior del grupo de alumnos/docentes, a criterios de orden laboral/sindical, dejando de lado consideraciones de índole académica:

los líderes del salón, eran los líderes sindicales y entonces, y en una de esas de pronto estábamos trabajando y unos de los líderes sindicales levanta la mano y dice ‘maestro quiero tomar la palabra con todo respeto maestro, este grupo tiene cierto nivel está habituado a cierto nivel sé que ya viene el examen final o las evaluaciones finales, pues le sugerimos simplemente que por favor no vaya a ponerle a alguien menos de nueve porque si le pone a alguien menos de nueve puede tener problemas como de contratación, ¿es una amenaza terrible! (EDMX/1).

Es posible advertir en el relato que la obtención de legitimidad y poder por parte de los líderes sindicales, se sustentaba en una relación coer-

citiva sobre el sujeto que asumía el rol de docente, de tal suerte que la relación asimétrica de poder docente-alumno parecía invertirse.

Otra arista de la cultura normalista local tenía que ver con el privilegio de las posiciones laborales y de la antigüedad laboral, como parámetro para definir el estatuto al interior del grupo de maestría, por parte de los profesores/alumnos de procedencia normalista. En relación con ese último aspecto, pudo observarse una jerarquía implícita que involucraría una posición diferencial de poder y estatus en función de haber sido maestro o maestra de los docentes más jóvenes:

[La amenaza al docente por parte de los líderes sindicales] **Eso por supuesto no sucede acá** [en el Programa de Educación Ambiental] **no es permitido, acá no acontece eso, pero sí lo que puedes establecer es que toda esa cultura de los criterios académicos y toda esa cultura de las premiaciones de las normales y de los profesores acendrada pues, ¿no? Hay profesores acá en el grupo [...] profesoras, por ejemplo una de ellas que ha sido maestra de casi todas las educadoras que están allí y de pronto si esa maestra advierte que una educadora que fue su alumna tiene mejor calificación que ella, entonces como que no lo dice abiertamente y ni hace la crítica, pero sí de pronto acá te agarra en los pasillos, “oye maestro hice un esfuerzo ...”, aunque no es tan significativa [...] pero no deja de tener su, su peso o sea, al final de cuentas es movido el sistema de acreditación (EDMX/ 1:16- 17).**

Si bien el docente entrevistado señaló que el tipo de situaciones relatadas respecto a otra institución (actitud clientelar, coerción al docente), no prevalecía al interior del PEAM: “*Eso por supuesto no sucede acá*”; sin embargo, reconoció un conjunto de pautas culturales que tenían que ver con ello, las cuales atravesaban las interacciones y formas de significar el estar institucional por parte de los alumnos-profesores: “*lo que puedes establecer es que toda esa cultura de los criterios académicos y toda esa cultura de las premiaciones de las normales y de los profesores acendrada pues [sí está presente]*”.

En otro orden de cosas, el uso de los pasillos que se consigna en las enunciaciones del docente entrevistado, implicaba la existencia de un espacio físico revestido simbólicamente como de reclamo o demanda y,

fantasmáticamente, como espacio de proyección histórica: “Hay [una] profesora [...] que ha sido maestra de casi todas las [...] que están allí y [...] si esa maestra advierte que [...] su alumna tiene mejor calificación que ella, [...] no lo dice abiertamente y ni hace la crítica pero [...] te agarra en los pasillos, ‘oye maestro hice un esfuerzo’ [...]”

Así pues, el referente identitario articulado al normalismo local, presentaba rasgos clientelares y jerárquicos que fueron resignificados y puestos bajo cuestionamiento, en el contexto de una propuesta institucional que planteaba un enfoque ético-político del *ser* educador ambiental como un “*nuevo humano*”, donde entre otros atributos, el ser “responsable”, “amoroso”, “fraternal” y “respetuoso” fueron definidos como sus aspectos constitutivos.

## *2.2 Los sujetos educativos del PEAM: trabajadores de la educación que estudiaban*

La condición del ser docente como “trabajador de la educación” de los sujetos-actores institucionales, esto es, las condiciones laborales que el docente tenía que asumir como trabajador, también constituyeron una mediación importante en las formas de hacerse cargo de su formación como educador ambiental y de su estar institucional.

Así, se trataba de trabajadores ejerciendo la docencia en distintos niveles educativos, que cursaban estudios de posgrado en condiciones laborales desfavorables. Aunque no todos ellos tenían horas-clase frente a grupo, su carga de trabajo ya sea estrictamente docente o a nivel de supervisión o desarrollo de proyectos, en la mayoría de los casos los sujetaba a niveles de trabajo intensos, asunto que les demandaba un esfuerzo importante, mismo que aunado a los requerimientos de su formación en curso implicaba un desgaste adicional muy amplio. En ese sentido, los estudiantes en formación desarrollaron diversas estrategias de supervivencia en el ámbito laboral y escolar. Por ejemplo, un par de alumnos del tercer semestre de la maestría plantearon lo siguiente:

- I. Tienes otras actividades laborales me decías, estos compromisos, ¿qué tanto tiempo te exigen?

EO. Técnicamente me exigen tiempo completo. Formalmente soy maestro de planta en, en el departamento de ciencias sociales y humanidades de una [...] universidad particular, fundada aquí en Mexicali hace 38 años, y teóricamente estar adscrito de tiempo completo implicaría dedicarle ocho horas diarias, eso implicaría que tres días a la semana estoy aquí con un permiso para no asistir por allá en las tardes (EAMX3/2:3-4).

I. ¿Tú te dedicas de tiempo completo a la maestría?

EO. No, tengo tiempo completo precisamente en una escuela, en el nivel medio superior y pues hace poquito le decía, dejé lo otra actividad que tenía, ¿no?, qué más quisiera, ¿no?, tener más oportunidad para dedicarle a la maestría, lamentablemente eh, nos jala un poquito la, la cuestión económica, ¿no? Por otro lado, pero vaya, le echamos ganas en éste, lo vamos sacando poco a poco (EAMX3/3:6-7).

I. [Qué sugerirías para un mejor desempeño de los alumnos]

EO. Un perfil de ingreso que aceptara a estudiantes que tuvieran más tiempo completo, porque si es un profesor de dos plazas, un profesor de tiempo completo cuál disponibilidad tiene para venir a trabajar, entonces siendo exigentes en el campo académico [...] entonces no tenemos muchas condiciones para trabajar (EDMX/1:14).

Tomando en cuenta que el otorgamiento de becas-comisión era excepcional (sólo se registraron dos casos de estudiantes de la primera generación), los estudios de maestría (en algunos casos, habiendo cursado previamente algún diplomado) eran asumidos por los sujetos educativos, con gran esfuerzo tanto en términos físicos como intelectuales, no sólo por su labor docente, sino además por tener que enfrentarse a contenidos teóricos y filosóficos de alto nivel de complejidad, que en última instancia, por carecer en la mayor parte de los casos de una formación previa y de un *habitus* universitario,<sup>161</sup> los sujetos educativos “moldeaban” tales contenidos, aligerando su carácter abstracto y la densidad de

---

<sup>161</sup> Pretendo señalar con ese par de términos, un esquema de disposiciones que entre otras cosas supusiera la incorporación de formas de lectura y discusión, además de una aproximación previa a textos de carácter abstracto.

los planteamientos para producir versiones más asequibles, y recuperar la visión sistémica del líder ideólogo.

### *2.3 Una apropiación predominantemente práctica de un currículum teórico. La capacidad articuladora del enfoque sistémico del líder ideólogo*

De acuerdo con lo expuesto, las formas de “poner en acto” y “moldear” el “currículum explícito” por parte de los sujetos-actores educativos estuvieron atravesadas por significaciones fuertemente sedimentadas en la cultura normalista en general, y de forma particular, en la local, así como por la condición laboral de los estudiantes-docentes. Ahora bien, en ese proceso de actualizar la propuesta del PEAM, el enfoque sistémico del líder ideólogo revistió una capacidad articuladora:

I. ¿Para ti qué ha significado la maestría en educación ambiental?

EO. Pues es otra forma de ver las cosas, muy distintas [...] quiero ver desde el punto de vista la formación del ser humano, entonces, educación ambiental toca, y toca mucho, ¿verdad?, esa relación contigo mismo, con los demás, que es muy conflictiva, que muchas veces el maestro no logra vislumbrar las consecuencias que trae un, una clase, lo que va más allá de la clase, ¿verdad?, del conocimiento que se está virtiendo en los alumnos, **lo que llamamos el currículum oculto, todas estas cuestiones que tienen que ver con ellos en la educación ambiental no nada más fue, que quiere hacer lo que yo creía la ecología, sino a las mismas relaciones de los seres humanos entre sí, consigo mismo y lógicamente con la naturaleza [...] es más tolerancia, el, el entender esta diversidad y formas de pensar en nuestros mismos** compañeros que, pues a veces llega uno a, a cierta, enfrentamientos que, que no tienen caso, no tienen razón de ser, son distintos puntos de vista que en lugar de confrontarse [...] pueden llegar a un acuerdo[...] de qué se trata o sea, una esperanza, una esperanza dentro de la formación, ¿verdad?, más que en lo que se refiere al cuidado del medio ambiente, nada más como lo hemos visto en ecología (EAMX3/1:3).

El enfoque sistémico del líder ideólogo funcionó como eje ordenador de la significación de categorías como la de “currículum oculto”: *“lo que llamamos el currículum oculto, todas estas cuestiones [...] es más tolerancia, el, el entender esta diversidad y formas de pensar en nuestros mismos*

*compañeros [...]*”. De tal manera que se produjo una especie de colonización de los contenidos curriculares por las concepciones integrantes del enfoque sistémico. Tal proceso, involucró un adelgazamiento de la densidad teórica que ambos líderes propusieron a través del programa.

Uno de los docentes del PEAM, caracterizó la relación de los sujetos-actores educativos con el “currículum explícito” como de “acrítica”:

[El proyecto del PEAM representa...] **un pensamiento ahí muy importante** una construcción de proyecto muy importante y eso se acompaña también con una relación dentro de la perspectiva ambiental se privilegia mucho que es la necesidad de **la construcción de una ética ambiental sustentada en unas relaciones mucho más cordiales, en unas relaciones de mucho mayor compromiso y de mucha mayor capacidad para el diálogo, eso desde la ética ambiental es muy importante recuperarlo** (*ibid.*, p. 4).

[Respecto a la interdisciplinariedad...] **no lo hemos logrado, la propuesta de interdisciplinariedad y la propuesta [del líder ideólogo...] las categorías [...] son categorías muy poderosas, llaman poderosamente la atención** cuando las escuchas y eso es sumamente peligroso porque a fuerza de escucharlas e impactarte las vas, las vas repitiendo [...] entonces es bien peligroso porque [...] hay una especie de aceptación no crítica por lo menos que se ha visto en las generaciones pasadas, entonces lo que decimos bueno vamos viendo más críticamente eso, vamos tratando de descubrir la lógica que encierra este trabajo en hipótesis técnico y haciéndolo más crítico porque de repente si tú ves un trabajo de tesis o algo que quieras marcar las categorías aparecen, las categorías tal cual y en la siguiente hoja resulta que estás aplicando una encuesta que no tiene nada que ver con esto, pero esa es la metodología, ¿no? [...] **no lo hemos logrado, yo creo que habrá personas que no nos hemos metido a esto que estamos pensando quizá en otras formas de trabajar y este, bueno, pues ahí está** (*ibid.*, pp. 12-13).

La trayectoria y formación del docente entrevistado, sociólogo egresado de la Universidad Autónoma de Baja California, sin estudios normalistas, le permitió tomar cierta distancia respecto a la cultura normalista local y desde ese punto de observación, adoptó una mirada crítica. La misma actitud fue observada en relación con el proyecto del PEAM, si bien otorgó una alta valoración a éste, también tuvo la capacidad de mirar los

aspectos deficientes. Así, el reconocimiento por parte de este docente a la complejidad del pensamiento del líder ideólogo, no obstaculizó el desarrollo de una perspectiva analítica referente a la recuperación que de éste hacían los estudiantes: “no lo hemos logrado, la propuesta de interdisciplinaridad y la propuesta [del líder ideólogo] las categorías [...] son [...] muy poderosas [...] y eso es sumamente peligroso porque a fuerza de escucharlas e impactarte [...] las vas repitiendo [...] entonces es bien peligroso porque [...] hay una especie de aceptación no crítica por lo menos que se ha visto en las generaciones pasadas”.

En ese orden de ideas aquí parece abrirse un *intersticio* en donde las posibilidades instituyentes se podrían vehiculizar, dadas las características del modelo institucional.<sup>162</sup> “bueno, vamos viendo más críticamente eso, vamos tratando de descubrir la lógica que encierra este trabajo en hipótesis técnico y haciéndolo más crítico [...] no lo hemos logrado, yo creo que habrá personas que no nos hemos metido a esto que estamos pensando quizá en otras formas de trabajar”.

En ese contexto, uno de los atributos altamente valorados en la cultura normalista en general (*vid. supra*) es el hacer práctico, y tuvo un lugar propicio de desarrollo en el discurso del PEAM, desde la apropiación que algunos sujetos educativos hicieron de éste:

E.O. [...] la filosofía de la maestría porque no, no la conocía plenamente, fue hasta cuando entramos al [...] propedéutico, fue cuando empecé a darme cuenta del, del gran campo que se podía abarcar con la filosofía del ambientalismo, eh, después ya a lo largo de todos los semestres, del primero, el segundo y ahora del tercero, pues cada día vamos descubriendo nuevos elementos y **vamos rescatando muchos conceptos y muchas teorías y muchos fundamentos que nos van, precisamente dando más elementos nuevos para poderlos aplicar en esa, en esa valoración que sabemos que se está, que se está, no perdiendo sino que está haciendo crisis, ¿no?** como muchas crisis que existen, en todo el, la sociedad y todo [...] inicialmente mi, mi proyecto fue eh, con el que empecé a, o me decidí a estudiar la maestría fue la eh, importancia de la, de la cultura ambiental o sea, cómo, cómo, cómo la, la, el trabajar con jóvenes[...] ese proyecto, se ha ido reformulando una serie de, de conceptos y pues [...] ha cam-

---

<sup>162</sup> Las características del modelo institucional del PEAM son abordadas en el capítulo 6.

biado muchísimo, ¿no?, de tal suerte que en este nuevo curso, en el nuevo trabajo de taller que vamos a tener en investigación va a ser completamente diferente yo creo, ¿no?, **que cada día descubro cosas más interesantes y más, más aplicativas que puedo hacer con, con lo que vamos a tomar de la maestría, ¿no?** (EAMX3/3:2-3).

Sin embargo, la concepción que la líder académica había vertido en el currículum explícito, con respecto a sus intereses en el ámbito filosófico y metodológico apuntaba a otro tipo de lectura:

[...] **la maestría exigía una formación filosófica más profunda, o sea revisar las distintas posturas desde las cuales se construye el conocimiento y a la luz de esta revisión, revisar nuestra propia propuesta** [...] lo que hacía posible la propia interpretación de lo ambiental y de lo educativo era esta revisión de las posturas filosóficas de la construcción del conocimiento, que bueno, **sabemos que no de manera lineal, pero de una manera profunda influyen en cómo concebimos lo ambiental, tiene que ver en cómo concebimos el orden de la realidad, ¿no? Y que el orden de la realidad es un orden construido por nosotros, desde nuestros discursos** (E3F/AC:24-25).

De esta forma, la construcción que del “currículum explícito” produjo la líder académica era subordinada a una interpretación orientada a la práctica, del enfoque sistémico del líder ideólogo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, tenemos que la presencia del normalismo, como cultura localmente construida (inscrita en ésta las *huellas* de referentes *discursivos* más allá del PEAM), junto con las condiciones laborales de los alumnos, como parte de su ser docente, incidieron de forma importante en su aproximación y moldeamiento “práctico” del currículum del PEAM.

### **3. Los significados de ser un educador ambiental “cachanilla”<sup>163</sup> Mexicali: agricultura, maquila, transformaciones socio-culturales y medio ambiente**

Un aspecto que también resultó importante en la estructuración de las formas de afrontar la vida institucional, lo constituyó el carácter fronterizo y de juventud de la ciudad de Mexicali así como la heterogeneidad de procesos económicos y socio-culturales por los que atravesaba en esa época, como parte de su desarrollo histórico; las características ecológicas de la región fueron otro factor fundamental.

Entre las características generales más sobresalientes del Municipio y la ciudad de Mexicali, se cuentan:

- a) La juventud de estos asentamientos, ya que la ciudad data de 1903 y el Municipio de Mexicali fue creado en 1914, aunque ya existían asentamientos poblacionales desde principios de siglo en la llamada Región del Valle, principalmente.
- b) Su origen agrícola; tanto la ciudad como el municipio en su conjunto nacieron gracias a la importante actividad agrícola desarrollada en el llamado Valle de Mexicali (ubicado en la región noreste del municipio), en la actualidad la producción agrícola sigue siendo una actividad de primer orden<sup>164</sup> junto con la ganadería, la pesca y la industria.
- c) El desarrollo industrial que ha tenido Mexicali, en especial a partir de la década de los cincuenta, ha involucrado transformaciones importantes en el ámbito de los asentamientos humanos y de los patrones culturales.
- d) La proximidad con EU (la mayor parte de su territorio colinda con California y una pequeña extensión, con Arizona) ha incidi-

---

<sup>163</sup> Denominación popular del habitante de Mexicali, Baja California, derivada de la planta nativa de la región que lleva ese nombre.

<sup>164</sup> “Los cultivos más importantes del municipio que ocupan mayor superficie en la primavera son: el algodón, el ajonjolí, alfalfa, sorgo, espárrago y vid, además de las hortalizas. En los últimos años, el cultivo hortícola se ha desarrollado de manera significativa, destacando la cosecha del jitomate, cebolla, melón, rábano, sandía y calabacita. Los cultivos que ocupan mayor superficie en invierno son: trigo, cebada, cártamo y *rye grass* [pastizales para animales en engorda]” (Ayuntamiento de Mexicali, 1989,120).

do en el desarrollo económico, pautas culturales y de consumo de la ciudad (presencia cotidiana del dólar y el peso, en los establecimientos comerciales se aceptan indistintamente pesos o dólares; disponibilidad de mercancías estadounidenses; familiares establecidos del otro lado de la frontera, sobre todo en Calexico; etc.), entre otros aspectos.

- e) En cuanto a sus condiciones de clima, flora y fauna: su clima es caliente y predominantemente seco, aunque varía según la región específica y la temporada (en promedio, las temperaturas máximas han alcanzado hasta los 55° C y se han presentado en el Valle de Mexicali; mientras que las mínimas se sitúan por debajo de los 23° C; Ayuntamiento de Mexicali, 1989).

Respecto a la fauna: “[del] municipio de Mexicali, se encuentra representada por una gran variedad de especies adaptadas a los diferentes ecosistemas que lo forman; éstos van desde grandes zonas marinas, desérticas, hasta los bosques de la Sierra de Juárez y San Pedro Mártir” (*ibid.*, p. 66).

En lo referente a la flora, entre las plantas nativas se distinguen –en función de las condiciones climáticas tendientes a la aridez–: el chamizo, el carrizo, la cachanilla, el vidrillo, el ocotillo, el zahuario, el mezquite, la biznaga, etcétera; se ha llevado otro tipo de plantas a la ciudad de Mexicali desde diversas regiones del país como: laureles, eucaliptos, palmeras, álamos, entre otras.

Especial relevancia presenta el creciente desarrollo industrial alcanzado por Mexicali:

De la década de los treinta a los setenta, la base industrial del municipio estaba formada principalmente por plantas despepitadoras de algodón, industria jabonera, plantas de extracción de aceite, molino de trigo, elaboración de refrescos, procesamiento de café, congelación de camarón y algunas industrias metalmecánicas. En el periodo que abarca la década de los cincuenta, cobrarían interés empresas como Kenworth, que evolucionaría hasta lograr la fabricación de los tractocamiones más importantes de la República; y Kerns, procesadora de jugos de frutas y otras empresas elaboradoras de alimentos y bebidas (*ibid.*, p. 130).

Es posible distinguir un proceso de crecimiento urbano importante, alrededor de los llamados parques industriales:

Para 1965 la industria maquiladora empezaba a destacar [...] además de la producción de envases y empaques de cartón, papel sanitario y de envoltura; láminas de cartón impregnado, muebles, alimentos y bebidas, diversificando e impulsando así la economía industrial de la región. [A finales de la década de los ochenta existían] en la localidad dos parques industriales con paquetes de servicios adecuados. Estos parques –o concentración de fábricas, maquiladoras y bodegas en un área–, pertenecen al sector privado [asimismo, fue creado el corredor industrial Sánchez Taboada Ejido Puebla, así como el Parque Industrial Cachanilla] (*ibid.*, 131).

Durante la década de los noventa, la expansión de las empresas, en particular, las maquiladoras que se han establecido en Mexicali, han dado lugar al nacimiento y/o expansión de nuevos parques industriales, entre ellos hay algunos asentados en la ciudad de Mexicali: Parque Industrial Mexicali, Parque Industrial Cachanilla, Parque Industrial Mexicali (PIMSA II), Parque Industrial Mexicali (PIMSA III), Parque Industrial EXXXI, y otros, también dentro del municipio pero no en la ciudad: Parque Industrial el Vigía y Parque Industrial Cucupan. La presencia de este desarrollo industrial plantea transformaciones importantes en cuanto a posibilidades ocupacionales de la población, migración campo-ciudad y transformaciones en los esquemas culturales de los nuevos sujetos urbanos. Por su ubicación fronteriza y por el desarrollo de una agresiva promoción de inversiones extranjeras (*e. g.*, a través de la Comisión de Desarrollo Industrial de Mexicali, que informa a los posibles inversionistas de las condiciones favorables para instalarse en esta región), Mexicali ha constituido un lugar de inversión de capitales extranjeros y de asentamiento de ciudadanos de otros países.

[En Mexicali, se han establecido empresas como Coca-Cola, Mitsubishi, Daewoo, Kenworth, Kerns, Vitromex, entre muchas otras ...]

**EO.** Todas las empresas del mundo [...] aquí es un mosaico internacional de lo que está pasando en el mundo, tenemos chinos, coreanos, canadienses, gringos, alemanes, ingleses, franceses, yugoslavos, de todo... (E2EMX/1:9).

Lo anterior, aunado a las necesidades de infraestructura que esta actividad económica demanda, ha involucrado el crecimiento urbano y la diversificación de los servicios. Por otro lado, subyace a esos procesos, una transformación de los patrones culturales que tiene que ver con la evolución de una sociedad básicamente agrícola a otra que sin dejar de serlo, desarrolló un potente crecimiento industrial.

En ese contexto, parece que la conformación de una población altamente heterogénea producto de la migración nacional (entre 1940 y 1950 proveniente en su mayoría de los estados de: Jalisco, Sinaloa, Sonora y Michoacán; Municipio de Mexicali, 1989:78), e internacional (básicamente de los equipos técnicos que se instalaron junto con las grandes empresas extranjeras), habría conformado un mosaico cultural de convivencia. Un egresado de la maestría en educación ambiental del PEAM percibía tal estado de cosas de la siguiente manera:

[...] aquí no hay colonias de, digamos demarcadas geográficamente como “¡ah! esta es la colonia china, acá está la colonia alemana”, no, o sea, viven todos metidos en las casas de todos, metidos en las colonias de todos, lo que tú ves por ejemplo es, fíjate, un restaurante chino en una esquina, luego sigues y llegas a un este, tacos o de pollos o a un mercadito y luego llegas a una distribuidora pero es chinos, tacos, chinos, tacos, chinos, tacos y así te la pasas (E2EMX/1:10-11).

Para una de las educadoras ambientales en formación, Mexicali se caracterizaría por ser una cultura de “apertura”:

**I. En cuanto, esto va un poco a la cultura local, aquí en Mexicali, ¿tú eres nativa de Mexicali? [sí] tú qué condiciones ves, propicias o negativas, pueden ser de los dos tipos, de una propuesta como la de educación ambiental,** imparte en una comunidad que procede, como la comunidad de Mexicali, ¿no?, su situación de frontera involucra ciertas condiciones culturales específicas, y bueno, este es un rasgo que yo menciono, pero hay otros rasgos que yo desconozco ...

**EO. Bueno, el problema, el que sea problema [...] el que es un, un puente, un puente, ¿verdad? aunque más se da en Tijuana, porque en Mexicali pocos soportan el calor, pero se quedan de todas maneras, enamorándose... del calor... se quedan también, pero una de las ventajas, será que yo le veo ventajas, en la ciu-**

**dad, es que la gente es un, o sea, es abierta, yo siento que hay apertura, no sé, en el sentido, no, no siento que haya una cerrazón o que no se puedan aplicar conocimientos, se prestaría en dado caso, de hecho se presta, porque las promotorías que se han llevado a cabo han resultado,** entonces, mmm, yo creo que es uno de los rasgos que distinguen a Mexicali, porque me parece, no nada más, la verdad yo nada más conozco de aquí a, a Jalisco, se me hace, una de las partes donde la gente es muy abierta, muy abierta (EAMX3/1:6-7).

Los vínculos con la comunidad por parte del PEAM, se establecieron en tres vertientes: *a)* a través de las promotorías, que eran proyectos de educación ambiental donde se tenía que implementar algún tipo de actividad que involucrara la puesta en práctica de la formación recibida, esta actividad básicamente formó parte de los diplomados. Por lo general, la promotoría fue dirigida hacia las escuelas donde laboraban los alumnos-docentes, aunque también se dio en otros espacios (su número fue limitado); *b)* la propia práctica docente de los estudiantes del PEAM en los distintos ámbitos educativos en los que trabajaban, y *c)* el crecimiento del PEAM a través de los diplomados, supuso una presencia que se extendió a lo largo del territorio de Baja California, situación que involucró relaciones de forma directa con grupos de docentes mucho más allá de la ciudad de Mexicali y, de forma indirecta, con las comunidades dentro de las que esos docentes desarrollaban su trabajo pedagógico.

En esa misma tesitura, respecto a las instalaciones industriales y los responsables de éstas, tales condiciones plantearían retos particulares a la labor pedagógica de los educadores ambientales:

I: [La labor del educador ambiental]

EO. [...] Cómo le haces pues como educadora, cómo le haces para distraer la atención de esta gente [los empresarios] que está clavada en su quehacer diario de producir y producir y producir para sensibilizarlos que tienen que conservar las áreas naturales, que deben de tener un poquito de respeto hacia la forma como estamos creciendo y sobre todo, la forma en que estamos ocupando los espacios físicos del suelo, cómo les dices pues, que construyan jardines, que conlleven pues a brindarnos esa calidad de, de vida y de ambiente que merece el mexicalense que es un tipo que trabaja más de ocho horas bajo condiciones de estrés pues, tenemos

condiciones de estrés los trabajadores de Mexicali, porque si sales de tu trabajo, sales a un medio en donde está canijo pues, o sea está, está duro pues aquí el asunto, ¿no?, el calor te mata (E2EMX/1:9).

El plan de estudios de la maestría en educación ambiental del PEAM (establecido en la UPN Mexicali), incorporó dentro de la llamada “formación de campo” un seminario obligatorio a cursar durante el tercer semestre, específicamente sobre la problemática regional: Articulación sociedad-naturaleza en la región. Los objetivos de este curso eran los siguientes: a) identificar las características y propiedades específicas de la región, b) explicar y discutir semejanzas y diferencias con otras regiones de México y del mundo y, c) analizar la problemática ambiental asociada a las condiciones naturales, culturales y económicas de la zona (UPN, 1993/1999:3). Por otro lado, la realización de una actividad denominada “promotoría” (*vid. supra*) se definió como fase final de los estudiantes que cursaban los diplomados,<sup>165</sup> lo que involucraba una especie de práctica profesional, en la cual los estudiantes debían armar algún proyecto de intervención. Ello también constituyó una forma de acercamiento con la problemática ambiental local y, evidentemente, con la comunidad.<sup>166</sup> En ese marco, tuvieron lugar procesos de resignificación del espacio regional, por parte de los sujetos-actores educativos:

**EA.** Bueno, una de las situaciones que más me impactaron fue cuando yo recién me incorporo al trabajo después de dos años de estar fuera, tengo la oportunidad de convivir de nuevo con mis compañeras y pues indudablemente verdad, siempre que hay un espacio pues entramos ahí con nuestra ideas verdad, **y se me hace muy bonito a mí, este, poder tener la conciencia verdad, de disfrutar más los espacios en los cuales estamos, por ejemplo aquí, me es muy común escuchar en mis compañeras: “ay vivimos en un desierto que es terrible, no podemos sacar a los niños, no hay nada que ver, todo es vacío”; ¿verdad?, aún sin embargo, en la**

---

<sup>165</sup> Los diplomados constituyeron un circuito de formación fundamental del PEAM, adicional a los estudios de maestría; de tal manera que no era obligatorio cursar alguno para inscribirse en ésta. Sin embargo, algunos de los alumnos si cursaban los diplomados, ya fuera antes o después de su formación de maestría. Por otro lado, alumnos egresados de la maestría se incorporaban como asesores en los diplomados.

<sup>166</sup> Más adelante, me ocupo específicamente de las relaciones del PEAM con el entorno comunitario.

**educación ambiental nos lleva a mirar las formas o la vida o el espacio o el medio ambiente con unos nuevos ojos, ¿verdad?, aprendemos a que aún estamos en un lugar desértico pero ese desierto es un lujo, tiene mucho que hay, mucho que ver, mucho que analizar, mucho que conocer entonces tenemos la oportunidad de invitar a nuestros compañeras y a nuestros niños en la escuela a conocer el lugar donde estamos (E/EDMX/3:7).**

Esta incorporación de la dimensión regional, ha sido vista en el contexto del *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) como una de las cualidades del plan de estudios de la maestría del PEAM, en términos de Édgar González:

[...] otro asunto que me gustaba del programa era el enfoque regional que ellos incorporaban [relativo al ecosistema desértico y la línea fronteriza con EU relacionado con patrones de consumo], que a veces es algo que le falla mucho a la educación ambiental, en donde se quiere ver tantas cosas, incorporar tantos contenidos que se quedan en un marco de generalidades que vuelve entonces difícil por razones de tiempo y de espacio curricular incorporar la dimensión de regional de los problemas ambientales a los cuales los educadores egresados quieren contribuir a, a prevenir, a mitigar o a resolver (E3PDF:6).

Ahora bien, en el contexto del “currículum real” (Remedi, 2001), uno de los docentes del PEAM refería una ausencia de literatura que dificultaba ese abordaje regional:

[...] aquí no hay un sólo libro que te diga, que te haga un análisis de la historia regional desde la perspectiva que significa cómo se fueron creando los espacios artificiales y se fueron impactando los espacios naturales, no hay nadie que te diga, entonces es un tema precioso, ¿no?, pero lamentablemente yo estoy aquí medio tiempo y soy profesor de tiempo completo en una universidad que no le interesa mucho estas referencias y que, bueno, pues tengo que cumplir allá (EDMX/1:11).

Tal aspecto se combinaba con condiciones laborales que limitaban una mayor incursión en el asunto.

En función de lo previamente expuesto, podemos señalar que la cultura local construida en el marco de una situación de frontera y de una presencia importante de los sectores agrícola e industrial, constituyó uno de los referentes discursivos que se entretejió al interior del proceso identificatorio de los alumnos de la maestría en educación ambiental y de los diplomados del PEAM. Por un lado, en su calidad de sujetos en formación y como habitantes y trabajadores de la ciudad de Mexicali; y, por otro lado, en el desarrollo de su quehacer ambiental, dirigido a diversos sectores de la población mexicalense.

### **III. EL EDUCADOR AMBIENTAL DEL PEAM: PROCESO IDENTIFICATORIO Y CURRÍCULUM**

#### **1. La decisión de estudiar educación ambiental**

¿Por qué estudiar educación ambiental? ¿Tuvo que ver con intereses académicos? ¿Se trató más bien de sumar puntos para una movilidad escalafonaria? ¿Tenía que ver con una demanda derivada del quehacer docente?

Todos esos aspectos y otros más, parecen haber participado en la decisión de estudiar educación ambiental. Como lo señalé previamente, los profesores que se integraron en calidad de estudiantes del PEAM, a través de los diplomados y/o al cursar la maestría en educación ambiental, eran trabajadores de la educación sometidos a dinámicas laborales que iban desde tener una o hasta dos plazas que cubrir, generalmente en el sistema educativo público, aunque también hubo casos de profesores que trabajaban en el sistema privado, pues aunque había antecedentes de becas-comisión, éstas constituyeron más bien la excepción. En ese contexto, he apuntado los rasgos de una cultura docente local, entre los que se distinguieron la alta valoración otorgada al saber universitario, una visión clientelar y la ausencia de una “habituación” hacia la reflexión teórica. También he señalado su condición de habitantes de una sociedad marcada por las transformaciones de ser una población agrícola a agrícola-industrial, particularmente con el desarrollo de la maquila, en ambos procesos estaba involucrada población inmigrante y patrones culturales diversos, también vinculados a la situación de frontera con EU.

Otro conjunto de cuestiones, tiene que ver con la disposición favorable heredada respecto a los estudios superiores, aspecto que no fue privativo de los estudiantes que provenían de padres docentes, pues también sucedió en aquéllos con padres de muy diversas ocupaciones como obreros, campesinos, comerciantes, empleados y burócratas. Asimismo, es relevante mencionar que el consumo cultural del que dieron cuenta los alumnos encuestados, mostró por un lado, un consumo “no ilustrado” de las actividades consignadas (cine, teatro, televisión, revistas, etc.) y, por el otro, una tendencia a incluir un consumo “ilustrado”, con la incorporación de libros y cierto tipo de revistas y periódicos.

Ese entramado de relaciones, da cuenta parcialmente de una serie de elementos que estarían presentes en la decisión de estudiar educación ambiental. En el caso de tres de los estudiantes entrevistados de tercer semestre de la maestría del PEAM, esa decisión fue reconstruida en los siguientes términos:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS		CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
3. La decisión de estudiar EA	ALUMNO 1	3.1 “La preocupación por el ambiente”.	<p>I. “¿Por qué te decidiste a estudiar educación ambiental?  <b>EO.</b> Bueno, <b>yo creo que como todos en sus inicios fue la preocupación, ¿verdad?, el ambiente, la curiosidad, saber qué se puede hacer [...] cuando yo tomé el curso propedéutico me dí cuenta que iba más allá de lo que yo pudiera hacer, las expectativas, entonces ahí fue donde más me gustó educación ambiental y por eso decidí.</b></p> <p>I. ¿Cuáles eran tus expectativas iniciales?  <b>EO.</b> Las expectativas iniciales, yo creía que era más que nada, porque uno cuando habla de educación ambiental lo relacionan mucho con ecología, al principio cuando uno es neófito en el asunto, ¿verdad?, lo relaciona con ecología, y <b>pues sí mi interés era para poder transmitir esa clase de ecología decía yo, hacia los niños”</b> (EAMX3/1:2).</p>

	ALUMNO 3	3.3 “La revaloración de valores”.	<p>I. “¿Por qué te acercas tú a la maestría? ¿Por qué te interesa estudiar educación ambiental?  <b>EO.</b> Bueno, iniciaré <b>diciendo [soy] maestro frente a grupo en el nivel medio superior en preparatoria, tengo ya 18 años trabajando con, con jóvenes, con adolescentes, de este nivel</b>, posteriormente me decidí a estudiar la licenciatura en ciencias de la comunicación [...] en una facultad aquí mismo de Mexicali y he trabajado en algunos medios de comunicación, en radio sobre todo [...] <b>espacios descubiertos por parte de los jóvenes en ese ámbito de los valores, y siento que por ahí la maestría tiene mucho, mucho, mucho campo de acción, está trabajando mucho en la formación de los valores, o no, no tanto en la formación [...] la revaloración de esos valores, la reconceptualización de esos valores</b>” (EAMX3/3:1-2).</p>
	ALUMNO 4	3.4 “Una promotoría muy enriquecedora”.	<p><b>EO.</b> “Para mí lo que primero quisiera contar es que, cursar el diplomado o haber tenido la oportunidad de llevar el diplomado para mí, fue factor decisivo para yo posteriormente querer seguir en, en esto de lo ambiental [...] específicamente sobre la promotoría fue una experiencia creo, mm, muy enriquecedora [...] mi promotoría consistió en un solo día, una mañana de trabajo con compañeras educadoras en, en el jardín de niños donde yo trabajo, este, ah, <b>los resultados quizás de la promotoría o la construcción como usted, como usted se refería de la promotoría, de lo que se construyó ahí, pues lo vuelvo a repetir, fue muy significativo y enriquecedor, porque de las compañeras que desconocían completamente siquiera lo que era el contacto de lo ambiental en esa mañana tuvimos oportunidad de intercambiar experiencias</b> eh, las cuales al finalizar la mañana, empezamos a las nueve y terminamos a las doce del medio día [...]” (EAMX3/4:1-2).</p>

Fuente: Instrumento *Alumnos de 3er semestre de la maestría en educación, campo educación ambiental, Gen. 1998-2000* (EAMX3/1, 2, 3, 4).

Es posible advertir que el trabajo docente o la relación con éste, aparece en los tres casos como un elemento que movilizó la decisión de estudiar educación ambiental; asimismo, en todos los casos trasciende el interés por elaborar un proyecto; ambas cuestiones encontrarían en la pro-

puesta del PEAM, las condiciones necesarias para construir un proyecto donde imaginariamente éstos sujetos se verían como portadores de una misión. Es decir, se trataba de la asunción de un mandato simbólico, que los líderes fundadores del PEAM construyeron como una *utopía ambiental* traducida como la constitución de un “*nuevo ser humano*”, a partir de una estrategia privilegiada: la educación.

Tal posición de trascendencia, junto con su condición laboral de docente, se observa en las palabras de una de las educadoras en formación:

Para mí este espacio me ha dado la gran oportunidad de superarme, profesional, familiar e intelectualmente, independientemente que quizás yo tenía otra perspectiva [...] en **Carrera Magisterial** mientras más preparado esté el docente más va a ganar económicamente, ¿verdad?, pero lo reconozco que uno de mis, expectativas era esa, superarme económicamente al cursar una maestría, este, quizás este, **a mediados, estaba yo cursando mi diplomado, mis expectativas cambiaron, tampoco quiero decir que eso haya quedado de lado, que mis expectativas cambiaron en el sentido de que sí, ¿por qué no?, superarme económicamente, pero también culturalmente, y poder ser parte de un proyecto, de un proyecto, de, no de vida, de un proyecto magno, se puede decir a nivel mundial, de lo que quizás con una pequeña participación pero bueno, voy a contribuir con algo, ¿verdad?, y sobre todo este, pensando en un presente y en un futuro**, un futuro, un proyecto futuro de lo que queremos, ¿verdad?, para futuro, no para nosotros, estoy hablando quizás del futuro lejano, en el que yo no voy a estar presente, pero que me interesa quizás que mis generaciones que yo herede van a estar presentes, bueno, un proyecto de vida humana más viable, más favorable, con más equidad, donde verdaderamente los valores se lleven a cabo y se practiquen (EAMX3/4:8-9).

La posibilidad de construir un proyecto a futuro, no sólo en términos de conformar una cierta direccionalidad, sino además y especialmente de formar parte de “*un proyecto [...] no de vida, de un proyecto magno, se puede decir, a nivel mundial*”, se articuló con un proceso identificador, en el que los sujetos-actores educativos desarrollaron diversas formas de identificación y desidentificación. Por un lado, se trataba de incorporar nuevos elementos identitarios y articularlos respecto a otros fuertemente sedimentados (“*yo cursando mi diplomado,*

*mis expectativas cambiaron*”); por el otro, de excluir o minimizar algunos otros (“¿por qué no?, superarme económicamente, pero también culturalmente”). En el plano de la posible articulación entre el proyecto personal y el proyecto institucional, en los tres casos referidos tal vinculación se produjo (*vid. infra*, Imágenes), de tal suerte que la inserción en el proyecto institucional se vivía como un “estar para sí” (Remedi, 2001).

En ese contexto, el modelo de identificación gestado por los líderes fundadores del PEAM,<sup>167</sup> planteado como “currículum explícito” en el enfoque sistémico del líder ideólogo y en el plan de estudios desarrollado fundamentalmente por la líder académica y “moldeado” a través de un conjunto de procesos entre los cuales destacaría la práctica docente de éstos y del equipo de asesores del programa (con diversos énfasis, pero adscritos a un proyecto común), fue resignificado por los sujetos educativos, lo que dio lugar a múltiples identificaciones atravesadas por una reconfiguración identitaria de sus diversas adscripciones socio-culturales.

## 2. La construcción de imágenes del ser educador ambiental

Los sujetos en formación construyeron un conjunto de lugares de llegada deseables, desde sus diversas adscripciones socio-culturales, académicas y profesionales; como es obvio, también las familiares y personales –de forma explícita o, las más de las veces, implícita– desempeñaron un papel determinado en esas definiciones.

Las *imágenes* construidas por los sujetos-actores educativos en tanto construcciones simbólico-imaginarias involucraron en el plano fantasmático una *mirada* subyacente para la cual éstos actuaban:

[...] la identificación imaginaria es siempre identificación *en nombre de una cierta mirada en el Otro*. Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada “representación de un papel”, la pregunta a plantear es: ¿para quién actúa el sujeto este papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen? (Žižek, 1992:148).

---

<sup>167</sup> Cfr. capítulo 4.

Así pues, el adscribirse a una “imagen digna de amor” (*ibid.*), involucra un juego complejo entre terrenos explícitos e implícitos, entre los que se entreteje una dinámica ligada al mundo interno del sujeto, que tiene que ver con su historia familiar y personal, temporalidad que siempre acompañará al sujeto y que se hará evidente en los quiebres de otras temporalidades de carácter explícito.

En ese contexto, algunas de las *imágenes* producidas por los sujetos-actores educativos fueron las siguientes:

#### A) ALUMNOS EN FORMACIÓN

I. “¿Cómo definirías tu ideal de educador ambiental?”	EA. “Lograr yo como educador ambiental, <b>hacer conciencia, tratar de impactar a la mayor gente posible</b> ” (EAMX3/1/5- 6).
I. “¿Para ti, qué debe ser y hacer el educador ambiental?”	EO. “Me parece que el educador ambiental, tiene que tener pues <b>una sensibilidad para ayudar al ser humano, a que vaya exponiendo sus propias capacidades, capacidades de relaciones con los demás, capacidades para asombrarse con su propio entorno, capacidades para construir utopías y proyectos a futuro</b> [...] estas capacidades que tenemos pueden tener razón de ser, en la medida en que no perdamos de vista, que podemos <b>ayudar al crecimiento de los demás</b> me parece que, que entonces <b>ya no estaríamos aquí solamente por un papelito, o por mero placer intelectual</b> ” (EAMX3/2/4-5).
I. “¿Cómo definirías el ser educador ambiental?”	EO. “[...] es como <b>no perder la esperanza</b> en que se pueden hacer muchas cosas con los elementos que tenemos y en las condiciones en las que estamos ahorita es como [...], <b>no perder la capacidad de asombro, el educador ambiental para poder contagiar a los demás, para poder crear la conciencia a los demás</b> debe de estar siempre susceptible a asombrarse a lo que está alrededor de él para poder después contagiar con ese asombro a los demás y poderlos incluir en su proyecto de trabajo” (EAMX3/3/8).
I. “¿Qué debe de ser y hacer el educador ambiental?”	EA. “[...] yo creo que el educador <b>ambiental debe de ser un gran resolvidor de problemas</b> , pero mi perspectiva es que lo primero que habría que tener el educador ambiental, es <b>resolver sus propios problemas primero, antes de resolver cualquier problema, vamos a resolver nuestros propios problemas de manera individual [y así poder pensar en] resolver los graves problemas que enfrenta la humanidad, contemporánea</b> ” (EAMX3/4/8).

Desde esta perspectiva, el ideal de educador ambiental, supone una configuración discursiva donde las capacidades de: ser sensible al otro,

ayudarlo “a crecer”, de asombrarse, de construir utopías y proyectos a futuro así como para resolver los propios problemas y los de los otros; junto con “no perder la esperanza” y la creación de “conciencia”; conforman un educador ambiental preocupado por el otro, hay aquí una orientación fundamentalmente ético-política de éste. Asimismo, es posible ubicar en uno de los fragmentos citados un *plus* explícito, asignado al hecho de cursar la maestría y que va más allá de la certificación o de una gratificación intelectual: “ayudar al crecimiento de los demás me parece que, que entonces ya no estaríamos aquí solamente por un papelito, o por mero placer intelectual”; de tal manera que el mandato simbólico traducido en el terreno de la institución como mandato institucional, fue asumido como una tarea fundamentalmente ético-política de carácter filantrópico.

Dicho enfoque también estuvo presente en las *imágenes* construidas por algunos de los egresados que se desempeñaban como docentes del PEAM, en especial, en los diplomados:

**B) EGRESADOS-DOCENTES DEL PEAM**

<p>I. “Cuando tú terminas la maestría en educación ambiental, ¿qué, cómo piensas que debe de ser el educador ambiental? ¿Qué rasgos debe de tener?”</p>	<p>“<b>EO.</b> Bueno, cuando termino de estudiar la maestría, ¿verdad?, porque yo creo que la formación no, no hemos terminado [...] antes que todo, <b>un educador ambiental debe de ser una, una persona comprometida, tiene que ser una persona sensible, y este, bueno, tiene que tener muchos ingredientes porque, y además de conocimientos [...] yo considero que, sí el educador ambiental debe de tener herramientas necesarias como para poder de alguna manera participar en alguna problemática ambiental</b>, saber que, pues no es un sabelotodo, pero que con el compromiso y con la comprensión de, de, uno debe de comprender que las, las, los problemas ambientales son muy complejos, o sea, en nuestra sociedad la problemática es, es, es difícil, son muy complejos, entonces no vamos a, ah, porque soy educador ambiental y, yo sé, tengo algunos ingredientes para hacerlo, y aquí está no, <b>yo no voy a resolver la problemática ambiental, sino soy uno de los participantes podríamos decir</b>” (E/EDMX/1:5).</p>
<p>I. “Y ahora, en este momento, ¿cuál sería tu ideal de educadora ambiental?”</p>	<p><b>EA.</b> “¡Uh! mi ideal de educadora ambiental este, es algo difícil porque, pues, es soñarlo pero no pierdo las esperanzas de que se convierta...  <b>I.</b> ¿En realidad?  <b>EA.</b> <b>Una educadora ambiental es una persona que es humana, que realmente siente que es abierta, que siente los problemas de los demás tiene mucho de impartir, es dura para entrar a los problemas, para hacerle frente a los problemas pero a la vez es una persona por no decir blanda, ¿verdad?, pero es una persona tierna, que ama, que ama la vida que vive intensamente que no se restringe en sus emociones, pero a la vez se siente, no sé para saberlas llevar en que está comprometida... para mí es lo más importante</b>, fundamental, no podemos hablar de un cambio, de un cambio de personas sin hablar de un compromiso consigo mismo, que si no te permite estar no puedes permitir a los demás, o sea, no puedes exigir lo que no tienes ni puedes dar lo que no tienes, entonces tienes que empezar por <b>si tú te amas sabes como amar</b>” (E/EDMX/2:7-8).</p>
<p>I. “[...] ¿cuál sería tu ideal de educadora ambiental [...] cómo piensas que debe de ser la tarea que debe cumplir la educadora ambiental y para cumplirla que atributos debe tener?”</p>	<p><b>EA.</b> “Bueno, yo pienso que <b>el primero de los atributos que debe tener una educadora ambiental es el compromiso con él mismo, ¿verdad?, el compromiso con el mismo porque en la forma en que esté comprometido consigo mismo va a poder a estar comprometido con los demás</b> y hablando de este compromiso [...] que tenemos con nosotros mismos de crecer cada día de ser mejores, mejores como personas, <b>darnos más, amarnos más a nosotros mismos, porque en la medida que nos amemos más vamos a poder dar amor a los demás también, ¿verdad?, algo que también, que enseñar bien bonito es saber ser más abierto, ¿verdad?, nuestra cultura nos enseña a ser, nuestras emociones y nuestros sentimientos a tenerlos más de una manera más discreta, ¿verdad?, y en lo de la educación ambiental yo he aprendido a tenerlo o aprender a ser más expresivo, a darnos más a los demás” (E/EDMX/3:8-9).</b></p>

Ahora bien, en los fragmentos de entrevista citados, es posible distinguir por parte de quienes participaban directamente como miembros del equipo del PEAM –habiendo sido formados en ese espacio institucional–

un nivel de involucramiento mayor, especialmente en las enunciaci-ones de las educadoras entrevistadas. En estas últimas, el espacio institu-cional aparece como un lugar donde se situaron en posición transferencial exitosa, la cual les permitió construir una imagen querida de sí mismas, donde sus procesos de proyección en la pantalla institucional (la misión ambiental, la constitución de un nuevo ser humano, el educador am-biental como un filántropo amoroso), fueron articulados a procesos de introyección (Remedi, 2001) que las sostuvieron psíquicamente.

**C) DOCENTE DEL PEAM NO EGRESADO**

<p>I. "¿Qué otros rasgos distin-guirías como los necesarios para conformar a un educa-dor ambiental?"</p>	<p>EO. "[...] pues tendría que combinar dos o tres elementos <b>una conciencia de los problemas ambientales surgida de una capacidad de reconocer información sin duda alguna de entender la verdadera dimensión del compromiso y de la esperanza para mí, eso es fundamental y la otra, una capa-cidad para poder desarrollar procesos de investigación</b>" (EDMX/1: 13).</p>
---	---

Por otro lado, en el caso de un docente no egresado del PEAM y que a diferencia de los demás sujetos referidos previamente, no contaba con estudios normalistas, sino con formación universitaria en la UABC, tam-bién fue interpelado con éxito en la propuesta del PEAM; sin embargo, en el contexto de su trayectoria académica y profesional, su tono es más mesurado y su capacidad de enunciación más fluida (cuestión que se vincula a la presencia de un proceso de *habituación* (Berger y Luck-mann, *op. cit.*), en el uso de la capacidad de argumentación sustentada en referentes teóricos); de tal manera que se advierte un posicionamien-to institucional más "autónomo" con respecto al *proyecto utópico*.

Con las diferencias señaladas en cuanto a la forma de vincularse a la institución, es posible plantear que los sujetos-actores educativos del PEAM, fueron interpelados exitosamente por la propuesta de los líderes-fundadores. De tal manera que, con niveles de anclaje diferencial en la *institución Cruzada* (Fernández, 1994); los sujetos institucionales vivie-ron su estancia en la institución educativa como un lugar para *ser* y para construir una imagen querida de sí mismos.

### **3. El proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos del PEAM: la constitución de un polo identificatorio hegemónico de su configuración identitaria**

La serie de procesos de identificación por la que atravesaron los sujetos-actores educativos, tuvo lugares privilegiados de desarrollo. Fue posible ubicar entre esos espacios la práctica docente, las relaciones familiares y la vida personal. En ese contexto, los sujetos institucionales tendieron a articular a su configuración identitaria un *polo identificatorio* como educadores ambientales, el cual, en los terrenos identitarios señalados tuvo capacidad *hegemónica*, de tal suerte que por un lado, éstos fueron organizados desde la concepción de educación ambiental y de un ideal de educador ambiental construida en el contexto del PEAM y, por el otro, implicó la incorporación/inclusión de nuevos referentes identitarios y la subordinación/exclusión de otros.

Ahora bien, es posible distinguir niveles diferentes en la capacidad articuladora del polo identificatorio denominado educador ambiental, que van desde una clara operación de inclusión/exclusión, la cual suponía la presencia de un modelo de identificación operando de forma antagonica, hasta la existencia de otros modelos de identificación sin que ellos supusieran una relación de ese tipo. En cualquier caso, el aspecto que me interesa relevar es la capacidad articuladora, esto es, proveer de un determinado orden del polo identificatorio educador ambiental construido en el marco del PEAM, el cual involucró en sí mismo la *condensación* de una diversidad de referentes discursivos.

#### *3.1 Una identidad de docente articulada desde un ideal de educador ambiental como un nuevo sujeto ético-político*

En apartados previos establecí las coordenadas generales bajo las cuales los sujetos-actores educativos del PEAM resignificaron su *ser* docente; en este apartado me interesa abordar, específicamente, las formas particulares en que el modelo de identificación de educador ambiental construido en el marco institucional del PEAM, al operar de manera exitosa, revistió una capacidad de articulación y rearticulación respecto a ese *ser docente*, referente identitario que tuvo que ver con la forma de concebir y desarrollar la práctica docente de los sujetos institucionales.

Como lo señalé más arriba, sostengo que ese modelo de identificación actualizado en la constitución de un *polo identificador* denominado educador ambiental, tuvo una capacidad articuladora, que en algunos casos supuso una operación hegemónica.<sup>168</sup> Así, una operación de inclusión/exclusión se habría producido sobre la base de la oferta identificatoria a la que se enfrentaron los sujetos institucionales. En el siguiente cuadro puede advertirse ese juego significativo:

---

<sup>168</sup> En términos del análisis político de discurso, para que se produzca una articulación hegemónica, es necesario además de la capacidad articuladora del *discurso*, la producción de una relación antagónica. Ello supondría la existencia de otro *discurso* que niegue al primero y que ofreciera así un modelo de identificación también antagónico al contenido en el *otro discurso*.

ENUNCIACIONES SUJETOS-ACTORES EDUCATIVOS	ELEMENTOS SIGNIFICANTES EXCLUIDOS	ELEMENTOS SIGNIFICANTES INCLUIDOS
Alumnos en formación		
<p><b>EA.</b> “[...] en el ámbito profesional [...] mis 18 años de servicio han sido frente a grupo escolar, este, he cambiado mis actitudes, mis formas tradicionalistas que yo tenía de trabajar y de interactuar con mis alumnos, considerando que soy educadora y la edad de mis alumnos es de tres a cinco años, ¿verdad?, nosotros tenemos una forma de docentes, aunque a veces no se diga, que sea como un currículum oculto, tenemos una forma muy tradicional de trabajar en los grupos, yo observo y siento, no para que nadie lo note, yo lo noto, entonces es un cambio interior, de formación interior que se refleja en el trato con los niños [...] se me ha quitado un poco lo autoritaria, en el trato con mis alumnos, eeh, brindado la oportunidad a los niños de que sean verdaderamente niños, no tratarlos como unos adultos chiquitos, este, he tratado en poner en práctica esos valores que nos favorecen tanto aquí, porque son parte del sustento, de la filosofía, de lo que [...], <b>el respeto, el respeto a un niño que aunque sea pequeño merece todo mi respeto, la tolerancia, en el jardín de niños en el trabajo se requiere de muchísima paciencia y tolerancia con los niños, eh, cosa que estaba perdiendo, casi había perdido yo, que había tan vuelto tan rutinario mi trabajo, tan monótono que había perdido todos, grandes valores</b>, que en nuestra práctica docente necesitamos tener presentes, pero no nada más presentes en ideologías sino en trato, con otra dimensión, este, en el ámbito quizás intelectual” (EAMX3/4:4-5).</p>	<p><b>- Forma “tradicional de trabajar”:</b>          “[...] he cambiado mis actitudes, mis formas tradicionalistas que yo tenía de trabajar y de interactuar con mis alumnos, considerando que soy educadora y la edad de mis alumnos es de tres a cinco años ¿verdad?, nosotros tenemos una forma de docentes, aunque a veces no se diga, que sea como un currículum oculto, tenemos una forma muy tradicional de trabajar en los grupos [...]”.</p>	<p>- Respeto, tolerancia, paciencia en su práctica docente como educadora con niños pequeños:          “[...] es un cambio interior, de formación interior que se refleja en el trato con los niños [...] se me ha quitado un poco lo autoritaria, en el trato con mis alumnos, eeh, brindado la oportunidad a los niños de que sean verdaderamente niños, no tratarlos como unos adultos chiquitos, este, he tratado en poner en práctica esos valores que nos favorecen tanto aquí, porque son parte del sustento, de la filosofía, de lo que [...] , el respeto, el respeto a un niño que aunque sea pequeño merece todo mi respeto, la tolerancia, en el jardín de niños en el trabajo se requiere de muchísima paciencia y tolerancia con los niños, eh, cosa que estaba perdiendo, casi había perdido yo, que había tan vuelto tan rutinario mi trabajo, tan monótono que había perdido todos, grandes valores[...]”.</p>

	LA POSIBILIDAD DE	PROVEER DE UN ORDEN
<p>I. “[...]¿en cuanto a tu presencia en la maestría como alumno, has sentido ya algún impacto? o por el contrario no ha incidido para nada, sino como un estudio meramente, digamos de conocimientos, de adquirir conocimientos pero que no haya influido, no sé, ¿cuál es la situación?”</p> <p><b>EO.</b> “Yo creo que <b>sí hay cambios que son muy, muy palpables, sobre todo yo creo que en el campo laboral, por cuestiones de trabajo estoy coordinando un programa en una universidad llevada aquí en Mexicali, un programa que tiene que ver mucho con el curso la formación de valores y estudiantes, y, pero es un programa que lanzamos un poco a ciegas, más buscando por dónde sin saber cómo, yo creo que en este sentido la maestría nos ha, nos ha abierto muchos caminos [...]</b> si los trabajos los hacemos en conjunto y creo que hemos ido describiendo, adaptando, asesorando, pero <b>tomando muchos fundamentos de lo que, de lo que se basa el Programa de Educación Ambiental para adaptarlos a nuestra propia realidad</b>” (EAMX3/2:1).</p>	<p><b>- Un programa de formación carente de principios ordenadores:</b> “[...] un programa que lanzamos un poco a ciegas, más buscando por dónde sin saber cómo [...]”.</p>	<p><b>- Formación de valores recuperando elementos del PEAM:</b> “[...] sí hay cambios que son muy, muy palpables, sobre todo yo creo que en el campo laboral, por cuestiones de trabajo estoy coordinando un programa en una universidad llevada aquí en Mexicali, un programa que tiene que ver mucho con el curso la formación de valores y estudiante [...] hemos ido describiendo, adaptando, asesorando, pero tomando muchos fundamentos de lo que, de lo que se basa el Programa de Educación Ambiental para adaptarlos a nuestra propia realidad”.</p>

En el primer caso citado, se muestra una articulación hegemónica desde el polo identificadorio educador ambiental, ya que desde la definición de éste se excluye una forma identitaria de ser docente: “*tradicionalista*” (la cual condensa una serie de significaciones como: ser autoritaria, intolerante, no respetuosa, rutinaria e ignorante de la existencia de un “*currículum oculto*”), que antagonizaría con una identidad docente que incluiría el respeto al niño, la tolerancia, “*muchísima paciencia*”, la reflexión sobre el “*currículum oculto*”, y, en general, la incorporación de esos valores a la práctica docente.

En el segundo caso referido, la formación recibida en el marco del PEAM configuró un polo identificatorio desde el cual proveer de un orden, de una organización significativa a un proyecto pedagógico. En ese sentido, aunque no se advierte la presencia de un modelo identificatorio que antagonice con el propuesto desde el PEAM, este último aportaría los insumos para la definición de un ser docente en el espacio laboral del sujeto entrevistado.

En las formas particulares en que los sujetos institucionales configuraron sus procesos identitarios, la presencia de un núcleo ético-político<sup>169</sup> que operó como *punto nodal* de sus configuraciones identitarias como docentes, funcionó tanto en el caso de los estudiantes de tercer semestre entrevistados, como en el de algunos de los egresados-docentes:

¿De qué manera la formación que recibiste como educadora ambiental incide en tu práctica docente cotidiana?

EA. [...] **ahorita yo no puedo desarticular mi pensamiento, o sea no puedo separarlo de lo de educación ambiental o en la corriente ambiental de mi quehacer cotidiano como educadora**, como asesora de educadoras, yo no puedo hablar sin hablar de la educación ambiental, o sea de lo que **hablamos del respeto, de la tolerancia** de que tenemos que trabajar en una nueva construcción, tenemos que trabajar para nosotros y en bien de nosotros y en bien de nuestro medio ambiente o sea, tenemos que trabajar, conocernos a nosotros mismos, a los otros seres humanos y al medio ambiente y tenemos que convivir y reestructurarnos nuestras formas de relacionarnos (E/EDMX/2:3).

I. [¿Cómo ha impactado tu formación en educación ambiental en tu labor docente?]

EA. [...] **siente uno el compromiso como de más de una manera más intensa en ese afán de lograr, de establecer una relación más cordial y nosotras como educadoras tenemos bastante comunicación con los padres de familia surge bueno ...y ... ese interés por tratar de trascender más allá de lo que son los programas educativos ¿verdad? de buscar el, buscar la forma de invitar a los padres de familia a que tuvieran la necesidad de buscar ellos una mejor calidad de vida de que vi-**

---

<sup>169</sup> Cfr. capítulo 4, II. La formación de educadores ambientales: el *sujeto mítico* como un nuevo sujeto ético-político.

**vieran la vida con un poco de más intensidad** y me refiero a esto porque yo tuve la experiencia de trabajar en un medio muy, muy difícil, verdad, en una colonia muy pobre de escasos recursos, no tenían agua ni luz las familias, entonces el conocer todo este programa a mí me ayudó bastante para poderlos guiar a ellos a dentro de sus recursos buscar manera de siempre salir adelante (E/EDMX/3:3,10).

En los fragmentos citados, el *discurso* del PEAM, específicamente los rasgos del modelo de identificación gestado en ese espacio institucional aparecen como incorporados a las formas de concebir, actuar y llevar a la práctica la tarea docente, por parte de las educadoras ambientales entrevistadas; ambas, con formación básica en educación de preescolar, se incorporaron a la maestría en educación ambiental del PEAM, para posteriormente integrarse como asesoras de los diplomados.<sup>170</sup> En sus enunciaciones, trasciende la utopía ambiental construida en el PEAM, como la constitución de una nueva forma de relación entre los seres humanos y con la naturaleza:

[...] tenemos que trabajar en una nueva construcción, tenemos que trabajar para nosotros y en bien de nosotros y en bien de nuestro medio ambiente o sea, tenemos que trabajar, conocernos a nosotros mismos, a los otros seres humanos y al medio ambiente y tenemos que convivir y reestructurarnos nuestras formas de relacionarnos (E/EDMX/2:3).

En esa misma perspectiva, la labor filantrópica como elemento constitutivo del modelo de identificación del educador ambiental construido en el PEAM, atraviesa también las formas en que estas educadoras resignificaron su tarea docente:

[...] buscar la forma de invitar a los padres de familia a que tuvieran la necesidad de buscar ellos una mejor calidad de vida de que vivieran la vida con un poco de más intensidad y me refiero a esto porque yo tuve la experiencia de trabajar en un medio muy, muy difícil verdad? en una colonia muy pobre de escasos recursos, no tenían

---

<sup>170</sup> En la época de la entrevista las dos colaboraban con su trabajo voluntario en equipo del PEAM, en función de su disponibilidad de horario.

agua ni luz las familias entonces el conocer todo este programa a mí me ayudó bastante para poderlos guiar a ellos a dentro de sus recursos buscar manera de siempre salir adelante (E/EDMX/3:3,10).

Asimismo, la estrategia terapéutica presente en la dinámica pedagógica del PEAM, también organizó tal resignificación: “*buscar ellos una mejor calidad de vida, de que vivieran la vida con un poco de más intensidad*”.

En las formas de *vincularse* al proyecto institucional de manera explícita se articuló una red significativa implícita, la cual desde lo latente y el inconsciente descriptivo (Schvarstein, 2001), involucró un determinado juego psíquico anclado en las historias familiares y personales de los sujetos-actores educativos. De esta forma, las veredas a través de las cuales esos sujetos significaron su vivir en la institución, fueron múltiples; desde quienes encontraron en el espacio institucional del PEAM, un refugio, una especie de cápsula protectora “*una burbuja donde las tempestades no te llegan*”, un “*espacio hermoso*”, “*un proyecto magno*”, hasta quienes lo significaron como un “*programa amoroso*” y un “*espacio de discusión*”.

### *3.2 Una nueva forma de ser padre o madre, esposo o esposa, desde el discurso de educación ambiental del PEAM*

Los terrenos familiar y personal constituyeron ámbitos explícitos de reordenación identitaria de los sujetos-actores educativos del PEAM. Tal situación estuvo en gran medida orientada por el carácter dislocador/estructurante de la estrategia pedagógico-terapéutica, organizadora de la dinámica pedagógica del PEAM: El Proyecto de Vida, el cual operaba explícitamente como la “*matriz pedagógica*” del programa.<sup>171</sup> En ese sentido, he planteado previamente que si bien con distintos niveles de reordenación identitaria, los sujetos-actores educativos del PEAM fueron interpelados con éxito e incorporaron, bajo una pluralidad de formas según sus contextos e historias de vida particulares, el modelo de identificación de educador ambiental.

---

<sup>171</sup> El “Proyecto de vida” operó como *punto nodal* del enfoque sistémico del líder ideólogo, esta estrategia pedagógico-terapéutica estuvo articulada al desarrollo de la escritura del “Libro de Mi Vida”. Cfr. capítulos 4 y 6.

De esa manera, encontramos diversos niveles en que el *ser* educador ambiental operó como una pantalla a partir de la cual los sujetos institucionales desplegaron un juego psíquico:

I. ¿En qué sentido ha cambiado tu formación?

EA. [...] puedo decir que el ámbito familiar, a mi modo de concebir las relaciones con mi hijo y con mi esposo, que son los que componen mi familia, ha sido muy favorable, este, uno de los objetivos centrales de esta maestría es rescatar o favorecer ciertos valores que en cierta forma se han deteriorado, entonces, valores como la democracia, la tolerancia, el respeto, la, la, no sé, valores y categorías, **en verdad yo siento que he tenido un acercamiento más benéfico con mi hijo y con mi familia, puedo tener una mejor comunicación con ellos dos, este, quizás porque ellos siempre han valorado lo que yo realizo como mujer y como profesionalista, ¿verdad?, he visto que la relación, sobre todo la comunicación, pero una verdadera comunicación de diálogo con mi familia ha sido más favorable, como que tengo más elementos yo para poder acercarme y comunicarme con ellos** (EAMX3/4:4).

La resignificación que produjo la entrevistada de la relación con su familia, muestra el carácter retroactivo de la significación y en éste, operando lo que Žižek (1992) denomina anamorfosis ideológica: “*porque ellos siempre han valorado lo que yo realizo como mujer y como profesionalista*”; esto es, la operación de proveer de sentido en forma retroactiva también produce la percepción en el sujeto de que tales elementos siempre han estado ahí, cuando la posibilidad de concebirlos de esa manera se vincula a la temporalidad que instituye el nuevo juego significativo que atraviesa las identificaciones que en ese momento el sujeto procesa: “*pero una verdadera comunicación de diálogo con mi familia ha sido más favorable*”.

Las líneas previas pueden leerse en dos vertientes, por un lado, como vinculadas al *discurso* de educación ambiental y del ser educador ambiental, que en el espacio institucional del PEAM fue naturalizado como la definición “verdadera”; por el otro, involucra aquella versión que al operar como pantalla permite al sujeto-actor educativo vincularse fantasmáticamente bordeando en efecto su núcleo traumático constitutivo y en ello residiría su carácter de “*verdadera comunicación de diálogo*”.

Como apunté más arriba, las formas de anclar su mundo interno por parte de los sujetos institucionales en el *discurso* del PEAM, fue diversa entre otros aspectos, por la singularidad psíquica de cada sujeto. Dos integrantes del equipo PEAM, egresados de éste, que participaban uno como comisionado y otro, con su trabajo voluntario, encontraron en este espacio la posibilidad no sólo de generar una imagen querida de sí mismos (lo cual sería parte constitutiva del proceso de identificación), sino quizá de subsanar un cierto déficit en ese sentido:

EO. [...] en la maestría, que siento que es una de las cosas que me dejó [uno sin] querer no se da cuenta pues que, que resuelve en el día, resuelves una serie de problemas y es cuando estás con tus alumnos, con tus, con tus compañeros, uno puede, o simplemente en la familia, ¿verdad?, uno en la vida cotidiana (...) se enfrenta con una serie de, de problemas que, que eso uno debería de estar consciente, de **que a lo mejor eres un resolvedor de problemas y que puedes hacerlo mejor, entonces hay muchas personas que, que a lo mejor tienen una autoestima muy baja porque creen que su vida pues está siendo vana, pero entonces cuando uno, se desensibiliza, te vuelvo a repetir, se da cuenta de eso, y que, y que vale la pena lo que uno hace en la vida cotidiana y no dejarnos llevar por, por una imposición cultural**, ¿verdad?, que nos vienen bombardeando con cierto tipo de, de estilo de vida, que sin querer ahí nos estamos, nos estamos dejando llevar, **pero cuando vemos que no alcanzamos lo, lo que nos dicen que, que tenemos que alcanzar, pues nos sentimos frustrados y, y siempre queremos lograr pero no, no lo podemos hacer, entonces esas son de las cosas que a mí, pues creo que a mí me dejaron la maestría, que uno debe de valorarse, y debe de, de, de sentirse bien, debe de tener uno su proyecto de vida, ¿no?, bueno qué es lo que yo quiero lograr, al final de mi vida, ¿no?, o sea, y qué es lo que voy a hacer para, para llegar a ese proyecto de vida**, a lograr eso que yo quiero realizar, entonces son muchas cosas te digo lo que, de la maestría lo que se me hizo muy interesante (E/EDMX/1:10).

El “proyecto de vida”, denominado por los líderes fundadores del PEAM como “*matriz de todos los programas*”, aparece con claridad en las enunciaciones de este egresado-docente, y dota de direccionalidad a la forma de significar su devenir.

En esa tesitura, como lo he señalado previamente, la estrategia terapéutica que organizó la dinámica pedagógica del PEAM, produjo reorganizaciones identitarias que en algunos casos llegaron a producir desestructuraciones en ese sentido, que culminaron en la reconstitución de un horizonte de plenitud imaginario inscrito en la utopía ambiental; en términos psíquicos, se habría producido un “vínculo fantaseado”, en el cual se habría tendido a generar un enriquecimiento del “Yo”, de acuerdo con la estructura previa del sujeto (Remedi, 2001):

I. ¿[Tu formación en el PEAM] también ha incidido en tu vida personal, en tu familia?

EA. Sobremanera, o sea **de hecho yo soy otra totalmente, yo cambié muchísimo**, inclusive tú puedes preguntarle a cualquier persona y soy otra [...] a como yo entré, **entré insegura, entré con muchos complejos, entré con muchas, este, ataduras, con muchos prejuicios culturales, morales y con otra concepción de mí misma, es más, no me conocía realmente y no me aceptaba y esto me ha ayudado, me ha abierto la posibilidad para primero conocerme a mí y eso me ha ayudado a este, a conocer a los demás.**

I. Esto fue una transformación fuerte entonces...

EA. **Sí, fuerte y dolorosa bastante dolorosa, o sea esto me ha costado a mí bastantes llantos, enojos, risas y demás, todo**, todo en conjunto todo lo que es de un ser humano (E/EDMX/2:3-4).

Los procesos identificatorios que se desplegaron en el marco del PEAM, fueron contruidos de múltiples maneras en el juego explícito-manifiesto-consciente/implícito-latente-inconsciente (Schvarstein, 2001); de tal suerte que las adscripciones socio-culturales, las trayectorias e historias docentes así como las historias familiares y personales de los sujetos institucionales, imbricadas con una determinada dinámica fantasmática, tanto en el plano institucional como personal, constituyeron en su conjunto el tejido de identificaciones entramado por medio de formas plurales de vivir la institución.

## FUNCIONAMIENTO IDEOLÓGICO EN UN ESPACIO INSTITUCIONAL “HEROICO”

### I. UNA “INSTITUCIÓN (EN) CRUZADA”: LA MISIÓN AMBIENTAL

#### 1. El Programa de Educación Ambiental de Mexicali como entramado socio-político-cultural y psíquico-afectivo

**L**a mirada de la institución educativa que propongo supone pensarla como un denso tejido que demanda diversos emplazamientos analíticos para su abordaje.

En ese sentido, distingo dos ámbitos de intelección fundamentales: uno socio-político-cultural y otro psíquico-afectivo. A su vez, el acceso a tales terrenos tendría como vía de aproximación la ubicación del juego simbólico-imaginario-fantasmático que constituye la vida de las instituciones educativas.

En ese contexto analítico, propongo una *lógica discursiva*, de tal manera que la institución educativa es pensada como un *discurso*, es decir, como un sistema de significación producto de una articulación (hegemónica o no) donde se han naturalizado como “verdaderas” determinadas definiciones de la educación y del *ser* educativo. De tal suer-

te que una operación de inclusión/exclusión significativa habría tenido lugar en un contexto histórico determinado. Así, las *huellas* del poder se borran (Laclau, 1993) y, como contraparte, se produce la sedimentación de una determinada construcción del mandato social asignado a la institución educativa. En ese contexto, se ofrece a los sujetos-actores educativos materiales simbólico-imaginarios desde los cuales éstos –en imbricación con sus trayectorias e historias personales– construyen o no un *horizonte de plenitud* identitaria.

Entretejido con ese basamento simbólico-imaginario, se entrama un imaginario no explícito, de carácter latente que se vincula a la dimensión inconsciente de la subjetividad de los sujetos-actores educativos. En ese registro analítico, la institución se piensa como soporte y protección, a la vez que como lugar de sufrimiento y tensión para los sujetos institucionales.

Se parte del supuesto de que el mundo interior del sujeto sufre un movimiento de exteriorización en la institución, que al mismo tiempo que constituye una gran violencia, opera como elemento constitutivo de su posibilidad de estar y devenir al interior de ésta:

[...] nos vemos enfrentados al pensamiento de que una parte de nuestro sí-mismo está “fuera de sí”, y que precisamente eso que está “fuera de sí” es lo más primitivo, lo más indiferenciado, el pedestal de nuestro ser, es decir, tanto aquello que, literalmente, nos expone a la locura y a la desposesión, a la *alienación*, como lo que fomenta nuestra actividad creadora [...] esta externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa que mantenemos con las instituciones (Käes, 1989:16).

En ese marco, la construcción simbólico-imaginaria-fantasmática que el sujeto-actor educativo produce de la institución educativa, puede involucrar un *funcionamiento ideológico* (en términos de Žižek, 1992). De tal manera, que el *discurso* educativo constituido hace factible la generación o no de una dinámica institucional donde la construcción de una pantalla institucional permita a los sujetos institucionales articularse a ésta para bordear su falta constitutiva (evadir lo Real) y, de esta manera, abrir la posibilidad de anclar su existencia en la insti-

tución (dependiendo de sus estructuras psíquicas pre-institucionales; Remedi, 2001).

En el caso del Programa de Educación Ambiental de Mexicali, he sostenido que éste representó un *discurso* de la educación ambiental, el cual revistió un *funcionamiento ideológico*, por tanto, se produjo una dinámica institucional donde los sujetos-actores educativos se articularon a la pantalla institucional (organizada alrededor de un *proyecto utópico* bajo la forma de utopía ambiental con carácter ético-político), de tal suerte que la trama vincular construida por los sujetos institucionales tendió a ofrecerles un lugar de soporte y protección que hizo posible afrontar el sufrimiento causado por su adscripción al mandato institucional localmente construido.

En las instituciones educativas es donde la tensión entre alienación y autonomía se hace más patente:

Es posible pensar que en el núcleo singular de las instituciones educativas –me refiero al conjunto de rasgos que las diferencian de otras instituciones sociales– se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad. Se trata [...] con un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo, al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de una individuación (Fernández, 1994:25).

En el ámbito del PEAM como *discurso* y como “institución cruzada” (*ibid.*), los sujetos-actores institucionales encontraron un lugar donde existir, es decir, un espacio en el cual anclar su vida psíquica y socio-cultural, de tal manera que en menor o mayor grado, éstos vivieron la institución como un lugar protector y/o promotor de sus proyectos personales. Así, la tensión alienación-autonomía, parecía “con-fundirse” en un estar institucional donde la alienación respecto a un proyecto utópico de construcción de una nueva forma de *ser* humano, en tanto sujeto ético-político distinto al individualista acuñado en el proyecto moderno, aparecía como condición de subjetivación y conformación identitaria (*e. g.*, de los polos identificatorios de madre y esposa):

I. [¿Cómo ha incidido tu formación en educación ambiental?]

[En] el ámbito familiar, a mi modo de concebir las relaciones con mi hijo y con mi esposo, que son los que componen mi familia, ha sido muy favorable, este, uno de los objetivos centrales de esta maestría es rescatar o favorecer ciertos valores que en cierta forma se han deteriorado, entonces, valores como la democracia, la tolerancia, el respeto, no sé, valores y categorías, en verdad yo siento que he tenido un acercamiento más benéfico con mi hijo y con mi familia, puedo tener una mejor comunicación con ellos dos, este, quizás porque ellos siempre han valorado lo que yo realizo como mujer y como profesionista, ¿verdad?, he visto que la relación, sobre todo la comunicación, pero una verdadera comunicación de diálogo con mi familia ha sido más favorable, como que tengo más elementos yo para poder acercarme y comunicarme con ellos (EAMX3/4:4).

En ese contexto, ¿a través de qué procesos los sujetos-actores educativos se articularon *ideológicamente* al *discurso* del PEAM? ¿De qué forma operó la dupla de líderes-fundadores para constituirse como fuente de amor? ¿A partir de qué estrategias pedagógicas se desarrolló el *modelo de identificación* que fue propuesto a los sujetos educativos en formación? ¿Cuáles fueron las formas en que los sujetos-actores educativos se vincularon a la “misión ambiental”?

Para acceder a este ámbito de interrogaciones, establezco a continuación las formas particulares en que el PEAM como *discurso* e institución educativa, fue materializado en condiciones organizacionales específicas, las cuales fueron revestidas simbólica, imaginaria y fantasmáticamente de diversas maneras por los sujetos-actores institucionales.

## 2. El PEAM como establecimiento educativo

Como lo ha señalado Castoriadis, no podemos vivir al margen de una red simbólica: “Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico” (1983:201). Ahora bien, se distinguen dos niveles o grados de lo simbólico, uno relativo al lenguaje, como simbólico primario, que opera como basamento de cualquier posibilidad de interacción humana y, un segundo, que alude a un simbólico en segundo grado, sin el cual no es posible hablar de institución:

Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica [ésta] Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir, hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (*ibid.*).

Lo simbólico no puede existir al margen de lo imaginario (“la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen”) así como lo imaginario no tiene otra forma de existencia que a través de lo simbólico. En la institución ambos registros operan de forma imbricada y proveen de sentido y de una determinada direccionalidad al plano organizacional-funcional.

Desde la psicología social de las organizaciones, el plano organizacional es visto como mediación entre la institución y el sujeto y como “materialización” de esta última:

Se definen las *instituciones* como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social [...] Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquéllas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno (Schvarstein, 2001:26-27).

De acuerdo con lo anterior, el dar cuenta de la institución en tanto establecimiento institucional, pretende producir una aproximación al juego instituido/instituyente, ya que la idea de *organización* involucra una construcción virtual, como especie de ideal normativo-funcional, que supone un ordenamiento simbólico (que se teje con una dimensión imaginaria) sobre el cual se sostiene el primero; de tal manera que la implementación de una cierta propuesta organizacional, siempre llevará consigo su re-construcción en el marco de una determinada trama simbólica e imaginaria urdida por los sujetos-actores institucionales.

### 2.1 El PEAM, una organización-sujeto

De 1993 a 1999, el proyecto de desarrollo del PEAM fue construido en dos terrenos académicos: *a)* el relativo a la maestría en educación ambiental, con sede en la UPN Mexicali y *b)* el correspondiente a los diplomados, los cuales además de impartirse en la ciudad de Mexicali, fueron llevados a distintos lugares del estado de Baja California (*e.g.* Tijuana, Rosarito, Tecate, Guerrero Negro).

Un segundo momento de desarrollo del PEAM, lo constituyó la migración obligada de los líderes-fundadores del PEAM a finales de 1999 –como resultado de un conflicto con las autoridades académico administrativas de la UPN Mexicali–, al espacio institucional del SNTE local, donde el programa siguió desarrollándose, en esa ocasión sólo a través de los diplomados, pues la UPN detentaba el reconocimiento oficial del programa de la maestría, por lo que ésta no podía impartirse fuera de ese ámbito educativo.

En este trabajo, la indagación se centró en el primer periodo consignado, durante el cual se construyó el modelo institucional que orientaría el desarrollo del PEAM en esa primera etapa y en la siguiente. En esta última, la indagación realizada tuvo una cobertura menor tanto cronológicamente como respecto al número de aspectos contemplados; sin embargo, fue posible constatar la permanencia de un conjunto de elementos ya presentes en la dinámica institucional en el primer periodo, tales como: el trabajo voluntario, el liderazgo de los líderes fundadores, la centralidad de la estrategia pedagógico-terapéutica denominada “proyecto de vida”, entre otros aspectos relevantes.

La identidad institucional que se construyó a lo largo de los periodos referidos involucró una propuesta singular del mandato social educativo moderno, en la cual el conformar un “nuevo humano” (“utópico”, “visionario”, “soñador”, “empático”, “solidario”, “dotado de esperanza”, “amoroso”, “respetuoso”, etc.),<sup>172</sup> constituyó el mandato institucional construido y asumido en el marco del PEAM.

---

<sup>172</sup> En el capítulo 4, abordo las características del *modelo de identificación* desarrollado en el *discurso* del PEAM.

Planteo la noción de mandato social educativo moderno, en un sentido genérico, en el entendido de que su actualización ha involucrado formas particulares, dentro de contextos socio-culturales específicos. Sin embargo, lo ubico como parte constitutiva del proyecto de la modernidad y, en ese sentido, funcionando como un *horizonte de plenitud* que ha operado en forma hegemónica.

Así, me refiero a un conjunto de ideas, valores, normas, concepciones, etcétera, alrededor de las cuales fue definido históricamente un deber *ser* de la educación y del sujeto educativo. En ese sentido, una educación moderna ha supuesto por un lado, la promoción del desarrollo de las potencialidades del ser humano (que tiene como centro el ejercicio de la razón) y, por el otro, la capacitación técnica y formación moral del ciudadano para la reproducción de la fuerza de trabajo en la sociedad capitalista.

Ahora bien, como lo he planteado antes<sup>173</sup> el campo de lo ambiental ha revestido históricamente un carácter *marginal*, el cual está presente en el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) y en la propuesta del PEAM. En ese sentido, sostengo que el *modelo de identificación* construido en el PEAM, involucró también esa condición *marginal*; esto es, constituyó una oferta identificatoria que operó como una posibilidad de sutura o cierre de las dislocaciones del *ser* ciudadano moderno y, al mismo tiempo, involucró una forma de presencia de sus límites o fisuras, al mostrar aquellos elementos que le faltarían para ser pleno.

Es preciso establecer que estoy refiriéndome al proyecto moderno en general, como sustento mítico de la civilización occidental; ello no implica que no reconozca que éste ha sido desarrollado de múltiples maneras en los diversos contextos geo-culturales y políticos –entre ellos América Latina, y en particular, México– en los que se ha pretendido implementarlo, y que además hayan existido otros *discursos*, ya sea en articulación antagónica o equivalencial con el primero.<sup>174</sup> Sin embargo, el ángulo analítico que estoy privilegiando, es el de la función que el proyecto edu-

---

<sup>173</sup> Cfr. capítulo 1.

<sup>174</sup> *Idem.*

cativo moderno en tanto hegemónico ha involucrado en el plano de lo imaginario.<sup>175</sup>

En ese contexto, ¿cuáles fueron las condiciones en el terreno de la institución educativa pensada como una determinada propuesta organizacional, a través de las cuales dicho funcionamiento *marginal* se produjo?

Propongo que dicho funcionamiento *marginal* se correspondió con la capacidad instituyente de los líderes fundadores del PEAM y el equipo de trabajo que coordinaban, conformando así una *organización-sujeto* (Schvarstein, 2001).

Si bien toda organización (como mediación entre la institución y los sujetos), involucra el “atravesamiento institucional” (*ibid.*), es decir, la presencia de diversos mandatos sociales, provenientes del conjunto de normas, valores, representaciones y, en general, de formas de vida establecidas como legítimas en determinados contextos socio-culturales en el plano societal; los sujetos-actores educativos re-construyen dicho atravesamiento institucional, para conformar dinámicas institucionales singulares. Ahora bien, tal dinámica puede tener una mayor o menor distancia respecto a las formas sedimentadas a nivel societal de las instituciones (educación, familia, proyecto de nación, definición de ciencia y tecnología, concepción de naturaleza, etc.); de tal suerte que la capacidad instituyente de los sujetos-actores, en este caso educativos, constituirá el elemento articulador de las posibilidades de una relativa autonomía y capacidad creadora del establecimiento educativo:

Se encuentran [...] organizaciones que presentan una fuerte identidad-construcción, aquella que construyen en términos de su singularidad. Tendrán entonces “mucho mundo interno” y se podrá decir de ellas [...] que se construyen como organización-sujeto en relación con su medio interno y externo. Otras aparecen totalmente atravesadas por las instituciones y los rasgos de su identidad-esquema, la que es común a todas las organizaciones que comparten su misma actividad. Tienen “poco mundo interno” [...] se asemejan a una organización-objeto; son “agencias” (*ibid.*, pp. 73-74).

---

<sup>175</sup> Es importante precisar que, desde el análisis político de discurso, este plano de lo imaginario, no se produce de manera aislada, sino por el contrario opera de forma imbricada con los registros de lo simbólico y lo real.

En el caso del PEAM, el programa de formación producido en ese ámbito institucional, involucró una propuesta de carácter innovador en el contexto académico y político de los programas de formación a nivel superior en educación ambiental en México,<sup>176</sup> en la que fueron sedimentadas las perspectivas académicas y políticas de los líderes fundadores (en función de sus correspondientes trayectorias). Lo anterior, demandó que esos sujetos-actores institucionales abrieran la posibilidad de instituir una forma singular de concebir y desarrollar la formación de educadores ambientales. Si bien en dos programas de formación a nivel maestría en educación ambiental (de los cinco existentes hasta 1999 en el país) fue posible ubicar algunas “semejanzas de familia” (en términos del segundo Wittgenstein) en cuanto a las orientaciones de sus respectivos programas de trabajo (e.g. la búsqueda de la interdisciplinariedad, la importancia asignada a la investigación, la reflexión filosófica y epistemológica), en ninguno de ellos existía un *discurso* de la educación ambiental y del *ser* educador ambiental, construido con base en una propuesta filosófica inédita que funcionaba como creación *ad hoc*, es decir, como una producción *discursiva* especialmente diseñada para fundamentar y orientar la formación de educadores ambientales. De esta forma, el PEAM implicó la elaboración, desarrollo y legitimación de una perspectiva singular de concebir la educación ambiental y el *ser* educador ambiental, la cual pretendía formar explícitamente “una nueva manera de ser humano”:

[En el PEAM proponemos] **una nueva manera de ser humano**, donde comenzamos con las necesidades [...] mi necesidad de conservar la vida y reproducir la mía y la tuya, yo como humano tengo que conservar la vida pero también la tuya, y tengo que ayudarte, y tengo que buscarte, y tengo que ayudarte, y tengo que procurarte, y luego tengo la plantita, no es mía pero yo la riego, la cuido, y los animales, **y todo, es**

---

<sup>176</sup> En 1997, se tenía registro de 1179 programas de formación a nivel superior en temas relacionados con medio ambiente (en esa cifra se incluían áreas disciplinarias diversas, e.g. diseño y arquitectura, de la salud, ingenierías y tecnologías, planeación e instrumentos de regulación y gestión ambiental, agropecuarias, sociales y económicas); entre los cuales sólo se tenía referencia de cinco programas de formación a nivel maestría en educación ambiental, entre los que se encontraba el PEAM (M. T. Bravo Mercado [coord.], *Programas académicos nacionales de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca*, Directorio, México, Semarnap-ANUIES, 1997).

**mi responsabilidad, yo soy responsable del universo, porque el universo también se hace responsable de mí** (E1F/ID:20-21).

El *punto nodal* de dicho *discurso* lo constituyó el enfoque sistémico construido por el líder ideólogo –en estrecha comunicación e intercambio con la líder académica–. Como puede advertirse en los siguientes comentarios del líder ideólogo, creador del enfoque sistémico que sustentó la propuesta formativa del PEAM, el mandato social asignado a la educación, fue resignificado y reconstruido produciendo un mandato institucional donde se le asignó a la educación un papel de primer orden para el logro de la “felicidad de la humanidad”:

[...] a mí me parece que la educación es algo de gran importancia, es más, **yo creo que si no ponemos por enfrente la educación, cualquier proyecto [...] de felicidad de la humanidad va a dar rodeos muy largos**, es como poner [...] los bueyes este, atrás de la carreta o algo así, ¿no?, según yo, ¿no?, pero, pero la carreta es importante, la rueda es importante [...] **yo lo veo como una visión sistémica, donde no puedes deshacerte de nada** (E1F/ID:24-25).

En ese contexto, la propuesta sistémica involucró una ética sustentada en la responsabilidad de sí mismo como responsabilidad por el otro, donde aparecía el bienestar del otro como posibilidad del bienestar de sí mismo, como eje normativo central:

[Una frase de] los hermanos Marx [...] dice ‘no me basta ser feliz necesito que los demás sufran’, pero eso, eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo [...] **en el Programa de Educación Ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: no me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean** [...] si yo digo voy a resolver mis problemas, después mis problemas, y siempre mis problemas y me valen los problemas de los demás, esa divisa es la que gobierna a una cultura que está en decadencia, en Estados Unidos, España, Francia, yo no diría que toda la cultura occidental, sino la situación humana que se rige por ese postulado de Groucho Marx, está, está erosionándose, se está desbaratándose [...] **probemos la construcción de una comunidad que** [basada en la idea de] **voy a resolver los míos resolviendo tus problemas** (E1F/ID:19-20).

En el planteamiento sistémico, fue desarrollado un enfoque de la comunidad donde el conflicto aparece erradicado y, en su lugar, se propone la posibilidad de una vida comunitaria armónica; desde esa perspectiva, la especie de fusión que se plantea entre el plano individual y el comunitario, diluye la posible autonomía del primer ámbito a favor del segundo, dando por sentada la coincidencia entre ambos, de tal manera que no hay lugar para el *polemos* en esta visión de la educación ambiental, por lo que el *proyecto utópico* involucró la idea de una reconciliación social plena.

### **3. La difusión de la palabra ambiental: una “institución cruzada”**

La formación de “una nueva manera de ser humano”, constituyó el mandato educativo que los líderes fundadores del PEAM instituyeron. Una tarea de tal envergadura, fue asumida por el equipo docente y por los estudiantes de la maestría y de los diplomados (con énfasis, formas de significación y participación diferenciales) como:

[...] poder ser parte de un proyecto [...] de un proyecto magno, se puede decir a nivel mundial, de lo que quizás con una pequeña participación pero bueno, voy a contribuir con algo, ¿verdad?, y sobre todo este, pensando en un presente y en un futuro, un futuro, un proyecto futuro de lo que queremos (EAMX3/4:9).

En el marco de tales coordinadas simbólicas e imaginarias, sobresale el carácter utópico asignado al mandato institucional. En ese contexto, fue desarrollada una dinámica institucional bajo la forma de “cruzada”, de tal suerte que llevar la educación ambiental al mayor número de sujetos posible, constituyó una especie de gran misión, sustentada en el trabajo “heroico” de los líderes fundadores y del equipo docente. De esta forma, los rasgos de una “institución cruzada” en los términos de Fernández (1994) permiten entender el modelo institucional producido por el PEAM:

El trabajo con establecimientos y organizaciones educativas con proyectos claramente utópicos muestra la operación de modelos en los que se define con carácter de desafío la siguiente tesis: Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es

ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento (*ibid.*, p. 156).

He señalado previamente que la llave de acceso al PEAM, como especie de núcleo iniciático para formar parte de la gran misión inherente a ese programa educativo,<sup>177</sup> lo constituía el desarrollo de la tarea pedagógico-terapéutica denominada “Proyecto de vida”, la cual no estaba restringida a algún tipo de sujetos, por el contrario, en gran parte la alta valoración con la que fue revestida por los sujetos-actores institucionales tuvo que ver con el acceso abierto y plural a ésta: “[En este tipo de proyectos] *el ingreso* al grupo está abierto y se relaciona centralmente con la tesis que conforma el proyecto” (Fernández, 1994:157).

El “proyecto de vida” en coherencia con el PEAM en tanto *proyecto utópico*, planteaba la reconstitución identitaria del sujeto educativo en la perspectiva de incorporar los elementos constitutivos de la misión ambiental: “El *espacio de referencia* está ubicado en el futuro y contiene los rasgos que propone la utopía que orienta el proyecto. *El tiempo* es un tiempo por venir que posiciona la acción en la línea presente-futuro y que empuja a la búsqueda” (*ibid.*, p. 156). En esa temporalidad organizada hacia el futuro, pueden contextualizarse los siguientes comentarios de los sujetos institucionales del PEAM:

[...] poder ser parte de un proyecto [...] y sobre todo este, pensando en un presente y en un futuro, un futuro, un proyecto futuro de lo que queremos (EAMX3/4:9).

[...] esas son de las cosas que a mí, pues creo que a mí me dejaron la maestría, que uno debe de valorarse, y debe de, de sentirse bien, debe de tener uno su proyecto de vida, ¿no?, bueno qué es lo que yo quiero lograr, al final de mi vida ¿no? o sea, y qué es lo que voy a hacer para, para llegar a ese proyecto de vida, a lograr eso que yo quiero realizar (E/EDMX/1: 10).

[...] mis propuestas de trabajo, mis proyectos de trabajo son para trabajar más con, con gente más joven todavía, con niños, con personas que estén en una etapa un poquito más tierna y que se pueda desde ese momento rescatar o este, cimentar unas buenas bases del estudio del ambientalismo para que después se vayan generando

---

<sup>177</sup> Cfr. capítulos 4 y 5.

en edades más, más avanzadas eh, las conductas que, que deseamos ver, ¿no?, y que vemos que se están perdiendo en, en muchos de los sectores de la sociedad (EAMX3/3:2).

[...] la educación ambiental tiene una nueva propuesta y a mí siempre me ha preocupado el futuro no sólo de los niños sino también de nosotros, el futuro que vamos a vivir año con año, día con día y me pareció interesante estudiar esa maestría (E/EDMX/2:1).

La idea de proyecto sobresale en todas las enunciaciones previas, un plan hacia el futuro que involucraba una reconfiguración identitaria, orientada especialmente a un plano de identificación personal y a otro profesional-laboral.

He planteado en capítulos precedentes la definición del “proyecto de vida”, como “matriz general de los programas”, en el marco del proyecto de formación definido por los líderes fundadores del PEAM; asimismo, he abordado una serie de formas de resignificación de tal eje pedagógico-terapéutico, producidas por los sujetos-actores educativos; en los siguientes apartados, abordaré distintos ángulos de la dinámica institucional en la que el “proyecto de vida” operó como *punto nodal* del espacio *discursivo* PEAM.

### *3.1 Los líderes del PEAM como fuente de amor y de saber: en el marco de una “pedagogía del amor”*

El liderazgo de los fundadores del PEAM constituyó un elemento clave en el desarrollo del *funcionamiento ideológico* de la dinámica institucional generada por este programa de formación.

Por un lado, los responsables del PEAM, constituyeron una definición de la educación ambiental y del *ser* educador ambiental que fue instituida como “verdadera” en ese espacio discursivo; en ese sentido, se verificó una operación política. Por otro lado, articulada a lo anterior se instituyó una dinámica pedagógica de carácter terapéutico; por lo que también se desarrolló una operación de carácter psíquico.

En ese contexto, el papel institucional de responsables del PEAM, se construyó a partir de un liderazgo académico-político que se nutrió desde una dinámica entretejida con base en el amor y el saber: “Un lí-

der que reviste, en general, carácter épico y un conjunto de seguidores. El líder encarna la causa del proyecto pero es sostenido por la fuerte trama emocional que el grupo teje alrededor de la misión" (Fernández, 1994:157).

A lo largo de este trabajo he establecido una distinción entre ambos líderes fundadores, en relación con la tarea y función que realizaron de forma privilegiada (académica/ideológica), pero es importante puntualizar que establecí tal distinción para situar el énfasis de una tarea que fue asumida por la dupla de líderes de manera conjunta, por lo tanto, me interesa destacar que ambos tuvieron una participación decisiva en ambos planos, aun con las diferencias que he señalado.

De esta manera, ambos líderes-fundadores fueron percibidos como fuente de amor y de saber, al frente de un equipo docente con el que de manera conjunta generaron una dinámica institucional "de respeto" y "de diálogo", armoniosa:

I. Y acá en el espacio [...] de la educación de la maestría en educación ambiental, cómo percibes tú la [labor] de los coordinadores [...] y de los profesores, qué aspectos sugerirías como para mejorar la propuesta.

EO. Bueno, yo sé que es muy difícil a veces este (...) pues hacer una, una crítica, porque **cuando a uno le gusta algo, se enamora de algo, no sé, tú sabes en la vida, todo lo ve bonito, todo lo ve bonito y lo ve bello, ¿verdad?, yo lo veo muy bien, como dijo hace rato mi compañero, bueno no le quitaría, pero sí le pondría, sí le pondría este, no tanto de la investigación como él mencionó pero sí yo siento que, en que hace falta un poquito más de, no sé decirle si será tiempo, o más espacios para poder asimilar muchísimas cosas (EAMX3/1:4).**

I. [...] en cuanto a los profesores aquí de la maestría, ¿qué tipo de relaciones has entablado tú con ellos [...] son de por ejemplo, relaciones del tipo del orden intelectual, relaciones de amistad, relaciones de cuestionamiento, de diálogo, de crítica, de enfrentamiento, de qué?

EO. Yo creo que el concepto que más puede quedar aquí es **de diálogo**, hemos entablado **una relación mutua de respeto, de diálogo, en donde el intelecto sí es importante considerarlo pero [...] es más importante eh, utilizar la razón, el movimiento de la razón [...] para poner en juego los conocimientos de cada**

**uno y, y quedar de acuerdo en que lo que estamos manejando [...] la relación, en ninguno de los, de las sesiones, de las líneas o de los materiales que hemos trabajado ha habido imposición de las ideas del asesor contra las ideas de los, de los asesorados, ¿no?, de los, de los alumnos, de los, en este caso de los que estamos haciendo la maestría, ha sido muy buena la relación, inclusive también de parte de nosotros hacia los asesores nunca, nunca ha habido, nunca se ha generado ese conflicto pues, no hemos llegado a eso de tratar de, de, de, poner en tela de juicio lo que, lo que se trabaja en la maestría, al contrario, ha sido bastante cordial (EAMX3/3:6).**

El espacio del PEAM fue significado por los sujetos-actores institucionales como un ámbito armonioso, donde el conflicto parecía estar ausente o minimizado, de tal suerte que relaciones de cordialidad y consenso parecían imperar. Esa atmósfera también fue reconstruida con respecto a la experiencia al interior de los grupos de trabajo.

Desde la perspectiva de un alumno que cursaba el tercer semestre de la maestría en educación ambiental:

I. Pasando al terreno de la convivencia cotidiana en tu grupo, ¿tú cómo lo caracterizarías? Cómo son el tipo de relaciones que hay al interior del grupo, por ejemplo, hay líderes bien ubicados, hay relaciones más bien homogéneas, generalizadas es decir, todos le hablan a todos, o por el contrario es un ambiente tenso, hostil, ¿cómo calificas el ambiente que hay al interior del grupo?

EO. Pues, voy a rescatar uno de los, de los temas que hemos estado manejando en este tercer semestre de la, de la diversidad, **creo que el mejor concepto de diversidad que podemos encontrar, lo podemos encontrar al interior del grupo, es un grupo tan diverso [...] y esa diversidad nos hace que el ambiente se torne rico, se torne agradable, yo creo que tenso para nada**, si acaso cuando hemos llegado con las mismas presiones del trabajo, de las actividades que realizamos fuera de la maestría, y [...] cuando vamos a manejar en la clase un, un, **alguna temática un poquito pesada, ¿no?**, pero ya en el momento de estar en el grupo y al momento de estar vaciando las, las apreciaciones de los compañeros, vertiendo las apreciaciones al, **al grupo, al interior del grupo, la tensión se libera y, y trabajamos muy, muy tranquilamente es un, es un ambiente muy propicio**, y creo que sí hay líderes, sí hay personas que participan más [...] en las diferentes sesiones, pero yo creo que

hasta la no participación es, es positiva porque hay compañeros que, que participan menos o que participamos menos en algunas ocasiones, pero, pero salimos bien alimentados de esas sesiones, ¿no?, **es un ambiente muy positivo, es, es muy bueno el trabajo que se realiza en las sesiones, las dinámicas son bastante acertadas y aceptadas además [...] pues las experiencias que traen, que traemos cada uno de los compañeros son bastantes y muy variadas, vuelve otra vez a la, a la diversidad, yo creo que somos muy diversos y, y, y muy ricos en eso, ¿no?** (EAMX3/3:4).

En el capítulo 5, establecí las características de los alumnos del Programa de Educación Ambiental de Mexicali, algunas de las cuales se vinculan con los comentarios del entrevistado. Entre tales aspectos, la frase “cuando vamos a manejar en la clase un, un, alguna temática un poquito pesada”, es posible ligarla a la distinción detectada entre una formación exclusivamente normalista y otra ya sea universitaria o además de normalista, con estudios universitarios, situación que cobró relevancia frente al abordaje de textos de carácter abstracto y de alto nivel de complejidad, en especial de temas filosóficos y epistemológicos.

Por otro lado, las condiciones laborales de los alumnos (trabajadores que estudiaban), constituyó otro referente importante para situar el “moldeamiento” del currículum que se produjo: “si acaso cuando hemos llegado con las mismas presiones del trabajo, de las actividades que realizamos fuera de la maestría”; en el citado capítulo señalé que los estudiantes del PEAM eran docentes en activo, en algunos casos cubrían doble plaza, ya que los alumnos con beca comisión eran la excepción (sólo se ubicaron dos casos). Finalmente, también he aludido en capítulos precedentes a la dinámica pedagógico-terapéutica que fue instituida en el ámbito del PEAM, la cual es posible conectar con la observación del entrevistado: “al grupo, al interior del grupo, la tensión se libera y, y trabajamos muy, muy tranquilamente es un, es un ambiente muy propicio [...] es un ambiente muy positivo, es, es muy bueno el trabajo que se realiza en las sesiones, las dinámicas son bastante acertadas y aceptadas además”.

Dos egresados del PEAM, que después se incorporaron en calidad de asesores a éste, reconstruyeron la dinámica grupal en los siguientes términos:

I. De los rasgos que tenía tu grupo [...] ¿cómo podrías caracterizar a ese grupo, el tipo de relaciones que llevaban entre sí, en esa época?

EA. Era un grupo de, **con mucha amistad, luego luego, logramos identificar-nos, de mucho respeto y de trabajo** yo también lo considero. (E/EDMX/1:3)

I. Recordando un poquito la dinámica de los grupos donde estuviste [...] ¿cómo eran las relaciones en el grupo?

EA. Mira, fue el mismo grupo todos los dos años que estuvimos trabajando es más en dos años y medio contando el propedéutico y **fue una relación de amor, total amor, fue una relación de aceptación, de tolerancia, de compañerismo, de ayuda mutua, de los problemas personales entre todos los sacábamos si había algún compañero que tenía problemas económicos y no podía pagar y faltaba dos o tres veces inmediatamente iba una comisión y sacaba su problema se hacía una ‘coperacha’ se pasaba la gorra y se pagaba** (E/EDMX/2:4).

En su conjunto, el PEAM aparece como un ámbito donde: “La autoridad como mecanismo para justificar la concentración de poder queda abolida porque deja de ser necesaria. En la igualdad del grupo de compañeros se asumirán y responderán todas las responsabilidades” (Fernández, 1994:167).

De esta forma, parecían prevalecer relaciones de cooperación y solidaridad entre los educadores ambientales en formación al interior del PEAM, gracias a la identificación entre sí, mediada por y en el amor a los líderes fundadores. En ese sentido, en el plano psíquico, desde la perspectiva de Freud, el proceso identificatorio puede pensarse en los siguientes términos:

Una masa primaria de esta índole es una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo (1921/2001:109-110).

El punto de referencia externo que habría sido interiorizado por los participantes del PEAM, estaría constituido por los líderes fundadores, quienes formarían una fuente de autoridad amorosa respetada, a la vez que

temida, al correr el riesgo en caso de traicionar el proyecto, de perder el amor de los líderes.

De acuerdo con lo anterior, el PEAM –y la maestría como parte de éste– constituyó un espacio institucional donde los sujetos se sintieron identificados, es decir, reconocieron un lugar para *ser*, pues éste al operar como espejo les devolvió una imagen querida de sí mismos:

[...] la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa "lo que nos gustaría ser", y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (Žižek, 1992:147).

En esa tesitura, se produjeron distintos tipos de anclaje en la institución educativa, los cuales iban desde la significación de ésta como un lugar de plenitud total, donde el PEAM significaba un espacio protector, amoroso, a la vez que la adscripción a una misión, lo que en su conjunto implicaba para los sujetos actores educativos un lugar para *ser*:

I. ¿Qué significa para ti el Programa de Educación Ambiental?

EA. Para mí **significa el oasis** a donde todo beduino quiere llegar a donde se respira un ambiente muy diferente [...] **como llegar a una burbuja, ¿no?, donde las tempestades no te llegan, eso significa para mí el Programa de Educación Ambiental y se ha convertido en mi lucha cotidiana de pertenecer completamente aquí**, para mí es un lugar donde la humanidad se convierte en utilidad no en una lucha de sobrevivencia, sino en una lucha cordial **es un espacio donde puedo ser yo como soy, no tengo que fingir y ponerme careta** y creo que eso ya es bastante en estos tiempos (E1EDMX/2:17).

Así, la dinámica institucional producida también atravesó el terreno de los grupos de trabajo particulares, de tal suerte que especialmente en los casos de sujetos donde es posible intuir déficits afectivos en el ámbito de las estructuras psíquicas pre-institucionales, la pertenencia al grupo fue vivida como una posibilidad de identificación plena a través de una fuerte trama afectiva:

I. ¿Cómo eran las relaciones en el grupo?

EA. Bueno, me tocó a mí formar parte de **un grupo hermoso**, cabe señalar **yo soy una persona muy introvertida** aún sin embargo no me es fácil, bueno no me era fácil tener relaciones con los demás y aún **sin embargo en este grupo yo me sentí como, como en familia**, ¿verdad?, me sentí muy identificada porque todos terminamos el objetivo, ¿verdad?, **el objetivo en común era buscar la armonía, ¿verdad?, relacionarnos mejorar la relación entre nosotros era, me gustaba mucho al principio se hablaba de lo que era la pedagogía del amor** y decía bueno de qué se trata esta pedagogía yo nunca la escuché, ¿verdad?, entonces fue bien hermoso, fue bien hermoso y es imposible que no podamos vencer, ¿verdad?, en gran manera nuestra, nuestra forma de ser introvertidos, ¿verdad?, en una situación donde estamos en armonía con los demás no, **y no tuvimos tener esa experiencia de tener así grupitos, ¿verdad?, sino que eran así un en grupo total**, eso sí identificábamos bastante y siempre buscábamos la manera de apoyarnos unos a otros, ¿verdad?, fue lo que a mí más me ayudó bastante (E/EDMX/2).

Hasta otras producciones simbólico-imaginarias donde diversos polos identificatorios como el ser docente, padre o madre de familia y esposo o esposa, fueron reconstituidos a partir de la versión que se construyó de educación ambiental en el contexto del PEAM:

I. Hace rato me comentabas que, bueno en el programa de primaria, hay contenidos ecológicos [...] supongo que también tu abordaje ahí ha cambiado un poquito, ¿no?

EO. Sí, fíjate, o sea, te digo que uno se vuelve más sensible, tú analizas situaciones en la maestría, que están pasando con los problemas ambientales, de la reforestación, este, el recurso del agua, contaminación del aire, de la tierra, del agua, etc., entonces ves la forma de, de abordarlos, por qué se están dando, cuando analizas todo eso, te metes ya en la, en los problemas, como que te sensibilizas más, eh, lo ves más de, más de cerca, entonces, eh, pues eso cuando, **cuando ya lo transmites, yo siento ahí sí esa gran diferencia, antes lo veía como algo, no sé, algo que no estaba, es más ni ganas de abordarlo así con ese sentimiento porque, pues uno los ve inalcanzables, ¿no? [...] pero te das cuenta que para ser educador ambiental no necesitas resolver los grandes problemas [uno] no se da cuenta pues que, que resuelve en el día, resuelves una serie de problemas y es cuando estás con tus alumnos, con tus, con tus compañeros** (E1EDMX/1:9-10).

EO. [...] **en el ámbito familiar**, yo creo que la relación era muy buena, pero curiosamente añado elementos teóricos, porque mi esposa da clases de ecología en la secundaria, eh, y aunque la maestría no está enfocada a lo ecológico, toca algunos elementos eh, y sin querer ha sido por ahí un elemento más para, para poder irnos apoyando mutuamente en el campo laboral **a partir del desarrollado familiar** [...] **y obviamente habría que decirlo, que en ambos campos pues también se van dando conformaciones a nivel personal** [...] **yo creo que el estar en esta maestría me ha hecho** [entender] **que tengo que ser tolerante, y yo creo que eso es algo que se va, que se va notando** (EAMX3/2:1-2).

En ese contexto *discursivo*, el trabajo académico estuvo fuertemente sostenido por el trabajo que en el plano de las emociones y los afectos fue construido por el conjunto institucional liderado por los fundadores del PEAM. Tal condición, junto con las trayectorias de los estudiantes en el plano profesional y académico, así como por sus adscripciones socio-culturales y laborales,<sup>178</sup> conformaron una cierta laxitud en los criterios académicos de evaluación del desempeño de los sujetos actores educativos en formación:

EO. [...] **nosotros valoramos mucho en la educación ambiental los esfuerzos y los compromisos, de pronto podemos decir nosotros oye este, no premies si sabe mucho o no sabe mucho, premia cuánto avanzó, yo no pongo un examen clásico al final de semestre pero, sí trato de evaluar bajo ciertos parámetros académicos** si te pido un ensayo, bueno dame un ensayo académico que tenga un sustento teórico, que sus referencias, sus citas y notas y a veces algunos de los que consideramos del ala académica digamos más, más rigurosa evaluamos eso pero, **en general el programa es muy amoroso, muy protector y entonces de pronto tú puedes encontrar una lista de asistencia y tú la revisas vas encontrar una lista de asistencia de puros dieces y, ¿cómo es posible que tengas puros dieces? Cuándo hay personas que han faltado la mitad del semestre, otros que no entregaron trabajo, ¿no? Como que poner un nueve u ocho es ofenderles, ir restándole esa sensibilidad a las personas es irlos minimizando, pero bueno también esta lo otro que te digo, ¿no? O sea, también habría que verlo en la dimensión académica y los esfuerzos**

---

<sup>178</sup> Vid. capítulo 5.

**porque a veces hasta los propios estudiantes pueden decir “yo sé que mi esfuerzo no va para el diez, entonces ¿porqué me lo pones?” [...] pero son circunstancias y también luego viene de todo este esfuerzo que trae esta raza o sea es una raza de tiempo completo que viene y que todavía tiene [que] estar allí diez horas y o más de diez horas a la semana, es pesado (E1DMX/1:15).**

En suma, si bien el PEAM como propuesta académica, involucró un importante trabajo de elaboración epistemológica, teórica y metodológica en el plano del “currículum explícito” (Remedi, 2001), en el proceso de “moldeamiento de éste” y por lo tanto, de su “puesta en acto” (*ibid.*), esa lógica académica se entretejió con otra afectiva, protectora, la cual tendió a prevalecer sobre la primera. Tal situación, tuvo que ver con la ubicación del “proyecto de vida” como *punto nodal* del discurso del PEAM.

En el plano del “currículum explícito” tal propuesta pedagógico-terapéutica funcionaba como “matriz general de los programas”; en el terreno del “currículum real”, los sujetos actores educativos instituyeron al “proyecto de vida”, como la posibilidad de construir un *horizonte de plenitud* identitario. De tal manera, que los diversos referentes filosóficos y teóricos que se abordaron en el programa del PEAM, fueron articulados en mayor o menor medida dependiendo de la resolución singular de los sujetos institucionales, desde el citado proyecto.

De esa forma, el papel estratégico atribuido al “proyecto de vida” involucró la vía privilegiada para incorporar a los sujetos actores educativos a la “misión” ambiental. La “cruzada” se llevó a cabo por medio de los diplomados con los que contaba el PEAM, los cuales fueron llevados a lo largo del territorio del estado de Baja California, la “pedagogía del amor” constituyó el basamento psíquico-afectivo desde el cual fue sostenida una “militancia por la humanidad”.<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> Cfr. capítulo 4.

### 3.2 La expansión (en “cruzada”) del PEAM a través de los diplomados: el trabajo voluntario y la labor “heroica” de los líderes fundadores

El equipo docente base que constituyó el PEAM estaba conformado por 16 profesores, quienes desarrollaban distintas funciones al interior del programa; su condición laboral era diversa en función del tipo de contratación, pues podían ser comisionados o contratados directamente por la universidad, en ese caso, el salario que percibían era menor. Ese equipo docente estaba constituido por ocho egresados de la propia maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali, cuatro egresados de la maestría en formación docente también de la UPN Mexicali, otro docente contaba con una maestría en educación y cursaba la maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali, además de los propios líderes del programa, quienes contaban con formación en otros ámbitos académicos.<sup>180</sup>

La líder académica del Programa fungía como coordinadora de éste, el número de profesores señalado, además de comprender al personal que desarrollaba tareas docentes, también incluía a tres profesores que realizaban tareas administrativas, de apoyo bibliotecario y de atención del centro de cómputo, respectivamente.

En 1999, el PEAM contaba con un espacio para su uso particular, conformado por aulas, biblioteca (centro de información), centro de cómputo y oficina. Gracias al establecimiento de convenios con organismos internacionales como la *Fish and Wildlife Services Fund*, se había obtenido apoyos importantes para la adquisición de equipo de cómputo y fotográfico así como para la compra de un automóvil para el desarrollo de las actividades del programa y se proyectaba la adquisición de uno más. Por otro lado, se había logrado el financiamiento de estancias de investigación colectivas por parte del gobierno de EU, se tuvo registro de tres de éstas, vinculadas a las asignaturas de “Dimensión social de la dimensión ambiental” y “Articulación sociedad-naturaleza”.

Con base en la impartición de tres diplomados: “Mujer, familia y desarrollo humano”, “Liderazgo y desarrollo comunitario” y “Educación ambiental”, el *proyecto utópico* (Remedi, 1997) encarnado en el PEAM,

---

<sup>180</sup> Para ubicar las trayectorias académicas de éstos, véase el capítulo 4.

fue desplegado a lo largo del territorio del estado de Baja California. El trabajo de diplomados surgió a partir de 1998, para responder a una solicitud del SNTE local, como una oferta formativa dirigida a los docentes de educación básica.

Desde 1998, el programa atravesó por un proceso de expansión acelerada, la cual se verificó tanto en la maestría (a principios de 1999 existían cuatro grupos: dos que cursaban el primer semestre y dos más, el tercero, que en total conformaban una matrícula de 112 alumnos) como en los diplomados (que se impartían en Ensenada, Tecate, Rosarito, Mexicali, Tijuana, Guerrero Negro, etc., se contaba aproximadamente con 800 alumnos);<sup>181</sup> tal crecimiento de la captación de alumnos representó importantes ingresos para la UPN Mexicali (los recursos que ingresaban y egresaban tanto por el rubro de inscripciones como de convenios, eran administrados y controlados por la dirección de la unidad)<sup>182</sup> y una fuerte presencia del PEAM a lo largo del municipio, sobre todo, en el ámbito de la formación de docentes. Hacia el primer cuatrimestre de 1999, existían 33 grupos que cursaban ya sea el diplomado de “Mujer, familia y desarrollo humano” o el de “Liderazgo y desarrollo comunitario”; además de nueve grupos inscritos en el diplomado de “Educación ambiental”.

El equipo docente antes referido constituyó el núcleo de desarrollo de tal acción expansiva. Doce de los 16 integrantes, atendían tanto a grupos de la maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali, como a grupos que cursaban algún diplomado; los restantes cuatro asesores se ocupaban exclusivamente de grupos de diplomados.

Para poder hacer frente a una tarea de tales dimensiones, además del equipo docente y los responsables del PEAM, surgió la figura de los voluntarios, quienes de forma por completo gratuita se incorporaban en calidad de “asesores” de los diplomados. A principios de 1999, se contaba con cerca de 35 asesores voluntarios, quienes eran supervisados por

---

<sup>181</sup> Los datos registrados varían entre 750 y “más de 800 alumnos”, por lo que el número planteado es una aproximación a la matrícula existente en esa época.

<sup>182</sup> Situación que constituyó una de las aristas más importantes del conflicto entre los responsables del PEAM y dirección de la UPN Mexicali, que llegó a su punto más álgido en el segundo semestre de 1999; en la segunda parte de este capítulo me ocuparé de dicho proceso.

los líderes fundadores así como por otra profesora estrechamente ligada al trabajo desarrollado por éstos.

Un proceso de interpelación exitoso, abrió la posibilidad de incorporar a estos sujetos actores educativos, quienes ofrecieron su trabajo voluntario como una forma de sentirse parte de una “misión”, finalmente una “cruzada” para combatir la ignorancia y el individualismo y, en su lugar, ofrecer una enseñanza de “lo que es vivir”, en el contexto de la construcción de un “nuevo ser humano”:

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES
8. Formar parte de una “gran misión”.	8.1 “Nadie nos cobra”.	8.1.1 “[Como en el caso de la maestra que nos contó que era niña de la calle...] <b>ella se compromete y trabaja con nosotros, cualquier cosa, en este año, nadie nos cobra, trabajo voluntario</b> ” (p. 39).
	8.2 “Mi compromiso con la vida”.	8.2.1 “[De profesores voluntarios, que no cobran...] son como 35 los que tenemos en todo el estado, en Tecate hay un maestro que le dedica a nuestro programa 20 horas a la semana [...] tiene su tiempo completo y trabaja de siete de la mañana a las tres, cuatro de la tarde, y en la tarde todo los días trabaja para, para el programa, <b>entonces le digo maestro aunque sea díganos la gasolina, ‘no, no, ¿por qué?, si ustedes tienen muchos gastos dice, no, no, no, además aquí en Tecate no se gasta mucha gasolina’, digo maestro pues la comida, dénos la nota de la comida, ‘no, yo como en mi casa’ dice [...] está entregado, ‘es mi compromiso con la vida’ dice, ‘ustedes me enseñaron lo que es vivir y ahora yo tengo el compromiso de enseñarles a vivir a otros, lo que es el sentido, el significado de mi vida, y así se los voy a pagar’ dice, ‘porque es algo, es algo tan valioso que yo no se los puedo pagar ni con horas, ni con dinero ni nada, sólo se los puedo pagar con eso que los estoy preparando’, ¿no?, y así en ese estilo están todos los demás” (pp. 39-40).</b>
	8.3 “Más allá de los horarios”.	8.3.1 “[...] <b>aquí todo mundo trabaja más allá del, de los horarios, no hay límite [...] no hay horario</b> , claro que nosotros también construimos un sistema diferente, por ejemplo cuando llega una persona nueva [...] aquí a trabajar con nosotros, viene comisionada o lo que sea, nos dice [...] ‘¿cuál va a ser mi horario?’ , pues el que tú quieras, el único horario que te pedimos que respetes es que si tienes una clase en la maestría de cuatro a siete, ese horario que lo respetes, lo demás a la hora que quieras, es decir, <b>el compromiso es uno y ya lo sabemos, pues ese compromiso ponlo en la vida</b> ” (p. 40).

	<p><b>8.4</b> “Nuestro compromiso es con la vida”.</p>	<p><b>8.4.1</b> “[...] <b>nuestro compromiso es con la vida, nuestro compromiso es con la educación, no es con el pagador, yo les digo [...] a los maestros, deben ser claros, si ustedes llegan a junio y defienden su estar, y no logran estar en el corazón de sus niños renuncien, por favor renuncien, agarren otro trabajo y váyanse, la evaluación es que en junio ustedes tienen que estar en el corazón de sus niños, primero en el corazón de sus niños</b> y luego en el escalafón de puntos, si no hacen eso, entonces sólo son empleados del gobierno, no son maestros, los empleados del gobierno cobran en la caja, los maestros cobran por toda la vida” (p. 40).</p>
	<p><b>8.5</b> “El orgullo de ser asesor”.</p>	<p><b>8.5.1</b> “[Un compromiso con la vida...] esa es la visión que tienen nuestros maestros, nuestros asesores, y por ejemplo ahora, los que son asesores este año que terminan en junio, ‘maestro nos va a, nos va a dejar que sigamos trabajando con usted, si no le gusta nuestro trabajo nos inscribimos a otro diplomado’ [...] <b>les digo, ustedes ya comenzaron como asesores tienen que seguir, pero, pero cómo te diré, es como el gran orgullo, la gran satisfacción ser asesor, lo más grande</b>” (pp. 41-42).</p>

Fuente: Instrumento *Funcionamiento ideológico del PEAM* (E1F/ID).

En el cuadro anterior, puede observarse que la vinculación al PEAM, supuso un *funcionamiento ideológico*, tanto en términos políticos como psíquicos. Por una parte, en el terreno de lo político, una “verdad” fue naturalizada y sostenida como *proyecto utópico*, a partir de una estrategia expansiva en la perspectiva de fortalecer al PEAM, ganando el mayor número de adeptos: “*ustedes me enseñaron lo que es vivir y ahora yo tengo el compromiso de enseñarles a vivir a otros, lo que es el sentido, el significado de mi vida, y así se los voy a pagar’ dice, ‘porque es algo, es algo tan valioso que yo no se los puedo pagar ni con horas, ni con dinero ni nada, sólo se los puedo pagar con eso que los estoy preparando*”. En ese contexto, se advierte uno de los rasgos atribuidos a los establecimientos educativos organizados bajo el modelo *utópico*, según Fernández (1994) el “espacio externo” es significado como: “un ámbito al que se puede salir y conquistar. Tal ámbito es, en parte, el lugar en donde encontrar adeptos o apóstoles” (p. 156).

Por la otra, los sujetos actores educativos encontraron un lugar de anclaje psíquico en el PEAM, lo cual implicó el sometimiento a la normatividad implícita en el proyecto: “*aquí todo mundo trabaja más allá del,*

de los horarios, no hay límite [...] no hay horario [...] nuestro compromiso es con la vida, nuestro compromiso es con la educación, no es con el pagador”; sujeción que abría la posibilidad, de formar parte de la puesta en acto del proyecto ambiental. Aquí también es posible situar otro rasgo apuntado por Fernández con respecto al modelo institucional *utópico*: “El sufrimiento de la formación queda legitimado, pues se obtiene a cambio el poder para alcanzar y pertenecer al mundo utópico. No hay sufrimiento excesivo para el valor de alcanzar el deseo de una realidad como la original” (1994:158).

De esta forma, es posible ubicar en la construcción de un *horizonte de plenitud identitaria* por parte de los sujetos institucionales, ese doble juego político-psíquico. En el plano político, el sujeto actor educativo, transitó hacia una posición de *sujeto de la decisión*, pues desestructuraciones identitarias (en mayor o menor medida en función de las historias y trayectorias singulares) promovidas y/o significadas, por la estrategia pedagógico-terapéutica de “proyecto de vida”, instalaron la posibilidad de distanciamiento respecto a los referentes de estructuración identitaria previos a la adscripción al PEAM, abriendo así la posibilidad de una operación de inclusión/exclusión. Proceso que, además, llevó consigo una dimensión ética, pues el acto de la decisión, también involucraba la adscripción a determinada normatividad en función de una cierta definición del bien común.

En el plano psíquico, la construcción imaginaria de una plenitud identitaria, se edificó sobre la simbolización de un *ser* educador ambiental, desde una *mirada* del Otro, desde la cual el sujeto actor educativo se percibía como “amable, digno de amor” (Žižek, 1992). Así, la asunción del mandato institucional, supuso la construcción de imágenes<sup>183</sup> particulares, que les devolvían a los sujetos institucionales una “imagen querida de sí mismos”.

En ese registro, la trama vincular construida por los sujetos actores institucionales, les permitió minimizar el “sufrimiento institucional” y encontrar un lugar de sostén identificatorio.

---

<sup>183</sup> Para ubicar algunas de las *imágenes* construidas por los sujetos institucionales del PEAM, *cfr.* capítulo 5.

En el caso de los líderes-fundadores del Programa, la empresa a desarrollar adquirió dimensiones titánicas, pues se trataba de coordinar el trabajo de más de 30 asesores y de moverse en dos circuitos, uno relativo a la maestría y el otro, a los diplomados.

Este último involucraba un esfuerzo adicional: el desplazamiento constante a través del estado, lo que demandó un gasto de energía tanto físico como mental y emocional de gran magnitud.

Un ejemplo de lo que se denominó “Programa de Investigación” para una semana de trabajo era como se ve en el siguiente cuadro:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Tijuana	Mexicali	DM SNTE	Reunión de asesores (13-15 hrs.)	DM 1 (9-12 hrs.)	DEA 1, DEA 2 (9 - 12 hrs.)
Tecate	DEA 1 (9-12 hrs.)	DEA 1 (8-11 hrs.)			Taller de Investigación
DEA	<i>Turno vespertino</i>	<i>Turno vespertino</i>	<i>Turno vespertino</i>	<i>Turno vespertino</i>	(9-14 hrs.)
DL	DEA 2	DEA 2	DEA	DM 2	
DM	MA A	MA A, B, C, D	MA A	DL 1	
	MA B	DL 1, 2	MA B	DL 2	
	MA C	DM 1, 2	MA C	DL 3	
	MA D	<i>Nocturno</i>	MA D		
		DL (20-23 hrs.)			

DEA = Diplomado “Educación ambiental”.

DL = Diplomado “Liderazgo y desarrollo comunitario”.

DM = Diplomado “Mujer, familia y desarrollo humano”.

MA = Maestría en educación ambiental, UPN Mexicali, cuatro grupos.

Fuente: Información proporcionada por la profesora encargada de asuntos administrativos del PEAM, abril, 1999.

En el cuadro anterior se hace referencia solamente a tres de los espacios donde se desarrollaba el programa; sin embargo, como se ha mencionado antes, la cobertura alcanzada abarcó un amplio número de lugares (*e. g.* Ensenada, San Quintín, Rosarito, Valle de Trinidad, Guerrero Negro), algunos de ellos situados a gran distancia de la ciudad

de Mexicali, como en el caso de San Quintín, ubicado a 600 km de distancia.

La labor de los responsables del PEAM iba desde el desarrollo de tareas relativas a la administración y gestión (en especial, por parte de la líder académica, quien fungía oficialmente como coordinadora del programa), hasta la discusión y definición de ejes y contenidos curriculares, la formación de los asesores y el trabajo docente.

Como parte de los trabajos de supervisión y formación de los asesores, la presencia de los líderes del Programa era desplegada en todos los lugares donde se impartía éste:

[...] a los asesores nuevos no les puedes echar esa carga, no les puedes dejar esa carga, tienen que dejar cinco, diez años para que tengas asesores en los que digas, en ellos se sostiene el programa, pero ni el año entrante, ni en tres años, ni en cuatro no, no podemos hacerlo, **entonces los siguientes cinco, es estando en todo el estado recorriendo y visitando** (I/FID: 2/E1F/ID:35-36).

Un seminario semanal en cada uno de los espacios formativos, constituyó una tarea estratégica, la cual era protagonizada por los responsables del PEAM:

**4.3 Seminario semanal de formación docente, sobre la matriz pedagógica:** “ [Además del acompañamiento al docente que estaba en formación...] la otra parte **era la atención a un seminario de docentes que se daba una vez por semana en cada una de las localidades, donde se discutían no los temas específicos, sino justamente la matriz pedagógica** de los diplomados con los docentes, era parte de estos procesos de formación de docentes” (I/DPED:3/E3F/AC:27).

En ese sentido, puede observarse el carácter articulador que tanto en el plano de lo político como en el del psíquico, revistió el “Proyecto de vida”, el papel asignado en forma explícita como parte de una tarea pedagógica fue ampliamente rebasado por la dinámica institucional construida. Así, encontramos que dicha estrategia pedagógico-terapéutica, era dirigida tanto a los estudiantes en formación, como a aquellos docentes –egresados o no del PEAM– que se incorporaron como

asesores de la maestría y/o los diplomados. De esta manera, si bien el “Proyecto de vida” cumplió una función formativa, involucró además una perspectiva política y ética y una labor terapéutica, que permitió la adhesión incondicional –en algunos casos, como verdadera acción misionera– a la *utopía ambiental*.

En la siguiente etapa del PEAM, cuando los líderes fundadores tuvieron que abandonar la UPN Mexicali e instalarse en el SNTE local, el trabajo “heroico” de la dupla de líderes se exacerbó, en el marco de la diversificación de tareas y de la multiplicación de alumnos, mientras que los recursos –en particular, los humanos– disminuyeron:

6.3 El trabajo heroico-protagónico de la coord: “[...] yo tenía un ritmo brutal, yo entré en octubre de 1999 a junio de 2001, **mi horario de trabajo era de lunes a domingo [...] no tuve ni siquiera la posibilidad de vacaciones una vez en dos años. Sin tener un solo día libre.** Sí, representaba mucho esfuerzo, pero para nosotros era muy importante” (I/HT/AC: 12/E3F/AC:14).

En ese orden de ideas, la asunción de una enorme carga de trabajo por los responsables del PEAM, estuvo *sobredeterminada* por un conjunto de aspectos. Por una parte, sus trayectorias académicas y políticas encontraron un lugar de inscripción en el proyecto formativo del PEAM, ya que éste fue significado como la construcción de un “*nuevo humano*” y una “*militancia por la humanidad*”. Por la otra, elementos de su mundo interno encontraron anclaje y la posibilidad de su despliegue en el trabajo “*misionero*”, donde el “*ser humilde*” como parte constitutiva de la propuesta de formación de educadores ambientales del Programa, se articuló en el plano imaginario y fantasmático con un juego narcisista y de omnipotencia:

Sistemas imaginarios. Imaginarios en la medida en que la institución va a tratar de atrapar a los sujetos en la trampa de sus propios deseos de afirmación narcisista y de identificación, en sus fantasmas de omnipotencia o en su demanda de amor, fortaleciéndose de poder responder a sus deseos en lo que tienen de más excesivos y arcaicos (afirmación narcisista que se despliega bajo los rostros del líder, del tirano, del organizador y del seductor; identificación masiva cuya finalidad es la identificación y la fusión amorosa con otros) (Enríquez, 1989:91).

De esta forma, el ámbito del PEAM, visto como construcción simbólica, imaginaria y fantasmática, representó un espacio de condensación de identificaciones para el conjunto de los sujetos-actores educativos, desde los diversos roles institucionales elaborados en el contexto de sus historias y trayectorias.

Ahora bien, es posible distinguir diversos momentos de desarrollo del PEAM, desde su gestación, definición y algidez en la UPN Mexicali, hasta su traslado al SNTE local, donde las dos primeras etapas referidas –gestación y definición–, fueron muy breves y dieron paso rápidamente a una especie de fase álgida, entrecruzada con signos de agotamiento por parte de la dupla de líderes respecto a la dinámica que habían establecido entre ellos.

Entre la salida de la UPN Mexicali y la inauguración de un nuevo ámbito institucional, en el contexto de una instancia burocrática distinta, medió un conflicto donde un juego político y psíquico de gran envergadura se produjo.

## **II. LA “GESTA HEROICA” SE PROFUNDIZA FRENTE A LA DISPUTA POR INSTITUIR: ANTAGONISMO Y HEGEMONÍA**

En capítulos precedentes he establecido que el programa de formación representado por el PEAM, implicó una propuesta académica, política y ética organizada bajo la modalidad institucional de *proyecto utópico*. Asimismo, he planteado que el *punto nodal* de ese *discurso* lo constituyó la estrategia pedagógico-terapéutica denominada “Proyecto de vida”. Además, he señalado que el PEAM involucró un proyecto innovador en el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, básicamente porque se sustentó en una producción filosófica singular, elaborada por uno de los líderes fundadores del programa y puesta en acto de modo exitoso al producir una capacidad interpelatoria efectiva en el contexto de su *funcionamiento ideológico*. Previamente he dado cuenta, desde distintos ángulos, de las formas particulares en que tal *funcionamiento ideológico* se verificó.

En este apartado me interesa establecer desde las dos dimensiones analíticas que he propuesto como ejes de intelección de esta tesis: la po-

lítica y la psíquica, momentos cúspide/límite del PEAM, en el sentido de que muestran por un lado, la construcción del espacio social representado por la UPN Mexicali como terreno políticamente *antagónico*, en el contexto de una lucha por la *hegemonía* del significante “formación docente”. Y, por el otro, la profundización de la *gesta heroica* por parte de los sujetos institucionales, en paralelo con la exacerbación de actitudes *defensivas* frente a una situación conflictiva que fue significada como *amenaza* al programa, y por ello, a un lugar de anclaje identificatorio de los sujetos-actores educativos.

### **1. La lucha por hegemonizar el significante formación docente: la constitución de relaciones antagónicas**

En líneas previas, hice referencia al proceso de expansión acelerada que a partir de 1998, tuvo el PEAM en el territorio del estado de Baja California. Dicho crecimiento, se desplegó tanto respecto a la maestría en educación ambiental impartida en la UPN Mexicali, como en relación con los diplomados, los cuales además de impartirse en ese establecimiento, se desarrollaron en otros lugares a lo largo del estado. Esa presencia gradualmente mayor, llegó a configurarse como todo un proyecto formativo que, si bien tenía su centro de operaciones en la UPN Mexicali (hasta cerca de agosto de 1999), y en ese sentido estaba sujeto administrativamente al control académico-burocrático de las autoridades de esa Unidad, constituyó en sí mismo un universo académico y político relativamente autónomo.

Como lo describí en apartados previos, de 1993 al segundo cuatrimestre de 1999 aproximadamente, el PEAM contaba con una infraestructura propia, que se nutría de dos fuentes financieras: *a)* los ingresos provenientes de la inscripción que pagaban los estudiantes para cursar la maestría en educación ambiental y/o algún diplomado y, *b)* apoyo financiero externo procedente de agencias extranjeras, que se obtenía gracias a las gestiones realizadas por los responsables del PEAM.<sup>184</sup> Todos los recursos que generaba y conseguía el PEAM, los administraba y distribuía la dirección académico-administrativa de la Unidad Mexicali, de tal suerte

---

<sup>184</sup> Se tiene registro de que las gestiones para la firma de convenios a fin de obtener recursos, iniciaron desde el periodo previo a la coordinación del PEAM por parte de la líder académica (“prehistoria del PEAM”), si bien esta última participó desde el inicio en su calidad de docente del programa.

que aunque el Programa tenía una capacidad financiera tendiente a la autosuficiencia y una propuesta académica propia, el acceso y uso de los recursos materiales, financieros y humanos estaba supeditado a la autorización por parte de las autoridades de la citada Unidad.

En ese contexto, el espacio académico-político-burocrático de la UPN Mexicali, se constituyó gradualmente como un espacio político, en el cual se construyeron dos identidades como antagónicas. De acuerdo con el desarrollo histórico de la UPN Mexicali, la maestría en formación docente fue fundada en 1991, por lo que es la maestría pionera del programa de posgrado en esa Unidad. Del equipo que generó e impulsó esa maestría, saldría posteriormente la directora de la Unidad. Tal equipo de trabajo, durante el periodo que denominé la “prehistoria” del PEAM (1991-1993) y en los años que siguieron a esa etapa, colaboró con ese proyecto de manera importante. Cabe destacar la presencia de un profesor de amplia trayectoria académica en ciencias sociales, que lideraba el grupo académico representado por la maestría en formación docente y que constituyó una pieza clave en la citada prehistoria del PEAM, pues sostuvo constantes intercambios con la entonces pionera y posterior primera coordinadora de la maestría en educación ambiental (quien provenía del área de las ciencias naturales):<sup>185</sup>

[El profesor ...] colocaba una parte importantísima, me parece a mí, que era toda esta forma de pensar totalmente distinta del mundo de las ciencias sociales que nos hizo aprender a ambos a entender lenguajes distintos y a reconocer incluso que teníamos más cosas en común que cosas distintas (I/PREH: 2/E1PMX:4).

Dicho profesor, más adelante impartiría una de las materias relativas a epistemología en el currículum de la maestría en educación ambiental.

En un proceso gradual, ambos programas fueron construidos por sus respectivos sujetos-actores educativos como antagónicos, básicamente en el contexto de la expansión del PEAM, y por otro lado, por el arribo a la dirección del plantel de los profesores fundadores de la maestría en formación docente.

---

<sup>185</sup> Cfr. capítulo 4.

Los responsables de ambos programas, desarrollaron intercambios importantes e impulsaron el programa de posgrado en forma conjunta, ese constante intercambio culminó en el apoyo y posterior designación como directora de la Unidad Mexicali de la profesora Rosario Colli Misset. Sin embargo, las relaciones entre los responsables de los citados grupos académicos fueron deteriorándose, hasta que se produjo un claro distanciamiento, que en el transcurso de 1999 estalló en un conflicto que culminó con la salida obligada (se les solicitó su renuncia) de la UPN Mexicali de los líderes fundadores del PEAM.

Como he argumentado en líneas previas, el *funcionamiento ideológico* involucrado en el PEAM, supuso una capacidad interpelatoria exitosa, de tal suerte que la oferta identificatoria a constituirse como sujetos de la educación ambiental, propuesta a la población docente del estado de Baja California, fue aceptada por un creciente número de docentes de la región (800 alumnos aproximadamente hacia el primer cuatrimestre de 1999; en la fase PEAM/SNTE, la cifra de alumnos en diplomados alcanzaría la cantidad aproximada de 1300 en el año 2000). En ese contexto, de las dos propuestas formativas a nivel de maestría disponibles en la UPN Mexicali, la de educación ambiental desplazó por un amplio margen en cuanto a demanda por parte de los docentes,<sup>186</sup> a la de formación docente; especialmente en la medida en que la primera comprendía además de la maestría, los diplomados. Si bien la figura de los diplomados en la Unidad Mexicali era de larga data, éstos no habían tenido una presencia tan fuerte como la promovida por el PEAM, situación que fue reconocida por la entonces directora de la Unidad: “[...] en ’94, ’95 empiezan a surgir diplomados, ¿no?, técnicos, que de los que estamos más instalados en términos de propuestas que no necesariamente en términos de números, de cantidades, ¿no?, excepto el de educación ambiental” (E1RIMX:6).

Los diplomados del PEAM, como ya he apuntado, conformaron el ámbito académico sobre el que se sostuvo fundamentalmente la expan-

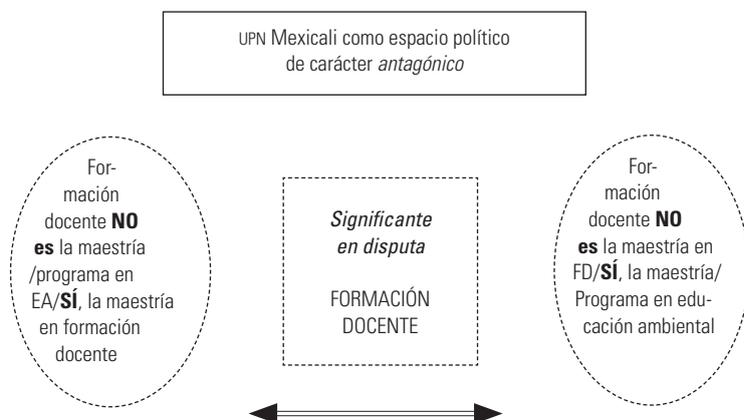
---

<sup>186</sup> La inscripción a alguna de las maestrías ofrecidas por la UPN Mexicali, requería contar con estudios de licenciatura. En el caso de la de educación ambiental, no existía un examen de ingreso, aunque sí un curso propedéutico; asimismo, eran admitidos alumnos que no tenían el título de licenciatura pero que estuvieran próximos a obtenerlo.

sión del PEAM (de los 800 alumnos registrados en el primer cuatrimestre de 1999, 102 estaban inscritos en la maestría en educación ambiental, mientras que los restantes 698 cursaban algún diplomado en las localidades donde el programa tenía presencia).

En ese contexto, la lucha por *hegemonizar* el significante “formación docente”, no sólo representaba la captación de alumnos, sino en gran medida la conformación de un prestigio en el mercado académico y de un posicionamiento político (al ofrecer una respuesta satisfactoria a la demanda de los docentes –especialmente de educación básica– por continuar su formación), además de la generación de recursos financieros propios.

En esa tesitura, propongo que en el terreno de las construcciones simbólicas e imaginarias la lucha por *hegemonizar* el significante “formación docente”, involucró la construcción de dos polos antagónicos conformados por el PEAM y por la maestría en formación docente, respectivamente. De tal suerte que el *discurso* del PEAM negaba (en términos de constituirse como una práctica *articulatoria* en competencia) la capacidad de “formación docente” de la maestría en formación docente y por ello de su “ser”; como contraparte, esta última involucraba un *discurso* de la formación docente que implicaba la negación de ésta entendida como formación en educación ambiental y, en ese sentido, negaba la identidad de ese *discurso*. Ese proceso de negación mutua, pensada en el plano ontológico, llevaba consigo su afirmación respectiva; puesto que, desde una *lógica discursiva* (*cfr.* capítulo 2), no estamos hablando de identidades auto-contenidas, sino relacionamente constituidas, de tal suerte que su posibilidad de definición se erigía sobre una relación mutua de negación/afirmación. En el siguiente esquema puede visualizarse el anterior planteamiento:



En el terreno de la vida cotidiana de la UPN Mexicali, la lucha de las citadas fuerzas *antagónicas* por *hegemonizar* el significante “formación docente”, es decir, por dotarlo de un significado específico y así instituir una realidad educativa particular, adoptó diversas formas en función de los recursos simbólicos e imaginarios disponibles, para cada uno de los respectivos grupos.

Ahora bien, tales acervos simbólicos e imaginarios de los que disponían los sujetos-actores educativos, eran procesados en el marco de una estructura organizacional que involucraba la definición de determinados roles. Como lo abordé en secciones precedentes, el PEAM constituyó una *organización-sujeto* (Schvarstein, 2001) al tejer su “propia trama argumental [...] e instalar el discurso identificador en su seno” (p. 74). De tal suerte, que su capacidad instituyente tendió a *dislocar* los roles<sup>187</sup> explícitamente establecidos. Por una parte, el grupo aglutinado en torno a la maestría en formación docente, detentaba el rol de la autoridad en el plano organizacional ideal y, por ello, asumía la responsabilidad de la gestión y administración de la vida académico-burocrática de la UPN Mexicali (UPN Mx). Por la otra, el grupo del PEAM, en función de su rol asignado en el establecimiento educativo,

<sup>187</sup> “En sentido amplio, el rol puede definirse como una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción” (Schvarstein, 2001:47).

era considerado como uno más de los programas de maestría que integraban el posgrado de la UPN Mx, el cual debía estar subordinado al grupo que detentaba el rol directivo de la Unidad.

Sin embargo, el grupo integrante del PEAM rebasó ampliamente su rol, reconfigurándolo de tal manera que definió una construcción particular del mandato institucional de la UPN de formar a nivel superior al magisterio, otorgándole un contenido que involucraba un *proyecto utópico*, el cual no coincidía con el del grupo al frente de la dirección de la Unidad Mexicali. De tal manera que el PEAM fue construido como un proyecto alternativo, no sólo de formación docente, sino de universidad: “la universidad de enfrente”.<sup>188</sup>

Desde lo político, la construcción *antagónica* del ámbito *discursivo* representado por la UPN Mexicali suponía la lucha por definir el signifiante “formación docente”; en el plano de la vida psíquica de los sujetos-actores educativos, el conflicto involucraba la presencia de dos marcos *institucionales* en pugna por establecer una determinada forma de *existir* en la institución educativa.

## 2. Conflicto y despliegue defensivo

La reconstrucción que desarrollo sobre el proceso de conflicto, cuyo desenlace significó la salida de la dupla de líderes fundadores del PEAM (quienes fueron seguidos por la mayoría de los integrantes del equipo, ya no por la vía de la expulsión, sino por decisión propia), básicamente se nutrió de los relatos de la líder académica, de una entrevista a la entonces directora de la Unidad Mexicali y del rastreo hemerográfico en periódicos de la localidad. De acuerdo con la hipótesis central que he sostenido a lo largo de este trabajo, el énfasis de la lectura está situado en las elaboraciones simbólicas e imaginarias producidas por los responsables del PEAM y su equipo de trabajo, ya que me interesó destacar la operancia del *funcionamiento ideológico* del programa, en este caso, en una situación conflictiva.

---

<sup>188</sup> Esta significación del PEAM construida por los sujetos actores educativos que lo integraban, se articulaba en el orden de lo simbólico con la distribución física: los espacios ocupados por el PEAM y por la dirección de la Unidad, se situaban en sendos edificios uno enfrente de otro, véase Anexo.

En función de la argumentación que se plantea en la sección precedente, la conformación antagónica del espacio discursivo representado por la UPN Mexicali, se estructuró alrededor de la disputa por instituir y detentar una determinada significación del significante “formación docente”. En ese contexto, el conflicto fraguado a lo largo de meses de distanciamiento entre las fuerzas *antagónicas*, entró en una curva ascendente desde el mes de abril de 1999, y culminó en septiembre de ese mismo año con la renuncia obligada de los líderes fundadores del PEAM.

Ahora bien, el conflicto revistió diversas formas que transitaron del “bloqueo informativo” al “bloqueo financiero”, por parte de la dirección de la Unidad (cabe recordar que todo recurso que entraba a la institución era administrado y controlado por las autoridades del plantel) hacia los responsables del PEAM:

2.1.1 [...] el bloqueo informativo que empezó a tener la directora, pero no demasiado, cuando el bloqueo se convirtió en bloqueo financiero, tanto de presupuesto regular, como de los ingresos que el programa generó entonces me di cuenta pues que ya había una franca guerra contra el programa (I/CF:1-2/E2F/AC:1-2).

Por su parte la directora de la Unidad, entrevistada en el primer cuatrimestre de 1999 (fecha en que el conflicto iba en ascenso), percibía la necesidad de constituir una dinámica de trabajo colegiado, frente a liderazgos personales, cuestión que parecía hacer referencia a la omnipresencia de los responsables del PEAM, especialmente de la coordinadora (líder académica) de éste:

I. [...] sobre el proyecto institucional de la unidad, tú cómo lo concibes, ¿no?, digamos, ¿cuáles serían los elementos que ordenan ese proyecto, y un poco hacia dónde lo perfilas?

EA. Bueno, justo estamos en esa discusión, estoy viniendo de una reunión que busca hacer una propuesta del plan institucional del desarrollo, a la luz de la propuesta a nivel nacional que algunas unidades están implementando desde hace muchos años y que ésta quedó muy rezagada [...] el planteamiento básico es pasar de una estructura de carácter muy unipersonal a órgano colegiado, ¿sí?, tanto para problemas de tipo institucionales como para algunos problemas, para todos los problemas

de tipo académico [...] por ejemplo, los programas de trabajo, en este caso programas de educación ambiental y los proyectos que derivan [...] yo estoy planteando dentro de esto que hay una estructura real que a veces se considera, otras veces no, ¿sí?, que no hay un nivel de responsabilidad basado en una normatividad, es decir, asigne responsabilidades, etc., pero no es fundamentalmente eso, ¿no?, sino que haya mecanismos que permita a la gente decidir quién es el coordinador de un programa, y también un estímulo, un mecanismo para que a la gente la anime (E1RIMX:1-3).

En el citado periodo, además del interés por constituir un “*órgano colegiado*”, la directora de la Unidad planteó la necesidad de compartir experiencias de todo orden por parte de los diversos equipos de trabajo, insistiendo en la presencia de desarrollos aislados cuya recuperación era necesaria para la redefinición de un proyecto de la Unidad Mexicali. En esa tesitura, también destacó la necesidad de dar a conocer los aprendizajes respecto a la obtención de financiamiento externo:

I. Se han pensado en otras formas, o me imagino se han implementado, otras formas de financiamiento tipo acuerdos no sé, con algunas otras instituciones, o con fundaciones, no sé, ¿hay posibilidades de esto?

EA. Parte de una tarea que se ha pensado, se tiene conciencia de que es necesario entonces, pero no hay esta experiencia, institucionalmente hablando, cuando se abre el programa de maestría en formación docente esto se, se visualiza, pensando también en los apoyos que se daban a los que integran medio ambiente, educación ambiental [...] el otro programa de licenciatura en educación bilingüe y bicultural, que se hizo en acuerdo con este, la Universidad de San Diego, también es parte, es un ejemplo de ello, que se busca el financiamiento, eh, se trabaja aparte, yo realmente no conozco mucho de esa historia, de que son manejos administrativos, este, que se dan en la Unidad, aunque en términos de presupuesto, ah, por la falta de estos espacios donde exponerlos, donde manejarlos, donde este, informarlos, pues no se conocen, ¿no?, por la institución, yo creo que eso es un problema también este, que permitiría eh, no solamente conocer cómo se manejan, ¿no?, el manejo transparente, lo que justo permitiría ver bueno, cómo es que ellos lograron este financiamiento, ¿no?, a partir de qué, de qué acuerdos, a partir de qué este, de qué compromisos, ¿sí?, si esto fuera así yo creo que algunos otros equipos tendrían elementos para buscar financiamiento (E1RIMX:22).

El asunto de la obtención de financiamiento y, sobre todo del manejo de los recursos obtenidos, constituyó un tema conflictivo, ya que fue en ese punto donde fueron inscritas por parte de los responsables del PEAM y de su equipo, las principales demandas y reclamos a la dirección de la Unidad Mexicali:

### 5.1 Las razones del FAC.

#### 5.1.1 Necesidad de uso de recursos.

#### 5.1.2 Constancia de ingresos a la institución, vía registro de inscripciones al PEAM:

El conflicto empezó, porque frente a nuestras necesidades de cubrir todos los grupos en todo el estado y teniendo claridad sobre la cantidad de alumnos que habían ingresado y que además esos alumnos entregaban sus papeles de depósitos bancarios de su inscripción a la propia coordinación nuestra, nosotros llevábamos el control escolar, sabíamos entonces cuánta cantidad de dinero había ingresado y la petición a la dirección de la universidad de hacer uso de esos recursos se encontró con un vacío, con un silencio (I/HT/AC:5/E3F/AC:4).

El conflicto rebasó el contexto de la UPN Mexicali, para hacerse público y sobre todo, desplegarse en el terreno jurídico. Los mecanismos empleados por la líder académica, solicitando información y disposición de los recursos financieros generados por el PEAM, evolucionaron de ser peticiones verbales a oficios dirigidos a la directora de la Unidad, con copia a las autoridades educativas locales. Así pues, el conflicto se hizo más complejo, en el contexto de su expansión hacia el terreno de “la política”, ya que se fue constituyendo como un *campo de conflicto* (Melucci, 1985)<sup>189</sup> que accedió al ámbito institucionalizado público, de tal suerte que diversos actores hasta ese momento relativamente fuera de la dinámica de lucha fueron convocados y llegaron a ser protagonistas; tal fue el caso de los alumnos de la maestría en educación ambiental, de los docentes también del PEAM y, en la última fase del conflicto, de los diputados del Congreso Estatal y del Secretario de Educación

---

<sup>189</sup> Este autor propone la categoría de *campo de conflicto*, para dar cuenta de la constitución de un espacio de lucha alrededor de un conjunto de reivindicaciones, la cual genera organización y movilizaciones que suponen el tejido de redes de solidaridad del movimiento en gestación. Todas esas características se verificaron en el caso del PEAM.

Pública local. Antes de la intervención de tales actores, el intercambio entre la líder académica, coordinadora del PEAM y la directora de la Unidad Mexicali, adquirió tonos más agudos: **5.3** Demanda por difamación contra la Coordinadora del PEAM: “*Por toda respuesta de la carta, del oficio que entrego a fines de abril, lo que recibo es –a principios de junio– una demanda por difamación*” (*ibid.*). Puesto que se solicitaba el dar cuenta sobre los recursos financieros generados por el PEAM, la disputa suponía el poner bajo cuestión la administración y uso de éstos.

En términos de Fernández (1994): “En el establecimiento que funciona según un guión utópico disminuyen abruptamente los recursos institucionales y personales [...] Queda en grave riesgo la causa que mueve al proyecto y con ella, la razón de ser institucional” (p. 228).

Así, los eventos que siguieron involucraron un enfrentamiento abierto entre ambas partes, por un lado la dirección de la Unidad, procedió a solicitarles la renuncia a los líderes fundadores del PEAM; asimismo, hacia el 3 de septiembre las instalaciones del PEAM fueron “*tomadas*” por la Dirección y se impidió en lo sucesivo el acceso de los responsables del programa; por el otro, los estudiantes de la maestría en educación ambiental se organizaron y tuvieron una serie de reuniones con la directora:

**9.5.1** “[...] el Programa es acusado de desacatos a la autoridad de faltas administrativas, cuando los alumnos piden explicaciones sobre qué faltas administrativas son nuestras, la explicación es que los informes de trabajo no son entregados a tiempo, que no se le avisa a la Directora de todo lo que se hace, algunas cuestiones así, y los alumnos que son todos docentes, muchos con muchísima experiencia, incluso un ex-rector de la UABC y actual director del Instituto Tecnológico de Mexicali y él les demuestra que estas faltas de las que estamos siendo acusados los docentes del Programa, son menores, que no ameritan el acabar con un Programa” (I/CF: 5/E2F/AC:6-7).

Los alumnos, tomaron la defensa del programa y reclamaron la intervención de otras instancias:

**9.6.1** Los estudiantes el siguiente paso que dan es ir al Secretario de Educación, publicar y pedirle que solucione el problema.

9.7.1 [...] como no encuentran una respuesta inmediata, se van al Congreso del Estado y piden la intervención de los diputados (*ibid.*, p. 7).

Es importante precisar, para situar el contexto de fuerzas de los actores en lucha, que las disposiciones de solicitud de renuncia de los líderes fundadores, de la “toma” de las instalaciones del PEAM y de la demanda por difamación contra la líder académica, se produjeron entre la víspera de periodo vacacional y durante este, de tal suerte que los alumnos de los diplomados (cuya organización quizá hubiera supuesto un movimiento con una fuerza de gran envergadura), ya habían concluido su periodo formativo. De tal manera que el despliegue de la “acción defensiva” fue protagonizado básicamente por los estudiantes de los diversos semestres de la maestría, por los docentes del programa y por los líderes fundadores.

### 2.1 “*Mi sangre será derramada...*”

El desarrollo del proceso conflictivo tuvo múltiples aristas; sin embargo, me interesa situar aquellas que muestran con mayor claridad el éxito de la capacidad interpelatoria del PEAM, en el marco de un amplio *funcionamiento ideológico*; por ello, a continuación planteo un conjunto de acciones que bordeando en el sacrificio, fueron desarrolladas por algunos de los sujetos institucionales del PEAM:

[...] la institución puede ofrecerse como objeto ideal a interiorizar, a hacer vivir, al que todos deben manifestar su lealtad cuando no sacrificarse. Plantea exigencias y conmina a cada cual a ser movido por el orgullo del trabajo a cumplir, verdadera misión salvadora (Enriquez, 1989:90).

En ese contexto, Fernández (1994) plantea una serie de procesos que se desarrollan cuando los proyectos educativos sostenidos bajo el modelo utópico se ven amenazados (“situaciones críticas”), algunos de éstos se verificaron en el caso del PEAM. Así, frente a la falta de recursos, se produjo un aumento:

[...] de la incertidumbre respecto al destino [del Programa y de la formación, pero fundamentalmente del anclaje identitario], pues la demanda y el sufrimiento que

provocan mantenerse en los papeles asignados son cada vez más altos. El proyecto se ve amenazado doblemente: por la falta de recursos y por la paulatina debilidad que invade al grupo y a las personas sometidas al ataque de la falta de medios que significa el peligro de muerte que corre su causa (p. 229).

En el plano político, la constitución *discursiva* del espacio social como *antagónico*, involucró la negación identitaria mutua de las fuerzas en lucha (el PEAM y el grupo de formación docente –en el que se incluía la directora de la Unidad), en relación con la disputa por instituir el significado del significante “formación docente”. El proceso conflictivo llevó a la conformación de un *campo de conflicto*, que hizo entrar en juego a un mayor número de actores. El curso de la dinámica política, en el contexto de posiciones de fuerza diferenciales entre los actores enfrentados, llevó consigo un proceso de debilitamiento del PEAM, a través fundamentalmente de la limitación y bloqueo del acceso a los recursos para su funcionamiento y acción expansiva, por parte del grupo *antagónico*. La serie de medidas que tomó la dirección de la Unidad, implicó no sólo el despido de los líderes fundadores del PEAM, sino también de los integrantes del equipo de trabajo bajo su coordinación (aunque posteriormente la mayoría de éstos fue reinstalada),<sup>190</sup> así como la “toma” de las instalaciones del programa, entre los aspectos más relevantes. Tal evento fue descrito por la líder académica como “*un asalto*”, como “*encontrar su casa saqueada*”:

**6.1.1** Yo, lo vivo, ya de manera personal como un asalto.

**6.2.1** [...] durante seis años, construyes un programa, dentro de las líneas institucionales, no era nada personal, pero al mismo tiempo pues te involucras personalmente, ¿no?, porque haces tu vida a partir de [...] tus realizaciones profesionales, la capacidad de poner en marcha un proyecto que significa la posibilidad de construir y de pensar nuevas formas de hacer la educación, nuevas formas de aproximarse a los humanos y de retomar las distintas dimensiones del ser humano y, este, proyecto es desmantelado por la acción de una directora, no, eh, eso desde el punto de vista personal, o sea, una situación de [...] semejante a la que tendría uno de encontrar su casa saqueada después de muchos años de trabajo” (I/CF: 4-5/E2F/AC:2-3).

<sup>190</sup> Respecto al número total de integrantes del equipo docente, el número consignado por las fuentes consultadas, varía entre 16 y 18.

En las enunciaciones de la líder académica el espacio personal y el institucional se fusionan, la institución se vive como un recinto con una dimensión fuertemente privada. Así, el proyecto en la institución se asume como **mi** proyecto. La adscripción a las “líneas institucionales” se encuentra establecida en el lenguaje de **otra** institución. La negación “no era nada personal”, enfatiza aún más la con-fusión/borramiento entre los límites identitarios personales y el proyecto *institucional*: “[la institución] Al prometerles tratar de responder a su llamado (angustias, deseos, fantasmas, demandas), tiende a sustituir con su propio imaginario el de ellos” (Enriquez, 1989:91).

En el plano psíquico, la dinámica político-*discursiva* planteada más arriba, involucró enormes dosis de sufrimiento para los sujetos institucionales, en mayor medida para aquéllos con mayores niveles de anclaje identitario en el *proyecto utópico*, inscrito en la propuesta formativa del PEAM: “El proyecto institucional, ligado a la identidad del establecimiento y enlazado a la imagen profunda de una realidad deseada en los miembros más comprometidos, se ve intolerablemente amenazado” (Fernández, 1994:229).

De esa manera, hacia el cuarto mes de desarrollo abierto del conflicto (septiembre), uno de los docentes del equipo del PEAM, quien había trabajado de forma muy próxima a los líderes fundadores, y desarrollado una profunda vinculación al programa, en vísperas del desfile con motivo del aniversario del movimiento de Independencia en México (16 de septiembre), anunciaba en entrevista con una reportera del periódico local *La voz de la frontera*, lo siguiente:

[...] mi sangre será derramada frente al presidium, bajo mi responsabilidad, en protesta por no reinstalar a todos los elementos del Programa de Educación Ambiental, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali (Mexicali, B. C., lunes 13 de septiembre de 1999, p. 3-A).<sup>191</sup>

En comunicado previo dirigido al gobernador del estado de Baja California de ese entonces, Alejandro González Alcocer, y al secretario de

---

<sup>191</sup> Para consultar el reportaje periodístico completo, ver Anexo.

Educación y Bienestar Lorenzo Gómez Morín-Fuentes, el citado profesor expresaba lo siguiente:

¿Qué de malo tiene nuestro programa, que a través de nuestros alumnos de maestría y de diplomados intenten, en horas extraclase, rescatar a niños y adolescentes de las garras de la droga y el pandillerismo con actividades deportivas y trabajo comunitario? [...] Es acaso reprochable [...] que los 18 elementos del Programa de Educación Ambiental estemos dispuestos a trabajar sobre valores, sobre moral y la ética, sobre educación y profesionalismo a la hora que nos inviten sin cobrar un centavo fuera de nuestras horas de clase (*La voz de la frontera, ibidem.*).

El alto contenido simbólico, imaginario y fantasmático que condensaban las enunciaciones del profesor entrevistado, representaron una especie de clímax del *funcionamiento ideológico* del PEAM. Por un lado, en el terreno de lo político, involucraron la reivindicación de la legitimidad de un proceso, sustentado en una definición particular de “educación ambiental”, que suponía la inclusión/exclusión de determinados referentes *discursivos*; los cuales habían sido instituidos como la “verdadera educación ambiental” que llevaría a la conformación de un “*nuevo humano*”. Por el otro, en el ámbito de lo psíquico, se produjo una defensa a ultranza del “*oasis adonde todo beduino quiere llegar*”; frente a la fisura y peligro de fracturas y desestructuración de la *pantalla institucional*, fueron movilizados fantasmas defensivos para tratar de salvaguardar el *funcionamiento ideológico* y, en ese orden de ideas, sostener los *horizontes de plenitud* construidos por los sujetos-actores educativos:

[...] Es nocivo que nuestros alumnos y los elementos del programa estemos haciendo y reconstruyendo proyectos sobre una mejor calidad de vida de la sociedad.

¿Dónde está nuestro error?, al reflexionar con tantas educadoras, con maestros de primaria, secundaria, preparatoria y universidad, sobre nuestro compromiso social y el cariño y entrega hacia los alumnos (*La voz de la frontera, Mexicali, B. C., lunes 13 de septiembre de 1999, pp. 3-A y 12-A*).

Así, la “misión salvadora”, era reivindicada en la denuncia/demanda de este sujeto actor institucional, caracterizándola como un proyecto a ni-

vel planetario: “[...] Nuestro programa [...] no es un proyecto para una comunidad en especial, es para todos los pueblos, es para todas las razas y para todas las clases sociales [...] para todos los estados que quieran aplicarlo, para todos los gobiernos y los países que quieran construir una nueva cultura, o sea, es un proyecto de planeta” (*ibid.*).

En ese contexto, la *gesta heroica* (Fernández, *op. cit.*) era profundizada frente al acoso y cercamiento del programa. Fue el periodo que precedería a la refundación de éste en otro espacio académico-burocrático: el SNTE local.

### **3. La transición hacia una nueva etapa instituyente:**

#### **la lealtad al PEAM y la salvaguarda de la palabra ambiental**

La amenaza de “derrame de sangre” del profesor referido en el apartado previo (además de que en el curso de los acontecimientos, seis alumnos del Programa, manifestaron su intención de adherirse a tal acto), particularmente de su contribución política a la reordenación del *campo de conflicto*, a partir del potencial simbólico e imaginario inherente a tal acción que se manifestó en su inserción a la esfera pública, detonó la intervención directa de las más altas autoridades educativas locales: el secretario de Educación y el secretario general de la Sección 2 del SNTE.

De tal manera que para el 15 de septiembre ya se habían establecido acuerdos, en términos de la líder académica:

12.2.1 [...] yo acepto el 15 de septiembre la negociación que ofrece la dirección de UPN que es reintegrar a los catorce docentes, excepto al [líder ideólogo ...] y a mí, porque me siento absolutamente presionada de que ocurra el 16 de septiembre el derramamiento de sangre (I/CF:9/E2F/AC:7).

Si bien, el PEAM y sus sujetos institucionales, sufrieron fuertes niveles de desorganización por las medidas tomadas por la dirección del plantel en la lucha *antagónica* que se fraguó entre ambas fuerzas, la capacidad “heroica” del equipo institucional del PEAM parecía haber ganado terreno con los acuerdos que cerraron la negociación referida: “*La gesta desarrolla una intensa etapa de pruebas y enfrentamientos*. Así como lo muestra el relato de todos los mitos heroicos, el éxito en las pruebas

depende de la transformación de la persona o el grupo en heroes” (Fernández, 1994:232).

Como lo señalé previamente, las dimensiones del *campo de conflicto* producido, convocaron a actores políticos de primer orden. El conflicto se inscribió en el debate público educativo local que al articularse con un contexto político regional y nacional, revistió mayor relevancia, por lo que incidió en las medidas adoptadas por las autoridades educativas. En el mes de septiembre de 1999, la elección del candidato panista a la presidencia de la República, constituyó un proceso central consignado en los periódicos locales (*La voz de la frontera* y *El Mexicano*, entre los más destacados); el 12 de septiembre los panistas de Baja California votaron por Vicente Fox: “Con un abstencionismo de poco más del cincuenta y dos por ciento, se desarrolló ayer en Baja California la jornada con la que se eligió a Vicente Fox Quesada como candidato del Partido Acción Nacional a la Presidencia de la República” (*El Mexicano*, 13 de septiembre de 1999, p. 4-A).<sup>192</sup>

Mención aparte, requiere el movimiento constituido por los reclamos de los egresados normalistas por obtener una plaza de trabajo, quienes en la segunda quincena del mes de agosto tomaron las instalaciones del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) de la localidad. Del 23 al 27 de agosto, los profesores normalistas recientemente egresados se mantuvieron en las citadas instalaciones (siendo comparado su movimiento con los paristas de la UNAM, *cfr. La voz de la frontera*, 13 de septiembre de 1999, p. 3-A).<sup>193</sup> El movimiento se mantuvo a pesar de las declaraciones de las autoridades educativas locales de hacer uso de la fuerza pública: “De ser necesario se utilizará la fuerza pública en el desalojo de los egresados normalistas [...] debido a que están afectando seriamente el proceso educativo, advirtió el titular del Sistema Educativo Estatal” (*La voz de la frontera*, 24 de agosto de 1999, p. 3-A). Finalmente, se llegó a un acuerdo, de tal manera que los profesores devolvieron las instalaciones del ISEP y las autoridades acordaron de que “[...] las 150 plazas disponibles se otorgarán por promedio sin excepción a todos los

<sup>192</sup> En el Anexo puede ubicarse el texto completo de las noticias y reportajes citados a lo largo de este capítulo.

<sup>193</sup> El 13 de septiembre de 1999, el paro en la UNAM cumplía 147 días.

egresados normalistas de la generación 1995-1999” (*La voz de la frontera*, 28 de agosto de 1999, p. 3-A).

Otro evento de trascendencia en el ámbito educativo bajacaliforniano lo constituyó la integración de los subsistemas SEBS e ISEP en el denominado Sistema Educativo Estatal, como parte de las disposiciones emanadas por el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa (SEP, gobierno federal, 1992). Sin embargo, como todos los procesos de descentralización educativa, éste se conformó en el contexto político local, por lo que se dejó claro que tal integración “[...] no incluye ni promueve la fusión de las dos Secciones 2 y 37 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” (*El Mexicano*, 3 de septiembre de 1999, 4-A).

Tal era el escenario que en el terreno de la política educativa estatal precedió y enmarcó, la emergencia y desarrollo del movimiento constituido por los sujetos actores educativos del PEAM.

Como lo referí previamente, la anunciada protesta del profesor que derramaría su sangre en el desfile de conmemoración del aniversario del movimiento de Independencia, incidió en el aceleramiento de las negociaciones. Así, el 16 de septiembre aparecieron publicados los acuerdos fruto de las negociaciones sostenidas entre los actores involucrados: las autoridades educativas (estatal y de la Unidad Mexicali) y sindicales y los responsables del PEAM:

Tras la reunión sostenida ayer, los estudiantes y asesores del Programa de Educación Ambiental de la UPN, dijeron que el primero de los acuerdos es que “se respeta integralmente al grupo de asesores del programa de Educación Ambiental que ha venido laborando y desarrollando este programa en sus mismas condiciones anteriores. Otro de los acuerdos es que “se contrata por el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) a los maestros [líderes fundadores del PEAM]” [Un acuerdo más ...] “se respeta la continuidad académica del Programa sin que se incorpore ningún personal ajeno al grupo de asesores original” (*La voz de la frontera*, 16 de septiembre de 1999, p. 7-A).

La protesta de derramamiento de sangre anunciada para el desfile del 16 de septiembre, fue cancelada.

Como puede observarse en los acuerdos establecidos, los sujetos actores educativos del PEAM pugnaban por recuperar o reinstalar una dinámica institucional, que les había sido expropiada, sobresale tal demanda en el primero y último acuerdo: “se respeta integralmente al grupo de asesores del programa de Educación Ambiental que ha venido laborando y desarrollando este programa en sus mismas condiciones anteriores [...] se respeta la continuidad académica del Programa sin que se incorpore ningún personal ajeno al grupo de asesores original” (*ibid.*). Se produjo un fuerte deseo de conservar intacto un legado. Si bien, no se logró negociar el retorno de los líderes fundadores a la UPN Mexicali, el equipo de trabajo pugnó por conservar o “preservar un tesoro codiciado y en peligro” (Fernández, 1994: 237). Se trataba de proporcionar la formación “original” a los estudiantes que cursaban el programa, particularmente la maestría, se instaló entonces un periodo de transición en el que el equipo docente del PEAM:

**14.1.1** [...] al salir el total del cuerpo académico, porque el convenio es que nuestros compañeros asesores solamente acompañen la salida de la tercera generación y la salida de la cuarta generación, que son los estudiantes que están demandando tener los mismos asesores que tenían (I/CF: 10/E2F/AC:9-10).

La presencia de los integrantes del cuerpo docente del PEAM, en respuesta a la demanda de los estudiantes (además de que involucraba una acción estratégica en el plano político), se proponía como una medida transitoria en un escenario en el que la posibilidad de destitución de la directora de la Unidad Mexicali se percibía como abierta por parte de los sujetos institucionales del PEAM (sólo tres maestros del antiguo equipo desarrollaron tal acompañamiento con los alumnos de la cuarta y quinta generación de la maestría en educación ambiental).

En paralelo, la dirección de la Unidad Mexicali intentó constituir un nuevo equipo de trabajo para rearmar el programa de educación ambiental, de tal suerte que hacia fines de 1999, parecían existir dos programas, el “original”, detentador de la misión ambiental y otro “usurpador” de ésta. La lealtad de los sujetos actores educativos al PEAM y sus líderes fue puesta a prueba:

**15.1.1** La respuesta de los docentes del programa fue absolutamente solidaria, una gran muestra de lealtad, pero yo diría que de lealtad a las personas, es decir, al [líder ID] y a mí.

**15.2.1** De hecho, cuando se produce [nuestro despido] la directora en una de sus primeras acciones llama a muchos de ellos para decirles que por favor acepten seguir trabajando en la Universidad, este, que soporten el mote de traidores, pero que al mismo tiempo se les va a quitar.

**15.3.1** [...] ninguno de ellos a pesar de que, por ejemplo a [Pepe] le significaba la pérdida de su empleo total, porque es su única fuente de ingresos permanente, aceptó. Todos los demás [...] son comisionados, o sea, tienen su plaza de base en primarias, en preescolar, en secundaria, y los contratos de [Armando...] y de [Susa...] son complementarios de su, de su salario, pero los únicos casos en que el salario total provenía de UPN eran de [Pepe...] bueno mío propio, pero absolutamente comisionados y contratados responden en el sentido de que no aceptan quedarse en el programa a costillas del despido nuestro (I/CF:11/E2F/AC:10-11).

Así pues, el papel de los líderes como fuente de amor y de cohesión, no sólo se mantuvo, sino que se exacerbó frente a la amenaza de la pérdida de un anclaje institucional que significó un lugar predominantemente amoroso para los sujetos institucionales.

Por último, si bien se realizó una auditoría a las autoridades de la Unidad (no olvidar que el tema de los recursos a lo largo del conflicto tuvo un papel protagónico), los resultados no se hicieron públicos; además, la directora de la Unidad recibió el respaldo institucional y concluyó su gestión cubriendo la totalidad del periodo que le correspondía. Tal desenlace, canceló las posibilidades de refundación del PEAM en la Unidad Mexicali y abrió una nueva etapa en la historia de éste.

#### **4. Epílogo: refundación del PEAM y profundización de la dinámica pedagógico-terapéutica**

La migración obligada a otro ámbito académico de los líderes-fundadores, se verificó entre septiembre-octubre de 1999, todo el equipo docente del PEAM los acompañó en esta nueva fase, a excepción de dos integrantes de éste.

Como contraparte, el equipo que se pretendía formar en la UPN Mexicali para reconstituir el Programa, estuvo acéfalo por un tiempo, debido a la ausencia de candidatos que quisieran incorporarse a éste. Al final, asumió la coordinación un egresado de la primera generación de la maestría en educación ambiental, con quien la líder académica había tenido un “*conflicto de carácter académico*”: “[...] *el resto de los egresados se negaron a participar de esta aventura, de esta propuesta, de este montaje*” (E3F/AC:10). En las enunciaciones de la líder académica, se advierte un antecedente de ruptura, de no asunción de la ley instituida por ésta y el líder ideólogo así como en el acceso a la coordinación, finalmente un acto de “*usurpación*”, en la medida en que el egresado en cuestión no era un heredero legítimo del *proyecto utópico*, inscrito en la misión ambiental:

En la *modalidad* “*cruzada*”, el grupo define un enemigo externo portador de la contratesis de su proyecto. Este enemigo ocupa un espacio de poder capturado ilegítimamente, que debe ser reconquistado. El espacio de poder puede ser un lugar en la institución desde el cual incidir en las condiciones del cambio; puede ser una institución a la que el grupo quiere llegar, o un conjunto de condiciones con las que sí podría trabajar (Fernández, 1994:233).

En ese contexto, ya que la batalla no pudo seguir dándose en la UPN Mexicali, se trataba de continuar la *cruzada* desde otro aposento institucional, en la perspectiva de continuar la misión ambiental en tanto *proyecto utópico* que se pretendía siguiera dotando de dirección y sentido a las acciones del equipo ahora PEAM-SNTE. Así, se trataba de re-producir una trama de identificaciones a través de las cuales los sujetos actores educativos encontrarán un lugar para *ser* y para *existir* (planos ontológico y óntico, respectivamente; Heidegger, 1997).

Con casi todo el equipo docente PEAM-UPN, la refundación del PEAM en el SNTE se inició en octubre de 1999 con la apertura de siete diplomados. El denominado “Promotoría de la educación ambiental” que ya existía en la fase anterior, se amplió de 250 a 460 horas, pues ante la imposibilidad de impartir la maestría en educación ambiental en el nuevo espacio educativo, ese diplomado operó como una especie de sustituto

en el que se programaron contenidos más amplios tanto en términos de extensión temática como de nivel teórico. Nuevos diplomados fueron abiertos además de los ya desarrollados anteriormente (“Liderazgo y desarrollo comunitario”, “Mujer, familia y desarrollo humano”), tales como: “Historia de la educación, corrientes pedagógicas”, “Educación para la ciencia y la tecnología”, “Educación cívica”, etcétera. En el año 2000 el PEAM era un programa que ofrecía 14 diplomados y se calculaba una matrícula total de 1300 alumnos.

Así, la estrategia expansiva se radicalizó, el significante “formación docente” cuya significación había sido *hegemonizada* por el PEAM y, por lo tanto, instituida como “formación en educación ambiental”, fue construido de esta forma como un *significante vacío* (Laclau, 1996), de tal suerte que se produjo una reconfiguración permanente de su significado que casi expulsó o vació por completo una determinada idea de educación ambiental, para dar lugar a la inscripción en éste de prácticamente toda demanda formativa, por parte de los docentes que solicitaban la creación de un diplomado (e. g. adolescencia y sexualidad, legislación educativa, educación física, desarrollo humano y ambiental, historia de la cultura):

[...] íbamos tejiendo todas las temáticas con la problemática ambiental, sobre todo si consideramos que es la matriz de la que nosotros partimos. Que la problemática ambiental en realidad nos está señalando una crisis de civilización, casi no hay tema que no pueda relacionarse (E3F/AC:16).

Si en el periodo previo la expansión del programa –especialmente de los diplomados– demandó la incorporación acelerada de docentes, en este periodo esa necesidad se amplió y fue resuelta gracias al trabajo voluntario. La capacidad interpelatoria del PEAM se multiplicó, logrando el trabajo misionero de un número amplio de docentes quienes expresaban la idea de “*tengo que regresar lo que me fue dado*” y se asumían como portadores de la buena nueva. En esa tesitura, en este nuevo espacio institucional la estrategia pedagógico-terapéutica denominada “proyecto de vida” no sólo se mantuvo, sino se profundizó: “[Esta estrategia, ¿se siguió jugando en el otro espacio?] *Sí, absolutamente de manera incluso, yo diría más central [...] frente a los avances de la propia investigación*

teórica de [líder ideólogo] que logró construir una concepción más completa de humano” (E3F/AC:17-18).

En esta ocasión el trabajo desarrollado en el marco del PEAM, generó ingresos aún mayores que en el periodo UPN. En agosto de 2001, se produjo un cambio de secretario general de la Sección 2 del SNTE de la que dependía el PEAM. El nuevo secretario decidió cerrar el programa, e instalar de nuevo a los sujetos institucionales en una fase de incertidumbre y sufrimiento enormes.

Como lo advertí en secciones precedentes, esta investigación básicamente se sustentó en la indagación de la primera fase PEAM-UPN, en la cual el *modelo institucional* fue gestado y puesto en operación, así como una articulación hegemónica del significante “formación docente” como formación en educación ambiental. El breve abordaje de la segunda fase, tuvo el objetivo de plantear que el *funcionamiento ideológico* logrado en la primera, se mantuvo y que algunos aspectos de la estrategia política y psíquica-terapéutica se profundizaron.

### **5. Toda propuesta discursiva es incompleta: una articulación hegemónica fisurada**

La hipótesis central que estructuró esta investigación fue la siguiente: El PEAM en tanto *institución* (Käes, 1989) funcionó *ideológicamente* (Žižek, 1992) ofreciendo un *horizonte de plenitud* a los sujetos en formación (una imagen digna de amor, querida de sí mismos), por lo que operó como *superficie de inscripción del sujeto mítico* (Laclau, 1993).

En ese contexto interpretativo, la exposición de los resultados de investigación fueron organizados en la perspectiva de enfatizar el citado *funcionamiento ideológico*; por lo tanto, la dimensión de incompletud constitutiva de todo *discurso* educativo, fue señalada pero no trabajada con el mismo nivel de amplitud.

Para cerrar este capítulo, me interesa situar ese otro lado, el de la negatividad como un elemento constitutivo y estructurante, que si bien permanece a lo largo de todo proceso histórico, sólo se presentifica en momentos de *dislocación*.

Un conjunto de elementos operaron como “fisuras” del *discurso* del PEAM. Un primer lugar límite se situó con respecto a la formación teórico-

filosófica proyectada<sup>194</sup> y los antecedentes académicos y de *habitación* (Berger y Luckmann, 1977) teórica de los sujetos actores educativos del PEAM, esta tensión fue advertida tanto por la primera coordinadora de la maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali, como por la segunda y además líder académica del PEAM. Para la primera esta condición fue asociada a una condición de “*flojos*” y a la heterogeneidad de los grupos, así como gente con “*pocos estímulos*”:

### 1.1 El tipo de estudiantes.

1.1.1 Trabajar con ‘otro tipo’ de estudiantes (“flojos”): “Yo estaba acostumbrada a este tipo de estudiantes, todos son jóvenes todos vienen terminando su licenciatura con una dinámica particular, asociada al trabajo académico y escolar como ya muy hecha [...] esta Pedagógica que yo conozco tenía para mí un, era una cosa más que reto y más como de repente como de desasosiego porque no, las dinámicas de los estudiantes eran totalmente distintas eh, sus compromisos con las labores que implicaba el estudio no era lo que yo esperaba o lo que a mí me gustaba de lo que es un estudiante, **de repente me parecían flojos, pues, para decírtelo llanamente**”.

### 1.2 Las características de los grupo(s).

1.2.1 Heterogeneidad de los grupos, reto, dificultad: “Otra de las dificultades enormes que había en este grupo es que era **un grupo sumamente heterogéneo** que lo hacía muy rico también pero [...] cómo le haces para combinar en un salón de clases a alguien que tiene un nivel de maestría o de doctorado y alguien que sus lecturas terminaron en la secundaria [...] **con pocos estímulos a lo largo de su vida no solamente de su formación, sino de su vida en general y entonces eso es muy rico; sin embargo, lo hace sumamente difícil**” (I/DP/E1/PFMX:20-21).

El enfrentamiento del trabajo docente por parte de la líder académica, aun bajo el reconocimiento de las carencias y diversidad de los grupos:

Los docentes de educación básica en el país son gente estupenda como promotores, como no tienen una visión tan disciplinaria no hay necesidad de, de desestructurarlos disciplinariamente, pero no tienen profundidad académica, entonces

---

<sup>194</sup> Cfr. capítulos 4 y 5.

el periodo de la maestría es **muy corto** para generar la profundidad académica [...] (E2F/AC:17)

fue “amoroso”, pues se articuló con un proceso terapéutico, vehiculado a través del “Proyecto de vida”.

Esta imposibilidad de “*profundidad académica*”, entraba en franca tensión con la idea de formar en investigación, cuestión que aparecía en el proyecto formal del programa a través de los objetivos formativos y de todo un eje curricular denominado justamente de “Investigación” (e.g. uno de los objetivos establecidos en el curso de primer semestre del eje Investigación: “Discutir el aparato-teórico conceptual de la filosofía de la ciencia”; en el Seminario de Tesis I, se denominaba a los estudiantes como “estudiantes/investigadores”).

Otro importante lugar de fisura del PEAM, lo constituyó la expansión acelerada de éste, a través de los diplomados. Por un lado, en términos de la posibilidad de formar a los nuevos asesores con el nivel de rigurosidad y profundidad necesarios; si bien los líderes fundadores contaban con una estrategia formativa (*vid. supra*), en ésta ellos asumieron un papel protagónico, de tal manera de que no era humanamente posible tener una cobertura ni de la totalidad de los asesores en formación ni con la profundidad requerida.

Por otro lado, el seguimiento y evaluación del impacto de los talleres impartidos (en diversos lugares del estado de Baja California), ya sea como parte de las llamadas “promotorías” o de forma independiente a ésta; además de los proyectos que emanaron de éstas últimas constituyó un tema pendiente.

Asimismo, parece haberse resuelto en forma muy parcial el asunto de la evaluación y posible reforma curricular:

**6.1.1** ¿[El Programa no...] ha pasado por ninguna reforma curricular formal, digamos?

**EA.** Formal no, estamos por iniciar ese proceso ahora en estos tiempos, porque bueno, cinco, seis años después con ya generaciones egresadas eh, se hace necesaria una evaluación, y estamos trabajando en la elaboración de ese sistema de evaluación, lo que no queremos ir a la evaluación es ir sobre las rodillas, ¿no?, sino aprovechar

el, el viaje y la responsabilidad y construir nuestro sistema de evaluación, estamos hablando de visiones sistémicas que no se vale que digamos, que, que ay se nos olvidó en la evaluación, en la evaluación no hay sistema de evaluación porque eso hay que hacerlo, ¿no?, nos vamos a ver mal, por eso nos vamos atorando un poquito pero, pero en este año vamos a tener que hacer esa revisión (I/FIS/E2F/AC:31-32).

La entrevista se desarrolló en abril de 1999, el conflicto fue visible a partir de mayo y de ahí en adelante siguió ascendiendo hasta llegar a un momento crítico en septiembre de ese año, en el cual los líderes del PEAM fueron expulsados de la UPN Mexicali. En esas condiciones, junto con la enorme carga de trabajo que soportaba el equipo del PEAM, se advierte la imposibilidad de establecer un sistema de evaluación.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, sostengo que si bien el PEAM involucró un *funcionamiento ideológico* sostenido, en el plano político, la propuesta formativa construida como *proyecto utópico* fue cuestionada debido a la actualización de sus propios límites; sin embargo, los niveles posibles de deslegitimación –en tanto la “verdadera” educación ambiental– no supusieron la desestructuración del programa. Por el contrario, hubo un claro predominio del PEAM como un programa de formación que “*gozaba de prestigio*” en el terreno de la oferta formativa dirigida al magisterio.

En el terreno psíquico, la diversidad de sujetos actores educativos que se *vincularon* a la institución a través de la pantalla institucional construida, se articularon a ésta de forma diferencial; sin embargo, aún cuando éstos –en función de sus estructuras preinstitucionales– soportaron diversos niveles de sufrimiento a cambio de dosis diversas de protección y amor; en su conjunto prevaleció la capacidad interpelatoria exitosa del PEAM, de tal suerte que los sujetos actores institucionales, encontraron en ese espacio educativo un lugar amable, amoroso, que les permitió afrontar el sufrimiento de la asunción del mandato educativo instituido en el marco del PEAM.

## REFLEXIONES FINALES

### I. ¿IDENTIDAD O QUASI-IDENTIDAD? PENSAR DESDE UNA LÓGICA DISCURSIVA

#### 1. La imposibilidad de un cierre identitario

La propuesta analítica que he expuesto a lo largo de este trabajo se sostiene en una *lógica discursiva* que, derivada de mi posicionamiento en un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo, involucra pensar a toda identidad –en sentido ontológico– como una tentativa de *ser* que nunca llega a conformarse de manera plena o total.

Desde tal perspectiva, negatividad y positividad son pensadas como ámbitos indisociables de constitución del *ser*, lo cual supone considerar que toda identidad desde su propia gestación ya está atravesada por la negatividad y en ese sentido imposibilitada para definirse en forma completa.

Los anteriores presupuestos de carácter ontológico, han sido implementados a través de una *lógica discursiva*, que incorpora como elemento definitorio la tensión entre *necesidad* y *contingencia* (*cfr.* capítulo 2).

En ese contexto, he concebido la noción de identidad en términos teóricos, como una configuración *discursiva* que, por lo tanto, se estructura como una necesidad definida de forma contingente; de tal manera que la ordenación resultante reviste un carácter temporal y precario.

De acuerdo con el anterior enfoque analítico, el estudio del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), implicó en cuanto a los tres emplazamientos teórico-metodológicos adoptados: 1) La ubicación de las *condiciones de producción* del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (*cfr.* capítulos 1, 3 y 4); 2) la constitución simbólica, imaginaria y fantasmática de ese *discurso* (*cfr.* capítulos 4, 5 y 6), y 3) la resignificación construida por los sujetos-actores educativos del *modelo de identificación* que les fue propuesto como una posibilidad de *ser* educadores ambientales (*cfr.* capítulos 5 y 6); establecer las coordenadas históricas que de forma contingente abrieron la posibilidad de naturalizar como necesaria una determinada versión de educación ambiental y del *ser* educador ambiental.

Ahora bien, desde tal concepción de identidad, he considerado el juego de identificaciones desarrollado por los sujetos-actores educativos en un plano singular, como un nivel *discursivo* particular que se entreteje con los dos restantes: el PEAM como *discurso* y las *huellas* inscritas en éste, los cuales remiten a referentes discursivos que al provenir del exterior fueron inscritos en ese espacio socio-educativo.

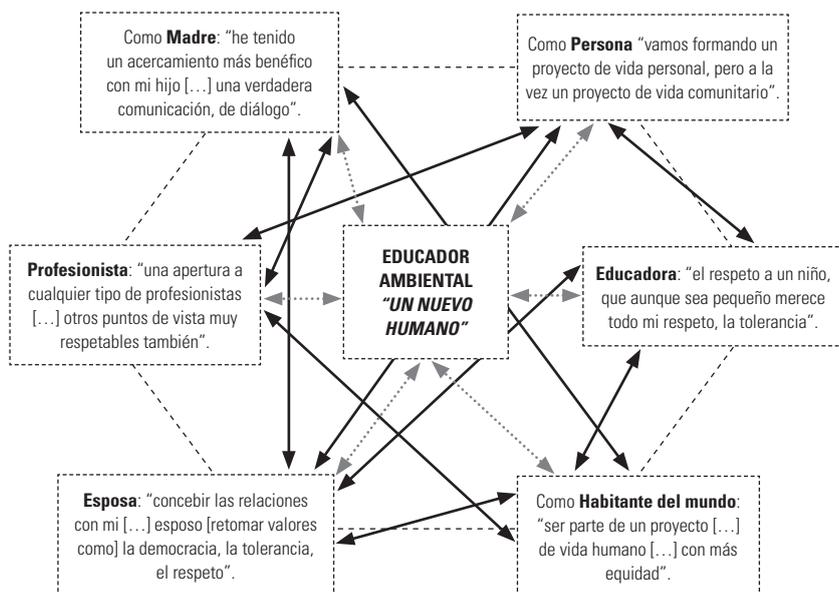
De esta manera, sin abandonar la noción de identidad (sobre la cual han surgido numerosos argumentos orientados a la crítica de la definición y uso de dicha categoría, pero en los que se reconoce la vigencia de sus posibilidades epistemológicas, *e.g.* Dubet, 1987; Mouffe, 1995; Hall, 1996; Giménez, 2002) el ejercicio de “borramiento” (Hall, 1996) de ésta al que me adscribo, ha involucrado una operación sobre sus propios presupuestos ontológicos en la medida en que desde una *lógica discursiva* la ausencia de una positividad plena (por la presencia inerradicable de la negatividad), instala los asideros para abordar el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos, como un juego de identificaciones constante, cuya sutura es siempre parcial.

Así pues, he pensado tales juegos de identificaciones en el marco de los cuales una determinada identidad fue construida por los sujetos-acto-

res educativos del PEAM, como configuraciones *discursivas*, constituidas por diversos *polos de identificación* (e.g. padre, madre, docente, esposo/a, estudiante de posgrado, normalista, integrante de una comunidad) con carácter inestable, incompleto y abierto. Desde esa mirada, la conformación de la dinámica identitaria supone una forma *sobredeterminada*, esto es, sujeta al constante reenvío simbólico en múltiples direcciones entre tales polos identificatorios, de esa manera se produce la presencia de unos elementos significantes en otros, cuestión que enfatiza el carácter contingente y, por lo tanto, temporal y abierto de tales ordenaciones identitarias. Lo anterior, en el contexto de coordenadas históricas e *institucionales* particulares, desde las cuales los referentes identificatorios se imbricaron con determinadas sedimentaciones de las trayectorias profesionales, académicas y personales de los sujetos-actores educativos (*cfr.* capítulos 4, 5 y 6).

El anterior enfoque puede esbozarse en el siguiente esquema, a partir del caso de una de las alumnas del PEAM que cursaba el tercer semestre de la maestría en educación, campo educación ambiental en la UPN Mexicali (EAMX3/4):

### IDENTIDAD COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA QUE ARTICULA JUEGOS DE IDENTIFICACIONES



En el esquema previo, cada *polo de identificación*: madre, persona, profesionalista, esposa, educadora, habitante del mundo, reviste una apertura simbólico-imaginaria, de tal suerte que los límites entre cada emplazamiento identitario son porosos, lo que establece un reenvío simbólico constante entre los diversos significantes incluidos en el conjunto de la configuración *discursiva*.

Ahora bien, la posibilidad de tal juego significativo y su fijación en determinada dirección fue establecida por la condición *hegemónica* del *polo de identificación* educador ambiental en el contexto *político y psíquico* construido históricamente en el ámbito *discursivo e institucional* del PEAM (*cfr.* capítulos 4, 5 y 6).

Así, el significante que definió el *ser* educador ambiental: "un nuevo humano", operó como *punto nodal* en la medida en que constituyó el significante que "anudó" o "acolchó" retroactivamente las cadenas significantes incluidas; y representa un punto de condensación que *articu-*

ló al conjunto significativo, conformándolo como tal al *hegemonizar* su significación.

En este contexto, la noción de “*un nuevo humano*” condensaba una serie de significantes tales como: “*tolerancia, respeto, equidad, diálogo, comunicación, proyecto de vida personal*” y desde ese ser “*un nuevo humano*” fueron constituidos los polos identificatorios: madre, esposa, habitante del mundo, educadora, persona y profesionalista; operación que supuso un juego de inclusión/exclusión significativa (dimensión política), el cual involucró la emergencia de la decisión (pues dicha situación estuvo precedida de un momento de desestructuración identitaria detonado a partir de la estrategia pedagógico-terapéutica “proyecto de vida”, *cfr.* capítulos 4 y 5); y, un lugar de inscripción del “deseo de desear” del sujeto-actor educativo (dimensión psíquica), de tal suerte que se elaboraron producciones fantasmáticas como pantallas para bordear lo Real (*e.g.* el PEAM como: “*un oasis en el desierto, donde las tempestades no te hieren*”; el grupo de estudio de la maestría como: “*un grupo hermoso [...] yo soy una persona introvertida [...] sin embargo, en este grupo yo me sentí como en familia*”; *cfr.* capítulo 6).

En suma, sostengo que no se trata de abandonar la noción de identidad, sino de hacerla jugar en un terreno ontológico diferente, que desde mi perspectiva, supone posicionarse en un horizonte hacia el anti-esencialismo. Ese terreno de intelección provee de los insumos para elaborar una concepción de identidad en el ámbito teórico que, en la resolución específica que he adoptado, involucra pensarla desde una *lógica discursiva* y, por lo tanto, ordenada desde la tensión *necesidad/contingencia*; en esa tesitura, la identidad sólo puede pensarse como una estructuración que es construida como necesaria, pero cuya estabilidad es precaria, pues al estar atravesada por la contingencia, su condición es parcial, abierta y temporal.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la concepción de sujeto que he adoptado incorpora por un lado, la condición de incompletud atribuida a toda identidad en sentido ontológico, por lo que estamos suponiendo una noción de sujeto incompleto o “en falta”, cuya positividad fracturada se organiza precariamente a partir de la decisión (Laclau, 1993, *cfr.* Introducción); por el otro, sobre la base del reconocimiento de

la presencia del inconsciente como elemento estructurante de toda subjetividad, el sujeto es pensado como “deseante” y la *institución* educativa como el bastidor sobre el cual éste hace fluir su deseo (Käes, 1989, *cf.* Introducción).

En ese marco, la categoría de sujeto con la que he elaborado mi propuesta de lectura del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos, se demarca de la idea de una subjetividad plenamente racional y volitiva; de tal manera que el sujeto es pensado como *sujeto de la decisión* al mismo tiempo que como *sujeto deseante*. Así, se trata de considerar un emplazamiento de la subjetividad, desde el cual la razón es fracturada por lo irracional; la voluntad es rebasada por el deseo y la consciencia invadida por el inconsciente; de tal manera que se propone una idea de sujeto descentrado.

Para concluir, la recuperación de un ámbito ontológico que se define a partir de la relación indisoluble entre positividad y negatividad, me ha permitido plantear una categoría de identidad y de sujeto que, desde una *lógica discursiva*, se estructura mediante la tensión entre *necesidad y contingencia*. Desde dichas coordenadas, la categoría de sujeto, en tanto emplazamiento de la posibilidad de *ser*, y la categoría de identidad, como una resolución particular de ese *ser*, son consideradas como ordenaciones de lo social que se estabilizan de forma precaria, que revisten una apertura constitutiva, la cual se sutura parcialmente a través de un juego simbólico-imaginario-fantasmático, en el marco de luchas por producir tal ordenación.

## **2. La imbricación entre lo imaginario, lo simbólico y lo Real/fantasmático, como lógicas estructurantes del proceso identificatorio**

Una de las preguntas principales que ha guiado mis elaboraciones teóricas, ha sido la siguiente: ¿Cómo opera lo simbólico, lo imaginario y lo Real/fantasmático en el proceso identificatorio? Es evidente que tal interrogante ha tenido como presupuesto la idea de que tales lógicas atraviesan, estructurándolo, el proceso identificatorio. En efecto, esa lógica triangular, permite una lectura del proceso identificatorio desde tres ángulos que se imbrican mutuamente: desde lo simbólico, es posible en-

tender la trama significativa que se teje para definir una cierta identidad (su carácter *contingente*, no impide que haya una relativa ordenación identitaria con distintos niveles de estabilidad, según el caso específico); en el plano de lo imaginario, son relevadas las construcciones que apuntan a un determinado lugar de llegada, desde el cual la trama simbólica cobra sentido (se trata de la producción de un *horizonte de plenitud*, que involucra una sutura imaginaria) y; en el terreno de lo Real/fantasmático, está en juego por una parte, el lugar estructurante de la negatividad, esto es, de la *dislocación* y de las *fisuras* en que ésta se actualiza y, por la otra, la producción de *fantasmas* que se proyectan sobre la pantalla *institucional*, lo que permite evadir, bordeando, el no-espacio de lo Real.

He recuperado de forma importante la lógica triangular que desde una lectura de la noción de triángulo lacaniano ha sido planteada por Laclau (1993, 1996; con Mouffe, 1987); sin embargo, debido a mis intereses de indagación teórica, he agregado a tal lógica un énfasis en la dimensión fantasmática, aspecto que si bien parecía implícito<sup>195</sup> en la mirada de Laclau, no había sido relevado y además, estaba limitado a un abordaje de lo social en un nivel macro.

Ahora bien, en el caso del proyecto de elaboración teórica que he venido desarrollando en los últimos años (*cfr.* Introducción), el interés por desentrañar los procesos inherentes a los juegos de identificaciones a través de los cuales el proceso identificatorio se configura, me condujo a ubicar como ámbito problemático la operación de la dimensión fantasmática en el marco de las citadas lógicas no sólo en lo social amplio, sino en especial en el terreno de los sujetos grupales y singulares.

Ya he argumentado previamente (*cfr.* Introducción) que desde mi perspectiva, la recuperación que Laclau ha desarrollado del proceso identificatorio, privilegia el plano de la forma a través de las categorías de *contingencia* y *dislocación*, las cuales son planteadas como condiciones lógicas de la *identificación* (Laclau, 1993); sin embargo, no hay un interés por adentrarse a las nociones de sujeto del inconsciente ni de sujeto deseante, en la medida en que, desde el análisis de discurso pro-

---

<sup>195</sup> En diversas ocasiones (1998, 2002) al sugerirle la idea del funcionamiento fantasmático de lo social como subyacente en su propuesta de análisis de discurso, el profesor Laclau señaló que le parecía pertinente la observación, aunque no desarrolló ningún argumento adicional.

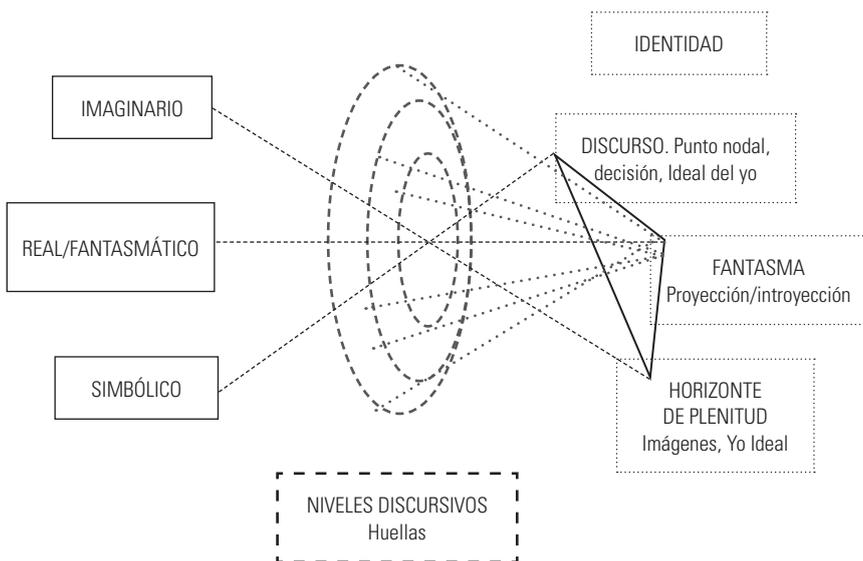
puesto por Laclau, la categoría de “falta” opera como un lugar lógico básicamente; tal estatuto asignado a dicha categoría es coherente con el carácter de analítica que reviste esa línea de pensamiento.

Desde mis intereses de investigación, en la perspectiva de desarrollar una aproximación al proceso identificatorio que, sin dejar de lado el plano social amplio, focalice la mirada sobre el terreno social del establecimiento educativo, las dinámicas grupales y los sujetos educativos singulares; me parece de primera importancia el abordaje de las citadas categorías de sujeto del inconsciente y sujeto deseante; tales ámbitos de indagación me han demandado el desarrollo de un enfoque que si bien se nutre fuertemente de la analítica propuesta por Laclau (apropiación mediada por el trabajo de Buenfil, 1993, 1994, 1997, 1998) me fue necesario abreviar en otras fuentes teóricas; por una parte, el análisis institucional (Käes, 1989) y particularmente en su implementación en la investigación del establecimiento educativo (Remedi, 1989, 1997, 2001, 2004; Fernández, 1994; Schvarstein, 2001) y, por la otra, en la teoría de la ideología de Žižek (1992, *cfr.* capítulo 2).

Como resultado del curso de indagación teórica adoptado, la mirada construida involucra un fuerte abordaje histórico, que se teje con un aparato analítico denso; dicho encuadre apunta a situar, por un lado, las formas lógicas de operación del proceso identificatorio y, por el otro, las construcciones históricas que los sujetos-actores educativos desarrollan a partir de tales formas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la lógica triádica de lo imaginario, lo simbólico y lo Real/fantasmático es considerada en el enfoque analítico que he propuesto, por una parte, en el terreno de la ordenación de distintos niveles *discursivos* (*huellas*, en el caso estudiado: la educación ambiental como *campo*; el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, SBPREA; las trayectorias de los pioneros y fundadores del SBPREA), los cuales suponen formas de estructuración simbólica e imaginaria que se apuntalan fantasmáticamente (alrededor de una hiancia o abertura, el lugar de lo Real); y, por la otra, en el abordaje del proceso identificatorio como un nivel *discursivo* particular que se configura a partir de formas de condensación específica de los otros niveles; en ese plano los juegos de identificaciones

involucrados en el proceso identificatorio son pensados también como construcciones simbólicas e imaginarias (configuraciones *discursivas*, *horizontes de plenitud identitaria*) que están apuntaladas desde determinadas elaboraciones fantasmáticas:



El objetivo del esquema previo, es mostrar que las lógicas de lo simbólico, lo imaginario y lo Real/fantasmático, atraviesan el proceso de constitución identitaria en los distintos planos en que éste se conforma.

Por un lado, esa lógica triangular recorre el terreno de la emergencia de niveles *discursivos* que operaron al interior del *discurso* estudiado (Programa de Educación Ambiental de Mexicali) en calidad de *huellas* (cfr. capítulos 1, 3 y 4); esto es, de referentes de significación que se produjeron en diversos ámbitos socio-históricos que fueron sedimentados en el PEAM y operaron activamente como condiciones de producción *discursiva*, al imbricarse con los procesos locales en el espacio político y psíquico de dicho programa de formación profesional.

En el plano de la identidad, pensada como configuración *discursiva* (un nivel *discursivo* específico) que involucra juegos de identificaciones de carácter temporal, precario y abierto, la citada lógica triádica está presente también delineando la conformación identitaria.

El plano de lo imaginario operó en la construcción de *imágenes* particulares del *ser* educador ambiental (*cf.* capítulo 5) y en la constitución de “Yo ideales” de los sujetos-actores educativos. En el marco de un proceso de interpelación exitoso, que tuvo como *modelo de identificación* el *ser* educador ambiental como “un nuevo humano” (el cual sería sedimentado como el Ideal del “Yo institucional”), los sujetos actores educativos, en imbricación con sus trayectorias profesionales, académicas y personales así como sus estructuras psíquicas pre-institucionales construyeron *horizontes de plenitud* identitaria, como lugares de llegada deseables para *ser* (un lugar donde se percibían como queridos y dignos de amor; Žižek, 1992).

En estrecha articulación con el emplazamiento imaginario, el terreno de lo simbólico operó como una forma de estabilización identitaria, producida a partir de las configuraciones discursivas particulares donde una determinada forma de asumir el citado mandato institucional fue construida por los sujetos-actores educativos. En este ámbito, el ejercicio de la decisión (desde la perspectiva de sujeto que he argumentado más arriba, es evidente que se trata de una decisión no plenamente volitiva ni consciente) del sujeto-actor educativo supuso la definición de *puntos nodales* particulares, desde los cuales fue resignificada e instituida una específica forma de *ser* educador o educadora ambiental, entre algunas de tales definiciones:

El educador ambiental, tiene que tener pues una sensibilidad para ayudar al ser humano, a que vaya exponiendo sus propias capacidades, capacidades de relaciones con los demás, capacidades para asombrarse con su propio entorno, capacidades para construir utopías y proyectos a futuro (EAMX3/2:4-5); el educador ambiental debe de ser un gran resolvidor de problemas (EAMX3/4:8)

[...]un educador ambiental debe de ser una persona comprometida, tiene que ser una persona sensible, [...] debe de tener herramientas necesarias como para poder de alguna manera participar en alguna problemática ambiental (E/EDMX/1:5).

Finalmente, desde el lugar de lo no explícito y lo no simbolizable: lo Real, fueron construidas un conjunto de elaboraciones fantasmáticas (escenifi-

caciones imaginarias apuntaladas desde lo latente-implícito-inconsciente, Schvarstein, 2001); las cuales sostuvieron el estar institucional de los sujetos-actores educativos, por un lado, posibilitaron el que éstos conformaran determinados “beneficios narcisistas” (Käes, 1989) que la adscripción al mandato institucional les proveyó y, por el otro, les permitió afrontar el sufrimiento derivado de tal adscripción (*ibid.*). Así los sujetos institucionales desarrollaron un juego introyectivo/proyectivo/reintroyectivo (Remedi, 2001) con referencia a la pantalla institucional, de tal suerte que dependiendo de sus estructuras psíquicas pre-institucionales y del momento histórico institucional (*e.g.* articulación, quiebres; Remedi, 2001), enfrentaron diversos niveles de placer y de sufrimiento.

## **II. ¿A TRAVÉS DE QUÉ PROCESOS UN SUJETO EDUCATIVO CONSTITUYE SU IDENTIDAD PROFESIONAL?: UNA PROPUESTA ANALÍTICA QUE ARTICULA LO POLÍTICO Y LO PSÍQUICO**

### **1. Funcionamiento ideológico: condición definitoria del proceso de constitución de identidades profesionales en el marco de programas de formación**

La dirección que he seguido en esta investigación fue definida por una pregunta que operó como central: ¿Cómo se llega a ser? A partir de ese núcleo de indagación, ya ubicado en fases de investigación precedentes (*cf.* Introducción), establecí una serie de interrogantes teóricas que fueron articuladas al caso estudiado: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM).

De esa forma, como ya lo señalé en la Introducción de este trabajo, establecí un conjunto de líneas de indagación en función de mis elaboraciones conceptuales y de mi aproximación al referente empírico: ¿De qué manera los sujetos-actores educativos resignifican una determinada propuesta de formación profesional? ¿Con base en qué procesos una propuesta formativa logra una *interpelación* exitosa? ¿Qué tipo de construcciones simbólicas, imaginarias y fantasmáticas posibilitan una dinámica *institucional* en la que los sujetos en formación construyen un *horizonte de plenitud* identitario? ¿En qué forma las trayectorias aca-

démicas y profesionales junto con las historias personales, constituyen referentes *discursivos* que se anclan o no en la *institución* educativa? ¿Cuál es la trascendencia de la función política y psíquica del rol de líder en la *institución* educativa? ¿A través de que procesos una propuesta de formación profesional logra *hegemonizar* un determinado campo *discursivo*? ¿Qué consecuencias reviste la presencia *hegemónica* de un determinado proyecto formativo en el terreno de la dinámica político-burocrática?

Se trataba de establecer un aparato de lectura teórico-metodológico para aproximarme al proceso identificatorio como problema teórico y como proceso histórico, en particular, el construido en el contexto del PEAM.

Previamente abordé las coordenadas de intelección en las que el trabajo de construcción teórica de mi objeto de estudio fue desarrollado: desde un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo, adopté una *lógica discursiva* (sustentada en la tensión *necesidad/contingencia*, propuesta por la perspectiva de análisis de discurso de Laclau), como estructurante de la *lógica triádica* de lo simbólico, lo imaginario y lo Real/fantasmático (que se nutre tanto de la ontología política planteada por Laclau como de la teoría de la ideología de Žižek y del análisis institucional según Käes).

Dicho encuadre ontológico-político y teórico, me permitió sentar las bases para definir dos ejes analíticos (*cf.* capítulo 2): uno político (cuyo núcleo de ordenación está definido por la relación inclusión/exclusión a través de la cual se instituye una determinada definición del *ser* del sujeto-actor educativo), y otro psíquico (centrado en las formas en que el mundo interno del sujeto es inscrito en la *institución* educativa, como un lugar de sostén identificatorio) desde los cuales fuera posible alumbrar los ámbitos de interrogación antes señalados.

Como perspectiva de engarce entre ambos ejes analíticos, retomé la noción de ideología desarrollada por Žižek (1992), en la que por una parte, se enfatiza el carácter estructurante de lo Real/fantasmático en la construcción de lo social –vía el papel de la ideología– y, por la otra, se destaca que esa función de rodeo o evasión de lo Real permite al sujeto insertarse en dicha realidad social, para proponer la noción de *funcionamiento ideo-*

*lógico*, en la cual, recuperando la referida categoría žižekiana, hago jugar los dos ejes analíticos de lo político y lo psíquico.

De acuerdo con lo anterior, tales ejes de intelección pensados en el terreno del proceso identificatorio, fueron condensados en las categorías de *sujeto de la decisión* y *sujeto deseante*; esto es, desde el eje de lo político se privilegia en el plano del juego identificatorio la posibilidad de la identificación que se abre al ser desestructurado un determinado ordenamiento simbólico e imaginario, así, el *sujeto de la decisión* emerge como resultado del “colapso de la objetividad” (Laclau, 1993:77) que involucra la actualización de la condición *dislocada* de toda estructura; en cuanto al eje de lo psíquico, la presentificación del *sujeto deseante* también es posibilitada por el carácter abierto, “intersticial”, en este caso de la *institución*; en ese sentido, está en juego una determinada dinámica de introyección/proyección/reintroyección<sup>196</sup> en relación con la pantalla institucional, proceso que tendrá una organización diferencial si se trata de intersticios “articulados” o “fracturados” (Remedi, 2001).

En el caso del Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), por el tipo de aproximación desarrollada, no se elaboró una indagación particular acerca de las estructuras psíquicas pre-institucionales de los sujetos-actores educativos, cuestión que resulta fundamental para establecer las coordenadas subjetivas desde las cuales fue producida la referida dinámica de introyección/proyección/reintroyección. Sin embargo, la reconstrucción histórica de diversas fases de desarrollo del PEAM, me posibilitó establecer momentos particulares en donde la pantalla institucional fue fisurada y fue posible ubicar de forma fenoménica las proyecciones (básicamente defensivas) de algunos de los sujetos-actores educativos (de este asunto me ocuparé más adelante).

Volviendo a la noción de *funcionamiento ideológico*, desde las dos dimensiones planteadas: lo político y lo psíquico; en el caso de un programa de formación profesional como lo fue el PEAM, sostengo que la posibilidad de llevar a cabo exitosamente un proceso de formación profesional, reside en la producción del citado funcionamiento ideoló-

---

<sup>196</sup> Esta mirada es sostenida por Remedi (2001) a partir de la recuperación de la perspectiva de Melanie Klein junto con la idea de “escisión del Yo”.

gico en el espacio *discursivo* e *institucional* de que se trate. Lo anterior involucra, por un lado, la conformación de un *discurso* que opere como *hegemónico* y en ese sentido, que revista una capacidad *articulatoria* (esto es de ordenación significativa, la cual lleva consigo el incluir y excluir determinadas significaciones), que naturalice una particular definición del *ser* educativo en vías de constitución; y, por el otro, la conformación de una dinámica *institucional* (sostenida en una determinada construcción mítica de los “orígenes” del proyecto educativo desde el cual se construye el mandato institucional) en la que el sujeto encuentre un lugar de sostén identificatorio, cuya fantasmática le permita hacer fluir su deseo de desear.

El Programa de Educación Ambiental de Mexicali, revistió un *funcionamiento ideológico*; así, fue constituido un *discurso* de la educación ambiental, donde la definición de *ser* educador ambiental como “una nueva forma de ser humano” (*cf.* capítulo 4) fue naturalizada como “verdadera” (configuración que excluyó otras definiciones posibles) y, el carácter de *proyecto utópico* (Remedi, 1997) que revistió el modelo institucional, supuso asumir el mandato institucional localmente producido como una acción misionera (*cf.* capítulo 6) que implicó la forma de “cruzada” (Fernández, 1994).

En esas coordenadas *discursivas* e *institucionales*, los sujetos-actores educativos fueron constituidos como *sujetos de la decisión*, al producirse, con distintos niveles de profundidad, una desestructuración (el “proyecto de vida” operó como estrategia pedagógico-terapéutica detonadora de tal proceso) de sus referentes identitarios previos (*e.g.* cultura normalista local, formación normalista, práctica docente “autoritaria”, dinámica familiar), la cual abrió una distancia con éstos y permitió la decisión y, con ello, un nuevo juego identificatorio *articulado* desde un *proyecto utópico* en el que se sostuvo el contrato o “pacto narcisista” (Käes, 1989), cuyos beneficios permitieron a los sujetos-actores educativos asumir las cuotas de sufrimiento que su adscripción a la “cruzada” ambiental implicó.

Ahora bien, adentrándonos en los recovecos del *funcionamiento ideológico* que se verificó en el marco del PEAM me ocuparé de dos ámbitos: uno de ellos relativo a la forma en que la emergencia del *sujeto de*

la *decisión*, estuvo atravesada por nuevas coordenadas sociales de construcción de la subjetividad y las identidades, en el marco de las cuales “el trabajo del actor” (Dubet, 1987) cobra especial relevancia; el otro, respecto al papel estratégico que en la dinámica *institucional* desempeñaron los líderes-fundadores del PEAM, cuya función, tanto en el plano explícito-manifiesto-consciente como en el implícito-latente-inconsciente (Schvarstein, 2001), constituyó una mediación fundamental en el proceso identificatorio que tuvo lugar en ese ámbito socio-educativo. A continuación me ocupo del primer aspecto.

## **2. El trabajo del sujeto-actor por constituirse (Dubet, 1987): el educador ambiental del PEAM**

En el capítulo 1 argumenté la idea de que en torno a lo ambiental<sup>197</sup> se ha constituido una identidad de carácter *marginal*,<sup>198</sup> entendiendo por ello la inscripción en ésta de un doble movimiento: condición de posibilidad de la modernidad (como proyecto y como su actualización histórica en la sociedad occidental) y a la vez, fisura de ésta, al evidenciar lo que le hace falta para ser alcanzada. Asimismo, sostuve que dicha *marginalidad*, fue inscrita en el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA) y en el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM) como parte de este último.

La emergencia de la educación ambiental como identidad *marginal*, se edificó sobre la *dislocación* estructural representada por el “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995), de tal manera que el *campo* de lo ambiental, en general, y de la educación ambiental en particular, han supuesto una doble operación: de sutura en tanto posibilidad de alcanzar una sociedad moderna y de fisura al presentificar lo que está ausente en ella para poder constituirse como tal.

---

<sup>197</sup> He insistido a lo largo de este trabajo en que las definiciones acerca de “lo ambiental” y de “educación ambiental” son múltiples, pues se ha desarrollado una pluralidad de posturas desde las cuales definir tales significantes; por lo tanto, me refiero a dichos términos de forma genérica bajo el entendido de que reconozco tal diversidad.

<sup>198</sup> Noción que he pensado a partir de la recuperación de la categoría de *márgenes* derrideana, desarrollada por Laclau en el contexto de una lógica *hegemónica* (cfr. capítulo 1).

En ese contexto, el PEAM y el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos estuvieron atravesados por ese carácter *marginal*, el cual fue procesado a partir de un *proyecto utópico* (Remedi, 1997) como modalidad *institucional*, en el marco del cual el mandato educativo fue construido como la formación de “*una nueva manera de ser humano*” (*cf.* capítulo 4). Así, se trataba de un proyecto educativo fundamentalmente de carácter utópico y en ese sentido apuntaba a una estructuralidad más allá del orden instituido:

7.1 La formación de una federación universal de comunidades.

7.1.1 [...] cuando nosotros estamos estableciendo los distintos sistemas para satisfacer estas necesidades humanas entonces podemos llegar a definir comunidades, entonces mi opinión, muchos de los grandes problemas que tiene la humanidad ahora, deben pasar por la destrucción de un Estado-Nación y la conformación de un, una federación universal de comunidades, donde las semejanzas y las diferencias sean tratadas de manera diferente, entre las comunidades, esas comunidades definidas [...] por encima de una, una sociedad nacional (I/VS: 9/E1F/ID:17).

De esa manera, la tarea de sutura presente en la definición particular de educación ambiental acuñada en el PEAM, suponía la conformación de un orden social diferente: “*una federación universal de comunidades*”; significación en la que a su vez se inscribía aquello que le hacía falta a la sociedad moderna para alcanzar la plenitud.

El desarrollo de una propuesta de transformación societal que constituyó el basamento simbólico e imaginario (imbricado con el plano Real/fantasmático) del programa de formación profesional denominado Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), lo ubico como parte de la emergencia de nuevas identidades ético-políticas en el contexto de una nueva situación epocal.

En ese sentido, el carácter inédito de la identidad erigida en torno a lo ambiental, se vincula a una nueva temporalidad (*cf.* capítulo 1), definida por una puesta en cuestión del estatuto ontológico y las lógicas de construcción de las identidades sociales (Laclau, 1998). Así, frente al borramiento de la condición esencialista o de fundamento de las identidades sociales en sentido ontológico e histórico, se abre una situación

epocal en la que la pluralidad de argumentos y la lucha entre los *discursos* en los cuales éstos se inscriben, constituye una nueva pauta de ordenación de lo social (*id.*).

En un plano sociológico, dicha condición ontológico-política, puede pensarse a partir de las transformaciones en la dinámica social y en las lógicas de identificación y acción contemporáneas (proceso más o menos ubicado a partir de la década de los sesenta, pero cuya gestación se remite a periodos previos). Tales transformaciones han sido iluminadas desde diversas perspectivas teóricas, en el primer terreno, se plantea la idea de un dinamismo social creciente y de procesos de “desenclave” que tienen que ver con la reorganización en la vida social del tiempo y el espacio (Giddens, 1998); asimismo, con el papel protagónico de la producción, distribución y consumo de información (datos, conocimientos, noticias), de tal suerte que se plantea la idea de un nuevo “modo de desarrollo” denominado “informacionalismo” (Castells, 1999), el cual ha supuesto nuevas formas de estratificación social (que se combinan con las ya existentes) en relación con la producción, apropiación y uso de la información (distinción entre “productores” y “usuarios”; Melucci, 1998).

En dicho escenario de reordenación de las lógicas de construcción de lo social, también las formas de subjetivación y de identificación de los sujetos-actores han sido atravesadas por pautas inéditas (“nomadismo”, “oscilación”, Arditi, 1993; “enraizamiento dinámico” Mafessoli;<sup>199</sup> narcisismo postmoderno, individualismo tardío, Lipovetsky, 2002) que se entretajan con otras previamente instituidas (*e.g.* cohesión social, identidad como recurso, identidad sustentada en el compromiso; Dubet, 1987).

En el contexto de esa abigarrada trama de relaciones sociales, el “trabajo del actor” para constituir su identidad, articulando las múltiples dimensiones inherentes a ésta (Dubet, 1987) reviste una importancia central en esta nueva situación epocal.

Desde mi perspectiva, el proceso identificatorio que tuvo lugar en el ámbito del PEAM, representó la construcción de una nueva identidad

---

<sup>199</sup> En Arditi (1993).

ético-política en los términos ontológico-políticos y sociológicos antes planteados.

En primer término, en cuanto al plano ontológico-político, la emergencia de una identidad en torno al significante educación ambiental se inscribe en el contexto de una lucha de argumentos, los cuales ya no son pensados como verdades absolutas:

Si pudiéramos partir de un fundamento de lo social que operara como *cogito*, el argumento sería de tipo lógico o algorítmico en la medida en que habría un tribunal inapelable; pero si ese tribunal inapelable no existe, el argumento tenderá a probar la verosimilitud de un argumento y no su verdad –será, por consiguiente, pragmático y abierto (Laclau, 1998:70).

En esa tesitura, frente a la ausencia de categorías que hagan las veces de fundamentos o esencias, tanto para la definición de referentes *discursivos* desde los cuales construir una identidad, como para el proceso identificatorio en sí mismo, se vuelve una demanda urgente el desarrollo de *discursos* que tiendan a suturar esa pérdida de un lugar seguro, estable y absoluto de anclaje identitario.

De acuerdo con lo anterior, considero que el PEAM constituyó un *discurso* que ofreció una posibilidad de anclaje identitario a los sujetos-actores educativos en formación, el cual no sólo representó una forma de suturar parcialmente la *dislocación* estructural inscrita en el “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995); sino además, ofreció insumos simbólicos, imaginarios y fantasmáticos a tales sujetos para desplegar el “trabajo del actor”: “La identidad social no está ni dada ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones” (Dubet, 1987:536).

En la nueva situación epocal antes mencionada, el “trabajo del actor” se vuelve más complejo, pues las lógicas de constitución identitaria (que se corresponden con distintos niveles de la acción) tradicionales: integración, estrategia y compromiso por un lado, se desdibujan y, por el otro, se imbrican con otras de carácter postmoderno (e.g. personalización, nomadismo Ardití, 1993; narcisismo postmoderno e individual-

lismo tardío; Lipovetsky, 2001). Además, operando como una especie de núcleo subjetivante se ubica la reivindicación de la diferencia (como correlato a la pluralidad de *discursos* y argumentos en lucha por abrirse un espacio para *ser*); esto es, de una demanda subjetiva por constituirse desde la diferencia que se propone (*e.g.* feminista, ambientalista, pacifista, *gay*, altermundista).

En el caso del proceso identificatorio de los sujetos actores educativos del PEAM, en cuanto a las coordenadas socio-culturales desde las cuales tales sujetos desarrollaron el “trabajo del actor” (que puede pensarse como un ángulo fenoménico del *sujeto de la decisión*)<sup>200</sup> para constituir su identidad, me interesa señalar lo siguiente: primero, en cuanto a las lógicas de constitución identitaria ya apuntadas –integración, estrategia y compromiso–, que se corresponden con sendos niveles de la acción, las dos primeras estuvieron atravesadas por un contexto local relativo a una ciudad de frontera: Mexicali, Baja California; se trata de una ciudad joven (fundada a principios del siglo xx), de origen agrícola que aproximadamente desde la década de los cincuenta desarrolló un vigoroso proceso de industrialización, sin dejar de ser agrícola (*cfr.* capítulo 5).

En ese marco, las maneras de establecer determinadas adscripciones socio-culturales (elaboradas desde sus propias historias socio-culturales, *cfr.* capítulo 5); y, en ese sentido, de integrarse y usar su identidad como estrategia para alcanzar determinados fines (a través del acto de incluir/excluir determinadas posibilidades de identificación y de acción) de los educadores ambientales en formación, supusieron el enfrentar un escenario tensado entre lo tradicional y lo moderno, y entre lo local y lo extranjero; además de lidiar con condiciones ambientales –en el plano local y regional– difíciles aunque de una riqueza enorme (que va desde zonas desérticas, hasta bosques y zonas marinas, en el marco de las cuales existe una amplia variedad de flora y fauna).

De acuerdo con la construcción del objeto de estudio que desarrollé, es en el nivel de la acción y lógica identificatoria definida como “compromiso”, que puedo establecer con cierta proximidad las formas en que

---

<sup>200</sup> Cuestión que habría que desarrollar como una línea de indagación particular.

los sujetos-actores del PEAM desarrollaron su constitución identitaria, desde el plano de la acción.

Si en el pasado, los sujetos se adscribían a una determinada causa, por la validez de ésta en sí misma, en la nueva situación epocal las ya mencionadas lógicas inéditas de identificación (personalización, narcisismo postmoderno, individualismo tardío, etcétera) suponen el compromiso del sujeto por una causa en la que éste se construye como sujeto-actor, esto es, que le brinda la posibilidad de actuar y así definirse desde su diferencia: “El militante es menos el que difiere la gratificación histórica que aquel que realiza, aquí y ahora, lo que es posible, que trata de abolir la distancia entre la acción ejemplar y la acción instrumental para experimentar directamente como sujeto” (Dubet, 1987:544).

Desde dicha mirada, los sujetos actores educativos del PEAM, se adscribieron al *proyecto utópico* que sostuvo ese programa de formación profesional, en el reconocimiento de que si bien se trataba de una empresa de amplias dimensiones, ellos con su tarea cotidiana de docente (o como madre/padre, esposo/esposa, etcétera) habían encontrado un lugar para *ser* y actuar, en la reivindicación de un conjunto de valores (tolerancia, respeto, esperanza, amor, diálogo, entre otros) articulados en torno al significante “*una nueva manera de ser humano*”. Así, para algunos de los sujetos actores educativos del PEAM, formar parte de dicha utopía significó la reivindicación de la diferencia educador ambiental en los siguientes términos:

[...] superarme [...] también culturalmente, y poder ser parte de un proyecto [...] un proyecto magno, se puede decir a nivel mundial, de lo que quizás con una pequeña participación pero bueno, voy a contribuir con algo ¿verdad? [...] un proyecto de vida humana más viable, más favorable, con más equidad, donde verdaderamente los valores se lleven a cabo y se practiquen (EAMX3/4:8-9).

[...] para ser educador ambiental no necesitas resolver los grandes problemas de, como, tapar la capa, los hoyos de la capa de ozono, ¿no? [...] lo que analizamos en la maestría, que siento que es una de las cosas que me dejó [...] sin querer no se da cuenta pues que, que resuelve en el día, resuelves una serie de problemas y es cuando estás con tus alumnos, con tus, con tus compañeros, uno puede, o simplemente en la familia, ¿verdad?, uno en la vida cotidiana ... se enfrenta con una serie

de, de problemas que, que eso uno debería de estar consciente, de que a lo mejor eres un resolvidor de problemas y que puedes hacerlo mejor [...] que vale la pena lo que uno hace en la vida cotidiana y no dejarnos llevar por, por una imposición cultural, ¿verdad?, que nos vienen bombardeando con cierto tipo de, de estilo de vida (E/EDMX/1:9-10).

[...] me parece que ya nos estamos convirtiendo en luchadores sociales, luchadores políticos, prácticamente todos los compañeros del grupo, salvo dos personas, trabajan directamente en el tema educativo en algún nivel, y yo creo que trabajar con personas nos convierte de manera muy, muy fuerte en luchadores, tal vez no al estilo combativo que a veces tenemos usamos esta palabra, pero, pero yo creo que sí estamos trabajando por acelerar tanto nos sea posible una serie de transformaciones que nuestra sociedad necesita para convertirla en un ambiente más agradable, un ambiente en el que podamos realizar plenamente como seres humanos (EAMX3/2:6).

De esa manera, el “trabajo del actor” de los sujetos-actores educativos del PEAM en el nivel de la acción y lógica identificatoria de “compromiso” fue procesado desde un enclave “personal”,<sup>201</sup> en la perspectiva de articular una identidad (configurada a partir de un complejo juego de identificaciones), desde la cual poder desplegar un lugar para *ser* en el marco de una propuesta de transformación societal, a partir de la cual definieron su diferencia (en imbricación con sus propias trayectorias, historias y adscripciones socio-culturales): *ser* educadores ambientales desde el mandato de constituirse como “un nuevo humano”.

En suma, desde mi perspectiva, el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos del PEAM, desde una lectura ontológico-política y sociológica, tuvo lugar en el contexto de una nueva temporalidad que posibilitó la constitución de una identidad de educador ambiental de carácter *marginal* (sutura/fisura del proyecto de la modernidad y su actualización como sociedad moderna); la cual representó el lugar de inscripción del nivel de la acción y lógica identificatoria de “compromiso”, en imbricación con una resolución “personal” desde los contextos y adscripciones socio-culturales a partir de los cuales los sujetos-actores

---

<sup>201</sup> Cuestión que no debe leerse como “individualista”, sino como un cambio de emplazamiento desde el cual suscribir determinados valores; situación que, en el caso de los educadores ambientales del PEAM, suponía una ética que concebía el bien común como máxima de acción.

educativos tramaron su pertenencia y su capacidad de acción, con respecto a la resolución identitaria denominada educador ambiental.

### **3. La asunción del mandato institucional: “contrato narcisista” y “pacto de negación” en el marco del PEAM**

En este apartado, me vuelvo a instalar en el eje analítico de lo psíquico, el cual aunque reviste numerosos puntos de encuentro con el de lo político, involucra una ruta que va alumbrando desde la tensión entre lo implícito-latente-inconsciente y lo explícito-manifiesto-consciente (Schvarstein, 2001), otro lugar a través del cual el proceso identificatorio es elaborado.

En efecto, desde la mirada construida, la *institución* se concibe como lugar de sostén identificatorio, en la medida en que el sujeto encuentra en ella un lugar de apuntalamiento de su mundo interno (Käes, 1989), de tal suerte que el establecimiento educativo es pensado como un lugar de “existencia” (Enriquez, 1989), donde la vida y la muerte se dan cita.

La adscripción a un determinado proyecto educativo pasa por la inscripción del aparato psíquico del sujeto en la *institución*; es decir, en el juego entre lo implícito-latente-inconsciente y lo explícito-manifiesto-consciente, el sujeto-actor educativo va instalando en el marco institucional una parte de su psique:

La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, *realiza funciones psíquicas múltiples* para los sujetos singulares, en su estructura y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social; constituye [...] el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica (Käes, 1989:25).

En ese sentido, la institución ofrece al sujeto-actor educativo un lugar de protección y amor, a la vez que de sufrimiento y angustia; la incorporación a un determinado proyecto educativo, conlleva la asunción de una definición particular del mandato educativo, que ofrecerá a los sujetos

la posibilidad de percibirse como “queridos, dignos de amor” (Žižek, 1992), es decir, marcará las coordenadas para la elaboración narcisista que haga viable el reconocerse en el mandato institucional.

De esta manera, la filiación que establecen los sujetos-actores educativos respecto a un determinado proyecto educativo, supone por un lado, el establecimiento de un “contrato narcisista”:

Tales son, esquemáticamente, los términos del contrato narcisista: exige que cada sujeto singular ocupe un lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo. Cada sujeto tiene que retomar ese discurso de alguna manera; es mediante él que se conecta con el Antepasado fundador (Käes, 1989:47).

Y, por el otro, la instauración de un “pacto de negación”, que es reverso y complemento del anterior, en la medida en que sostiene y protege la permanencia de la trama vincular establecida entre los integrantes adscritos al proyecto educativo en cuestión, a través de la negación de las diferencias:

Llamo “pacto de negación” a la formación intermediaria genérica que, en todo vínculo, trátase de una pareja, un grupo o una familia o una institución, condena al destino de la represión, la negación, la renegación que mantiene en lo irrepresentado y en lo imperceptible, hecho que vendría a poner en cuestión la formación y el mantenimiento de ese vínculo y de esas cargas de las que es objeto [...] Se trata de un pacto inconsciente [...] Esta búsqueda de la concordia aparece, pues, como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que lleva consigo todo vínculo: el pacto hace callar a los diferentes; a esto se debe que sea un pacto cuyo enunciado, en cuanto tal, no se formula nunca (*Ibid.*, p. 51).

En el Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), el *proyecto utópico* (Remedi, 1997) que sostuvo la dinámica institucional, involucró la conformación de una perspectiva innovadora de educación ambiental; dicha acción instituyente por parte de los líderes-fundadores, se sostuvo en un proceso de mitificación de los “orígenes” que tendió a borrar aquellos sucesos y aspectos que pusieran en peligro la dinámica

narcisista operando en ese proyecto, al mostrar rastros de la acción “homicida” que precede a toda fundación (Käes, 1989). En el plano de lo político, tal proceso involucró el borramiento de “las huellas del poder” (Laclau, 1993, *cf.* capítulo 4). Así, el mito fundacional implicó relatar los “orígenes” del proyecto como la reunión azarosa de dos personas provistas de un saber necesario para desarrollar el programa de educación ambiental en construcción:

[...] yo di una conferencia en la universidad [líder ideólogo], en la UABC, [la entonces responsable de desarrollar un proyecto de maestría en educación ambiental en la UPN Mexicali] ella asistió por ahí, entonces dijo a ver cómo está esa visión sistémica, porque eso es para lo ambiental, ¿no?, sí es para lo ambiental, entonces fijate que yo voy a echar a andar un Programa de Educación Ambiental en la UPN, me llamaron para eso, entonces me mostró el proyecto y le dije pues esto no, no, la, concepción que he tenido de educación ambiental, lo que te dije no estaba tan acabada como en aquél tiempo, lo que te estoy diciendo se ha ido construyendo también a lo largo del tiempo, pero aún así en aquél tiempo decía, de lo único que estoy seguro es que esto no es [...] necesitamos aquí que nos ayude [líder académica], vamos a invitarla a que se venga para acá, y así fue como se fue agregando y [la líder académica] modificó todo el programa, lo reconstruyó y, y ese es el que se autorizó en México, ¿no? (E1F/ID:32).

Ahora bien, el *proyecto utópico* implicado en el programa de formación profesional elaborado, recogía materiales simbólicos e imaginarios provenientes de diversos ámbitos *discursivos* tales como el *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México, las trayectorias políticas y académicas de los pioneros-fundadores de ese ámbito socio-educativo y las propias trayectorias de los líderes fundadores de tal programa (*cf.* capítulo 4); de tal manera que los mandatos sociales que atravesaban tales espacios y procesos fueron recuperados parcialmente y resignificados en una nueva propuesta instituyente: “Toda fundación institucional contiene, ocultas, la continuidad de un mandato y la de su ruptura –la muerte y la filiación” (Käes, 1989:48).

En el PEAM, la incorporación de los sujetos actores educativos al *proyecto utópico* subyacente y, en ese sentido, el establecimiento del “contrato

narcisista”, fue procesada a partir de una estrategia pedagógico-terapéutica denominada “proyecto de vida” (cfr. capítulos 4 y 6), la cual constituía un elemento estratégico de la adscripción al mandato educativo definido como la formación de “una nueva manera de ser humano”. Desde esa perspectiva, la adscripción a la tarea educativa ambiental así definida, demandaba un proceso de reconstrucción histórica de la biografía de los sujetos institucionales que apuntaba a instalar un momento de desestructuración identitaria; cuestión que instaba a la búsqueda de una nueva filiación en la cual sostener la elaboración narcisista. En ese contexto, el *proyecto utópico* presente en el PEAM ofrecía un lugar de identificación a partir del cual gozar de beneficios narcisistas, a cambio de dosis diferenciales de sufrimiento.

En el capítulo 6 abordé las formas particulares en que el ámbito institucional PEAM fue construido por los sujetos-actores educativos que habían suscrito el “contrato narcisista” como un espacio “de respeto”, “bonito”, “de mucha amistad”, “cordial”, “hermoso”, “amoroso”; de tal manera que al sentirse queridos, al concebirse desde el Otro como “dignos de amor” (Žižek, 1992), esos sujetos encontraron un lugar de pertenencia, donde sentirse protegidos y amados.

El correlato de tal estado de cosas, como lo señalé más arriba, lo constituye el “pacto de negación”, algunos indicios al respecto en el caso del PEAM, los ubico en torno al borramiento de las diferencias existentes entre normalistas, normalistas con estudios universitarios y universitarios; el manejo de un pensamiento abstracto y las dificultades para enfrentar contenidos teóricos; los docentes de mayor edad y antigüedad y los más jóvenes y de menor antigüedad (cfr. capítulo 5). Así, las diferencias eran evadidas a partir de una construcción simbólico-imaginaria-fantasmática en la que los sujetos percibieron la comunidad de pertenencia como: “un grupo total”, “un oasis en el desierto”, “un ambiente muy positivo”, entre otras significaciones. Desde la perspectiva de J. Bleger<sup>202</sup> parece pertinente su categoría de “sociabilidad sincrética” que alude a la idea de una no diferenciación entre los integrantes de un grupo: “Socialización donde los límites no existen, sólo se reconoce

---

<sup>202</sup> Referido por Käes (1989:57).

la identidad de los sujetos como pertenecientes al grupo” (referido por Remedi, 2001). El énfasis establecido en las enunciaciones de los sujetos entrevistados, sobre el carácter armonioso y amoroso del programa, a pesar del reconocimiento de la heterogeneidad la cual era traducida como enriquecimiento: “[...] *creo que el mejor concepto de diversidad que podemos encontrar, lo podemos encontrar al interior del grupo, es un grupo tan diverso [...] y esa diversidad nos hace que el ambiente se torne rico, se torne agradable, yo creo que tenso para nada*” (EAMX3/3:4); apuntarían a sostener el “contrato narcisista” al obturar a través de la negación de las diferencias, los posibles atentados al marco institucional.

### *3.1 El éxodo del PEAM: el despliegue fantasmático frente a la pantalla fisurada (la relación pendular entre el Gran Otro y el otro)*

En el año de 1999, el PEAM, entonces instalado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali en el estado de Baja California, enfrentó un periodo conflictivo que culminaría en el mes de septiembre, que dejó como saldo la emigración obligada de la dupla de líderes-fundadores del PEAM y, posteriormente, de la mayor parte del equipo docente que integraba el programa (*cfr.* capítulo 6).

En el centro de la disputa estaba en juego, desde lo político, la lucha por instituir una definición particular del significante “formación docente” (cuya significación sería *hegemonizada* por el PEAM, *cfr.* capítulo 6) y por otra parte, se cuestionaba la *institución* en tanto lugar de apuntalamiento identificatorio de los sujetos-actores educativos.

En ese contexto, la pantalla institucional producida en el marco del PEAM fue fisurada, lo que puso en peligro la dinámica entre el “contrato narcisista” y el “pacto de negación” que sostenía la vida *institucional* de ese espacio de formación profesional. En esa tesitura, los sujetos institucionales tuvieron que enfrentar niveles muy altos de angustia y sufrimiento frente a la amenaza del marco *institucional* en donde habían encontrado un lugar protector y amoroso, desde el cual sus diferencias eran obnubiladas y su condición de sujetos deseantes, instaurada.

De este modo, sobre la pantalla institucional se desplegaron construcciones fantasmáticas defensivas, que se inscribieron en actos que fueron desde el desarrollo de reuniones por parte de los estudiantes para

pedir cuentas a la directora de la Unidad, la emisión de comunicados oficiales y la publicación de notas periodísticas, hasta la amenaza de derrame de sangre en un evento público (*cf.* capítulo 6); esta última, como proyecto de acción en el que prácticamente se hacía emerger el fantasma de la muerte que rondaba al PEAM (de su expulsión de la UPN Mexicali, con la consiguiente supresión de los lugares de anclaje identificadorio de los sujetos-actores educativos) como mecanismo defensivo extremo:

[...] mi sangre será derramada frente al presidium, bajo mi responsabilidad en protesta por no reinstalar a todos los elementos del Programa de Educación Ambiental, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali (Mexicali, B. C., lunes 13 de septiembre de 1999, p. 3-A).

El conjunto de acciones producidas de forma manifiesta-explicita-consciente, estuvieron sostenidas desde un plano latente-implícito-inconsciente (Schvarstein, 2001), el tejido particular en que dicho juego bifrontal se produjo, estuvo definido por las inserciones diferenciales de los sujetos-actores educativos en la *institución*; condición que condensaba formas particulares de identificación desde sus trayectorias académicas, docentes y laborales, sus historias personales y sus estructuras psíquicas pre-institucionales.

La amenaza a la dinámica institucional establecida, ponía en cuestión la “tarea primaria” del PEAM: educar; y en ese sentido, su propia existencia: “La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir” (Käes, 1989:61).

Así, el educar en la resolución particular del mandato educativo construido en el PEAM (la formación de “*una nueva manera de ser humano*”) fue puesto en tela de juicio, y dejó en grave riesgo el sentido institucional y, por lo tanto, los asideros en donde el proceso identificadorio de los sujetos-actores educativos se sostenía.

En tal escenario, el papel de los líderes-fundadores del PEAM, también resultó lesionado, puesto que la promesa de arribar a la tierra prometida parecía diluirse. El lugar del líder como cohesionador de un grupo mediante el hecho de constituirse en fuente de amor a través del

mecanismo de la identificación, que supone el que los sujetos agrupados “han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo” (Freud, 2001:110), implica que en el proceso identificatorio el líder-fundador opera como una especie de mediador, punto de referencia identificatoria entre el Gran Otro y el otro.

En ese sentido, la posición del líder-fundador en el entramado institucional puede pensarse como un lugar de referencia identificatoria para el sujeto; dicho juego de referencialidad identificatoria orientaría el enfrentar una salida a la pregunta fundamental del Otro frente al Gran Otro: ¿Qué quiere el Otro de mí?, “el famoso ‘*Che Vouï?*’ – ‘Me estás diciendo esto pero, ¿qué quieres con ello, qué es lo que pretendes?’” (Žižek, 1992:154).

Desde esa perspectiva, el lugar ocupado por los líderes-fundadores del PEAM, supuso una especie de mediación entre el Gran Otro, pensado como un conjunto de mandatos simbólicos que atravesaron (Schvarstein, 2001) la construcción del mandato educativo, y el otro, el educador ambiental en proceso de constitución.

En el mandato educativo construido, se establecía enfáticamente el carácter innovador del proyecto en construcción:

[...] educación ambiental es un espacio donde la gente tiene que ocuparse de producir nuevos saberes [...] pueden que sean viejos pero nuevos para nosotros, todavía eso se vale, porque con tal de que no sean muy evidentes las cosas, dentro de la primaria, el gobierno no sé por qué pasaron de noche la primaria, no tan exagerado el asunto pero, pero estamos interesados en producir nuevos saberes, cuando estamos hablando de producir nuevos saberes entonces reconocemos que en algún momento lo que nos pesa como lozas en la espalda son los, los viejos paradigmas [...] para forjar la problemática ambiental es decir, los problemas de la humanidad de ahora y de mucho tiempo, bueno ya, necesitamos hombres y mujeres que sean capaces de ver más allá de lo que tienen enfrente [...] tienen que ser capaces de ver lo que los demás no ven, hacer lo que los demás no hacen, saber lo que los demás no saben, sentir lo que los demás no sienten, crecer de una manera en que los demás no crecen, estar donde nadie se atreve a estar, tener lo que nadie tiene y soñar lo que nadie se atreve a soñar, entonces esas son las características de un educador ambiental (E1F/ID:9-10).

El acento en el carácter innovador de la propuesta planteada, constituyó un elemento fundamental de la incorporación de los sujetos-actores educativos a ésta, desde una óptica en la que: “Una institución nueva no puede prescindir de la ilusión de ser innovadora y conquistadora [...] la ilusión sostiene los riesgos y los sacrificios a cambio de participar; ella es productora del resultado mismo” (Käes, 1989:60).

En suma, la amenaza de la pérdida de los términos establecidos en el contrato narcisista (junto con el pacto de negación construido), bajo la forma del éxodo al que fue obligado el PEAM, movilizó una serie de procesos defensivos que supusieron un intenso proceso proyectivo (y reintroyectivo) en torno a la pantalla institucional fisurada (Remedi, 2001) y, en ese contexto, el lugar de los líderes-fundadores también se vio cimbrado al ponerse en cuestión la promesa de plenitud, desde la cual los sujetos-actores educativos en formación habían asumido los costos de pertenencia a ese proyecto instituyente. Todo lo anterior en el marco de un conjunto de juegos identificatorios que conformaron una trama de gran densidad.

### **III. PARA CERRAR: LOS AVANCES ALCANZADOS Y LOS RETOS QUE SE VISLUMBRAN**

#### **1. Un enfoque pluridimensional del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos que apunta a relevar su complejidad**

Como lo señalé en la parte introductoria, en este libro presento los avances de investigación producidos en la tercera fase de desarrollo de un proyecto de construcción teórica de largo plazo, centrado en la elaboración de una lectura del proceso de constitución de sujetos e identidades educativas; particularmente, de identidades profesionales.

Ese interés de investigación, ha estado orientado de forma constante por el reconocimiento de la complejidad del proceso identificatorio (entendiendo por complejidad la presencia de una diversidad de dimensiones que operan de forma imbricada); por lo que he mantenido una preocupación permanente por tratar de desarrollar una lectura que permita aproximarse a la densidad del proceso identificatorio.

Como resultado de dichos afanes, he desarrollado una mirada teórico-metodológica que supone la producción de diversas dimensiones analíticas, que destacan niveles y ángulos diversos del proceso identificatorio, teniendo como objetivo el avanzar hacia el abordaje de su condición multidimensional.

Dicha perspectiva, ha supuesto mi adscripción a un horizonte de inteligibilidad hacia el anti-esencialismo (*vid.* capítulo 2), en la perspectiva de incorporar el carácter estructurante de la negatividad en la construcción de la realidad social. Desde esa óptica, abrevando en la distinción entre un plano ontológico y otro óntico, según Heidegger (1997), establecí dos terrenos de construcción del referido enfoque teórico-metodológico: uno ontológico-político y otro socio-histórico a partir de los cuales elaboré sendas hipótesis en el curso de los trabajos de investigación.

En el primer terreno, el ontológico-político, desarrollé la idea de que la educación ambiental constituye una identidad *marginal* (*cfr.* capítulo 1), entendiendo por ello, un juego adentro/afuera respecto al proyecto de la modernidad y su actualización en una sociedad moderna; de tal manera que la condición de *marginal* de esa identidad supone una operación de sutura/fisura de la modernidad (como proyecto y como condición societal). Así, por un lado, la educación ambiental involucra una función suturante de la *dislocación* estructural representada por el “desastre ecológico” (Wallerstein, 1995) y, por el otro, constituye una fisura al actualizar la *dislocación* constitutiva (Laclau, 1993) del proyecto de la modernidad, mostrando lo que le hace falta a éste –y la sociedad resultante– para alcanzar la plenitud.

En el segundo ámbito, el socio-histórico, propuse la noción de *hegemonías regionales*, como una categoría intermedia, en la que se muestra una forma de operación particular de la lógica *hegemónica* propuesta por Laclau y Mouffe (1987) inicialmente y profundizada por este último (Laclau, 1993, 1996, 1998). En función del abordaje histórico del PEAM, a partir de la reconstrucción de las *huellas* presentes en ese programa de formación profesional, establecí como referente *discursivo* de primer orden el terreno que denominé como *Subcampo* de la profesionalización de educadores ambientales en México (SBPREA); diversas aproximaciones a ese espacio socio-educativo me demandaron la producción

de la citada categoría para proponer una interpretación de las formas de estructuración de éste.

En efecto, las pautas de organización de ese *Subcampo* han supuesto una amplia dispersión significativa (multiplicidad de formas de significar educación ambiental con un bajo nivel de sedimentación), que ha tenido como correlato estructuraciones débiles, plurales, lábiles y con amplia movilidad de los programas de formación de educadores ambientales y de sus procesos de certificación, el nivel académico, las instancias organizadoras, los periodos de duración, los destinos ocupacionales, etcétera (*cfr.* capítulo 3). Una lectura de dicho escenario desde una lógica *hegemónica*, me hizo pensar en dar cuenta de una forma específica que tal lógica operaba en el caso estudiado. Así, con la categoría de *hegemonías regionales* propongo que la tensión entre *necesidad* y *contingencia* en tanto sustrato básico de la lógica *hegemónica*, se resuelve en el polo de la *contingencia*, de tal suerte que resulta un tipo de *articulación hegemónica*, en que la condición abierta, precaria y temporal característica de toda ordenación *discursiva*, es enfatizada (*cfr.* capítulos 2 y 3).

Ahora bien, tales hipótesis fueron vinculadas a la hipótesis central a través del primer emplazamiento teórico-metodológico relativo a las condiciones de producción *discursiva* del PEAM en dos planos: *a)* la concerniente a la idea de identidad *marginal*, en el plano de los presupuestos ontológico-políticos que posibilitaron la emergencia del PEAM como un programa de formación profesional, que a partir de un *proyecto utópico* (Remedi, 1997) que apuntaba a la construcción de un nuevo orden societal (teniendo al centro la formación de “un nuevo humano”) inscribió en su devenir cotidiano ese doble juego de sutura/fisura de la sociedad moderna (*cfr.* capítulo 1), y *b)* la relativa a la producción de *hegemonías regionales* como forma de funcionamiento de la lógica *hegemónica* en el SBPREA, dicha forma de ordenación *discursiva* favoreció una apertura paradigmática y una trama significativa (*cfr.* capítulo 4) que posibilitaron la *hegemonía* de una propuesta innovadora de educación ambiental (visión sistémica) en el currículum puesto en acto (Remedi, 1997) en el PEAM.

Tales fueron las coordenadas generales que establecí en los planos ontológico-político y socio-histórico, respectivamente para introducirme al proceso identificatorio *in situ* mediante el abordaje del Programa de

Educación Ambiental de Mexicali; en el marco de este estudio he propuesto la mirada que sostiene esta fase de construcción teórico-metodológica: una *articulación discursiva* de dos ejes analíticos: uno político y otro psíquico (*cfr.* capítulo 2). En ese contexto, a continuación sitúo los avances y algunas de las asignaturas pendientes con respecto al enfoque producido y al abordaje del caso estudiado.

## **2. Los avances: ¿Qué tipo de lectura del proceso identificatorio abre una mirada que articula lo político y lo psíquico desde una lógica discursiva?**

En la lectura que propongo del proceso identificatorio, asumo como constitutiva la relación negatividad-positividad en la estructuración de lo social. Dicha relación la he hecho jugar a partir de una *lógica discursiva* definida desde la tensión entre *necesidad* y *contingencia*, la cual recupero del análisis de discurso propuesto por Laclau, de tal suerte que se hace jugar como basamento de ésta una ontología-política.

Desde tal emplazamiento he concebido la incorporación de los dos ejes analíticos de lo político y lo psíquico, respectivamente, como una *articulación discursiva*; a través de la cual leer el juego de lo simbólico-imaginario-Real/fantasmático (*vid. supra*) en el plano del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos.

Como lo he señalado en diversos lugares de este trabajo, en coherencia con los emplazamientos ontológicos y teóricos establecidos, he concebido una noción de sujeto que es definida como una *quasi-identidad* y, que actualiza tal condición ontológica, al incorporar la negatividad mediante el establecimiento del carácter estructurante del inconsciente en cualquier resolución identitaria (*vid. supra*).

En ese orden de ideas, concibo una noción de sujeto descentrado, el cual implemento en los dos ejes planteados –lo político y lo psíquico–, desde las categorías de *sujeto de la decisión* (Laclau, 1993) y de *sujeto deseante* (Käes, 1989), respectivamente. Dicha *articulación* ha sido mediada por la noción de *funcionamiento ideológico* (concebida desde la categoría de *ideología* de Žižek, 1992), como el proceso en el marco del cual ambas dimensiones subjetivas emergen en el contexto de una construcción *discursiva e institucional* determinada.

Así pues, las posibilidades de lectura que abre el constructo teórico-metodológico desarrollado, involucran una serie de presupuestos: *a)* que lo social (tanto a nivel macro, como en un nivel micro) se estructura a partir del juego entre lo simbólico-imaginario-fantasmático que se teje en torno a un vacío o falta inerradicable: lo Real (la negatividad como estructurante o el funcionamiento fantasmático de lo social, *vid. supra*); *b)* que el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos se *articula* a partir de esa lógica triádica, en el terreno de una determinada dinámica político-psíquica del establecimiento educativo; *c)* que la emergencia del *sujeto de la decisión* y del *sujeto deseante*, es posibilitada cuando se verifica el *funcionamiento ideológico* de una determinada propuesta de formación y, *d)* que en el marco de tal *funcionamiento ideológico* el *sujeto mítico* (Laclau, 1993) encuentra un lugar de inscripción, vehiculizado a través de la construcción de *horizontes de plenitud* identitaria.

De acuerdo con lo anterior, considero como parte básica de los aportes de esta investigación el ofrecer una lectura del proceso identificatorio, que organizada a partir de los dos ejes analíticos propuestos establece desde distintos niveles *discursivos* (condiciones de producción *discursiva*; el *discurso* producido, enfatizando el *modelo de identificación* construido, y las formas de resignificación de este último por los sujetos-actores educativos) una diversidad de ángulos analíticos en los que la lógica triádica de lo simbólico-imaginario y lo Real/fantasmático estructura el proceso identificatorio (*cfr.* capítulo 2).

Desde ese enfoque, el Programa de Educación Ambiental de Mexicali fue construido como *identidad marginal, articulación hegemónica*; “*institución (en) cruzada*”, “*proyecto utópico*”, “*currículum explícito*”, “*currículum real*”, “*institución de existencia*”, *superficie de inscripción del sujeto mítico*, entre las elaboraciones más relevantes.

En cuanto al proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos en un plano grupal y singular, éste se elaboró distinguiendo diversos emplazamientos analíticos, entre los que destacan: *a)* en el eje de lo político: *modelo de identificación, polos de identificación*, configuración identitaria, *sujeto de la decisión*; *b)* en el eje de lo psíquico: “*organización-sujeto*”, *identificación imaginaria, identificación simbólica, pantalla insti-*

tucional, fantasmática, *sujeto deseante* y, c) operando como categorías de engarce entre los encuadres antes referidos: en el plano del PEAM como *discurso: funcionamiento ideológico*, y para llevar este último al terreno del proceso identificatorio: *sujeto mítico y horizonte de plenitud*.

En resumen, desde el enfoque teórico-metodológico desarrollado, el PEAM fue construido como objeto de estudio desde una mirada que alumbró una diversidad de niveles y focos analíticos, ordenada desde el interés por pensar los programas de formación profesional como terrenos de elaboración política y psíquica.

Ahora bien, el PEAM, como objeto de estudio, constituyó un caso históricamente situado que me permitió y demandó la construcción y uso de la referida *articulación discursiva* entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos. En esa tesitura, concebí el amplio crecimiento que experimentó el PEAM (en sus dos fases instituyentes) a lo largo del estado de Baja California, vinculado a un proceso de interpelación exitoso que se sostuvo en el *funcionamiento ideológico* de ese programa.

Las formas particulares en que dicho *funcionamiento ideológico* se verificaron en el PEAM, marcan la especificidad del caso estudiado (e.g. ubicación regional de frontera, visión sistémica del líder ideólogo, estudiantes-docentes de educación básica fundamentalmente, modalidad institucional en “cruzada”) de tal suerte que no pretendo generalizar los contenidos particulares que éste revistió.

Sin embargo, para concluir, sostengo, que independientemente de los contenidos específicos que incorpore un determinado programa de formación profesional, la capacidad de construcción de una nueva identidad educativa se sustenta en el *funcionamiento ideológico* de éste en un contexto socio-cultural e histórico determinado; esto es, de su constitución como *discurso hegemónico* y como *institución*; de tal suerte que posibilite la emergencia del *sujeto de la decisión* y del *sujeto deseante*, como dos caras del *sujeto mítico* o la construcción imaginaria de la plenitud en determinadas condiciones socio-culturales e históricas. En el entendido de que dicho proceso operará de forma diferencial para los sujetos-actores educativos, dependiendo de la imbricación de sus trayectorias e historias, con la ya planteada configuración simbólico-

imaginaria-fantasmática subyacente en el *funcionamiento ideológico* de un determinado programa de formación profesional.

#### **NOTA FINAL:**

#### **LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE SE VISLUMBRAN**

A lo largo del desarrollo del proyecto de construcción teórica que he emprendido, tres perspectivas teóricas han operado como directrices de las elaboraciones producidas: el análisis de discurso (Laclau, 1998, 1996, 1993; con Mouffe, 1987) cuya apropiación ha sido mediada por el trabajo de Buenfil en la investigación educativa en México (1998, 1997, 1994, 1993); el análisis institucional (Käes, 1989) especialmente en el abordaje de la institución educativa desarrollado en México por Remedi (2004, 2001, 1997, 1989) y en Argentina por Fernández (1994); y la perspectiva teórica de Žižek (1992).

La recuperación y uso de las tres fuentes teóricas que han nutrido mi lectura del proceso identificatorio de los sujetos-actores educativos, ha sido modificado a lo largo de las tres fases de construcción que distingo. Lo anterior ha tenido que ver con los niveles de apropiación diferencial de las citadas perspectivas.

En ese sentido, el análisis político de discurso constituye la línea de pensamiento con la que tengo mayor proximidad, de tal suerte que desde ésta he definido un encuadre epistemológico (*lógica discursiva*) y he avanzado hacia la desagregación de la lógica central que plantea ese enfoque a través de la producción de una categoría intermedia (*hegemonías regionales*). En cuanto al análisis institucional, tras haber desarrollado en fases precedentes una aproximación gradualmente mayor, ha sido en esta tercera etapa en la que avancé cualitativamente en el estudio y uso de este enfoque de forma importante, a través de la lectura y producción particular de Remedi.

Por último, respecto a la perspectiva de Žižek, en mis desarrollos previos ésta operó fundamentalmente a partir de su concepción de la identificación y de forma secundaria respecto a su noción de ideología; en esta ocasión, esta última fue relevada y pensada como *funcionamien-*

to ideológico, para proponerla como categoría de engarce entre los ejes analíticos de lo político y lo psíquico estructurados desde el análisis político de discurso y el análisis institucional, respectivamente.

En ese contexto, uno de los retos principales que se abren en el cierre de esta etapa de trabajo es el profundizar en el estudio y uso de las dos últimas perspectivas; tarea que, sin descuidar la mirada desde lo político, me permita producir una integración más sistemática entre los dos ejes analíticos propuestos.

Ahora bien, como parte de mis intereses teóricos y también del abordaje del caso específico del Programa de Educación Ambiental de Mexicali, algunas de las nuevas preguntas que marcan los senderos por los que pretendo continuar mi trabajo son las siguientes: *a)* ¿es pertinente usar la noción de identidad *marginal*, para pensar desde el juego sutural/fisura otras identidades ético-políticas? (e.g. altermundistas, pacifistas, feministas), ¿cuál sería la productividad de tal idea?; *b)* si la desestructuración identitaria es condición de emergencia del *sujeto de la decisión*, ¿en qué medida todo programa de formación profesional una vez instituido hace desaparecer la posibilidad de la decisión?; *c)* ¿es posible profundizar en el uso del análisis institucional como perspectiva analítica sin pretender la intervención?, ¿cómo trabajar el papel del investigador desde ese enfoque?;<sup>203</sup> *d)* ¿qué tipo de configuración identitaria se produce en el marco de programas de formación donde no se verifica un *funcionamiento ideológico*?; *e)* ¿de qué manera ubicar las estructuras psíquicas pre-institucionales de los sujetos-actores educativos, para que éstas no se confundan con las proyecciones del investigador?; *f)* ¿en qué forma inciden las herencias culturales rurales y/o urbanas en las formas de inserción en un programa de formación profesional por parte de los sujetos-actores educativos?; *g)* ¿cuáles son las mediaciones que inciden en la relación entre agenda pública, política educativa y construcción del mandato educativo en un establecimiento particular?; *h)* si la producción de *hegemonías regionales* como forma de ordenación de un determinado ámbito socio-histórico, supone la diseminación del po-

---

<sup>203</sup> Los retos inherentes al estudio de la institución han sido planteados por Käes (1989); al respecto, en México, Remedi ha desarrollado diversos planteamientos (cfr. Remedi, 2004).

der, ¿en qué medida las *hegemonías regionales* serían constitutivas de los nuevos movimientos sociales?, etcétera. Éstas son sólo algunas de las rutas de indagación que vislumbro, ya que habrán de seguir apareciendo.

Finalmente, quisiera señalar que el Programa de Educación Ambiental, no sólo me significó un objeto de estudio, sino un lugar al que aprendí a mirar como una empresa educativa de gran intensidad, en la que un grupo de personas depositaron sus afanes instituyentes y su búsqueda de amor; aventura, que, a final de cuentas, quienes trabajamos en la tarea educativa no dejamos de intentar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y DOCUMENTOS

### I. BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, 2000.
- Aguilar, L., “Estudio introductorio” en: Aguilar, L. (ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. 15-72.
- Ames, B. y M. E. Keck, “The Politics of Sustainable Development: Environmental Policy Making in Four Brazilian States”. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, Volume 39, Issue 4 (Winter 1997-1998), 1-40 (DE: Tue Oct 22, 2002: <http://www.jstor.org/>).
- Anzieu, D., “Analogía entre el grupo y el sueño: el grupo, realización imaginaria de deseos y de amenazas” en *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998, pp. 69-82.
- Arditi, B., “El destino del nómada”, documento de trabajo, marzo de 1993.
- Arias, M. A., “La profesionalización de la educación ambiental en México. Una agenda de debate para nuestro contexto” en: E. González y F. Guillén (coords.), *¿Profesionalizar la educación ambiental?*, México, U. de G./Semarnap/UNICEF, 1998, pp. 95-109.

- Berger, P. y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977.
- Berman, M., *El reencantamiento del mundo*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 2001.
- Bourdieu, P., *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- y L. J. D. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- Bravo Mercado, M. T. (coord.), *Programas académicos nacionales de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca, Directorio*, México, Semarnap - ANUIES, 1997.
- Buenfil, R. N., *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, SPAPD-Plaza y Valdés, 1998.
- , “Education in a Postmodern Horizon: voices from Latin-America”. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 1, 1997.
- , *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, México, Cinvestav-Conacyt, 1994.
- , *Emergencia de la mística de la Revolución Mexicana y su componente educativo*. Documento DIE 32, México, DIE - Cinvestav, 1993.
- Castells, M., *La era de la información. La sociedad red*, Vol. I., México, Siglo XXI, 1999.
- , “El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista”, en: *La factoría*, No. 5, febrero-mayo de 1998. (DE: 22 de octubre de 2000, <http://www.aquibaix.com/factoría/artículos/Castells5.htm>), 1998.
- Castillo, A., “La educación ambiental y las instituciones de investigación ecológica: hacia una ciencia con responsabilidad social” en: *Tópicos en Educación Ambiental*, Vol. 1, No. 1, abril de 1999, México, UNAM - Semarnap, 1999a, pp. 35-46.
- , “Ciencia y sustentabilidad: retos de fin de siglo y un papel para la educación ambiental”, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA-Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 1999b, pp. 31-42.
- Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad 1*, Barcelona, Tusquets, 1983.

- De Alba, A. y B., Orozco, “Entrevista a Ernesto Laclau” en: R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, SPAPD-Plaza y Valdés, 1998, pp. 201- 204
- De Peretti, C., *Jacques Derrida. Texto y Reconstrucción*, Barcelona, Anthropos, 1989.
- Derrida, J., *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1998.
- Dubet, F., “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios sociológicos*, 7 (21) sept / dic, México, Colegio de México, 1989, pp. 519-545.
- Dupas, G., “Economía global y exclusión social”, *Latin America in Movement*, 1999-07-14. (DE, 21 de mayo de 2004, [http://alainet.org/active/show\\_text\\_en.php3?key524](http://alainet.org/active/show_text_en.php3?key524)), 1999.
- Elizondo, A., *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?*, México, UPN (Educación, No. 11), 2000.
- Elliott, A., *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Enríquez, E., “El trabajo de muerte en las instituciones” en: R. Käes, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 84.
- Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Foucault, M., *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1985.
- Frank, G. y M. Fuentes, “Diez tesis acerca de los movimientos sociales” en: *Revista Mexicana de Sociología*, año LI, No. 4, oct/dic 1989, México, IIS/UNAM, 1989, pp. 21-43.
- Freud, S., “Psicología de las masas y análisis del yo” en: Freud, S., *Obras completas*, Vol. 18 (1920-1922). Buenos Aires, Amorrortu, 1921/2003, pp. 63-136.
- , *La interpretación de los sueños*, Vol. 1, Madrid, Alianza, 1981.
- Fuentes, S., “Los educadores ambientales de la UPN Mexicali: hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificador” en: J. Granja (comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE)-Plaza y Valdés, 2003, pp. 135-165.

- , “Educación ambiental como discurso ético: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali” en: R. N. Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Cuadernos de de-construcción conceptual en educación, Cuaderno 4. México, SADE-Plaza y Valdés, 2002a, pp. 125-144.
- , “El sujeto de la educación, una identidad imposible” en: M. M. Ruiz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Cuadernos de de-construcción conceptual en educación, Cuaderno 5, México, SADE - Plaza y Valdés, 2002b, pp. 109-120.
- , “La educación ambiental en México: identificación y constitución de un nuevo sujeto ético” en: A. Hirsch (comp.), *Educación y valores*, Tomo III, México, Gernika, 2001a, pp. 413-447.
- , “La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio. Los educadores ambientales de la UPN Mexicali” en: M. Gómez y B. Orozco (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Cuadernos de de-construcción conceptual en educación, Cuaderno 3, México, SADE-Plaza y Valdés Editores, 2001b, pp. 89-100.
- , *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de Sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*, México, DIE/Cinvestav, serie Tesis DIE-Cinvestav 31 1999a.
- , “Análisis de perfiles curriculares e inserción de programas de educación ambiental”, Informe final (inédito), México, Cinvestav/Semarnap/UPN, 1999b.
- Galtung, J., “El movimiento verde: una exploración socio-histórica” en: *Revista Mexicana de Sociología*, año LI, núm. 4, oct/dic 1989, México, IIS/UNAM, 1989, pp. 3-20.
- García, A. y C. Velázquez, “Taller de reciclado en el nivel medio superior y su implementación para la elaboración de material didáctico”, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA/Gobierno del Estado de Aguascalientes/SEP/Semarnap, 1999, pp. 121-129.
- García Canclini, N., “La modernidad latinoamericana debe ser revisada”, *Metapolítica (Pensar la modernidad en América Latina)*, No. 29, Volumen 7, mayo/junio 2003, pp. 25-34.

- Giddens, A., *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- , *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península, 1998.
- Giménez, G., “Paradigmas de identidad” en: A. Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*, México, Miguel Ángel Porrúa-UAM Iztapalapa, 2002.
- , *Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México* (versión modificada de Estado de conocimiento. VI Congreso Nal. de Inv. Ed.). Manzanillo, Colima, México, 2001.
- , *Discursos ambientalistas y discurso de la educación ambiental en América Latina*. Conferencia magistral, presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, 2000.
- González, E., A. de Alba; L., Barraza et al., *La educación ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio*. México, CECADESU- Semarnap. Texto redactado para el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental; Caracas, Venezuela, 2000.
- González, E., “Editorial y “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe” en: *Tópicos en educación ambiental*, Vol. 1, No. 1, abril de 1999, México, UNAM-Semarnap, 1999, pp. 5-7, 9-26.
- , “La problematización de la profesionalización de los educadores ambientales: puntos críticos para una propuesta curricular”, en: E. González, F. C. Guillén (coords.), *¿Profesionalizar la educación ambiental?*, México, U. de G., Semarnap - UNICEF, 1998, pp. 17-35.
- , *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.
- Granja, J., *Formaciones conceptuales en educación*, México, Cinvestav-Universidad Iberoamericana, 1998.
- , “Los saberes sobre la Escuela Mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación”, tesis doctoral, México, Universidad Iberoamericana, 1995.
- Gudynas, E. “Una extraña pareja: los ambientalistas y el estado en América Latina (I)”. *Ecología Política* (Cuadernos de debate internacional, Barcelona-España), No. 3. (DE: 19 de mayo de 2004, <http://hps.infolink.com.br/peco/ecopol/epol03a.htm>).

- , “Entrevista con Eduardo Gudynas: las cumbres ambientales y el contexto latinoamericano”. *La insignia*, 26 de mayo del 2003. (DE: 19 de mayo de 2004: [http://www.lainsignia.org/2003/mayo/ecol\\_013.htm](http://www.lainsignia.org/2003/mayo/ecol_013.htm)).
- , “Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano”, *Nueva Sociedad*, 122 nov/dic, 1992, pp. 104-115.
- Guha, R. y J. Martínez-Alier, “Ambientalismo norteamericano radical y la conservación de la vida silvestre: una crítica del Tercer Mundo” en: *Varieties of Environmentalism. Essays North and South*. New Delhi, Oxford University Press. Capítulo 5, Édgar González G. (trad.), 1997, pp. 92-108.
- Hall, S., “¿Quién necesita la ‘identidad?’” en: R. N. Buenfil (coord.), Alexis López (trad.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Serie Cuadernos de de-construcción conceptual, No. 1. México, SADE-Plaza y Valdés, 2000, pp. 227-254.
- Hammersley, M. y P. Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Heidegger, M., *El Ser y el Tiempo*, México, FCE, 1927/1997.
- Hernández, G., “Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza ¿Más turbados que nunca?”, tesis DIE 22, México, DIE- Cinvestav, 1995.
- Kahhat, F., “El tamaño sí importa: Estado y economía en América Latina”, *Metapolítica (Pensar la modernidad en América Latina)*, No. 29, Vol. 7, mayo/junio 2003, pp. 96-109.
- Käes, R., “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en: Käes, R., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Madrid, Paidós, 1989, pp. 15-67.
- Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1989.
- Laclau, E., J. Butler y S., Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*, Londres, Verso, 2000.
- , “Política y los límites de la modernidad” en: R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, SPAPD-Plaza y Valdés, 1998, pp. 55-73.

- , “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?” en: *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1996, pp. 69-86.
- , *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- , “The Impossibility of Society”, *Canadian Journal of Political and Social Theory*, Vol. 7, 1983, Canadá, 1983, pp. 21-24.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- Lerner, B., “Globalización, neoliberalismo y política social” en: R. Casas, H. Castillo, M. Constantino *et al.*, *Las políticas sociales de México en los años noventa*. México, Instituto Mora/FLACSO/UNAM/Plaza y Valdés, 1996, pp. 13-43.
- Limón, A., “De la educación ambiental a la cultura ecológica ... Un salto del saber al hacer”, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA - Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 1999, pp. 103-120.
- Lipovetsky, G., *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- López, E., “Hacia la conformación de estrategias para consolidar la educación ambiental no formal”, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA-Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 2000, pp. 85-101.
- Marramao, G., “¿Es la edad global un dramático, pero interesante capítulo de la Gran Transformación?: la contribución de Kart Polanyi a la filosofía social” en: M. C. Camacho, M. Calvillo, J. Mora (comps.), *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*, México, ENEP Aragón-UNAM, 2001, pp. 15-38.
- Mastreta, V. e I., Ayala, “Educación ambiental en la ciudad de Puebla: el caso de la Universidad Iberoamericana y el Patronato Puebla Verde, A. C.”, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA-Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 1999, pp. 308-317.

- Melucci, A., "Acción colectiva y transformación personal en la era de la información", *Ciudades* 37, enero-marzo 1998, RNIU, Puebla, México, 1998.
- , "Las teorías de los movimientos sociales", *Estudios Políticos*, Vol. 4-5, No. 4-1, octubre 1985, México, Nueva Época, 1985, pp. 67-77.
- Meyer, L., *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*. México, Océano, 1995.
- Micheli, J., "Política ambiental en el sexenio 1994-2000 (antecedentes y globalización del mercado ambiental mexicano)", *El Cotidiano*, No. 103, septiembre-octubre 2000, Año 17, 2000, pp. 90-102.
- Morales, H., "La capacitación para el desarrollo sustentable en las zonas rurales de México", *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA - Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 1999, pp. 277-280.
- , "El sujeto del fantasma" en: N. A. Braunstein (comp.), *La cosa freudiana*, México, Fundación Mexicana de Psicoanálisis, 1991, pp. 11-153.
- Morin, E. y A. Kern, "La agonía planetaria" en: M. T. Bravo (coord.). *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad*. Vol. I. *En torno al desarrollo sustentable*, México, ANUIES/U. de G./Semarnap, 1999, pp. 91-119.
- Mouffe, Ch., "Sobre la articulación entre liberalismo y democracia" en: R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, SPAPD-Plaza y Valdés, 1998, pp. 127-141.
- , "Democratic Politics and the Question of Identity" en: J. Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, Nueva York, Routledge, 1995, pp. 33-45.
- Müller, K., "El nexo entre la sociedad, la moral y la religión en Durkheim" en: L. Páez (ed.), *La Escuela Francesa de Sociología*, México, FES Acatlán / UNAM, 2002, pp. 49-83.
- Nietzsche, F., *La genealogía de la moral*, México, Alianza Editorial, 1997.
- Perus, F., "De los usos postmodernos de la 'modernidad'" en: G. Jiménez, R. Pozas (coords.), *Modernización e identidades sociales*, México, UNAM-IIS/IFAL, 1994, pp. 121-129.

- Peruzzotti, E., “Modernización y juridización en América Latina”, *Meta-política, Los nuevos adjetivos de la democracia*, Vol. 5, No. 18, abril/junio de 2001, pp. 149-165).
- Remedi, E. (coord.), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, 2004.
- , “La Institución: un entrecruzamiento de textos”, en *Instituciones educativas, sujetos, historias e identidades*, México, Plaza y Valdés, 2004.
- , “Seminario Institución y Sujeto”, Notas de trabajo inéditas, elaboradas por S. Fuentes, México, DIE-Cinvestav/UPN Ajusco, 2001.
- , “Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977”, tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav, 1997.
- Remedi, E., P. Aristi, A. Castañeda y M. Landesmann, “El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente” en: *Freud: A 50 años de su muerte*, Cuadernos de Formación Docente, 29-30, dic., México, ENEP Acatlán / UNAM, 1989.
- Rivera, M. A., *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*, México, Ediciones Era, 1986.
- Romero, R. M., “Discursos inaugurales” en: *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, UAA-Gobierno del Estado de Aguascalientes-SEP-Semarnap, 2000, pp. 12-14.
- Rorty, R., *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Sacristán, G., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991.
- Schvarstein, L., *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Therborn, G., “Clase y la emergencia de la sociedad post-industrial. Aspectos teóricos, empíricos y retóricos del futuro de clase”, *Argumentos* 12, abril de 1991, pp. 51-74.
- Toledo, V. M., *Latinoamérica: crisis de civilización y ecología política*, (del: 19 de mayo de 2004, [http://www.ine.gob.mx/ueajei/publicaciones/gacetas/gaceta38/pma12.html?id\\_pub\\_159](http://www.ine.gob.mx/ueajei/publicaciones/gacetas/gaceta38/pma12.html?id_pub_159)).
- Tomassini, A., *El pensamiento del último Wittgenstein. Problemas de filosofía contemporánea*, México, Trillas, 1988.

- Touraine, A., *El regreso del actor*. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1987.
- Vilas, C., “De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro)” en: R. Casas, H. Castillo, M. Constantino, R. Cordera *et al.*, *Las políticas sociales de México en los años noventa*, México, Instituto Mora-FLACSO-UNAM-Plaza y Valdés, 1996, pp. 111-135.
- Wallerstein, I., “¿El fin de qué modernidad?” en: *Sociológica*, Año 10, No. 27, enero-abril 1995, México, UAM Azcapotzalco, 1995, pp. 13-31.
- , “La crisis como transición” en: Samir, A. *et al.*, *Dinámica de la crisis global*. México, Siglo XXI, 1983.
- Zermeño, S., “Hacia una sociología de la decadencia”, *La Jornada Semanal*, Nueva Época, no. 10, 20 de agosto de 1989.
- Žižek, S., *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, 1992.
- Zolo, D., “La globalización y el eclipse de las democracias occidentales: el modelo Singapur como una utopía negativa” en: M. C. Camacho, M. Calvillo, J. Mora (comps.), *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*, México, ENEP Aragón-UNAM, 2001, pp. 39-65.

## II. HEMEROGRAFÍA (ordenación cronológica)

- Huerta, H., “Llegan a acuerdo en la UPN. Recontratan a los maestros destituidos”, Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 16 de septiembre de 1999, p. 7-A.
- Xantomila, G., “Ya suman 147 días de huelga en la UNAM; más marchas hará el CGH”. Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 13 de septiembre de 1999, p. 15-B.
- Burciaga, A. R., “Dice maestro derramará su sangre durante el desfile”, Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 13 de septiembre de 1999, pp. 3-A/12-A.
- Valdez, A., “2,858 panistas votaron por Vicente Fox en BC”, Mexicali, Baja California, *El Mexicano*, 13 de septiembre de 1999, primera plana.
- S/a, “Copiosa votación logró Vicente Fox en Mexicali, ayer”, Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 13 de septiembre de 1999, primera plana.

- S/a, "Francisco Ramos Verdugo, delegado del Sistema Educativo Estatal", Mexicali, Baja California, *El Mexicano*, 8 de septiembre de 1999, p. 3-A.
- Martínez, P., "Labastida Ochoa estará los días 16 y 17 en BC", Mexicali, Baja California, *El Mexicano*, 4 de septiembre de 1999, primera plana.
- S/a, "Integran Sistema Educativo Estatal", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 3 de septiembre de 1999, p. 4-A.
- Burciaga, A. R., "Entregaron las instalaciones del ISEP los paristas, ayer", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 28 de agosto de 1999, p. 3-A.
- Burciaga, A. R., "Las pláticas entre ISEP y normalistas estancadas", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 27 de agosto de 1999, pp. 3-A, 10-A.
- García, G., "Inminente la solución al bloqueo de la ISEP", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 26 de agosto de 1999, p. 3-A.
- Burciaga, A. R., "No habrá plazas para todos los normalistas", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 24 de agosto de 1999, p. 7-A.
- Burciaga, A. R., "Ultimátum de ISEP; los paristas, firmes", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 24 de agosto de 1999, p. 3-A.
- García, G., "Normalistas emulan el paro de la UNAM", Mexicali, Baja California, *La Voz de la Frontera*, 23 de agosto de 1999, p. 3-A.

### III. DOCUMENTOS

- Municipio de Mexicali, B. C., *Monografía del Municipio de Mexicali*, 1989.
- Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA, *Tendencias de la educación ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1996.
- Razo, C., *Sistemas dialécticos: una visión sistémica para el desarrollo humano y comunitario*, Mexicali, Baja California, 1998.
- SEMARNAP, UAA, SEP, Gobierno de Aguascalientes, *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000.

- U. de G., *Plan de estudios. Maestría en educación ambiental* (DE: 16 de agosto de 1999: <http://www.cucba.udg.mx/es/carrypos/maesteam/pleduamb.html>).
- Universidad Pedagógica Nacional, *Programa de Educación Ambiental en Mexicali*, B. C. México, UPN Mexicali, 1993/1999.
- Urquidi, V., Resumen y comentarios del libro: *Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. (del: 11 de marzo de 2004: <http://www.ur.mx/tendencias/discursos/d-07.htm>).



## **ANEXOS**



**ANEXO I**  
**PEAM**  
**ESPACIO FÍSICO**

La Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad Mexicali, 1999



*a)* Vista panorámica del espacio que ocupaban las instalaciones en relación con el terreno disponible.



*b)* Estacionamiento.



*c)* El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM) se encontraba instalado en el edificio de la derecha.

*d)* La Dirección de la Unidad se ubicaba en el edificio de la izquierda.



e) Entrada al edificio que albergaba al PEAM.



f) Al fondo puerta de acceso a la oficina de la Coordinación del PEAM.



g) Oficina de la Coordinación del PEAM.

**ANEXO II**  
**PEAM**  
**PROPUESTA CURRICULAR**

**PROGRAMA DE EDUCACION AMBIENTAL EN MEXICALI, B. C.**  
Mtra. Rosa María Romero Cuevas (coordinadora)

El presente proyecto de Maestría en Educación: Campo Educación Ambiental, de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene el propósito de contribuir a la búsqueda de soluciones, desde el campo educativo, a la problemática ambiental, formando educadores capaces de desarrollar una nueva práctica educativa que contribuya a la formación de una nueva conciencia de la relación hombre naturaleza.

El conjunto de los ejes, expresados en cursos y seminarios que componen este Proyecto de Maestría fueron diseñados respondiendo a la problemática ambiental del mundo y particularmente a la de México, favoreciendo el acceso a la información, pero también a la actividad crítica y creativa de los sujetos.

Se hace especial énfasis en el diseño de investigaciones por parte de los estudiantes quienes irán realizando ejercicios de integración teórica a través de los diferentes ejes que conforman el mapa curricular. El programa está compuesto por tres ejes que recorren y guían el currículum a todo lo largo y que son: Medio Ambiente, Educación e Investigación.

El primer semestre de la maestría está compuesto por una serie de cursos que integran la formación general, donde se ofrecen los instrumentos conceptuales de la dimensión ambiental, la problemática educativa y la construcción del conocimiento; se cuida fundamentalmente el desarrollo del pensamiento crítico, como base del desarrollo de la investigación.

Los cursos de esta formación general son:

- Conceptualización de la dimensión ambiental.
- Dimensiones social y psicopedagógica de la educación.
- Filosofía y Epistemología de la Ciencia.

A partir del segundo semestre se inicia la formación de campo, donde se ofrece la información, y la integración que le permita al estudiante, construir su objeto de estudio en el campo problemático de la educación ambiental, revisando las diferentes alternativas de acercamiento para su investigación. En este eje se prevén cursos optativos que permitan al estudiante tener acceso a contenidos que se correspondan más específicamente con su interés profesional, su perfil académico y su proyecto de investigación.

Los cursos de la formación de campo son:

- Ocupación social del espacio natural.
- Articulación sociedad-naturaleza en la región.
- Relación desarrollo-medio ambiente (Optativo).
- Tendencias de la educación ambiental.
- Fundamentos teórico metodológicos de la educación ambiental.
- Diseño y evaluación de proyectos de educación ambiental (Optativo).

El eje de investigación a partir del segundo semestre presenta las alternativas para acercarse a la construcción de un problema complejo como es la educación ambiental.

Los seminarios de investigación que se llevan a cabo a partir del tercer semestre, constituyen el espacio curricular para desarrollar la investigación sobre un problema específico, motivo del desarrollo de la tesis; aquí se promoverá la recuperación de la formación de los otros dos ejes y el sustento teórico metodológico proporcionado por éste.

Los cursos y seminarios que integran este eje son:

- Metodología de la Investigación Interdisciplinaria.
- Seminario de Investigación/Tesis I.
- Seminario de Investigación/Tesis II.

## **DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CURSOS**

### *EJE MEDIO AMBIENTE:*

*Curso de primer semestre:* Conceptualización de la Dimensión Ambiental

Objetivos:

- Identificar la articulación de procesos naturales, culturales y económicos.
- Reconocer procesos naturales, flujos y reposición de materia y energía en la naturaleza.
- Mostrar la relación entre satisfacción de necesidades del hombre y las actividades que realiza así como sus implicaciones en diferentes escalas espaciales y temporales.

*Curso de segundo semestre:* Ocupación Social del Espacio Natural

Objetivos:

- Estudiar las transformaciones a lo largo de la historia del hombre en relación con la base de sustentación ecológica y al desarrollo tecnológico.
- Entender la evolución de las estrategias de utilización de los recursos en el transcurso del desarrollo histórico.
- Identificar las etapas y las intensidades con las que se han utilizado ciertos recursos.
- Comprender los fundamentos socioeconómicos y filosóficos con los que se impulsan los estilos de desarrollo.

*Curso de tercer semestre:* Articulación Sociedad-Naturaleza en la Región

Objetivos:

- Identificar las características y propiedades específicas de la región.
- Explicar y discutir semejanzas y diferencias con otras regiones de México y del mundo.
- Analizar la problemática ambiental asociada a las condiciones naturales, culturales y económicas de la zona.

*Curso de cuarto semestre: Relación Desarrollo-Medio Ambiente*

Objetivos:

- Construir la síntesis conceptual entre desarrollo y problemática ambiental.
- Analizar el marco económico-cultural en que se produce el discurso ambientalista.
- Incorporar nociones de desarrollo que relacionen potencial productivo de un sistema de recursos naturales, satisfacción de necesidades humanas, valores culturales y condiciones de existencia.

*EJE EDUCACIÓN:*

*Curso de primer semestre: Dimensiones Social y Psicopedagógica de la Educación*

Objetivos:

- Analizar la educación como un campo de múltiples dimensiones espaciales y teóricas.
- Conocer y analizar los diferentes enfoques teórico metodológicos sobre las dimensiones social y psicopedagógica de la educación.
- Analizar la dimensión ambiental como una propuesta educativa multidisciplinaria y multidimensional.

*Curso de segundo semestre: Tendencias de la Educación Ambiental*

Objetivos:

- Conocer y analizar los supuestos e implicaciones de las diferentes tendencias de la educación ambiental.
- Realizar una revisión histórica de las concepciones y acciones en relación con el medio ambiente en la educación mexicana.
- Analizar la presencia de la dimensión ambiental en los programas escolares de educación básica.
- Identificar los problemas teóricos y metodológicos así como los aciertos de las experiencias educativas ambientales en México.

*Curso de tercer semestre:* Fundamentos teórico-metodológicos de la Educación Ambiental

Objetivos:

- Revisar, analizar y reconceptualizar las nociones fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la dimensión ambiental.
- Analizar las diferentes posibilidades de la interdisciplina como estructura metodológica para la educación ambiental.

*Curso de cuarto semestre:* Diseño y Evaluación de Programas y Proyectos de Educación.

Objetivos:

- Conocer y analizar los diferentes elementos que conforman un programa y proyecto educativo.
- Construir criterios de diseño y evaluación de programas y proyectos de educación ambiental.

*EJE INVESTIGACIÓN:*

*Curso de primer semestre:* Filosofía y Epistemología de la Ciencia

Objetivos:

- Discutir el aparato teórico conceptual de la filosofía de la ciencia.
- Reflexionar acerca del papel de la concepción metodológica en la construcción del conocimiento.

*Curso de segundo semestre:* Metodología de la Investigación Interdisciplinaria

Objetivos:

- Conocer las nuevas propuestas metodológicas para la construcción de objetos de estudio complejos.
- Construir un enfoque interdisciplinario desde el punto de vista de la metodología.

*Seminario de tercer semestre:* Seminario de Investigación/Tesis I

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de plantear y criticar proyectos de investigación. Propiciar en este espacio el inicio de los proyectos de tesis, con la definición de sus temáticas.

*Seminario de cuarto semestre:* Seminario de Investigación/Tesis II

Objetivos:

- Mantener una continuidad en el seguimiento del proyecto de investigación.
- Permitir una mayor definición en las diferentes etapas de la investigación.

**MAPA CURRICULAR  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO EDUCACIÓN AMBIENTAL**

<b>FORMACIÓN GENERAL</b>		
<b>EJE MEDIO AMBIENTE</b>	<b>EJE EDUCACIÓN</b>	<b>EJE INVESTIGACIÓN</b>
Conceptualización de la dimensión ambiental. 2 horas 4 créditos	Dimensiones social y psicopedagógica de la Educación. 4 horas 8 créditos	Filosofía y Epistemología de la Ciencia 3 horas 6 créditos
<b>FORMACIÓN DE CAMPO</b>		
Ocupación social del espacio natural 2 horas 4 créditos	Tendencias de la Educación Ambiental 4 horas 8 créditos	Metodología de la Investigación Interdisciplinaria 3 horas 6 créditos
Articulación Sociedad-Naturaleza en la región 2 horas 4 créditos	Fundamentos teórico-metodológicos de la Educación Ambiental 4 horas 8 créditos	Seminario de Investigación-Tesis 3 horas 6 créditos
Relación Desarrollo Medio Ambiente 2 horas 4 créditos.	Diseño y Evaluación de Proyectos de Educación. 4 horas 8 créditos	Seminario de Investigación-Tesis II . 3 horas 6 créditos
16 créditos	32 créditos	24 créditos

Créditos correspondientes a cursos y seminarios: 72

Tesis de grado: 20

Total de créditos: 92

### *EDUCACIÓN AMBIENTAL*

12 horas de Seminario.

Horario de trabajo: Miércoles y Viernes de 4:00 a 7:00 p.m.

Trabajo en el Seminario:

- la. Exposición de Propuestas de investigación realizadas por los estudiantes. (1 sesión).
- Taller de revaloración de propuestas, donde visualicen las posibilidades, alcances, dificultades, desventajas de las propuestas originales; y donde identifiquen los conceptos clave importantes de incorporar para modificar sus propuestas. (1 sesión).

- Identificación de niveles de interés e incidencia del proyecto. Valoración de trabajos teóricos y prácticos dependiendo de los objetivos y las circunstancias. Trabajo en clase para reestructuración de propuestas. (1 sesión) .
- Exposición de las propuestas reestructuradas. Entrega por escrito. (1 sesión).

*Selección de los estudiantes:*

Se seleccionaran 25 estudiantes, aquellos que tengan la mejor calificación acreditada.

La acreditación se realizará con los siguientes criterios y porcentajes:

1. 1a. Evaluación. Primer día de trabajo, que permita identificar el manejo de diferentes conceptos y formas de problematizar o abordar los problemas. Esta evaluación no es acreditable, es un referente para el proceso de evaluación del propedéutico.
2. Seguimiento continuo de la participación de los estudiantes que permita ver la lectura previa de los documentos recomendados y su nivel de análisis. (10%).
3. Entrega de reseñas o resúmenes de las lecturas por cada sesión o grupo de ellas. (10%).
4. Examen final del período de clases. (50%).
5. 1a. Exposición de propuestas. (5%).
6. 2a. Exposición de propuestas reestructuradas y entrega de documento escrito. (25%).

**ANEXO III**  
**COORDENADAS SOCIO-CULTURALES**  
**ESTUDIANTES PEAM**

**FICHA SOCIO-CULTURAL**  
**ESTUDIANTES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**  
**GEN. 98 - 00, 3er semestre**

**1. GRUPO SOCIAL DE PERTENENCIA**  
**CUADRO 1: NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES**

ALUMNO	PRIMARIA		SECUNDARIA		ESTUDIOS TÉCNICOS		BACHILLERATO		ESTUDIOS SUPERIORES		POSGRADO	
	C	1	C	1	C	1	C	1	C	1	C	1
1		P			M**							
2		X*										
3	M								P			
4	M	P										
5	P				M**							
6										X*		
7			P		M**							
8		P	M									
9	MJP											
10									MJP			
11		MIP										
12									X*			
13		P			M**							
14									M		P	
15		X*										
16		M										

Anexos

17							X*					
18										P	M	
19	X*											
20	M	P										
21	X*											
22	P			M								
23									MJP			

C = Estudios completos

1= Estudios parciales

M = Madre

P = Padre

\* No especificó si ambos padres

\*\*En todos los casos cursaron la primaria, pero no necesariamente la secundaria.

**CUADRO 2: ANTECEDENTES RELATIVOS A LA EXPERIENCIA ESCOLAR A NIVEL SUPERIOR EN LA FAMILIA DE PERTENENCIA (PADRES Y HERMANOS) Y EN LAS DE LOS FAMILIARES (TÍOS, PRIMOS, SOBRINOS, ETC.).**

**EXPERIENCIA ESCOLAR FAMILIAR\***

ALUMNO	NINGUNO	ESTUDIOS INCONCLUSOS	TERMINADOS SIN TITULACIÓN	TITULADOS	POSGRADO	NO CONTESTÓ
1					X	
2	X					
3	X					
4	X					
5		X				
6				X		
7	X					
8				X		
9				X		
10				X		
11	X					
12				X		
13				X		
14				X		
15				X		
16						X
17				X		
18	X					
19			X			
20	X					
21			X			
22				X		
23				X		
%	30.4	4.3	8.6	47.8	4.3	4.3

\*Cuando se registraron varios casos en una misma familia, se ponderó el nivel de escolaridad más alto que fue reportado.

**CUADRO 3: OCUPACIÓN DE LOS PADRES**

**OCUPACIÓN PADRES**

ALUMNO	MAESTRO NORMALISTA	OBRERO	TÉCNICO	PROFESIONISTA	PELUQUERO	COMERCIANTE	AMA DE CASA	MÚSICO	AGRICULTOR	BURÓCRATA
1						X				
2		X								
3						X				
4		X								
5										X
6	X									
7	X									
8						P	M			
9							M	P		
10	X									
11		X								
12	X									
13					X					
14	X									
15									X	
16							X			
17	X									
18	M								P	
19							X			
20						X				
21		X					X			
22			P				M			
23				X						

P = Padre

M= Madre

X = No se especificó si se trataba de ambos padres.

**CUADRO 4: VIVIENDA**

ALUMNO	CASA PROPIA	DEPTO. PROPIO	VIVIENDA RENTADA	CASA PRESTADA
1	X			
2	X			
3	X			
4	X			
5			X	
6	X			
7	X			
8	X			
9	X			
10	X			
11			X	
12	X			
13	X			
14	X			
15	X			
16				X
17	X			
18			X	
19			X	
20	X			
21	X			
22	X			
23	X			

**CUADRO 5: INGRESOS FAMILIARES**

ALUMNO	BAJOS	MEDIOS	ALTOS
1		X	
2	X		
3		X	
4	X		
5		X	
6		X	
7		X	
8		X	
9	X		
10		X	
11		X	
12		X	
13	X		
14		X	
15		X	
16	X		
17		X	
18	X		
19	X		
20	X		
21		X	
22		X	
23		X	

**CUADRO 6: CONSUMO CULTURAL**

**ACTIVIDADES/FRECUENCIA**

ALUMNO	CINE	MUSEOS	TEATRO	ZOOLOGICO	ARQUEOLÓGICAS	VIAJES	LECTURA	RADIO	T. V.	OTRAS	DEPORTES
1						bimestral	X				
2	quincenal							semanal 4	X		
3	mensual		bimestral			quincenal	quincenal	quincenal			diario
4	quincenal						diario	semanal 7	X		quincena 12
5	quincenal					anual	semanal 2				
6	semanal	semestral	semestral				diario	diario			diario
7	quincenal		semestral		semestra1	quincenal	semanal	semanal	X		semanal
8				semestral			semanal	semanal	X		semanal
9	quincenal 2						diario	diario	X		
10	mensual	semestral	semestral	semestral	semestral	quincenal	diario	diario	X	varias	
11	semanal					semanal	semanal	semanal	X		semanal
12	quincenal		bimestral			semestral 2	X	X		X	X
13				bimestral		semestral		diario	semanal 5	X	semanal 2



**6.1 CINE**

<b>ALUMNO</b>	<b>COMERCIAL</b>	<b>CINECLUB</b>	<b>VIDEO (CASA)</b>
1			X
2			X
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	No contestó		
9	X		
10	X		
11	X		
12	X		X
13	No contestó		
14			X
15	X		X
16	No contestó		
17	No contestó		
18	No contestó		
19	No contestó		
20	No contestó		
21		X	
22	X		
23	X		

## 6.2 TELEVISIÓN

## TIPO DE PROGRAMA

ALUMNOS	P	CC	DC	TVNOV	SP	NOTI	TC	TI	PC	PP	DEPORT
1	X	X	X	X	X	X			X		
2	X	X		X		X			X		
3	X	X			X	X			X		f/ft
4	X			X					X		
5											
6	X	X	X			X			X	X	f/b/jm/a
7	X	X		X	X	X		X	X	X	f/b
8	X	X	X	X	X	X			X	X	jm/bol
9	X	X	X	X	X	X					bq
10	X	X	X			X					bq/n/jm
11	X	X	X			X					
12	X	X				X			X	X	X
13	X	X		X	X	X			X		X
14	X	X			X	X			X		
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16				X							
17						X					b
18											
19		X	X		X	X			X		t/jm
20	X										
21				X				X	X		jm
22	X	X	X	X	X	X			X		f/bq/b/im/n
23	X	X	X	X	X	X	X		X		f/bq/im/n/a

P: películas                      CC: caricaturas                      DC: documentales                      TVNOV: telenovelas  
 SP: series policíacas                      NOTI: noticieros                      TC: teleclases                      TI: teletatro  
 PC: programas cómicos                      PP: programas políticos                      DEPORT: deportes futbol (f), frontenis (ft), béisbol (b), juegos de mesa (jm), atletismo (a), boliche (bol), 00 básquetbol (bq), natación (n), tenis (t)

### 6.3 RADIO

#### TIPO DE PROGRAMA

ALUMNOS	RADIONOV	NOTI	OPINIÓN	MÚSICA	DEPORT	ENTREVISTAS
1		X		X		
2	X	X		X		
3				rock, cumbia, boleros, ranchera		
4	X			rock, boleros		
5						
6		X		rock, clásica, boleros, ranchera	X	
7	X	X		X	X	
8	X			rock, boleros y ranchera	X	
9				salsa, iazz		
10		X		de todo tipo		
11		X				
12		X		X		
13		X		cumbia, boleros		
14						
15	X	X	X	X	X	X
16		X				
17		X		ranchera	X	X
18	X					
19		X		rock, clásica, boleros	X	artistas, deportistas
20	X					
21		X		ranchera		deportistas
22	X	X		rock, clásica, boleros, norteña		
23	X	X		rock, cumbia, salsa,		
				clásica, blues, boleros		

RADIONOV: radionovelas

NOTI: noticieros

OPINIÓN: programas de opinión

DEPORT: programas deportivos

ENTREVI: entrevistas

\*tipo de música no especificado.

## 6.4 TEATRO

ALUMNO	COMEDIA	POLÍTICO	DRAMA	MUSICAL	INFANTIL	OTRO
1						
2						
3	X	X				
4						
5						
6	X					
7	X		X	X	X	
8						
9						
10	X		X	X		
11	X					
12	X			X	X	
13						
14	X			X	X	X
15						
16				X		
17						
18						
19					X	
20						
21				X		
22						
23	X	X				X

## 6.5 LECTURA

ALUMNO	LIBROS	HIST	FOTONOV	PROGRA M.T.V.	ANÁLISIS POLÍTICO	REVS ESP	L/M TÉCN- COS	PERIÓDICOS
1	X					X		X
2								
3	A				CT/PRO			E
4	A, N, P, C	X	X					
5	X							
6	B						X	MEX
7	X							X
8	C	X	X	X		Van		VOZ
9	A,N	X				Selec	X	PRE
10	A,N							VOZ
11		X				Van, Bh, Mp,		MEX
12	X	X				X		
13	A,N,P,C	X		X				VOZ
14	X							X
15	X	X	X	X	X	X	X	X
16				X				
17	A, N, P,C					Van, Act, Cosmo, Bh		OP
18								
19	X			X		Van, K		NV
20		X						X
21				X		K		VOZ
22	N,C	X	X			X		VOZ
23	A,N,P,C	X				Van, Cosmo		VOZ

LIBROS: N: novela      C: cuento      A: académicos      P: poesía      B: biografías

PERIÓDICOS/REVS. COMENTARIO POL., REVS. ESPECIALIZADAS:

E: *Excélsior*

OP: *La Opinión*

PRE: *La Prensa*

PRO: *Proceso*

NV: *Novedades*

VOZ: *La Voz de la Frontera*

CT: *Contenido*

MEX: *El Mexicano*

Mp: *Mecánica Popular*

Van: *Vanidades*

Bh: *Buenhogar*

Act: *Activa*

Cosmo: *Cosmopolitan*

K: *Kena*.



# Ultimátum de ISEP; los Paristas, Firmes

Memorandum 140; Deltienen a 78

## Otro Cargamento Ilegal de Chinos

**ENHONGDA (OIEA).** Luego de un viaje de 10 días, el barco "San Vicente" de la Armada de San Vicente, con a bordo 38 personas de origen oriental, fue interceptado por la Policía Judicial Federal. Los pasajeros, todos chinos, fueron trasladados al puerto de San Vicente. El Alcalde Daniel Rodríguez informó que el barco había sido interceptado por la administración de San Vicente. Los pasajeros fueron trasladados al puerto de San Vicente. Los pasajeros fueron trasladados al puerto de San Vicente.

Para a la Página 10-A

## Rechaza el Gobernador el Plazo al Procurador

En: JUAN MARTEL

El Gobernador del Estado, Juan Manuel Sáiz, rechazó el plazo de 15 días que el Procurador General de Justicia, Juan Manuel Sáiz, le ofreció para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Méjica, quiere milica en un momento que el país se encuentra en un momento de crisis. El Procurador General de Justicia, Juan Manuel Sáiz, rechazó el plazo de 15 días que el Procurador General de Justicia, Juan Manuel Sáiz, le ofreció para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Para a la Página 12-A

## Otros dos Ejecutados en Colonia Cuauhtémoc

### Todas las Características de Ajuste Entre Narcos y Víctimas Quedaron Dentro de Lujosa Expedición

En: JUAN GALVÁN y CAROL VADEZ

Un avión lleno de drogas fue interceptado por la Armada de San Vicente. Los pasajeros fueron trasladados al puerto de San Vicente. Los pasajeros fueron trasladados al puerto de San Vicente.

Para a la Página 10-A

## \* Ratifica Gómez Morín Cargos a Normalistas

### Si es Preciso se Usará la Fuerza Para Desalojarlos, Advertió Ayer

En: ALBA IBAÑEZ BARRAGÁN

De un acuerdo se utilizará la fuerza pública en el caso de que los normalistas no se desalojen voluntariamente de las instalaciones del ISEP. El gobernador del Estado, Juan Manuel Sáiz, rechazó el plazo de 15 días que el Procurador General de Justicia, Juan Manuel Sáiz, le ofreció para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

En un momento se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia. Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Según tuvo conocimiento, dijo, a los directores de escuelas que acuden por los libros no se les entregó el material. En esos momentos, se procesó el director de la escuela primaria "Prof. Wálido Hernández Maldonado" ubicada en la colonia Ampliación del Centro, para que se desentendiera de la gestión de la Procuraduría General de Justicia.

Para a la Página 10-A

# No Habrá Plazas Para Todos los Normalistas

*El Problema es de Presupuesto, Dice Monrreal*

Por Alma R. BURCIAGA SALAZAR

El Secretario General de la Sección 2 del SNTE, profesor Efraín Monrreal Gastélum, aseguró que Baja California y Quintana Roo, fueron los únicos estados de la república que obtuvieron plazas este año, y que el problema de la plaza automática a los egresados de las Escuelas Normales federalizadas es presupuestal.

En ese sentido, dijo, conjuntamente con las autoridades educativas estamos en diálogo con los egresados normalistas que tienen tomadas las instalaciones del ISEP en demanda de la plaza automática, por lo que consideró hoy podría llegarse a un acuerdo, ya que los muchachos están desgastados y cansados.

"Me duele esta situación, porque soy maestro normalista, siento que no es posible que ellos estén en estas condiciones. No es asunto de Efraín Monrreal, además estamos cediendo recursos presupuestales que le corresponden manejar al sindicato, y con el afán de ayudar a los jóvenes normalistas proporcionamos el 50 por ciento de las plazas del sindicato, y el año pasado fue el 100 por ciento".

Es necesario, indicó aclarar a la población que "los muchachos están empujados en una situación de plazas para todos y no se va a poder".

Consideró que la solución no se ha dado por la falta de comunicación, porque antes de entablar un diálogo los muchachos tomaron las instalaciones del ISEP lo que es incorrecto, porque primeramente se deben agotar todas las instancias y después se toman acciones.

Explico que, si bien es cierto hubo asignación automática de plazas para los egresados normalistas hace más de 42 años, y desde hace más de tres años muchos estados como Chihuahua perdieron la plaza automática en Baja California seguimos obteniendo plazas.

Reconoció que no se ha respetado la plaza automática, pero esto justificó, es un problema presupuestal nacional, tomando en cuenta que el presupuesto económico del país del período pasado fue el más bajo de los últimos 25 años, y reiteró "si los muchachos insisten en su postura no vamos a solucionar el problema porque no hay plazas para todos, por lo pronto, sólo hay 150 pla-

zas de primaria y 35 de preescolar", y si no quieren cubrir interinatos, advirtió hay miles de maestros en activo que están solicitando doble plaza.

Asimismo, informó que los egresados de las Escuelas Normales de generaciones anteriores ya fueron acomodados, debido a que el último refugio de los egresados normalistas para poder darles plazas es su sindicato al que deben acudir ya que son la bolsa de trabajo las Secciones 2 y 37, y semillero del mismo.

Por lo anterior, Monrreal Gastélum, invitó a la reflexión a los jóvenes paristas al considerar "no es tomando las instalaciones como vamos a solucionar el problema, porque se está afectando a terceros y esto no es posible".

Confío en que se llegará a un arreglo, porque ya hubo egresados que tomaron participación en el Examen de Oposición, proceso que concluirá esta semana con los egresados que se apuntaron en el proceso, y si en uno o dos meses los demandantes siguen con la misma actitud se van a quedar sin nada.

También dijo el SNTE ofreció que de las plazas que otorga se darán en base a su merecimiento académico a cinco egresados de cada Normal que tengan el más alto promedio la plaza automática, y no podemos hacer más, con esto estamos dando el merecimiento a las instituciones, y de ninguna manera es un desmérito de mis compañeros maestros normalistas, cuya función, es formar al licenciado y entregarlo a la sociedad para que los contrate el sindicato y la autoridad educativa.

Por otra parte, el secretario de la Sección 37 del SNTE, profesor Gilberto Pérez Durán, opinó que la demanda de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal de Educadoras Rosaura Zapatlá, es un clamor y un reclamo genuino de los padres de familia que quieren educación para sus hijos.

Considero que la solución es que se autorice el grupo de 30 alumnos, tomando en cuenta que en ninguno de las otras Escuelas Normales hay este problema, porque se les respetó el número de alumnos que habían prometido y a ellos no, por lo que justificó el movimiento.

Asimismo, señaló que no interviendrá ante las autoridades educativas sobre este problema, toda vez que es un reclamo popular, y sólo lo haría en el momento que la planta de maestros se lo solicitara, sin embargo, dijo, están al margen del problema.

# Inminente la Solución El Bloqueo de la ISEP

**Ayer Inició y hoy Prosigue el Diálogo de Ambas Partes  
200 Nuevas Plazas Para 330 que las Piden, y las Merecen**

Por Gustavo GARCIA RIVAS

La intermediación del Secretario General de la Unión de Normalistas, Jorge Ramos, los normalistas que mantienen las instalaciones del ISEP y las autoridades educativas, sentaron este miércoles las bases para el diálogo para llegar a una solución para el problema que se vive.

Se dio a conocer ayer en conferencia de prensa el Secretario de Educación y Bienestar Social del gobierno del Estado, Lorenzo Gómez Morín y el Secretario General de la Sección 2 del Sindicato de Profesores, Efraín Monreal Gastélum, quienes fueron acompañados por padres de familia y representantes de los normalistas inconformes.

De esta manera se dio a conocer el acuerdo para la resolución de la convocatoria entre ambas partes, y se espera que los normalistas se vuelvan conformes, mientras que el compromiso del gobierno fue el de atender con alimentos y atención médica a los manifestantes, previniendo condiciones que les pudieran provocar las condiciones de estos días.

Además, Gómez Morín informó que el diálogo continuará aún cuando no entreguen las instalaciones. Asimismo, se les invitó a que las entregaran para poder atender las labores administrativas y que las pláti-

cas se darían igual que si estuvieran tomadas, situación que fue rechazada por los egresados, según planteó uno de los representantes que se identificó como Carlos Argote.

Por su parte, Efraín Monreal, coincidió con el titular de la SEBS en que las 200 eran las plazas de nueva creación autorizadas por la SEP y que al ser insuficientes para las 330 solicitantes se tuvo que buscar un mecanismo justo para su asignación, señalando que en el proceso de selección podrán participar, también, maestros que se encuentran en espera y que no se les ha podido integrar al servicio activo.

En el caso de las reservadas para el sindicato, explicó que éstas las utilizan para darles la oportunidad a maestros bajacalifornianos que están trabajando en otras entidades y que con todo derecho están solicitando que se les ayude para volver a su lugar de origen.

Por su parte un padre de familia que estuvo presente reconoció la apertura y la comprensión gubernamental al problema que pasan estos jóvenes que lo único que buscan es una oportunidad de desarrollarse.

Pasa a la Página 10-A

## Las Pláticas Entre ISEP y Normalistas, Estancadas

Por Alma R. BURCIAGA

A pesar del diálogo que han sostenido autoridades educativas y sindicales con egresados normalistas que desde hace 10 días tienen tomadas las instalaciones del ISEP, hasta ayer no habían llegado a ningún acuerdo.

En un esfuerzo por solucionar el conflicto, ayer se llevaron a cabo dos reuniones, una por la mañana en las oficinas de SEBS, y otra por la tarde en el salón Esmeralda de conocido hotel, que inició una hora más tarde de lo programado (18:00 horas).

Pasa a la Página 10-A

27/08/99  
La Voz de la  
Frontera  
p. 3-A

## Las Pláticas Entre ISEP...

primero porque autoridades se encontraban en la cafetería afinando su propuesta y luego porque la Comisión de Egresados no llegaba y todavía a las 21:30 horas continuaban ambas partes discutiendo su posición.

Concretamente la propuesta por parte del secretario de Educación y Bienestar Social, Lorenzo Gómez Morín, fue descartar el Concurso de Oposición y asignar las 150 plazas disponibles a los egresados de mejor promedio y estudiar la distribución de las restantes entre los demás egresados, misma que fue respaldada por el secretario general de la Sección 2 del SNTE, Efraín Monreal Gastélum.

Por su parte los representantes de los egresados de las cinco normales públicas federalizadas, no estuvieron de acuerdo e insisten en que se les proporcione a todos los egresados que se encuentran en el plantón en ISEP desde el lunes 16 de este mes.

La propuesta de solución al conflicto normalista por parte de los egresados, la cual presentaron por escrito fue: la otorgación de plazas prioritariamente para los licenciados de preescolar y primaria generación 1995-1999, de las Normales que se encuentran luchando por su trabajo: los egresados favorecidos con un lugar inmediato para la asignación de plaza, dentro de la brevedad posible sean incorporados al sistema educativo estatal a partir del 1 de septiembre de 1999.

Asimismo, como requisito indispensable para la solución que el Gobierno del Estado SEBS, ISEP y Sección 2 del SNTE se comprometan a otorgar la asignación de la plaza a los que no sean beneficiados inmediatamente, a los demás egresados se les otorgue una plaza interina con interinato de 3 a 6 meses dentro del Sistema Educativo

Viene de la Página 3-A

Estatual con el compromiso de que el Gobierno del Estado, les otorgue a la brevedad posible la asignación de la plaza base; también otorguen a los egresados de la generación 95-99 que no hayan apoyado esta lucha, en un lapso no mayor a este ciclo escolar 1999-2000 para evitar el rezago genere problemas a la siguiente generación.

Los paristas consideran la prioridad en la repartición de plazas, en base a la lucha que emprendieron soportando inclemencias, falta de higiene y alimentación.

En respuesta el titular del Sistema Educativo Estatal, señaló que entre los 324 egresados la asignación se lleve a cabo seleccionando los 150 que tengan los promedios más altos conforme al acuerdo a lo establecido con las Normales federalizadas, solamente en caso de empate de promedios en el tope, se utilice alguno de los otros criterios que permitan desempatar.

Los jóvenes aludieron que son 220 los lugares disponibles de nueva creación en este ciclo escolar, lo que aclaró el funcionario que son 150 de ISEP para los egresados, 50 del sindicato, y los 20 restantes para maestros en activo.

Durante la misma reunión se puso de manifiesto la necesidad de realizar una planeación a fin de abatir el problema de la asignación de plazas programando el presupuesto requerido para ello.

Debido a que no se llegó a ningún acuerdo continuarán las pláticas este día, en busca de la solución.

Ayer, también participaron en la reunión el subsecretario de gobierno, Carlos Reynoso, diputados de la Comisión de Educación, directores de las Normales, "Fronteriza" y "Rafael Ramírez" y padres de familia.

# Entregaron las Instalaciones del ISEP los Paristas, Ayer

**Entregaron los Normalistas la Oferta de 150 Nuevas Plazas a Distribuir Entre Egresados con Mejores Promedios**

Por Alma R. BURCIAGA SALAZAR

Entrega de las instalaciones del Instituto de Servicios Técnicos y Pedagógicos de Baja California Sur se llevaron a cabo la mañana de ayer egresados de cinco Escuelas Normales Públicas de Tijuana, al convenir con autoridades educativas sobre la asignación de plazas.

A las 10:00 horas, el subsecretario de Educación y Social Ernesto Castellanos Pérez recibió la bienvenida de los jóvenes demandantes para levantar el plantón permanente iniciado el día de este mes en demanda de la plaza automática.

Anterior como resultado de una abrumadora huelga que sostuvieron la noche del jueves anterior y que involucradas, y que culminó ya entrada la mañana con el acuerdo de que las 150 plazas disponibles se otorgarán por promedio sin excepción a todos los egresados normalistas de la generación 1995-1996.

Se dio a conocer en rueda de prensa, el funcionario explicó que el resto de los 324 egresados de la generación y los tres jóvenes de generaciones anteriores que se inscribieron en el Concurso de Oposición, recibirán el mismo tratamiento conforme al convenio establecido por el secretario general de Educación de Baja California Sur, Efraín Montreal Gutiérrez, el día 2 del SNTE. Efraín Montreal Gutiérrez, dijo que la contratación cubriendo las vacantes que se han generado, contemplándose que en este ciclo

escolar o antes que termine su gestión estarán todos colocados en el Sistema Educativo Estatal.

Asimismo, precisó que de la convocatoria de Oposición se mantiene, la contratación de las plazas en los municipios Tijuana, Ensenada y Rosarito así como las cuotas de plazas a cada escuela siendo: 36 para la Benemérita Escuela Normal Fronteriza; 26 Normal Experimental Benito Juárez; 28 Normal Rafael Ramírez; 23 Normal Gregorio Torres Quintero; 37 Normal Fronteriza Tijuana y 35 Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres.

Se espera que a partir del lunes se empiecen a liberar órdenes de adscripción a los normalistas de nuevo ingreso, y en caso de que no acepten irse a trabajar fuera de Mexicali, y renuncien a sus plazas, es necesario que lo notifiquen de inmediato a fin de designarla a los egresados conforme al enlistado que se tiene.

Para ello, dijo, se cuenta con la relación de los egresados con su respectivo promedio, criterio que se utilizara sobre esta lista para la contratación. Señaló que son tres los momentos en que se da el mayor número de incidencia, siendo al inicio del ciclo escolar, en el mes de diciembre y al concluir el año escolar.

Como parte de estos acuerdos también quedó de

**Pasa a la Página 16-A**

## No fusionarán secciones sindicales

# Integran Sistema Educativo Es

ENSENADA.- La integración de los subsistemas SEBS e ISEP en el Sistema Educativo Estatal no incluye ni promueve la fusión de las dos Secciones 2 y 37 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, aclaró en esta ciudad el Secretario de Educación, M.C. Lorenzo Gómez Morín Fuentes, al dar posesión como delegada de este organismo a la profesora María Elena González Robles en el municipio de Ensenada.

El día de hoy estamos iniciando un proceso en el que hemos trabajado en el sistema educativo estatal desde hace un año y medio, dijo, el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa que se siguió entre el gobierno federal y las entidades federativas en 1992 estableció la pauta más importante en materia de política educativa, y ésta creo que es una de las decisiones más importantes que se han tomado en materia educativa en el país en el siglo XX.

El Acuerdo explicó, confiere a los estados la facultad para administrar, planear, organizar y dirigir la educación básica, normal y la educación media superior y superior en los estados y al asumir esta responsabilidad la asumimos con los compromisos, los derechos y las obligaciones que la SEP venía acordando con la organización sindical y con las diferentes instancias que participan en la educación previa a la transferencia de los servicios, sin embargo ha prevalecido en varios estados de la República la existencia de dos subsistemas de educación básica, uno de sostenimiento federalizado y otro de carácter estatal; por ello en un ejemplo republicano el Congreso de la Unión para optimizar los recursos y la administración educativa le da un mandato a través de la Cámara de Diputados a la SEP para que en coordinación con las entidades establezca los procedimientos para integrar los servicios educativos en un solo sistema que considere a la educación básica y normal para

todas las entidades federativas.

Hoy iniciamos el proceso de cumplimiento de este mandato constitucional, este mandato del Congreso de la Unión, y estamos participando en un proceso en el cual procuramos y sabemos que lo vamos a lograr, administrar la educación para todos los niños y las niñas bajacalifornianos, nosotros consideramos que este proceso de administración única del sistema educativo no va a ser en ningún momento en detrimento de la calidad de la educación, buscamos optimizar los recursos, aplicar políticas uniformes, programas comunes y uniformes educativos para todas las escuelas.

Por otra parte señaló categórico, no procuramos con esta integración, esto hay que aclararlo muy bien, intervenir en los compromisos o modificar los compromisos y los derechos adquiridos por las organizaciones sindicales, nuestro respeto va a seguir siendo absoluto a las dos secciones sindicales, de ninguna manera implica que se este fomentando la fusión de las dos secciones, esto no es posible, no es previsible ni es la intención del mandato que emitió el Congreso de la Unión a los gobiernos federal y estatal.

Abundó que se está integrando un proceso administrativo de administración de recursos, de mantenimiento de escuelas, de atención de programas educativos, de construcción de escuelas, de asignación de profesores a cada una de las secciones del sindicato, y en un proceso de planeación del crecimiento educativo, estamos viendo el estado como un conjunto y no como un rompecabezas de varios subsistemas, por lo tanto esta integración que estamos iniciando busca la mejora de la educación en Baja California mediante una atención mucho más eficiente de los maestros, de las escuelas, maestros y padres de familia en los lugares donde se esta generando el hecho educativo.

Asimismo con la creación de delega-

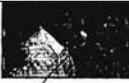


ENSENADA.- En cumplimiento de un mandato constitucional se crea el Baja California, que integra a los subsistemas SEBS e ISEP; con ello se educativos en términos de equidad para todos los niños y jóvenes bajacalifornianos, M.C. Lorenzo Gómez Morín Fuentes.

ciones municipales estaremos en la posibilidad de brindar una respuesta más rápida y eficiente y estructurar la operación desde una visión local, en el caso de Ensenada las perspectivas son muy amplias, dado que es un municipio con unos retos muy importantes, el municipio más grande del mundo es un eslogan bueno pero una realidad terrible, el recorrer el municipio más grande de muchos países europeos implica mayor despliegue de esfuerzos para atender con la misma equidad a todas las escuelas, además de que este sigue siendo uno de los municipios que más compatriotas de otros lugares de la República recibe, compatriotas que

vienen en busca como es el caso San Quintín, la planeación de un el estado que retentivas.

Posterior a profesor José A de Playes de Ros Carlos Franco Tecate fue rat Guadalupe Cast que en los próxi sabiduría al pr Verdugo en Me



# EL MEXICANO

GRAN DIARIO REGIONAL

Eligio Valencia R.  
Premio del  
y Director

Enrique Sánchez  
Subdirector

ron a  
ario de  
ación  
yán  
ncionario  
taría de  
in, fue  
y su cuer-  
en plásti-  
caron en  
le un  
que  
en el  
Sur

## Visitará la Zona Costa Labastida Ochoa estará los días 16 y 17 en BC

**Pablo Martín Sotelo**  
al mexicano

TIJUANA. Será los días 16 y 17 del presente mes, cuando el (en) candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional, Francisco Labastida Ochoa visitará Baja California, "para mostrarles que queremos trabajar a su lado".

La actividad incluirá una mañana de ayte, durante una conferencia de prensa, sus coordinadores regionales es la zona suriente del sur en un estado. Laura Díaz Castro y Amador Rodríguez Lozano, respectivamente.



Amador Rodríguez Lozano y Laura Díaz Castro, coordinadores regionales de la Zona Suriente del Sur, acompañan a Francisco Labastida Ochoa en su visita a Baja California.

La esta primera visita, de la que realizará a Baja California, se explicó que Labastida Ochoa estará en las ciudades de la zona suriente, en decir, en Tijuana, Rosarito, Tecate y Ensenada, para que personalmente muestre Mexicali y su estado.

Los responsables de promover al (en) candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional, destacaron: "el deseo del candidato de trabajar y tener un acercamiento directo con los ciudadanos de esta zona".

Se proyecta que Francisco Labastida Ochoa realice tres visitas a Baja California, la primera los días 16 y 17 por la zona suriente, la segunda a Mexicali y su valle. Subsecuente, una tercera que no está confirmada, pero será a manera de cierre de campaña, en el día.

Para aprovechar la presencia de los representantes del candidato de la zona suriente, los coordinadores regionales están realizando los principales compromisos que ha establecido su (en) candidato con los mexicanos.

1. Fomentar la educación superior, es

ante de regularización, como maestras y diplomados, además estudio de acciones en el extranjero. 2. Generar un millón de empleos al año y promover la construcción de 700 mil viviendas. 3. Alentar una nueva política de salarios en el campo, concarada con suaves y mejores condiciones de contratación. 4. El programa integral de seguridad pública, que asegura un país con estabilidad a la largo plazo, dentro del cual se contempla una

estrategia integral de promoción del delito.

La misma conferencia de prensa, aludió a la coordinación actual de información de "México con Labastida", para dar a conocer algunas cifras de la campaña del candidato.

Hasta el 31 de agosto, ha recurrido 18 estados y en ellos, 242 distritos electorales, ha encuestado 185 mil personas, con una asistencia global de 130 mil personas, hay más de 30 mil mujeres y 20 mil hombres

promoviendo el voto a su favor en todo el país. Ha recorrido 43 estados, a modo de coordinación nacional y extranjera, medio millón de usuarios de internet han visitado su página; en todas las encuestas que han realizado muestran reconocida. Aun así, a la cabeza, a su segundo cargo, hasta con 10 puntos de ventaja, el 16 de septiembre del mes de los gastos realizadas en su campaña, con coste al 15 de septiembre (en)

## Viene el titular de Fonatur

**Ena Ortega Rodríguez**  
al mexicano

ENSENADA. Además de ensayar a sus para microempresarios turísticos municipales, ayer el gobernador de Baja California, Alejandro González Altamirano, anunció una reunión con el sector turístico en la localidad, que permitirá iniciar un programa de ordenamiento turístico San Quintán, así como fomentar actividades de promoción e impulso a la actividad mediante los Fondos Maritimos.

En su discurso, el secretario del Estado indicó que el objetivo tiene el de ser un programa de ordenamiento turístico Mar de Cortés, en que participe Ensenada, San Quintán, Santa Rosa, Bahía de los Angeles, San Felipe, y La California.

En el mismo Centro del Centro L. Social y Cultural al Rivera del Partido Gobernador, acompañado del presidente municipal, Daniel Chirgón, entre otros, el diputado federal Francisco Vera González destacó la importancia de regular y servir turísticos en la localidad, se realizó la agenda de un cheque por 60 mil dólares y el apoyo del Fondo para la inversión turística del Fondo Mexicano, que representa el 10 por ciento.

En forma posterior, se realizó la agenda de otro cheque por 70 mil 700 pesos en concepto del 50 por ciento del recurso el Estado de Ordenamiento Turístico San Quintán, que es efectuado a través Universidad Autónoma de Baja California como una inversión para el turismo.

ágina 2A

cción  
ero  
ero

a denun-  
Profepe y  
Estados  
re la  
de la  
"Pacific  
aguas

ágina 4A



MEXICALI. El director de la Comisión Nacional de Libre Comercio, Antonio Meza Estrada, encabezó la ceremonia de entrega de libros al Programa D.A.R.E. a la presencia de sus hijos y miembros de la familia.

## Llamado contra las drogas Entregó Antonio Meza Estrada libros para el programa DARE en Mexicali

**Aberto Valle**  
al mexicano

MEXICALI. Con un llamado a su personal que lo visitó y los otros grupos acaban con la salud y bienestar comunitario, el director de la Comisión Nacional de Libre Comercio, Antonio Meza Estrada, encabezó ayer la entrega de libros al Programa DARE en esta capital.

La actividad ocurrió durante un acto en

el que autoridades educativas y del gobierno municipal, reconocieron que será fundamental que se ponga en marcha como los que dicho programa desarrollará, para que la participación de todos los sectores de la población, como parte del programa de la Comisión Nacional de Libre Comercio, a la salud.

Desde el momento en que se inició la entrega de un lote de 40 mil copias de libros de texto de educación primaria y secundaria, se espera que se distribuya

D.A.R.E. de Mexicali por la ciudad dependiente de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal, mismo que será distribuido entre igual número de estudiantes que cursan el quinto y sexto grado de educación primaria.

El titular de la CNLC, quien es el más reciente autor de libros de texto de educación primaria y secundaria, expresó su satisfacción por haber participado en esta actividad.

## Reportan 2 sobrevivientes Naufragó barco sardinero con nueve personas a bordo

**Ena Ortega Rodríguez**  
al mexicano

ENSENADA. Naufragó la madrugada del pasado viernes un barco sardinero frente a las costas de Baja California a 10 millas al norte de San Quintán con 9 tripulantes a bordo; de los cuales hasta ayer tardó todo su rescate con dos sobrevivientes, es tanto que los cuerpos de las personas que habían sido rescatados y el resto de la tripulación se recuperó mediante la ayuda de buzos por parte de la Armada de México en el lugar del hundimiento.

Filiberio Estrada Carballo y el jefe de Navegación y Supervisión Fortuna Capitán de Puerto tuvo conocimiento del accidente alrededor de las 05:00 horas de ayer viernes por parte de reporteros que se encontraba en el momento del hundimiento de un barco sardinero que había naufragado a una zona costera de San Quintán y a unos 10 kilómetros al norte de San Quintán. Al momento de estar en una zona de un naufragio del barco se encontraba un "CIS PROFEMEX", y miembros



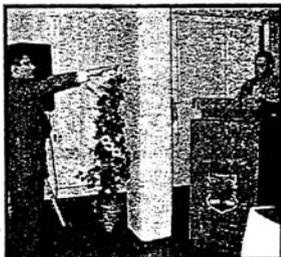
ENSENADA. Hasta ayer tarde la Capitana de Puerto sólo había rescatado la localización de los sobrevivientes y los cuerpos del naufragio del barco sardinero CIS PROFEMEX, que se halla a 10 millas al norte de San Quintán con 9 personas a bordo.

CAL

## Francisco Ramos Verdugo, delegado del Sistema Educativo Estatal

**Le fue tomada su protesta por Lorenzo Gómez Morín en una sencilla ceremonia**

MEXICALI.- En una ceremonia que se llevó a cabo ayer en la sala de juntas del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, el secretario de Educación y Bienestar Social, M. C. Lorenzo Gómez Morín Fuentes, tomó la protesta a Francisco Ramos Verdugo como delegado del Sistema Educativo



**Francisco Ramos Verdugo protestó como delegado del Sistema Educativo Estatal**

Estatal.

Ramos Verdugo- informaron- asume la responsabilidad de coordinar todas las acciones y gestiones que se desarrollarán en este ámbito y dar especial atención al seguimiento del Programa Educativo de Baja California con el propósito de cumplir metas educativas trazadas.

El nuevo funcionario es licenciado en Educación, egresado de la Escuela Normal Fronteriza y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali; se ha desempeñado laboralmente como maestro de grupo y maestro de actividades culturales, así como coordinador estatal del Proyecto PALEM, capacitador maestros de actividades culturales, además de Jefe de Proyectos Académicos y Jefe de Educación Básica para Adultos en la Dirección de Educación Primaria.

En el área administrativa realizó funciones de coordinador administrativo de la Dirección de Formación y Actualización Docente y recientemente como coordinador de Relaciones Laborales en el Sistema Educativo.

Al respecto Ramos Verdugo manifestó que como delegado tiene el compromiso de organizar, operar y desarrollar de manera eficiente los servicios educativos y desconcentrados en el

municipio, además de difundir y vigilar el cumplimiento de la normatividad y disposiciones del Sistema Educativo Estatal. En todo lo anterior, dijo se logrará a través de una comunicación permanente con la comunidad.



**Señor Francisco Ramos Verdugo**



# Maestro Derramará su Sangre Durante el Desfile

Por Alma R. BURCIAGA SALAZAR

**Protesta por las agresiones de las autoridades educativas al Programa de Educación Ambiental**

Libertad y falta de decisión de las autoridades de resolver el problema de la UPN en el profesor Tomás Vergara Verdugo, anunciar su sangre frente a las autoridades ambiental y público presente en el desfile del día protesta a los ataques al Programa de Ambiental.

*La Voz de la Frontera, 13 de sept. 1999 p. 12-A*

## Dice maestro...

**Viene de la Pág**  
programa es un capricho muy personal, una invidiosidad de algunas o muchas personas, los matos, la drogadicción, el pandillerismo, la ción, etc., tiene que ser abatidos a través de la ción con amor, con cariño, con respeto, con homestidad.

Nuestro programa, aseguró, es un proyecto que pretende enriquecer y no es un proyecto que pretenda enriquecer solamente, pero sí social y humanamente proyecto para una comunidad en especial, todos los pueblos, es para todas las razas y las clases sociales.

Además, para todos los estados que quitan carlo, para todos los gobiernos y los países se ran construir una nueva cultura, o sea, es un proyecto de planeta, subrayó Vergara Verdugo.

Convencido de esto, reiteró "mi sangre se mada frente al presidium, bajo mi responsabilidad protesta por no reinstalar a todos los elementos del Programa de Educación Ambiental, en la Unidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicalí".

*La Voz de la Frontera  
13 de sept. 1999, pp. 3-A-12*

En un comunicado dirigido al gobernador del estado, Alejandro González Alcocer y al secretario de Educación y Bienestar Social, Lorenzo Gómez Morín-Fuentes, el menor pone de manifiesto sus impresiones respecto a la problemática que enfrentan 18 maestros del Programa de Educación Ambiental debido a que en este semestre, el cual inicia el día 20, fueron destituidos sin razón.

Aclara que este acto que llevará a cabo el próximo jueves, no es de exhibicionismo, sino de protesta por las agresiones caprichosas de la dirección de la escuela, en contra del Programa de Educación Ambiental.

En su visita a este diario, el asesor del Programa de Educación Ambiental, expuso el contenido del comunicado, en el que a manera de pregunta señala a las autoridades educativas "¿qué de malo tiene nuestro programa, que a través de nuestros alumnos de maestría y de diplomados inician, en horas extracurriculares, resarcir a niños y adolescentes de las garras de la droga y el pandillerismo con actividades deportivas y trabajo comunitario?".

Es acaso reprochable, dijo, que los 18 elementos del Programa de Educación Ambiental dispongan de los recursos para atender a los niños y niñas de las escuelas de educación primaria y secundaria, a la hora que nos invitan a ir a un cenavau fuera de nuestras horas de clase.

¿Qué de malo hay de que nuestros proyectos sean tomados en cuenta en otros países, y que pecado hemos cometido en discutir con más de 20 países la problemática sobre medio ambiente de desarrollo sustentable y las tendencias de la globalización?".

Es nocivo que nuestros alumnos y los elementos del Programa estemos haciendo y reconstruyendo proyectos sobre una mejor calidad de vida de la sociedad.

"¿Dónde está nuestro error?, al reflexionar con tantas educadoras, con maestros de primaria, secundaria, preparatoria y universidad, sobre nuestro compromiso social y el cariño y entrega hacia los alumnos.

A caso es malo promover la reflexión sobre el amor a la pareja, a los hijos y a toda la familia, en un clima de igualdad y responsabilidad, y como pensar que estamos equivocados cuando muchas de las personas nos han dicho el cambio que han experimentado profesional y familiarmente.

Estoy convencido, dijo, que la agresión a nuestro

Passa a la Página 12-A

# Curso de Primeros Auxilios en Agroempresas del Valle

Por JAVIER JIMÉNEZ VEGA

La Dirección del Trabajo y Previsión Social impartirá un curso de primeros auxilios, como parte de acciones adicionales a la capacitación en materia de seguridad e higiene. En estos cursos se comparará con la importante capacitación de agricultores del Valle de Mexicalí.

El titular de la dependencia mencionada, José Elieazar Félix Verásquez Galicia, comentó que se le está dando una extraordinaria importancia a la situación de los trabajadores del marco de las empresas, para las que se ofrecen servicios, buscando su seguridad en los aspectos contemplados en la normatividad de la materia.

Por ello, dijo, se ha implementado por ejemplo un programa específico denominado "Empresa Segura", al que se están inscribiendo un importante número de empresas de la zona rural de Mexicalí, considerando que estas acciones también se extenderán hacia lugares como San Quintín.

Los maestros tienen una importante participación en el curso de primeros auxilios, señalando que los agricultores", dijo, señalando que el

Passa a la Página 12-A

# Ya Suman 147 Días de Huelga en la UNAM; más Marchas Hará el CGH

Por GABRIEL XANTOMILA

MEXICO, (OEM).- Ante la falta de diálogo y negociación con la rectoría y tras 147 días de paro, el Consejo General de Huelga anunció una serie de movilizaciones que comenzarán este lunes con una marcha de "antorchas" que partirá del Museo Nacional de Antropología e Historia al que también tomará las instalaciones de los institutos de Biología, Nuclear y Meteorológico. Además, dos integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, darán inicio de la Independencia en la explanada de rectoría. La marcha popular será colofón de una marcha del movimiento a Alvaro Obregón hasta Ciudad Universitaria. Será este lunes a partir de las 18:00 horas cuando los estudiantes realicen su marcha denominada de las antorchas como la toma de los institutos de investigación.

El CGH también reiteró que las organizaciones sociales locales que los han apoyado con viveres y guardias en algunos campus universitarios, no tienen injerencia en las decisiones de la cúpula del movimiento estudiantil.

Las denuncias del abogado general de la UNAM, Moctezuma Barragán, el Consejo General de Huelga insistió en que quienes deben abandonar a la universidad son las "orejas" y "sopiones" de la Secretaría de Educación y las procuradurías judiciales, además de los periodistas que acredita la dirección de comunicación de la rectoría. "Así como han introducido a sus porros disfrazados de estudiantes y profesores, las autoridades universitarias pueden expulsar a tales elementos fuera del movimiento", aclaró el CGH.

Al mismo tiempo, advirtieron a los miembros del movimiento no alentar ni buscar una salida unilateral a la crisis universitaria, pues si rectoría al igual que el gobierno federal "acarician" la idea del desalojo violento, definitivamente no se resolverá nada y sí agravará el problema. El CGH propuso que la huelga estalló como producto de una serie de imposiciones dictadas por el Banco de México y el FMI, el Secretario Internacional, "acatadas al pie de la letra por la rectoría y el gobierno federal".

El director Francisco Barnés de Castro y su Consejo General de Huelga se negaron a escuchar la voz de los universitarios, estudiantes, académicos y trabajadores; se negaron a negociar antes de estallar la huelga. Quienes ante el anuncio de un aumento de cuotas, lejos de reflexionar, sacaron una reunión ilegal y unilateral para aprobar en tan sólo tres minutos su nuevo convenio. El Consejo General de Pagos, que mantiene en estos días a la universidad paralizada.

El CGH, se han lanzado a realizar campañas buscando desprestigiar al movimiento,

con campañas sistemáticas de hostigamiento y represión, con la ilegalidad y fraude de las clases extramuros.

Asimismo, el CGH reiteró su decisión de establecer un "diálogo público y resolutivo con las autoridades universitarias, el cual hasta ahora ha sido negado".

En el mismo tenor, la Magna Asamblea Universitaria propuso que cada cuatro años haya un congreso universitario donde quienes estén acreditados, pongan a votación la elección del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, denunció que al interior de la máxima casa de estudios prevalece la injerencia de fuerzas políticas que no permiten solucionar el conflicto.

Por separado, la Asamblea Plural de Personal Académico, rechazó toda medida de fuerza para resolver el conflicto, por lo que solicitó tanto al Consejo Universitario como al Consejo General de Huelga, dejar de lado sus intransigencias y fincar las bases para levantar el paro que llegó a 147 días.

En conferencia de prensa, la Magna Asamblea Universitaria, por conducto de Arturo Lomas y Martha Sánchez, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; José Ricardo Ramírez y María Elena Sánchez, de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y Carlos Villegas, del Colegio de Ciencias y Humanidades (plantel Oriente); coincidieron en que al interior de la universidad existe gran injerencia de partidos políticos, en especial del PRI.

Comentaron que el Rector Francisco Barnés de Castro, no asume su responsabilidad para destrabar el conflicto, por temor a las estructuras políticas que están atrás del movimiento estudiantil.

A su vez, Axel Didriksson, vocero de la Asamblea Plural de Personal Académico, comentó que los universitarios no deben caer en la tentación de confrontarse unos con otros, pues el gran perdedor sería la propia institución. Destacó que ningún universitario sensato puede, en el uso de la fuerza crear una alternativa para destrabar la crisis universitaria.

A la autoridad universitaria se le solicitó dejar de lado cualquier tentación para condenar al movimiento estudiantil, en virtud de que con ello dejaría de lado la alternativa democrática para transformar la estructura jurídica de la máxima casa de estudios.

Sin embargo, se demandó a los llamado "duros", tanto de rectoría como del CGH, tener voluntad política para superar el conflicto. Por separado, el director de la Facultad de Contaduría, Arturo Díaz Alonso, manifestó que es obligación de toda la comunidad buscar un acuerdo entre las partes antes de que siga avanzando el tiempo. "La preocupación de todos es que el conflicto no se prolongue más, pues la situación sería peor, además de intervenir más factores".

# Llegan a Acuerdo en la UPN



## \* Recontratan a los Maestros Destituídos

Por Héctor HUERTA

Autoridades del Sistema Educativo Estatal con el aval de la Comisión de Educación del Congreso del Estado, llegaron a tres acuerdos básicos en torno al problema que se vive en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Campus Mexicali).

Tras la reunión sostenida ayer, los estudiantes y asesores del Programa de Educación Ambiental de la UPN, dijeron que el primero de los acuerdos es que "se respete integralmente al grupo de asesores del programa de Educación Ambiental que ha venido laborando y desarrollando este programa en sus mismas condiciones anteriores".

Otro de los acuerdos es que "se contrate por el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) a los maestros Rosa María Cuevas y Carlos Razo Horta".

Los acuerdos para dar solución al problema planteado por estudiantes y asesores del Programa de Educación Ambiental de UPN, incluye que "se respete la continuidad académica del Programa sin que se incorpore ningún personal ajeno al grupo de asesores original".

Las acciones que en protesta por este problema realizó el profesor Tomás Vergara durante el desfile del 16 de septiembre, serían suspendidas según lo afirmaron los maestros Rosa María Romero Cuevas y Carlos Razo quienes indicaron haber pedido ya a ese docente ese desestímulo.

Agentes de seguridad que se han distinguido por acciones heroicas en el cumplimiento de su deber, recibirán reconocimiento y estímulos por parte del alcalde Víctor Hermosillo.

La Voz de la Frontera, Mexicali, B. C., 16 de septiembre de 1999, p. 7-A.

**ANEXO V**  
**INSTRUMENTOS**  
**(EJEMPLOS)**

**INSTRUMENTO LA EVOLUCIÓN PEDAGÓGICA  
DEL PEAM/E1F/AC**

<b>CATEGORÍAS ANALÍTICAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPÍRICAS</b>	<b>ENUNCIACIONES</b>	<b>ESPECULACIÓN, RELACIÓN CON REFERENTES EMPÍRICOS Y CONCEPTUALES</b>
<p><b>1.</b> La formación de la primera generación del PEAM.</p>	<p><b>1.1</b> Debilidad 11.1 de la línea ambiental.</p>	<p><b>1.1</b> “[... ] ella [la anterior coordinadora del programa...] se fascinó con el encuentro con la parte social y cultural y entonces debilitó mucho la parte de, de ecosistemas, a tal punto que, ella –ella se fue de la maestría en el tercer semestre a México [...] y en el cuarto semestre antes de entrar al último semestre [me di cuenta de que los alumnos no sabían nada de lo ambiental, que no tenían los conceptos básicos] a la primera generación yo le metí dos cursos, [...] ya con la coordinación del programa dos cursos intensivos extra curriculares para tratar de medio remediar el asunto de su ausencia, entonces dije a ver, qué vieron aquí, en los programas medio está, “no pues vimos cómo Tailandia es una disneylandia sexual, este, las costumbres canibales de los australianos” (pp. 32-33).</p>	<p>– Parece que hubo una evolución con base en revisiones constantes del plan de estudios. El campo de la EA es un campo en construcción, con una dispersión significante amplia, de manera que la circulación de debates y perspectivas teóricas es constante.</p> <p>– Las debilidades o vacíos señalados por la líder AC dan cuenta de la transición de responsable del PEAM. En el tercer semestre de la primera generación de maestría (1994) la entonces coordinadora deja su puesto y accede a éste la líder AC quien produce una reorganización de la maestría y arranca así el desarrollo del PEAM.</p>
	<p><b>1.2</b> “Débil la línea educativa”.</p>	<p><b>1.2.1</b> “[...] está débil la línea educativa [...] o sea, teorías pedagógicas, historia de la pedagogía, etc. [...] no es mi campo de desarrollo [...] yo entré de emergencia [...] con base en los cursos de educación que llevé en la especialización de educación ambiental” (pp. 33-34).</p>	

	<p><b>1.2.1</b> De la psicología a la educación</p>	<p><b>1.2.1.1</b> “[...] Que cuál era la propuesta educativa de nosotros, yo lo único que sabía era la concepción de Rousseau del contrato social, este, jamás en mi vida leí el <i>Emilio</i>, leí <i>El contrato social</i>, a Durkheim lo leí en <i>Las reglas del método sociológico</i>, <i>El suicidio</i>, <i>La división de trabajo social</i> [...] Pero jamás había leído la parte de educación, ¿sí?, este, o sea, realmente de emergente, verdaderamente era urgente, ahorita tenemos aquí que está muy avanzada la educación o sea, en el momento en que [Araceli] se fue que yo entré de emergente en la línea ambiental, me di cuenta qué débil estaba la línea ambiental, entonces me metí a trabajar la línea ambiental con la parte final de la primera generación y con la segunda generación (pp. 34-35).</p>	
<p><b>2.</b> La formación de un equipo de trabajo para atender a la segunda generación del PEAM.</p>	<p><b>2.1</b> Diálogo entre las ciencias sociales y las naturales.</p>	<p><b>2.1.1</b> “[...] pero con la segunda generación ya me puse a trabajar con un antropólogo y entonces le dije, no te vas a salir del propio programa [...] vamos a hacer un diálogo entre tú y yo entre las ciencias sociales [...] que he trabajado más la parte filosófica de todos modos le puedo dar más fuerza, y este, las ciencias naturales para construir esta, la parte de metodología [...] no solamente está [Arturo] ahí sino todo mundo mantenemos una permanente vigilancia, y la parte de educación [...] la diferencia entre los programas para saber de la primera <i>generación de la segunda</i>, es abismal” (p. 35).</p>	<p>–Como parte importante de las transformaciones al interior del PEAM, una de las más relevantes será la dinámica de trabajo y afectiva que establecerán los líderes de éste.</p> <p>–Entre otras aspectos, la expansión de la propuesta sistémica del líder ID, irá ganando cada vez mayor presencia, conformando la cobertura ideológica del programa vehiculizada través de lo metodológico.</p>

<p><b>3.</b> Los intereses de la líder AC hegemonizan la estructura curricular del PEAM.</p>	<p><b>3.1</b> "Ocupación social del espacio".</p>	<p><b>3.1.1</b> "[...] y ahorita en la tercera estamos también los docentes[revisando] programas, no, no la estructura curricular, pero sí los contenidos están infinitamente mejor, por ejemplo, en esta materia que ayer decía yo de "Ocupación social del espacio" [...] porque pues yo sigo en este campo, estoy metida en la perspectiva del darwinismo las propuestas metodológicas, entonces este es un espacio de diálogo entre la metodología de la investigación y los temas [...] vamos a meter en este curso de "Ocupación social del espacio", o sea yo ya con más conocimiento" (p. 35).</p>	<p>–En la parte académica el liderazgo de la coordinadora del programa se mantuvo a lo largo de éste. De tal manera que la evolución de sus intereses académicos fue manifestándose en los contenidos tanto de los programas de la maestría como de los diplomados. Tal dinámica se mantuvo tanto en el PEAM-UPN como en el PEAM-SNTE.</p>
	<p><b>3.2</b> Darwinismo y educación ambiental.</p>	<p><b>3.2.1</b> "[...] nosotros empezábamos el curso de educación social del espacio y con cazadores-recolectores, pero entonces no nos permite el ejercicio de ... pensamos en la totalidad de la vida misma, entonces en este programa de la tercera generación, por primera vez vamos a tener un tema de la ocupación no social, sino de la ocupación del espacio por la vida, una pequeña introducción a la teoría de la evolución, que la vamos a dar con grandes saltos pero para ubicar por qué el hombre ocupa socialmente un espacio, cómo nuestra forma de sobrevivir, de ser en el espacio es social" (p. 37).</p>	

## INSTRUMENTO POLÍTICA PÚBLICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL (E1PDF, E2PDF Y E3PDF; E1RICEC/1)

CATEGORÍAS ANALÍTICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	ENUNCIACIONES	ESPECULACIÓN, RELACIÓN CON REFERENTES EMPÍRICOS Y CONCEPTUALES
<p><b>1.</b> Las <i>huellas</i> de los discursos internacionales.</p>	<p><b>1.1</b> Como “fundamentación institucional de nuestro trabajo”.</p>	<p><b>1.1.1</b> “1. [...] qué resonancias, si es que tenían algunas, los discursos de carácter internacional, que bueno ya había declaraciones desde los ‘70, ¿no?, principios, qué resonancia, eran recuperados, o ustedes ni les hacían caso [...] había algún eco de estos eventos de carácter internacional.</p> <p><b>EO.</b> “[...] las referencias de estas reuniones internacionales que se empezaron a producir desde principios de la década de los ‘70, como la reunión de Estocolmo y así, fueron leídas por mí [...] mucho tiempo después [...] por mi incorporación tardía, yo me incorporé al campo en el año ‘83 [...] lo que sí hacíamos, era usar esas declaraciones, esas referencias en las reuniones para, para apoyar en ellas una fundamentación institucional de nuestro trabajo, o sea, de manera que se viera que no estábamos [...] sacándonos de la manga las cosas, sino que respondían a toda una serie de políticas, eh, surgidas de eventos internacionales en los que México había participado o había suscrito conclusiones o documentos, etc.” (pp. 4-5).</p>	<p>—En otros textos el mismo E. ha señalado que la influencia de los discursos internacionales en la práctica tanto institucionalizada como más empírica de los educadores ambientales, no ha tenido incidencia fundamental.</p> <p>—Además, está el hecho de que el establecimiento de los documentos finales que se acuerdan en las reuniones internacionales, con frecuencia han dejado de lado las voces latinoamericanas.</p>
	<p><b>1.2</b> “No eran la base fundamental”.</p>	<p><b>1.2.1</b> “[Esas declaraciones internacionales...] ciertamente no eran la base fundamental de nuestro trabajo, la base fundamental de nuestro trabajo lo constituía eh, la relación con el conocimiento de las necesidades que empezamos a percibir en esta área, en el contacto con la gente con la que empezamos a trabajar, era más desde lo local como dices tú” (p. 5).</p>	

<p><b>2.</b> Emergencia del campo de la EA en México: biólogos y educación no formal.</p>	<p><b>2.1</b> "Como parte del trabajo de los biólogos".</p>	<p><b>2.1.1</b> "[...] el campo y la educación ambiental de nuestro país surgió como parte del trabajo de los biólogos, ¿sí?, (...) y en proyectos más de educación no formal, obviamente esto le dio un sesgo, tanto de visión como de espacio de desarrollo, a diferencia de por ejemplo, cuando en Estados Unidos, en donde el campo de la educación ambiental fue impulsado más por los maestros de primaria, y ahí entonces lo formal tiene un lugar cualitativamente distinto al lugar que tiene en México" (E2:18).</p>	<p>–Habría que ubicar la presencia de biólogos muy ligados a cuestiones sociales.</p>
<p><b>3.</b> El Programa Nacional de Educación Ambiental (Pronea).</p>	<p><b>3.1</b> El origen de la EA, una acción a nivel gubernamental.</p>	<p><b>3.1.1</b> "[...] yo ubico que el origen está más o menos en una acción que hizo, que se hizo a nivel gubernamental, sin dejar de reconocer que hubo instituciones educativas que empezaron a hacer acciones de educación ambiental, pero la parte fuerte, importante, de impulso, fue desde el sector gobierno [...] la educación ambiental creo que no se conocía en México, sino fue a partir de 1985 que el entonces Sedue se crea un programa nacional de educación ambiental, este programa estaba eh, SEP, estaba Sedue y estaba Salud, en donde eh, plantearon una serie de estrategias y de acciones para trabajar, difundir la educación ambiental, básicamente con los profesores de nivel primaria, preescolar" (E1RICEC/1:2-3).</p>	<p>–En 1986 la Sedue, la SEP y la SSA establecieron conjuntamente el Programa Nacional de Educación Ambiental, cuyo sustento académico involucró un estudio de CESU para la Sedue, con la participación protagónica de Alicia de Alba.</p>

<p><b>3.</b> Incorporación tardía y subordinada de la EA a la agenda gubernamental.</p>	<p><b>3.1</b> “La educación ambiental no había sido reconocida”.</p>	<p><b>3.1.1</b> “[...] en nuestro país la educación ambiental no había sido reconocida [...] sino hace muy poco tiempo, y, y este reconocimiento yo todavía lo pondría entre comillas, hasta el año pasado [1998] la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. o sea es un área muy particular de la SEP, es la única que creó un departamento de educación ambiental, nunca ha habido nada de educación ambiental en otro espacio, bueno, tal vez en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (...) por causa de un proyecto impulsado por la OEA, se estuvieron desarrollando <i>acciones de educación ambiental</i>, pero no, pero en el organigrama definitivamente ésta es la primera, en el organigrama de la SEP, y siempre incluso cuando a la SEP les ha llegado alguna invitación de algún organismo internacional este, para una reunión o algo así, o han mandado a alguien que quiere irse de turista porque del área no sabe nada, o han canalizado el, la invitación a nosotros, porque reconocen que ellos no [...] No lo están trabajando” (E2:16-17).</p>	
	<p><b>3.2</b> Inclusión tardía de la EA a la educación formal básica.</p>	<p><b>3.2.1</b> “[...] diríamos que en lo que es el proceso de constitución del campo de educación ambiental en nuestro país, sí lo, lo formal, más particularmente lo formal básico, tiene un lugar un tanto marginal, por esta propia historia” (E2:17).</p>	

<p><b>4.</b> La experiencia inicial en EA desde una agencia gubernamental (1989).</p>	<p><b>4.1</b> No sólo el deber, sino el poder hacer.</p>	<p><b>4.1.1</b> "I. [¿Cómo resolvías el trabajo diario en esa época?] Bueno, el trabajo cotidiano se enfrentaba no solo en función de las concepciones que tú tenías del trabajo, es decir, no sólo en función de lo que tú creías que debías hacer, sino también en función de lo que podías hacer, porque [...] había muchas cosas que nosotros sabíamos que debíamos hacer pero no podíamos hacerlas, concretamente el trabajo con la SEP, nosotros casi desde que llegamos a educación ambiental como grupo, empezamos a, a pugnar porque la SEP fortaleciera, toda esta dimensión dentro del currículum escolar y siempre encontramos una resistencia ahí" (p. 9).</p>	<p>–El problema de <i>qué</i> secretaría asumiría el asunto de la educación ambiental, atravesaba esos límites u obstáculos a su incorporación a la educación pública.</p> <p>–Cuestión fundamental era la ausencia de especialistas en la materia, de tal suerte que se fue produciendo una especie de formación sobre la marcha, lo que involucró que el desarrollo de programas y actividades en general, se viera limitada por esa falta de formación teórica y también en el plano empírico.</p>
	<p><b>4.2</b> Trabajo "muy disperso y desarticulado".</p>	<p><b>4.2.1</b> "[...] al no poder trabajar directamente con los procesos escolarizados, desde una vertiente institucional, porque de algún modo trabajábamos con las escuelas porque nos pedían muchas charlas y organizábamos pequeñas campañas y cosas por el estilo, pero todo muy, primero muy disperso y desarticulado y muy eventual" (p. 9).</p>	

	<p><b>4.3</b> “Se estaba construyendo un campo sin reflexionar sobre muchas cosas”.</p>	<p><b>4.3.1</b> “[... ] el trabajo, la emergencia de este campo era muy empírico, ¿sí?, de gente que había llegado, incluyéndonos a nosotros, como a tener que hacer algo en relación con él, pero sin una apropiada formación [...] se estaba construyendo un campo sin reflexionar [...] siguiendo ciertas inercias, que había una reunión internacional y salían <i>nuevas</i> recomendaciones pero entonces había que responder a estas recomendaciones, que si por ahí agarrábamos un libro que hablaba sobre determinadas cosas y bueno, también un poco era eso por esa línea y sentía que nos faltaba como gremio en constitución, como en campo, una mayor reflexión de dónde, hacia dónde orientar el trabajo porque también era claro que había visiones distintas sobre el campo, y esto lo empezamos a identificar bastante pronto, cuando veíamos que un libro planteaba directrices de trabajo en una dirección y otro en una dirección completamente diferente [...] y bueno pues, eso era una de mis preocupaciones, bueno ha sido una de mis preocupaciones desde el principio” (pp. 9-10).</p>	
--	---	---	--

<p><b>5.</b> La trayectoria del padre fundador se sedimenta en el espacio de la política pública.</p>	<p><b>5.1</b> Llevar lo ambiental a lo indígena y viceversa.</p>	<p><b>5.1.1</b> “[...] en noviembre del ‘85, una semana después del gran sismo que hubo acá en México, yo me voy a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP” (p. 6).</p> <p><b>“I.</b> [Qué impacto tuvo tu experiencia previa en educación ambiental, en ese nuevo espacio]</p> <p><b>E0.</b> Mucho, de hecho yo llegué a educación indígena, eh, primero a cargo del área de Producción de Materiales Didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena para los niños de las 56 lenguas indígenas del país [...] posteriormente estuve a cargo de la Subdirección de Desarrollo Curricular ahí en esa misma dirección, y la parte de educación ambiental, aquella semilla ya se había sembrado en mí, en esos primeros años [...] siempre presente, porque, de hecho, mis trabajos de esa época, aparece la constante preocupación por lo ambiental, ahora visto incluso desde la perspectiva de la educación indígena, yo había leído durante estos pocos años que estuve en la Sedue, cosas relacionadas entre saber indígena y sus cosmovisiones y su relación con, con lo natural, este contacto incluso me permitió entender muchas de las estructuras de las lenguas indígenas que son profundamente animistas, relacionadas con la naturaleza [...] cuando regresé a educación ambiental, desde educación indígena, tres años después me traje lo indígena conmigo, al grado que una de las primeras publicaciones que hicimos fue un folleto que se llamó <i>Educación ambiental y educación indígena</i>, que era cómo fortalecer en los promotores bilingües, biculturales que enfrentaban los procesos escolarizados de la educación indígena, una educación ambiental como una manera de enriquecer los procesos educativos que se impartían para los grupos indígenas del país” (pp. 6-7).</p>	<p>–La incorporación de lo ambiental como parte de una política pública y particularmente educativa, ha sido un largo proceso, que ha enfrentado numerosas dificultades. Durante los ‘80, las iniciativas y su posible desarrollo o no, tuvieron que ver en mucho con la presencia (y ausencia) de liderazgos personales, por lo que las más de las veces estuvieron acotados en periodos particulares para después ser abandonados.</p> <p>–En ese sentido, caso particular lo representa el trabajo desarrollado por E. al frente del Cecadesu. Una vez que E. sale de la dirección, un rumbo muy distinto es marcado por la responsable en turno. Ello, si bien no es privativo del terreno ambiental, vale la pena enfatizar que en este espacio, la ausencia de una concepción clara de la educación ambiental, aunado al carácter subordinado que se le ha otorgado, han dificultado especialmente el desarrollo de una política educativa ambiental.</p>
---	--	--	---

<p><b>6.</b> Debilidad de una política educativa en el terreno ambiental.</p>	<p><b>6.1</b> “No hay un nicho ocupacional para los educadores ambientales en este momento” .</p>	<p><b>6.1.1</b> “[...] muchas carreras emergentes, o muchas carreras nuevas se han enfrentado a esto [...] he visto cómo mucha gente se empezó a formar con nosotros en la Dirección de Educación Ambiental, al cabo de muy poco tiempo nos la pirateaban y le ofrecían mejores puestos en universidades particulares, en otras instancias gubernamentales, lo cual habla de que hay una demanda no cuantificada pero hay una demanda en los servicios de un educador ambiental, sobre todo de aquel que saben que, que tiene algo que aportar, que no es un advenedizo dentro del campo, y que, y que tiene digamos, alguna idea de por dónde va la cosa y lo que se puede hacer” (p. 20).</p>	
---	---	---	--

	<p><b>6.2</b> "La SEP abre una materia de educación ambiental y no hay maestros formados en educación ambiental".</p>	<p><b>6.2.1</b> "[...] a mí no me preocupa tanto el asunto de lo ocupacional, me preocupa mucho más el hecho de que, por el contrario, se están ofreciendo muchas posibilidades de trabajo profesional y no se está teniendo la capacidad de responder apropiadamente a esas ofertas, me refiero fundamentalmente al, al hecho de que de repente por ejemplo la SEP abre una materia de educación ambiental en el currículum de la educación secundaria y no hay maestros formados en educación ambiental para dar respuesta a esa apertura, ¿sí?, entonces ahí se encuentran toda una, un montón de aberraciones, ¿no?, de aquellos que llegan ahí e improvisan este, normalmente desde las áreas de las ciencias naturales que son los que se sienten un poquito más este, capaces para lanzarse hacia eso, pero también del hecho de que de repente al restringirse el número de horas en educación física, dentro de las actividades escolares y que quedaron muchos maestros de educación física desempleados, los pusieron a dar clases de ciencias naturales" (pp. 20-21).</p>	
--	---	---	--

<p><b>7.</b> Mercado laboral y mercado global ambiental.</p>	<p><b>7.1 En 1999:</b> “La gente no está saliendo al mercado y se está enfrentando una imposibilidad laboral”.</p>	<p><b>7.1.1</b> “1...” yo no he sabido de ningún programa académico de educación ambiental que se cancele por esa causa, se ha cancelado por otra más bien interna, institucionales internos, pero no [...] porque los que han egresado de ahí, no hayan podido encontrar manera de desempeñarse profesionalmente, bueno, empezando porque el hecho de los diplomados, que normalmente lo hacen gentes que ya se encuentran dentro de la estructura [ocupacional] por ejemplo, los que sé que han egresado de la maestría de Guadalajara, e incluso los que se han titulado, los pocos que ya presentaron el examen de grado, tienen buenos puestos, y les ha servido para mejorar su condición al interior de las instituciones para las que trabajaban” (pp. 21-22).</p>	<p>—La demanda de educadores ambientales puede entenderse, por un lado en los requerimientos institucionales para adecuarse a las exigencias establecidas en el concierto global en el plano político, así como por la incorporación de México al mercado ambiental global, como lo plantea Micheli (2000).</p>
	<p><b>7.2 En 2001:</b> “Un mercado de trabajo todavía muy opaco”.</p>	<p><b>7.2.1</b> “[...] aun cuando sabemos que está, que está creciendo, pero no hay estudios ni cuantitativos, ni cualitativos sobre el mercado de trabajo y la estructura ocupacional del educador ambiental” (E3:20).</p>	
<p><b>8.</b> La educación ambiental desde el Cecadesu, después del grupo hegemónico regionalmente.</p>	<p><b>8.1</b> El Cecadesu actual “reñido con la academia”.</p>	<p><b>8.1.1</b> “[...] la persona que está ahora a cargo del Cecadesu, está reñida con la academia, de hecho dice que una de las cuestiones que quiere imprimir es borrar ese academicismo que se le dio a las tareas del [Cecadesu] en el sexenio pasado, que todo estaba demasiado intelectualizado, entonces bueno, se ha entrado en un nivel de superficialidad y de banalidad en las actividades que impresiona y esto tal vez haya frenado un poco a quienes tenían la intención de acudir a estas instancias para solicitar apoyo” (E3:21-22).</p>	<p>—A la salida de E. de la dirección del Cecadesu, se generó una especie de parálisis en comparación con la fuerte actividad desplegada por el grupo comandado por éste en el nivel nacional. Eventos como el Foro Nacional de Educación Ambiental y el Primer Congreso Nacional de Investigación en EA fueron de gran magnitud. La creación de la revista <i>Tópicos</i> también ha sido fundamental.</p>

**ANEXO VI**  
**UPN AZCAPOTZALCO Y U. DE G.**  
**MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**UNIDAD 095, AZCAPOTZALCO**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO**  
**EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**

<b>CAMPO</b>	<b>EJES</b>	<b>CURSO O SEMINARIO</b>	<b>Hrs.</b>	<b>CRÉD.</b>
<b>EDUCACIÓN AMBIENTAL</b>	FORMACIÓN GENERAL	Sociedad y Educación	2	4
		Educación ambiental: constitución del objeto de estudio	3	6
		Introducción a la investigación interdisciplinaria		
	FORMACIÓN EN CAMPO	Medio ambiente	4	8
		Teorías del desarrollo	4	8
		Diseño curricular y formación docente	4	8
		Introducción a la legislación ambiental	2	4
		Calidad ambiental	2	4
		Educación ambiental y práctica docente	2	4
	INVESTIGACIÓN	Seminario	3	6
		Seminario	3	6
		Seminario	3	6

El director de la Unidad 095  
Profesor Licenciado José Guadalupe Rincón Andrade

## ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

### *Componentes curriculares*

El currículum se diseña con base en cuatro (4) componentes que, conjuntamente con el aporte de las experiencias previas de los alumnos, se articulan en relación con la investigación que cada participante presentó de inicio. Los componentes son:

#### 1: EDUCACIÓN:

Considerado esquemáticamente a la luz de los siguientes aspectos:

- Políticas educativas y de desarrollo económico en el país.
- Didáctica y pedagogía de la educación básica.
- Relación de la educación con la problemática medio-ambiental.

#### 2: MEDIO AMBIENTE

Considerado en los siguientes rubros:

- Aspectos físico-biológicos.
- Relación del medio ambiente con los aspectos sociales.

#### 3: DESARROLLO

Abordando en los siguientes aspectos:

- Teoría y praxis del desarrollo.
- Patrones de desarrollo nacional, regional local y urbano.
- Problemas educacionales y ambientales derivados de los patrones y estilos de desarrollo.

#### 4: INVESTIGACIÓN:

Que contiene lo relacionado con:

- La formación para la investigación.
- Los métodos y técnicas de la planificación.
- Los métodos y técnicas para la toma de decisiones.

La investigación constituye el eje central del plan de estudios. Está orientada por los proyectos de investigación educativa que previamente entregarán los alumnos al inicio del programa de la maestría.

Las experiencias, los conocimientos, los intereses y las expectativas de los alumnos constituyen el elemento básico en el desarrollo del currículo este elemento vivencial es muy importante, puesto que se integrará a los contenidos curriculares aportados por cada componente para así obtener un resultado útil institucionalmente hablando, que se concretará en las investigaciones particulares de los alumnos.

## **ORIENTACIÓN Y CONTENIDOS DEL PLAN DE ESTUDIOS**

En principio, los contenidos se difunden de manera disciplinaria, para acceder a su procesamiento interdisciplinario y en virtud de lo anterior, con las siguientes orientaciones:

1: Carácter interdisciplinario.

En el programa se incluyen los contenidos que se deducen de los componentes que conforman el plan de estudios. Los contenidos responden a diferentes disciplinas y en las fases correspondientes a nivelación y análisis de los contenidos específicos de la educación, del medio ambiente y del desarrollo, se abordan a partir de sus correspondientes marcos teóricos.

En la fase de análisis de los contenidos metodológicos de la interdisciplina se profundiza sobre las formas de articulación conceptual que permiten el abordaje integral de la problemática de la educación ambiental. Finalmente, en la fase de integración, se concretan las propuestas de los proyectos de investigación.

En este aspecto, hay que destacar que la integración teórica de los discursos permite, entre otros, propiciar en el alumno la oportunidad de formarse en el trabajo grupal, ya que es ineludible el contacto con sus condiscípulos.

En el mismo sentido, el programa promueve los principios pedagógicos de:

- aprender haciendo,
- aprender investigando, y
- aprender sirviendo.

Estos principios sirven de base operativa e integradora, del carácter interdisciplinario de la investigación educativa que distingue a la maestría.

## 2: Investigación educativa

El programa de maestría está centrado en el proyecto de investigación que cada alumno debe desarrollar dentro del concepto de investigación educativa, la cual es entendida como una actividad de comprensión y de explicación de la praxis educativa en un medio determinado.

Los proyectos de investigación estarán orientados hacia el descubrimiento y aplicación de propuestas de soluciones concretas a problemas de la educación ambiental en el ámbito de la educación básica. Las investigaciones que inicien los alumnos pretenderán alcanzar los conocimientos que se aplicarán directamente a situaciones concretas. Los problemas se deberán identificar a partir de los centros de trabajo en donde laboren los alumnos, buscando de esta manera que se inicien procesos de búsqueda en el propio escenario de su desarrollo profesional.

## 3: Integración de experiencias

El programa promueve y fomenta el trabajo en equipo, con el objeto de integrar los conocimientos y las experiencias de los alumnos. Estipula la cooperación entre ellos y asigna gran valor al trabajo en grupo para la integración de conocimientos y para la formulación y solución de problemas.

El trabajo en equipo, constituye la modalidad más pertinente para los propósitos generales del programa.

## **UNIDADES CURRICULARES**

El carácter integrador del currículum y su orientación hacia las actividades de investigación educativa, demandan la organización de los procesos de administración de la instrucción, de tal manera que se promueva el logro de tales propósitos.

De esta manera, la propuesta de organización se da en función de unidades curriculares, las cuales consisten en la organización de un conjunto de elementos que interactúan con fines instruccionales, con la intención de lograr los propósitos y objetivos de los diferentes componentes del currículum. Para ello se presentan los siguientes tipos:

### 1: El curso o asignatura

Esta unidad curricular se organiza alrededor de un área del conocimiento tratado de manera integral. Tiene como objetivo la adquisición de conocimientos teóricos e instrumentales por parte del alumno, sobre los distintos componentes del objeto de estudio, que le permitirá aplicarlos a las actividades de investigación que éste desarrolla y contribuir a enriquecer el seminario.

### 2: El seminario

Éste se organiza en función de la intervención conjunta de alumnos y profesores de la maestría, con el objeto de integrar los conocimientos obtenidos en las asignaturas y en las actividades personales de los alumnos para producir a su vez las propuestas de articulaciones conceptuales. El proceso de integración gira fundamentalmente en torno a los proyectos específicos de investigación presentados por los alumnos.

El seminario tiene como finalidades:

- A: Facilitar a los alumnos los contactos pertinentes con su campo de trabajo de manera que puedan, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, fortalecer o reorientar los aprendizajes que así lo requieran.
- B: Garantizar una visión integrada de la formación.
- C: Impulsar la presentación en el grupo total, el avance de los proyectos de los distintos equipos con miras a lograr, entre otros, los siguientes propósitos:
  - Permitir el logro del carácter interdisciplinario del programa al garantizar que cada alumno aporte los conocimientos, métodos, etcétera adquiridos, en el tratamiento de un problema objeto de análisis.
  - Propiciar el aprovechamiento individual de las experiencias del grupo total y de cada uno de los miembros.
  - Apoyar los procesos de evaluación formativa de los proyectos en curso.
  - Promover el espíritu de participación grupal.
  - Garantizar la visión integradora del currículo.

## ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO

Éste se organiza en torno a tres ejes:

### 1: El eje de formación general

Se encuentra constituido por las siguientes asignaturas:

- A. Educación y sociedad.
- B. Educación ambiental: constitución del objeto de estudio, y
- C. Introducción a la investigación interdisciplinaria.

En este eje se da cuenta del contexto en que se desarrolla la problemática de la educación, en lo general y de la educación ambiental, en lo particular. Asimismo, se abordan los conceptos, premisas y argumentaciones de las principales teorías contemporáneas referidas a la educación ambiental y de los soportes epistemológicos que sirven de base para el desarrollo de la investigación interdisciplinaria que es el instrumento de aproximación correspondiente.

### 2: El eje de formación de campo

Se organizó en torno a los siguientes cursos:

- A. Medio ambiente,
- B. Teorías del desarrollo,
- C. Calidad ambiental,
- D. Diseño curricular y formación docente,
- E. Introducción a la legislación ambiental, y
- F. Métodos y técnicas de la investigación.

El eje hace una propuesta temática con el fin de contar con los diferentes componentes teóricos de la educación ambiental y así facilitar su integración, para acceder a la construcción del objeto de estudio; con lo anterior se pretende sentar las bases que permitan la construcción de explicaciones de los procesos involucrados en el campo de la educación ambiental.

### 3: El eje de investigación

Se integra en relación con los siguientes seminarios:

- A. Seminario de investigación interdisciplinaria
- B. Seminario de investigación en educación, y
- C. Seminario de tesis.

En este espacio curricular, el alumno desarrollará el proyecto de investigación que presentó como condición para tener acceso al programa de la maestría y la problemática abordada deberá atender a las necesidades de la institución de la cual proceda. En los seminarios, deberá hacer patente la recuperación de la formación general y de la formación de campo. Finalmente, los seminarios permitirán concretar como evento final la tesis de grado.



**PLAN DE ESTUDIOS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias

División de Ciencias Biológicas y Ambientales

Departamento de Ciencias Ambientales

Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humanas

COORDINACIÓN GENERAL ACADÉMICA

Coordinación de Educación Continua. Abierta y a distancia

**PLAN DE ESTUDIOS**

*Introducción*

La Maestría en Educación Ambiental en la modalidad a distancia, fue aprobada por el Consejo General Universitario el 27 de septiembre de 1994. Este posgrado tiene su origen en la propuesta emanada de las conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental realizado en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México en 1992. El proyecto de creación de la Maestría se elaboró durante 1994, por connotados especialistas de diferentes países iberoamericanos: procedentes de las siguientes universidades e instituciones:

- Universidad de Guadalajara. México.
- Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Cuba.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. América Latina y el Caribe.
- Universidad Autónoma de Madrid.

- La Universidad Federal de Mato Grosso. Brasil.
- Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
- Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Mexicali. México.
- Universidad de Mar de Plata. Argentina.
- Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional Autónoma. Costa Rica.
- Universidad de Playa Ancha. Chile.
- Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

La Universidad en el empeño de afrontar su compromiso con la realidad inmediata, se propuso revisar la concepción tradicional de especialización que se ha traducido en estructuras curriculares disciplinarias, y se planteo llevar adelante innovaciones curriculares con modelos tendientes a encontrar nuevas respuestas a problemas complejos de actualidad. Ello implica el estudio de problemáticas en toda su amplitud y profundidad sin las restricciones que regularmente imponen las normas académicas y administrativas para modelos curriculares organizados por disciplinas.

Es en este sentido que se presenta una estructura para el Posgrado en Educación Ambiental que permita abordar su objeto de estudio discutiendo y construyendo opciones sobre los problemas concretos de mayor interés a partir de modelos que contengan un conjunto de grandes temas (problemáticas), organizados y articulados mediante una estructura modular.

Los cuatro módulos y los cursos optativos que conforman el Programa, han sido diseñados de una manera flexible, ajustados a las necesidades que imponen los objetivos específicos de cada uno de ellos tanto en lo referente a su contenido como al tiempo lectivo, con el objeto de propiciar un proceso de perfeccionamiento continuo que será validado al finalizar cada generación.

El contenido de cada módulo se constituye en una unidad independiente, pero manteniendo entre ellos un nexo de integración, coordinación y subordinación en cuanto a los contenidos y la metodología, a

fin de contribuir al establecimiento de relaciones interdisciplinarias a nivel del posgrado, pero conservando la unidad entre lo estructural y lo funcional.

Los módulos se desarrollarán en forma secuencial, siguiendo la lógica de los ejes curriculares. Aunado a ello, bajo el concepto modular se concibe un vínculo permanente entre la problematización teórica, el desarrollo de prácticas de campo y el avance en el proyecto de investigación de los maestrantes, de tal manera que cada módulo conlleve una integralidad que permita el acercamiento e intervención de los objetos de análisis, su estudio sistemático, y la identificación de opciones a construirse.

Se considera que este tipo de diseño es plenamente congruente con la metodología que puede instrumentarse en las modalidades a distancia, dado que el principal actor del proceso de aprendizaje es el alumno y el centro de desarrollo está en las actividades que realiza como investigación, prácticas y problematización teórica que lo llevan a revisar información previamente seleccionada con una intención identificada por él, dadas sus necesidades de intervención específicas.

Se consideran como líneas generales de construcción del currículum del Posgrado, tres Ejes Curriculares, que se conciben de manera sintética de la siguiente forma:

1. Eje: Fundamentos Filosófico-Epistemológicos:

Abarca elementos de formación teórico conceptual en términos axiológicos, de tendencias filosóficas acerca del medio ambiente y de su problematización y sobre posibilidades de construir conocimientos interdisciplinarios en educación ambiental.

2. Eje: Enfoque Crítico de la Problemática Ambiental:

Se refiere al abordaje interdisciplinario de la problemática ambiental contemporánea, considerando su complejidad desde una perspectiva histórica, político-ideológica, y científico-técnica, proyectada desde la visión de sus características actuales y potenciales tanto en el espacio local, como regional y global, y enfocando críticamente las opciones para la solución de los graves problemas que la caracterizan.

### 3. Eje: Enfoque Crítico de la Teoría y Praxis Educativa:

Proporciona las bases teóricas de la educación y los elementos instrumentales para el diagnóstico de problemáticas educativas y para el diseño de alternativas que permitan modificar valores, actitudes y conductas, a partir del desarrollo de capacidades como educador y como formador de formadores ambientales de acuerdo con su perfil de ingreso.

Estos ejes plantean como criterio para su estructura en el currículum, que su análisis teórico-conceptual se aborde en su relación con prácticas que permitan procesos formativos integrales.

En conjunto, se considera que aporten elementos para:

- La revisión crítica de corrientes pedagógicas, teorías educativas y de aprendizaje que han tenido más impacto en Latinoamérica y el Caribe y las metodologías propias de cada enfoque.
- El diseño y aplicación de planes de acción educativa enfocados a disminuir y prevenir la problemática ambiental.
- El diseño, elaboración e implementación de propuestas educativas orientadas a la solución de problemas ambientales locales y regionales.

La estructura curricular, en lo que se refiere a la organización para periodos de tiempo, nombre de los módulos y las cargas horarias desglosadas en teóricas y prácticas aparecen en la Tabla Síntesis del Programa.

## **CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS DE LOS INDIVIDUOS A QUIENES VA DIRIGIDO EL POSGRADO:**

Los aspirantes deberán ser:

1. Profesionales con el grado académico, cuyos perfiles incluyan funciones educativas, con experiencia comprobada en educación ambiental y destacadas acciones en algún país de la región. Puede tratarse por lo tanto de profesores en ejercicio, comunicadores y promotores sociales, entre otros. O bien,
2. Profesionales con pregrado (licenciatura o equivalente) en cualquier área del conocimiento.

Durante el proceso de selección de candidatos se dará prioridad a quienes además de cumplir con los requisitos anteriores, posean habilidades cognoscitivas en relación con el pensamiento analítico y crítico para establecer relaciones entre ideas, disposición personal para el trabajo de investigación y de formación de educadores, e interés en el planteamiento de problemas y en el conocimiento de nuevas perspectivas en educación ambiental.

### DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS:

Tomando en cuenta la modalidad abierta y a distancia, la maestría en Educación Ambiental tendrá un tiempo de duración flexible, estimada entre 2 y 3 años. La carga horaria será de 900 hrs. con un total de 102 créditos.

**TABLA SÍNTESIS DEL PROGRAMA**

<b>MÓDULOS</b>	<b>HRS. TEOR.</b>	<b>HRS. PRÁC.</b>	<b>TOTAL HRS.</b>	<b>TOTAL CRÉD.</b>
<b>MÓDULO I</b> Fundamentos para la construcción de un marco interpretativo de la educación ambiental	120	60	180	20
Unidad I Concepciones del mundo y el sentido de realidad	30	15	45	5
Unidad II Racionalidades para la construcción del conocimiento	30	15	45	5
Unidad III Reconstrucción del conocimiento y los saberes ambientales	30	15	45	5
Unidad IV Racionalidades educativas y formación de sujetos en el marco de la problemática ambiental actual	30	15	45	5
<b>MÓDULO II</b> Ambiente y desarrollo	120	45	165	19
Unidad I Evolución histórica de las relaciones sociedad-naturaleza	30	15	45	5
Unidad II Procesos de degradación ambiental	30	15	45	5
Unidad III Sustentabilidad y modelos de desarrollo	60	15	75	9

<b>MÓDULO III</b> Intervención educativa en la problemática ambiental	180	75	255	29
Unidad I El campo de la educación ambiental en América Latina y el Caribe	30	15	45	5
Unidad II La educación ambiental, un campo emergente	60	15	75	9
Unidad III Teorías del aprendizaje y la evaluación	30	15	45	5
Unidad IV Paradigmas de la investigación educativa	30	15	45	5
Unidad V Comunicación educativa y desarrollo comunitario	30	15	45	5
<b>MÓDULO IV</b> Elaboración de tesis	75	255	300	25
Unidad I Metodología de la investigación	15		15	2
Unidad II Estadística	15		15	2
Trabajo de tesis	45	225	270	21
<b>CURSOS OPTATIVOS</b>	45	45	90	9
Curso optativo I	15	15	30	3
Curso optativo II	15	15	30	3
Curso optativo III	15	15	30	3
Currículo y educación ambiental Estrategias didácticas para la clarificación de valores ambientales Técnicas del desarrollo del talento y creatividad Teoría general de los sistemas Política ambiental Ecología humana Desarrollo rural Desarrollo urbano Recursos didácticos para la educación ambiental Interpretación ambiental La utilización de espacios recreativos como recursos para la Educación Ambiental Pedagogía social El enfoque de género en la educación ambiental				
<b>TOTAL</b>	<b>495</b>	<b>405</b>	<b>900</b>	<b>102</b>

16/08/99

<http://www.cucba.udg.mx/les/carrypos/maesteampldeduamb.html>



Esta primera edición de *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en octubre de 2008 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXX.  
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.