



## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE EGRESADOS DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CDMX

**Oswaldo Escobar Uribe**  
Universidad Pedagógica Nacional

**Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán**  
Universidad Pedagógica Nacional -Unidad 095

**Armando Meixueiro Hernández**  
Universidad Pedagógica Nacional -Unidad 095

---

**Área temática:** Educación ambiental para la sustentabilidad

**Línea temática:** Prácticas pedagógicas y didácticas de los educadores ambientales.

**Tipo de ponencia:** Reportes final de investigación

---

### **Resumen:**

Esta ponencia expone una de las categorías de los resultados de una investigación cualitativa realizada en el 2017 y cuyo objetivo fue desvelar condiciones de efectuación de la Educación Ambiental a partir de los significados que 22 egresados y 6 formadores de dos programas de maestría de la CDMX atribuyen a su formación y prácticas de enseñanza en Educación Ambiental. Para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre las prácticas de enseñanza de estos egresados en los contextos donde se desenvuelven, se observaron clases y recuperaron sus discursos mediante videograbaciones y entrevistas, que en conjunto dan cuenta de la manera como influyen los programas de formación de educadores ambientales en los niveles de realización del campo. En este recorte, se describen y caracterizan las prácticas de enseñanza de tres egresadas, quienes a partir de su decir y hacer visibilizan formas discursivas adquiridas durante el posgrado y que ahora entretienen en sus clases para complejizar y trascender los contextos cotidianos hacia temas y problemas ambientales. Se observó en los hallazgos que la educación ambiental yace a nivel de conciencia ambiental en estas egresadas, lo que regula su pensamiento y se proyecta hacia otros de manera cuestionadora y crítica, a partir del conjunto de saberes y conocimiento que articulan complejamente en la multicausalidad. Así se inscriben en un flujo de significaciones que en conjunto se fortalecen y promueven en sus formas de enseñanza.

**Palabras claves:** educación ambiental, prácticas de enseñanza, formación de educadores ambientales, significaciones, saber ambiental.

## Introducción

Una manera de vehicular la Educación Ambiental ha sido a través de instituciones tales como la UNESCO, PNUMA y PIEA, que han influido a nivel global en las acciones y comportamientos de los países hacia el cuidado y preservación del medio ambiente, así como de recursos marinos y terrestres. En consecuencia, desde los años 70 del siglo pasado, el PIEA ha orientado fundamentalmente metas para el desarrollo de contenidos educativos, material didáctico y métodos de aprendizaje, así como dictado acciones para las instituciones de educación. A decir de Arias (2016), este organismo ha representado la “institucionalización de un discurso instrumental en el campo pedagógico” (p. 248).

También, en el último Estado de Conocimiento del COMIE sobre Investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México 2002-2011, se destaca un crecimiento “optimista” y “esperanzador” de la práctica en educación ambiental en la última década, a través de productos de investigación, tesis, materiales didácticos, entre otros, todo ello resultado de una creciente demanda de programas de formación de educadores ambientales pero que, como señala la ANEA (2014), requiere conocerse el discurso que domina en estos procesos formativos (diplomados, maestrías, especialidades) y las diferentes propuestas pedagógicas que se asumen como esfuerzos formales de formación en lo ambiental.

En nuestro país, la educación ambiental comenzó como asignatura estatal dentro del Plan de Estudios 2006 para nivel secundaria (SEP, 2009). Posteriormente, desapareció como tal y se propuso incluirla de manera transversal en los diversos niveles educativos de educación básica y media superior. Es hasta la universidad o en programas de posgrado que se incorpora directamente, particularmente en la formación en posgrados de educadores ambientales. Al parecer, la estrategia educativa nacional es sensibilizar sobre este tema a los muy jóvenes y esperar hasta la edad adulta para profesionalizarlos, pero solo aquellos que optan por el campo o cursan alguna carrera afín. No existen aún acciones políticas para dar mayor obligatoriedad y contundencia a la educación ambiental, solo quizá la que pudiera manifestar algún individuo en lo particular, o bien en su elección de carrera profesional.

En la historia de la educación ambiental en México se introdujo hacia la década de los 90 la idea de profesionalización (Bravo y Linares, 2003; Arias, 2000; 2001, 2005) que, como asevera Cleaves (1985, en Bravo y Linares, 2003), ha dependido de las necesidades de servicio que tiene el propio Estado. Por ello, se destaca la necesidad de considerar que los “agentes” que promuevan la educación ambiental desarrollen procesos sistemáticos para posibilitar la apropiación y recreación de elementos teóricos, metodológicos, epistemológicos y pedagógico-didácticos para la aprehensión de la dimensión medioambiental, que necesariamente está presente en las diversas actividades y procesos humanos, así como la posibilidad de generar procesos de aprendizaje en relación con los distintos niveles de deterioro ambiental y las diferentes modalidades de atención o remediación.

Se planteó en consecuencia que los agentes involucrados en tales procesos tendrían que formarse atendiendo cuatro ejes: Formación epistemológica-teórica; Formación crítico-social; Formación ecológico-

ambiental y Formación pedagógica (González, 1997, en Bravo y Linares, 2003). Todo ello para que estos educadores ambientales fueran capaces de asumir una actitud reflexiva, crítica y transformadora respecto al conocimiento en educación ambiental y a la sociedad. Aunque Figueroa Hernández (1995) advertía desde tiempo atrás tener cuidado de no caer en posturas idealistas de salvación del mundo, ni tampoco esperar que el mundo cambiara a partir de ciertas actitudes. Más bien, recomendaba para la formación de estos profesionales, homogenizar criterios que les permitieran llegar a una principal preocupación y búsqueda de solución en torno al bienestar social.

En este marco, los programas de formación en Educación Ambiental han sido un catalizador importante para que educadores y otros profesionales del país tengan la oportunidad de construir y desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y competencias en torno a este campo. En este sentido y para este estudio, se consideró importante conocer los efectos del campo de la Educación Ambiental alcanzados a partir de la formación de educadores ambientales mediante las significaciones imaginarias construidas, a su vez instituyentes, del mismo campo. Así, esta investigación se planteó dar cuenta de los niveles de concreción y efectos, bajo la comprensión de una red de representaciones inscritas en la trama individual y social que caracteriza a los egresados de los programas de maestría en Educación Ambiental y que ofertan la UACM y la UPN-095. Para ello se propuso responder preguntas tales como: ¿Desde dónde hablan estos sujetos?, ¿desde qué dogmas?, ¿quién habla por ellos?, en otras palabras, tomar en cuenta las diferentes instancias que los atraviesan y los determinan en cuanto a lo que para ellos significa la educación ambiental y sus prácticas de enseñanza.

## Desarrollo

Para comprender y poder explicar el flujo de significaciones imaginarias implicadas en las argumentaciones y discursos de la educación ambiental y reconocer también la praxis social nutrida por el lenguaje y prácticas de enseñanza de educadores ambientales formados en instituciones educativas, particularmente en las maestrías señaladas, se construyó un marco de interpretación desde la perspectiva de Castoriadis (2013), quien señala que el mundo histórico y social está conformado por una red de construcciones sujetadas en lo simbólico. Estos símbolos aportan sentido a los individuos y se expresan en la vida social desde dispositivos, redes discursivas o una ideología en particular, lo cual hace que emerja una cadena de significantes y significados que ejercen dominio sobre el hacer y decir social. Al mismo tiempo, por su condición simbólica, son dables a la recreación, a la invención y a la reformulación.

En ese sentido, tales significaciones generadas por un “imaginario social” se establecen como condiciones de posibilidad y representatividad, así como de existencia de la sociedad. Estas significaciones sociales imaginarias forman el mundo y producen efectos en todos los ámbitos de la vida porque están continua y activamente transformándose por y para la actividad humana (Castoriadis, 2013). Es así que toda práctica, significados y valores están inmersos en el amplio entramado de las significaciones sociales imaginarias y la singularidad del sujeto es en realidad una universalidad.

Aportes de la lingüística refuerzan la idea de que todo sujeto está integrado a un sistema lingüístico que ordena el mundo y que "existir como hombre significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia natural sino que son propuestos por su cultura y a través del lenguaje" (Braunstein, 1984, p.72). Esto, para el caso particular de los educadores ambientales, podríamos decir que los identificamos como un grupo diferenciado, en tanto que podemos reconocerlos, en un sentido dinámico de singularidad pero también de universalidad, dentro de un contexto histórico social en el que se configuran como un grupo de sujetos orientados semántica y prácticamente, en torno de la enseñanza del cuidado al medio ambiente. Lo que a su vez, los hace parte del mismo entramado de complejidad que representan.

Así, sin separarse de la organización histórico-social instituida en el campo de la Educación Ambiental, el lenguaje y los procedimientos o formas de hacer educación para el medio ambiente (su cuidado, preservación, difusión o enseñanza de métodos o prácticas) son los principios racionales o esquemas de un conjunto de significaciones animadas por el imaginario social. Estos conceptos en su conjunto son una creación social que aporta y conforma al grupo de profesionales, los cuales no podríamos explicar sin comprender previamente el modo de ser de su idealidad actuante.

En este marco comprensivo y para conocer el flujo de significaciones de 22 egresados y 6 docentes de los dos programas de maestría en Educación Ambiental señalados, se les entrevistó y a 3 de ellos se les observó y videograbó en sus clases, para poder recuperar no sólo su "decir" sino también su "hacer" ambiental. Dos de las informantes estudiaron la maestría en la UPN 095 y la tercera en la UACM. Las primeras trabajan en una escuela secundaria pública y en una asociación civil, respectivamente; la última, en una universidad privada. Se documentaron las prácticas de enseñanza en sus clases y talleres, tomando nota de quiénes participaban, qué recursos empleaban y en qué espacio se realizaban, además de reconocer el tipo de instituciones que dieron marco a las prácticas. También, se observaron el tipo de actividades, los conceptos que trabajaron en el aula y, principalmente, el discurso empleado.

Era importante profundizar sobre su experiencia y hacer profesional, así como ver la forma en que ponían en juego su conocimiento y saberes para poder caracterizar sus prácticas de enseñanza. Se hicieron registros de la observación directa, de sus discursos y de entrevistas posteriores. Se analizaron sus prácticas y saber ambiental así como los valores y actitudes desplegadas y actividades realizadas.

En los resultados observamos que el uso del lenguaje de las egresadas despliega un "saber" ambiental, que para Leff (1988) es efecto de una construcción racional ambiental, que implica la integración interdisciplinaria de sistemas socio ambientales complejos y, al mismo tiempo, permite la problematización de un conocimiento fraccionado. Es entonces una característica del lenguaje el tener orientaciones de orden político, pedagógico, curricular y de experiencia personal que van siendo en conjunto problematizados y con ello se va nutriendo no sólo la significación de la práctica educativa sobre lo ambiental, sino también por su intertextualidad (Bajtín, 1982, en Puig, 2009), manifiesta en un espacio y tiempo, apoyado además con ciertos recursos o materiales; todo ahí, dispuesto para exponer y orientar, como a continuación se muestra en dos extractos de los diálogos con los alumnos:

*Egresada 1 1,250 viven en pobreza extrema; es decir, hablamos de gente que vive con un dólar diario. ¿A cómo está el dólar? -pregunta a una alumna-. Te voy a dar 16 pesos al día para que cubras tus necesidades. ¿qué haces en el día?*

*Alumna La escuela, comida, copias para la escuela...*

*Egresada 1 ¡No te alcanza para las copias! No va a haber copias. ¿Qué más le quitas? A caminar, ni modo. ¿Qué más? Comida. Ya no me sobra nada. Bueno, pues esto es una quinta parte de la población mundial que vive con ese presupuesto y, a lo mejor, no sólo él, sino su familia que tiene que sobrevivir con sus 16 pesos que gana al día. Pero no se preocupen porque hay 2,800 millones que viven con 2 dólares diarios. ¿Hay una diferencia real en ganar 32 que 16 pesos?...Un 40% de la población mundial vive en pobreza. 800 millones de personas padecen hambre crónica en el mundo, mientras que 14 millones mueren cada año; de ellos, 35 000 niños mueren a diario por hambre. A mí me sorprendió mucho que entra la nueva administración pública y empieza "La Cruzada contra el Hambre". ¿La han escuchado? Porque descubrieron que en México hay hambre, ¡¡¡lo descubrieron!!!*

*Alumna De hecho, fui a unas escuelas, porque de eso voy a hacer la investigación de la tesis: "Reparto de políticas educativas que están fallando". El discurso oficial dice que México está avanzando en educación pero la realidad es otra. Por ejemplo, en este subsistema, que además es indígena, está en zonas súper marginadas, entonces lo que hizo la "Cruzada contra el Hambre" fue llegar con unos garrafones de agua. Esa fue su cruzada contra el hambre, que quién sabe si se llenen de bacterias, no sé si se laven o si los renuevan, pues ahí se ve el impacto realmente. ¿Esa es su Cruzada contra el Hambre? Entonces pues sí, la realidad es distinta*

Como leemos, la primera egresada toma y entreteje ejemplos personales y puntos de vista que les comparte; además la orientación discursiva aborda temas del ámbito político, económico y social. También observamos tres etapas que González Gaudiano (en Sorhuet, 2016) identifica en la formación de una ciudadanía ambiental: "Educar acerca del ambiente (dimensión informativa); educar en el ambiente (dimensión afectiva); y finalmente llegar a su escalón superior: educar para el ambiente (dimensión hacia el compromiso personal). Esta última, es la que tiene capacidad transformadora porque involucra de lleno las prácticas sociales y culturales de la gente" (p.1). Lo mismo se lee a continuación:

*Egresada 2 Ahora que ya saben qué es el ambiente y todos los factores que lo integran. ¿qué podríamos decir aquí?, sobre "Recontextualizar la historia". Analicemos la historia, como decía la tarea. ¿Con quién hablaron? ¿Qué les dijeron? El primer rubro es población, la actividad [del libro de texto] decía que teníamos que analizar los siguientes aspectos y relacionarlos con flechas.*

*Alumno 1 Antes esta colonia no tenía mucha población... Tenían que ir lejos por agua, era una barranca.*

*Alumno 2 Y que antes era menos contaminado, porque no había tantos coches.*

*Alumno 3 Antes había menos gente en la colonia.*

*Egresada 2 Seguramente había menos contaminación. Un compañero me contó que en esta colonia no había gente y había 6 especies de iguanas. Pero si hay ahora, es porque seguramente alguien la compró en +Kota.*

*Alumno 4 Y de seguro se le perdió...*

En ambos casos se observa que en las prácticas de enseñanza ambas egresadas buscan involucrar al estudiante y vincular sus actividades y reacciones culturales. Asimismo, para fomentar procesos dialógicos, el uso de preguntas era una constante. Los elementos articuladores de ambas prácticas de enseñanza de educación ambiental fueron encontrar una lógica de engranaje entre el orden de ideas esgrimido y la orientación ambiental. Otro rasgo fue el uso de “datos duros” para dar solidez y evidencia a los argumentos y movilizar el conocimiento y los saberes ambientales, ya sea mediante cifras, porcentajes o números que ayudan a demostrar, ejemplificar o expresar la magnitud de ciertos problemas que inevitablemente impactan en el medio ambiente así como interrelacionarlo con otras disciplinas.

A la tercer egresada se le observó conduciendo un taller para profesores, donde mostraba las características y funciones de un portal en Internet de educación ambiental y cuyo contenido había personalmente elaborado. Su responsabilidad abarcaba desde seleccionar y subir los contenidos a la plataforma hasta impartir los cursos y talleres para su difusión. Se destaca en esta práctica educativa una forma discreta y silenciosa, como dice Pineau (2000, en Sauvé, 2004) de “hacer” educación. El acercamiento virtual con el cúmulo de actividades y materiales expuestos a través del recurso tecnológico pretende mantener y estrechar la relación de un grupo de usuarios con los temas ambientales, mediante la socialización y la personalización.

*Egresada 3 Este portal nos va aportar una serie de materiales que iremos revisando poco a poco para que ustedes tengan esta posibilidad de trabajar y que no tengan o no lo vean como una carga extra, ya que el español y las matemáticas son áreas prioritarias, pues lo podemos trabajar a partir de los contenidos ambientales. No es necesario que hagamos trabajos y actividades extra que nos pidan actividades extraordinarias.*

La apuesta a hacer uso de la transversalidad de los temas ambientales está presente así como de modelar ciertas prácticas ambientales exitosas a través de recursos y actividades pedagógicas. Las tres prácticas de enseñanza mantienen el interés de generar un saber ambiental en sus estudiantes o asistentes a los talleres que coordinan, pero para concretarse mantienen condiciones y elementos estructuradores diferentes. No obstante, sin importar cuán disimiles sean entre sí las prácticas, se not  un interés por mostrar la complejidad del medio ambiente a través de estrategias de acercamiento a los temas desde los lugares comunes de los estudiantes. Una particularidad compartida en las tres fue la presencia de materiales

elaborados por ellas mismas, lo cual les brindaba mayor confianza y seguridad en el tratamiento de los temas ambientales; asimismo, las formas de lenguaje permitían definir la intencionalidad de la práctica y sus orientaciones, como se resume a continuación en la siguiente tabla.

EGRESADA	ORIENTACIÓN DISCURSIVA	FORMA DE LENGUAJE	MATERIALES O RECURSOS
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POLÍTICA</li> <li>• PERSONAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ENTREVERADO DE TEMAS.</li> <li>• CONTRASTE DE ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE UN MISMO TEMA U OBJETO.</li> <li>• USO DE NÚMEROS Y CIFRAS COMO DATO DURO.</li> <li>• SARCASMO.</li> <li>• ENUNCIADOS TEÓRICOS LLEVADOS A EJEMPLOS PRÁCTICOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VIDEOS</li> <li>• PRESENTACIONES EN POWER POINT</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CURRICULAR</li> <li>• PERSONAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INTERCONEXIÓN DE TEMAS A PARTIR DE PREGUNTAS.</li> <li>• EJEMPLIFICACIÓN CON PRÁCTICAS SOCIALES Y CULTURALES FAMILIARES Y/O COMUNES</li> <li>• RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTO DE TEMAS VISTOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LIBRO DE TEXTO</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEDAGÓGICA</li> <li>• CURRICULAR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MODELAJE DE PRÁCTICAS DE EA A TRAVÉS DE RECURSOS Y ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS.</li> <li>• TRANSVERSALIZACIÓN DE CONTENIDOS AMBIENTALES EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN BÁSICA.</li> <li>• EXPLORACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DE MATERIALES DISEÑADOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PÁGINA ELECTRÓNICA</li> </ul>

## Conclusiones

Para Bourdieu (2007), una práctica es una transferencia de principios incorporados, que permiten identificar cierta ‘lógica’ de organización de pensamiento, percepciones y acciones relacionados entre sí y que constituyen un todo” (p.145). Son el resultado de un habitus incorporado, que manifiesta estructuras concertadas y dotadas de sentido unitario y sistemático. Se desprenden de las experiencias pasadas pero al mismo tiempo condicionan y/o estructuran las siguientes. De aquí que en ellas se pueda observar “las condiciones objetivas de producción de cierto principio generador” (p.136).

En las tres prácticas de enseñanza se observó cómo concretizan e intervienen concepciones que son resultado del cruce de los conocimientos adquiridos en la formación en Educación Ambiental junto con algunos rasgos de la cultura institucional de las escuelas o lugares de trabajo, así como trayectoria personal, además de los propósitos formativos planteados por el programa que aplican y el tipo de alumnos hacia quienes va dirigida la enseñanza.

Lo anterior lo consideramos consumado en ciertas “formas de lenguaje” (Alarcón, 2008), con funciones o intenciones de complejización, ejemplificación, conceptualización y personalización, entre otros, y que bajo la idea bourdieuana, suelen ser congruentes con los sentidos y significados que permiten cierto engranaje o dispositivo que, desde la visión foucaultiana, representa una especie de red de elementos tanto discursivos como normativos, objetivados en forma de enunciados, proposiciones filosóficas, habilitaciones de espacio y tiempo, medidas administrativas, enunciados científicos, valores, etcétera, dispuestos en las interacciones

de los sujetos para responder de manera estratégica y con cierta manipulación de fuerzas (ya sea para desarrollarlas, utilizarlas, estabilizarlas o bloquearlas) (García Fanlo, 2011).

De igual manera, para desplegar este saber ambiental, encontramos en las formas discursivas oraciones de larga extensión, intentado así construcciones que evidencian el intento de complejización. En este sentido, una característica es hacer que este pensamiento se vaya entreverando con la inserción de cuántos temas, disciplinas o experiencias personales sean posibles, para problematizar y mostrar un panorama más amplio de alguna situación o crisis ambiental. De aquí que una característica sintáctica es la inserción de la mayor información posible que sirva de referente y por eso se emplee e intercale un sinnúmero de preguntas o de enunciados teóricos que lleven posteriormente a ejemplos más mundanos o prácticos.

Asimismo, en la construcción de oraciones, se presenta un estilo de desarrollo argumentativo a través del contraste y la comparación, así como cruces de niveles de argumentación que buscan comprobar o convencer de su decir a los otros. Nuevamente, la extensión de las oraciones que emplea son largas y cuando parece que la oración ha terminado, surge otro dato que indica que el tema aún no se ha completado.

Respecto las formas de acción e interacción, encontramos en las prácticas uso del sarcasmo o de constantes recordatorios de normas que deben seguirse. Lo primero simboliza la idea de un pensamiento crítico y reflexivo, lo segundo la búsqueda de un orden en la relación humana con el medio ambiente sustentable. Además de la estructura, los temas también son expresiones de ideología. Aquí se observa la presencia de ciertos conceptos estelares que tanto las instituciones como los egresados han incorporado a sus ambientes cotidianos y prácticas formales.

TEMAS DE LA EA	FORMA DE DISCURSO
INTERDISCIPLINARIEDAD	EMPLEO DE ALGUNOS TÉRMINOS DE OTRAS DISCIPLINAS O DATOS DUROS.
VINCULACIÓN	ABORDAJE Y ENTREVERADO DE DIMENSIONES NORMATIVAS, AMBIENTALES, SOCIALES, CULTURALES, ECONÓMICAS, ETC.
PENSAMIENTO COMPLEJO	DESARROLLO ARGUMENTATIVO DE IDEAS.
PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO	EXPRESSIONES DE ACCIÓN E INTERACCIÓN MEDIANTE EL USO DE FRASES SARCÁSTICAS O DE NORMAS Y LEYES A SEGUIR.

En esta investigación se encontró en la formación de educadores ambientales de programas de posgrado que las condiciones de efectuación de la educación ambiental se visibilizan en las concreciones individuales, institucionales e ideológicas de sus egresados. Los efectos más amplios de su realización se ven reflejados cuando ponen en juego un saber ambiental, que obedece al conjunto de ideas expresadas desde la reflexión, el pensamiento complejo y la transversalización. Dicho saber está presente en las prácticas de enseñanza de las egresadas con la finalidad de impactar en los otros y consideran este “hacer” y “saber” parte de una propuesta educativa para tener resultados más amplios y contundentes en la solución de la problemática ambiental. De aquí que, a la luz de este estudio, se recomiende fortalecer, ampliar y garantizar una formación en educación ambiental en todos los niveles educativos.

## Referencias

- Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA) (2014). *Reflexiones y trazos sobre la coyuntura de la Educación Ambiental en México. Seminario relativo a los Programas y Procesos de Formación Ambiental: Debates*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato y Dirección de Medio Ambiente y Sustentabilidad-ANEA.
- Alarcón, M. A. (2008). Austin y Searle: la relación entre verbos y actos olocucionarios. *Literatura y Lingüística*, No. 19, 235-250. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112008000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112008000100013&script=sci_arttext).
- Arias Ortega, M. A. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*. (Tesis maestría). UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. (2001). "La formación profesional de los educadores ambientales en México. Algunos puntos de partida para su discusión". En *Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental de España (CENEAM)*, pp 326-337.
- \_\_\_\_\_. (2005). La formación profesional de los educadores ambientales en México. *Revista Futuros*, Vol. III, No. 2, 1-7.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Educación Ambiental: Crónica de un proceso de formación*. México: UACM-Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Bourdieu, P. (2007). La lógica de la práctica. *El sentido práctico* (pp. 129-156). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de [http://www.bsolot.info/wp/content/pdf/Bourdieu\\_Pierre-El\\_sentido\\_practico.pdf](http://www.bsolot.info/wp/content/pdf/Bourdieu_Pierre-El_sentido_practico.pdf)
- Braunstein, N. A. (1984). Hacia una teoría del sujeto. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, (pp. 69-158). México: Siglo XXI.
- Bravo Mercado, M. T. y Linares Fernández, P. (2003). Formación ambiental y profesionalización. En Bertely Busquets, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad Cultural. Educación y Medio Ambiente* (Tomo I), pp. 328-336. México: COMIE.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 1 y 2)*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Figueroa Hernández, A. (1995). Formación ambiental. *Perspectivas docentes*, No. 17, 45-56.
- García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, No. 74, 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- Leff, E. (1998b). *Saber ambiental. Sustentabilidad. Racionalidad. Complejidad, Poder*. México: Siglo XXI.
- Puig, L. (Ed.) (2009). *El discurso y sus espejos*. México: UNAM.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. En: Sato, Michèle, Carvalho, Isabel (Orgs). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/sauve01.pdf>
- SEP (2009). *Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal: Educación Ambiental para la Sustentabilidad*. México: Autor.
- Sorhuet, H. (2016). Educar para el ambiente. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/opinion/educar-ambiente-enfoques-sorhuetgelos.html>