



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis:

Análisis de las trayectorias formativas de abogados especialistas en derecho
ambiental en México

Presenta:

María Eloísa Aguilar Rodríguez

Director:

Dr. Edgar Javier González Gaudiano

Co-directora:

Dra. Ana Lucía Maldonado González

09 de abril de 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para cursar la Maestría en Investigación Educativa.

A mi director de tesis, el Dr. Edgar Javier González Gaudiano, por brindarme sus conocimientos, paciencia y confianza en mi trabajo.

A mi co-directora de tesis, la Dra. Ana Lucía Maldonado González, por su guía y sus valiosas aportaciones para llevar a término esta tesis.

A mis maestros y compañeros del Instituto de Investigaciones en Educación por todas las experiencias compartidas.

A mi familia por nunca dudar de mí.

Finalmente, un agradecimiento especial a mi mamá que con su ejemplo me ha mostrado el camino para alcanzar mis metas a pesar de las dificultades. Te dedico esta tesis.

Abreviaturas

Siglas	Significado
CECADESU	Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable
CIFCA	Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales
COATEA	Centro de Orientación para la Atención de Emergencias Ambientales
CONABIO	Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad
CONAPESCA	Comisión Nacional de Acuacultura
DA	Derecho Ambiental
DELC	División de Legislación y Convenciones Ambientales
DOF	Diario Oficial de la Federación
EA	Educación Ambiental
IES	Instituciones de Educación Superior
IUCN	Unión Internacional Para la Conservación de la Naturaleza
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONG	Organización No Gubernamental
PNUMA	Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente
RIC	Red Internacional del Conocimiento

SEC	Secretaría de Educación y Cultura
SEDERE	Secretaría de Desarrollo Regional
SEMAR	Secretaría de Marina
SEMARNAT	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
TSU	Técnico Superior Universitario
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UV	Universidad Veracruzana

Índice

Resumen	9
Introducción	10
1. Problema de investigación	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Preguntas de investigación	22
1.2.1. Pregunta general.....	23
1.2.2. Preguntas específicas.....	23
1.3. Objetivos de la investigación.....	23
1.3.1. Objetivo general.....	23
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4. Justificación	24
1.4.1. Locus de enunciación	24
1.4.2. ¿Por qué realizar una investigación acerca de las trayectorias formativas de especialistas en DA en México?	26
2. Marco contextual.....	33
2.1. Antecedentes del derecho ambiental en México	33
2.2. Distintos enfoques del derecho ambiental en México	37
2.2.1. Derecho humano al medio ambiente sano	38
2.3. Enseñanza del derecho ambiental en las instituciones de educación superior en México	42
3. Aproximaciones teóricas	48
3.1. Derecho ambiental como disciplina jurídica	48
3.2. Ambientalización curricular	52
3.2.1. Enfoque transversal del derecho ambiental como eje de la formación profesional	56
3.3. Educación formal y educación no formal	60
3.4. Modelo de enseñanza/aprendizaje artesanal como modalidad no formal.....	64
4. Metodología de la investigación	69
4.1. Enfoque metodológico	69
4.2. Técnicas e instrumentos.....	71
4.2.1. Construcción de la guía para la entrevista narrativa	74
4.2.2. Guía de entrevista narrativa para especialistas en derecho ambiental	75
4.2.3. Guía de entrevista semiestructurada.....	79
4.3. Acercamiento exploratorio	81
4.4. Selección de informantes clave	82
4.4.1. Criterios de selección de informantes	82
4.4.2. Trayectoria profesional de los informantes	83
4.5. Análisis de la información.....	88

4.5.1. Categorías de análisis	89
4.5.2. Pre-análisis de datos	94
4.5.3. Análisis de los datos	97
4.6. Ética de la investigación	100
5. Resultados.....	102
5.1. Análisis de las trayectorias profesionales de especialistas en derecho ambiental en México.....	102
5.1.1. Formación escolar. Procesos escolares: curriculares, extracurriculares y espacios académicos o formales	104
5.1.2. Formación no escolar	114
5.1.3. Aprendizaje a través de la práctica cotidiana.....	135
5.1.4. Producción de material didáctico	149
5.2. Formación de profesionales en DA en el extranjero.....	151
Conclusiones.....	155
Referencias bibliográficas	163
ANEXOS.....	176
Anexo 1. Carta de consentimiento informado	177
Anexo 2. Lista de IES particulares que imparten la licenciatura en derecho en México.....	178
Anexo 3. Lista de IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho en México	179
Anexo 4. Posgrados en derecho de IES públicas y particulares en México	181
Anexo 5. Legislación Federal que promueve la inserción de la educación ambiental dentro de los espacios educativos formales y no formales	182
Anexo 6. Legislación del Estado de Veracruz que promueve la inserción de la educación ambiental dentro de los espacios educativos formales y no formales.....	184
Anexo 7. Ejemplo de matriz explicativa de la subcategoría de procesos curriculares C1S1-PROC-CUR	187
Anexo 8. Ejemplo de fichas analíticas	189

Índice de tablas

Tabla 1.	Número de ocupación de profesionistas en derecho	20
Tabla 2.	Porcentaje de IES particulares que imparten la licenciatura en derecho en México	45
Tabla 3.	Porcentaje de IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho en México	46
Tabla 4.	Apoyo para la entrevista referente a la categoría de la formación escolar	76
Tabla 5.	Apoyo para la entrevista referente a la categoría de la formación no escolar	77
Tabla 6.	Apoyo para la entrevista referente a la categoría de aprendizaje artesanal	78
Tabla 7.	Apoyo para la entrevista referente a la categoría de producción de material	79
Tabla 8.	Apoyo para la entrevista referente a la categoría de conflictos	79
Tabla 9.	Trayectoria profesional del informante 1	83
Tabla 10.	Trayectoria profesional del informante 2	84
Tabla 11.	Trayectoria profesional del informante 3	84
Tabla 12.	Trayectoria profesional del informante 4	85
Tabla 13.	Trayectoria profesional del informante 5	86
Tabla 14.	Trayectoria profesional del informante 6	86
Tabla 15.	Trayectoria profesional del informante 7	87
Tabla 16.	Trayectoria profesional del informante 8	87
Tabla 17.	Trayectoria profesional del informante 9	87
Tabla 18.	Trayectoria profesional del informante 10	88
Tabla 19.	Categoría 1 referente a la formación escolar	92

Tabla 20.	Categoría 2 referente a la formación no escolar	93
Tabla 21.	Categoría 3 referente al aprendizaje artesanal	94
Tabla 22.	Matriz de información de las entrevistas	103
Tabla 23.	Resumen de procesos curriculares	106
Tabla 24.	Clasificación de las experiencias previas de especialistas en DA	120
Tabla 25.	Algunas diferencias entre educación formal y educación no formal	129
Tabla 26.	Clasificación por campo laboral de las acciones orientadas a la autoformación de los especialistas en DA	131
Tabla 27.	Clasificación de los tipos de abogados y su rama laboral	140
Tabla 28.	Formación de los informantes en el extranjero	152

Índice de figuras

Figura 1.	Diagrama del pre-análisis de la información	94
Figura 2.	Diagrama del análisis de la información	99
Figura 3.	Dimensiones de clasificación de las experiencias que influyeron en los informantes en su acercamiento al DA	119
Figura 4.	Esquema del proceso de capacitación en DA, relacionado con la subcategoría de acciones vinculadas al trabajo	127
Figura 5.	Influencia del ideario del abogado en su especialización	139
Figura 6.	Esquema de la construcción de las relaciones interpersonales	148

Resumen

En esta investigación se abordan las trayectorias formativas de abogados especialistas en derecho ambiental en México, como una manera de analizar la posición que se le ha otorgado a esta rama del derecho dentro de las Instituciones de Educación Superior del país, así como los límites y posibilidades de desarrollo del derecho ambiental dentro de la formación disciplinar y la práctica profesional.

Para ello, se realizó un diagnóstico del lugar que ocupa el derecho ambiental dentro de las Instituciones de Educación Superior del país a partir de la revisión de los programas de estudios de las licenciaturas y posgrados de derecho de la mayoría de ellas. También se realizó una contextualización del derecho ambiental en México desde sus antecedentes, sus distintos enfoques y su enseñanza. Posteriormente se abordó como disciplina, desde la educación formal, no formal y enseñanza artesanal para después, triangular la teoría con la trayectoria de los abogados especialistas en derecho ambiental, participantes del estudio.

Para realizar esta investigación, se contactaron abogados especialistas en el derecho ambiental desde el sector privado, la academia, el gobierno y distintas ONG's. La dificultad que encontramos fue que son muy pocos los abogados que se especializan en este campo, sin embargo logramos incluir las trayectorias de diez informantes: cinco de Xalapa y cinco de la Ciudad de México, quienes fueron entrevistados a profundidad, desde un enfoque biográfico narrativo.

Aunque el derecho ambiental podría conformarse como una especialidad dentro de la disciplina o por lo menos ofertarse como un curso obligatorio, no ha logrado consolidarse como tal dentro de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, se ha avanzado en la constitución de un grupo de profesionales interesados en temas ambientales que han coadyuvado a la formación de abogados especialistas en derecho ambiental, repercutiendo con ello en la protección y defensa del medio ambiente. A partir del análisis de experiencias de abogados que han logrado formarse, especializarse y practicar el derecho ambiental, esta investigación busca visibilizar estrategias que coadyuven al fortalecimiento del derecho ambiental en las IES del país.

Introducción

Esta investigación se busca visibilizar la necesidad de fortalecer al derecho ambiental para contribuir a la solución de conflictos ambientales, que sin duda involucran problemas sociales. Su pertinencia desde la investigación educativa radica en la reflexión acerca del abordaje del derecho ambiental en el proceso de formación profesional, para que los estudiantes conciban la responsabilidad ambiental que también conlleva la praxis jurídica.

En el primer capítulo se describe el objetivo general; el cual busca analizar las trayectorias formativas que algunos especialistas emplearon una vez concluida su licenciatura y que les permitió aplicar la legislación ambiental de manera eficaz como herramienta de defensa. Para ello se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los espacios académicos y no académicos donde se formaron; 2) describir los procesos de autoformación mediante el análisis de las trayectorias formativas empleadas en el desarrollo de sus competencias profesionales y 3) analizar la influencia de su ideario como abogados especialistas en DA en sus propios procesos formativos.

En el segundo capítulo se realiza una revisión documental acerca del contexto del DA en México; para ello se hace un recuento de sus antecedentes en conferencias internacionales y los resultados de las mismas, que derivaron en tratados y acuerdos a los que México se ha suscrito y que han coadyuvado a moldear la legislación ambiental mexicana. También se analizan los distintos enfoques desde los cuales puede abordarse su estudio, haciendo énfasis en el ejercicio de derechos, incluyendo el ejercicio del derecho humano al medio ambiente sano. Además, se explica el diagnóstico que se realizó acerca de la enseñanza del DA en las IES en México.

En el tercer capítulo se plasma la teoría que nos permitió responder a los objetivos de la investigación. Nuestros referentes teóricos se dividen en cuatro ejes: el derecho ambiental como disciplina jurídica; la ambientalización curricular donde incluimos el enfoque transversal del DA como eje de la formación profesional; el estudio del DA desde la educación formal y educación no formal; y por último, se explica el modelo de enseñanza/aprendizaje artesanal como una teoría de la modalidad no formal, que nos permite responder a ciertos procesos formativos de los informantes de la investigación.

Estos enfoques permitieron la definición de categorías analíticas, mismas que se detallan en el siguiente capítulo

En el cuarto capítulo se explica el diseño metodológico de la investigación. Se empleó una metodología cualitativa con enfoque biográfico, que permitió la comprensión e interpretación del significado que los especialistas en DA otorgan al fenómeno estudiado a partir de sus experiencias. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas narrativas. Asimismo, se seleccionaron informantes centrales con el objetivo de poder tener acceso a información relevante para descubrir ejes de investigación. Los criterios de selección de los entrevistados se basaron en que fueran abogados titulados y que contaran con una amplia trayectoria profesional dedicada al DA, desde cualquiera de los siguientes sectores: academia, ONG's, gobierno o litigantes, mismos que constituyen las categorías sustantivas. Se definen además en este capítulo las categorías analíticas formales, así como también las categorías emergentes que identificamos al analizar los resultados. Se incluye también la metodología del análisis de datos, el cual se realizó a partir del análisis de contenido.

El último capítulo corresponde a la presentación de los resultados de la investigación; éste se divide en dos apartados: uno que aborda el análisis de las trayectorias profesionales de especialistas en derecho ambiental en México; y el otro la formación de profesionales en derecho ambiental en el extranjero.

En el primer apartado se explican los hallazgos correspondientes a los procesos escolares, curriculares y extracurriculares de los informantes, así como los espacios académicos donde los realizaron. El segundo tema se refiere a la formación no escolar donde incluimos las actividades que desarrollaron los informantes relacionadas con la educación formal en contextos no formales; sus experiencias previas; las acciones que realizaron y que se vinculan al ámbito laboral; los espacios no formales donde se formaron; así como los procesos de autoformación. El tercer tema corresponde al aprendizaje artesanal, se aborda como propuesta teórica que nos ayuda a responder ciertos procesos de formación de los especialistas, en la que influyen la construcción de su ideario como abogado ambientalista, así como las relaciones intergrupales e interpersonales que forman

durante su trayectoria formativa. Por último se explican los resultados de una categoría emergente correspondiente a la producción de material formativo.

En el segundo apartado de los resultados se explican los hallazgos correspondientes a la formación de especialistas en DA en el extranjero. A pesar de que la investigación está enfocada en procesos formativos en México, se decidió incluir este tema puesto que la mayoría de los informantes, se vio en la necesidad de buscar fuera del país espacios para su especialización.

Por último, se realizan las conclusiones a partir de los hallazgos plasmados en el capítulo de resultados. Se da testimonio de los desafíos detectados para el fortalecimiento del DA, las limitantes de la propia investigación, así como posibles ejes de investigación para futuros estudios.

1. Problema de investigación

En este capítulo se desarrolla el problema de investigación. También se aborda el objetivo general el cual busca analizar las trayectorias formativas que algunos especialistas emplearon una vez concluida su licenciatura, así como los objetivos específicos y las preguntas que responden a los mismos. Por último, se justifica la pertinencia de la investigación y el posicionamiento epistemológico de la investigadora.

1.1. Planteamiento del problema

México es uno de los cinco países con mayor biodiversidad y recursos naturales en el mundo (Academia Nacional de Educación Ambiental, A.C. [ANEA], 2018): el segundo en tipos de ecosistemas y el cuarto en riqueza de especies (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [CONABIO], s.f., párr.2). A pesar de ello, parecería que contar con más privilegios ambientales aumenta el desenfado con el que la población abusa de ellos mediante prácticas eco-destructivas; la mayor parte del tiempo pasan desapercibidas porque se han ido naturalizando bajo excusas relacionadas con el costo a pagar por el proceso de desarrollo, o por la concepción de que la naturaleza está ahí para satisfacer los caprichos humanos y solo se hacen visibles cuando hay un significativo deterioro, o bien cuando se desencadena alguna catástrofe natural o una pérdida inminente de alguna especie de la flora o de la fauna. En referencia a lo anterior, Machado (2003) expone que:

Por varias generaciones se han incrementado crecientes tendencias de deterioro en la capacidad de renovación de nuestros recursos naturales y en la calidad del medio ambiente; las principales áreas metropolitanas se enfrentan a problemas de contaminación y en ellas, se rebasan las normas de concentración ambiental, para varios contaminantes; treinta de cada cien toneladas de residuos sólidos municipales, no son recolectadas, y se abandonan en baldíos y calles; cada año se generan más de siete millones de toneladas de residuos industriales peligrosos; en varias regiones se han generado alteraciones drásticas en los ecosistemas. Además, registramos una de las tasas más altas de deforestación en América Latina; 29 de las 37 regiones hidrológicas, están calificadas como contaminadas, y en las actividades pesqueras, se presentan casos de sobreexplotación. (p. 2)

Como se observa, este tipo de variables en el medio ambiente no son naturales, sino consecuencia de un largo proceso de producción y consumo desmedido: de recursos, de procesos industriales descontrolados y, en general, de prácticas nocivas del ser humano; lo anterior, es probablemente derivado de una falta de cultura ambiental, que si bien, no garantiza un cambio de comportamiento, sí da pautas sobre cómo relacionarse de manera beneficiosa con el medio ambiente (Miranda, 2013). En ese sentido, “el comportamiento de un individuo en una situación particular es afectado por su estado inicial, emocional o normativo, y luego por la experiencia directa de interacciones con otros” (J. Cox, 2004, apud Poteete, Janssen y Ostrom, 2012, p. 399), es decir, se pueden aprender normas de comportamiento generales y aplicables a contextos variados en función de un bien común.

En esta crisis ambiental que se configura con los elementos antes mencionados y que en la actualidad se amplifica con mayor intensidad, se observa que lo social es un factor común; es decir, se hace visible que el ser humano ejerce una enorme influencia en la evolución de dicha crisis, puesto que participa en una búsqueda constante de beneficios inmediatos, sin importar el futuro de las siguientes generaciones; “los beneficios inmediatos se prefieren a los futuros, y manifestamos una acusada miopía intertemporal” (Riechmann, 2012, p. 30). Para contrarrestar lo anterior, se requieren nuevas ideologías, cambios culturales, cambios en los programas educativos, así como redefinir los objetos de estudio de las diferentes disciplinas que puedan contribuir a la protección del medio ambiente.

Ahora bien, estos problemas sociales no solo afectan a la organización y relación entre los seres humanos; la vida cotidiana se realiza en un medio en el que los individuos, además de interactuar y formar vínculos entre ellos, también conviven con otros seres vivos que, por alguna razón, no son reconocidos como sujetos participantes del medio en que cohabitan. Los seres interdependientes y ecodependientes¹, en palabras de Riechmann (2012), interactúan dentro de extensas redes de dependencia mutua. En este sentido, el estudio del comportamiento humano debe ampliarse a todo el entorno, es decir, debe repensarse el objeto de estudio para no limitarlo a la relación entre los seres humanos, sino

¹ Riechmann (2012), considera que todos somos seres interdependientes y ecodependientes porque “cuando daño al otro, acabo dañándome a mí mismo; cuando degrado los ecosistemas, pongo en riesgo mi propia vida; cuando desgarro la red de la vida, obro contra mí mismo” (pp. 394 – 395).

también a cómo interactúan con los seres vivos y no vivos en un medio en el que todos son ecodependientes.

Al concientizar acerca de este cambio de visión, se podrá construir una conciencia acerca del propio modelo de vida, en relación con el mundo en el que se habita, que indudablemente llevará a repensar el problema de la responsabilidad con el planeta, ya que “existen *intereses* no humanos que los humanos, como seres situados en el grado más alto de organización, estamos obligados a respetar y satisfacer” (Sosa, 2001, párr. 55). Por lo anterior, hay que replantear el papel con el que se ha concebido al ser humano en el mundo para intentar corregir el comportamiento autodestructivo que ha tenido en el planeta y que ha desencadenado diversas crisis sociales; puesto que, según Garrido (2007a), lo que está en crisis y peligro no es precisamente la vida de una especie o un habitat, sino las condiciones ambientales donde todas las formas de vida se desarrollan.

Este entendimiento presupone un cambio de paradigma en la manera en la que el ser humano ha participado en el mundo; es decir, implica una variación (Mrazek, 1996) en la concepción que se ha tenido de su propio papel frente a la naturaleza, para asumirnos como dependientes de ella, lo que implica su transformación en un agente moral² responsable con los demás, y para hacerse consciente de las obligaciones que conlleva la característica de poder actuar y/o dañar de manera intencional a los sujetos morales que no cuentan con racionalidad, pero sí con derechos que no pueden ser vulnerados sin una buena razón. En este sentido, “la otredad de los distintos no es el límite que marca las fronteras de mis obligaciones sino el espejo donde se reflejan mis responsabilidades” (Garrido, 2007a, p. 270).

Ahora bien, el Derecho Ambiental (DA) se construye de una dualidad que la vuelve una disciplina idónea para contribuir a dar respuesta eficiente a la defensa del medio ambiente; por una parte, es normativo, lo que permite crear normas ambientales que funcionan como herramientas coercitivas de defensa; por otro lado, comenta Brañes (2000), puede ser visto como una disciplina que tiene por objeto de estudio al conjunto de

² La distinción que hace el autor entre agente moral y sujeto moral, es en razón de que el primero tiene la conciencia de que puede dañar intencionalmente a los segundos (Garrido, 2007a).

regulaciones jurídicas que median las conductas humanas en su interacción con el medio ambiente y los demás seres.

Recapitulando, esta disciplina surge como una forma de enfrentar los problemas ambientales derivados de los comportamientos humanos autodestructivos que conllevan a la crisis ambiental actual, entre ellos, regular la dominación del ser humano sobre la naturaleza, en especial el de la industria y los otros procesos productivos sobre la explotación de recursos naturales, además, para regular la coexistencia entre seres vivos y no vivos. Sin embargo, por alguna razón, esta rama del derecho no ha cobrado la importancia necesaria en las Instituciones de Educación Superior (IES) para formar profesionistas especializados en la defensa del medio ambiente, lo que nos lleva a preguntar, si se reconoce al DA como una rama del derecho, ¿por qué se minimizan los problemas legales derivados de la crisis ambiental en los procesos formativos de los estudiantes de derecho? Al respecto, Machado (2003) señala que:

Es quizás, por esta ausencia de instrumentación académica en los programas de estudios de las Facultades de derecho y en las currículas [sic] de las demás carreras de nuestras universidades mexicanas e Instituciones de Enseñanza Superior de nuestro País, que aún no se tiene conciencia de la necesidad adjetiva y sustantiva de que el derecho ecológico³ sea aplicado en las dos vertientes de la justicia ambiental mexicana, para nuestro caso Procuración y Administración de Justicia Ambiental. (p. 7)

Actualmente, la enseñanza del derecho en las IES está orientada, de manera metódica, a encaminar a los estudiantes a sostener una praxis que suele no ir más allá de los lineamientos necesarios para redactar documentos legales e identificar las leyes para fundamentarlos, lo cual se vuelve una acción repetitiva y mecánica que funciona bajo un “método tradicional [...] caracterizado por: a) enseñanza informativa en lugar de formativa, b) enseñanza pasiva y receptiva en lugar de activa y participativa, y c) enseñanza eminentemente teórica en lugar de teórica-práctica” (Flores, 2003, apud Ordoñez, 2018, p. 186). Sin embargo, al ser una de las disciplinas que se encargan del estudio del

³ El autor utiliza como sinónimos *derecho ambiental* y *derecho ecológico*. Para efectos de esta investigación, se utilizará el primer concepto.

comportamiento humano, está en constante devenir, por lo que resulta necesario adecuarla para que sea congruente con los problemas sociales que actualmente afectan a la sociedad.

En otras palabras, es necesario fortalecer el desarrollo del DA en las facultades de derecho y en los demás espacios donde se pueda implementar su enseñanza, con el objetivo de que las leyes no sean únicamente utilizadas para señalar referencias al tema ambiental; puesto que, de nada sirve conocer los artículos donde se encuentran plasmados los contenidos para la defensa del medio ambiente, si no se logra su aprehensión a través de una disciplina que logre conciliar la educación ambiental con el reconocimiento de la normativa (Machado, 2003).

Por lo tanto, es necesario repensar e incluir la dimensión ambiental en el estudio del derecho, para transformar su enseñanza y darle un giro hacia una fundamentación en una ética ecológica (Sosa, 1998) que reoriente la visión antropocéntrica con la que se ha trabajado; de esta manera, se podrá contribuir a esclarecer la mirada con la que el estudiante de derecho deberá elegir y actuar desde una perspectiva ambiental, para que logre argumentar, fundamentar y encontrar criterios de validez para combatir la crisis ambiental que actualmente existe, y que debería ser nuestra mayor preocupación para garantizar la supervivencia de todos los seres vivos y no vivos; todos estos esfuerzos encaminados a ordenar y regular la actividad desmedida de la Industria, el consumo de recursos naturales y en general la depredación del hombre hacia el medio ambiente.

Cabe mencionar que la ética ecológica, según Garrido (2007a), nace a causa de la crisis ambiental “como consecuencia del reconocimiento e identificación de determinados valores y códigos morales como cogeneradores de conductas, pensamientos y esquemas perceptivos” (p. 253) que están en su origen.

Entre las varias funciones que tiene el derecho, existe una muy importante que es la educativa, que está dirigida precisamente a la valoración del comportamiento humano que incida en la prevención de conductas sociales indeseables, en este caso, posibles irresponsabilidades por parte de los agentes morales con los sujetos y objetos morales; por tanto, el derecho es una disciplina que puede colocarlos en el centro de atención de estudio y prácticas sustentables, y así evitar situar al ser humano como eje principal de estudio; es

decir, proporcionarles el valor que requieren para ser transformados en principios que ríjan la práctica jurídica.

Ahora bien, estos valores no siempre pueden identificarse simplemente por su origen jurídico, sino que también pueden percibirse de acuerdo con su fuerza argumentativa en el momento en que deben ser aplicados, y es así como ellos conducen a principios que actúan como directrices en el actuar jurídico; se refieren, pues, a los objetivos sociales que se deben alcanzar para el beneficio de la sociedad. Las normas actúan como un vehículo para alcanzar esta meta, aunque el ser humano es el que realiza una valoración interna, que puede ser positiva o negativa, acerca de estas; entonces, la posibilidad de seguir las normas, dependerá del valor que se les otorga (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012).

Existen muchas razones que nos dificultan entender el derecho, las normas jurídicas, así como la manera en que la esfera jurídica impacta en la crisis ambiental; la enseñanza del derecho ha tomado el camino de enseñar a sus estudiantes a pensar solo en normas, a memorizar formatos y a dejar fuera a los valores, así como aspectos morales y éticos. Esto conlleva a un fuerte problema social, puesto que, los profesionales que se están formando en las universidades terminan sus estudios sin un aparato crítico que los ayude a discernir entre conductas sustentables⁴ y autodestructivas.

Parte de este problema son los programas educativos que se enfocan en la formación de perfiles de egreso necesarios para el Estado; es decir, la mayoría de programas educativos en derecho generalmente valoran las especializaciones en derecho civil, derecho penal, derecho administrativo y derecho mercantil, por mencionar algunas; sin embargo, por alguna razón no se les da prioridad a otras ramas como el DA, lo que nos lleva a pensar si esta falta de interés en el fomento al DA tendrá algo que ver con algún tipo de currículum oculto para formar profesionales sin conocimiento para ejercer en beneficio de la conservación del medio ambiente, esto con el objetivo de que puedan ocupar cargos políticos que respondan a los intereses de los grupos hegemónicos.

⁴ Entendidas como: “acciones efectivas, deliberadas y anticipadas que resultan en la preservación de los recursos naturales, incluyendo la integridad de las especies animales y vegetales, así como en el bienestar individual y social de las generaciones humanas actuales y futuras” (Corral-Verdugo y Pinheiro, 2004, p. 10).

Al respecto, De Alba (1998) señala que la posición que tiene el Estado frente a los cambios universitarios está enfocada, entre otras cuestiones, a la vinculación de las universidades con el aparato productivo; sin embargo, se observa un descenso en el nivel académico de las carreras, lo que provoca una deficiencia educativa en los egresados y dificulta su incorporación a la estructura laboral.

Si bien todas las ramas del derecho son importantes para regular el comportamiento humano, esta falta de interés en la enseñanza del DA en las universidades nos lleva a cuestionar el papel que éstas tienen como mediadoras entre los sujetos y el Estado. Lo cierto es que sin la educación ambiental (EA) se continuarán realizando acciones basadas en conductas autodestructivas que sigan degradando el ambiente, sin ser conscientes de ello. Además, sin la formación de especialistas en DA, estamos condenados a no poder defender los derechos humanos como el derecho a una vida digna, que implica el derecho a un medio ambiente sano.

La formación de especialistas en esta disciplina a través de un enfoque que permita la comprensión y complejidad del DA, permitirá un cambio en la manera en que las normas se han aplicado a conveniencia de intereses que nada tienen que ver con la conservación del medio ambiente, así como en la forma en que se construye el Estado de derecho, en el que la voluntad de la mayoría no sea ponderada con un mayor nivel jerárquico en comparación con los derechos humanos, es decir,

la construcción de un Estado de Derecho que dé sustento al paradigma del desarrollo sustentable, bajo un esquema de justicia ambiental, la cual abarca el respeto de los derechos humanos relacionados con el derecho al medio ambiente sano y su garantía por parte del Estado. (Carmona, 2015a, p. 3)

Derivado de lo anterior, existen pocos abogados y organismos autónomos especializados en el DA en México, y en las universidades del país no se ha logrado un impacto en los estudiantes que logre captar su atención para que puedan especializarse en esta rama del derecho. Como consecuencia de los pocos cursos que se ofrecen durante la licenciatura, y que en algunos casos son nulos, existe una escasez de trabajos jurídicos que sirvan como un referente ocupacional para la enseñanza del DA.

Por ello es que otro factor que se debe considerar como detonante para el bajo impacto que tiene el DA en las IES en México, es la situación laboral de los abogados en el país. De acuerdo con el Observatorio Laboral (s.f. a), la carrera de derecho es una de las tres más solicitadas a nivel nacional; según los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, hasta el 2017 el número de profesionistas que la ejercían era de 732, 614. Las tres carreras que se mencionan en la tabla 1, en total, representaron el 28.1 % de profesionistas ocupados en el país.

Tabla 1. Número de ocupación de profesionistas en derecho

Carreras con mayor número de ocupados	Miles de personas	De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)
Administración y gestión de empresas	863,603	69
Contabilidad y fiscalización	735,611	79.4
Derecho	732,614	78.8

Fuente: Recuperado del Observatorio Laboral (s.f. a) http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html

Siguiendo la clasificación del Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (2011), los abogados que se encuentran ocupados, están enfocados principalmente a laborar en materia penal, mercantil y en litigios de cualquier rama del derecho, sin una especialización en concreto. La clasificación de acuerdo al nivel escolar corresponde a que aproximadamente 90.3% cuentan con licenciatura, 9.2% tienen maestría y solo un 0.5% doctorado (INEGI, 2016).

Las expectativas laborales a futuro para los abogados, de acuerdo con el Observatorio Laboral (s.f.), van en dirección hacia las nuevas tecnologías, ya que “las transformaciones de los procesos productivos se han acelerado como consecuencia de la

velocidad con la que tienen lugar los cambios en las tecnologías de los procesos de producción” (García y Muñoz, 2007).

Por lo anterior, se observa que las especializaciones estarán en función del mundo digital puesto que es lo que el mercado demanda. Sin embargo, según indicadores del Observatorio Laboral, el tema ambiental vuelve a dejarse en manos de otras disciplinas, ya que “la tendencia internacional predecible apunta hacia las carreras como Ingeniería Molecular, Nanotecnología, Biomedicina [...] Ciencias de la Tierra, entre otras, dejando de lado las carreras relacionadas a las Ciencias Sociales, Humanidades y las Artes” (s.f. b, párr. 8).

Sin embargo, sí existen abogados con un ideario en particular relacionado con el tema ambiental quienes, a pesar de existir pocos espacios dentro del ámbito de la educación formal, han logrado especializarse en este campo. Es decir, han construido una identidad propia de un abogado ambientalista que es distinta a la de especialistas de otras ramas del derecho.

Entendemos que la identidad “es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros” (Larraín, 2003, p. 32). En ese sentido, los abogados ambientalistas han construido sus propias trayectorias formativas que, en consecuencia, no son equivalentes a las de los demás especialistas, puesto que “toda trayectoria de vida forma parte de contextos histórico-sociales que condicionan su desarrollo” (Robertí, 2012, p. 272); es decir, éstas varían de acuerdo a su ubicación en el espacio social, por lo tanto, hay que descubrir cómo se configuran de acuerdo a sus experiencias.

Como argumentó el Mtro. Cancino en su ponencia sobre las procuradurías ambientales: “quienes estamos interesados en la defensa del medio ambiente, buscamos en los distintos ámbitos, maneras para estar actuando, a veces no es fácil desafortunadamente”⁵ (05 de junio de 2015), haciendo referencia a la desarticulación que existe en el sistema jurídico mexicano en relación con los conflictos ambientales. Esta

⁵ Cancino Aguilar, Miguel Ángel (05 de junio de 2015). Las procuradurías ambientales, en la conferencia *El litigio ambiental y los derechos humanos*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

declaración nos hace pensar que dichas trayectorias también están sujetas a eventos y oportunidades que las sitúan en un contexto social e histórico específico (Robertí, 2012); y que a su vez, permiten su construcción de manera no lineal, “de acuerdo con la experiencia biográfica, el momento del ciclo de vida, las condiciones y oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo, la percepción de los límites y potencialidades personales, y los cambios sociales y culturales” (Mauro, 2004, apud Robertí, 2012, p. 274).

El trabajar con un enfoque biográfico “permite observar la manera en que los sujetos mediatizan y otorgan sentidos al efecto de las estructuras; en otras palabras, el modo en que los procesos estructurales son percibidos y traducidos en prácticas, estrategias y acciones” (Robertí, 2012, p. 273). Por ello, se hace necesario hacer una reconstrucción de la vida de dichos especialistas a partir de sus vivencias (Cornejo, 2006), que pueda proporcionar datos importantes para que puedan ser traducidos en información relevante, para identificar estrategias formativas que logren el fortalecimiento de los programas educativos de derecho.

Por tales motivos, esta no es una tesis sobre DA, sino una investigación educativa que se propuso identificar y, en la medida de lo posible, sistematizar las experiencias formativas que han tenido especialistas en DA quienes, a pesar de la notable ausencia de estos contenidos en las escuelas y facultades de derecho, han contribuido a construir un campo de reflexión y acción para los egresados de derecho.

1.2. Preguntas de investigación

Ante la carencia casi total de programas escolarizados para especializarse en derecho ambiental por parte de las IES en México, es necesario investigar qué estrategias formativas son las que realizan los profesionistas hoy en día para especializarse en DA; por lo tanto, el objeto de estudio de esta investigación está enfocado al análisis de las trayectorias formativas empleadas por los especialistas en DA. Para ello se formulan las siguientes preguntas:

1.2.1. Pregunta general

¿Cuáles son las trayectorias formativas de abogados especialistas en DA, que podrían ser documentadas y fortalecidas, con el fin de promover el desarrollo de esta rama del derecho?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los espacios académicos y no académicos donde se están formando los especialistas en DA?
- ¿Qué procesos de autoformación han seguido los abogados especialistas en DA, en sus trayectorias profesionales?
- ¿Cómo se forma el ideario de un abogado comprometido con el medio ambiente y cómo influye éste en sus decisiones socio-profesionales?

1.3. Objetivos de la investigación

A continuación, se mencionan los objetivos de esta investigación que derivan de las preguntas del apartado anterior, en busca de indagar acerca de las estrategias que han sido empleadas por especialistas en derecho ambiental para su formación.

1.3.1. Objetivo general

Analizar las trayectorias formativas de abogados especialistas en DA en ejercicio, a fin de identificar elementos comunes, circunstancias favorables, motivaciones y desafíos profesionales susceptibles de sistematizarse en registros documentales, que pudieran generar estrategias educativas que potencien el desarrollo de esta rama del derecho.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los espacios académicos y no académicos donde se están formando especialistas en DA.
- Describir los procesos de autoformación de los abogados especialistas en DA, mediante el análisis de las trayectorias formativas empleadas en el desarrollo de sus competencias profesionales.

- Analizar la influencia del ideario de los abogados que se especializan en el DA, en sus propios procesos formativos.

1.4. Justificación

En este apartado se explica la experiencia formativa de la investigadora, así como los hechos que dieron lugar a los cuestionamientos desde donde surge esta investigación, como una forma de aproximación al problema de investigación.

Posteriormente, se exponen las razones por las cuales se realizó la investigación para replantear el lugar que se le ha dado al DA dentro de las IES.

1.4.1. Locus de enunciación

Como un preámbulo, señalaré algunos acontecimientos de mi propia trayectoria formativa que me han permitido acercarme al estudio del DA.

Soy egresada de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Veracruzana. Durante mi estadía dentro de esta facultad estuve interesada, en un inicio, en temas sobre filosofía del derecho puesto que, a su vez, realicé estudios dentro de la Licenciatura en Filosofía. Los temas que trabajé estaban enfocados en la ética y la moral.

En este contexto, es que al comenzar mi protocolo de tesis de licenciatura, quise trabajar sobre esos tópicos, sin embargo, me fue difícil encontrar algún docente en la Facultad de Derecho que se interesara en dirigir una tesis desde esta área disciplinar. Quizá esto pueda entenderse si se conoce la trayectoria de la mayoría de docentes que imparten clases en la licenciatura en derecho, quienes trabajan dentro de instancias gubernamentales, por lo tanto, le otorgan un enfoque basado en la memorización mecánica de contenidos jurídicos, a la enseñanza de la rama del derecho en la que se han desempeñado.

Finalmente, realicé mi tesis de licenciatura enfocándome al análisis de los valores en el derecho mexicano y me encontré con que la mayoría de mis compañeros de la licenciatura -algunos ya egresados- no lograban distinguir entre ética, moral, principios y

valores, por lo tanto, no consideraban las implicaciones que su praxis podría causar ante estas imprecisiones.

Por lo anterior, surgió en mí la preocupación por conocer los motivos por los cuales estos futuros abogados no estaban asimilando dichos temas de relevancia para la práctica jurídica. Por ello, quise realizar un posgrado donde tuviera la oportunidad de seguir trabajando estos temas, así que ingresé a la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para seguir indagando y sobre este fenómeno.

Mis intereses al postularme en esta maestría en investigación educativa continuaban enfocados en ética, moral y valores, esto desde el enfoque humanista con el que me formé en la licenciatura en derecho y durante los semestres que cursé en la licenciatura en filosofía. Me percaté de este enfoque porque al postularme a este posgrado, se me ofreció la oportunidad de realizar mi investigación dentro de la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, donde descubrí que estos temas de ética, moral y valores se podían perfectamente estudiar desde la educación ambiental y en paralelo con el derecho ambiental. Esto me permitió buscar una más amplia respuesta desde la ética ambiental, incluyente a todos los seres vivos y no vivos que también integran el entorno.

A pesar de que durante la licenciatura no tuve la oportunidad de cursar alguna materia enfocada en temas ambientales, en específico la materia de DA (puesto que era una experiencia educativa optativa y durante mi tránsito por la facultad, no estuve enterada de su oferta), me interesé en la línea de investigación que me propusieron en la maestría; además he sido testigo de la poca difusión que se le ha dado al derecho ambiental entre los alumnos de la licenciatura en derecho y por lo tanto, a la ética ambiental.

Durante este posgrado desde la línea de educación ambiental, me ha sido posible deconstruir el conocimiento y referentes teóricos que tenía para re-construirlo junto con mis compañeros y profesores. Me enfoqué en concreto en el DA como una manera de comprender los temas que siempre me han interesado, la ética, la moral, los valores, ahora desde una perspectiva de investigación educativa ambiental y a partir de la experiencia de los especialistas en DA que me han compartido sus trayectorias formativas. De lo anterior es que surge esta tesis como un esfuerzo por contribuir a fortalecer el DA dentro de las IES.

1.4.2. ¿Por qué realizar una investigación acerca de las trayectorias formativas de especialistas en DA en México?

Realizar una investigación acerca de la formación de profesionales en DA es una empresa complicada en el sentido de que es un área poco explorada; se ha dado por sentado que durante la licenciatura en derecho el estudiante obtiene las herramientas, habilidades, bases teóricas y prácticas necesarias para su completo desarrollo en la rama del derecho que más le interese.

Incluso, según la Ley del Ejercicio Profesional para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave en su artículo 2º establece que el licenciado en derecho requiere del título para ejercer la abogacía; sin embargo, no es necesario cursar algún posgrado o especialización para poder litigar en alguna materia jurídica específica. Lo mismo sucede en las demás entidades federativas. Al concluir la licenciatura, se espera que sean poseedores de ciertos atributos; por ejemplo, de acuerdo al perfil de egreso de la Universidad Veracruzana (2008) el licenciado en derecho:

Debe conocer las instituciones que fundamentan el sistema jurídico mexicano, y ser capaz de comprender y aplicar principios, promover procesos y utilizar técnicas y herramientas jurídicas ante la problemática social, haciendo suyos los valores que orientan el Derecho, actuando de manera justa, respetuosa del orden público, de la paz social y de la dignidad humana.

El egresado del programa educativo de Derecho contará con las competencias básicas, genéricas y específicas que a continuación se describen:

Competencias básicas. -

1. Habilidades básicas, analíticas, críticas y creativas del pensamiento.
2. Competencia comunicativa de la lengua española.
3. Competencia para la comprensión de la cultura en el mundo contemporáneo.
4. Habilidades lingüísticas en producción oral, escrita, comprensión auditiva y lectora para el intercambio de ideas con gente de otras culturas.
5. Manejo básico de la computadora como herramienta que le permita la búsqueda identificación, organización y presentación de información.
6. Competencia básica en el idioma inglés para el manejo de materiales como textos, videos y audio.

Competencias genéricas. -

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aprender y actualizarse en forma permanente.
3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
4. Habilidad para la aplicación de los saberes.
5. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
6. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
7. Capacidad de trabajo en equipo.
8. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
9. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
10. Compromiso con la calidad.

Competencias específicas. -

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
2. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.
3. Capacidad para proponer, conducir y concluir con seriedad las etapas procesales.
4. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
5. Ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social graduado en Derecho y actuar en consecuencia.
6. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
7. Capacidad para analizar, interpretar y redactar textos técnico-jurídicos.
8. Capacidad para expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

Como se observa en la definición anterior, un licenciado en derecho (solo por mencionar algunos atributos) debe razonar, argumentar, aplicar, conocer leyes nacionales e

internacionales, reflexionar, identificar, elegir, integrar los problemas sociales, además de interpretar teorías, principios, normas y axiomas para poder comprender el derecho.

No obstante, a causa del corto período de tiempo que el estudiante pasa en la universidad, el currículo se adecua para dar respuesta a las exigencias de ramas del derecho más demandadas en función de las prácticas dominantes de esta profesión. Dichas prácticas suelen responder puntualmente a ciertos intereses económicos y políticos. En consecuencia, se da poca importancia a los aspectos ambientales y a los derechos humanos, que son otras áreas emergentes que han sido desdeñadas durante ese tiempo formativo. Esto ocasiona una incapacidad en el estudiante para poder vincular el conocimiento adquirido con las problemáticas sociales correspondientes.

Sin embargo, estos problemas sociales ya no se pueden seguir considerando desde miradas antropocéntricas, logocentristas, ni raciocentristas, desde las cuales, solo los seres humanos, es decir, los seres que hablan y son racionales, son considerados sujetos morales. Los valores a los que apuntan estos paradigmas son hacia una infinitud en cuanto al uso de recursos, así como de las posibilidades humanas para su explotación (Garrido, 2007a). Es decir, desde la modernidad se ha implementado la idea de que todo debe girar en torno al ser humano, de que el mundo está ahí para él, que los recursos naturales pueden ser utilizados sin límite; hay una omisión total de conciencia acerca de la destrucción del medio ambiente y de las muertes de los demás seres vivos que ello conlleva. En general, el ser humano consume de manera desmedida todo lo que está a su alrededor a causa de esta premisa que sigue imperando en la actualidad, en la cual el único objetivo que vale es el desarrollo económico a costa de los problemas ambientales que esta práctica hereda a las generaciones presentes y futuras.⁶

Estas prácticas de consumo desmedido se han naturalizado a tal grado que han provocado que el planeta esté viviendo una fuerte crisis ambiental, derivada de la indiferencia con que se han tratado los temas del medio ambiente; ello aunado a la creciente y negativa huella ecológica que el ser humano causa como consecuencia de estar inmerso

⁶ Las excepciones a este tipo de comportamiento generalizado residen en las culturas indígenas que conservan conciencia del valor de sus recursos para su calidad de vida e incluso consideran a la naturaleza como una entidad sagrada, así como en aquellos aún pequeños grupos de población que ha cuestionado críticamente este estilo de vida y ha comenzado a desarrollar cambios en sus pautas de consumo y de comportamiento.

en una sociedad consumista. Es por ello que se deben tomar medidas drásticas de actuación para poder enfrentar este problema derivado del desinterés colectivo.

Aunque es necesario cambiar formas de vida y de consumo, también se debe echar mano de todas las herramientas que tengamos disponibles; en este sentido, los profesionistas y especialistas de distintas disciplinas podrían representar un papel muy importante en la conformación de un frente común contra la crisis ambiental. Si bien hay profesiones que estudian directamente al medio ambiente, se requiere que todas las demás, que a simple vista no tienen como objeto de estudio directo a la naturaleza, empiecen a darle la importancia que se requiere, así como tomar posicionamiento y actuación sobre la crisis ambiental; de lo contrario, la vida del planeta y de los que habitamos en él se verá reducida a la mera sobrevivencia.

La pertinencia de esta investigación radica en la concientización acerca del estudio del DA en el proceso de formación profesional de los estudiantes, para que conciban la magnitud de la responsabilidad de la que participan; al ser ellos los que van a estudiar el conjunto de normas que regulan las conductas humanas, lo que incluye no solo la responsabilidad de ser mediadores de ciertas prácticas humanas, sino que es importante que comprendan la relación que éstas tienen con los demás seres vivos y no vivos con los que comparten el mundo, así como con las generaciones futuras.

El DA brinda una oportunidad de profesionalización que si bien ha crecido en los últimos años, se ha dado de manera demasiado lenta para las exigencias que la lucha contra la crisis ambiental requiere; si bien esta disciplina no tiene la capacidad de resolver la problemática ambiental por tratarse de una problemática multidimensional, sí consta de herramientas de defensa legal que pueden coadyuvar a la protección y defensa del medio ambiente.

El proceso de consolidación del DA, en comparación con otras ramas del derecho, ha sido lento; un ejemplo de esto, es el lugar que se le ha dado en el plan de estudios de la facultad de derecho de la Universidad Veracruzana, al ofrecerse como una experiencia educativa optativa cuya apertura depende de una cierta cantidad de solicitudes de inscripción en la misma, por lo que puede pasar mucho tiempo sin ofrecerse.

Este carácter optativo, resulta cuestionable ya que a partir de la Reforma Constitucional en materia de derechos humanos del 6 de junio de 2011, el futuro abogado deberá contar con herramientas formativas sólidas para la defensa constitucional de este y otros derechos fundamentales, y la condición de optativa de esta asignatura vuelve vulnerable la formación integral del Licenciado en Derecho, ya que su formación completa o especializada en materia de derechos fundamentales, estaría supeditada la elección de asignaturas optativas, como sería el caso del Derecho Ambiental (Ruiz, 2013, p. 89).

Resulta preocupante que no se está dando la oportunidad a los estudiantes de tener un acercamiento y reflexionar sobre lo que implicaría el formarse como especialistas en DA, sobre todo en un estado con tantos problemas ambientales que merecen ser atendidos; asimismo, a los que se especializarán en otras ramas del derecho se les está privando de conocer las consecuencias que puede tener la práctica de su especialización en el medio ambiente.

A pesar de lo mencionado anteriormente, existen organizaciones autónomas que cuentan con abogados que se especializan en el DA, como es el caso del Centro Mexicano de Derecho Ambiental (CEMDA), que desde hace 24 años se encuentra trabajando en la defensa del medio ambiente y los recursos naturales y ha tenido una gran incidencia en la aplicación del Estado de Derecho Ambiental, es decir, en la sujeción del Estado a normas ambientales (Olivo, 2017). Esta Organización No Gubernamental (ONG) ha logrado mantenerse activamente en su compromiso con el medio ambiente; además, ha logrado vincular distintas sedes en todo el país que se encargan también de ejercer el DA.

La importancia a nivel nacional en la que se ha posicionado el CEMDA se ha logrado no solo por sus avances en cuanto a hacer valer la justicia ambiental, sino también porque se ha consolidado como un modelo para todos los abogados que han querido aproximarse a esta rama del derecho. Para lograrlo, los miembros del CEMDA imparten talleres y cursos de capacitación para dotar de los elementos básicos necesarios de incorporación a la defensa jurídica de un medio ambiente sano; dichas prácticas se imparten a la sociedad civil, así como también a abogados interesados en participar en este ámbito.

Asimismo, existen instancias gubernamentales cuyas funciones están enfocadas en temas ambientales. Entre estas se encuentran la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA), que también implementa talleres para diferentes actores sociales, por ejemplo, el taller de la ‘‘NMX-AA-171-SCFI-2014 Requisitos y Especificaciones de Desempeño Ambiental de Establecimientos de Hospedaje’’ (2017), enfocado en la protección de regiones turísticas, y en la capacitación de establecimientos dedicados al hospedaje de personas, cuyo objetivo es que dichos actores aprendan a gestionar los recursos naturales, y respeten la integridad de los mismos. También cuenta con un Centro de Orientación para la Atención de Emergencias Ambientales (COATEA) en el que se reciben reportes de emergencias ambientales, y a su vez, se proporciona orientación de actuación y preventiva ante estos riesgos. Este actúa como un centro de comunicación y enlace con el sector público y privado que se encuentran involucrados en la respuesta a los reportes que se reciben, como son la Comisión Nacional de Acuacultura y Pesca (CONAPESCA) y la Secretaría de Marina (SEMAR), entre otros.

Cuando se trata de organizar, recopilar y difundir información relativa al medio ambiente, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) es la encargada de presentar la información estadística, además de contar con programas que establecen medidas de protección a corto, mediano y largo plazos, entre los cuales se encuentran los programas de gestión de recursos naturales y de producción y consumo sustentable. Su misión está encaminada a:

incorporar en los diferentes ámbitos de la sociedad y de la función pública, criterios e instrumentos que aseguren la óptima protección, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales del país, conformando así una política ambiental integral e incluyente que permita alcanzar el desarrollo sustentable. (s.f., párr. 1)

Resulta interesante observar que, a pesar de que en las universidades no se ha implementado el DA como parte del currículo obligatorio, sí existen abogados que se han logrado especializar en el tema y han alcanzado fuertes incidencias en la sociedad con la praxis de este, ya sea como miembros de organizaciones e instituciones como las que he descrito anteriormente, o de manera independiente, pero siempre con el mismo objetivo: la contribuir desde la práctica del derecho a la conservación y defensa del medio ambiente.

El interés de este estudio es investigar las trayectorias formativas por las que los especialistas en DA transitaron una vez concluida su licenciatura y que les permitió poder aprender a aplicar de manera eficaz la legislación ambiental, entendida esta última como “aquella normativa que tiene como finalidad resguardar la estabilidad funcional de los sistemas ambientales y se abocaría al estudio de normas de relevancia ambiental” (Arnouil; Valencia y Osses, 2016, p. 215).

El motivo de investigar lo expresado anteriormente responde primeramente a la preocupación con la que se precisa atender la crisis ambiental; además, como egresada de la licenciatura en derecho por la Universidad Veracruzana, sé que al no ser una experiencia educativa contemplada en el área de formación disciplinar dentro del plan de estudios de la carrera, existen pocos espacios dentro de la Universidad así como fuera de ella para que los estudiantes que quieran involucrarse en esta disciplina puedan desarrollarla de manera profesional.

Resulta necesario replantear el papel que se le ha dado al DA dentro de la carrera de derecho; mientras tanto, la forma de empezar a comunicar la importancia de esta disciplina a los estudiantes es creando nuevas estrategias de formación a partir de las que han estado desarrollando en el campo no formal de estudio.

2. Marco contextual

El propósito del siguiente capítulo es hacer un recorrido del proceso en que se ha desarrollado el DA en México. Para ello hablamos acerca de sus antecedentes, así como de la creación de instituciones, acuerdos, tratados, leyes, que permitieron construir las bases de esta rama del derecho. Posteriormente, se señalan los distintos enfoques con los que se tiende a relacionar esta disciplina, para concluir con un análisis de la manera general en que se ha impartido la enseñanza de la misma en las IES.

2.1. Antecedentes del derecho ambiental en México

Aunque no existe un consenso acerca del origen del DA en México, Sand (1994, apud Nava 2005) apunta hacia un “proceso de enverdecimiento del derecho” (p. 820), en el que identifica cuatro etapas que inician en el siglo XIX con la celebración de los acuerdos bilaterales para prohibir la sobreexplotación de especies en el Océano Pacífico. Estas etapas son:

1. La creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945.
2. La celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo en 1972.
3. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992.
4. La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible en 2002 en Johannesburgo.

En México, las conferencias de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano de Estocolmo (1972) y la de Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río (1992) fueron las más importantes para establecer principios e instituciones ambientales, que incluyeron los programas y políticas sobre EA, así como diversas reformas que permitirían la creación y aplicación de normatividad ambiental, particularmente la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, aprobada el 28 de enero de 1988, misma que sentó las bases de toda la legislación ambiental derivada.

En la Declaración de Estocolmo se dio prioridad a los temas ambientales relacionados con la contaminación derivada de la creciente industrialización y urbanización, así como de la degradación del ambiente, entre otros temas. Dada la dimensión global de dichos problemas, era preciso asumir estrategias que involucraran la acción conjunta de diversos países para hacer frente a la crisis que ya se vislumbraba. Al internacionalizar los temas relacionados con el medio ambiente, se fortaleció la concientización ambiental global que había iniciado durante la década de los años sesenta con la publicación de trascendentales obras (i.e. Carson, 1962; Ehrlich, 1968; Commoner, 1971; Schumacher, 1973).

Entre los acuerdos que asumieron los países en 1972, se destacó el establecimiento del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el 5 de junio como el Día Mundial del Medio Ambiente y la Declaración de Estocolmo, que establecía una serie de principios para el medio ambiente humano.

En 1988, el presidente de México firmó el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales llamado "Protocolo de San Salvador"; este tratado multilateral resulta sumamente importante para la consolidación del DA, puesto que en su artículo 11º establece de manera explícita el derecho humano al medio ambiente sano (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1 de septiembre de 1998):

1. Toda persona tiene derecho a vivir en un medio ambiente sano y a contar con servicios públicos básicos.
2. Los Estados Partes promoverán la protección, preservación y mejoramiento del medio ambiente.

Este tratado fue ratificado en 1996, y a pesar de ello, las leyes mexicanas no adoptaron los compromisos adquiridos; claro ejemplo es que hasta 1999 es que este derecho se incluye dentro del artículo 4º constitucional, hasta antes de ello, no se hacía referencia explícita al derecho humano a un medio ambiente sano en las leyes mexicanas.

En los años siguientes los problemas ambientales siguieron aumentando, se hicieron más visibles y se reconoció que dichos conflictos estaban correlacionados con otros

factores sociales como la urbanización, la deforestación y el crecimiento económico. En 1992 en la Declaración de Río ya se percibía un panorama más amplio acerca de la crisis ambiental. Se aceptó que se debían considerar los factores sociales y económicos en su conjunto en una perspectiva global y local, a fin de poder encarar de manera más eficaz la protección del medio ambiente; es decir, pensar en lo ambiental, lo económico y lo social como factores interdependientes. El vínculo entre estos factores se conceptualizó como “desarrollo sustentable”, el cual, buscaba conciliar la protección ambiental con el crecimiento económico y la equidad social.

Entre los documentos que surgieron de la Declaración de Río en 1992 se encuentran la Agenda XXI, la Convención Marco sobre el Cambio Climático, que fue firmada por México para atender esta compleja problemática relacionada con el cambio global; y el Convenio sobre la Diversidad Biológica, para abordar los aspectos de la conservación de la diversidad biológica en sus tres vertientes: recursos genéticos, especies y ecosistemas.

Desde la Declaración de Estocolmo, la mayoría de los países comenzaron a pensar en el medio ambiente como un derecho humano y lo introdujeron en sus leyes. Como mencionamos anteriormente, en México se hizo hasta 1999, incluyéndolo en el artículo 4º Constitucional, publicado el 28 de junio del mismo año en el DOF, el cual dicta que “toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar” (2012, párr. 3). Cabe mencionar que la palabra “adecuado” provocó incertidumbre jurídica al no establecer parámetros para juzgar lo que se consideraba adecuado, así que en 2012 hubo una reforma al artículo, estableciendo que:

Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho. El daño y deterioro ambiental generará responsabilidad para quien lo provoque en términos de lo dispuesto por la ley. (párrs. 3-4)

De los tratados y acuerdos internacionales que se firmaron, derivados de las Declaraciones de Estocolmo y Río, surgieron principios generales que funcionan como una base sobre la cual los diferentes países pueden guiar y aplicar las normas del derecho internacional en sus legislaciones. De acuerdo a López y Ferro (2006) los principios rectores de la protección del medio ambiente que derivan del derecho internacional ambiental son:

- Principio de prevención, reducción y control de daños al ambiente. Se fundamenta en el principio 21 de la Declaración de Estocolmo y el principio 2 de la Declaración de Río.
- Principio de cooperación internacional. Se fundamenta en el principio 24 de la Declaración de Estocolmo y en el principio 7 de la Declaración de Río.
- Principio de comunicación y consulta. Se fundamenta en principio 19 de la Declaración de Río.
- Principio "quien contamina paga". Fundamentado en el principio 16 de la Declaración de Río.
- Principio de responsabilidad común pero diferenciada. Se fundamenta en el principio 7 de la declaración de Río.
- Principio de precaución o de cautela. Fundamentado en el principio 15 de la Declaración de Río.

Al ser generales, es decir, al ser reguladores de distintos tipos de derechos, dichos tratados internacionales deben ser interpretados por cada país para su aplicación pertinente al contexto de cada uno de ellos. En la interpretación de los tratados suscritos por México, se les ha reconocido importancia a los derechos humanos, lo que se constata en la reforma del 10 de junio del 2011 al artículo 1º constitucional publicado por el DOF:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. (párrs. 1-2)

No obstante, de acuerdo al artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia (1945), los principios derivados de acuerdos internacionales son vinculantes puesto que son

fuente del derecho internacional; en ese sentido, al suscribirse México a los tratados internacionales que los contienen, tienen que ser aplicados obligatoriamente en el país. Al respecto, en la reforma al artículo 1º constitucional se reconoce a los tratados internacionales como normas reguladoras y, por ende, a los principios derivados de ellos, en la interpretación de los derechos humanos.

2.2. Distintos enfoques del derecho ambiental en México

Si bien el estudio del DA la mayoría de las veces ha estado enfocado a la rama del derecho más consolidada de la cual deriva, la introducción de los principios ambientales como son: de equidad, de quien contamina paga, de prevención, de cautela o precaución, reparación del daño, así como los principios de participación pública y de información (Ruiz, 2013), ha favorecido el proceso de formulación de normas bajo las cuales se ha comenzado a gestar el DA. Existen diversos enfoques desde los cuales se aborda al DA, aunque por los fines de investigación educativa en esta investigación solo lo retomaremos desde la perspectiva de su ámbito disciplinar.

Al respecto, López y Ferro (2006) plantean diversas perspectivas en la manera de abordar al DA, que pueden identificarse: como ciencia informativa de un cúmulo de normas acerca de un mismo tema; como disciplina académica, la cual supondría reconocer la necesidad de impartir en la enseñanza del derecho, el factor ambiental dentro del ordenamiento jurídico; como rama autónoma del derecho, debido a que cuenta con sus propios principios, técnicas y objeto de estudio; como rama del derecho público, si el objetivo es proteger los derechos colectivos a un medio ambiente sano; como rama del derecho económico, considerando que la protección de la calidad del ambiente condiciona el modelo de desarrollo económico; y como parte del derecho privado, como regulador de la relación jurídica entre personas que viven en igualdad normativa. Como se observa, el DA posee una característica de transversalidad que lo relaciona con distintos espacios dentro del entorno social; por lo tanto, para poder entenderlo es menester considerar los distintos enfoques con el que lo han abordado ciertos actores, tales como las organizaciones autónomas y los profesionistas que han logrado posicionarse en el ejercicio del DA en las

dependencias gubernamentales, así como el de quienes ejercen en el ámbito académico en México.

Las organizaciones autónomas desempeñan un papel sumamente importante en la constitución del campo del DA, ya que participan en la consolidación del sistema jurídico. Esto permite que los temas ambientales tengan mayor oportunidad de ser considerados en la agenda política del país, para así contribuir al desarrollo de mejores instrumentos legales en defensa del medio ambiente, además de movilizar a la opinión pública.

Los especialistas, por su parte, son actores importantes porque desde su experiencia en la práctica y estudio del DA detectan cuáles son los problemas ambientales que requieren mayor intervención, y así sus investigaciones pueden ayudar a que los tomadores de decisiones propongan los temas ambientales en la agenda pública.

De manera general, esta breve síntesis nos permite dar cuenta de la forma en que se ha abordado el DA en México, esto con el propósito de poder analizar hacia dónde evoluciona y cuáles son los requerimientos de dicha rama del derecho para su fortalecimiento, de acuerdo con el devenir social e histórico del país y en un momento crítico para el medio ambiente local, nacional y mundial.

2.2.1. Derecho humano al medio ambiente sano

Uno de los enfoques del DA en México ha sido hacia el ejercicio de derechos; el artículo 4º constitucional permite pensarlo como un derecho humano a un medio ambiente sano, fundamentado entre otros en el principio del que contamina paga. Este principio tiene su origen en una recomendación formulada por los estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1974. Posteriormente, se fundamenta en el principio 16 de la Declaración de Río en 1992, publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual a la letra dice:

Las autoridades nacionales deberían procurar fomentar la internalización de los costos ambientales y el uso de instrumentos económicos, teniendo en cuenta el criterio de que el que contamina debe, en principio, cargar con los costos de la contaminación, teniendo debidamente en cuenta el interés público y sin distorsionar el comercio ni las inversiones internacionales. (UNESCO, 1992, p. 4)

En el derecho mexicano, este principio, ingresó en la legislación de algunos estados del territorio mexicano; específicamente en el Estado de Veracruz en junio de 2012, cuando se reformó el artículo 8º de su Constitución:

Las personas serán igualmente responsables en la preservación, restauración, y equilibrio del ambiente, así como en las acciones de prevención, adaptación y mitigación frente al cambio climático, disponiendo para tal efecto del ejercicio de la acción popular ante la autoridad competente, para que atienda la problemática relativa a esta materia. (p. 17)

Como podemos observar, en las reformas adoptadas por el Estado Mexicano el propósito del principio antes mencionado es reducir el impacto ambiental mediante la prevención y control de prácticas irresponsables. Al respecto, García (2001) explica que dicho principio “se plantea, entonces, como una forma de imputar al contaminador la carga de la lucha contra la contaminación, quien deberá asumir el coste de las medidas necesarias para evitarla o reducirla hasta los estándares marcados por dichas autoridades” (p. 9).

Tanto este principio, como el derecho humano a un medio ambiente sano, tienen como base el concepto de “potestad” (Carmona, 2015a) en el sentido de que algunos actores hacen funcionar el aparato coactivo del Estado, para obligar a ciertas personas a que actúen de la manera adecuada en beneficio de la mayoría. Es decir, el Estado obliga a las personas a regular su actividad hacia la naturaleza. El problema es que el beneficio de la mayoría algunas veces se reduce a principios y valores que se piensan más desde el desarrollo económico y no en función de la responsabilidad hacia el medio ambiente.

Ahora bien, los derechos humanos están clasificados en generaciones, dentro de las cuales, se reconoce al derecho humano al medio ambiente sano. Cabe mencionar que los derechos humanos se reconocen de manera concreta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948, bajo los principios de dignidad e

igualdad de los seres humanos. Sin embargo, a nivel nacional, también han sido resultado del Protocolo de San Salvador de 1988 y de la Carta de las Naciones Unidas de San Francisco de 1945 (Mendezcarlo, 2015). De manera general:

La primera generación está constituida por los derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad privada. Estos derechos están enfocados en que el Estado se abstenga de obstaculizar la satisfacción de los derechos mencionados. La segunda generación agrupa a los derechos económicos, sociales y culturales; (DESC) como lo son los derechos laborales, a la salud, a la educación, a la cultura. Estos derechos están enfocados en el deber que tiene el Estado de proteger los derechos de la colectividad, para su satisfacción progresiva. La tercera generación se compone del derecho a la autodeterminación, a la independencia económica y política, a la cooperación internacional y regional, al ambiente, entre otros. Estos derechos responden a la protección de intereses difusos (Mendezcarlo, 2015).⁷

El derecho humano al medio ambiente sano, aunque es reconocido en la tercera generación, ha estado vinculado con la segunda generación; por ello, se ha empezado a hablar del surgimiento de un nuevo conjunto de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA). Siguiendo con Mendezcarlo (2015), esta clasificación es para fines didácticos, por lo que no deben distinguirse jerarquías entre cada generación. En ese sentido, el Estado está obligado a respetar y promover a todos los derechos por igual, para su satisfacción progresiva.

Ahora bien, el ejercicio de estos derechos, incluido el derecho a un medio ambiente sano, está vinculado al concepto de gobernanza (Durán, 2015), el cual hace referencia a los procesos por los que ciertos actores políticos y sociales llevan a cabo prácticas que les permiten gestionar asuntos derivados de los problemas sociales.

⁷ Los intereses difusos “se relacionan con aquellas situaciones jurídicas no referidas a un individuo, sino que pertenecen a una pluralidad de sujetos más o menos determinada o indeterminable, que están vinculados únicamente por circunstancias de hecho en una situación específica que los hace unificarse para acceder a un derecho que les es común” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2011, p. 2136).

Gobernanza se refiere al ejercicio de poder en un sentido más amplio e implica ciertas modalidades de asignar recursos y de ejercer control y coordinación, donde los actores gubernamentales no necesariamente son los únicos participantes ni los más importantes [...] aunque las medidas aplicadas emanen de fuentes relacionadas de manera tradicional con el poder de los gobiernos [...] también abarcan otros actores provenientes de la sociedad civil, como las poblaciones locales afectadas y las organizaciones no gubernamentales ambientalistas. (Brenner y Vargas, 2010, p. 117)

De acuerdo con la definición anterior, la gobernanza implica la negociación entre actores en favor de distintos intereses, es decir, hay colaboración entre el Estado y otros actores de la sociedad civil, para tomar decisiones de manera participativa que promuevan la disminución de conflictos. Cabe aclarar que este concepto es distinto de la gobernabilidad, el cual hace referencia a una capacidad unilateral del Estado para tomar decisiones y de ejecución por medio de instrumentos normativos (Brenner y Vargas, 2010).

En la gobernanza ambiental, el Estado pasa a ser promotor de mecanismos de solución y de participación de todos los actores sociales involucrados en los conflictos ambientales; en este sentido, debe garantizar que la información fluya hacia todas las partes para evitar disyuntivas innecesarias en la toma de decisiones; al respecto Messick y Brewer (1983, apud Poteete, Janssen y Ostrom, 2012, p. 409), señalan que la comunicación facilita la cooperación de cuatro formas: 1) dando información acerca de las elecciones de los demás; 2) aumentando la confianza; 3) activando los valores sociales y la responsabilidad; 4) creando una identidad de grupo.

Por lo tanto, la función del Estado también es equilibrar los intereses de los participantes (Domínguez, 2008) mediante la comunicación de información en cuanto a las decisiones que se deben tomar en conjunto; esto con la finalidad de generar confianza, la cual, es un factor que influye directamente en la perspectiva con la que las personas participan o no en acciones colectivas (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012).

La ONU, a través de la División de Legislación y Convenciones Ambientales (DELC), busca garantizar la gobernanza ambiental por medio del fortalecimiento de acuerdos internacionales que permitan la implementación del derecho y las políticas ambientales pertinentes a nivel nacional. Sus funciones dentro del PNUMA son:

Promover el desarrollo progresivo y la implementación del derecho ambiental como respuesta a los desafíos ambientales; en particular, apoyando a los Estados y a la Comunidad Internacional a fortalecer su capacidad para desarrollar e implementar marcos legales; y apoyar la implementación de los Acuerdos Multilaterales Ambientales (AMUMAs) por las partes y facilitar las interrelaciones y sinergias, respetando la autonomía legal de los AMUMAs y las decisiones tomadas por sus respectivos grupos gobernantes. (ONU, s.f., párr. 3)

Para ayudar a la implementación del derecho ambiental, la DELC dispone de varios programas y proyectos en los que se pueden encontrar documentos de referencia sobre legislación ambiental así como programas de capacitación y asistencia técnica legal, entre otros; los cuales están pensados para que todos los actores que repercuten en el medio ambiente cooperen en pro del mismo, “la gobernanza ambiental abarca las reglamentaciones, prácticas, políticas e instituciones que configuran la manera en que las personas interactúan con el medio ambiente” (PNUMA, s.f., párr. 2). Por lo tanto, la articulación de las funciones de la sociedad civil, de las ONG, de los gobiernos y del sector privado es esencial para lograr una gobernanza que sea eficaz.

2.3. Enseñanza del derecho ambiental en las instituciones de educación superior en México

A pesar de que existen diversas leyes en México que promueven la inserción de la educación ambiental dentro de los espacios educativos formales y no formales (véase anexo 5 y 6), en la práctica se ha visto poco materializada esta iniciativa. Dentro de las licenciaturas en derecho, lo anterior se confirma ya que, como se ha mencionado en apartados anteriores, el DA no ha sido un tema relevante dentro de las IES en México que cuentan con la licenciatura en derecho en la planeación de sus programas educativos (véanse anexos 2, 3 y 4); sin embargo, es dentro de dichas instituciones donde el estudiante va formando el perfil que guiará su práctica jurídica en un futuro. He ahí la responsabilidad que tienen estos espacios para la formación de especialistas en DA.

Si bien la escuela no es el único espacio donde se llevan a cabo procesos formativos, sí es una parte importante en la construcción de la trayectoria formativa de los

futuros abogados, en el sentido de que probablemente es su primer acercamiento al estudio jurídico por lo cual, dependiendo del enfoque de la institución y de las ramas que promueva para su especialización, el estudiante comenzará a elegir el camino profesional a seguir. Es por ello que podemos definir que las IES,

Son instituciones en donde se transmite, se crea y se certifica el saber; son organismos que extienden su labor e influencia más allá de sus fronteras. Las IES, a través de los egresados, del trabajo educativo, de la investigación y de los profesores e investigadores se extienden a la sociedad, alcanzando su sentido y su concreción ante ésta misma. (SEMARNAT y CECADESU, 2006, p. 91)

En ese sentido, al no formar profesionales especializados en dicha rama, el marco jurídico ambiental sufre modificaciones continuas que algunas veces no están articuladas con la problemática que se busca combatir; por ejemplo, la recién aprobada Ley General de Biodiversidad (15 de diciembre de 2017) modifica ciertas disposiciones para el uso de recursos naturales, por lo cual, será necesario que los abogados dedicados a la defensa del medio ambiente se actualicen en estos temas. Sin embargo, los programas educativos en derecho no están evolucionando a la par de estos cambios en las leyes, y como consecuencia, dentro de las IES se están formando profesionistas que no estarán capacitados para litigar en este campo. Al respecto el director general del CEMDA, Gustavo Alanís, comenta que:

El tema ambiental se ha vuelto indispensable en las operaciones de las empresas, cada vez hay más legislación, más normatividad, hay más acuerdos internacionales, entonces necesitamos que los abogados puedan guiar a las empresas para que realicen actividades ambientalmente responsables. (Vargas, 25 de enero de 2016, párr. 5)

En ese sentido, la personalidad de los abogados está definida por los vínculos generales que logran establecer con otros individuos que lo posicionan en su área de estudio, así la sociedad es la que va a determinar al individuo de acuerdo con la función que en ella ejerza. Es decir, los estudiantes tienen una predisposición a elegir ramas del derecho más consolidadas en el campo laboral o las que promocionan con mayor fuerza dentro de la universidad; esto responde a una lógica institucional en la que influye la manera en la que

se organizan las universidades, así como la competencia por recursos para investir de prestigio a ciertas áreas disciplinares provocando una falta de cooperación entre áreas (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012).

Lo anterior responde, desde la psicología, a postulados propuestos por la teoría de la identidad social (Scandroglio, López y San José, 2008). Existe un proceso de autocategorización que es previo a la construcción de la identidad; es decir, dependiendo del grupo social al que el individuo pertenezca, adoptará las características del mismo para conformar su identidad. Tajfel (1974, 1978) menciona que existen dos niveles de comportamiento del individuo; uno intergrupal que responde al comportamiento del individuo de acuerdo al grupo social al que pertenece; y otro interpersonal en el que las relaciones personales determinarán la conducta.

Entonces, tenemos que las universidades responden a una estructura gerencial en la que se reproduce la organización positivista y, como consecuencia, se segmenta en disciplinas. Incluso una disciplina se puede separar en especializaciones que buscan su propio prestigio mediante la competencia de incentivos que están en función de las demandas del mercado. Lo anterior define las formas de interacción que seguirán reproduciendo ese orden hasta naturalizarlo y hacerlo parte de la práctica profesional (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012).

Las especializaciones dentro de cierta área de estudio separan al individuo en clases sociales, que a su vez se reproducen en la sociedad; como consecuencia, se crean diferentes tipos de subcampos dentro del campo educativo. Así, las reproducciones de clase, son el resultado de una acción pedagógica que se ejerce en los individuos, que posteriormente, los inserta en la sociedad de acuerdo con la especialización que han obtenido. En el campo del derecho, la legitimación del abogado está condicionada a que los demás individuos reconozcan el capital simbólico que ha adquirido. Por ello, los estudiantes al ingresar a la licenciatura en derecho, forman parte de un campo educativo en el que el prestigio social, se considera de suma importancia para la vida profesional próxima a ejercer.

Estas separaciones del derecho en subcampos, promueven una desarticulación entre las ramas que lo conforman, provocando que su estudio (sesgado por dichas divisiones)

resulte inefficiente; es decir, la fragmentación institucionalizada de la academia impide que surjan programas que respondan a la realidad actual (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012). Es evidente que los estudiantes se inclinarán por aquellas especializaciones que la sociedad ha calificado como de mayor prestigio, lo que conlleva a que en las universidades se les dé mayor prioridad a temas como el derecho civil, derecho fiscal, entre otros. La manera en la que esto impacta en el sistema educativo formal, es en una baja demanda de especializaciones en DA dentro de esos espacios, lo cual se puede visibilizar si se revisa los planes de estudio de las IES.

De acuerdo los datos plasmados en la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México (SEMARNAT y CECADESU, 2006), en el 2001 se registró un crecimiento en el interés por temas ambientales en programas académicos en el nivel superior en áreas (como las ciencias sociales) que se habían interesado muy poco en estos temas. Dentro de estos programas se menciona al DA como una nueva área que se podría entretejer con otras, para resolver prioridades ambientales relacionadas con la política ambiental, entre otras.

Sin embargo, a partir de la lista de Programas de Licenciatura y TSU (Técnico Superior Universitario) por Institución de Educación Superior 2013 – 2014, publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2015, se puede hacer visible que en México el número IES particulares que no consideran la materia de DA dentro de sus programas educativos de la licenciatura en derecho es mayor de 80%, por lo que las IES que sí la imparten solo son alrededor del 20% (véase anexo 2).

Tabla 2. Porcentaje de IES particulares que imparten la licenciatura en derecho en México

IES particulares que imparten la licenciatura en derecho en México			
	Sí imparten DA	No imparte DA	Total
Total general	168	684	852
Porcentaje	19.71%	80.28%	99.99%

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista la Programas de Licenciatura y TSU por Institución de Educación superior 2013 – 2014, elaborada por la SEP (2015).

De la revisión del plan de estudios de 34 IES públicas estatales, se encontró que, a pesar de que casi el 56% de ellas tienen contemplada la materia de DA dentro de sus programas educativos de la licenciatura en derecho, en comparación con el 44% que no la incorpora; solo ocho universidades la imparten como parte del plan de estudios obligatorio (véase anexo 3).

Tabla 3. Porcentaje de IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho en México

Porcentaje de IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho en México			
Sí imparten DA		No imparten DA	Total general
Obligatoria	Optativa		
8 = 42%	11 = 58%		
Total	19 = 56%	15 = 44%	34

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista Programas de Licenciatura y TSU por Institución de Educación superior 2013 – 2014, realizada por la SEP (2015).

En relación con los posgrados en derecho que se ofrecen en México, tanto de IES públicas como privadas, el escenario no mejora; de 844 programas incluidos en la lista de Programas de Posgrado por Institución 2013 - 2014 publicada por la SEP en el año 2017, se encontró que tan solo existen 4 posgrados de nivel maestría con enfoque en especialización en DA (véase anexo 4). Esto se puede traducir en que existe un nicho de especialización que, por alguna razón, los abogados no están abarcando, en palabras de Alanís:

La oferta académica de posgrados en derecho ambiental todavía es muy pobre y, por una extraña razón, cuando se ofrecen estos cursos no hay demanda y es difícil entenderlo porque en el campo laboral está muy demandada la asesoría legal ambiental; sin embargo, la gente no se está especializando. (Reforma, 25 de enero de 2016, párr. 10)

Estas consideraciones acerca de la enseñanza del DA en las IES en México permiten visibilizar el poco impacto que ha tenido ésta rama dentro de las instituciones educativas en la construcción de sus planes y programas de estudio en derecho. Además, éste es un fenómeno que va más allá del DA, prácticamente todo lo relacionado con el medio ambiente ocupa un lugar periférico dentro de la educación formal:

El casi nulo interés que ha existido por parte de las Instituciones de Educación Superior y del Poder Legislativo Federal por llevar a la Educación Ambiental al terreno de las bases de la misma Carta Magna y de la Educación, en las Instituciones de Educación Superior, han sido, a la vez, los elementos que también han sido factores para que se haya retrasado, hasta el día de hoy, su inclusión en esos renglones Institucionales. (Machado, 2003, p. 8)

Sin embargo, la sociedad está en constante devenir y, como consecuencia, los problemas que de ella se derivan también son cambiantes; es por ello que el conocimiento no debe ser reproducido de manera sistemática a lo largo del tiempo (Rockwell, 2009), es decir, los conocimientos que se enseñan en las IES deben ser adaptados de acuerdo con los problemas sociales.

Dichos problemas se desarrollan en un proceso histórico en el cual, existe una relación entre producción y reproducción: la primera es posible porque hay un orden o una forma reproducible; y la segunda, por su parte, genera cierta innovación, en ese sentido, “el momento histórico actual nos plantea entonces, la necesidad de un currículo abierto, flexible, compartido, diversificado y que favorezca diferentes opciones de formación, por lo cual no es posible entenderlo si no es en un contexto social específico” (Velásquez, 2009, p. 37). Por lo tanto, la continuidad histórica requiere tanto de ordenamientos relativamente estables como de cambios profundos; y como consecuencia, las configuraciones sociales y culturales tienen que ser continuamente reconstruidas (Rockwell, 2009).

La reproducción, en este sentido, puede entenderse como uno de varios procesos que construyen históricamente las realidades escolares (Rockwell, 2009); así la continuidad histórica requiere tanto del orden que ejerce la reproducción, como de los cambios profundos de la producción que la innovación produce; por lo tanto, se requiere desvelar las significaciones de la interacción dentro de la realidad escolar, con el fin de encontrar estrategias para que la defensa del medio ambiente se vuelva un tema de interés en las IES y en sus estudiantes.

3. Aproximaciones teóricas

En el siguiente capítulo se articulan los enfoques teóricos empleados para el desarrollo y sustento de la investigación. Si bien, no existen trabajos jurídicos que nos sirvan como referente para analizar el derecho ambiental desde la investigación educativa, encontramos que se puede realizar una aproximación a su estudio desde el ámbito de educación formal, no formal y modelo de enseñanza/aprendizaje artesanal; con el propósito de sentar un antecedente que permita su posterior sistematización.

3.1. Derecho ambiental como disciplina jurídica

La enseñanza del derecho en México se ha abordado desde una educación tradicional en la que el estudiante suele recibir información que memoriza, sin preguntarse la pertinencia de la aplicación de los conocimientos en una sociedad que no es estática. Al respecto, Ordoñez (2018) señala que este tradicionalismo en la educación jurídica, está basado en el orden y en la autoridad: el primero basado en cuerpos normativos, y la memorización de preceptos; la segunda a cargo del profesor que “se cree poseedor de conocimiento y de la experiencia del objeto de aprendizaje, que aplica su método —anacrónico y obsoleto la mayor de las veces— para lograr la enseñanza jurídica” (p. 185).

Pansza (1997, apud Ordoñez, 2018) comenta que la aplicación de este tipo de educación tradicional “se caracteriza por la existencia de ciertos verticalismos, autoritarismo, verbalismo, lo cual conlleva a la domesticación que se disfraza de (o se justifica con) disciplina” (p. 185); la cual, podría ser derivada de la poca investigación sobre educación jurídica en México. A pesar de que la investigación acerca de la educación ha sido un tema ampliamente investigado, el derecho como disciplina, ha sido un área de conocimiento poco desarrollada y profundizada, como consecuencia, no se han podido establecer bases metodológicas para su enseñanza.

Ahora bien, la característica cambiante de la sociedad, demanda la necesidad de revirar el enfoque educativo que se les ha dado a las ciencias en general, las cuales están basadas en paradigmas que son difíciles de cambiar o reestructurar, por ejemplo:

El impacto del paradigma ecológico en las ciencias en general y en especial en las ciencias sociales ha sido creciente. La sociología, la psicología, la economía, el derecho han sido revisados y reformulados desde la visión ecológica del mundo que el paradigma ofrece. Las mismas ciencias naturales han sufrido también la influencia del paradigma ecológico de tal modo que no existe hoy campo del conocimiento científico donde la perspectiva ecológica no esté presente en un grado o en otro. (Garrido, 2007b, p. 53)

En ese sentido, los conflictos ambientales derivados de la actividad humana han cambiado, se han hecho más visibles y peligrosos. No se puede seguir ignorando el papel que podría desempeñar el DA como un recurso más para la protección y defensa ambiental; de ahí la importancia de que en las IES se adopte una visión ecológica del mundo que permita el fortalecimiento del estudio de esta rama. Actualmente, el cambio climático se ha configurado como uno de los problemas globales más complejos, graves y apremiantes que enfrenta la humanidad en lo general y, de manera particular, con mayor intensidad se ven afectados países vulnerables en términos geoclimáticos y económicos, México está incluido en este grupo. Como muestra de ello, el pasado 13 de julio de 2018 hubo una serie de reformas a La Ley General de Cambio Climático (publicada el 06 de junio de 2012) para dar respuesta a este fenómeno y garantizar el derecho humano a un medio ambiente sano:

Artículo 2o. Esta Ley tiene por objeto:

Párrafo reformado DOF 13-07-2018 I.

Garantizar el derecho a un medio ambiente sano y establecer la concurrencia de facultades de la federación, las entidades federativas y los municipios en la elaboración y aplicación de políticas públicas para la adaptación al cambio climático y la mitigación de emisiones de gases y compuestos de efecto invernadero. (DOF, 13 de julio de 2018)

Por lo anterior, se hace cada vez más necesario contar con abogados especializados en DA. En ese sentido, podemos abordarlo como una disciplina que ha sido poco estudiada y consecuentemente, encontramos pocas investigaciones que nos sirvan como referente. Una de ellas es la de Ruiz (2013)⁸ la cual, apunta a que dentro de las universidades que integran

⁸ Es un análisis de la presencia del derecho ambiental como disciplina dentro de los estudios formales de derecho en seis universidades: la Universidad de Aguascalientes, la Universidad de Colima, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Guadalajara, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Nayarit.

la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RECOM-ANUIES), esta asignatura se encuentra, en algunos casos como optativa, como especialización y en otros está ausente, lo que hace evidente la necesidad de más espacios formales para el estudio de disciplinas emergentes como el DA.

Dentro del ámbito académico, se ha considerado como una disciplina enfocada en la necesidad de que el estudiante reconozca que existe un sector ambiental dentro del ámbito jurídico; sin embargo, suele estudiarse solo el vínculo con otras ramas consolidadas del derecho como el civil o administrativo, entre otros, sin que logre tener un espacio propio dentro de las universidades para su fortalecimiento.

La importancia de la enseñanza del DA radica en que es en las IES donde se va formando la identidad del estudiante de derecho, que se proyectará posteriormente en su quehacer jurídico, dentro de una sociedad que es cambiante, y por consecuencia, los problemas que de ella derivan también lo son. Es decir, durante su paso por la universidad el estudiante va construyendo la postura que va a guiar su trayectoria formativa y posteriormente, su actuar jurídico:

Analisando as trajetórias sociais e biográficas daqueles que assumiram valores ecológicos em sus vidas, sejam ecologistas, ativistas ou ainda os novos profissionais ambientais - como o educador ambiental -, vemos que, entre eles, também varia o grau de identificação e adesão a esse conjunto de atributos e valores que formam o núcleo identitário do sujeito ecológico e, principalmente, o grau de realização desse conjunto.⁹ (Carvalho, 2004, p. 66)

En ese sentido, los especialistas en DA han construido una identidad a partir de circunstancias vividas en un momento específico y en función del campo del derecho del cual quieren formar parte, a su vez, esta identidad hace referencia a un grupo con el que comparte atributos que los diferencia de otros (Larrain, 2003), los cuales tienen una postura específica o un ideario, el cual entendemos como “un conjunto de normas y valores que

⁹ En el análisis de las trayectorias sociales y biográficas de aquellos que asumieron valores ecológicos en sus vidas, sean ecologistas, activistas o aún los nuevos profesionales ambientales -como el educador ambiental-, vemos que, entre ellos, también varía el grado de identificación y adhesión a ese conjunto de atributos y valores que forman el núcleo identitario del sujeto ecológico y, principalmente, el grado de realización de ese conjunto (traducción libre del portugués).

guián las relaciones que un grupo social establece entre sí y con ese mundo” (González-Gaudiano, 2006, p. 85), que les provee principios rectores que les permite incorporarse a cierto grupo con el que se identifican. Por ejemplo, en la misión del CEMDA se remarca que sus abogados trabajan “a favor de la justicia ambiental, el bienestar de las personas y el desarrollo en armonía con la naturaleza” (s.f., párr. 4), y con ello buscan:

Ser un referente a nivel nacional e internacional, reconocido como un líder audaz, innovador, propositivo y transformador en materia de legislación y justicia ambiental, derechos humanos y políticas públicas.

Así mismo, ser un articulador de diálogo entre los diferentes actores y contribuir al fortalecimiento del bienestar social. (s.f., párrs. 5-6)

Según Carvalho (2004), el reconocimiento de dichos idearios instituye nuevos modos de ser, de comprender y posicionarse ante los desafíos del tiempo en que vivimos. Es por ello que, al continuar fomentando una educación tradicional de enfoque positivista (que solo conduce al normativismo-formalismo) dentro de las IES que imparten la licenciatura en derecho, el profesional no podrá alcanzar un nivel crítico que se requiere para pensar posibles estrategias orientadas a conservar el medio ambiente y la calidad de vida de la población y, en general, a resolver los complejos problemas actuales derivados de la actividad humana (Ordoñez, 2018).

Al inicio del documento se hizo referencia a la ética ecológica como base para el ejercicio del derecho ambiental, por lo tanto, se requiere explicar los principios que la fundamentan. Al respecto, Garrido (2007a) explica que los principales son:

- Responsabilidad: Los seres humanos como agentes morales pueden controlar sus acciones, por lo tanto, “la responsabilidad abarca la capacidad de tener obligaciones derivadas del reconocimiento tutelar de derechos de los otros, es decir, aquellos que no tienen responsabilidades” (p. 267).
- Justicia ambiental: se refiere al derecho máximo de libertad de todo individuo que sea compatible con la misma libertad para todos. Abarca dos dimensiones: la equidad universal, en la cual, “la igualdad abarca a todos los individuos del planeta” (p. 267); la equidad intergeneracional, en la cual, “la igualdad ha de

extenderse hacia las generaciones futuras” (p. 267); y la equidad interespecífica, que toma en consideración las “obligaciones para con la subsistencia de las restantes especies y los ecosistemas” (p.267).

- Prudencia: implica un ejercicio de reflexión en cuanto a que, todo lo que se puede hacer se debe hacer, siempre y cuando, sea de utilidad social y ambiental; es decir, que su costo sea equivalente al beneficio que traerá.
- No maleficencia ecológica: se refiere a las acciones ilegítimas que se identifican con la destrucción, daño o maltrato de los miembros de la comunidad moral.
- Autonomía: “es la completa autodeterminación reflexiva, propia de la especie humana, hasta la realización del máximo nivel de bienestar y realización de las pautas ecológicas de cada especie” (p. 268).

Puesto que uno de los objetivos específicos de la investigación es identificar los idearios de los abogados especialistas en derecho ambiental, es que incluyo estos principios, los cuales, según el autor, no funcionan como un programa preestablecido a seguir, sino que están en función a la maximización de un valor.

3.2. Ambientalización curricular

La licenciatura en derecho tiene una tradición que la hace guardar una dimensión conservadora hasta nuestros días; esta dimensión, según Savater (2008), prepara a los miembros de dicho campo para formar buenos socios. Bajo esta lógica, el aprendizaje es impuesto por ese colectivo como un mecanismo homogeneizador que hace que los miembros se adapten a los requerimientos de la sociedad; es decir, es conservadora porque depende de formas establecidas de pensamiento e intervención en el campo socio-profesional, de tradiciones profesionales rígidas caracterizadas por arcaísmos, de usos y costumbres fuertemente arraigados, de identidades muy definidas, tanto de parte de sus miembros como del colectivo que forman.

En ese sentido, el proceso de enseñanza que se ha llevado a cabo en el estudio del derecho responde a la transmisión de conocimientos que vayan en paralelo a un proyecto de

nación; en el que los grupos dominantes instauran su control por medio de ideologías, las cuales “no constituyen solo conjuntos globales de intereses, cosas impuestas por un grupo sobre otro, se encuentran incorporadas a los significados y prácticas de nuestro sentido común” (Apple, 1997, p. 12). Así, las ideologías en las escuelas funcionan y se constituyen en elementos pedagógicos y curriculares. Por lo tanto, se puede entender al currículum como un dispositivo de control social que funciona mediante una tradición selectiva (Williams, 1980, apud González-Gaudiano, 2012), y que, por medio de la escuela, reproduce un orden social y cultural.

Si la cultura escolar es el instrumento para propagar el valor de los bienes culturales de un país y del mundo en general (Sacristán, 2000), es válido preguntar cuál es el tipo de cultura que se está transmitiendo por medio del currículo; es decir, si la cultura que se va a enseñar la determina el Estado, entonces ¿el sujeto instruido realmente tiene libertad de pensamiento y opinión, o se vuelve un actor del Estado para seguir reproduciendo la cultura que sirve a los intereses del mismo?

El currículum es, desde esta perspectiva, un dispositivo pedagógico construido a partir de ciertos criterios de clasificación y enmarcación de códigos que operan como gramáticas pedagógicas oficiales que, a su vez, demarcan principios tácitos de orden y desorden del mundo que se van adquiriendo durante el proceso de socialización. (González-Gaudiano, 2012, p. 16).

En ese sentido, la escuela funciona como mediadora para la transmisión de la cultura¹⁰ que se requiere para mantener un orden social que es impuesto por los intereses de los grupos dominantes. Es así como las escuelas han sido encaminadas a naturalizar y legitimar procesos en función del desarrollo económico.

Estos procesos de naturalización y legitimación (González-Gaudiano, 2012) se hacen notar claramente en la escuela, por ejemplo, en la utilización de paquetes de material curricular pre-diseñados, en los cuales ya se mencionan los objetivos, contenidos, actividades y respuestas apropiadas del alumno, tests, etc., en donde el profesor se vuelve también un medio para reproducir lo que el Estado requiere. De esta forma,

¹⁰ La cultura es un sistema ordenado de significados y símbolos que imponen los términos bajo los cuales se dan lugar las interacciones sociales (Zeyer, 2013, 207).

el docente se transforma en una especie de gerente. Esto ocurre al mismo tiempo que las condiciones objetivas de su trabajo se están volviendo cada vez más proletarizadas debido a la lógica del control técnico de la forma curricular. (Apple, 1997, p. 22)

Bourdieu hace una crítica a este tipo de enseñanza tecnócrata, para lo cual, propone una serie de principios que permitan reflexionar sobre los contenidos de la enseñanza. El más aplicable, para el análisis que estamos realizando, es el que enuncia como el sexto principio:

La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debe conducir a favorecer las enseñanzas dadas en común por profesores de diferentes especialidades y también para repensar las divisiones en “disciplinas sometiendo a examen ciertos reagrupamientos heredados de la historia y operando, siempre de manera progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia. (Bourdieu, 1997, p. 67)

Este principio propone una guía para una enseñanza significativa y la forma de llegar a ella, se enfoca justo en la importancia que los profesores tienen en el proceso de aprendizaje y el papel que tienen como transformadores del sistema, así como en la necesidad de romper las divisiones entre disciplinas.

Uno de los motivos por los cuales la dimensión ambiental no logra impactar en el sistema educativo, se debe a la falta de articulación entre las disciplinas dentro de la estructura del currículo (González-Gaudiano, 2012). De esta forma, las universidades poco pueden incidir en la solución de problemas ambientales. El currículo ha sido orientado a formar perfiles de egreso convenientes a las necesidades del mercado, “suele privilegiarse la formación técnico-científica en detrimento de la formación social, ética y artística” (González-Gaudiano, 2012, p. 22) con la finalidad de incorporarlos a los campos ocupacionales.

En el Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente, realizado como parte de las actividades del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA), se hizo un especial énfasis en la necesidad de vincular la educación superior con la

problemática ambiental (González-Gaudiano, Meira y Martínez, 2015). De este seminario surgió “La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina”; en este documento se habló de la necesidad de incluir el tema ambiental dentro de la Universidad y la manera en que esto implicaría un cambio en sus funciones, así como en la producción de conocimientos que emergen de la interiorización de esa nueva dimensión (González-Gaudiano et al., 2015). Sin embargo, para que la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo logre trascender, se requiere poner nuevos temas sobre la mesa, por ejemplo,

la necesidad de descentralizar el poder y los procesos económicos con base en los criterios ambientales, y generar un proceso de desarrollo mucho más equilibrado en lo regional, ecológicamente sustentable y que permita una gestión más democrática de los recursos productivos. (González-Gaudiano et al., 2015, p. 72)

Dar cuenta de estas relaciones de dominio, permite observar cómo y dónde se reproducen en las diferentes realidades sociales - en este caso, en la realidad escolar - y la forma en que han sido naturalizadas; la reproducción en este sentido, funciona como un proceso de construcción histórica de las realidades escolares (Rockwell, 2009). Por lo tanto, las universidades “funcionan con identidades propias arropadas en contextos sociales e históricos específicos y adoptan los idearios a través de procesos lentos” (González-Gaudiano et al., 2015, p. 75).

La ambientalización curricular puede ser entendida como una tendencia emergente (Popkewitz, 1988) que implica una transición que difícilmente se logra dentro de las universidades, ya que se mueven otros tipos de intereses y políticas que no son compatibles con este cambio. Sin embargo, es indispensable que la cultura escolar sea congruente con los conocimientos que se imparten en relación con lo ambiental; mientras esta se encuentra orientada a ecoscientismo, los estudiantes viven en una cultura completamente diferente que promueve otro tipo de intereses (Zeyer, 2013). Para aspirar a esta transformación curricular, es indispensable sacar a la luz los supuestos que subyacen a estas culturas, con el objetivo de obtener una comprensión más amplia de las pautas a seguir para un proceso de cambio.

3.2.1. Enfoque transversal del derecho ambiental como eje de la formación profesional

El DA, como una disciplina que estudia el conjunto de normas encaminadas a regular las conductas del ser humano hacia el medio ambiente, parte de la premisa de que primeramente debe existir un medio ambiente sano donde se pueda desarrollar la vida con calidad.

El derecho al medio ambiente sano implica la utilización sostenible, moderada y con enfoque de protección y conservación de todos los elementos constitutivos del hábitat de la humanidad, incluyendo la flora y fauna y las condiciones colaterales para su realización. (Carmona, 2015b, p. 11)

Es necesario plasmar que entendemos al medio ambiente “como una suma compleja de diversos y muy variados componentes que, a su vez, generan circunstancias de las cuales, el ser humano se sirve, pero que también pueden llegar a afectarlo” (Turrubiates et al., 2015, p. 5884); por lo tanto, se configura de diversos elementos que deben ser protegidos para buscar su conservación mediante el derecho a un medio ambiente sano.

Este enfoque implica el ejercicio de un derecho que contribuye al bienestar del ser humano; a su vez, como éste es parte de un contexto social, el ejercicio de su derecho a un medio ambiente sano, también beneficia a los organismos vivos, a la sociedad y al espacio en el que se desarrolla. Por lo anterior, la enseñanza del derecho, en general, debería pasar por un proceso de ambientalización que permita a los estudiantes desarrollar una conciencia acerca de los efectos que su acción tendrá en el entorno socio-ambiental.

Si se piensa en la ambientalización del derecho como un tema transversal, se podría constituir como un elemento primordial dentro de los programas de estudio “toda vez que cruzan todas las dimensiones de la persona, favoreciendo la integralidad y dotándola de sentido, dejando atrás el currículo tradicional dividido en parcelas del conocimiento y llevando a un conocimiento global” (Velásquez, 2009, p. 38). En ese sentido, la interacción de la acción humana y la naturaleza se influyen de manera recíproca, por lo cual, el DA como disciplina jurídica puede definirse como:

El conjunto de normas jurídicas que regulan las conductas humanas que pueden influir de una manera relevante en los procesos de interacción que tienen lugar entre los sistemas de organismos vivos y sus sistemas de ambiente, mediante la generación de efectos de los que se espera una modificación significativa de las condiciones de existencia de dichos organismos. (Brañes, 2000, p. 29)

Esa definición implica el reconocer en su estudio elementos como la conducta humana en los procesos de interacción con los sistemas de organismos y del ambiente, y las modificaciones que provocan al entorno. Es decir, la problemática ambiental debería estar inmersa en todos los campos de estudio del derecho, puesto que es en el medio ambiente donde se desarrollan todas las actividades humanas.

Al respecto, Fernández (2004) hace referencia a la transversalidad curricular como una estrategia que funciona como un medio para que el alumno aprenda de manera más eficaz los contenidos de los programas educativos, puesto que toma en consideración los aprendizajes previos del alumno, así como los adquiridos de manera artesanal, es decir, a través de la práctica cotidiana de lo que se quiere enseñar. Por lo tanto, entendemos que las estrategias son un “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Monereo, 2000, p. 24).

Si pensamos en el DA desde un enfoque transversal, podemos situarlo como un eje que guíe todo el trayecto formativo de los abogados, en lugar de visualizarlo como una experiencia educativa más dentro de los programas educativos de las IES que promueven el aprendizaje de conocimientos compartimentados, puesto que:

Se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa. (Velásquez, 2009, p. 36)

González-Gaudiano (2007) comenta que desde el surgimiento de la EA en los años setentas, ya se había descartado que ésta fuera parte de un currículo como una experiencia educativa más, “por el contrario se insistió en la necesidad de construir una dimensión que atravesara todas las áreas del currículo” (p. 109). De acuerdo con lo anterior, en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi (UNESCO, 1977) se

buscó la articulación de contenidos educativos en su conjunto con la temática ambiental, en el informe final se pronuncia que:

Las soluciones a los problemas ambientales requieren ante todo su análisis profundo. Esos problemas han sido considerados frecuentemente de manera fragmentaria, en lugar de procurar abarcálos examinando sus relaciones mutuas [...] el concepto del medio ambiente debe abarcar el medio social y cultural y no solo el medio físico [...] En consecuencia [...] la educación ambiental debería integrarse dentro de todo el sistema de la enseñanza formal en todos los niveles con el objeto de inculcar los conocimientos, la comprensión, los valores y las aptitudes necesarios al público en general y a muchos grupos profesionales para facilitar su participación en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales. (UNESCO, 1977, pp. 11 – 12)

En la declaración de dicha conferencia se propone una EA para todas las personas, así como para todos los ámbitos educativos: formal, no formal e informal (Alonso et al., 2010). El objetivo que perseguía era que se pudiesen comprender los problemas de manera compleja y crear conciencia de que las dimensiones social, económica, política y ecológica son interdependientes (UNESCO, 1977). Sin embargo, esta visión holista requería cambios pedagógicos, así como “formar especialistas de la investigación y otras disciplinas [...] la necesidad de recurrir a enfoques y métodos innovadores con respecto a todos esos niveles y tipos de educación ambiental y para el intercambio de información y experiencias” (UNESCO, 1977, pp. 12 – 13).

A pesar de las buenas intenciones con las que se apuntaba la implementación de una EA con enfoque transversal dentro de todos los niveles y dimensiones educativas, como comenta González-Gaudiano (2007), el sistema educativo formal es resistente a incorporar cambios, aunque estos sean positivos para todas las personas. Es por ello que los temas que no están dentro del currículo obligatorio de diversas disciplinas, se encuentran “constituidos en los márgenes del campo educativo en su conjunto y por ello han irrumpido con mayor impulso en programas no formales” (p. 115); es decir, corresponden a procesos formativos que se desarrollan fuera ámbito escolar y, por su carácter flexible, permiten abordar estos temas de manera más dinámica en comparación de la rigidez de la educación formal a la que corresponden los procesos educativos institucionalizados (Smitter, 2006).

Dentro de la disciplina del derecho, no se ha seguido un proceso de enseñanza distinto al que se basa en “una estructura escolar rígida y cerrada, un currículo centrado en

disciplinas y un docente desinteresado en nuevos enfoques” (González-Gaudiano, 2007, p. 109). Sin embargo, si se dejan de minimizar los problemas legales derivados de la crisis ambiental en los procesos formativos de los estudiantes de derecho, se podría apuntalar a DA como un eje formativo importante dentro de esta disciplina.

Un problema con el que se confronta la transversalidad del DA es que está constituido de fundamentos que provienen de diversas áreas de estudio (Ruiz, 2013), y al haber pocos especialistas, es probable que dentro de las IES donde se oferta la licenciatura en derecho, los docentes que imparten las materias tengan poca o casi nula formación en el tema ambiental. Aunado a ello, las estructuras institucionales caducas complican la posibilidad de abordajes interdisciplinarios de los temas ambientales (González-Gaudiano, 2007).

Al respecto, Pérez (2007) identifica que el modelo predominante de enseñanza/aprendizaje del derecho en general que está basado en la memorización, en el cual “la idea de que un jurista es quien conoce muchas normas sigue muy arraigada en la docencia” (p. 90) y esto es trasmido a los alumnos. Es por ello que, al hacer visibles las carencias del sistema educativo y su incapacidad para dar soluciones a problemas complejos actuales, se hace “conveniente voltear a las experiencias alternativas que intentan articular el conocimiento escolar con los saberes de la vida cotidiana” (De Oliveira, 2004, apud González-Gaudiano, 2007, p. 120), como es el caso de las experiencias formativas de los especialistas en DA.

Estos especialistas lograron resistir la imposición de un currículo rígido y generaron estrategias y soluciones para especializarse en DA; al organizar estas experiencias formativas positivas y exitosas, se podrían encontrar claves para una reinención educativa en la que la disciplina del derecho esté permeada de la dimensión ambiental en todas las ramas que se estudian en sus programas educativos, con el fin de fortalecer el estudio del DA. En ese sentido, Fernández (2004) entiende la transversalidad como una estrategia que logra conectar aprendizajes acerca de procedimientos, con los contenidos curriculares; es decir, permite trazar un puente entre el aprendizaje que se lleva a cabo en el ámbito no formal, con el académico o formal. El objetivo es que la educación superior se ajuste y pueda hacer frente a los cambios sociales.

3.3. Educación formal y educación no formal

El sistema jurídico mexicano contempla a la educación como un medio de cohesión entre los individuos que viven en sociedad, cuya función es transmitir los conocimientos pertinentes; para ello, la Ley General de Educación en su artículo 2º al respecto señala que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (p. 1)

Desde esta perspectiva, puede entenderse como un proceso permanente que no se desarrolla únicamente dentro de espacios educativos institucionales, es decir, la educación permanente¹¹ es “involucrada de la acción de todas las agencias educativas, grupos e individuos comprometidos en cualquier tipo de actividad de aprendizaje y descansando en la creencia de que los individuos son, o pueden convertirse en dirigentes de sus propias vidas” (Gómez, 2009, p. 39). Por lo tanto, está presente en diferentes espacios y momentos a lo largo de la vida del individuo; por ello es pertinente delimitar los diferentes ámbitos educativos y sus características.

Desde el punto de vista de Trilla (1997), la educación es un proceso holístico y sinérgico, cuyo resultado no es solo la acumulación de las experiencias vividas por el individuo, sino una compleja combinación de ellas en las que se influyen mutuamente. Por lo tanto, el sistema educativo abarca otros espacios y tiempos además del institucional, es decir, el individuo adquiere aprendizajes en los diversos ámbitos en los que se desarrolla. De la Orden (2001, apud Smitter, 2006) identifica al sistema educativo como un conjunto de actividades sistemáticas de educación que emanen desde la sociedad, estas responden a distintas necesidades humanas y a diversas visiones de cómo responder a ellas; por lo tanto, no están forzosamente inmersas en el sistema educativo institucional.

A pesar de que en la literatura se identifican tres ámbitos educativos que son el formal, no formal e informal (Gómez, 2009; Smitter, 2006; Tejada, 2007; Trilla, 1997),

¹¹ La “educación permanente” es un término formulado por el educador de adultos Basil Yeaxlee en su libro *Lifelong education*, publicado en 1929.

para efectos de esta investigación se retoman dos campos de formación: los que corresponden a los espacios académicos o formales y los espacios no académicos o no formales. En el primer campo de formación se consideran los procesos escolares que, por ende, son institucionalizados; estos a su vez abarcan las actividades curriculares que configuran el plan de estudios, y las actividades extracurriculares “que los estudiantes podrán realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, aun teniendo los mismos fines que las prácticas curriculares, no forman parte del correspondiente plan de estudios” (UPV, s.f., párr. 4). El segundo campo de formación corresponde a los espacios no académicos o no formales en los que se engloban los procesos educativos que se realizan fuera del ámbito escolar.

Según Gómez (2009), a la educación formal se le reconoce como “la acción institucionalizada con base en un currículum establecido” (p. 39) puesto que, se lleva a cabo mediante un proceso escolar que se caracteriza por una formación mayormente presencial, en la que se agrupan a los individuos en grados y, dependiendo de las competencias adquiridas, se les proporcionan documentos que lo acreditan; por lo tanto, el estudiante cede su autonomía para aprender a un maestro que guiará su aprendizaje en base a un programa establecido (Rogers, 2004, apud Gómez, 2009). En ese sentido, el aprendizaje en este tipo de educación ocurre “within an organised and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to a formal recognition (diploma, certificate)”¹² (Colardyn y Bjornavold, 2004, p. 71).

Se considera que la educación formal está sujeta a un determinado período de tiempo, dentro de una institución escolar como espacio único y central, y la estrategia para la transmisión de los contenidos es cerrada y paradigmática (Tejada, 2007). Sin embargo, debido al devenir social, surgen nuevas problemáticas que deben ser atendidas bajo nuevas formas de pensamiento, y las disciplinas cuyos procesos educativos son institucionalizados, a menudo no evolucionan de forma simultánea a dichos cambios. Si las posibles soluciones se abordan desde los conocimientos añejos, es posible que no puedan resolverse de manera adecuada.

¹² “Dentro de un contexto organizado y estructurado (educación formal, capacitación en la empresa), y que está diseñado como aprendizaje. Puede llevar a un reconocimiento formal (diploma, certificado)” (traducción libre del inglés).

Por lo anterior, resulta ingenuo pensar que un sistema educativo deba referirse únicamente a una educación formal; de esta manera, es casi imposible dar solución a problemáticas sociales que surgen desde la cotidianeidad de la vida en sociedad que solo pueden observarse y entenderse desde la experiencia directa y no desde un aula escolar:

Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época. (Delors, 1997, p. 32)

La educación no formal “es la que menos sujeta, ya que es una educación ‘a la carta’ y pretende objetivos claros y únicos de habilitación y capacitación en la mayoría de las ocasiones” (Gómez, 2009, 46), por lo cual, resulta útil para enfrentar situaciones que no fueron previstas abordar desde una educación formal. Un ejemplo de ello es la crisis ambiental, la cual, en la actualidad, se ha buscado abordar desde diversas disciplinas que, al no evolucionar paralelamente con dicha problemática, no han podido dar soluciones que impacten en una posible solución. En ese sentido, la educación no formal consiste en:

Learning embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner’s point of view.¹³ (Colardyn y Bjornavold, 2004, p. 71)

Un proceso educativo no formal, se lleva a cabo fuera del ámbito escolar por medio de talleres, cursos, otros programas y actividades que responden a los intereses formativos del estudiante y en ocasiones son “paralelos, pero no subordinados a los planes de estudio de carreras y posgrados” (Gómez, 2009, p. 48). Por lo tanto, en este proceso el individuo tiene la intención de ser formado en lo que se le está enseñando bajo actividades planeadas previamente, que Smitter (2006, pp. 244-248) identifica como:

- Aquellas orientadas a desarrollar las habilidades y conocimientos de los integrantes de la fuerza de trabajo que ya tienen empleo; cumplen una función formativa.

¹³ Aprendizaje integrado en actividades planificadas que no están explícitamente designadas como aprendizaje, pero que contienen un elemento de aprendizaje importante. El aprendizaje no formal es intencional desde el punto de vista del alumno (Traducción libre del inglés).

- Actividades que preparan para obtener empleo, que pueden plantearse como alternativas o complementarias de la educación formal; cumplen una función de actualización.
- Actividades tendientes a desarrollar habilidades y conocimientos que no se relacionan específicamente con la participación en la fuerza de trabajo; cumplen una función de perfeccionamiento.
- Actividades cuya función es capacitar a individuos y a actualizar a profesionales.

Este campo abarca cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal y cumple distintas funciones relacionadas con la educación formal, con el trabajo, con el ocio y la formación cultural, así como con otros aspectos de la vida cotidiana y social (Trilla 1992, apud Smitter, 2006). Como se ha mencionado, se desarrolla en todo momento de la vida del individuo para complementar su formación, actualización y perfeccionamiento educativo, con el objetivo de potencializar su desarrollo profesional y personal (Smitter, 2006).

A pesar de no ser un proceso institucionalizado, sí se ejecuta con una cierta organización que se rige bajo ciertos principios que Smitter (2006, p. 250) enlista como:

- Intercomplementariedad: permite la existencia de sistemas cooperativos entre distintas áreas educativas, así como la relación de estas con otros elementos de la comunidad.
- Descentralización: las actividades educativas planificadas responden al contexto de una realidad concreta.
- Flexibilidad: este principio le permite a la educación no formal adecuarse a los cambios de una sociedad dinámica.
- Participación: a través de programas educativos no formales, se proporciona a los individuos la oportunidad de ser agentes activos dentro de una comunidad.
- Inmediatez: permite encontrar soluciones prontas y efectivas a problemáticas sociales.

- Practicidad: vincula los contenidos educativos con aspectos prácticos.
- Cobertura amplia: debido a la diversidad de programas que puede atenderse desde la educación no formal, esta puede llegar a distintos lugares y a diferentes sectores de la población, se puede abordar en cualquier momento de la vida del ser humano bajo diversas estrategias.

Dichos principios permiten que los procesos educativos no formales sean una opción viable para subsanar deficiencias que puedan visibilizarse y no puedan abarcarse dentro de un área académica específica; además, al carecer de una delimitación espacio-temporal, puede ejecutarse en cualquier etapa de la vida personal, profesional y social del individuo.

Dentro de la educación no formal, podemos vislumbrar un tipo de adaptación del individuo a nuevos desafíos, que generalmente, van en relación a situaciones laborales; al no encontrar espacios formativos en donde poder seguirse capacitando, aprendiendo disciplinas emergentes, nuevas técnicas, etcétera; éste potencializa su capacidad de actualización y uso de conocimientos. Dicho proceso de autoformación, responde a las necesidades educativas específicas del mismo, para su desarrollo en diferentes ámbitos personales, es decir, es una propiedad del individuo que se acentúa cuando se busca lograr un desarrollo personal y/o laboral (García y Muñoz, 2007).

3.4. Modelo de enseñanza/aprendizaje artesanal como modalidad no formal

La enseñanza del derecho se ha limitado al estudio de las normas jurídicas, sin pensar en las implicaciones provocadas por su ejecución; esto podría ser consecuencia de la falta de experiencia directa del estudiante con las problemáticas socio-ambientales; es decir, en el aula se estudia el marco legal, pero no se logra hacer la conexión directa con la realidad.

En ese sentido, Ordoñez (2018) comenta que el derecho tiene una tradición normativista-formalista que no permite articular la teoría con la praxis; es decir, “la teoría y la práctica jurídicas [sic] se encuentran separadas, pues la postura normativista no da explicaciones acerca de lo que sucede en la realidad social con la aplicación de las reglas

jurídicas” (p. 187), lo cual, influye en la manera en que se enseña esta disciplina en las universidades.

Este tipo aprendizaje escolar no es congruente con la rapidez con que se necesita encontrar soluciones. Para poder apropiarse de dichas problemáticas, se requiere una participación guiada (Cubero y Luque, 2010) que permita un aprendizaje en el que el estudiante se apropie de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas (Ragoff, 1990, apud Cubero y Luque, 2010).

Existe un planteamiento teórico propuesto por Moreno (1993) referente a la enseñanza de las actividades prácticas, mediante un modelo artesanal para la formación de los seres humanos que toma en cuenta el ámbito de las conductas sociales y el de la preparación profesional. Este modelo impulsa un aprendizaje que se lleva a cabo a través de la práctica cotidiana de lo que se quiere enseñar.

De acuerdo a lo anterior, el modelo parte de un enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje en el que se considera que, los procesos de desarrollo psicológico, son resultado de la interacción con la cultura. De esta forma, el hombre se vuelve un agente activo que construye y otorga significados, de acuerdo con el conocimiento que se asimila y que se comparte con los demás integrantes del contexto social en el que se desenvuelve. En ese sentido, entendemos que el objetivo del modelo artesanal es que el aprendiz logre interiorizar lo que se le está enseñando, para que pueda indagar acerca de problemas de la realidad y así encontrar la mejor solución a una situación específica.

Para Villoro (1989), el conocimiento en general “es un estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos que se acompaña de una garantía segura de acierto” (pp. 220-221). Sin embargo, no puede entenderse que existe un conocimiento en general puesto que siempre se presenta en diferentes tipos de experiencias y dependiendo de la aprehensión, ya sea mediata o inmediata, y de manera objetiva o personal. Al haber diferentes tipos de experiencias, se hace menester considerar los distintos enfoques con los que las han abordado ciertos actores, en relación a su formación; en el sentido de que el conocimiento solo es conocimiento si se logra organizar, vincular y contextualizar (Morin, 2002).

Si consideramos que el conocimiento se adquiere primeramente a través de la experiencia y la aprehensión inmediata, que posteriormente es ordenada, entonces la aprehensión capta datos y la experiencia está en relación con el objeto y situaciones objetivas. En ese sentido, el aprendizaje se logra a través de la codificación de la nueva información adquirida por la experiencia (Bourassa, Serre y Ross, 2003) y en ese sentido, el aprendizaje experiencial es holístico ya que combina la experiencia, la percepción, la cognición y el comportamiento, con el propósito de encontrar una solución a la situación que se enfrenta (Kolb, 1984)

El conocimiento supone entonces, tener una serie de experiencias sobre algo y poder hacer inferencias sobre ello (Villoro, 1989); en otras palabras, permite reconocer significados y pensar estrategias encaminadas a acciones que se lleven a cabo como un medio para alcanzar una meta o para resolver situaciones que se presenten (Monereo, 2000).

Al respecto, Moreno (1993) se refiere al modelo artesanal como aquel que permite apreciar la forma en cómo se enseñan los oficios o las artesanías; está basado en un vínculo entre el maestro y el aprendiz. Se lleva a cabo un “proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica” (Lave, 1996, apud Cubero y Luque, 2010, p. 154). En ese sentido, lo entiende como una co-construcción de conocimientos, como un proceso compartido entre el maestro y el aprendiz, en un contexto adecuado.

Retomamos de Sardi (2012), que la tarea artesanal se configura con elementos, tales como la experiencia adquirida en el área que se estudia, los saberes específicos, asumidos como los conocimientos previos con los que el estudiante cuenta, así como la imaginación y la creatividad con que van construyendo sus propias trayectorias formativas. Si bien este texto está enfocado a la creación de productos artesanales, consideramos que el abogado que busca otra estrategia para formarse, comparte rasgos con la adquisición de habilidades cognitivas y destrezas propias del artesano; es decir, “se compromete con su tarea diaria, reflexiona sobre su propia práctica, utiliza la imaginación [...] y pone en juego la invención” (p. 219) para fortalecer la apropiación de conocimientos.

Ese proceso de aprendizaje artesanal, bien puede adaptarse a otros contextos como el de la enseñanza del derecho ambiental, puesto que el abogado que se logra especializar en esta rama, utiliza la capacidad de rebelarse en contra del currículum convencional vigente, a efecto de poder desarrollar, a veces, de manera intuitiva nuevas estrategias de aprendizaje, de la misma forma que el artesano sale fuera del taller cuando no encuentra los recursos y materiales necesarios para desarrollar su oficio (Sardi, 2012).

En este modelo se considera que el conocimiento es situado y es producto de la actividad del ser humano, así como de su contexto y cultura. Es decir, el aprender y el hacer son acciones que deben desarrollarse de manera conjunta, por lo cual, el estudiante debe aprender en un contexto pertinente a lo que se le quiere enseñar. Sin embargo, en los ámbitos escolares es usual que se enseñe de manera descontextualizada, lo que conlleva a una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, ello da como resultado que el conocimiento sea tratado como ajeno a las prácticas sociales y culturales (Díaz, 2003). Esa manera de enseñar solo provoca aprendizajes no significativos en los estudiantes, que se manifestará en una incapacidad para poder aplicarlos en los demás contextos de su vida.

Una enseñanza que se visualice de manera situada está centrada en prácticas educativas auténticas que tienen coherencia en relación al contexto en que se desarrollan, lo cual conlleva a un aprendizaje significativo, y a su vez, serán propositivas puesto que el estudiante ha interiorizado¹⁴ lo aprendido y podrá aplicarlas en su entorno (Díaz, 2003). Es decir, la enseñanza debe estar encaminada a que el estudiante interiorice los símbolos culturales y sociales a los que pertenece, bajo la tutela de miembros con más experiencia en el ámbito de lo que se quiere enseñar. Por lo tanto, el objeto de estudio desde esta teoría se enfoca en la actividad de las personas que actúan en ciertos contextos y otorga relevancia a las acciones de los otros, como una fuente de conocimiento.

No obstante, el individuo como agente activo de su propio desarrollo no siempre actúa en contextos que son enteramente de su propia elección (Daniels, 2003). Es decir, hay un desfase entre las preferencias sociales, culturales, etc., en relación entre el medio de origen y el medio en el que se desenvuelve. Para lograr un aprendizaje significativo es

¹⁴ Se concibe la interiorización o internalización, como “un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno” (Wertsch, 1985, apud Cubero y Luque, 2010, p. 143).

necesario que el individuo pueda aplicar los conocimientos que ha interiorizado a las situaciones en las que actúa dentro de ambos medios; en ese sentido, los estudiantes se transforman en “actores, que en cada situación realizan apuestas, formulan estrategias, expresan maneras de ser” (Perrenoud, 2010, p. 129, apud Sardi, 2012, p. 226).

La enseñanza contextualizada logra hacer que el estudiante haga una conexión entre el saber qué y el saber cómo. El aprendizaje significativo permite “conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social” (Ausubel, 1976, apud Rodríguez, 2004, p. 2). A través de la participación del aprendiz con otros que son más expertos en el campo académico de interés, logra apropiarse de recursos culturales, lo cual permite incorporar lo nuevo que se aprende a los conocimientos anteriores, apropiarse del nuevo conocimiento y aplicarlo de forma práctica, así como poder compartirlo a otros interesados.

La participación de los expertos es sumamente importante, ya que ellos tienen la habilidad de reconocer los tipos de problemas que no son visibles para los novatos, puesto que han logrado caracterizar y organizar su conocimiento en esquemas conceptuales que guían el aprendizaje. Esto les permite situar al estudiante en el contexto pertinente para que logre un aprendizaje significativo, por medio de un modelo de aprendizaje artesanal.

En todo caso, habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su calidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico (Díaz, 2003). El maestro se vuelve uno de los agentes activos necesarios para el aprendizaje. En este proceso, el maestro actúa como un andamiaje (Cubero y Luque, 2010), es decir, como un apoyo para el estudiante el cual se ajusta a sus competencias y en función del aumento de estas últimas, va variando su actuar de acuerdo con estas.

He incluido estas reflexiones debido a que parte de la premisa de que un gran número de abogados que se dedican al DA han sido formados mediante trayectorias relacionadas con el modelo artesanal.

4. Metodología de la investigación

En este capítulo se explica la ruta metodológica que seguimos, con el propósito de: ubicar el enfoque en el que se basó la investigación; las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, así como la construcción del instrumento; los criterios de selección de informantes; y la manera en que se realizó el análisis de la información, con base en categorías analíticas.

4.1. Enfoque metodológico

En la socialización en un área disciplinar se pueden observar distintos factores que intervienen en ella, como son: los cognitivos, sociales, emocionales y políticos (Popkewitz, 1988). En este sentido, las investigaciones con enfoque social deben considerar los diversos elementos históricos y culturales de los sujetos participantes; ya que la identidad se construye como un proceso social, con base en relaciones que son complejas y que, además, integran diversas expectativas que configuran tendencias de acuerdo a los grupos de pertenencia; sin embargo, lo anterior presupone que también existen otros grupos con diferencias, y estas se acentúan para definirse a sí mismos (Larrain, 2003).

Dichos elementos históricos y culturales permiten la construcción de esquemas que guían las percepciones que se tienen del otro; es decir “se refieren a propiedades identitarias del sujeto, [...] a la posición que ocupan (estatus) y a la función que desempeñan (rol) dentro de los grupos y organizaciones sociales (Piñuel, 2002, p. 4).

Si bien, la diferenciación se vuelve entonces indispensable para construir la identidad, en dicho proceso podría surgir lo que Larrain (2003) llama oposición hostil, la cual no es una condición necesaria para distinguirse frente a otros y “constituye un peligro de todo proceso identitario” (p.35). Marcar las diferencias por oposición al otro, podría devenir en una lucha de campos que genera relaciones hostiles, en lugar de cooperación.

Ahora bien, generalmente los campos educativos funcionan como grupos de pertenencia que se forman con la unión de intelectuales especializados; es decir, no son un grupo autónomo e independiente, sino que han sido formados a través de un proceso histórico dentro de un contexto social determinado, mediante las significaciones de los

vínculos entre los individuos con el campo educativo al que pertenecen. Lo que presupone que las “identidades personales y colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente” (Larraín, 2003, p. 36); aunque no se antecede una a la otra, las experiencias previas del individuo permiten este proceso de construcción identitaria en relación a la identidad colectiva donde se sitúan en un momento de su vida.

La educación como una acción humana (Carvalho, 2004) busca, mediante la cultura, dotar de sentidos al entorno, con el objetivo de trazar un campo de comprensión que permita aprender en conjunto con la experiencia humana. Incluso la disciplina del derecho en sí, tiene dentro de sus elementos de estudio el comportamiento humano con los demás seres, o sea, los vínculos antes mencionados; y para ello es necesario primeramente entender qué sentido están otorgando los individuos de ese campo educativo, a sus acciones. En ese sentido, es necesario explicar los acontecimientos que guiaron las trayectorias formativas de los actores de la investigación. En este proceso, el investigador se transforma en un traductor de esas realidades que busca promover otras lecturas del mundo, así como nuevas comprensiones del mismo.

Es por ello que, para investigar la trayectoria formativa de los especialistas en DA, se recurrió a una metodología cualitativa, que según Ruiz (1989) busca “centrar el interés en la situación misma, en la persuasión de que cada situación es única e irrepetible y que del conjunto de condicionamientos, el contenido, es el que explica, no el que causa” (p. 23); es decir, se busca comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del que actúa, con una orientación al descubrimiento, la exploración, la descripción y la inducción (Cornejo, 2006). Estos marcos de referencia son construidos por la interiorización de predisposiciones del campo educativo al que el individuo pertenece, mediante la aprehensión de modos de pensar, de actuar y de sentir (Popkewitz, 1988).

Desde esta perspectiva, los especialistas se vuelven un agente (Ruiz, 1989) que se enfrenta a situaciones en las que se ve obligado a actuar; para ello interpreta, valora su situación particular, y así decide la forma en la que actuará en el mundo social. Se parte desde el supuesto de que el mundo social se construye con significados y símbolos, lo cual implica la búsqueda de esas estructuras y de cómo estos agentes están significando esa realidad.

Al partir del significado subjetivo que el agente otorga a esa realidad, el enfoque biográfico como método cualitativo responde desde el marco de referencia de los actores involucrados; por lo tanto, resulta pertinente para realizar un análisis del mundo en el que los actores se encuentran significando y así lograr su sistematización. A través del diálogo entre la teoría y la realidad del informante, se busca profundizar en el conocimiento acerca de las estrategias formativas que permitan fortalecer la disciplina que nos compete, realizando un análisis de la narración de los actores (Osorio, 2014).

Ahora bien, al suponer que las trayectorias formativas son distintas y particulares, este enfoque facilita articular lo sociohistórico y lo individual de la historia que el narrador compartirá (Cornejo, 2006). El enfoque biográfico rompe la tradición en cuanto al análisis y comprensión de la realidad; esto permite construir datos que pueden ayudar a explicar cómo dichos especialistas están interpretando su realidad y cómo están actuando dentro de ella desde sus propios contextos; además, al reconocer sus particularidades, se podrán explicar las coyunturas que existen y permiten que no solo se reproduzcan acciones. Es decir,

permite la reconstrucción objetiva y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita en los planos afectivo, emocional, cultural y social. (Correa, 1999, apud Cornejo 2006, p. 97)

Es por ello que el objeto de estudio de esta investigación, correspondiente al análisis de las trayectorias formativas empleadas por los especialistas en DA, fue visto desde una perspectiva cualitativa y el paradigma interpretativo, el cual abarca la comprensión e interpretación de los sucesos diarios y de las estructuras sociales, así como el significado que la gente otorga a los fenómenos (Cantrell, 1996) con un enfoque biográfico; esto nos ha permitido contextualizar e integrar los conocimientos con las problemáticas actuales, sin perder de vista las distintas realidades sociales.

4.2. Técnicas e instrumentos

El enfoque biográfico parte de la idea de que la actividad humana está anclada en la historia global del sujeto que la realiza (Cornejo, p. 2006); en ese sentido, trabajar en las historias de vida de ciertos actores es un esfuerzo por aprehender cómo se articulan las situaciones

externas en las que ellos participan, así como la forma en que actúan frente a las mismas, lo que da origen a una trayectoria singular:

Las historias de vida reagrupan un conjunto de prácticas comprometidas en la búsqueda y reconstrucción de sentido a partir de hechos temporales personales y/o colectivos. En un plano teórico, la vivencia es vista como fuente de saber fenomenológico. (Niewiadomski y De Villers, 2002, apud Cornejo, 2006, p. 105)

La historia de vida es una narración que un sujeto hace de su vida, la cual se utiliza como una técnica para comprender problemáticas que se tienen que situar en la biografía del actor (Cornejo, 2006). Estas narraciones ayudan a que se tenga un acercamiento más amplio al mundo del entrevistado de acuerdo con sus experiencias (Flick, 2007), y al discurso que él construye sobre sí mismo mediante los vínculos que ha formado con otros con los que comparte sus ciertos intereses (Larraín, 2003).

Por lo anterior, para la construcción de datos se utilizó la historia de vida desde una corriente etnosociológica en la cual “la subjetividad de un actor social es solicitada por un investigador a través de la recolección de un relato de prácticas” (Cornejo, 2006, p. 103). En ese sentido, se crea una relación de intercambio en la que el investigador, debe tomarse el tiempo de entrar en el universo de otro (Bertaux, 1993) para recuperar las narrativas de los actores, tomando en cuenta el contexto sociohistórico, que implica las relaciones, normas y procesos que estructuran la vida social del mismo. El resultado que se busca, es lograr una aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos y sociales (Cornejo, 2006).

Para tener acceso a las historias de vida, se recurrió a la entrevista como instrumento “para recopilar datos descriptivos de boca del sujeto mismo, y tener acceso a lo inobservable” (Cantrell, 1996, p. 114). Esto nos permitió incluir no solo información subjetiva de su propia vida, sino también la relación con su realidad, contextos, costumbres y situaciones en las que ha participado (Chárrez, 2012); puesto que, “en las entrevistas emergen acontecimientos que han supuesto un cambio de rumbo en la trayectoria profesional o personal de la persona entrevistada” (Osorio, 2014, p. 204). El objetivo es entender, explicar y reconstruir las estrategias formativas particulares de cada especialista entrevistado, no solo para conocer a la persona, sino también para, a través de eventos

importantes o incidentes críticos, poder entender la realidad y los procesos no visibles que la configuran.

Para Álvarez y Jurgenson (2003) la entrevista en la investigación cualitativa busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado; es decir, pretende desmenuzar el significado que el entrevistado le está dando a las experiencias que construye, así como entender cómo él está también significando dentro de ese mundo. Este instrumento funciona como una conversación en la que existe una interacción entre el entrevistador que formula preguntas y escucha, y el entrevistado que responde a ellas; ello permite que se puedan construir datos que provienen de la experiencia personal del entrevistado, así como de su cultura, conducta, de su contexto general. Es decir,

comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (ideológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador, lo mismo que las del entrevistado. (Ruiz, 2007, p. 165)

Si bien la entrevista nos da un panorama amplio para recoger datos, en el caso de esta investigación la entrevista narrativa es la que se adecua a los objetivos de la misma, ya que “las narraciones reconstruyen acciones y contextos; no solamente revelan el lugar y el tiempo en el que ocurren los hechos, sino también las motivaciones y el sistema de orientaciones simbólicas de los actores” (Jovchelovitch y Bauer, 2000, apud Bonilla-Castro y Rodríguez, 2013, p. 180). Para ello,

se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada... La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final. (Hermanns, 1995, p. 183, apud Flick, 2007, p. 111)

De esta manera se puede profundizar en la experiencia del participante que está siendo entrevistado, a efecto de revelar cómo se desarrollaron los acontecimientos y los procesos con los que lograron dar forma a su trayectoria formativa. Al respecto, Flick (2007) comenta que:

Las preguntas de investigación para las que se busca respuesta desde dentro de esta perspectiva contextualizan los procesos biográficos frente al fondo de

circunstancias concretas y generales (por ejemplo, situaciones vitales como una fase de la orientación profesional) [...]. La meta del análisis es el desarrollo de tipologías de cursos biográficos como un paso intermedio en el camino hacia la construcción de teorías (p. 117)

Este tipo de instrumento favorece el acopio de datos ya que, a diferencia de otros instrumentos como la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad, etc., la entrevista narrativa proporciona datos ricos en detalle por tres razones: la narración asume cierta independencia sobre su relato; las personas presentan más de su vida de lo que han integrado en sus teorías de sí mismos y de su vida (Hermanns, 1995, apud Flick, 2007); y por último, en la narración retrospectiva de experiencias, se informa sobre ciertos acontecimientos en la vida del entrevistado, en la manera en que él los experimentó como actor. Por lo tanto, se presenta una analogía entre la presentación narrativa y la experiencia narrada (Shützse, 1976, apud Flick, 2007).

4.2.1. Construcción de la guía para la entrevista narrativa

En la creación del instrumento para la construcción de datos, se retomaron los criterios mencionados por Flick (2007) para diseñar una guía de entrevista narrativa; con ella se buscó lograr una narración por parte del entrevistado, que fuera relevante en datos para el tema investigado. Se inició con una pregunta generadora, la cual, se refiere al tema de estudio y encamina el relato principal del actor; lo que se preparó en este punto, es un tópico central inicial similar a una introducción, que funcionó como un estímulo para desencadenar la narración (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2013). La secuencia que se busca que el entrevistado siga en su narración es la siguiente:

Se resume la situación inicial, (“como empezó todo”), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración a partir de la multitud íntegra de experiencias y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos (“como se desarrollaron las cosas”) y, por último, se presenta la situación al final del desarrollo (“en qué se convirtió”). (Hermanns, 1995, p. 183, apud Flick, 2007, p. 110)

Una vez que el entrevistado señaló el final de su narración, se realizaron preguntas acerca de fragmentos de relatos que no se comentaron o de los que no quedaron claros. Para identificar estas lagunas, durante la entrevista se hizo uso de las tablas 4, 5, 6 y 7 para marcar los temas que se comentaron, así como los que no se mencionaron. Posteriormente, en la fase de balance se lograron identificar con más precisión las preguntas que se requerían hacer para lograr una mejor descripción de los hechos (Flick, 2007, p. 112).

Cabe mencionar que, según Flick (2015), este tipo de instrumentos al intentar hacer emerger información relevante a través de las historias de vida de los participantes, con frecuencia ellos hablan de sus experiencias vivenciales de manera más extensa de la que se requiere para la investigación; es por ello que la pregunta generadora es primordial para encaminar y dirigir el camino que se desea transitar durante la narración de los entrevistados, con el objetivo de no sobre-investigarlos y no profundizar en su intimidad más allá de lo necesario.

4.2.2. Guía de entrevista narrativa para especialistas en derecho ambiental

Paso 1. Pregunta generadora (retomado de Hermanns, 1995, p. 152, apud Flick, 2007, p. 111):

Quiero pedirle que me cuente cómo surgió su interés en dedicarse al derecho ambiental y cómo logró especializarse en esta rama. Para ello puede platicarme si es que tomó algún curso dentro de la escuela o fuera de ella; si es que hubo alguna experiencia que considere importante; si perteneció a algún colectivo dedicado al cuidado del medio ambiente; si fue por algún pasatiempo o afición, etc. Puede comenzar desde cualquier momento en su vida en que piense que surgió su interés por el tema ambiental y partir desde ahí para contarme su historia. Puede tomarse el tiempo que desee y aportar todos los detalles que quiera compartir.

Paso 2. Este paso se tiene que desarrollar a la par que el paso 1. Lo que se busca es ir seleccionando si dentro de la entrevista menciona alguno de los aspectos de las tablas de categorías 4, 5 y 6, y si no, utilizar las preguntas detonadoras para saber más acerca del

tema no mencionado. Para ello, es necesario esperar a que el entrevistado termine con su narración, posterior a esto se puede intervenir para recolectar los datos faltantes (véase tabla de categorías 4, 5 y 6, pp. 76-78).

Tabla 4. Apoyo para la entrevista referente a la categoría de la formación escolar

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
Categoría 1. Procesos escolares.	Subcategoría 1. Procesos curriculares	- Ejercicios prácticos en el aula.	¿Qué materias piensa que le haya influenciado al momento de decidir el campo en el que se especializaría?	
		- Cursar una experiencia educativa relacionada con lo ambiental.	¿Qué tipo de acercamiento tuvo al estudio del derecho ambiental dentro de la facultad que le influenció en su posterior especialización? (Por ejemplo, ejercicios prácticos en el aula, la realización de tesis o algún otro tipo de trabajo o actividad)	
		- Realización de trabajo recepcional o Tesis acerca de un tema ambiental		
	Subcategoría 2. Procesos extracurriculares.	- Pasantías.	¿Qué tipo de prácticas escolares realizó que hayan provocado un acercamiento al derecho ambiental? (Por ejemplo: pasantía, estancia académica o prácticas profesionales en alguna dependencia de gobierno, organización civil, despacho, seminarios, congresos o cursos, etc.)	
		- Prácticas profesionales (servicio social).		
		- Seminarios.		
		- Asistencia a congresos.		
		- Cursos		
		- Tutorías.		
		- Estancias académicas.		
	Subcategoría 3. Espacios académicos o formales.	-Universidades. - Posgrados. - Academias.	¿Me podría comentar dónde estudió derecho ambiental?	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Apoyo para la entrevista referente a la categoría de la formación no escolar

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
Categoría 2. Procesos formativos fuera del ámbito escolar.	Subcategoría 1. Actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de capacitación. - Actividades de actualización profesional. - Talleres. 	<p>Durante la licenciatura o posterior a ella, ¿cuáles fueron las actividades que realizó que le permitieron especializarse en derecho ambiental? (Por ejemplo, capacitaciones, actualizaciones profesionales)</p> <p>¿Dónde las realizó?</p>	
	Subcategoría 2. Experiencias previas a título individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades enfocadas en la conservación del medio ambiente dentro de su comunidad. - Acciones encaminadas a cubrir necesidades comunitarias derivadas de problemas ambientales, previamente identificados. - Participación con alguna organización social u organización no gubernamental dedicados a temas ambientales. - Disposiciones personales provenientes del lugar de nacimiento, pasatiempos, aficiones, lugares donde se ha vacacionado. - Participación en programas ambientales. 	<p>Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son los principales problemas ambientales dentro de su entorno y qué tipo de acciones considera que deban realizarse para intentar solucionarlos?</p> <p>¿Cuáles son las prácticas que realiza para la conservación del medio ambiente ya sea en su casa, en su espacio de trabajo o comunidad?</p> <p>¿Qué tipo de actividades no laborales practica o ha practicado, y que piense que haya incidido en su decisión de dedicarse al derecho ambiental? (por ejemplo: pasatiempos).</p> <p>¿Quisiera compartir alguna experiencia personal que le haya despertado su preocupación por el medio ambiente?</p>	
	Subcategoría 3. Acciones vinculadas al trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de inserción laboral. - Formación en el sitio laboral 	<p>¿Durante su trayectoria laboral, recibió algún tipo de formación por parte del empleador, que le encaminara a dedicarse al derecho ambiental?</p> <p>¿Recuerda alguna experiencia que quisiera compartir, referente a como inició su trayectoria laboral dentro del derecho ambiental?</p>	

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
Categoría 2. Procesos formativos fuera del ámbito escolar.	Subcategoría 4. Espacios no académicos o no formales.	- Cualquier espacio que no sea institucional	Podría comentarme si fuera de la escuela aprendió acerca algo del derecho ambiental.	
	Subcategoría 5. Autoformación		¿De qué manera usted sigue aprendiendo y apropiándose de los nuevos conocimientos en materia de derecho ambiental?	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Apoyo para la entrevista referente a la categoría de aprendizaje artesanal

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
Categoría 3. Aprendizaje artesanal.	Subcategoría 1. Construcción del ideario del abogado ambientalista.	- Trabaja en función: Del bien de las personas. De la justicia ambiental. Del desarrollo en armonía con la naturaleza. - Articulador de diálogo.	¿Cuál es la diferencia que existe o no, entre un abogado ambientalista y un abogado especialista en derecho ambiental? ¿Cuáles son los valores y principios que debería poseer un abogado en derecho ambiental? ¿Cuáles son las habilidades que un abogado debe tener para ser un buen abogado en materia ambiental?	
	Subcategoría 2. Relaciones intergrupales			
	Subcategoría 3. Relaciones interpersonales			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Apoyo para la entrevista referente a la categoría emergente de producción material

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
4. Producción material				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Apoyo para la entrevista referente a la categoría emergente de conflictos

Categorías	Subcategorías	Indicios	Preguntas Detonantes	Respuestas a preguntas detonantes y preguntas emergentes
5. Conflictos				

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Guía de entrevista semiestructurada

Considerando que la personalidad de los entrevistados es distinta y que, en consecuencia, pudiera ser que no todos quisieran compartir ampliamente su historia de vida, es que se realizó la siguiente guía de entrevista semiestructurada. Esta fue pensada como un respaldo en caso de que la primera, correspondiente a la narrativa, no se lograra aplicar y desarrollar como se esperaba, o fuera demasiado corta para los fines de la investigación. En ciertos casos, también se utilizó como una guía de preguntas detonantes que sirvió como refuerzo a la entrevista narrativa:

- 1.- ¿Qué experiencia en su vida considera que le acercó al tema ambiental?
- 2.- ¿Cómo aprendió derecho ambiental?

3.- ¿Por qué surgió su interés en dedicarse al derecho ambiental, en lugar de elegir otra rama del derecho? (por ejemplo: si perteneció a algún colectivo dedicado al cuidado del medio ambiente, algún pasatiempo o afición).

4.- ¿Cuál fue su primer acercamiento, dentro o fuera de la escuela, al derecho ambiental? (Por ejemplo: pasantía, estancia académica o prácticas académicas en alguna dependencia de gobierno, organización civil, despacho, seminarios, congresos o cursos, etc.)

5.- ¿Cuáles fueron los espacios, académicos o no académicos, donde pudo aprender derecho ambiental?

6.- ¿Cuáles fueron las actividades que le permitieron especializarse en derecho ambiental? (Por ejemplo, capacitaciones, actualizaciones profesionales). ¿Dónde las realizó?

7.- Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son los principales problemas ambientales dentro de su entorno y qué tipo de acciones considera que deban realizarse para intentar solucionarlos?

8.- ¿Cuáles son las prácticas que realiza para la conservación del medio ambiente ya sea en su casa, en su espacio de trabajo o comunidad?

9.- Durante su trayectoria laboral, ¿recibió algún tipo de formación por parte del empleador, que le encaminara a dedicarse al derecho ambiental?

Si responde afirmativamente, ¿Cuál fue? ¿Cómo fue?

10.- ¿Recuerda alguna experiencia que quisiera compartir, referente cómo inició su trayectoria laboral dentro del derecho ambiental?

Si responde afirmativamente, ¿Cuál fue? ¿Cómo fue?

11.- Podría comentarme, ¿cuáles espacios considera que son importantes, para los abogados que quieran aprender derecho ambiental?

12.- ¿Cuáles considera que serían las posibles diferencias y/o similitudes, entre un abogado ambientalista y un abogado especialista en derecho ambiental?

13.- ¿Cuáles considera que son los valores y principios que un abogado especialista en derecho ambiental, desarrolla a lo largo de su trayectoria?

14.- ¿Cuáles son las habilidades, que usted considera, debería desarrollar un abogado en materia ambiental?

15.- ¿De qué manera usted sigue aprendiendo y apropiándose de los nuevos conocimientos en materia de derecho ambiental?

16.- ¿Hay algo más que quisiera agregar?

4.3. Acercamiento exploratorio

Este primer paso sirvió para tener un acercamiento al campo de investigación. Al no haber suficiente literatura en cuanto a las trayectorias formativas en DA, lo que se buscó fue encontrar aspectos de la vida social de los informantes, que fueran relevantes y que pudieran dar pistas para construir los ejes de investigación. Por lo anterior, se utilizaron las entrevistas para entrar al campo y entender los procesos formativos (Bertaux, 1989, apud Osorio, 2014).

En esta etapa se realizaron dos entrevistas narrativas como acercamiento al campo. Particularmente, la entrevista 1 sirvió para que la investigadora tuviese confianza en el instrumento que aplicó. Sin embargo, la entrevista tuvo una duración más corta de lo previsto, ya que la guía inicial no consideraba aspectos que fueron emergiendo. Por ello, posterior a esta entrevista, se integraron estos aspectos emergentes a la guía de entrevista semiestructurada y se consideró profundizar en ellos en siguientes entrevistas. Con esto fue posible contar con más cuestionamientos en la guía, previendo que el informante no tuviera tanta apertura para hacer una narración extensa de su trayectoria. Esta guía (ver punto 4.2.3.) fue un refuerzo para la entrevista narrativa.

En la entrevista 2, nos encontramos con que el informante no tenía disponibilidad para realizarla de manera presencial y nos sugirió enviar un cuestionario vía correo electrónico; por lo tanto, se recurrió a la guía de entrevista semiestructurada para obtener la información deseada. Aunque no obtuvimos una entrevista tan extensa como la que se logra con la entrevista narrativa y presencial, se decidió utilizar la información, dada la presencia de datos relevantes y ante la baja existencia de especialistas a los cuales entrevistar. La

etapa exploratoria se reorientó de acuerdo con los descubrimientos, por lo cual estos casos no se codificaron de manera anticipada para no crear prejuicios. Lo que se persiguió fue que el resultado de esta etapa, hiciera emerger líneas de fuerza del campo para el proceso de investigación (Bertaux, 1993).

4.4. Selección de informantes clave

El informante es un sujeto activo que a su vez es producto, actor, proceso y productor de historias (Cornejo, 2006); la historia de vida funciona como un medio de acceso a la historia del sujeto, que permite al mismo, reflexionar sobre su vida.

En un primer momento, en una etapa exploratoria, se seleccionaron informantes centrales (Bertaux, 1993) con el objetivo de poder tener acceso a información relevante para descubrir ejes de investigación. Se intentó cubrir lo máximo posible de aspectos de su vida que nos dieran razón de sus trayectorias formativas.

Al haber pocos especialistas en DA, en esas entrevistas exploratorias se esperaba tener indicios de más especialistas en dicho campo, que quisieran participar en la investigación para lograr una red de informantes.

Se recurrió a la técnica bola de nieve (Osorio, 2014) para la selección de los sujetos a entrevistar. En ésta el sujeto provee al investigador de otro nombre para ampliar el muestreo, hasta concluir la red de informantes con un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967, apud Osorio, 2014). El primer participante con el que comenzamos la red antes mencionada, respondió a cierto perfil pertinente al contexto que se quiere estudiar puesto que, se pretendía hacer entrevistas centradas en ciertos aspectos de estudio (Bertaux, 1993).

4.4.1. Criterios de selección de informantes

Puesto que, los abogados son los únicos que pueden litigar en materia ambiental, un primer criterio de selección fue que contaran con cédula profesional de licenciado en derecho. Si

bien, es interesante que además hayan cursado alguna especialización posterior a la licenciatura, no se tomó en cuenta para la selección.

La investigación de trayectorias se centra en interpretar fenómenos a lo largo del tiempo, por lo tanto, es importante considerar el factor temporal (Roberti, 2012). Por ello, el segundo criterio estuvo enfocado en sus trayectorias. Se consideró que tres años dedicados al DA como mínimo, son suficientes para que puedan proporcionar datos relevantes.

El tercer criterio de selección responde los espacios donde se desarrollaron profesionalmente; estos podían abarcar distintos lugares, y no precisamente uno a la vez, es decir, podría darse el caso de que fueran litigantes y a su vez docentes, etc. Los espacios que se consideraron para la selección son: dentro de la academia; en cualquier organización civil dedicada al DA; en alguna secretaría gubernamental relacionada a la defensa del medio ambiente; o como litigantes.

4.4.2. Trayectoria profesional de los informantes

Tabla 9. Trayectoria profesional del informante 1

Informante 1: Inf.1_acad_dr_f #1:17-04-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
- Licenciatura en derecho, Universidad de Alcalá de Henares. - Máster en comunidades europeas Universidad de Alcalá de Henares. - Doctorado en derecho, Universidad de Alcalá de Henares, España.	- Instrumentos económicos en materia ambiental. - Derechos humanos. (Principio de derecho ambiental). - Políticas públicas en materia de cambio climático.	- Consultoría en temas ambientales. - Dirección de Posgrado y Extensión Universitaria, Universidad Anáhuac. - Dirección de la Facultad de Derecho, Universidad Anáhuac. - Docencia e investigación en Universidad Veracruzana. - Miembro de la asociación mexicana de doctores en derecho ambiental. - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores N.I. - Docente con Perfil Deseable PROMEP.

Fuente: Entrevista realizada el 17 de abril de 2018 en Xalapa, Veracruz.

Tabla 10. Trayectoria profesional del informante 2

Informante 2: Inf. 2_abo:li_m #2:31-05-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en derecho de la Universidad Veracruzana. - Especialidad en derecho social en la División de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México y maestría. - Doctorado en Gestión Ambiental en la UPAV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe del jurídico de la Delegación de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente en Veracruz. - Litigante.

Fuente: Entrevista realizada el 31 de mayo de 2018 vía correo electrónico.

Tabla 11. Trayectoria profesional del informante 3

Informante 3: Inf. 3_abo_dr_m #3:06-06-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Derecho (México 1984). - Maestría en Derecho Económico (México 1984). -Doctorado en Derecho Ambiental (España, 1999). 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiedad de los recursos naturales. - Derecho Fiscal. - Derecho Ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia e investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana en México. - Fue miembro del Consejo de Gobierno de la Academia de Derecho Ambiental de la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) y del Grupo Académico Asesor de la Barra Internacional de Abogados, sección Derecho de la Energía, Ambiente e Infraestructura. - Dirección jurídica de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente. - En 1999 colaboró en el proyecto de Ley Ambiental del Distrito Federal aprobada por la Asamblea Legislativa. - Miembro de los comités editoriales de las revistas the Energy and Natural Resources Law Journal (Reino Unido), Macquarie Journal of International and Comparative Environmental Law (Australia) y la Revista do Direito Ambiental (Brasil). - Miembro del Instituto Mexicano de Investigaciones en Derecho Ambiental. - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores N. III.

Fuente: Entrevista realizada el 06 de junio de 2018 en Ciudad de México.

Tabla 12. Trayectoria profesional del informante 4

Informante 4: Inf.4_gob_dr_m #6:06-06-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Derecho por la Universidad Autónoma Metropolitana. - Cuenta con dos Posgrados: en Planificación y Gestión Urbana por el Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, España y Especialidad en Derecho Ambiental por la Universidad Panamericana. - Doctorado en Derecho en la Universidad Panamericana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho ambiental. - Derecho urbano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades vinculadas con la aplicación de la legislación ambiental, urbana y del consumidor desde hace 30 años. - Actividades dentro de la Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial de la Ciudad de México. - Coordinación de Asesores del Subsecretario de Gestión para la Protección Ambiental del Gobierno Federal, SEMARNAT. - Subprocurador Jurídico en la Procuraduría Federal del Consumidor. - Actividades en la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA), ocupó –en diferentes periodos– los cargos: Subprocurador Jurídico, Director General de Inspección Industrial y Director Jurídico Consultivo. - Subdirector de instrumentos jurídicos para el programa de suelo urbano en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología del Gobierno Federal. - Docente de Carrera por Oposición en la Universidad Autónoma Metropolitana. - Docente en los Diplomados en derecho y/o política ambiental en el Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad Iberoamericana. - Docente en los Diplomados de Derecho Ambiental organizados por la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Estudios Jurídicos y Ambientales (CEJA).

Fuente: Entrevista realizada el 06 de junio de 2018 en Ciudad de México.

Tabla 13. Trayectoria profesional del informante 5

Informante 5: Inf.5_acad_dr_m #5:07-06-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Derecho por la Universidad Iberoamericana. - Maestría en derecho por la Escuela de Derecho de la Universidad de Warwick, Inglaterra. - Doctorado en sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho, justicia y seguridad. - Planeación, gobiernos locales, coordinación metropolitana y regional. - Procesos urbanos, espacio público y ciudadanía. - Vivienda, bienes públicos y suelo urbano. - Conflictos ambientales. - Sociología del derecho. - Derecho urbanístico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). - Procurador Federal de Protección al Ambiente. - Asesoría de gobiernos estatales y dependencias federales en materia de derecho urbanístico y ambiental. - Coordinación de proyectos de reforma de legislación estatal de desarrollo urbano. - Actividades en la Oficina de Estudios Jurídicos de la Dirección General de Centros de Población en la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas. - Asesoría jurídica del director general de Inversiones Extranjeras de la Secretaría de Industria y Comercio. - Asistencia jurídica del Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad Rural y la Vivienda Popular (INDECO). - Miembro de la junta directiva del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Diversidad y Ambiente (CEIBA). - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores N. III.

Fuente: Entrevista realizada el 07 de junio de 2018 en Ciudad de México.

Tabla 14. Trayectoria profesional del informante 6

Informante 6: Inf. 6_acad_dr_f #6:08-08-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Derecho por la UNAM. - Doctorado en Derecho Ambiental por la Universidad de Alicante, España. - Diplomado en Derecho Ambiental por el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio Climático. - Mecanismos de Desarrollo Limpio. - Comercio de Derechos de Emisiones. - Economía Ambiental. - Derechos Humanos. - Energías Renovables. - Desarrollo Sostenible. - Derecho Intergeneracional. - Política Ambiental. - Conflictos socioambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. - Docente en la Especialización de Derecho Ambiental de la Facultad de Derecho, División de Estudios de Posgrado de la UNAM. - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Fuente: Entrevista realizada el 08 de agosto de 2018 en Ciudad de México.

Tabla 15. Trayectoria profesional del informante 7

Informante 7: Inf. 7_acad_dr_m #7:08-08-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Derecho, UNAM, México. - Maestría en administración pública, University of Exeter, Inglaterra. Doctorado con especialidad en medio ambiente, London School of Economics and Political Science, University of London, Inglaterra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho ambiental. - Energías renovables. - Derechos de los animales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM - Docente de Derecho ambiental, UNAM. - Miembro del Sistema Nacional de Investigadores N. I. - Miembro de la Liga Mundial de Abogados Ambientalistas.

Fuente: Entrevista realizada 08 de agosto de 2018 en Ciudad de México.

Tabla 16. Trayectoria profesional del informante 8

Informante 8: Inf. 8_on_mt_m #8:01-10-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en derecho, Universidad Iberoamericana. - Maestría en ecología tropical, Universidad Veracruzana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho humano al medio ambiente sano. - Derecho ambiental desde una perspectiva del interés social. - Sustentabilidad. - Estado pluricultural. - Patrimonio biocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de la oficina regional del golfo de una ONG dedicada al derecho ambiental.

Fuente: Entrevista realizada el 01 de octubre de 2018 en Xalapa, Veracruz.

Tabla 17. Trayectoria profesional del informante 9

Informante 9: Inf. 9_gob_li_m #9:02-10-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en derecho, Universidad Cristóbal Colón. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos de los animales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades en la Fiscalía Especializada en Delitos Ambientales y Contra los Animales. - Actividades en ONG's dedicadas a la protección de los animales.

Fuente: Entrevista realizada el 02 de octubre de 2018 en Xalapa, Veracruz.

Tabla 18. Trayectoria profesional del informante 10

Informante 10: Inf. 10_on_mt_f #10:16-10-2018		
Formación académica	Línea de conocimiento	Experiencia profesional
- Licenciatura en derecho por la Escuela Libre de Derecho en México. - Maestría en derecho Ambiental en la Universidad de Oregón, E.U.A.	- Derechos de pueblos indígenas y campesinos contra megaproyectos. - Minería. - Fracking. - Hidroeléctricas. - Agua. - Arrecifes. - Patrimonio biocultural. - Agrobiodiversidad. - Transgénicos. - Defensa de semillas. - Cambio climático.	- Actividades en diferentes ONG's relacionadas con derechos humanos y derecho ambiental. - Impartición de talleres de temas relacionados con temas de derecho ambiental. - Actividades en la oficina regional del golfo de una ONG dedicada al derecho ambiental.

Fuente: Entrevista realizada el 16 de octubre de 2018 en Xalapa, Veracruz.

Un reto que enfrentamos fue la localización de los informantes porque, como se ha mencionado anteriormente, no existen muchos especialistas en DA, por lo tanto, se recurrió a la saturación teórica para identificar el momento de terminar con el trabajo de campo; se contactó a los especialistas de los cuales tuvimos conocimiento de su trayectoria y se entrevistó a los que accedieron a colaborar; sin embargo, hubo un momento en el cual nos percatamos que no diferían mucho en los datos que nos proporcionaron (San Martín, 2014). Esta saturación se identificó con la repetición de un relato de vida a otros, de algún fenómeno, de alguna anécdota significativa, actitudes expresadas o de algún segmento de la trayectoria de vida (Bertaux, 1993); se realizó una triangulación teórica (Cantrell, 1996) de dichas repeticiones para corroborar la información, posteriormente, se desarrolló el tratamiento analítico e interpretativo, lo cual se detalla en el siguiente apartado.

4.5. Análisis de la información

El análisis de contenido resultó pertinente para revelar los datos que construyen los esquemas sociales de cada informante, los cuales abarcan las propiedades identitarias, el estatus, el rol que desempeñan dentro de su grupo de pertenencia y su comportamiento

(Piñuel, 2002). Al respecto, Larrain (2002) menciona que dichos esquemas son “estructuras de categorías o variables de naturaleza ‘difusa’, es decir, sin límites exactos y absolutos” (p. 5); es por ello que se identificaron las categorías pertinentes y se establecieron las relaciones existentes entre ellas, siguiendo a Álvarez y Jurgenson (2003), las categorías son conceptos significativamente relacionados con las realidades de interacción.

Previo al trabajo de campo, se habían predefinido categorías analíticas a partir de la teoría, lo que permitió la construcción del instrumento para realizar un acercamiento exploratorio al campo; de ello resultaron dos entrevistas: como ya se mencionó, la primera se hizo de manera presencial y en la segunda, por falta de disposición del informante, se envió el cuestionario de la entrevista semiestructurada (ver el punto 4.2.3.) que respondió y envió de la misma manera. Posteriormente, mediante la transcripción de las mismas, se realizó un pre-análisis del cual surgieron otras categorías emergentes, las mismas que se explicarán ampliamente en el siguiente apartado.

Una vez integrada la lista de categorías con las que trabajaríamos, se realizó una codificación abierta. Para San Martín (2014), este tipo de codificación aborda el texto con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos. Esto nos ayudó a identificar los significados que el participante construye; estos datos fueron segmentados y comparados con datos con los que guardaban similitud y lo que surgió, fue una lista de códigos de nuestras categorías que facilitaron la interpretación de los datos.

A continuación, se explicará el desarrollo de la etapa del pre-análisis y del análisis de la información de la investigación con mayor detalle, con el propósito de que el lector tenga un panorama más amplio del ejercicio realizado.

4.5.1. Categorías de análisis

Utilizamos categorías sustantivas y categorías formales de análisis. Las categorías sustantivas son las categorías a explicar y tienden a construirse en los términos empleados por los informantes, aquí las identificamos como las formas de participación (Comeau, 1994); son las que buscamos explicar y corresponden a la agrupación de los abogados especialistas en DA según el área en la que se están desempeñando: academia, gobierno,

ONG y litigantes. Estas categorías me permitieron interpretar, explicar y analizar las diferencias y similitudes entre ellos.

Mediante los indicadores de las categorías de análisis, la información se segmentó, distribuyó y encasilló de acuerdo a las mismas. Como se ha señalado, estas categorías se construyeron a partir del marco teórico; tenemos tres dimensiones centrales que son: Formación escolar o educación formal; Formación no escolar o educación no formal; y Aprendizaje a través de la práctica cotidiana.

Derivado de estas tres dimensiones centrales, se identifican tres categorías formales, las cuales, de acuerdo con Comeau (1994), son construidas por el investigador de manera clara, explícita y sistemática para explicar las categorías sustantivas, a través del concepto teórico más apropiado para describir el fenómeno:

1. Procesos escolares. Subcategorías: (1) procesos curriculares, (2) procesos extracurriculares, (3) espacios académicos o formales.
2. Procesos formativos fuera del ámbito escolar. Subcategorías: (1) Actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales, (2) experiencias previas a título individual, (3) acciones vinculadas al trabajo, (4) Espacios no académicos o no formales, (5) autoformación.
3. Aprendizaje artesanal. Subcategorías: (1) construcción del ideario del abogado ambientalista.

Durante las entrevistas emanaron otras categorías y subcategorías que no teníamos predefinidas. Dentro de la categoría de aprendizaje artesanal, identificamos dos subcategorías emergentes que identificamos como:

- Subcategoría 2. Relaciones intergrupales: ellos mencionaron que se vincularon con distintos grupos con fines en común. Sin embargo, pensamos que no era apropiado utilizar la palabra “vinculación”, puesto que, usualmente es utilizada cuando existe una conexión a nivel institucional. Al analizar el significado, interpretamos que ellos se referían a la manera en que se relacionaron en un nivel personal, con grupos que les ayudaron en su desarrollo profesional.

- Subcategoría 3. Relaciones interpersonales: es el mismo caso de la subcategoría 2, pero se refiere a las relaciones que formaron con otras personas con intereses en común.

Asimismo, integramos dos categorías emergentes que identificamos como:

- Categoría 4. Producción de material: se refiere a los productos que han elaborado los informantes durante su trayectoria, por ejemplo, manuales para capacitación, manuales acerca de derecho ambiental, redacción de leyes, fundación de espacios dedicados al derecho ambiental, etcétera.
- Categoría 5. Conflictos: se refiere a las dificultades que han tenido para especializarse en derecho ambiental, por ejemplo: por la situación del país en general, por malos entendidos entre colegas, etcétera.

Al respecto, Bardin (1996, p. 92) menciona algunas cualidades para construir una “buena categoría”, las cuales, fueron retomadas para esta investigación; estas son:

- La exclusión mutua: [...] Las categorías deberían estar construidas de tal manera que un elemento no pueda tener dos o más aspectos susceptibles de hacerle clasificable en dos o más categorías [...].
- La homogeneidad: [...] Un mismo principio de clasificación debe dirigir su organización. Solo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial [...].
- La pertinencia: Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, es considerado pertinente [...].
- La objetividad y la fidelidad: [...] El organizador del análisis debe precisar los índices que determinen la entrada de un elemento en una categoría [...].
- La productividad: [...] Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos [...].

En las tablas 19, 20 y 21 se menciona a detalle la construcción de cada categoría y subcategorías teóricas e indicios para identificarlas en el texto, que también fueron retomados de la teoría. Los índices ayudaron en el pre-análisis para la delimitación del texto en unidades comparables y en la codificación para el registro de los datos, los cuales también se mencionan en las tablas (Bardin, 1996).

Tabla 19. Categoría 1 referente a la formación escolar

Categoría 1	Subcategorías	Indicios
FORMACIÓN ESCOLAR (EDUCACIÓN FORMAL: en relación al sistema escolar estructurado).	Procesos escolares. Actividades que se desarrollan mediante procesos escolares convencionales, que se caracterizan por ser de forma presencial, existe un espacio propio, organizados bajo una determinada temporalidad, se agrupan a los alumnos por nivel de grado obtenido, existen roles asimétrico definidos por posiciones de saber. Código: C1-PROC-ESC Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009)	1.- Procesos curriculares. Cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo dentro del sistema educativo formal. Código: C1S1-PROC-CUR Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009) 2.-Procesos extracurriculares. Cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática, ligada a la escuela, pero que se lleva a cabo de manera paralela a ella. Código: C1S2-PROC-EXCUR Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009). 3.- Espacios académicos o formales. Espacio institucionalizado donde se realizan procesos educativos, que, a su vez, abarcan actividades curriculares y extracurriculares. Código: C1S3-ESP-ACADF Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009).
		- Ejercicios prácticos en el aula. - Cursar una experiencia educativa relacionada con lo ambiental. - Realización de trabajo recepcional o Tesis acerca de un tema ambiental. - Pasantías. - Prácticas profesionales (servicio social). - Seminarios. - Asistencia a congresos. - Cursos. - Tutorías. - Estancias académicas. - Congresos.
		- Universidades. - Posgrados. - Academias.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Categoría 2 referente a la formación no escolar

FORMACIÓN NO ESCOLAR (EDUCACIÓN NO FORMAL: en relación a cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal)	Categoría 2	Subcategorías	Indicios
	Procesos formativos fuera del ámbito escolar. Actividades que se desarrollan mediante procesos que se apartan de las formas convencionales de la escuela, no tiene una temporalidad limitada, no se desarrolla dentro de un establecimiento institucionalizado, puede desarrollarse dentro de organizaciones como fuera de ellas, o en cualquier espacio disponible, de manera presencial, semipresencial o a distancia. Código: C2-PROC-NOF Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009)	1.-Actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales. Actividades diseñadas para la escuela, pero ofertadas por instancias ajenas al sistema formal. Código: C2S1-ACT-NOF Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009)	- Actividades de capacitación. - Actividades de actualización profesional. - Talleres.
	2.- Experiencias previas a título individual. Actividades que promueven el aprendizaje de aspectos de la vida cotidiana, actividades recreativas y las relativas al tiempo libre del sujeto. Código: C2S2-EXP-IND Referentes teóricos: Larraín (2003); Roberti (2012); Trilla (1997); Morin (2002); Villoro (1989)	- Actividades enfocadas en la conservación del medio ambiente dentro de su comunidad. - Acciones encaminadas a cubrir necesidades comunitarias derivadas de problemas ambientales, previamente identificados. - Participación con alguna organización social u organización no gubernamental dedicados a temas ambientales. - Disposiciones personales provenientes del lugar de nacimiento, pasatiempos, aficiones, lugares donde se ha vacacionado. - Participación en programas ambientales.	
	3.- Acciones vinculadas al trabajo. Aquellas dirigidas a la profesionalización para la obtención de un empleo. Código: C2S3-ACC-TRAB Referentes teóricos: Smitter (2006); Mauro (2004; apud, Roberti, 2012)	- Programas de inserción laboral. - Formación en el sitio laboral.	
	4.- Espacios no académicos o no formales. Espacio donde se desarrollan procesos educativos que se realizan fuera del ámbito escolar. Código: C2S4-ESP-NOF Referentes teóricos: Gómez (2009); Smitter (2006); Tejeda (2007); Trilla (1997); Rogers (2004, apud Gómez, 2009)	- Cualquier espacio que no sea institucional.	
	5. Autoformación. Código: C2S5-AUTO Referentes teóricos: García y Muñoz (2007)	- Necesidades educativas que tuvo que suplir fuera del ámbito escolar.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Categoría 3 referente al aprendizaje artesanal

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA COTIDIANA	Categoría 3	Subcategorías	Indicios
	Aprendizaje artesanal. Co-construcción de conocimientos, como un proceso compartido entre el maestro y el aprendiz, en un contexto adecuado. Código: C3-APRE-ART Referentes teóricos: Moreno (1993)	1. Construcción del ideario del abogado ambientalista. Normas y valores que guían las relaciones que un grupo social. Código: C3S1-IDEA-ABO Referentes teóricos: Larrain (2003); González-Gaudiano (2006); Carvalho (2004) 2. Relaciones intergrupales (surge a partir del trabajo de campo) Código: C3S2-REL-GRUP Referentes teóricos: Tajfel (1974; 1978) 3. Relaciones interpersonales (Surge a partir del trabajo de campo) Código: C3S3-REL-PER Referentes teóricos: Tajfel (1974; 1978)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja en función: Del bien de las personas. De la justicia ambiental. Del desarrollo en armonía con la naturaleza. - Articulador de diálogo. <ul style="list-style-type: none"> - Grupos con los que se ha relacionado profesionalmente. <ul style="list-style-type: none"> - Personas con las que se ha relacionado profesionalmente.

Fuente: Elaboración propia.

4.5.2. Pre-análisis de datos

Lo que se buscó en el pre-análisis fue la organización de la información para poder realizar un plan de análisis de contenido (Bardin, 1996), para lo cual se siguieron las fases plasmadas en la figura 1:

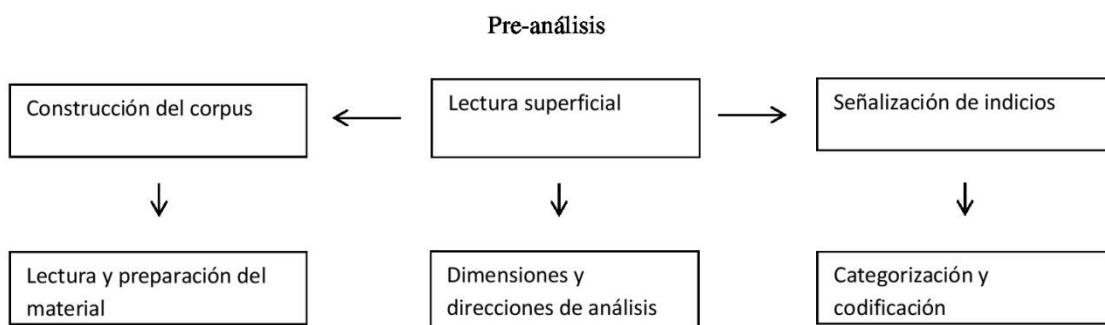


Figura 1. Diagrama del pre-análisis de la información. Fuente: adaptado del cuadro de desarrollo de una análisis (Bardin, 1996, p. 77).

Primeramente, se preparó el material que se utilizaría; para ello se transcribieron las entrevistas que se realizaron a los informantes con el propósito de constituir un corpus que, como refiere Bardin (1996), es “el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos” (p. 72); asimismo, durante la transcripción se pudo realizar una lectura superficial para entrar en contacto con los documentos, esto permite crear primeras impresiones y familiarizarse con el texto (Bardin, 1996).

Los procedimientos exploratorios Bardin (1996) los define como técnicas sistemáticas “al permitir, partiendo de los textos mismos, captar los lazos entre las diferentes variables, funcionan según la marcha deductiva y facilitan la construcción de hipótesis nuevas” (p. 74). Ahora bien, como hemos referido con anterioridad, esta investigación es exploratoria, por lo tanto, en el pre-análisis no se tomaron en consideración hipótesis para no tener ideas preconcebidas y sesgar los resultados.

El siguiente paso, después de realizar la lectura superficial del corpus, fue la búsqueda de indicios para hacer hablar al texto. Para ello se recurrió a las tablas de categorías que construimos, en las cuales se enlistaron una serie de características que reconocemos como los indicios o índice que “puede ser la mención explícita de un tema en un mensaje” (Bardin, 1996, p. 75), se identificaron y se separaron los fragmentos de la entrevista donde aparece alguna referencia a nuestras categorías. Los indicios permitieron la construcción de indicadores para delimitar el texto en unidades de análisis para comparar y codificar (Bardin, 1996).

La codificación “corresponde a una transformación de los datos brutos del texto [...] permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible e ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices” (Bardin, 1996, p. 78), es decir, se transforman los datos en unidades de registro que permiten organizar el contenido.

Bardin (1996) refiere que las unidades de registro son segmentos de contenido que permiten la categorización de los datos para realizar el análisis del contenido de la información; se puede hacer uso de diferentes unidades de registro, aunque para esta investigación se empleó un criterio de distinción que se basó en el “tema” que es definido como

una unidad de significación compleja, de longitud variable: su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico: una afirmación, y también una alusión, pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas [...]. (D'Unrug, 1974; apud Bardin, 1996, p. 80)

Este tipo de unidad de registro es ideal para investigaciones cualitativas en las que se desarrolla un proceso más intuitivo, flexible y adaptable a indicadores no previstos (Bardin, 1996), puesto que responde a una regla de descomposición que “depende del nivel de análisis y no de manifestaciones formales regladas” (Bardin, 1996, p. 80). El “tema” como criterio de distinción se organizó desde un orden semántico, es decir, desde el significado; y con ello, se buscó encontrar el sentido de lo que el informante comunicó.

Posteriormente, se realizaron fichas analíticas con el propósito de facilitar el análisis de contenido. Estas se construyeron a partir de las propuestas por Comeau (1994), en la que solo se utilizaron los siguientes tópicos: el código de identificación de la ficha; la información del informante y de la entrevista; el asunto, que se refiere al puesto laboral que ostenta el informante; la categoría con la que se identifica la información; la subcategoría con la que se relacionan los datos; la cita textual del fragmento de la entrevista; el enlace, el cual, se refiere a la relación que guarda con otras categorías de análisis; un análisis de la información y las referencias bibliográficas (véase anexo 8).

Una vez elaboradas las fichas analíticas, se condensaron en una matriz explicativa; cada una correspondió a una categoría o subcategoría de análisis. En ella se resumió el código de la categoría o subcategoría, la información de la ficha, el asunto, la categoría, la subcategoría, y el enlace con otras categorías. Si bien, no es un paso obligatorio para realizar un pre-análisis, hacer este ejercicio nos permitió tener mayor nivel organizacional de la información (véase anexo 7).

A partir de estos criterios definidos por el “tema”, se procedió a categorizar los datos. Siguiendo a Bardin (1996), los criterios de categorización pueden ser semántico, sintáctico, léxico o expresivo, aunque como se ha mencionado, en esta investigación se busca encontrar el significado, por lo tanto, el criterio de categorización que utilizamos fue

el semántico para construir categorías temáticas. Para entender en qué consiste una categoría, retomamos la definición de Bardin (1996)

es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de ciertos criterios definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos. (p. 90)

Para realizar el proceso de categorización, primero se hizo un inventario de los fragmentos de la entrevista que se habían codificado, con el propósito de tener una lista de los elementos que serían parte de cada categoría; después se distribuyeron en cada categoría. Para ello, se empleó lo que Bardin (1996) llama, “procedimiento de casillas”. Es un proceso en el cual, el sistema de categorías ya está plasmado previamente es decir, “la organización del material emana directamente de fundamentos teóricos” (p. 91) entonces, el material se distribuye a medida que se va encontrando e identificando a qué casilla pertenece.

El pre-análisis sirvió para corroborar la pertinencia de las categorías teóricas construidas y, a su vez, para identificar nuevas dimensiones de análisis. Como se explicará más adelante, en un inicio contábamos con dos categorías teóricas con sus propias subcategorías; sin embargo, una vez que se realizó el trabajo de campo y de haber preparado el material para su análisis posterior, emergieron dos categorías más. Una vez organizado nuestro material, se procedió a realizar el análisis de contenido.

4.5.3. Análisis de los datos

De acuerdo con Ruiz (1989), analizar los datos bajo un enfoque cualitativo, es desentrañar las estructuras y los significados que el entrevistado otorga a su realidad, determinar así su campo social, el alcance del mismo, para lo cual, resulta pertinente establecer ciertos patrones. Fue entonces necesario, realizar un análisis interpretativo de las historias de vida, bajo los siguientes criterios de guía (Olabuénaga, 2007):

- Poner atención en el significado de las palabras, así como el modo de utilizarlas.

- Realizar una codificación del lenguaje que no sea excesivamente estructurado para que no se pierda la riqueza desestructurada de la conversación.
- Interpretar el significado mediante la utilización de códigos.
- Trabajar la empatía entre el investigador y el informante.
- Lograr construir teoría como resultado del proceso de recogida/interpretación, extracción/codificación y acción/interacción.

En este apartado, se explicará el desarrollo del análisis de contenido de los datos al cual definimos según Piñuel (2002) como:

el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos, discursos) que proceden de procesos circulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en la combinación de categorías), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 7)

Ahora bien, el resultado de la etapa del pre-análisis fue contar con el material organizado con el propósito de que esta etapa de análisis fuese la fase de “administración sistemática de las decisiones tomadas” (Bardin, 1996, p. 7); es decir, se utilizó el material previamente codificado y organizado para llegar a resultados que resultaran significativos para su interpretación. En la figura 2, se plasma la ruta que se siguió para continuar con la etapa del análisis:

Análisis

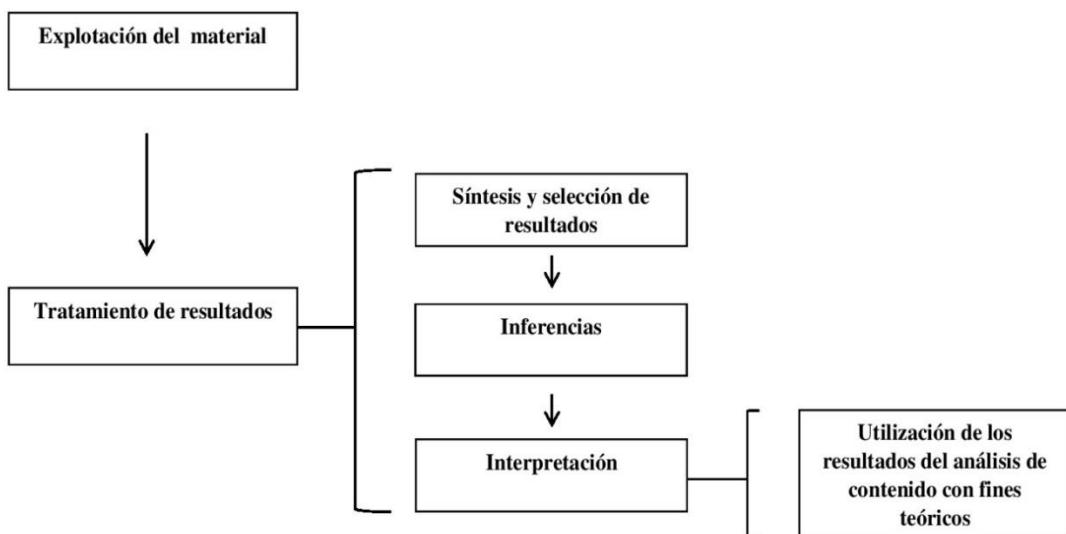


Figura 2. Diagrama del análisis de la información. Fuente: adaptado del cuadro de desarrollo de una análisis (Bardin, 1996, p. 77).

Una vez teniendo ordenado el material para el análisis, se realizaron inferencias sobre las cuales se interpretaría el significado que el informante proporcionó en la entrevista narrativa. Los datos de cada narración se confrontaron con las de los demás informantes. Ahora bien, el soporte del análisis de contenido, comenta Bardin (1996), se basa en el emisor que produce el mensaje, el receptor y el mensaje que será el material de análisis. El mensaje es entonces de donde se partió para realizar el análisis: en el pre-análisis desde el continente o significantes (códigos); y en esta fase, desde el contenido o los significados.

Hay que señalar que para llegar al contenido es necesario pasar por el continente, es decir, que toda significación está vehiculada por un significante o un conjunto de significantes, que todo mensaje se libera mediante un código. Pero hay grados en el paso del significante al significado:

- [...]
- Paso controlado del análisis temático al análisis de contenido

(Bardin, 1996, p. 104)

Entendemos que el análisis de contenido consiste en realizar las inferencias que se realizan acerca del material organizado. Bardin (1996) define a la inferencia como la “operación lógica por la que se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones” (p. 29); por lo tanto, el acto de inferir es “sacar una consecuencia” (Robert, 1972; apud Bardin, 1996, p. 29). Este es el procedimiento previo a la interpretación, “(la significación acordada a estas características)” (Bardin, 1996, p. 30). Estos pasos permiten trazar un camino para vincular las categorías, es decir, transitar de la descripción a la explicación (Comeau, 1994)

Una característica del análisis de contenido en investigaciones cualitativas, es que “la inferencia –cada vez que se hace- está basada en la presencia del índice (tema, palabra, personaje, etc.), no en la frecuencia de su aparición, en cada comunicación individual” (Bardin, 1996, p. 88). En este sentido, el análisis de contenido se utilizó para interpretar los discursos provenientes del texto registrado de las entrevistas narrativas; lo cual, nos permitió encontrar el contenido oculto y desvelar el significado para poder realizar la interpretación del mismo (Piñuel, 2002).

4.6. Ética de la investigación

Es importante incluir este apartado dentro de la investigación, puesto que se trabajó con las historias de vida resulta necesario considerar circunstancias especiales que pudiesen suscitarse. Al respecto, Flick (2015) menciona ciertos principios básicos para una investigación éticamente sólida, los cuales consisten en:

- Para obtener el consentimiento informado de los participantes, se les explicó el trato que se le daría a la información que iban a proporcionar, así como el propósito de la investigación.
- Puesto que se trabajó con experiencias vivenciales, se mantuvo el respeto hacia los entrevistados, en el sentido de no forzarlos a revelar información que no desearan durante la entrevista.

- La precisión y la interpretación durante el análisis de la información se rigió por un principio rector, que consiste en no omitir o darles un manejo distinto a los datos que se construyen.
- El respeto hacia la persona es primordial, por lo cual, siempre se consideró el bienestar de los entrevistados.
- La justicia, que según el autor está dirigida a “la relación de beneficios y cargas para los participantes en la investigación” (p. 99), también estuvo siempre presente; en ese sentido, si después de la entrevista el participante hubiese querido omitir alguna información, ésta se eliminaría del análisis posterior.

Si bien existen consideraciones éticas que son obligatorias dentro de la institución donde se trabaja, los principios anteriores permiten planificar la investigación previendo posibles conflictos éticos que emergen dentro de la misma. Además, la investigación cualitativa - a diferencia de otros métodos de investigación - considera a los actores primeramente como personas, que participan proporcionando información acerca del tema que se investiga, desde sus propias experiencias de vida. No son solo sujetos informantes. Es por ello que, para los fines de este trabajo es importante mantener la dimensión ética presente, puesto que se está trabajando de manera transversal con derechos humanos, como el derecho humano a un medio ambiente sano que se rige por el principio pro-persona.

5. Resultados

El capítulo se divide en dos apartados: uno que corresponde al análisis de las trayectorias profesionales de especialistas en derecho ambiental en México; y otro a la formación de profesionales en derecho ambiental en el extranjero.

El primer apartado se divide en cuatro temas: en el primero se abordan hallazgos sobre los procesos escolares seguidos por los informantes y que abarcan los procesos curriculares, los procesos extracurriculares y los espacios académicos; el segundo tema es referente a la formación no escolar que comprende actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales, las experiencias previas de los informantes, las acciones vinculadas al ejercicio laboral, los espacios no formales donde se formaron y la autoformación; en el tercer tema se aborda el aprendizaje artesanal, en el que se explica la manera en que se construye el ideario del abogado ambientalista y el papel que juegan las relaciones intergrupales e interpersonales en la formación del especialista; por último, se explican los resultados de una categoría emergente correspondiente a la producción de material formativo.

El segundo apartado está enfocado al proceso de formación de los especialistas en derecho ambiental en el extranjero. Se incluye este tema puesto que, la mayoría de los informantes, se vio en la necesidad de buscar espacios para su especialización fuera del país. Consideramos que es una parte de su trayectoria que influyó en su decisión del área del DA que han seguido trabajando en la actualidad.

5.1. Análisis de las trayectorias profesionales de especialistas en derecho ambiental en México

En este capítulo se incluyen resultados obtenidos a partir del análisis de la información proveída por los abogados especialistas en derecho ambiental participantes en esta investigación. Se realizó un total de diez entrevistas, de las cuales, nueve fueron de manera presencial y una, correspondiente al informante 2, fue vía correo electrónico. Si bien, la formación base de casi todos los informantes fue realizada en México, también la mayoría realizó estudios de posgrado en otro país.

Tabla 22. Matriz de información de las entrevistas

Matriz de información de las entrevistas realizadas a especialistas en derecho ambiental			
Organizaciones no Gubernamentales	Litigantes	Organizaciones Gubernamentales	Académicos
Informante 8 CEMDA Fecha de entrevista: 01 de octubre de 2018	Informante 2 Bufete jurídico Fecha de entrevista: 31 de mayo de 2018	Informante 4 PROFEPA Fecha de entrevista: 06 de junio de 2018 2do. campo laboral: Academia	Informante 1 Universidad Veracruzana Fecha de entrevista: 17 de abril de 2018
Informante 10 CEMDA Fecha de entrevista: 16 de octubre de 2018	Informante 3 Bufete jurídico Fecha de entrevista: 06 de junio de 2018 2do. campo laboral: Academia	Informante 9 La Fiscalía Especializada en Delitos Ambientales y Contra los Animales Fecha de entrevista: 02 de octubre de 2018 2do. campo laboral: ONG	Informante 5 UNAM Fecha de entrevista: 07 de junio de 2018 2do. campo laboral: ONG
			Informante 6 UNAM Fecha de entrevista: 08 de agosto de 2018
			Informante 7 UNAM Fecha de entrevista: 08 de agosto de 2018

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

En la tabla 22 se muestra la fecha de cada entrevista realizada, así como el espacio y campo laboral de cada informante, para tener una idea más clara de su contexto de práctica profesional. En los siguientes puntos se ahondará en los procesos formativos en México y, más adelante, se proporcionarán más detalles sobre su formación en el extranjero.

A continuación, se explicarán los procesos de formación escolar y no escolar, a partir de los cuales los abogados se especializaron en derecho ambiental en el contexto nacional.

5.1.1. Formación escolar. Procesos escolares: curriculares, extracurriculares y espacios académicos o formales

La formación escolar corresponde a los procesos formativos dentro de “el ‘sistema educativo’ altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Luján, 2010, p. 102). Para esta investigación es importante considerar este ámbito de formación, puesto que uno de los criterios de selección de los informantes era que fueran abogados titulados; por lo tanto, dar cuenta de estos procesos nos permiten entender el papel que tuvo la escuela en su especialización en DA.

Procesos escolares

Como refiere Smitter (2006), la acción educativa se lleva a cabo durante toda la vida aunque el proceso que se realiza depende del campo en el que se actúa. De modo que, cuando hablamos de procesos escolares, nos referimos a procesos educativos institucionalizados, los cuales difícilmente pueden ser flexibles en sus procedimientos y contenidos educativos, además cuentan con sus propios espacios para realizarse (Smitter, 2006).

En ese sentido, nos referimos a procesos que abarcan actividades escolares convencionales, las cuales se caracterizan por impartirse en un espacio institucional y, generalmente, de manera presencial. También tienen una temporalidad que está en función del plan de estudios de cada grado académico en los que se agrupan a alumnos dependiendo de sus certificaciones obtenidas (Trilla 1992, apud Smitter, 2006).

Procesos curriculares

Para analizar las trayectorias de los especialistas en DA, se les cuestionó acerca de su primer acercamiento escolar a esta disciplina, con el objetivo de conocer las oportunidades y espacios con los que contaron para lograr su especialización. Para ello se consideraron los indicadores de la subcategoría 1, que se mencionan en la tabla 19 referente a la categoría 1 de procesos escolares, correspondientes a la realización de alguna de las siguientes

actividades: ejercicios prácticos en el aula, cursar una experiencia educativa relacionada con el medio ambiente, realización de un trabajo recepcional o tesis acerca de algún tema ambiental.

Encontramos que solo un informante reconoce que cursó la materia de DA como obligatoria en la licenciatura en derecho impartida por la UNAM entre finales de los años noventa y principios del dos mil, en comparación con las demás trayectorias en las que el acercamiento surgió de diversas maneras. Como hemos mencionado, esta materia es poco considerada dentro de los planes de estudio de la licenciatura en derecho, por lo tanto el que los informantes no hayan tenido un primer acercamiento al DA mediante un proceso curricular, concuerda con los datos de los anexos 2 y 3 que reflejan que un mínimo de IES imparten la materia en el contexto nacional.

A partir de las entrevistas realizadas, encontramos que dentro de las IES donde los informantes realizaron sus estudios de licenciatura, solo uno cursó la materia de DA como obligatoria y dos de ellos la cursaron como optativa, en comparación con los demás que refieren que no existía esta experiencia educativa en los planes de estudio de las IES donde estudiaron la licenciatura. Estos datos también corroboran la información de los anexos 2 y 3 donde se muestran los bajos porcentajes de las IES donde se ofrece la materia de DA en este nivel.

Una posible explicación para no incorporar la materia del DA en la licenciatura en derecho, podría ser la falta de especialistas para impartirla

es una materia que en su momento no tenía el robustecimiento que requería una materia de derecho ambiental, no como derecho civil, penal, y no por una cuestión a lo mejor de la universidad, sino porque hay pocos especialistas en materia de derecho ambiental (Informante 9, 02 de octubre de 2018, Xalapa; Ver.).

Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes interesados en el DA se ven obligados a buscar otros espacios, que en ocasiones se encuentran fuera del país, para realizar un posgrado que les permita realizar la especialización en derecho ambiental, como sucedió con la mayoría de nuestros informantes que continuaron su especialización en IES en el extranjero.

A pesar de lo anterior, durante la licenciatura sí cursaron algunas materias que les permitieron conocer indirectamente acerca de temas ambientales y su relación con el derecho, algunas de ellas son: derecho administrativo, derecho internacional público, derecho económico y régimen de la propiedad, planeación y medio ambiente.

Si bien en este apartado nos enfocamos a los procesos formativos en México, en la tabla 23 incluimos los distintos grados académicos cursados. Lo anterior debido a que de manera conjunta, comprenden la formación escolar de cada informante; asimismo, se mencionan las materias que les acercaron al estudio del DA y su enlace, el cual se refiere a la categoría con la que se vincula. Por ejemplo, el informante 4 es de nacionalidad mexicana e identifica que su primer acercamiento a los temas ambientales fue durante la licenciatura cuando cursó la materia de derecho económico y régimen de la propiedad; en la tabla 23 este proceso curricular es relacionado con otra subcategoría de análisis que se puede observar en la columna titulada “enlace”.

En este análisis, el enlace nos sirvió para encontrar el vínculo existente entre categorías y subcategorías de análisis; es decir, siguiendo con el ejemplo anterior, la subcategoría de procesos curriculares la enlaza con la subcategoría de relaciones interpersonales, puesto que el informante cursó una materia que le acercó al DA y despertó su interés, por lo cual buscó relacionarse con los maestros que impartieron la materia con el propósito de ahondar más en su estudio: “empezamos a trabajar temas de propiedad, nos empezamos a vincular más con el derecho urbanístico, pero empezamos a tomar al territorio como un referente importante. Entonces, el derecho ambiental en aquella época prácticamente no existía como tal” (Informante 4, 06 de junio de 2018, p. 18).

Tabla 23. Resumen de procesos curriculares

Subcategoría: procesos curriculares C1S1-PROC-CUR			
Informante	Lugar de nacimiento	Acercamiento al DA por proceso curricular:	Enlace:
1	Europa	<ul style="list-style-type: none"> - Materia de política ambiental europea. - Derecho administrativo y derecho internacional público. - Tesis doctoral en derecho ambiental. 	C1S3-ESP-ACADF Maestría en Europa.

Informante	Lugar de nacimiento	Acercamiento al DA por proceso curricular:	Enlace:
4	México	- Materia de derecho económico y régimen de la propiedad.	C1S3-ESP-ACADF Licenciatura en Derecho en México. C3S3-REL-PER Se relaciona con sus profesores de la materia con al que se acercó al DA.
5	México	- Materia de planeación y medio ambiente.	C1S3-ESP-ACADF Maestría en sociología en Europa.
6	México	- Materia de DA en la licenciatura. - Tesis doctoral en tema ambiental. - Especialización en DA.	C1S3-ESP-ACADF - Licenciatura en derecho en México. - Doctorado en Europa. - Especialidad en DA en Europa.
8	México	- Materia optativa de DA en la licenciatura.	C1S3-ESP-ACADF - Licenciatura en Derecho en México.
9	México	- Materia de DA en la licenciatura	C1S3-ESP-ACADF - Licenciatura en México. C5-CONF - Refiere que como consecuencia de la falta de especialistas en DA, es una materia que difícilmente se incluye en los plan de estudios, y si se considera, no tiene el robustecimiento que se requiere.
10	México	- Maestría en DA internacional	C1S3-ESP-ACADF - Maestría en Estados Unidos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a especialistas en derecho ambiental.

Como se observa, en la tabla 23 se muestra la información que dieron los informantes acerca de las actividades educativas que los acercaron al estudio de temas ambientales. Sin embargo, se mencionan solo a los informantes que identificaron algún proceso curricular durante la licenciatura o posgrado, dentro o fuera del país que les acercó al DA; las trayectorias de los demás informantes comienzan desde otros espacios y procesos que se explicarán en los siguientes apartados.

Como mencionamos en apartados anteriores, el DA suele estudiarse vinculado a otras ramas del derecho. Además, López y Ferro (2006) plantean diversas perspectivas en la manera de abordar el DA, algunas de ellas son:

- Como ciencia informativa de un cúmulo de normas acerca de un mismo tema.

- Como disciplina académica, la cual supondría reconocer la necesidad de impartir en la enseñanza del derecho, el factor ambiental dentro del ordenamiento jurídico.
- Como rama autónoma del derecho, debido a que cuenta con sus propios principios, técnicas y objeto de estudio.
- Como rama del derecho público, si el objetivo es proteger los derechos colectivos a un medio ambiente sano.
- Como rama del derecho económico, considerando que la protección de la calidad del ambiente condiciona el modelo de desarrollo económico.
- Como parte del derecho privado, como regulador de la relación jurídica entre personas que viven en igualdad normativa.

Dentro de la narración de los informantes, encontramos que cada uno le dio un enfoque distinto de acuerdo a las experiencias educativas que ofrecían las IES donde realizaron sus estudios de licenciatura. Inferimos que el enfoque que se le da al tema ambiental, dentro de la IES en la que el estudiante se forma, es el mismo que adoptará en su trayectoria profesional; por ejemplo, uno de los informantes se interesó por el derecho administrativo y el derecho internacional público que identifica como los grandes ejes del DA; en estas materias hablaron vagamente del tema ambiental, aunque esta experiencia despertó su interés por el DA desde el enfoque del derecho público y derecho administrativo, tanto así que comenta: “me gustó tanto el tema, tanto fue así que mi trabajo de titulación del máster lo hice sobre el quinto programa de acción comunitaria en materia de medio ambiente” (Informante 1, 17 de abril de 2018, Xalapa; Ver.). Entonces, aunque no existía la materia de DA como tal, este informante comenzó su especialización con un proceso curricular pero de alguna manera recurrió a la autoformación puesto que lidió con dificultades propias de una disciplina aun no consolidada y falta de apoyo para realizar su investigación; hasta la fecha, sus trabajo profesional se guía bajo estas dos vertientes.

Otros informantes también comparten la dificultad para estudiar DA puesto que no existía en México; por ejemplo, uno de ellos comenta que su acercamiento a esta rama, fue a partir de las experiencias educativas de derecho económico y régimen de la propiedad que

impatrió Raúl Brañes (quien es considerado el padre del DA en México); él incluyó temas ambientales desde la perspectiva del derecho económico a falta de la existencia de la materia de DA. Lo anterior derivó en que se relacionara con expertos en derecho económico y régimen de la propiedad que pudieran guiar su estudio desde un ámbito escolar. Al respecto, Scandroglio, López y San José (2008) comentan que los niveles de comportamiento del individuo se relacionan a un proceso de auto-categorización. Este proceso se desarrolla a un nivel intergrupal, que responde a la adopción de las conductas propias de un estudiante de la licenciatura en derecho, la cual actúa como un grupo social; y un nivel interpersonal en el que la construcción de la identidad del individuo, se irá configurando a partir de las relaciones personales que logre formar (Tajfel, 1974; 1978).

Al respecto, se puede inferir que el acercamiento de estos informantes al DA fue interdisciplinario ya que los docentes integraron el DA en sus estudios enlazándolo a otras ramas del derecho. Lo que se observa es que la inclusión de esta materia dentro de los programas educativos de las IES, puede influir en la elección de especialización o en la manera en que el estudiante aborda las demás ramas del derecho; es decir, le otorga una visión más amplia para enfrentarse a los dilemas del derecho.

Ahora bien, los informantes que cursaron la materia de DA dentro de la licenciatura a partir del año 2000, sí reconocen que ya existía esta disciplina; sin embargo, sólo en algunas IES era obligatoria, pero hasta los últimos semestres; por lo cual, inferimos que no se le daba un enfoque transversal, y como consecuencia, el estudiante no logra aprender que el tema ambiental permea todas las ramas del derecho. En las IES donde era una materia optativa, la cursaron por recomendaciones basadas en el prestigio que tenía el docente que la impartía. Uno de los informantes comenta que “en las materias optativas [...] apareció también derecho ambiental, tampoco es que hubiera tantas opciones, yo pregunté cuál era la mejor y me dijeron que con la del maestro Gustavo Alanís (que es el fundador del CEMDA)” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, Xalapa; Ver.); sin embargo no llegaron a elegirla por algún interés específico en el DA, puesto que no era un tema común en el cuál trabajar y las IES tampoco se le daba tanta promoción en comparación con otras ramas del derecho.

Procesos extracurriculares

Ahora bien, dentro de los procesos escolares también existen procesos extracurriculares que si bien no forman parte del plan de estudio, comparten puntos en común con los procesos curriculares; uno de esos puntos de convergencia es integrar a los estudiantes a la vida universitaria para su permanencia dentro de la vida académica (UPV, s.f.).

Para comprender los procesos extracurriculares, se retomaron los indicadores de la subcategoría 2, mencionados en la tabla 19 referente a la categoría 1 de procesos escolares. Estos indicadores están en función de actividades que se desarrollan como parte de un proceso escolar, pero que pueden no ser obligatorias y además, pueden o no desarrollarse dentro de los espacios académicos o formales, son actividades como: pasantías, prácticas profesionales (servicio social), seminarios, asistencia a congresos, cursos, tutorías, estancias académicas, congresos, entre otras.

Como se observa, estos indicadores responden a cualquier tipo de actividades educativas organizadas y sistemáticas, ligadas a la escuela pero que se llevan a cabo de manera paralela a ella (Trilla, 1997); en ellas “el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia” (Silva, 2011, párr. 11).

Al respecto, los informantes que voluntariamente se involucraron en actividades no previstas por el plan de estudios de la IES donde estudiaron, se enfocaron en realizar su servicio social dentro de institutos de investigación o dentro ONG's dedicadas al derecho ambiental. En esta investigación identificamos que lo que ellos denominan servicio social, corresponde a lo que nosotros nombraremos aquí como prácticas profesionales, “ya que estas últimas llevan a los jóvenes a desarrollarse más específicamente en su campo profesional, en tanto que el servicio social implica más un compromiso y una conciencia de la realidad social y la respuesta ante ella” (Cano, 2004, p. 5).

En ese sentido, aprovecharon la oportunidad educativa que se les presentó dentro de su formación escolar, para capacitarse en el tema ambiental, mismo que en un futuro deseaban trabajar. Por lo tanto, podemos observar que estas actividades se desarrollan

“como un proceso continuo, dinámico y de cambio social, ya que es parte de la formación de los profesionales en su compromiso con los problemas de la sociedad en la que viven” (Cano, 2004, p. 5). Es decir, cuando realizaron dicha actividad, sí estaban pensando en la experiencia que iban a adquirir para su futura vida laboral y el compromiso social que se adquiere, se construiría a partir del enfoque del lugar donde se realicen las actividades, con el propósito de adquirir la experiencia y el conocimiento que les fue privado durante la licenciatura.

Además, durante esa etapa de vida del estudiante, se toman decisiones que guiarán su trayectoria profesional y la construcción de su identidad como abogado ambientalista, entendiendo a la identidad como “un proyecto simbólico que el individuo va construyendo” (Larraín, 2003, p. 32); por ejemplo, uno de los informantes comentó:

mi formación comenzó primero de manera muy aislada, yo presté mi servicio social aquí en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y fui técnico académico, ahí empecé a tener los primeros contactos aislados, fragmentados, insuficientes de leyes ecológicas. (Informante 7, 08 de agosto de 2018, Ciudad de México)

Su primer acercamiento al DA fue gracias a una actividad extracurricular que le permitió conocer acerca del tema, y a su vez, determinó su trayectoria profesional, puesto que, hizo carrera en el mismo espacio donde comenzó su formación.

Otros informantes realizaron pasantías fuera del país, principalmente en **Europa** y en **Estados Unidos**. Esta actividad les ayudó a confirmar su interés en dedicarse al DA, como comenta uno de los informantes:

en el segundo semestre hice una pasantía en una red de abogados ambientales que se llama ‘HILO’ durante 6 meses. Coincidíó que hubo un evento donde llegaron muchísimos abogados ambientalistas. Ahí confirmé que me quería dedicar a eso, donde me convencí. (Informante 10, 16 de octubre de 2018, Xalapa; Ver.)

Entonces, además de permitirles tomar una decisión para su futuro profesional, les permitió relacionarse con otros grupos de especialistas con intereses en común y con personalidades del campo del DA, con las que hasta la actualidad tiene contacto y, en ocasiones, colaboran en algunos proyectos: “como se hacían muchos eventos académicos, conozco al director del área jurídica de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza IUCN,

conozco al Dr. Alejandro Iza, también al día de hoy somos grandes amigos. Me invita a hacer una estancia a Alemania y me fui 3 meses allá” (Informante 6, 08 de agosto de 2018, Ciudad de México).

Como se observa en los ejemplos anteriores, a pesar de que el acercamiento que estos informantes tuvieron al DA a partir de un espacio académico formal, no se podría clasificar en un proceso curricular, puesto que no fue mediante alguna actividad obligatoria dentro del ámbito escolar, sino que hubo una elección propia y voluntaria para llevar a cabo una actividad que sí está ligada a la escuela, pero se realiza de manera paralela a ella.

Por ello, entendemos que las pasantías funcionan como “mecanismos que sirven como un ‘puente’ para acercar a los jóvenes al mercado de trabajo que permiten que el joven pueda poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación profesional en un mundo ‘real’, es decir, en situaciones concretas y existentes” (Rueda, 2014, párr. 5). Es necesario que no se cofundan las dos actividades extracurriculares a las que nos referimos: las prácticas profesionales y las pasantías.

A pesar de que las dos actividades fueron utilizadas en esta investigación como indicadores de los procesos extracurriculares, las primeras se desarrollan únicamente dentro del ámbito escolar universitario y sí son un requisito de titulación en la mayoría de las IES públicas y privadas en México (Rueda, 2014). Sin embargo, el espacio donde se realizan no es una imposición de la escuela, el estudiante tiene la libertad de elegir el lugar donde quiere realizarlas (en el caso de los informantes las realizaron dentro de Institutos de Investigación y en ONG’s), entonces aunque sí es un proceso escolar, se realiza por libre albedrío y de acuerdo a los intereses de cada estudiante. En el caso de las pasantías, son realizadas por personas que usualmente ya han concluido sus estudios, pero que aún no obtienen su certificación, por lo cual esta actividad les permite transitar entre el campo escolar-laboral, pero los estudiantes “no pueden emplearse para cubrir necesidades de tipo laboral o institucional, es decir, no tendrán la categoría de trabajador” (Rueda, 2014, párr. 31).

Espacios académicos o formales

Como se ha mencionado con anterioridad, el ámbito educativo formal se caracteriza por contar con un espacio propio, entre otros atributos. Estos espacios los identificamos como formales o académicos porque permiten el desarrollo de procesos escolares de forma presencial y bajo una temporalidad organizada en grados escolares (Gómez, 2009; Smitter, 2006; Tejada, 2007; Trilla, 1997).

En estos espacios institucionalizados, se realizan procesos educativos que a su vez, abarcan actividades curriculares y extracurriculares. Los indicadores que se utilizaron para identificar cuando los informantes se referían a ellos, se basaron en los lugares donde realizaron alguna de estas actividades dentro de la licenciatura, posgrado o academias.

Los procesos escolares se llevan a cabo bajo una temporalidad preestablecida, en un espacio propio y a su vez, se organizan en agrupaciones de alumnos por niveles de grado obtenido. En el caso de los informantes que participaron en esta investigación, solo tres de ellos iniciaron sus trayectorias formativas cursando la materia de DA durante la licenciatura en alguna IES en México; cabe mencionar que ellos estudiaron después del año 2000 aproximadamente.

Hice mi carrera en la facultad de derecho de la UNAM, de hecho, fuimos el conejillo de indias porque nos tocó el nuevo plan de estudios cuando sí cambiaron radicalmente el plan de estudios en la facultad, ahí metieron muchísimas más materias y fue cuando metieron la materia de derecho ambiental y estaba de manera obligatoria. (Informante 6, 08 de agosto de 2018, p. 37)

Los informantes que estudiaron la licenciatura antes de ese año comentan que no existía la materia de DA. Por lo tanto, si tuvieron algún acercamiento al DA en algún espacio académico, fue porque en la IES donde estudiaron hubo apertura para hablar de temas emergentes y disposición de los docentes, para incluir temas ambientales dentro del programa de estudio de otras materias con las que guardan relación.

En uno de los testimonios, el informante reconoce que su universidad, a pesar de no considerar la materia de DA en el programa de estudios de la licenciatura en derecho, sí tenía una perspectiva distinta a los programas tradicionales de las escuelas de derecho de

ese tiempo. A consecuencia de la inexistencia de la materia de DA, maestros de derecho económico como el Dr. Raúl Brañes, y el Dr. Antonio Azuela, incluyeron temas ambientales en las materias que impartían dentro de la licenciatura.

Como se observa, la materia de DA no ha tenido un espacio propio dentro de las IES para su estudio y fortalecimiento, y a pesar de que cada vez se habla más de esta rama del derecho, dentro de las universidades sigue siendo evidente la falta de interés que estas tienen para su inclusión como materia obligatoria dentro de los programas educativos.

Por otro lado, en las pocas IES donde sí se considera, el DA no ha cobrado la importancia que requiere para posicionarse frente a otras ramas; en parte porque al no haber espacios para especializarse, hay pocos profesionales que puedan impartir la materia con sustento necesario “y si tenemos tan pocos especialistas, dificulta que las universidades de todo el estado puedan incluir en su plan de estudios una materia como derecho ambiental” (Informante 9, 02 de octubre de 2018, p. 69).

Al incluir esta materia como obligatoria, se lograría que algunos estudiantes se interesen en estudiar DA con las bases requeridas; al respecto, un informante nos comenta: “me acuerdo con mucho gusto porque fue el espacio que cambió mi licenciatura y la forma en que yo la venía estudiando, y que cambió mi forma de vivir, mi forma de ser” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 52). Podemos inferir que a partir de haber cursado esta materia, inició un proceso de construcción de su ideario como abogado ambientalista que permeó varios ámbitos de su vida, no solo el profesional. Más adelante se hablará de este tema con mayor detalle.

5.1.2. Formación no escolar

Al contrario de la educación formal o escolar, la educación no formal o no escolar, “es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como niños” (Luján, 2010, p. 102). Es decir, se imparte bajo cualquier temporalidad y no se limita a algún grado académico; puede realizarse en cualquier momento a lo largo de la vida, en cualquier espacio y ser impartida por organizaciones no

institucionales o fuera de ellas de manera presencial, semipresencial o a distancia (Gómez, 2009).

Procesos formativos fuera de ámbito escolar

La educación no formal o no escolar tiene distintos campos de aplicación en los cuales, la educación formal no logra abarcar todos los requerimientos para profesionalizar a los estudiantes. En ese sentido, como ya establecimos, está relacionada con cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal (Trilla 1992, apud Smitter, 2006). Estas actividades se realizan mediante procesos paralelos a las formas convencionales de la escuela.

Para analizar el desarrollo de estos procesos formativos no escolares en la trayectoria de especialistas en DA en México, se investigaron actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales, las experiencias previas que acercaron a los informantes a los temas ambientales, acciones vinculadas a la formación para la vida laboral, los espacios no académicos donde pudieron especializarse y cómo fueron sus estrategias de autoformación. En las siguientes cuartillas se explicará con mayor detalle cada punto antes mencionado.

Actividades relacionadas con la educación formal en contextos no formales

Como hemos mencionado, una de las funciones de la educación es ser un medio para la cohesión social mediante la transmisión de conocimientos; es decir, como instrumento puede detonar procesos de formación que promuevan la convivencia a través de la comprensión de la realidad, así como de la interacción de actitudes, comportamientos y valores de las personas involucradas (Smitter, 2006). “Hay que tener muy claro, como se ha dicho, que la educación es un continuo y que no comienza y acaba con la escolaridad, que trasciende más allá de las murallas institucionales formales” (Luján, 2010, p. 102). En ese sentido, es posible entenderla como un proceso permanente que no debe reducirse a la educación formal, puesto que ésta puede complementarse con la educación no formal. Por

lo anterior, reconocemos la existencia de procesos formativos que derivan de lo escolar, pero que se desarrollan en contextos no institucionalizados o no formales.

Luján (2010) comenta al respecto, que las necesidades de formación fortalecen esta relación entre ambos ámbitos formativos, las cuales identifica como: “capacitación, actualización, uso tiempo de libre, aprovechamiento de los recursos y avances científico-tecnológicos para lograr la inserción laboral, mejoramiento del desempeño ocupacional, reciclaje profesional, superación de limitaciones socioeconómicas y satisfacción de necesidades culturales” (p. 102). Por lo tanto, actualmente hay una amplia gama de oferta educativa en campos educativos emergentes, aunque al ser de reciente creación, pueden no estar institucionalizados en procesos escolares.

Esta ampliación del contexto de gestión de la educación no formal incluye las instituciones públicas y privadas que desarrollan programas de capacitación y actualización laboral. En el caso de las instituciones estatales y empresas privadas de todos los sectores económicos, la oferta de la educación no formal está mediada por las necesidades de capacitación y formación profesional. (Luján, 2010, p. 103)

Al hablar con los informantes que participaron en esta investigación, encontramos que a pesar de que sí identifican una necesidad de especialización en DA, son pocos los que han realizado actividades relacionadas con la educación no formal; es decir, que han asistido a algún tipo de capacitación, actualización o taller. Este vacío educativo que han encontrado, lo canalizan hacia la formación de otras personas que quieren aprender DA y, aprovechando la experiencia que han adquirido en el ámbito laboral, de alguna manera mitigan ciertos vacíos educativos por parte de las IES, convirtiéndose ellos mismos en capacitadores.

En ese sentido, las acciones que han realizado, las relacionamos con otra subcategoría de análisis que abarca las actividades vinculadas al trabajo. Por ejemplo, uno de ellos comenta que en la ONG dedicada al DA donde labora, sí tiene una parte formativa pero que está más enfocada a capacitar a colaboradores que provienen de cualquier profesión pero que estén interesados en el DA:

CEMDA sí tiene como esta parte formativa, nosotros hacemos tres procesos de formación: dos que son más institucionales que son: los talleres y capacitaciones que hace CEMDA a comunidades de funcionarios, porque entendemos que es importante para el ejercicio de los derechos medioambientales [...] y hay un proceso no formal que es lo que nosotros hacemos con la gente que viene acá a chambear [sic], que no necesariamente tiene que ser gente contratada, CEMDA recibe voluntarios y gente de servicio social. (Informante 8, 01 de octubre de 2018)

Como observamos, la gestión de educación acerca del DA ya no está limitada únicamente a las IES, sino que diversos actores sociales también participan en la formación de capital humano para enfrentar nuevos desafíos sociales y ambientales, cubriendo una necesidad de capacitación y formación profesional (Luján, 2010).

Si bien los actores saben que estas actividades no van a sustituir el papel del abogado ambientalista, reconocen que este tipo de acciones aumentan la participación social en temas ambientales; y en el caso de los estudiantes de derecho que colaboran con ellos, esto les permite comprender los mecanismos de defensa desde una visión social e interdisciplinaria:

Es más interdisciplinario o transdisciplinario porque muchas veces las leyes no son suficientes; estás en tu computadora leyendo las leyes, los códigos y pues no es eso, a lo largo de los años nos hemos dado cuenta que no podemos trabajar solos, necesitamos de los biólogos, antropólogos, hidrólogos, ecólogos. Se hace un trabajo más fuerte si estamos todos buscando la misma causa y todos trabajando para hacer una mejor defensa. (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 75)

De esta manera, coincidimos con Luján (2010) en que, si bien las IES les facilitan a los estudiantes su profesionalización por medio de la adquisición de competencias, las actividades de formación no escolar son otra alternativa de educación que se adapta a las necesidades que los beneficiarios identifican de acuerdo a su contexto social, mediante la implementación de programas de sensibilización, inducción, formación e información, que pueden complementar a los planes de estudio formales. Además, fomenta la cooperación y aprendizaje entre pares.

Experiencias previas de los informantes

En esta investigación incluimos como una subcategoría a las experiencias previas a título individual dentro de la categoría de análisis que nombramos como procesos formativos fuera del ámbito escolar, esto porque consideramos que los informantes han ido construyendo sus propias trayectorias formativas de acuerdo al contexto en el que se han desempeñado.

Analizar las experiencias de cada uno de ellos, nos permitió conocer acerca de su contexto histórico-social y la manera en que éste influyó en sus decisiones profesionales. En este sentido, entendemos a las experiencias como aprendizajes que “constituyen un sistema de representaciones, valores, normas, formas de expresión y significación, que no solo determinan qué sabe o no sabe el estudiante, sino que permiten re-significar esta compleja red de saberes previos en los nuevos” (Ibáñez, 2017, párr. 36).

Si bien algunas experiencias pueden consistir en actividades relacionadas con el tema ambiental y realizadas desde un contexto escolar, los resultados de la investigación permiten visibilizar una escasez de espacios académicos para el estudio del DA, por lo tanto, se identificaron mayor número de experiencias en actividades que promueven aspectos de la vida cotidiana, recreativas, y relativas al tiempo libre.

Para el análisis de las experiencias previas que influyeron en la formación de los informantes, se consideraron indicadores como: actividades enfocadas en la conservación del medio ambiente; acciones comunitarias para combatir problemas ambientales; participación en alguna ONG dedicada a temas ambientales; las disposiciones personales provenientes del lugar de nacimiento por ejemplo, pasatiempos o costumbres vacacionales; participación en programas ambientales o cualquier otro tipo de actividad relacionada con aspectos personales que les permitiera tener un acercamiento al tema ambiental.

Los resultados arrojan que no todos los informantes relacionan alguna experiencia previa con la construcción de su trayectoria formativa; sin embargo, la mayoría de ellos sí reconocen momentos de su vida que se volvieron claves para despertar su interés en temas

ambientales. Desde sus narrativas, identificamos tres dimensiones a partir de donde surgen sus experiencias y por lo tanto, las clasificamos como se muestra en la figura 3:

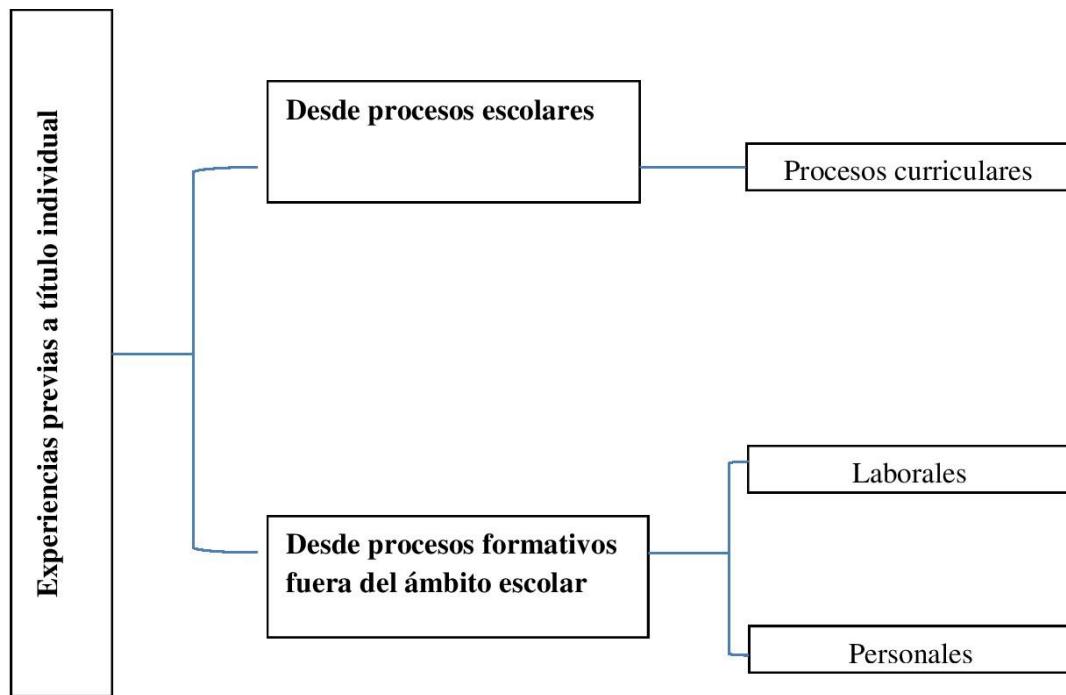


Figura 3. Dimensiones de clasificación de las experiencias que influyeron en los informantes en su acercamiento al DA. Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

La figura 3 nos muestra la clasificación que realizamos relativa a las actividades de los informantes, las cuales constituyeron sus experiencias previas a título individual desde dos procesos: escolares y fuera del ámbito escolar. Asimismo, el primero incluye actividades curriculares; el segundo, actividades laborales y personales. En la tabla 24 se mencionan estas experiencias y su clasificación de acuerdo a la figura 3.

Tabla 24. Clasificación de las experiencias previas de especialistas en DA

Desde procesos escolares:	
Procesos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de derecho urbanístico como enlace al estudio del DA. - Estudio del DA desde la sociología.
Desde procesos formativos fuera del ámbito escolar:	
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de iniciativas de leyes ambientales en el congreso. - Redacción de leyes ambientales basándose en la experiencia laboral en una institución gubernamental dedicada a la protección del medio ambiente. - Actividades en la administración pública. - Fundación de una institución gubernamental dedicada a la protección del medio ambiente.
Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por cuestiones ambientales, previo a la elección de carrera. - Descontento como habitante de la Ciudad de México a consecuencia de la contaminación atmosférica, problemas del agua y peligro de fauna. - Conservación y cuidado de la naturaleza inculcado por los padres. - Experiencia en alpinismo: cuestionamiento acerca del manejo de residuos; interés por el ejercicio del derecho de manera estratégica y emancipadora. - Interés por los animales: colaboración con grupos protectores de animales.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

En la dimensión de procesos curriculares no identificamos informantes que laboren en ONG's o como litigantes que recuerden alguna experiencia escolar como antecedente. Sin embargo, los informantes que identifican experiencias significativas durante su formación escolar, actualmente siguen desempeñando actividades relacionadas al DA desde la academia y el gobierno.

El estudio del DA lo abordaron desde distintos campos disciplinares, por ejemplo, uno de ellos refiere que: “tengo la idea desde la sociología, que es una de tantas maneras de entrarle a la cuestión ambiental y no es la única ni la más importante” (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 36); otro de ellos comenta que: “el antecedente que yo tenía en la parte de derecho urbanístico me iba llevando en la actividad a ver marginalmente lo ambiental” (Informante 4, 06 de junio y 2018, p. 19).

Inferimos que por la experiencia de haber cursado estas materias durante la licenciatura, lograron un aprendizaje significativo que les permitió adquirir conocimientos, los cuales posteriormente pudieron aplicar en su vida laboral (Díaz, 2003). Sin embargo, los maestros tuvieron un papel importante en este proceso, puesto que, en ese momento, la materia de DA no existía; los maestros interesados en temas ambientales generaron estrategias para diseñar experiencias educativas positivas que los estudiantes pudieran interiorizar y posteriormente aplicar.

El derecho era un páramo y no pasaba nada interesante. A media carrera un profesor me invitó a trabajar en un proyecto de derecho urbano y eso me cambió la vida porque ahí me aparecieron problemas sociales de vanguardia, y dije: “¡esto es lo mío, derecho urbano o derecho urbanístico! (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 26)

Cabe mencionar que los informantes que no identificaron experiencias significativas relacionadas con procesos curriculares, realizaron sus estudios de licenciatura después del año 2000 cuando ya existía la materia de DA en los planes de estudio; algunos de ellos sí la cursaron y aun así, no implicaron un aprendizaje significativo para ellos; es decir, su orientación hacia el DA no emergió por haber cursado esta experiencia educativa, sino por experiencias desde un ámbito personal, las cuales explicaremos más adelante.

En la dimensión laboral, es interesante que algunos informantes que se desempeñan desde el ámbito gubernamental y litigantes, identifiquen que las actividades que realizaron para adquirir experiencias significativas fueron desde el campo laboral. De acuerdo a sus narrativas, su contexto histórico-social fue uno en donde no existía la materia de DA en los planes de estudio donde cursaron sus licenciaturas, además comenzaron a trabajar desde una temprana edad, por lo cual inferimos que no estaban familiarizados con esta disciplina:

recuerdo que trabajé en la oficina del presidente de la república en el jurídico y que ahí se revisaban todas las iniciativas de ley que se mandaban al congreso. Recuerdo que en el 87 llegó la iniciativa de la LGEEPA, yo la vi y leí eso de impacto ambiental, y dije: “¿pues qué es eso? En derecho, el impacto ¿de qué se trata?” (Informante 3, 06 de junio de 2018, p. 12)

Como se observa, es a partir de su inicio laboral donde comienzan un estudio serio acerca del tema que les competía. En este caso, fueron fundadores de instituciones gubernamentales dedicadas al DA y participaron en la redacción de las primeras leyes ambientales en México:

a mí me tocó, por ejemplo, en la ley de vida silvestre redactar el capítulo completo de inspección, y era mucho por la experiencia que teníamos en campo, lo que veíamos con los inspectores en términos de procedimientos, qué hacer con los bienes que asegurabas y cómo disponer de ellos, en fin. (Informante, 4, 06 de junio de 2018, p. 23)

En este caso, su experiencia laboral, así como la experiencia de sus colaboradores de la institución donde laboraba, le dio la oportunidad de participar en la creación y redacción de leyes ambientales.

En cuanto a las experiencias previas adquiridas por actividades personales, se enfocan en pasatiempos, aficiones o actividades en la infancia que les provocó algún impacto en su manera de concebir a la naturaleza. Al respecto, existen investigaciones que han analizado las influencias significativas que han tenido las personas en el desarrollo conductas ambientales, se ha encontrado que algunas pueden ser a partir del trabajo, por influjo de otras personas, por exposición a contaminación y por educación (Chawla, 1999; Corcoran, 1999; Palmer y Suggate, 1996; Palmer, et al., 1998; Palmer, Suggate, Bajd, y

Tsaliki, 1998; Palmer, Suggate, Robottom, y Hart, 1999; Sward, 1999; apud Liddicoat y Krasny, 2013)

Como se observa en los puntos enlistados anteriormente, identificaron que su interés por cuestiones ambientales, no surge por actividades pensadas para generar un aprendizaje significativo en este tema, sino por un descontento en algún momento a lo largo de su vida, en ese sentido, crearon estrategias para convertir una experiencia negativa, en un aprendizaje significativo que tomaron en cuenta para su posterior especialización. Por ejemplo:

Me acuerdo mucho (hace 15 o 20 años) subir a la montaña y oír las historias de los viejos alpinistas, decir cuánto se había retirado el glaciar. Oír esas historias de cómo había cambiado la montaña siempre fue muy impresionante, y un día nos tocó (fue un año muy caliente, no recuerdo si 2001 o 2002), estar en los glaciares del Iztaccíhuatl y había salido toda la basura de los últimos 50 años, y fue una cosa muy impresionante porque la reflexión fue: ¿qué pasó que esta gente que subió y dice amar a las montañas, dejó la basura aquí pensando que alguien la iba a recoger?, hubo un cuestionamiento acerca del manejo de residuos: ¿qué hace la basura aquí? ¿Por qué generamos basura? (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 51)

Este proceso podría no haber sido de manera consciente, pero como hemos mencionado, el individuo como agente activo de su propio desarrollo no siempre actúa en contextos que son enteramente de su propia elección (Daniels, 2003); sin embargo, inferimos que interiorizó el problema ambiental que experimentó y esto lo orilló a tomar elecciones formativas encaminadas a la solución del mismo.

Estos resultados coinciden con la investigación de Hsu (2009; apud Liddicoat y Krasny, 2013) en la que al comparar a dos grupos de personas uno con actividades medioambientales y otro inactivo, encontró que los participantes del grupo activo identificaron algunos eventos de vida significativos; entre ellos mencionaron: pasar tiempo en la naturaleza, participación en organizaciones ambientales o pasar tiempo con amigos que sean parte de ellas, entre otros; “mobility (freedom to explore) acces to natural environments, and successful engagement with natural processes leads to a continuing

spiral of learning and involvement, specially when supported by and interested adult”¹⁵ (Chawla, 2007; apud Liddicoat y Krasny, 2013).

Esto podría entenderse por la explicación de James, Bixler y Vandala (2010, apud Liddicoat y Krasny, 2013) del proceso de construcción de la vocación hacia el medio ambiente, la cual se desarrolla en cuatro etapas secuenciales con el propósito de lograr una experiencia significativa que influya en la persona adulta, éstas son: “(1) direct experience dominant, (2) emerging formalized skills, (3) role awareness, and (4) identity formation”¹⁶ (p. 290). Un aspecto relevante es que, a diferencia de los informantes que se desempeñan como litigantes o servidores públicos, la mayoría de los informantes que identificamos que han pasado por éstas etapas, refieren que sus experiencias significativas han provenido del ámbito personal y actualmente permanecen activos en su compromiso con el medio ambiente perteneciendo a grupos de protección animal, a grupos ambientalistas, ONG’s o a la academia.

Acciones vinculadas al trabajo

Como se ha mencionado en otros capítulos, existe una desarticulación entre el sistema jurídico mexicano en relación con los conflictos ambientales. Como consecuencia, Roberti (2012) comenta que las trayectorias laborales, en este caso de los especialistas en DA, están sujetas a la oferta del campo profesional en que busquen desempeñarse y a las eventualidades del mismo, las cuales están situadas en un contexto histórico-social específico y por lo tanto, éstas no se construyen de una manera lineal y homogénea; “las trayectorias de iniciación laboral no operan de la misma manera para todos los grupos y categorías de jóvenes, dando lugar a una diversidad de inserciones y de estrategias en su transición hacia el trabajo” (p. 269), sino que se van desarrollando de acuerdo a las condiciones y oportunidades que ofrece el mercado de trabajo.

¹⁵ “La movilidad (libertad para explorar) el acceso a entornos naturales, y el compromiso exitoso con los procesos naturales conduce a una espiral continua de aprendizaje e involucramiento, especialmente cuando es apoyado por un adulto interesado” (traducción libre del inglés).

¹⁶ “(1) experiencia directa dominante, (2) habilidades emergentes formalizadas, (3) conciencia de rol y (4) formación de identidad” (traducción libre del inglés).

Por lo anterior, este apartado lo dedicamos a desmenuzar las acciones que los informantes ejercieron, dirigidas a obtener un empleo dentro de un campo laboral que presenta poca oferta en México. A pesar de que la licenciatura en derecho es una de las tres más solicitadas a nivel nacional (véase tabla 1, p. 19), los abogados que se encuentran activos profesionalmente están enfocados en temas penales, mercantiles y litigios de rama del derecho sin tener alguna especialización en específico (Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones, 2011). Además, como consecuencia de las transformaciones de los procesos productivos, el futuro de la oferta laboral de abogados apunta a posibles especializaciones en las nuevas tecnologías.

Para investigar cuáles han sido las acciones vinculadas al trabajo realizadas por los especialistas en DA, les preguntamos acerca de programas de inserción laboral a los que recurrieron en su trayectoria laboral o si recibieron algún tipo de formación en temas ambientales dentro de su lugar de trabajo; éstas preguntas fueron nuestros indicadores para conocer acerca de sus oportunidades laborales en el campo del DA y si tuvieron algún tipo de apoyo por parte de sus instituciones de trabajo.

En el caso de los especialistas en DA que realizan actividades dentro de ONG's, nos comentan que durante su trayectoria no recibieron una formación como tal en DA por parte de estas organizaciones:

[...] sugirió que yo llevara los casos con Greenpeace y el primer caso que tenían era sobre maíz transgénico. Apenas se había dado los primeros permisos para maíz en etapa experimental [...] sabía litigar cosas civiles y mercantiles... entonces empecé como a familiarizarme. (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 72)

Como se observa, el trabajo cotidiano sirvió como referente para involucrarse en las acciones que se ejercen desde sus ONG's en defensa del medio ambiente, como lo comenta también otro informante:

Yo entré a CEMDA desde el 2005, con una interrupción para hacer la maestría del 2010 al 2013, pero básicamente mi vida profesional relacionada con derecho ambiental ha tenido que ver con CEMDA y lo que CEMDA me ha dado. CEMDA ha sido casa, ha sido escuela (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 53)

En este lugar, el informante también se formó con las actividades diarias en el campo; no obstante, en este caso relacionamos la subcategoría de acciones vinculadas al trabajo con la subcategoría de procesos extracurriculares ya que el informante comentó que durante la licenciatura, eligió realizar su servicio social en dicha organización, esto a partir de haber cursado la materia de DA con el fundador de la ONG. Lo que resaltamos es que tuvo la oportunidad de elección del espacio laboral donde forjar su trayectoria profesional.

En el caso de los informantes que se dedican al DA desde la academia, los resultados refieren que iniciaron su vida laboral porque se dieron condiciones y oportunidades propicias en el mercado laboral, en ese sentido, existieron factores que interactuaron para encaminar el curso de la trayectoria profesional (Roberti, 2012). Las acciones de los informantes que identificamos fueron: por invitación a colaborar en un proyecto de DA y por invitación a impartir clases en DA. Sin embargo, no identifican algún tipo de programa de inserción o formación por parte de sus espacios de trabajo hacia ellos.

Las instituciones de gobierno dedicadas a temas ambientales, tienen un papel importante en la vigilancia y cumplimiento de lineamientos para la conservación del ambiente. Identificamos que las acciones vinculadas al trabajo realizadas por los informantes que ejercen la función pública fueron por la necesidad de capacitar gente que pudiera colaborar en las actividades laborales, cuando se crearon las instituciones donde laboran.

Justo después de que se crea la SEDESOL, la PROFEPA y el INE, dijimos: “bueno necesitamos capacitarnos” y nos empezamos a convertir nosotros - como servidor público y como profesor- en personas que estábamos impartiendo, diseñando programas en la materia. Yo te diría que el primer diplomado que se da en el país [...] en 1994 y ese programa lo diseñamos nosotros. Éramos un grupo de abogados [...], con el primer procurador Federal, Santiago Oñate, también una persona muy inteligente, y coincidíamos. Entonces, no era nada más desarrollar nuestra actividad de servidores públicos, [...] entonces imagínate, en la fundación de la PROFEPA pues tenemos que capacitar inspectores, abogados [...] En ese andar lo que me sirvió mucho fue que nosotros éramos los que empezamos a no sólo capacitar a la gente aquí en la ciudad, sino que empezamos a capacitar a gente en las delegaciones, empezamos a generar programas de capacitación institucional; nos íbamos a los Estados, a otras regiones, y el día a día, el trabajo cotidiano. (Informante 4, 06 de junio de 2018, p. 20-21)

En ese sentido, inferimos que con el surgimiento de nuevas secretarías, en específico las enfocadas al medio ambiente, se percataron que necesitaban gente capacitada para trabajar en ellas, toda vez que en ese momento no existían espacios académicos formales de especialización en DA. Por lo tanto, los especialistas decidieron capacitarse a sí mismos mediante un proceso de autoformación, para después transmitir lo aprendido a los colaboradores. Este proceso podría representarse de acuerdo a la figura 4:

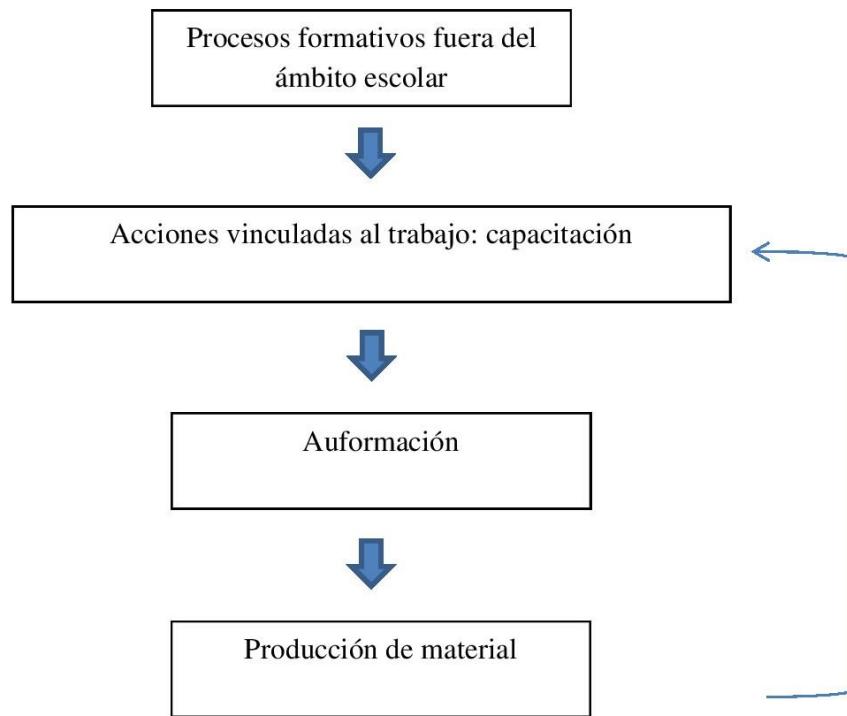


Figura 4. Esquema del proceso de capacitación en DA, relacionado con la subcategoría de acciones vinculadas al trabajo. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

En la figura 4 se explica la estrategia de capacitación que realizaron para los trabajadores de las nuevas secretarías. Fue un proceso circular en que los informantes, en ese momento no eran especialistas en DA; por lo tanto, fueron pioneros en esta rama y tuvieron que capacitarse a sí mismos mediante un proceso de autoformación. Asimismo, como

consecuencia de la falta de manuales informativos sobre el tema ambiental, necesitaron generar materiales y programas para poder capacitar a sus colaboradores, transmitiendo así lo que habían estudiado.

Por último, se identificó que uno de los informantes que se dedica al litigio en un despacho particular, incursionó al DA por oportunidad. Su antecedente es que fue invitado a desempeñarse dentro de una institución gubernamental por un periodo de tiempo, ahí fue donde identifica que aprendió acerca de DA resolviendo procedimientos propios del área jurídica de su institución de trabajo, aunque no identifica alguna experiencia previa personal o curricular que lo haya acercado al tema ambiental. Inferimos que su acercamiento fue a partir de la oportunidad laboral que se le otorgó puesto que cuando se le preguntó acerca del surgimiento de su interés en esta rama del derecho, comenta que fue por “la necesidad de atender mi responsabilidad” (Informante 2, 31 de mayo de 2018, p. 6) en su lugar de trabajo. Por lo tanto, se deduce que no fue por una elección personal, sino por los requerimientos de su espacio laboral.

Como se observa, existe una diversidad en las trayectorias laborales de los informantes, si bien dependiendo del espacio donde se desempeñan de manera profesional tienen ciertos puntos de encuentro. En ese sentido, confirmamos la propuesta de Larraín (2003) en cuanto a la construcción de la identidad mediante materiales simbólicos compartidos que se adquieren en la interacción con otros con quienes se comparten intereses comunes, configurando así, grupos de pertenencia.

Espacios no académicos o no formales

Entendemos que la educación no formal se desarrolla en espacios no académicos, fuera del ámbito escolar. Al respecto Smitter (2006) identifica esta característica como una de las principales diferencias entre el ámbito educativo formal y no formal. Como se muestra en la tabla 25, en el primero se utiliza como espacio educativo: la escuela; y en el segundo cualquier espacio educativo, como puede ser: comunidad, empresa, escuela y otros (Smitter, 2006).

Tabla 25. Algunas diferencias entre educación formal y educación no formal

Educación Formal	Educación No Formal
- Utiliza como espacio educativo: la escuela.	- El espacio educativo es diversificado: comunidad, empresa, escuela y otros.
- Es graduada y tiene prelaciones.	- No responde a grados ni prelaciones.
- Otorga títulos al culminar sus niveles.	- Puede o no otorgar certificaciones.
- Tiene un profesional de la docencia, en quien recae la instrucción.	- Recurre a todo una gama de especialistas que se desempeñan como instructores.
- Sus contenidos responden a contextos globales y a necesidades mediáticas.	- Sus contenidos responden a contextos locales y a necesidades inmediatas.
- Su estructura es mucho más compleja, en cuanto a organización y personal.	- No requiere de una organización compleja para su funcionamiento.
- Utiliza programas fijos.	- Los programas varían de acuerdo con las necesidades.

Fuente: Cuadro 1 (Smitter, 2006, p. 249).

Por lo anterior, se les pidió a los informantes identificar los espacios no académicos o no formales donde ellos consideraron que pudieron aprender acerca del DA. Sólo uno de los informantes que trabajó en el departamento jurídico de la PROFEPA en el estado de Veracruz, explicó que él encontró un espacio educativo dentro de esta procuraduría porque impartían cursos al personal de áreas técnicas y jurídicas, para capacitarlos en temas relacionados con el ámbito jurídico ambiental (Informante 8, 31 de mayo de 2018). Sin embargo, los demás informantes no identificaron espacios relacionados con este ámbito. Ellos se han formado en DA mediante otro tipo de procesos correspondientes a la autoformación y al aprendizaje artesanal, los cuales se detallarán más adelante.

Es interesante que el único informante que identifica espacios no formales donde aprendió acerca de DA, no considera haber tenido un acercamiento a temas ambientales nunca antes durante su vida, sino hasta su ingreso a laborar a la PROFEPA. Por lo tanto, pensamos que si bien cuenta con conocimientos en materia jurídica ambiental por la experiencia obtenida por el cargo que desempeñó, es una especialización por oportunidad

dentro del mercado laboral, su formación fue mediante actividades “orientadas a desarrollar las habilidades y conocimientos de los integrantes de la fuerza de trabajo que ya tienen empleo; cumplen una función formativa” (Smittter, 2006, p. 244). En ese sentido, el informante tuvo la intención de ser formado en lo que se le enseñó para poder adaptarse al campo laboral, y el empleador también tuvo la función de instructor.

Autoformación

El proceso de autoformación, generalmente es puesto en marcha por el profesional que busca adaptarse a nuevas situaciones relacionadas al ámbito laboral, con el propósito de actualizarse para responder a los desafíos formativos que se le presentan puesto que “van apareciendo nuevos sectores de empleo; nos estamos refiriendo a aquellas profesiones que tienen que ver con el medio ambiente, la seguridad, el consumo, la higiene o, incluso, desde hace más tiempo, las relacionadas con los servicios sociales” (García y Muñoz, 2007, párr. 22).

Al respecto, García y Muñoz (2007) explican que en el proceso de autoformación, el individuo es el que determina sus propias necesidades formativas, así como el tiempo y lugar donde va a cubrirlas; comprende la “capacidad del sujeto para autogestionar su proyecto de vida en relación con su entorno” (párr. 73). En ese sentido, el profesionista identifica, determina, valora y decide el perfil de formación que requiere para poder adaptarse al campo laboral de su elección.

Para distinguir las acciones que realizaron los informantes enfocadas a subsanar sus necesidades educativas en DA, se les cuestionó acerca de las acciones que realizan para seguir aprendiendo y apropiándose de los nuevos conocimientos en materia ambiental; mismas que se clasificaron en la tabla 26, en relación al campo laboral en el que se desempeñan los especialistas en DA participantes en ésta investigación.

Tabla 26. Clasificación por campo laboral de las acciones orientadas a la autoformación de los especialistas en DA

Campos laborales de acción	Acciones orientadas a la autoformación
Litigantes	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación de otros colegas especialistas en temas ambientales. - Creación de diplomados a través de instituciones de gobierno e IES. - Interacción permanente con colegas de otros países. - Colaboración en proyectos con temas novedosos, en colaboración con colegas de México y otros países. - Interpretación de disposiciones ambientales cuando se presenta algún caso de litigio ambiental.
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación legal de los hechos que son materia de litigio, hasta llegar a una verdad jurídica. - Capacitación en otras ramas del derecho que sí cuentan con más espacios formativos en comparación con el DA, y que guardan relación con el mismo. - Apropiación de conocimientos a partir de la experiencia en la práctica profesional. - Involucramiento en la creación de nueva legislación ambiental
ONG's	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de noticias. - Cursos en línea que no son de DA pero sí de temas que se relacionan. - El quehacer profesional cotidiano. - Manejo de redes sociales como medio de información inmediata y para crear redes con gente que posee intereses en común. - Diálogo de saberes. - Estudio del DA a partir de otras disciplinas. - Lectura diaria de noticias relacionadas al tema ambiental. - Asistencia a foros de discusión para aprender sobre otros enfoques.
Academia	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a fuentes de información. - Lectura constante. - Contacto con colegas en el extranjero para el intercambio de información. - Participación en congresos y seminarios para conocer otras discusiones. - Actualizarse acerca de la normativa ambiental de otros países y en temas de vanguardia para la implementación de acciones en un contexto nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Como se observa en la tabla 26, clasificamos las acciones orientadas a la autoformación en cuatro campos laborales, en los que se desempeñan los informantes que participaron en nuestra investigación, los cuales son: litigantes, gobierno, ONG's y academia.

Las actividades de los litigantes están enfocadas a la interpretación de la normativa ambiental mediante la interacción con otros abogados, y a la colaboración en proyectos enfocados en capacitar gente que pueda contribuir como fuerza de trabajo en sus despachos.

Por ejemplo, uno de los informantes narró que cuando inició su trayectoria laboral, invitó a otras personas cercanas a él a colaborar en el proceso de creación y consolidación de una procuraduría ambiental; sin embargo, en esa época (aproximadamente en los años 90) había poca información sobre temas ambientales, es por ello que crearon un diplomado en el que tuvieron que, en un inicio, formarse a sí mismos para luego transmitir los conocimientos a los alumnos.

En temas muy novedosos, al menos en nuestro país, de bibliografía no vas a encontrar nada. Entonces con la interacción con estos amigos [...] es como aprendes y maduras los temas. Todo el tiempo estas en los temas de frontera, lo último. (Informante 3, 06 de junio de 2018, p. 16)

En el ejemplo anterior se observa que el informante realizó un proceso que no siguió una temporalidad progresiva, en el que conjugó el aprendizaje con la enseñanza, ya que fue aprendiendo al mismo tiempo que iba formando a sus estudiantes y futuros colaboradores. Ésta subcategoría se encuentra ligada a la subcategoría de acciones vinculadas al trabajo, puesto que hubo un proceso de adaptación a los retos laborales en el que buscaron espacios formativos fuera del ámbito escolar para cubrir los vacíos educativos y al no encontrar, los crearon.

Los especialistas que se desempeñan en el ámbito gubernamental, coinciden en el desempeño de actividades enfocadas a la interpretación y creación de normativa ambiental como proceso de autoformación. Esto puede deberse a que el campo del DA aún está en el camino de consolidarse.

Cuando escribimos la reforma a la LGEEPA, fue una reforma a prácticamente toda la ley en temas muy importantes; por ejemplo: distribución de competencias. Era muy rico porque íbamos con la propuesta y la presentábamos conjunta ejecutivo y legislativo, cámara de diputados y de senadores. Fue un trabajo intenso y muy complicado. Fue lo que de alguna manera lo que me fue obligando, porque la idea para hacer esto era estudiar. Creo que eso es lo que va haciendo al especialista porque no sólo es saberte los artículos, sino el aplicarlos. Además, creábamos la norma y la aplicábamos. (Informante 4, 06 de junio de 2018, p. 23)

A falta de cursos de capacitación dentro de instituciones gubernamentales dedicadas al DA, los especialistas pensaron en estrategias que les permitieran ir construyendo un campo profesional emergente. Se infiere que ellos recurren a su capacidad de actualización y uso

de conocimientos previos para adaptarse al campo laboral. En ese sentido, la autoformación se convierte en una propiedad del individuo, que se acentúa cuando se busca lograr un desarrollo personal y/o laboral (García y Muñoz, 2007).

Los informantes que trabajan en ONG's dedicadas al DA, atienden un amplio abanico de asuntos; derivado de ello, las acciones que identificaron relacionadas al proceso de autoformación, tienen un enfoque transdisciplinario que concuerda con el enfoque transversal del DA y que lo relaciona con otras disciplinas “dejando atrás el currículo tradicional dividido en parcelas del conocimiento y llevando a un conocimiento global” (Velásquez, 2009, p. 38).

Es interesante la manera en que este enfoque se refleja en sus actividades por ejemplo, en el uso de redes sociales como herramienta formativa que promueve la participación de distintos actores, las cuales se caracterizan de acuerdo a FKII Josayeongu Team (2006, apud Castro-Romero, 2015, párr. 8):

- Participación. Estas tecnologías permiten que los usuarios contribuyan y retroalimenten a otros. Se difumina la línea entre medios y audiencias.
- Apertura. Los usuarios pueden acceder a contenidos casi sin ninguna barrera. También pueden participar en votaciones, dar sus comentarios e intercambiar información libremente.
- Conversación. Antes sólo se limitaba a transmitir información a una audiencia; ahora se establecen dos vías para entablar conversación.
- Comunidad. Se pueden construir rápidamente comunidades virtuales y crear una comunicación más efectiva. Las comunidades comparten intereses en común.
- Conectividad. El desarrollo de los medios sociales se ubica en una generación digital que se nutre de su conexión a internet y hace uso de enlaces a otros sitios, recursos y personas.

El uso de las redes en este caso, promueve: la participación de actores de distintos campos disciplinarios; la apertura en el sentido de que les permite compartir la información que han generado, con el propósito de que los temas resueltos en su organización sean de utilidad en otros casos; la participación en los foros donde son expositores pero a su vez, receptores de

nueva información; además, construyen redes con personas interesadas en compartir información.

A su vez, tienen un enfoque interdisciplinario y de otros saberes; esto los ha llevado a estudiar otras disciplinas distintas a la jurídica, lo cual, les ha permitido establecer un diálogo de saberes como parte fundamental de su formación puesto que los lleva a “saber que hay otras maneras de ser y estar en el mundo, distintas de la moderna y occidental, y que son igual o tal vez más importantes” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 54).

Además, observamos que los informantes que pertenecen a ONG´s, han reconocido un factor importante en su trayectoria formativa, en los vínculos con distintos grupos.

La verdad, creo que mi camino académico y profesional ha sido sui generis y que me ha permitido aportar un montón porque he aprendido a conocer desde otras aristas. La maestría me permitió: uno, involucrarme con el lenguaje técnico no jurídico y tejer una relación importante con los científicos; dos, me permitió tejer una relación transdisciplinaria con pueblos indígenas y campesinos. (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 54)

En ese sentido, el DA es utilizado como una herramienta para aportar a la defensa ambiental, pero considerando la colaboración de otros grupos en un proceso de producción conjunta de conocimiento.

Por último, los informantes que se dedican a la academia, resaltan la comunicación constante con colegas de todo el mundo, como una manera de adquirir y compartir conocimientos. En ese sentido, inferimos que estas redes permiten la creación de grupos de personas que trabajan temas en común, por lo tanto, el especialista adopta las características del grupo del que se vuelve miembro (Tajfel, 1974; 1978); además, facilita el tránsito de la información, lo cual les ayuda a estar constantemente actualizados en las maneras en que se está abordando el DA en otros países.

Al concluir todos los grados académicos previstos por el sistema educativo formal, los vínculos con otros grupos de especialistas facilitan el acceso a la información de vanguardia para continuar su proceso formativo.

Una vez que acabas tus estudios y sigues estudiando el derecho, entonces te vuelves un estudioso. Lo que yo hago es seguir estudiando. Si ya no voy a cursos, lo que hago es tratar de conseguir mis propias fuentes, leer, participar en congresos y en seminarios que me permiten conocer otras discusiones, mantenerme en contacto con el extranjero, con académicos que son los que me ayudan o proporcionan información. (Informante 7, 08 de agosto de 2018, p. 48)

Siguiendo con este ejemplo, la formación depende del informante, y esto coincide con el propósito del proceso de autoformación, en el cual, el sujeto autogestiona su proyecto formativo con el propósito de actualizarse permanentemente para estar a la vanguardia en los temas que se trabajan de acuerdo al campo laboral (García y Muñoz, 2007).

5.1.3. Aprendizaje a través de la práctica cotidiana

Ahora hablaremos de los procesos de aprendizaje que los especialistas en DA, participantes en esta investigación, utilizaron como estrategia para su formación a través de la práctica cotidiana. Para ello dividimos el siguiente apartado en tres secciones correspondientes: al aprendizaje artesanal, las relaciones intergrupales y las relaciones interpersonales de los informantes.

Aprendizaje artesanal

Como ya se explicó, entendemos que el modelo de aprendizaje artesanal es aquel que se lleva a cabo a través de la práctica cotidiana, de acuerdo con Díaz-Barriga (2003) se realiza desde un enfoque instruccional que es propio de la enseñanza situada en la que “los aprendices se apropián de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados” (párr. 9), en ese sentido, reconoce que el contexto y la práctica son indispensables para el aprendizaje.

Ahora bien, Díaz-Barriga (2003) explica que el enfoque instruccional puede potencializar el aprendizaje significativo en los estudiantes mediante la conexión de sus conocimientos y experiencias previas con la nueva información, de esta manera “se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir

significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas” (párr. 13), lo cual le permitiría resolver situaciones de su contexto actual.

En este proceso de aprendizaje hay dos participantes: por un lado el estudiante que tiene la disposición de aprender, y el maestro que actúa como un guía en el proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2003). Para indagar acerca de los procesos de aprendizaje de DA de los informantes, identificamos dentro de sus narraciones las experiencias y conocimientos que recordaron como significativos en la co-construcción de conocimientos, como un proceso compartido entre el maestro y el aprendiz en un contexto adecuado.

Díaz-Barriga (2003) menciona algunas estrategias para lograr un aprendizaje significativo en contextos reales, las cuales consideramos pertinentes para clasificar las experiencias y conocimientos previos de nuestros informantes:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos.
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Al respecto, los conocimientos y las experiencias que los especialistas en DA identificaron son:

Experiencias significativas

- Aprovechamiento de espacios y experiencias de aprendizaje de DA.
- Aprendizaje del DA en la práctica, por ejemplo, llevando juicios.
- Aprendizaje del DA por la observación de la práctica de otros especialistas.
- Motivación por parte de algún maestro para estudiar DA.

- Vinculación con otros abogados especialistas en DA pertenecientes a ONG's.
- Viajar para conocer a las personas y al territorio que se defiende en algún juicio.

Conocimientos significativos

- Conocimiento de algunas leyes sin contar con práctica previa.
- Conocimiento acerca de derechos humanos.
- Lecturas acerca de problemas ambientales.

Como se observa en la clasificación anterior, los informantes no se refieren a aprendizajes significativos relacionados con el ámbito escolar, sino que han tenido experiencias que de alguna manera los han encaminado a especializarse por medio de actividades educativas no formales, por ejemplo: por la práctica, observación, motivación por parte de algún modelo a seguir, vinculación con personas con intereses en común, contacto directo con el contexto real en el que se actuará.

En relación con los conocimientos significativos, solo reconocieron que tenían un conocimiento poco profundo de algunas leyes ambientales, sin haber llegado aplicarlas en un contexto real. Como resultado de no haber relacionado la información con la que contaban con la práctica, no se logró un aprendizaje significativo por medio de los conocimientos previos.

[...] conocía unas partes de la ley per no tenía práctica. Me enfrenté con la práctica no como cualquier abogado que se está formando para estudiar un problema y resolver, eran mis colaboradores los que tenían que prepararme las cosas [...], entonces fui aprendiendo de la práctica de ellos. (Informante 5, 07 de junio de 2018, pp. 29-30)

En el ejemplo anterior observamos que en su práctica profesional, el informante realizó un enlace entre sus conocimientos previos y la práctica, lo cual coincide con la teoría del comportamiento que retoma la importancia de la práctica y la observación. Es decir, para que el individuo pueda aprender en la práctica es necesario que observe y reproduzca las acciones de otra persona que podría ser la figura de un maestro (Bourassa et al., 2003). En este caso, el aprendizaje no se realizó solo por medio de los conocimientos teóricos que el informante poseía, sino que requirió apoyo de sus colaboradores que actuaron como guías

en dicho proceso y aprendió por medio de la observación de la práctica de algunos especialistas en DA.

En ese sentido, los informantes piensan que el DA no se aprende en el aula, sino en la práctica cotidiana de enfrentarse a los conflictos; estas acciones permiten la apropiación de conocimientos para su posterior aplicación en un contexto real.

Construcción del ideario del abogado ambientalista

Dentro de la rama del DA hemos identificado que generalmente los especialistas se desenvuelven dentro de cuatro ámbitos laborales, los cuales nos sirvieron como criterios de selección de informantes (como se explica en el apartado 4.4.1.), correspondientes a: la academia; organizaciones civiles dedicadas al DA; instituciones gubernamentales relacionada con la defensa del medio ambiente; despachos privados dedicados al litigio en DA.

Pensamos que es importante destacar estos ámbitos laborales puesto que los idearios de los abogados ambientalistas se construyen a partir de las circunstancias experimentadas a lo largo de su vida que los han encaminado a elegir dicho campo profesional, y a su vez, del campo del derecho del que forman parte (Larrain, 2003); de esta manera van configurando sus identidades acorde al grupo de individuos con los que comparten intereses.

Ahora bien, los intereses a los que nos referimos, pueden ser compartidos por individuos pertenecientes a distintos ámbitos laborales, sin embargo, la postura con la cual abordan la problemática ambiental cambia en función de los principios rectores del grupo al que pertenecen. En este sentido, el individuo interioriza las normas y valores que establece el grupo social con el que se identifica (González-Gaudiano, 2006).

Para analizar la construcción de los idearios de los abogados, retomamos la postura de Carvalho (2004) puesto que, al reconocerlos, podremos indagar acerca de los modos de ser, de comprender y posicionarse ante el DA de los participantes en esta investigación.

Para ello se les preguntó si consideraban que a lo largo de su trayectoria habían adoptado valores y principios que pudieran identificar.

Como se muestra en la figura 5, encontramos que la mayoría de ellos hacen una distinción interesante, ya que identifican la existencia de una tipología de abogados:

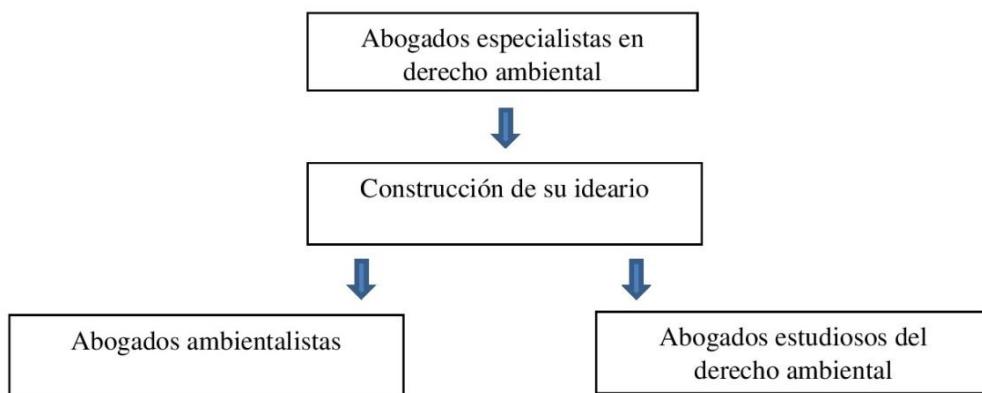


Figura 5. Influencia del ideario del abogado en su especialización. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

En la figura 5, se observa la distinción que se hace entre dos tipos de abogados: uno ambientalista y otro estudiioso del DA. Esta clasificación no representa una totalidad en dónde poder clasificar a los abogados especialistas en DA; sin embargo, con fines didácticos nos permite entender la manera en que los informantes abordan el DA de acuerdo al grupo al que pertenecen. Al respecto, entendemos que los abogados ambientalistas sí tienen un posicionamiento en cuanto a temas y problemas ambientales y por ello generalmente son activistas, por lo tanto, tienen una visión que se orienta más hacia el cuidado y protección del medio ambiente; a diferencia de los abogados que se identifican sólo como estudiados del DA quienes se enfocan en la doctrina, es decir, le otorgan mayor énfasis al ámbito legal, sin que ello implique la construcción de una ideología o de un activismo ambiental.

En ese sentido, podría darse el caso de que exista un abogado especialista en DA que no experimente conflictos ambientales de manera directa, por lo tanto su trayectoria profesional sería de orden teórico tal como nos muestran las siguientes citas: “El derecho

ambiental es hoy en día mucho más complejo [...] y no necesariamente deben tener una formación ideológica determinada” (Informante 3, 06 de junio de 2018, p. 17); “no me considero ecologista, ni mi estilo de vida es campestre, ni me gustan las cosas asociadas a eso” (Informante 1, 17 de abril de 2018, p. 3). Estos informantes se identifican como estudiosos del DA, por lo que no consideran tener una ideología ambiental determinada ni llevar una vida en contacto con la naturaleza.

Tabla 27. Clasificación de los tipos de abogados y su rama laboral

Abogados ambientalistas	Abogados estudiados del derecho
Informante 4 PROFEPA Categoría sustantiva: Gobierno	Informante 1 Universidad Veracruzana Categoría sustantiva: Academia
Informante 5 UNAM Categoría sustantiva: Academia	Informante 2 Bufete jurídico Categoría sustantiva: Litigio
Informante 6 UNAM Categoría sustantiva: Academia	Informante 3 Bufete jurídico Categoría sustantiva: Litigio
Informante 7 UNAM Categoría sustantiva: Academia	
Informante 8 CEMDA Categoría sustantiva: ONG	
Informante 9 La Fiscalía Especializada en Delitos Ambientales y Contra los Animales Categoría sustantiva: Gobierno	
Informante 10 CEMDA Categoría sustantiva: ONG	

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

Continuando con la división por ámbito laboral, los especialistas en DA que se desempeñan desde la academia, en su mayoría pertenecen al grupo de abogados ambientalistas.

Reconocen que la movilización ambiental en los ochentas que dio origen a una nueva legislación que hizo frente a las cuestiones ambientales emergentes:

Tenemos una movilización social en los ochentas que da como resultado una ley que les proporciona a los movilizados una serie de categorías y referencias. Entonces, la LGEEPA tiene un efecto muy importante en la formación de la identidad ambientalista mexicana. [...] esa época leían la LGEEPA como si fuera una biblia, ahora ya no tanto porque hay muchísimas leyes y esa centralidad se ha perdido un poco [...]; la LGEEPA es la fuente de su identidad. (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 28)

Como se observa en el ejemplo anterior, la LGEEPA¹⁷ se convirtió en una ley fundamental de la construcción del ideario de los abogados que iniciaron con el DA, ya que implicó un gran logro en la legitimación de los temas ambientales desde lo jurídico. Esta legitimación permitió la creación de un campo del DA que reunió a los actores interesados en esta rama, y en ese sentido, entendemos que el campo del DA generó la figura del abogado ambientalista y a su vez, ellos construyeron su identidad a partir del campo del DA.

La creación del campo del DA ha permitido que los abogados que se especializan en éste, tengan nuevos modos de abordarlo, los dedicados a la academia los refieren como:

- Compromiso con las generaciones futuras: “los dilemas éticos del abogado dedicado al DA son los mismos de la antigüedad clásica. Lo nuevo es que estamos hablando del futuro de la humanidad” (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 32).
- Estar expuesto a los dilemas: “a veces hay decisiones impopulares pero buenas para el medio ambiente. El abogado tiene que aprender que va a tener dilemas y se tiene que preparar para eso” (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 32).
- Entender la ética ambiental para entender el DA: “Por ejemplo, la mayoría de los abogados no acepta que los animales puedan tener derechos [...]. Sí vamos formando nuestros propios principios” (Informante 7, 08 de agosto de 2018, p. 46).

En el caso de los abogados que se desempeñan profesionalmente desde ONG's reconocen que durante su trayectoria profesional, han desarrollado actitudes derivadas de la cercanía que les proporciona su trabajo con las personas y el territorio que defienden:

¹⁷ Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, promulgada el 28 de enero de 1988.

- Empatía: “Es una decisión que se toma a diario porque los sueldos no son los mejores, implica ciertos sacrificios. [...] tienes que estar viendo a la gente y viendo que está valiendo la pena algo para seguir convenciéndote de que quieras seguir” (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 74).
- Sensibilidad: “Sí nos vuelve más sensibles, creo que sí cambian mucho los valores de qué es tu prioridad y qué es lo que importa” (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 75).
- Compromiso con temas sociales: “una cosa es que quieras conservar el medio ambiente [...], pero al final es un derecho de las personas y no lo vamos a conservar para dejarlo intocable, sino que la gente siga disfrutando de esos recursos de forma moderada, sustentable” (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 75).
- Acercamiento y contacto directo con el contexto y con las personas: “si la gente no conoce los lugares pues no tiene ni idea” Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 75).
- Creatividad: “Hemos tenido que aprender en el ruedo porque mucho de esto no está construido [...]. Estamos pensando todo el tiempo en senderos que no han sido transitados” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 53).
- Diálogo de saberes: “Saber que hay otras maneras de ser y estar en el mundo, distintas de la moderna y la occidental, y que son igual o tal vez más importantes” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 54).
- DA como herramienta: “El derecho ambiental tiene que ver con la sustentabilidad y con el estado pluricultural, porque finalmente van de la mano, y por lo tanto, en la construcción de un paradigma nuevo distinto” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 54).
- Reconocimiento del otro: “El saber y la experiencia del otro son igual o más importantes, son valiosas [...]. Hay que poner las ideas sobre la mesa pero hay que saber escuchar, retroalimentar y entonces tejer juntos” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 57).
- Estudio constante: “Tenemos la obligación de investigar, es importante poder profundizar en los temas para no caer en el abordaje lineal de los problemas” (Informante 8, 01 de octubre de 2018, p. 57).

Como se observa en las actitudes que han desarrollado durante su trayectoria los especialistas dedicados a ONG's, abordan el DA desde una dimensión social en la que reconocen el diálogo de saberes como una fuente de conocimiento; en ese sentido, se alejan de las fuentes canónicas¹⁸ que se imparten como únicas en la educación tradicional impartida por las escuelas del derecho.

Ahora bien, la mayoría de los abogados que se dedican a la función pública, a su vez se han desempeñado en la academia, en ese sentido, su ideario ha sido construido por la intersección de dos ámbitos laborales. Ellos reconocen un vínculo entre el servicio público, la academia-docencia, y la creación y fortalecimiento de instituciones dedicadas a temas ambientales. Ellos reconocen la importancia de:

- Acercamiento a los problemas ambientales: “Estar vinculado con lo que está sucediendo, con la problemática en torno a problemas ambientales y con el aprovechamiento de recursos naturales” (Informante 4, 06 de junio de 2018, p. 23).
- Entender la responsabilidad con la naturaleza: “valorar el cuidado del agua, los efectos que sobre el ambiente y los recursos naturales vamos generando con nuestro día a día [...], el aprovechamiento de los bosques.
- Protección de la biodiversidad: “Si atacamos a un ser vivo que convive en nuestro entorno, por supuesto que tenemos una afectación al medio ambiente” (Informante 9, 02 de octubre de 2018, p 63).
- Compromiso con las generaciones futuras: “Cuidar al planeta, no es cuidar a la tierra, es lograr que el ser humano tenga la posibilidad de subsistir como especie para futuras generaciones” (Informante 9, 02 de octubre de 2018, p 65).
- Empatía por los seres vivos: “El animal que va transitando frente a mi tiene el mismo derecho de existir que yo como ser humano, la única diferencia es que yo soy una especie predominante, entonces, yo decido qué animal vive o muere” (Informante 9, 02 de octubre de 2018, p 67).

¹⁸ La ley (técnica), la costumbre (saber empírico), la jurisprudencia (técnica que contiene ciencia y también filosofía) y la doctrina o ciencia jurídica (Álvarez, 2015).

Encontramos que el ideario de los especialistas en DA dedicados a la función pública, concuerda con los principios de responsabilidad, justicia ambiental, prudencia, no maleficencia ecológica y autonomía, propuestos por Garrido (2007a). Además, tienen clara la distinción entre agente y sujeto moral, en que el primero tiene la conciencia de que puede actuar y dañar intencionalmente al segundo (Garrido, 2007a). Por ello también los identificamos con el tipo de abogados ambientalistas, en el entendido de que cuentan con un posicionamiento ambiental y están a la vanguardia de los temas ambientales para hacer frente a las problemáticas que identifican desde sus espacios laborales.

Por último, los abogados dedicados al litigo ambiental dentro de despachos jurídicos particulares no reconocen contar con una ideología ambiental, y su posicionamiento frente al DA es verlo como una disciplina más que se debe abordar de manera profesional sin que ésta deba impactar en las demás dimensiones de su vida. Cuando se les preguntó si consideraban que los abogados dedicados al DA desarrollan valores y principios a lo largo de su trayectoria, respondieron negativamente, por ejemplo: “el derecho ambiental como derecho en sí mismo, tiene muchas particularidades que analizar con mucha profundidad; no tienes que recurrir al discurso ideológico para explicarlo” (Informante 3, 06 de junio de 2018, p. 17).

Esta visión positivista del último tipo de abogados concuerda con la manera tradicional en que se ha impartido la enseñanza del derecho en las IES. Como sabemos, existen dilemas que no pueden solucionarse con la aplicación literal de las leyes y no por ello se estaría sustituyendo el conocimiento del derecho por valores; consideramos que son recíprocos ya que el valor permite la ponderación de algo valioso que implica su conservación.

Relaciones intergrupales e interpersonales

Durante las entrevistas se detectó que los informantes hablaron acerca de que una parte importante de su trayectoria se fortaleció gracias a los vínculos que habían formado con distintos grupos dedicados a temas ambientales. Como se mencionó anteriormente, pensamos que la palabra “vinculación” no transmitía lo que ellos querían referir, puesto que

ésta se enfoca a relaciones a nivel institucional y, a pesar de que ellos hablaron de relacionarse con grupos, lo hicieron desde un plano personal. Por lo tanto utilizamos el concepto de “relaciones intergrupales e interpersonales” para comprender el significado que ellos otorgaron al concepto mencionado.

Las relaciones intergrupales así como las interpersonales - que explicaremos más adelante - son conceptos que surgen para explicar la manera en que el individuo construye su identidad a partir de la interacción con grupos e individuos con intereses en común; es decir, surgen con la idea de que parte de la imagen que el individuo tiene de sí mismo en relación con el mundo físico y social, es aportada por la pertenencia a grupos sociales; esto construye el conocimiento que el individuo posee de que pertenece a un grupo social, a lo cual Tajfel (1981) le llama identidad social. A partir de ello, el individuo guía su comportamiento de dos maneras: por una conducta intergrupal donde su propia conducta responde según el grupo social al que pertenece; y otro interpersonal que determina la conducta por medio de las relaciones con otros individuos con los que comparte intereses en común.

Ahora bien, estas dos categorías no debemos entenderlas como absolutas puesto que con ellas, no se busca una explicación global de los fenómenos grupales y personales (Scandroglio, López y San José, 2008), sino que son una manera didáctica de aspirar a una sistematización de las interacciones de cierto grupo de personas con intereses en común (en este caso los abogados especialistas en DA), tomando en cuenta su contexto social para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Esta perspectiva puede ser especialmente pertinente al ofrecer un marco que conceptualiza las categorías sociales no ya como elementos estáticos o preformados ubicados en la mente de los sujetos, sino como emergentes que se construyen en el momento de la interacción (Scandroglio, López y San José, 2008, p. 87)

En relación a lo anterior, los informantes concuerdan en que a lo largo de su trayectoria profesional han forjado relaciones con distintos grupos ambientalistas, lo cual les ha permitido entender el DA desde distintos enfoques. Todos concuerdan en que los grupos con los que se han relacionado pertenecen a distintas disciplinas pero que persiguen metas en común.

[...] teníamos que vincularnos y eso ha sido muy enriquecedor, con personas de otras carreras de otras ciencias: ciencias duras o ciencias sociales; entonces empezamos con químicos, con ingenieros, con ecólogos, con biólogos, con geógrafos, combinando el conocimiento que habíamos adquirido básicamente de urbanistas, de arquitectos, de geógrafos [...]. Entonces fue un proceso que me permitió ir avanzando, enriqueciéndome de esta combinación entre servicio público, el vínculo con mi universidad la UAM, con la docencia, con la capacitación y con la fundación de instituciones. (Informante 4, 06 de junio de 2018)

Resulta interesante que los informantes no se identifican sólo con grupos conformados por abogados ambientalistas, sino que han encontrado en otros grupos pertenecientes a diversas áreas de estudio, aliados en el fortalecimiento de los temas ambientales. En ese sentido, su grupo de pertenencia está configurado por los individuos que desde cualquier ámbito laboral y disciplinar, se dediquen al fortalecimiento de los temas ambientales y con los que comparten ideología.

Por ejemplo, cuando se le cuestionó a un informante con quiénes se relacionaba para trabajar en temas ambientales, respondió: “con la gente que he conocido que se dedican a derechos humanos, biólogos, abogados que se dedican a derechos humanos, antropólogos, sociólogos, que compartimos un poco la ideología” (Informante 10, 16 de octubre de 2018, p. 75), entonces, entendemos que el DA pasa a ser una herramienta pero no el eje medular de la conformación del grupo con el que se identifica

Como hemos mencionado, el DA al ser un campo emergente está en un constante proceso de construcción de conocimientos que se van enriqueciendo con la contribución teórica de diversas disciplinas (como las que se identifican en el párrafo anterior); al respecto, los informantes también coinciden en que las relaciones colaborativas que forjaron con los distintos grupos les facilitaron realizar ciertas acciones vinculadas al trabajo, algunas de ellas son:

- Fundación de instituciones.
- Interacción con distintos especialistas en temas ambientales variados.
- Publicaciones conjuntas con otros especialistas.
- Conocimiento de primera mano de la producción de insumos y sus implicaciones en el medio ambiente.

- Intercambio de información novedosa.
- Capacitación.
- Elaboración de base de datos.
- Creación de plataformas para que los miembros de ciertos grupos puedan proponer temas a discusión, exponer casos y dudas.
- Organización de foros de discusión con grupos internacionales de abogados ambientalistas.

Pensamos que el encontrar grupos afines a su perfil profesional, les facilita a los especialistas la organización de distintos espacios donde continuar formándose mediante el intercambio de experiencias y al incluir a especialistas de distintas disciplinas, la problemática ambiental se nutre de distintas visiones para afrontarla. En ese sentido, los especialistas que participaron en la investigación, abordan en DA desde un enfoque multidisciplinario en el que:

se observan elementos en común relacionados con la presencia de varias disciplinas con un objetivo en común pero con independencia metodológica, conceptual y epistemológica, desde la perspectiva e intereses del conocimiento, provee un interés técnico sin que medie la subjetividad (Henao et al., 2017, p. 183)

Estos grupos facilitan la colaboración de disciplinas para llegar a un objetivo, observamos que este enfoque no implica que comparten metodologías ni conceptos en sus abordajes de los temas ambientales; pensamos que la forma ideal de trabajar conjuntamente sería aspirar a un enfoque transdisciplinario para abordar la problemática ambiental para integrar las distintas perspectivas de las diversas disciplinas, de esta manera

“los investigadores de diferentes campos no solo trabajan juntos en un problema en común en una considerable cantidad de tiempo, sino que también crean un modelo compartido conceptual del problema que integra y trasciende cada una de sus perspectivas disciplinarias separadas” (Rosenfield, 1992; apud Henao et al., 2017, p. 184)

De esta manera, se podría llegar a un consenso en cuanto a las discusiones que aún existen acerca de conceptualizaciones; por ejemplo el derecho humano al medio ambiente sano, a

diferencia de otros derechos humanos, se caracteriza por no tener lineamientos que sirvan como modelo para su protección (ONU-DH México, 2012) y en las leyes mexicanas no existe un concepto claro de lo que debemos entender cuando se menciona. Un enfoque transdisciplinario permitiría conjugar distintas fuentes para llegar a la construcción de un modelo conceptual que coadyuve al fortalecimiento de la defensa ambiental.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los informantes comentan que se iniciaron durante su periodo escolar en el que conocieron a los que fueron los maestros que los acercaron al DA y los encaminaron a especializarse en esta rama. Esto coincide con los resultados de las investigaciones acerca de la influencia significativa que tienen ciertas personas en el desarrollo de conductas ambientales en las que se encontró que, entre otros motivos, puede ser por influjo de otras personas y por educación (Chawla, 1999; Corcoran, 1999; Palmer y Suggate, 1996; Palmer, et al., 1998; Palmer, Suggate, Bajd, y Tsaliki, 1998; Palmer, Suggate, Robottom, y Hart, 1999; Sward, 1999; apud Liddicoat y Krasny, 2013).

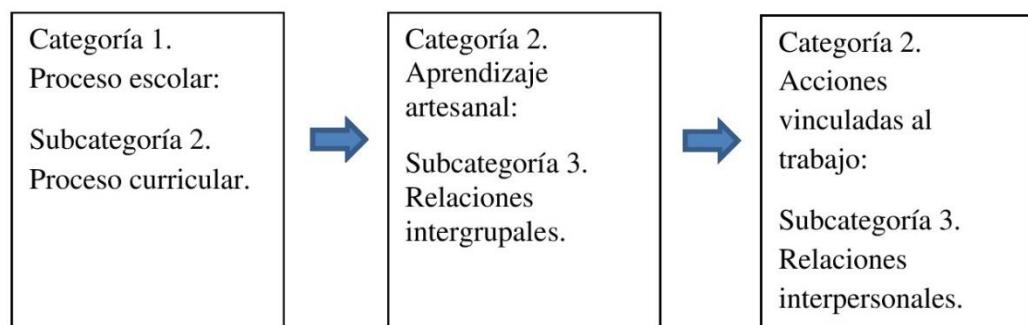


Figura 6. Esquema de la construcción de las relaciones interpersonales. Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Como se muestra en la figura 6, a partir de las relaciones interpersonales que formaron con sus maestros durante el período escolar es que comenzaron a trazar su camino profesional, que en algunos casos los guio hacia la academia, a una ONG's, a la función pública o al litigio. Si bien este no es un proceso lineal, se plasma de esa manera para dar una visión de los momentos relevantes que los informantes identificaron a lo largo de su trayectoria formativa. Esta interacción en ese momento de su vida les permitió identificarse con sus

maestros y compartir intereses mutuos hacia el DA (relación interpersonal), lo que derivó en acciones vinculadas al trabajo puesto que, una vez que comenzaron su trayectoria laboral, los informantes siguieron en contacto con sus maestros de los cuales se volvieron colegas.

5.1.4. Producción de material didáctico

Durante las entrevistas realizadas a los especialistas en DA identificamos una categoría analítica emergente, que no estaba predefinida, la cual está relacionada con la producción de material didáctico por parte de los participantes, con el propósito de subsanar la carencia de herramientas de aprendizaje del DA.

Esta categoría emergente la relacionamos con la categoría de aprendizaje artesanal puesto que, entendemos que el abogado que elige la especialización en DA de alguna manera se rebela en contra del currículo convencional y desarrolla estrategias de aprendizaje. Esto de manera parecida al artesano cuando no encuentra los recursos necesarios para realizar su oficio y debe salir del taller para encontrar resarcir dicha carencia (Sardi, 2012). Realizamos esta analogía puesto que, a partir de las experiencias previas individuales de los especialistas (Larrain, 2003) y ante las carencias educativas con las que lidiaron, se enfrentaron a ellas creando espacios y herramientas que consideraron óptimas para la enseñanza del DA.

Una de las estrategias a las que los abogados especialistas en DA recurren podemos identificarla como la producción de materiales que les facilitó su formación y, a su vez, les permitió la transmisión de conocimiento hacia otros abogados interesados. Entonces, la producción de material se refiere a todos aquellos los productos que han elaborado los informantes, como resultado de la identificación de necesidades educativas durante su trayectoria formativa.

Al respecto, encontramos que la producción de material se ha realizado por alguna acción vinculada al trabajo, ya que han identificado la necesidad de capacitar a sus colaboradores, así como crear espacios donde los estudiantes puedan acercarse al DA. Una

de las actividades de producción material identificadas en la dimensión laboral de los participantes, está enfocada a la creación de instituciones y leyes ambientales,

En tiempos del Tratado de Libre Comercio, el tema ambiental empieza a ser un referente [...] me vinculo como abogado en temas de aplicación de la ley desde la PROFEPA. Entonces empezamos a generar procedimientos [...], a construir instituciones, a revisar normatividad que estaba muy dispersa. (Informante 4, 06 de junio de 2018, pp. 19 a 20)

Otra de las necesidades educativas está relacionada, como ya se ha mencionado anteriormente, con la falta de espacios de especialización en DA. Por ello, una vez que algunos de los informantes académico concluyeron sus estudios, impulsaron la creación de un diplomado y un posgrado en DA desde sus áreas de desempeño laboral correspondientes al sector gubernamental y academia. Estos espacios además de ser importantes para especializar a abogados, sirvieron para crear lazos con colegas de todo el mundo, quienes eran invitados a impartir alguna materia afín. Sin embargo, en la actualidad ambos espacios académicos, diplomado y posgrado, han desaparecido.

Por último, la mayoría de los entrevistados coinciden en haber producido documentos en materia ambiental (antologías), con el propósito de tener trabajos jurídicos en compendios que pudieran servir como referente de estudio del DA. Sin embargo, por los números que observamos en los anexos 2, 3 y 4 éstos no han sido suficientes para lograr fortalecer el DA dentro de las IES.

El material documental al que se refieren aglutina información relevante de algún tema específico, por ejemplo:

- Desde ONG's se han desarrollado contenidos con argumentos complejos sobre el derecho humano al medio ambiente sano.
- Creación de contenidos para la materia de DA o para módulos de posgrados, como una actividad realizada desde una institución de gobierno.
- Desde la PROFEPA, producción de bases de datos de información, reportes de desempeño jurisdiccional y libros.
- Desde la academia se han generado ensayos, artículos y libros sobre las actividades que el informante realizó en la PROFEPA.

A partir de éstas experiencias, entendemos que sí hay un campo formado por abogados especialistas en DA tanto ambientalistas como estudiosos, preocupados por la producción de material que sirva como referente para el estudio de esta rama del derecho. Sin embargo, son un número reducido de especialistas en relación con la cantidad de temas que se requieren abarcar, a pesar de ello, realizan un valioso esfuerzo por hacer emerger una disciplina que hasta el momento había estado oculta o poco considerada y de esta manera, empezar a legitimar el campo del DA para lograr su fortalecimiento.

5.2. Formación de profesionales en DA en el extranjero

En la actualidad, se ha observado un fenómeno que tiene que ver con la migración de estudiantes de posgrado que buscan continuar su trayectoria formativa en el extranjero. Existen estudios relacionados sobre este tema, como en de Albornoz y Alfaraz (2006), en el que han analizado la conformación de redes entre estudiantes que se identifican con características del grupo al que buscan pertenecer; éstas redes les facilitan el “comunicarse y transmitir vivencias, conocimientos, certezas e ignorancias, que en definitiva fertilizan nuevas experiencias que desbrozarán el camino hacia nuevas formas de interacción” (p. 11). Félix (2002) nos ofrece una definición acerca de conceptos como ‘movilidad estudiantil’ o ‘estudios en el extranjero’, que coinciden con que:

[...] evocan la idea de la migración de estudiantes y personal académico de un país hacia otro con el fin de obtener algún grado académico o entrenamiento en una disciplina específica. Esta participación parece constituir un aspecto, quizás el más antiguo, del fenómeno más general de la internacionalización de la educación superior. (p. 69)

Esta definición nos permite conceptualizar un fenómeno que no estaba contemplado al inicio de la investigación, pero que es de suma importancia plasmar, ya que la mayoría de nuestros informantes coincidieron en haber tenido problemas para continuar su especialización en México y, por lo tanto, tuvieron que realizar sus estudios de posgrado en el extranjero, así como se muestra en la tabla 28 donde se clasifica al informante, el país donde realizó sus estudios de posgrado y el grado que cursó.

Tabla 28. Formación de los informantes en el extranjero

Informante	Nacionalidad del Informante	Lugar donde realizó estudios de posgrado	Grado académico que cursó
1 (véase tabla 9, p. 84)	Española	Europa	Toda su formación
3 (véase tabla 11, p. 85)	Mexicana	Europa	Doctorado
4 (véase tabla 12, p. 86)	Mexicana	Europa	Especialidad
5 (véase tabla 13, p. 87)	Mexicana	Europa	Maestría
6 (véase tabla 14, p. 87)	Mexicana	Europa	Doctorado
7 (véase tabla 15, p. 88)	Mexicana	Europa	Doctorado
10 (véase tabla 18, p. 90)	Mexicana	Estados Unidos	Maestría

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Además, ésta actividad guarda una relación estrecha con las subcategorías emergentes de relaciones intergrupales y relaciones interpersonales, integradas en la categoría 3 correspondiente al aprendizaje artesanal; puesto que el haber estado en otros países con espacios para la especialización en DA, les permitió conocer personas con intereses afines con quienes siguen colaborando en diversos proyectos de acuerdo al ámbito laboral en el que se desempeñan.

Me voy becada 5 años a la Universidad de Alicante era un doctorado directo que tenía la obtención del diploma de estudios avanzados que es el equivalente a la maestría. Hay gente muy experta y al día de hoy, es gente con quien sigo teniendo contacto y lo más bonito, es gente con quien estamos ya de colegas directamente, trabajamos juntos en cuestiones de materia jurídica ambiental. (Informante 6, 08 de agosto de 2018, p. 39)

Lo anterior nos permite tener una idea más clara acerca de los hallazgos comentados en el apartado 5.1.3. en el que se explica la manera en que la trayectoria de los informantes se fortaleció a partir de la creación de las relaciones que formaron con sus pares de México y otros países, e incluso en la actualidad, esas redes le han permitido relacionarse laboralmente. Albornoz y Alfaraz (2006) llaman a éste fenómeno ‘Red Internacional del

Conocimiento (RIC)’ que se articula con la participación de individuos en procesos constantes de producción de conocimiento y su posterior distribución; una pista importante es que “entre los individuos que participan en estos procesos se encuentran los estudiantes internacionales a nivel posgrado, quienes juegan un papel relevante pero en cierta medida, inadvertido” (Félix, 2002, 68).

En ese sentido, lo largo de esta investigación hemos observado que la mayoría de los informantes interesados en el DA tuvieron que buscar posgrados en el extranjero que les permitieran continuar con su trayectoria formativa. Al respecto, uno de los informantes señala que:

creo que esa preparación debe continuar en el posgrado, debe haber maestrías en derecho ambiental en el país y casi no las hay. Si no hay maestrías en derecho ambiental en el país, no podemos formar verdaderos abogados ambientalistas, por lo tanto, tenemos que irnos al extranjero. (Informante 7, 08 de agosto de 2018, p. 47)

Uno de las consecuencias relacionadas con la migración de los estudiantes en DA es que se especializan en esta rama bajo los programas educativos de los países a donde llegan, por lo tanto, estudian la normativa ambiental vigente y la problemática ambiental desde el enfoque que se le da en ese territorio.

Pero en el extranjero, como me ocurrió a mí, no te pones a estudiar la parte ambiental de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no te pones a estudiar legislación de ordenamiento jurídico mexicano ambiental; estudias otras cosas porque en el extranjero no estudian normas jurídicas mexicanas. Los que regresamos con nuestras especialidades y nuestra preparación, regresamos con muy buen bagaje y todo, pero obviamente no estudiamos per se [sic], la norma jurídica mexicana. Entonces, sí debe haber continuidad, debe haber maestrías y en el doctorado, debe haber oportunidad de que los alumnos estudien eso. (Informante 7, 08 de agosto de 2018, p. 47)

Otra de las consecuencias, que no siempre es negativa, es que continúan trabajando los temas que aprendieron en las IES de los países donde estudiaron y que usualmente están en función del contexto social, político, económico y cultural. Por ejemplo, durante el posgrado uno de los informantes empezó a trabajar cambio climático, que era el tema fuerte de la academia en Europa.

Otro de los informantes que estudió la maestría también en Europa, cursó la materia de derecho de la planeación y del medio ambiente posteriormente, decidió considerar una especialización desde la sociología como una aproximación para entender los problemas jurídicos. En ese momento, el tema ambiental comenzó a cobrar importancia, a pesar de ello, fue hasta su formación en la maestría donde conoció del tema, actualmente, el enfoque que le da al DA sigue siendo desde la sociología.

Estos ejemplos nos permiten inferir que una persona se identifica con los individuos de cierto grupo, y de esta manera, ingresa a ese campo del que se vuelve miembro (Larraín, 2003). Además, esta relación con los demás se fortalece cuando entre ellos se forman alianzas por alcanzar intereses en común.

Con los ejemplos anteriores, se demuestra que cada infórmate ha construido su trayectoria con las oportunidades que ha tenido en su camino, pero también han implementado estrategias para contribuir al fortalecimiento del DA en México, un ejemplo de ello es que han intentado implementar lo que aprendieron en el extranjero, al contexto local.

Todo ese tiempo, mi formación en derecho ambiental y como investigadora, sí abarcó tópicos ambientales, pero estoy muy enfocada en el área de cambio climático. Trabajo los temas de mecanismos de desarrollo limpio, comercio de misiones, economía ambiental, conflictos socioambientales, derechos humanos, energías renovables, contaminación atmosférica. Me enfoco mucho en cuestiones de derecho internacional ambiental y en cuestiones de derecho europeo, siempre he estado haciendo estudios de derecho comparado. Te puedo decir que al día de hoy sí tengo vínculo con toda la gente con la que me formé. Me mantengo muy actualizada con la normativa europea para trasladar o ver qué cosas se pueden implementar aquí, especialmente, temas más de vanguardia, ver qué cosas nos pueden servir. (Informante 6, 08 de agosto de 2018, p. 40)

Estos son algunos ejemplos de los esfuerzos que los especialistas en DA han realizado a lo largo de su trayectoria, así como el compromiso que han adquirido de manera voluntaria para dar respuesta eficiente a los problemas ambientales que han detectado en su entorno. Además, son un llamado de alerta para las IES en México en el sentido de que es necesario crear espacios dedicados a la enseñanza del DA para formar a los especialistas bajo un contexto nacional y apresurar así la consolidación de esta rama del derecho en nuestro país.

Conclusiones

A partir del diagnóstico que realizamos de los programas educativos de las IES que ofrecen la licenciatura en derecho, triangulamos los resultados con la información que nos proporcionaron los especialistas acerca de los procesos escolares que los acercaron al DA. Fue posible constatar que no existen suficientes espacios dentro de la educación formal para los estudiantes que se quieren dedicar a esta rama del derecho, quienes se ven en la necesidad de salir de México para formarse en el extranjero en temas de DA, principalmente en Europa y Estados Unidos.

Además, existe mayor prevalencia de la materia de DA en IES privadas, lo que implica que los estudiantes que tienen mayor posibilidad de elegir dedicarse al DA, tienen recursos para autofinanciarse y provienen del sector privado. Dentro del sector público la mayoría de las IES solo ofrece esta materia como optativa, por lo tanto, se están formando muy pocos abogados que pudieran interesarse en el DA, lo cual es consistente con los datos provenientes del Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (2011), donde se menciona que los abogados que se encuentran en función, se enfocan en las ramas clásicas del derecho como mercantil, penal, civil, entre otras.

Lo anterior se relaciona con un efecto que produce la universidad en la elección educativa del estudiante; es decir, la trayectoria del estudiante se ve influenciada por los principios ideológicos de su universidad. Por ejemplo, hay algunas IES que promueven en sus estudiantes la búsqueda de oportunidades laborales en gobierno, empresas o en grandes corporativos, lo que no es algo negativo, sin embargo son lugares donde se suele responder a órdenes verticales y se limita la toma de decisiones del empleado. Por lo tanto, en este fenómeno también influye el mercado laboral, en el que prevalecen intereses políticos y económicos, lo ambiental pasa a ser un tema secundario, puede ser incluso considerado polémico y conflictivo para estos intereses dominantes.

En lo referente a la educación no formal, observamos que se ha desarrollado un campo de especialistas interesados en formar estudiantes en temas ambientales y los han encaminado a realizar actividades, que si bien se relacionan con la educación formal, se apartan de ella como una manera de subvertir la tradición normativista-formalista de la

enseñanza del derecho, para fomentar nuevas ópticas de estudio en las que se puede incluir el estudio del DA. En este sentido, las ONG's tienen un papel fundamental en la conformación de este campo ya que incluyen a especialistas en temas ambientales de otras disciplinas distintas al derecho, para hacer un frente común en el fortalecimiento de los temas ambientales; esto puede darse gracias a que comparten objetivos afines, orientados a enfrentar los conflictos ambientales desde el interés social.

Existen ejemplos de lazos que se han formado entre ONG's y el sector educativo. Por ejemplo, el CEMDA ofrece frecuentemente conversatorios y otras actividades para introducir la problemática ambiental en el universo de los estudiantes. En este sentido, hemos detectado que las personas involucradas en la enseñanza/aprendizaje del DA desde esta ONG, realizan actividades que se asemejan al aprendizaje de los oficios, ello permite exponer al estudiante a la complejidad de la práctica jurídica y a la resolución de dilemas jurídicos. Esta práctica reflexiva no es común dentro del salón de clases durante la formación profesional, como se detectó en los hallazgos de este estudio, el derecho como disciplina continúa guardando una tradición que podríamos describir como un catecismo); es decir, una disciplina en la que las leyes tienen la última palabra, y no se realizan indagaciones más allá de ellas.

Este grupo de personas interesadas en el DA, entre ellos los abogados especialistas en DA, han construido un gremio que si bien necesita lazos más firmes, han ido sumando desde la academia, gobierno, ONG's, y sector privado al fortalecimiento del DA. En ese sentido, la colaboración entre ellos puede contribuir para la materialización de las políticas, reglamentaciones y programas implementados por el Estado, en un contexto deseable de gobernanza ambiental.

Aunque cada vez existen más grupos que trabajan el tema ambiental, el Estado es el que debe proporcionar los mecanismos para la solución de problemas y para la participación social. La realidad es que la información no fluye hacia todas las partes involucradas lo que deriva en disyuntivas en la toma de decisiones y, al ser escasa la comunicación, también encontramos poca cooperación.

Por ello, resulta necesario crear programas ambientales que involucren no solo a los abogados ambientalistas, sino a todos los distintos actores sociales que están construyendo

el campo ambiental para crear un frente común. Puesto que, como refieren algunos de los informantes, existen múltiples conflictos dentro del gremio de personas involucradas, que dificultan la creación de alianzas entre los distintos sectores, en el ámbito laboral tanto fuera como dentro de las universidades.

Uno de los conflictos para dedicarse al DA en el que coinciden algunos de los informantes que se desempeñan en ONG's y en gobierno, es el tema de seguridad en el país. Ellos se han involucrado en casos que van en contra de intereses hegemónicos, por lo cual han recibido amenazas. Refieren que el tema ambiental tiene que ver con cuestiones más allá de la conservación de la flora y fauna, se involucra en el camino de los intereses de las grandes industrias contaminantes que ganan dinero mediante la explotación entre otras prácticas que vulneran la protección del medio ambiente. Denunciar e involucrarse en este tipo de defensa ambiental, pone en riesgo su seguridad, sobre todo si en algunas prácticas clandestinas e ilegales de explotación de recursos participa el crimen organizado.

Entonces, la seguridad en el país también es un factor que está repercutiendo en la formación de un campo de abogados especialistas en DA. Por una parte, la mayoría de las escuelas de derecho no promueven el estudio de esta rama del derecho y, por otra, muchos de los despachos que se dedican al DA, trabajan al servicio de sectores muy limitados que además suelen ser los grandes contaminadores y explotadores. Sin embargo, es bueno saber que existen abogados comprometidos que sí se dedican al DA desde una perspectiva de interés social, como es el caso de los informantes de esta investigación del sector académico, gubernamental y ONG's.

Aunado a lo anterior, existe una disposición a aliarse de acuerdo al comportamiento intergrupal de los actores. En esta investigación fue posible detectar que dichas alianzas no siempre se alcanzan ante la ausencia de una red que enlace a todos los distintos grupos que se han formado de abogados especialistas en DA. Esto propicia la creación de varias asociaciones con diferentes líderes que construyen su propia agenda ambiental con sus consecuentes conflictos de intereses ambientales y luchas internas de estos subcampos derivadas de falta de diálogo, celo profesional y discusiones por legitimar el grupo al que pertenecen, por encima de los demás.

En este contexto, desde el ámbito de la investigación educativa ambiental, hemos podido constatar que el tema ambiental dentro de la mayoría de las escuelas de derecho del país no resulta ser primordial; es mayor la oferta de cursos de materias clásicas del derecho, que la materia de DA. La experiencia que tienen algunos informantes que cursaron DA dentro de la licenciatura, es que sus profesores se enfocaron en abordar la LGEEPA, sin promover una visión de derechos humanos y medio ambiente. En parte, esto se debe a que al no haber una especialización en DA en la mayoría de las IES, es frecuente que muchos de los abogados que imparten la materia carecen de una formación profesional en DA o tienen una visión limitada del mismo, derivada de su práctica en algún sector gubernamental sin adquirir bases sólidas para la enseñanza de dicha materia.

Como consecuencia de lo anterior, no hay suficientes especialistas en DA y esto repercute en deficiencias de orden jurídico; por ejemplo, aunque desde el 07 de junio de 2013 se publicó en el DOF la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental, la cual ordena en su Artículo 30 la creación de juzgados especializados en materia ambiental, aún no existen los juzgados de distrito mixtos, especializados y semiespecializados que atiendan asuntos ambientales a los que se refiere la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental (DOF, 03 de julio de 2015). Esto implica que quienes están resolviendo temas ambientales, son abogados que no están especializados en DA.

En el ámbito de la educación formal, los informantes identifican desinterés en el tema ambiental por parte de las IES, lo que se refleja principalmente en lo siguiente: eliminación de la materia de DA en programas educativos de la licenciatura en derecho de algunas IES; falta de capacitadores en temas ambientales y de docentes que puedan impartir la materia de DA; lo anterior repercute en un bajo interés por parte de los estudiantes para especializarse en el DA como una posible rama de su profesión.

Esta falta de espacios formativos puede interpretarse como una deficiencia más en el sistema educativo formal. No obstante, se ha ido subsanando en espacios pertenecientes al ámbito no formal mediante un enfoque multidisciplinar que le permite a los especialistas en DA, el intercambio de experiencias con especialistas de diversas disciplinas, por ejemplo, existe colaboración con biólogos, ingenieros. Este fenómeno ha impulsado la construcción de teoría que fundamenta esta rama del derecho. Resulta así interesante

observar la manera en que se puede articular el diálogo entre distintas profesiones. En ese sentido, se detecta que el tema ambiental es transversal, cruza todas las fronteras académicas y, en determinado momento, el discurso de un biólogo se puede volver parte fundamental del alegato de un abogado.

Ahora bien, dentro del DA existen conflictos y continuidades puesto que dentro de la teoría se utilizan nociones genéricas; por ejemplo, cuando se habla de impacto ambiental, desde el ámbito jurídico como desde cualquier otra disciplina vamos a entender que se refiere a lo mismo, que es el resultado de una serie de estudios para determinar las consecuencias de algún proyecto. Es por ello que, si bien en el DA existe un enfoque multidisciplinario para abordar problemas complejos en materia ambiental, en el cual se relacionan varias disciplinas con un interés en común, consideramos que en las IES debería abordarse el tema ambiental desde un enfoque transdisciplinario que fomente una visión con más apertura y que involucre las perspectivas de distintas disciplinas para llegar a consensos teóricos generales acerca de los conflictos ambientales.

Aclaramos que el enfoque transdisciplinario solo lo consideramos efectivo para la conceptualización de temas ambientales de carácter general, es decir, que puedan abordarse también desde otras disciplinas distintas al DA. Sin embargo, el DA como disciplina jurídica guarda un carácter interdisciplinario ya que, al relacionarlo con otros campos del derecho, funciona como una herramienta para dar solución a cuestiones jurídico-ambientales; por ejemplo si conjugamos el DA con el derecho administrativo, surge una herramienta que permite determinar la forma de administración ambiental.

Detectamos que uno de los principales desafíos que impiden que el DA se fortalezca es que, desde la disciplina, no se ha establecido como una materia obligatoria para el currículo de los abogados, y menos se ha incorporado desde la perspectiva transversal. En ese sentido, las consideraciones de los informantes coinciden en que el DA podría estudiarse como una materia con su espacio propio dentro de los programas de las licenciaturas en derecho. Además, abordarse a partir de casos prácticos y con especial atención en los dilemas de la política ambiental en México. Es decir, si los programas de estudio de derecho se organizan solo a partir de la lectura de leyes, seguimos reproduciendo una formación basada en la memorización de las normas, que continúa dejando zonas

oscuras no resueltas textualmente en las leyes escritas, a lo cual se le conoce como una concepción formalista o positivista ortodoxa del derecho. Lo anterior configura los verdaderos dilemas en el derecho y que en DA son grandes puesto que, como lo afirma un informante y aquí bien vale incluir su cita textual: “la decisión de alguna autoridad ambiental puede ser técnicamente correcta pero socialmente ilegítima, o puede ser ambientalmente eficiente y puede ser jurídicamente incorrecta” (Informante 5, 07 de junio de 2018, p. 35).

Como una posible respuesta para subsanar esta laguna educativa, actualmente se empieza a hablar de clínicas jurídicas en las que se intenta que el estudiante se involucre de manera directa en la manera en que se desarrolla un caso real, para tener más indicios sobre este tema pueden consultarse diversos autores (Blázquez, 2006; Witker, 2007; Villarreal y Courtis, 2010; Torres, 2013; Londoño, 2016). Para ello el estudiante realiza actividades como manejo de expedientes, construcción de la estrategia jurídica a seguir, entrevistas con los clientes, realizar procedimientos jurídicos, entre otras. Esta exposición directa a un caso, coincide con la teoría propuesta en esta investigación acerca de la enseñanza/aprendizaje artesanal con la que se han formado algunos especialistas en DA.

En ese sentido, si las IES en derecho retoman estas estrategias formativas que han logrado visibilizarse en la presente investigación gracias a la trayectoria profesional de algunos informantes, estas IES podrían ocupar un papel de liderazgo en el país en la formación de los abogados que quieran especializarse en DA, además, podrían aprovechar la experiencia de los actores que están contribuyendo a formar especialistas y a fortalecer el DA -como ONG's- desde espacios no formales y crear alianzas, con el propósito de que los estudiantes interesados no tengan que buscar la especialización fuera de México, e incluso atraer estudiantes de otros países, sobre todo de América Latina y el Caribe.

Esta investigación, intentó abonar al fortalecimiento del DA desde la investigación educativa ambiental. Las experiencias que compartieron los informantes que ya han transitado este vertiginoso camino de las especialización, permitieron identificar las dificultades formativas que existen para los estudiantes que se interesan por el estudio y formación en DA en el país. Además, se ha hecho visible la posición que se le ha otorgado al DA como disciplina dentro de las IES en México; descubrimos las dificultades que

existen para la especialización, principalmente por la falta de incorporación y promoción de la materia en los programas educativos de las IES que ofrecen la licenciatura y posgrado en derecho.

Sin embargo, también a partir de las experiencias de los informantes ha sido posible identificar favorablemente: 1) que existen otras alternativas educativas distintas -aunque no contradictorias- a la educación formal, institucionalizada; 2) que se pueden construir estrategias de promoción y enseñanza del DA a partir de otros espacios fuera de las universidades; 3) que es necesario el trabajo en colectivo con todas los actores involucrados e interesados en la protección y defensa del medio ambiente y crear así alianzas que contribuyan al interés y participación social en temas ambientales.

También fue posible indagar acerca de las estrategias que idearon los especialistas para continuar con su labor y que pueden ser ejes de investigación para futuros estudios, tal es el caso del modelo de enseñanza/aprendizaje artesanal como una propuesta de formación desde el ámbito de educación no formal, que bien podría implementarse para complementar la educación formal de los futuros abogados.

Una de las principales limitantes de esta investigación es que existe un número reducido de especialistas en DA y cada uno ha construido su trayectoria a partir de distintas estrategias, por lo tanto, las experiencias que nos comparten son totalmente distintas y esto dificulta realizar una sistematización que pueda ser aplicada en contextos de educación formal. Sin embargo, esta característica de los participantes es la que los hace especialmente de interés para la investigación, ya que subvirtieron el sistema escolar para propiciar sus propias oportunidades formativas; además, se exhiben las dificultades que han experimentado y esto puede ser un llamado de atención para quienes se encargan de tomar decisiones en cuanto a la construcción de los programas de estudio de las distintas IES al dejar de lado no sólo espacios formativos de oportunidad laboral, sino desatender necesidades socio-profesionales que el país requiere para su adecuado desarrollo.

Dado que la educación ambiental debería estar inmersa en todos los procesos educativos, es preocupante que el DA haya perdido espacios dentro de algunas IES y, en otras, haya pasado a un segundo plano como una materia optativa, de ahí que la pertinencia de esta tesis para la investigación educativa ambiental se centra primordialmente en

visibilizar las posibilidades del estudio del DA en el proceso de formación profesional de los estudiantes de derecho.

Además, la enseñanza de esta rama del derecho no ha sido un tema recurrente en los trabajos jurídicos, por ende no logramos encontrar investigaciones en México ni en otros países en las que se abordaran trayectorias de especialistas en DA, por lo tanto, esta investigación podría ser un parteaguas para nuevos estudios con los cuales se podrían comparar experiencias para descubrir desafíos y metas en común con otros actores.

Referencias bibliográficas

- Academia Nacional de Educación Ambiental, A.C. (2018). Pronunciamiento de la Academia Nacional de Educación Ambiental ante la Ley General de Biodiversidad. Recuperado de: <http://www.anea.org.mx/docs/ANEA-Biodiversidad-180412.pdf>
- Albornoz, M. y Alfaraz, C. (2006). REDES DE CONOCIMIENTO construcción, dinámica y gestión. Recuperado de: http://www.ricyt.org/biblioteca-sp-1864514149/doc_view/26-redes-de-conocimiento-construccion-dinamica-y-gestion
- Alonso, R.; Barba, G.; Bedoy, V.; Carrera, E.; De la Fuente, G. & Sales, C. (2010). Material de apoyo para educadores ambientales que trabajan en humedales del altiplano central mexicano. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://ambiental.uaslp.mx/CEACH/Materialdeapoyo.pdf>
- Álvarez, J.L. & Jurgenson, G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología, México: Paidós.
- Álvarez, R. (2013). Las fuentes del conocimiento de lo jurídico, en *Boletín comparado de derecho mexicano*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332014000100002
- Apple, M. (1997). El Currículum y el proceso del trabajo: la lógica del control técnico, en *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Arnouil, M.; Valencia, J.; Osses, S. (2016). Concepciones ético-valóricas que subyacen tras la formación en derecho ambiental. Reflexión teórica acerca de su inclusión en el currículo de pregrado de las universidades chilenas y colombiana. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n513/art_14.pdf
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social, en *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*, Aceves, Jorge (comp.). México, UAM.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Recuperado de https://www.academia.edu/31932615/Libro-Mas_alla_del_dilema_de_los_metodos.pdf
- Bourassa, B.; Serre, F.; Ross, D. (2003). Apprendre de son expérience. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Blázquez, D. (2006). La educación jurídica clínica en el contexto del 'proceso de Bologna': su aplicabilidad en España, en *Revista Opinión Jurídica*, Vol. 5, No. 10.

Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302006000200009

Bourdieu, P. (1997). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Brañes, R. (2000). Manual de derecho ambiental mexicano. México: Fondo de Cultura Económica.

Brenner, L. & Vargas, D. (2010). Gobernabilidad y gobernanza ambiental en México. La experiencia de la reserva de la biosfera de Sian Ka'an. México: Polis, Vol. 6, No. 2. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332010000200005

Cancino, M. A. (05 de junio de 2015). Las procuradurías ambientales, en la conferencia *El litigio ambiental y los derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.sitios.scjn.gob.mx/videoteca/reproduccion/895/Seminario%3A%20Medio%20Ambiente%3A%20Reflexiones%20desde%20la%20Ciencia%20y%20el%20Derecho>

Cano, C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario, en *Reencuentro*, núm. 40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004011.pdf>

Cantrell, D. (1996). La perspectiva interpretativa, en *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*, Mrazek, R. (ed). Guadalajara: UdeG-NAAEE-Semarnap.

Carmona, M. C. (2015a). Derechos del medio ambiente. UNAM. Recuperado de: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4027-derechos-del-medio-ambiente>

Carmona, M. C. (2015b). El derecho al medio ambiente sano frente al régimen jurídico de los recursos naturales en México, en *La Constitución y los derechos ambientales*, María del Carmen Aurora Carmona Lara/ Ana Laura Acuña Hernández (Coords.). UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4089/5.pdf>

Carson, R. (1962). Silent Spring. Boston: Houghton Mifflin.

Castro-Romero, O. (2015). Uso de los medios sociales como herramienta de aprendizaje en educación superior: análisis comparativo entre México y Corea del Sur, en *Sinéctica*, no. 44. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100012

Carvalho, I. (2004). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez Editora.

Centro Mexicano de Derecho Ambiental (s.f.). Objetivos. Recuperado de:
<http://www.cemda.org.mx/objetivos/>

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa, en *Revista Griot*, Vol. 5, No. 1. Recuperado de:
<http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non formal and informal learning: policy and practices in EU Members States, European Journal of Education, Vol. 39, No. 1. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.7835&rep=rep1&type=pdf>

Comeau, Y. (1994). L'analyse des données qualitatives. Canadá: Collectión Études théoriques

Commoner, B. (1971). The closing circle: Nature, man and technology, Nueva York: Alfred Knopf.

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO), (s.f.). El Sistema Nacional de Información sobre Biodiversidad de México. Recuperado de:
<http://www.conabio.gob.mx/institucion/snib/doctos/acerca.html>

Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas, en *Revista Psykhe*, 15(1). Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>

Corral – Verdugo, V. & Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable, en *Revista Medio ambiente y comportamiento humano*, Vol. 5. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd27/corral.pdf>

Corte Internacional de Justicia (1945). Estatuto de la Corte Internacional de Justicia. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/JurInt/CIJ.pdf>

Cubero, R. & Luque, A. (2010). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, en *Desarrollo y Educación*, Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.), Madrid: Alianza.

D' Ancona, M. A. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. España: Síntesis.

Daniels, H. (2003). Pedagogía y mediación en *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. España: Santillana – Ediciones UNESCO.

Diario Oficial de la Federación (28 de enero de 1988). Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/cibiogem/images/cibiogem/protocolo/LGEEPA.pdf>

Diario Oficial de la Federación (01 de diciembre de 1992). Ley de Aguas Nacionales. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/16_240316.pdf

Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Diario Oficial de la Federación (1º de septiembre de 1998). Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/PI2.pdf>

Diario Oficial de la Federación (3 de febrero de 2000). Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/CONSTITUCION-POLITICA-DEL-ESTADO-LIBRE-Y-SOBERANO-DE-VERACRUZ-LLAVE.pdf>

Diario Oficial de la Federación (30 de junio de 2000). Ley Estatal de Protección Ambiental. Recuperado de: <http://www.veracruz.gob.mx/medioambiente/leyes/>

Diario Oficial de la Federación (03 de julio de 2000). Ley General de Vida Silvestre. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/146_190118.pdf

Diario Oficial de la Federación (10 de junio de 2011). DECRETO por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

Diario Oficial de la Federación (08 de febrero de 2012). DECRETO por el que se Declara reformado el párrafo quinto y se adiciona un párrafo sexto recorriéndose en su orden los subsecuentes, al artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5232952&fecha=08/02/2012

Diario Oficial de la Federación (07 de junio de 2013).DECRETO por el que se expide la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental y se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, de la Ley General de Vida Silvestre, de la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos, de la Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable, de la Ley de Aguas Nacionales, del Código Penal Federal, de la Ley de Navegación y Comercio Marítimos y de la Ley General de Bienes Nacionales. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301688&fecha=07/06/2013

Diario Oficial de la Federación (05 de marzo de 2014). Ley de Educación del el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/EDUCACION150817.pdf>

Diario Oficial de la Federación (08 de junio de 2014). Ley de Prevención y Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos y de Manejo Especial para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Veracruz/wo77544.pdf>

Diario Oficial de la Federación (5 de junio de 2018). Ley General de Desarrollo General Sustentable. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDFS_050618.pdf

Diario Oficial de la Federación (03 de julio de 2018). ACUERDO General 27/2015 del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, que precisa la competencia de los Juzgados de Distrito mixtos, especializados y semiespecializados de la República Mexicana, que actualmente tienen competencia en juicios administrativos, para atender los asuntos ambientales señalados en la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental. Recuperado de : http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5399391&fecha=03/07/2015

Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 2018). Ley General de Cambio Climático. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCC_130718.pdf

Díaz-Barriga, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), 5(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

Disinger, J. (1996). La búsqueda de paradigmas para la investigación en educación ambiental, en *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*, Mrazek, R. (ed). Guadalajara: UdeG-NAAEE-Semarnap.

Durán, A. (2015). ¿Gobernanza ambiental internacional?, en *Línea ambiental. Doctorado Interinstitucional en Derecho*, Revuelta, B., & Nieto, A. (coords.). México: Fontamara.

- Domínguez, J. (2008). Gobernanza ambiental y construcción de ciudadanía. Conferencia presentada en el Centro de Estudios para la Transición Democrática, el 30 de octubre en Xalapa, Veracruz. Recuperado de: <http://cetrade.org/v2/book/export/html/1509>
- Ehrlich, P. (1968). The population bomb. New York: Ballantine Books
- Fernández, J.M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural, en *Revista fuentes*, Vol. 5. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403>
- Félix, M. (2002). Los flujos migratorios de estudiantes mexicanos de posgrado hacia el extranjero, en *Revista ANUIES*. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista125_S3A1ES.pdf
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Gaceta Oficial (24 de diciembre de 1963). Ley del Ejercicio Profesional Para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatatal/Veracruz/wo77258.pdf>
- García, T. (2001). Quien contamina paga. Principio regulador del derecho ambiental. México: Porrúa.
- García, A. & Muñoz, J.M. (2007). Autoformación: Una perspectiva diferente. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300015&lng=es&tlang=es
- Garrido, F. (2007a). Introducción a la ética ecológica, en *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt.
- Garrido, F. (2007b). Sobre la epistemología ecológica, en *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt.
- Gómez Villalpando, A. (2009). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal, en *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio7/Gomez.pdf>
- González-Gaudiano, E. (2006). Imaginario colectivo e ideario de los educadores ambientales en américa latina y el caribe: ¿hacia una nueva matriz disciplinaria constituyente, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2162369>

González-Gaudiano, E. (2007). La educación frente al desafío ambiental global una visión latinoamericana. México: Plaza y Valdés.

González-Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, No. 2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>

González-Gaudiano, E.; Meira, P. & Martínez, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas, en *Revista de Educación Superior*, Vol. 44, No. 175. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000300004&script=sci_abstract

Henao, C.; García, D.; Aguirre, E.; González, A.; Bracho, R.; Solorzano, J.; Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería, en *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 14, núm. 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69551301017.pdf>

Ibáñez, T. (2017). Aprendizaje, experiencias previas y criterios de valuación en la formación musical superior, en Revista Musical Chilena, Vol. 71. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902017000100079

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2016). Estadísticas a propósito del día del abogado. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/abogado2016_0.pdf

Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. Revista FAMECOS, n° 21

Liddicoat, K & Krasny, M. (2013). Research on the long-term impacts of environmental education, en *International handbook of research on environmental education*, Stevenson, R.B., Brody, M., Dillon, J. and Wals, A.J. (Eds). New York-London: AERA-Routledge

Londoño, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas Jurídicas Iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Núm. 146. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v49n146/2448-4873-bmdc-49-146-00119.pdf>

López Sela, P. L. & Ferro Negrete, A. (2006). Derecho Ambiental. México: IURE Editores.

Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas, en *Revista Educación*, vol. 34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961006.pdf>

Machado, J. (2003). Necesidad de que se federalice la enseñanza obligatoria del Derecho Ecológico en las Facultades de Derecho y en las demás instituciones de educación superior en México. Recuperado de: <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/8/machado8.pdf>

Mendezcarlo, V. (2015). Naturaleza y uso progresivo del derecho humano a un medio ambiente sano, el caso de México, en *La línea Ambiental. Doctorado Interinstitucional en derecho*, Revuelta, B., Nieto, A. (coord.). México: Fontamara.

Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v8n2/v8n2a10.pdf>

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, en *Estrategias de aprendizaje*. España: Visor. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CMonereo%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20el%20docente.PDF>

Moreno y De Los Arcos, E. (1993). Principios de pedagogía asistemática. México: UNAM.

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de: (http://ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La_cabeza_bien_puesta.pdf)

Mrazek, R. (1996). Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental. Guadalajara: UdeG-NAAEE-Semarnap.

Nava, C. (2005). Guía mínima para la enseñanza del derecho internacional ambiental en México, en *Boletín mexicano de derecho comparado*, 38(113). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332005000200008&lng=es&tlng=es

Observatorio Laboral (s.f. a). Tendencias del empleo profesional cuarto trimestre 2017. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html

Observatorio Laboral (s.f. b). Expectativas laborales para el futuro. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html

Olivo, J.C. (2017). El estado de derecho ambiental de derecho; una aproximación teórica multidisciplinar desde la realidad mexicana, en *Revista Universos Jurídicos*. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/univerjuridicos/article/view/2648/ARTICULO%203>

Ordoñez, J. (2018). La democracia en la educación jurídica: un reto metodológico para las facultades de Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista185_S2A7ES.pdf

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). Gobernanza ambiental. Recuperado de: <http://web.unep.org/es/rolac/gobernanza-ambiental>

ONU-DH México (2012). Indicadores sobre el derecho a un medio ambiente sano en México. Retomado de: https://hchr.org.mx/images/doc_pub/Indicadores_MedioAmbiente.pdf

Osorio, J. (2014). El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas, en *La metodología de la investigación educativa*, Díaz-Barriga, A., Luna, B. (coords.). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Pérez, J. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del derecho, en Academia. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 5. Núm. 9. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenianza-derecho/article/view/938/861>

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, en *Estudios de Sociolingüística* 3(1). Retomado de: https://www.researchgate.net/publication/267797356_Epistemologia_metodologia_y_tecnicas_del_analisis_de_contenido

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (s.f.). Gobernanza ambiental. Recuperado de: https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/7935/Environmental_Governance_sp.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Popkewitz, T. (1988). Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Mondadori. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/111141714/Popkewitz-Paradigmas-e-ideologia-en-investigacion-educativa>

Poteete, A.; Janssen, M. & Ostrom, E. (2012). Trabajar juntos. Acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica. México: UNAM.

Procuraduría Federal del Protección al Ambiente (2017). NMX-AA-171-SCFI-2014 Requisitos y especificaciones de desempeño ambiental de establecimientos de hospedaje. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/284198/CAPACITACION_NMX-171_TALLER-Nov.pdf

- Vargas, A. (2016). Pierden de vista oportunidades. *Reforma*. Recuperado de: <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=747884&md5=34f27033d0e42ab3d650e1ab709f32ce&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y Ecodependientes*. Barcelona: Editorial Proteus.
- Robertí, M. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales, en *Trabajo y Sociedad*, vol. XVI, núm. 18. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7499/pr.7499.pdf
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo, en *Conference on Concept Mapping*. Recuperado de: <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>
- Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción, en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, A. (2014). Las prácticas profesionales y pasantías desde la legislación comparada, en Revista latinoamericana de derecho social, no. 19. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-46702014000200111
- Ruiz Olabuénaga, J. & Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz de la Torre, G. (2013). Derecho ambiental y análisis económico del derecho, asignaturas pendientes en las universidades públicas autónomas de la región centro occidente de México, en *Ciencia Jurídica* año 1, núm. 4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596180.pdf>
- Sacristán, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social (Vol.1)*. Madrid: Ediciones Morata.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sardi, V. (2012). De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. Retomado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2921>
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scandroglio, B., López, J., San José M.C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias, en *Psicothema*. Retomado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72720112>

Schumacher, E. (1973). Small is beautiful: A study of economics as if people mattered. Nueva York: Harper & Row.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (s.f.). Misión. Recuperado de: <https://www.gob.mx/semarnat/que-hacemos>

Secretaría de Educación Pública (2015). Programas de Licenciatura y TSU por Institución de Educación superior 2013 – 2014. Retomado de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/programas-de-licenciatura-y-tsu-por-institucion-de-educacion-superior/resource/885d2c48-e0b1-4cac-af34-49b99a621066>

Secretaría de Educación Pública (2017). Programas de Posgrado por Institución 2013 - 2014. Recuperado de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/programas-de-posgrado-por-institucion>

Secretaría de Gobierno (junio de 2017). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://juridico.segobver.gob.mx/libros/1.pdf>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales; Secretaría de Educación y Cultura; Universidad Veracruzana; Secretaría de Desarrollo Regional (2004). Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental. Recuperado de: <http://repositorio.veracruz.gob.mx/medioambiente/wp-content/uploads/sites/9/2018/02/EVEA-Estrategia-Veracruzana-de-Educaci%C3%B3n-Ambiental.pdf>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales; Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (2006). Estrategia nacional de educación ambiental para la sustentabilidad en México. Recuperado de: [file:///C:/Users/Mirentxu/Downloads/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20para%20la%20Sustentabilidad%20-%20SEMARNAT%202006%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mirentxu/Downloads/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20para%20la%20Sustentabilidad%20-%20SEMARNAT%202006%20(1).pdf)

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico, en *Perfiles educativos*, Vol. 33. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010

Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (2011). Clasificaciones y catálogos. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/clasificaciones/sinco/sinco.aspx>

Smither, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. Laurus, vol. 12, núm. 22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>

Sosa, N. (2001[1990]). Ética ecológica. Necesidad, posibilidad, justificación y debate. Recuperado de: <https://www.ensayistas.org/critica/ecologia/sosa/cap4.htm>

Sosa, N. (1998). El por qué y para qué de una ética ecológica. Recuperado de: http://mimosa.pntic.mec.es/~sfernal8/nicolasmossa/nicolas-martin-sosa_queyparaque_eti-eco.pdf

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011). Intereses difusos o colectivos. Su tutela mediante el juicio de amparo indirecto, en *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*. Tomo XXXIV. Recuperado de: <http://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Documentos/Tesis/161/161054.pdf>

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior, en *Social Science Information* 13.

Tajfel, H. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. Londres: Academic Press.

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press.

Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 43/6. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/207>

Torres, M. (2013). La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario, en *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Vol. 43, No. 119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v43n119/v43n119a07.pdf>

Trilla, J. (1997) Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En La educación fuera de la escuela. México: Ariel.

Turrubiates, H.; Gutiérrez, A.; Suárez, I. & Vargas, I. (2015). Incorporación de la educación ambiental en la enseñanza del derecho, en *Compendio de Investigativo de Academia Journals Celaya 2015*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/304823500>

UNESCO (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano. Retomado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>

UNESCO (1977). Informe final, en *Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

UNESCO (1992). Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo. Río de Janeiro. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/RIO_S.PDF

Universidad Veracruzana (2008). Perfil de egreso de la licenciatura en derecho. Recuperado de: <https://www.uv.mx/derecho/perfil-de-egreso/>

Universidad Pedagógica de Valencia (s.f.). Práctica curricular o extracurricular. Recuperado de: <http://www.upv.es/contenidos/PETSA/infoweb/petsa/info/932354normalc.html>

Vecchioli, V. (2011). Profesionales del derecho, activismo jurídico y creación de nuevos derechos. Hacia una mirada comprensiva del derecho desde las ciencias sociales. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64522754001>

Vargas, A. C. (25 de enero de 2016). Pierden de vista oportunidades. Reforma. Recuperado de:[https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=747884&m d5=34f27033d0e42ab3d650e1ab709f32ce&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2ef e](https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=747884&md5=34f27033d0e42ab3d650e1ab709f32ce&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2ef)

Vázquez, R. (2006). Cómo se enseña el derecho, en Ciencia. Revista de la Academia mexicana de Ciencia. Vol. 57. Recuperado de: https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/57_2/comoseenseñan_derech o.pdf

Velásquez, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 5. Núm. 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

Vigotsky, L. (1935). Fundamentos de paidología. Leningrad: Izdanie Instituto.

Villarreal, M & Courtis, C. (2010). Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: Sans Serif Editores.

Villoro, L. (1989). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI. Recuperado de: <https://epistemeyciencia.files.wordpress.com/2013/01/creer-saber-conocer-villoro-lectura.pdf>

Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico, en *Revista sobre enseñanza del derecho*, Núm. 10. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

Zeyer, A. & Elin, K. (2013). Environmental education in a cultural context, en *International handbook of research on environmental education*, Stevenson, R.B., Brody, M., Dillom, J. and Wals, A.J. (Eds). New York-London: AERA-Routledge

ANEXOS

Anexo 1. Carta de consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN



Universidad Veracruzana

El derecho ambiental, como disciplina que tiene por objeto de estudio el conjunto de normas jurídicas que regulan las conductas humanas en su interacción con el medio ambiente y los demás seres, no ha logrado consolidarse como materia obligatoria dentro la mayoría de los programas de estudios en derecho que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas. Como consecuencia de los pocos cursos que se ofrecen durante la licenciatura, y que en algunos casos son nulos, existe una escasez de trabajos jurídicos que sirvan como un referente para la enseñanza de esta rama.

Por lo anterior, se pretende visibilizar la necesidad de fortalecer al derecho ambiental para poder contribuir a la solución de problemas sociales que llevan a distintos conflictos ambientales. La pertinencia de esta investigación radica desde un primer enfoque, en la concientización acerca del estudio del derecho ambiental en el proceso de formación profesional de los estudiantes, para que conciban la responsabilidad de la que participan con los demás seres vivos y no vivos, así como con las generaciones futuras.

El objetivo general, está centrado en un análisis de las trayectorias formativas que ciertos especialistas han transitado y que les permitió aprender a aplicar la legislación ambiental de manera eficaz como herramienta de defensa. Los objetivos específicos pretenden identificar: los espacios académicos y no académicos donde se formaron; sus trayectorias formativas; los procesos que emplearon; y cómo construyeron sus idearios.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en una entrevista que será parte del trabajo de campo y la información de ahí derivada podrá ser integrada a la tesis titulada “Análisis de las trayectorias formativas de abogados especialistas en derecho ambiental en México que es realizada por la alumna de la Maestría de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad veracruzana, María Eloísa Aguilar Rodríguez..

He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y fecha: _____

Anexo 2. Lista de IES particulares que imparten la licenciatura en derecho en México

Entidad Federativa	IES particulares que imparten la licenciatura en derecho		
	Sí imparten DA	No imparten DA	Total
1. Aguascalientes	3	11	14
2. Baja California	3	22	25
3. Baja California Sur	0	5	5
4. Campeche	0	8	8
5. Chiapas	4	45	49
6. Chihuahua	3	9	12
7. Coahuila	2	22	24
8. Colima	2	9	11
9. Ciudad de México	15	63	78
10. Durango	1	4	5
11. Guanajuato	12	31	43
12. Guerrero	2	19	21
13. Hidalgo	3	25	28
14. Jalisco	13	25	38
15. México	13	81	94
16. Michoacán	6	20	26
17. Morelos	8	23	31
18. Nayarit	5	11	16
19. Nuevo León	8	9	17
20. Oaxaca	5	18	23
21. Puebla	16	51	67
22. Querétaro	2	18	20
23. Quintana Roo	6	11	17
24. San Luis Potosí	3	17	20
25. Sinaloa	1	10	11
26. Sonora	3	12	15
27. Tabasco	4	8	12
28. Tamaulipas	6	14	20
29. Tlaxcala	3	8	11
30. Veracruz	9	55	64
31. Yucatán	6	15	21
32. Zacatecas	1	5	6
Total general	168	684	852
Porcentaje	19.71 %	80.28 %	99.99%

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista la Programas de Licenciatura y TSU por Institución de Educación superior 2013 – 2014, elaborada por la SEP (2015).

Anexo 3. Lista de IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho en México

Entidad Federativa	IES públicas estatales que imparten la licenciatura en derecho	
	Sí imparten DA	No imparten DA
1. Aguascalientes		- Universidad Autónoma de Aguascalientes
2. Baja California	- Universidad Autónoma de Baja California (Optativa)	
3. Baja California Sur	- Universidad Autónoma de Baja California Sur (Obligatoria)	
4. Campeche	- Universidad Autónoma de Campeche (Obligatoria) - Universidad Autónoma de Playa (Optativa)	
5. Chiapas	-	-
6. Chihuahua	- Universidad Autónoma de Chihuahua (Optativa)	
7. Coahuila	- Universidad Autónoma de Coahuila (Optativa)	
8. Colima		- Universidad de Colima
9. Ciudad de México	- Universidad Nacional Autónoma de México (Optativa)	- Centro de Investigación y Docencias Económicas, A.C. - Universidad Autónoma Metropolitana
10. Durango		- Universidad Juárez del Estado de Durango
11. Guanajuato		- Universidad de Guanajuato
12. Guerrero		- Universidad Autónoma de Guerrero
13. Hidalgo		- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
14. Jalisco		
15. México	- Universidad Autónoma del Estado de México (Obligatoria) - Universidad Nacional Autónoma de México (Optativa)	
16. Michoacán		- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
17. Morelos	- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Obligatoria)	
18. Nayarit		- Universidad Autónoma de Nayarit
19. Nuevo León	- Universidad Autónoma de Nuevo León (Obligatoria)	
20. Oaxaca	- Universidad del Istmo (Obligatoria)	

21. Puebla			- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
22. Querétaro	- Universidad Autónoma de Querétaro (Optativa)		
23. Quintana Roo	- Universidad de Quintana Roo (Obligatoria)		
24. San Luis Potosí	- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Obligatoria)		
25. Sinaloa	- Universidad Autónoma de Sinaloa (Optativa)		
26. Sonora			- Universidad de Sonora
27. Tabasco	- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Optativa)		
28. Tamaulipas			- Universidad Autónoma de Tamaulipas
29. Tlaxcala	- Universidad Autónoma de Tlaxcala (optativa)		
30. Veracruz	- Universidad Veracruzana (Optativa)		
31. Yucatán			- Universidad Autónoma de Yucatán
32. Zacatecas			- Universidad Autónoma de Zacatecas
	Obligatoria	Optativa	
	8	11	
Total	19 = 55.88%		15 = 44.11 %
Total general	34		

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista Programas de Licenciatura y TSU por Institución de Educación superior 2013 – 2014, realizada por la SEP (2015).

Anexo 4. Posgrados en derecho de IES públicas y particulares en México

Programas de estudios de posgrado en derecho de instituciones públicas y privadas en México			
Doctorados en derecho	Maestrías en derecho	Posgrados de especialización en alguna rama del derecho (civil, mercantil, fiscal, etc)	Posgrados con enfoque en especialización en derecho ambiental
80	511	249	4
Total, de posgrados = 844			

Fuente: Elaboración propia a partir de la lista de Programas de Posgrado por Institución 2013 – 2014, realizada por la SEP (2017).

Anexo 5. Legislación Federal que promueve la inserción de la educación ambiental dentro de los espacios educativos formales y no formales

Leyes	Artículos
Ley General de Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (DOF, 28 de enero de 1988, última reforma publicada DOF 04-06-2012)	Art. 3, Fracción XXXVIII. Educación ambiental: Proceso de formación dirigido a toda la sociedad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar, para facilitar la percepción integrada del ambiente a fin de lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del ambiente. La educación ambiental comprende la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida.
Ley General de Vida Silvestre (DOF, 03 de julio de 2000, última reforma publicada DOF 19-01-2018)	Artículo 21. La Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales promoverá, en coordinación con la de Educación Pública y las demás autoridades competentes, que las instituciones de educación básica, media, superior y de investigación, así como las organizaciones no gubernamentales, desarrollen programas de educación ambiental, capacitación, formación profesional e investigación científica y tecnológica para apoyar las actividades de conservación y aprovechamiento sustentable de la vida silvestre y su hábitat.
Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable (DOF, 05 de junio de 2018)	Art. 7, Fracción XVII. Cultura forestal: Son los conocimientos científicos y tradicionales, técnicas, hábitos y valores sobre el cuidado, manejo y aprovechamiento sustentable de los recursos forestales. Art. 13, Fracción V. Promover programas y proyectos de educación, capacitación, investigación y cultura forestal en congruencia con el programa nacional respectivo. Art. 20, Fracción XXIII. Realizar y promover actividades de investigación,

	<p>innovación y desarrollo tecnológico; de cultura forestal, de capacitación y educación en materia forestal, así como formular y coordinar la política de investigación forestal y de desarrollo tecnológico.</p> <p>Art. 29, Fracción IX. Promover una cultura forestal que fomente el cuidado, preservación y aprovechamiento forestal sustentable, así como de sus bienes y servicios ambientales, su valoración económica, social y de seguridad que se proyecte en actitudes, conductas y hábitos de consumo responsable.</p> <p>Art. 139, Fracción XIX. Promover la cultura forestal, la educación técnica, la educación superior y la capacitación forestal.</p> <p>Art. 144, Fracción IV. Promover la actualización de los contenidos curriculares en materia de conservación, protección, restauración y aprovechamientos forestales en el sistema educativo nacional, que fortalezcan y fomenten la cultura forestal.</p>
Ley de Aguas Nacionales (01 de diciembre de 1992, última reforma publicada DOF 24 de marzo de 2016)	<p>Art. 14, Fracciones XIII. Promover la educación y la cultura en torno al agua que fomente en la sociedad la conciencia de que el líquido es un bien escaso que requiere del cuidado de su cantidad y calidad, así como de su aprovechamiento sustentable y de la mitigación de sus efectos indeseables.</p> <p>XX. La participación informada y responsable de la sociedad, es la base para la mejor gestión de los recursos hídricos y particularmente para su conservación; por tanto, es esencial la educación ambiental, especialmente en materia de agua.</p>

Fuente: Elaboración a partir de la Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental (2004). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Secretaría de Educación y Cultura (SEC), Universidad Veracruzana (UV), Secretaría de Desarrollo Regional (SEDERE).

Anexo 6. Legislación del Estado de Veracruz que promueve la inserción de la educación ambiental dentro de los espacios educativos formales y no formales

Leyes	Artículos
Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (DOF, 3 de febrero de 2000, última reforma publicada 04 de febrero de 2016)	Art. 10. Todas las personas tienen derecho a recibir educación. El Estado y los municipios la impartirán en forma gratuita. La preescolar, la primaria y la secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior son obligatorias. g) Promoverá los valores familiares y sociales que tiendan a la solidaridad humana, la preservación de la naturaleza y los centros urbanos y el respeto a la ley.
Ley Estatal de Protección Ambiental (DOF, 30 de junio de 2000, última reforma publicada 21 de diciembre de 2011).	Art. 3, Fracciones XVIII. Educación Ambiental: Proceso tendiente a la formación de una conciencia crítica, valores y actitudes que tiendan a la prevención y la solución de los problemas ambientales, como condición para alcanzar la sustentabilidad. XIX. Educación Ambiental Formal: El proceso que se efectúa en el sistema escolarizado e incluye la dimensión ambiental en la estructura de los planes y programas de los distintos rangos educativos, incorporando también elementos de innovación pedagógica en los procesos didácticos. XX. Educación Ambiental No Formal: Es la que se desarrolla paralela e independientemente a la educación formal, no estando inscrita en programas escolarizados y es susceptible de dirigirse a grupos diferenciados, tales como obreros, campesinos, asociaciones vecinales, comunidades indígenas, entre otros. Artículo 58. La Secretaría en coordinación con la Federación, con la Secretaría de Educación y Cultura, las demás dependencias competentes de la Administración Pública Estatal, de instituciones educativas y de investigación, así como con los gobiernos

	<p>locales promoverán la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sustentable, como parte fundamental de los procesos educativos, en todos los diferentes ámbitos y niveles, sean estos escolarizados o no formales, a través de un proceso continuo y permanente.</p> <p>Fracciones I. Que dada la magnitud de los cambios hacia un modelo más adecuado de gestión del medio ambiente por parte las sociedades que producen su hábitat y obtienen su manutención de los recursos de la naturaleza, se deberá facilitar el acceso a la educación ambiental para el desarrollo sustentable, a todos los sectores de la población desde las edades más tempranas hasta la vida adulta.</p> <p>II. Que la educación ambiental requiere ser abordada de manera multidisciplinaria e intersectorial, por lo que se le procurará insertar como eje de referencia en todos los ámbitos posibles relacionados con la formación de recursos humanos, el desarrollo social y la gestión de los recursos naturales.</p> <p>V. La necesidad de formar al personal docente en todos los niveles y en todas las áreas en materia de educación ambiental, en la utilización de metodologías participativas y en la vinculación de las escuelas con su entorno inmediato, entre otras actividades.</p> <p>Art. 59, Fracciones IV. Participar en la modificación, adecuación y elaboración de planes educativos y currícula escolares para la promoción de la educación ambiental en los mismos, y contribuir a la formación de valores ambientales en los educandos.</p> <p>V.- En coordinación con instituciones educativas de todos los niveles, crear y poner en marcha cursos, talleres, conferencias, seminarios, especialidades, diplomados, maestrías o doctorados en materia de educación ambiental.</p>
Ley de Prevención y Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos y de Manejo Especial para el Estado de Veracruz de	Artículo 64. Con el objeto de difundir el conocimiento necesario para contribuir al cambio de hábitos negativos de producción

Ignacio de la Llave (DOF, 28 de junio de 2004).	<p>y consumo, fomentar el consumo sustentable y el desarrollo de procesos a través de los cuales se evite o minimice la generación de residuos, se aproveche su valor y se otorgue a éstos un manejo integral ambientalmente adecuado, la Secretaría y los organismos competentes en la materia promoverán que la educación ambiental sea incluida dentro de los planes de estudio en todos los niveles educativos, así como la capacitación al respecto de personas u organizaciones de todos los sectores de la sociedad.</p> <p>Art. 67, Fracción VI. Formación de una conciencia comunitaria, mediante el acceso público a la información, la educación ambiental y la capacitación.</p>
Ley de Educación del el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (DOF, 05 de marzo de 2014, última reforma publicada 15 de agosto de 2017)	<p>Artículo 146. La educación ambiental tiene por objeto que los educandos adquieran conciencia de la importancia del ambiente, como elemento esencial para el desarrollo armónico e integral de las personas; y la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida y el equilibrio ecológico; así como el aprovechamiento racional de los recursos naturales ante los efectos adversos que pudieran presentarse por el cambio climático y otros fenómenos naturales.</p> <p>Artículo 153. En la elaboración de los planes y programas de estudio deberá considerarse el contexto y las dimensiones reales del proceso educativo, las necesidades sociales, económicas, culturales y ambientales, así como los requerimientos del educando a fin de alcanzar tanto los propósitos educativos para el individuo, como los específicos de productividad y de servicio social.</p>

Fuente: Elaboración a partir de la Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental (2004). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Secretaría de Educación y Cultura (SEC), Universidad Veracruzana (UV), Secretaría de Desarrollo Regional (SEDERE).

**Anexo 7. Ejemplo de matriz explicativa de la subcategoría de procesos curriculares
C1S1-PROC-CUR**

Informante 1 Asunto: Docencia e investigación en DA.	Informante 4 Asunto: Actividades en la Procuraduría ambiental y del ordenamiento territorial de Ciudad de México	Informante 5 Asunto: Investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM	Informante 6 Asunto: Investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM	Informante 8 Asunto: Actividades en la oficina regional de CEMDA para el golfo de México	Informante 9 Asunto: Actividades en la Fiscalía especializado en delitos ambientales y contra los animales
ENTRADA 1: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR1_I_NF1 Ficha 2: Inf. 1_acad_dr_f_#1 :17-04-2018 (cuad. p. 1) Categoría: cat. 1_procesos escolares Subcategoría: sub. 1.1_procesos curriculares Enlace: procesos escolares C1-PROC-ESC	ENTRADA 5: <u>Código:</u> C1S2-PROC-CUR_ENTR5_I_NF4 Ficha 2: Inf. 4_gob_dr_m #: 06-06-2018 (cuad. p. 18) Categoría: cat. 1_Procesos escolares C1-PROC-ESC Subcategoría: sub. 2_procesos curriculares C1S1-PROC-CUR Enlace: relaciones interpersonales C3S3-REL-PER	ENTRADA 6: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR6_I_NF5 Ficha 3: Inf. 5_acad_dr_m #: 5:07-06-2018 (cuad. p. 27) Categoría: cat. 1_procesos escolares C1-PROC-ESC Subcategoría: sub. 1_procesos curriculares C1S1-PROC-CUR Enlace: espacios académicos o formales C1S3-ESP-ACADF	ENTRADA 7: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR7_I_NF6 Ficha 2: Inf. 6_acad_dr_f #: 08-08-2018 (cuad. p. 38) Categoría: cat. 1_procesos escolares C1-PROC-ESC Subcategoría: sub.1_procesos curriculares Enlace: espacios académicos o formales C1S3-ESP-ACADF	ENTRADA 11: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR11_INF8 Ficha 3: Inf. 8_on_mt_m #: 01-10-2018 (cuad. p. 51) Categoría: cat. 1_procesos escolares Subcategoría: Sub. 1_procesos curriculares Enlace: Espacios académicos o formales C1S3-ESP-ACADF	ENTRADA 12: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR12_INF9 Ficha 22: Inf. 9_gob_li_m #: 02-10-2018 (cuad. p. 58) Categoría: cat. 1_procesos escolares Subcategoría: Sub. 1_procesos curriculares Enlace: conflictos C5-CONF
ENTRADA 2: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR2_I_NF1 Ficha 3: Inf. 1_acad_dr_f_#1 :17-04-2018 (cuad. p. 1) Categoría: cat. 1_procesos escolares Subcategoría: sub. 1_procesos curriculares Enlace: procesos escolares C1-PROC-ESC		ENTRADA 8: <u>Código:</u> C1S1-PROC-CUR_ENTR8_I_NF6 Ficha 5: Inf. 6_acad_dr_f_#6 :08-08-2018 (cuad. p. 38) Categoría: cat. 1_procesos escolares Subcategoría: sub.1_procesos curriculares Enlace: espacios o académicos formales C1S3-ESP-ACADF	ENTRADA 9:		

<p>PROC-CUR_ENTR3_I NF1</p> <p>Ficha 4: Inf. 1_acad_dr_f_#1 :17-04-2018 (cuad. p. 1)</p> <p>Categoría: cat. 1_procesos escolares</p> <p>Subcategoría: sub. 1.1_ procesos curriculares</p> <p>Enlace: experiencias previas a título individual C2S2-EXP-IND</p> <p>ENTRADA 4: Código: C1S1- PROC- ESC_ENTR4_I NF1</p> <p>Ficha 9: Inf. 1_acad_dr_f_#1 :17-04-2018 (cuad. p. 3)</p> <p>Categoría: cat. 1_procesos escolares</p> <p>Subcategoría: sub. 1_procesos curriculares</p> <p>Enlace: procesos escolares C1- PROC-ESC</p>			<p>Código: C1S1-PROC- CUR_ENTR9_I NF6</p> <p>Ficha 8: Inf. 6_acad_dr_f_#6 :08-08-2018 (cuad. p. 39)</p> <p>Categoría: cat. 1_procesos escolares</p> <p>Subcategoría: sub. 1_procesos curriculares</p> <p>Enlace: espacios académicos o formales C1S3- ESP-ACADF</p> <p>ENTRADA 10: Código: C1S1- PROC_CUR_E NTR10_INF6</p> <p>Ficha 12: Inf. 6_acad_dr_f_#6 :08-08-2018 (cuad. p. 40)</p> <p>Categoría: cat. 1_procesos escolares</p> <p>Subcategoría: cat. 1_procesos curriculares</p> <p>Enlace: espacios académicos o formales C1S3- ESP-ACADF</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo 8. Ejemplo de fichas analíticas

Código: C2S3-ACC-TRAB_ENTR6_INF4

Ficha 12 Inf. 4_gob_dr_m_#6:06-06-2018 (cuad. p. 20-21)

Asunto: Procurador ambiental y del ordenamiento territorial de Ciudad de México

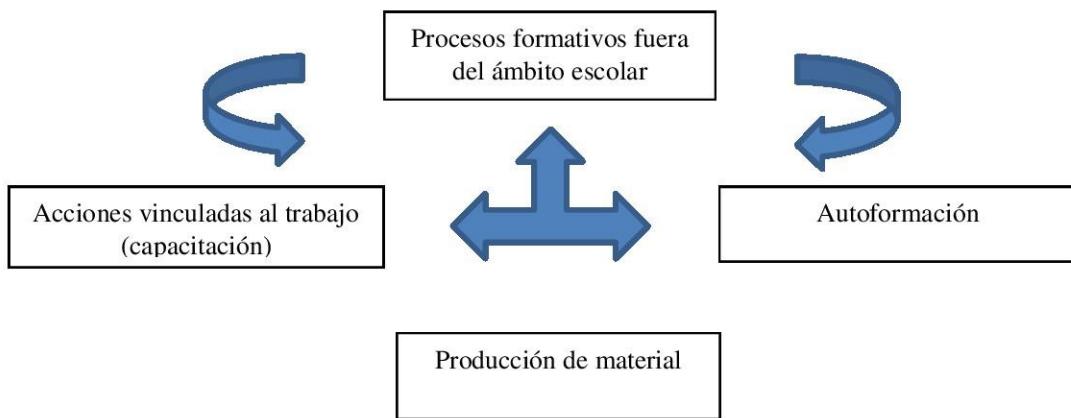
Categoría: cat. 2_procesos formativos fuera del ámbito escolar C2-PROC-NOF

Subcategoría: sub. 3_ acciones vinculadas al trabajo C2S3-ACC-TRAB

Cita textual: “Justo después de que se crea la SEDESOL, la PROFEPA y el INE, dijimos: ‘bueno necesitamos capacitanos’ y nos empezamos a convertir nosotros - como servidor público y como profesor- en personas que estábamos impartiendo, diseñando programas en la materia. Yo te diría que el primer diplomado que se da en el país fue en la UAM Azcapotzalco en 1994 y ese programa lo diseñamos nosotros. Éramos un grupo de abogados de la UAM, con el primer procurador Federal, Santiago Oñate, también una persona muy inteligente, y coincidíamos. Entonces, no era nada más desarrollar nuestra actividad de servidores públicos, sino que era un poco... a ver, entonces imagínate, en la fundación de la PROFEPA pues tenemos que capacitar inspectores, abogados [...] En ese andar lo que me sirvió mucho fue que nosotros éramos los que empezamos a no sólo capacitar a la gente aquí en la ciudad, sino que empezamos a capacitar a gente en las delegaciones. PROFEPA tenía delegaciones, entonces empezamos a generar programas de capacitación institucional; nos íbamos a los Estados, a otras regiones, y el día a día, el trabajo cotidiano.” (p. 20-21).

Enlace: la categoría de autoformación (CS5-AUTO) está relacionada con la categoría de acciones vinculadas al trabajo (C2S3-ACC-TRAB), ambas dentro de la categoría de procesos formativos fuera del ámbito escolar (C2-PROC-NO).

Ánalisis: con el surgimiento de nuevas secretarías, se percataron que necesitaban gente capacitada para trabajar en ellas entonces, deciden capacitarse a sí mismos y a los empleados. Sin embargo, ellos tampoco estaban especializados en temas ambientales entonces fue como un proceso circular de capacitación y autoformación, a su vez, crearon sus materiales de estudio.



Autores:

Producción de material: Sardi (2012); González-Gaudiano (2012).

Experiencias previas a título individual: Larrain (2003); Roberti (2012); Trilla (1997); Morin (2002); Villoro (1989).

Acciones vinculadas al trabajo: Smitter (2006); Mauro (2004, apud Roberti, 2012).

Aprendizaje artesanal: Moreno (1993).