



## Conciliación de diversas trayectorias en la identidad de estudiantes de maestría en educación ambiental

*Reconciliation of different trajectories on the identity of master's students in environmental education*

Laura Leonor Contreras Camargo

José Marcos Bustos Aguayo

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

### Resumen

La identidad está conformada por diversas trayectorias que requieren una conciliación. La conciliación consiste en lograr que las trayectorias coexistan (Wenger, 1998/2001). Nuestro objetivo en la presente investigación es clasificar las formas en que los estudiantes concilian su trayectoria en la maestría de educación ambiental con sus otras trayectorias personales. Entrevistamos a cinco estudiantes del segundo año de la maestría en educación ambiental de una universidad de la Ciudad de México. Mediante análisis de contenido, clasificamos las trayectorias en seis contextos, que son educativo, familiar, ciudadano, individual, de ocio y de investigación. También clasificamos las relaciones entre trayectorias en tres formas de conciliación (continuidad, separación y exclusión) y una de conflicto (discordancia). En conclusión, la trayectoria en la maestría trasciende el campo de la educación ambiental para reconfigurar la identidad de la persona en su totalidad a lo largo del tiempo y el espacio social.

**Palabras clave:** Educación ambiental; Trayectoria personal; Identidad; Entrevista

### Abstract

*Identity is conformed by different trajectories requiring a reconciliation. Reconciliation is to achieve that the trajectories coexist (Wenger, 1998/2001). Our objective in this investigation is to classify the ways in which students reconcile their trajectory in the master's program of environmental education with their other personal trajectories. We interviewed five students of the second year of the master's program of environmental education from a University in Mexico City. Through content analysis, we classify the trajectories in six contexts, which are educational, family, citizen, individual, leisure and research. We also classify relationships between trajectories in three forms of reconciliation (continuity, separation and exclusion) and one of conflict (discordance). We concluded that, the trajectory in the master's program transcend the field of environmental education to reconfigure the person's identity as a whole over time and social space.*

**Keywords:** Environmental Education; Personal Trajectory; Identity; Interview

## Introducción

Uno de los objetivos de la educación ambiental (EA) es contribuir a la construcción de la identidad de las personas. Lo cual implica impulsar procesos educativos que transformen las evidencias del deterioro ambiental en estímulos (Terrón, 2013) para formar ciudadanos con conciencia local y planetaria que orienten sus actos hacia la sustentabilidad (Gadotti, 2002).

Uno de los retos a los que se enfrenta quien comienza una trayectoria en la EA es que esa nueva manera de percibir y actuar puede entrar en conflicto con sus costumbres, saberes, necesidades e intereses. El trabajo de conciliación es un gran desafío para los aprendices que pasan de una comunidad a otra, pues los requerimientos de cada comunidad son diferentes y chocan entre sí (Wenger, 1998/2001). El conflicto de intereses también se presenta en algunos educadores ambientales que abandonan profesionalmente el ámbito para buscar puestos de trabajo con mejor remuneración o valoración social (Bautista-Cerro, 2010). Además, a nivel social, Édgar González y Julio Puente (2010) consideran que la EA se encuentra en contrasentido con las formas culturales que caracterizan al orden económico y político de la globalización neoliberal.

También es posible que los objetivos de EA se apoyen en otros intereses. Según Édgar González (2002), la asociación con otras luchas e intereses sociales no solo es posible, sino que constituye una mejor estrategia pedagógica para que las actividades escolares encuentren nuevos sentidos para las vidas de los estudiantes y profesores.

El conflicto o el apoyo se intensifican según el tipo de EA que se promueva. Argen Wals (2012) distingue dos tipos atendiendo al contenido y los procesos de aprendizaje que atienden las estrategias. Con respecto al *contenido*, las interpretaciones amplias resaltan el vínculo entre lo ambiental y lo socio-cultural, entre lo local y lo global, el pasado, presente y futuro; en cambio, las perspectivas estrechas tienden a enfatizar la dimensión ecológica del desarrollo sustentable. En cuanto a los *procesos de aprendizaje*, la perspectiva emancipadora permite un mayor grado participación de los estudiantes al decidir

qué, cómo y para qué aprender, que la perspectiva instrumental

La perspectiva amplia y emancipadora de la EA busca articularse con otras luchas sociales y se opone al neoliberalismo. Desde esta perspectiva, para aportar al desarrollo de la identidad, se hace necesario comprender cómo se relacionan entre sí las trayectorias e intereses correspondientes a diferentes grupos sociales. A continuación, definimos estos conceptos, posteriormente analizaremos los hallazgos acerca de la identidad ambiental. Finalmente, especificamos la propuesta de estudio que adoptamos.

## Aproximación teórica a la identidad y las trayectorias

Etienne Wenger (1998/2001), en su teoría social del aprendizaje, utiliza el concepto de trayectoria para enfatizar la dimensión espacial y temporal de la identidad. Una trayectoria representa la historia personal de participación en un contexto o grupo social. En esta teoría, la participación es entendida como “un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer” (p. 80) a un grupo, cuyos miembros reconocen mutuamente su actuación.

Cada persona participa en diversos grupos sociales y en cada uno construye una trayectoria particular, por lo cual tiene varias. Wenger utiliza el concepto de conciliación para indicar el trabajo que la persona realiza para lograr que sus diversas trayectorias coexistan y conformen su identidad. Así, ésta última es considerada un nexo de multifiliación a los distintos grupos donde se participa.

Otras teorías de identidad provenientes del interaccionismo simbólico (Stryker y Burke, 2000), la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981/1984) y de categorización del yo (Turner, 1987/1990), conceptualizan la participación en cada grupo social como una identidad y consideran que las personas tienen un sí mismo compuesto de múltiples identidades. Es decir, lo que estas teorías denominan identidad y sí mismo, Wenger lo denomina trayectoria e identidad, respectivamente.

Estas teorías coinciden en que la identidad se forma a partir de la participación de las personas en diversos grupos sociales, los cuales hacen posible y le dan sentido a la actuación de las personas y a la percepción que tienen

del mundo. Del mismo modo, Peter Berger y Thomas Luckmann (1967/2005) desde el constructivismo social, sostienen que la identidad se construye en las interacciones sociales que se dan en y entre los grupos sociales de acuerdo al rol y posición que ocupe la persona. Lo cual posibilita al mismo tiempo el mantenimiento o la transformación de la estructura social y de la realidad.

En lo que difieren las teorías es en la forma de entender la relación entre participaciones correspondientes a diferentes contextos sociales. Wenger (1998/2001) pone atención al proceso de conciliación entre trayectorias, en cómo depende una de otra para su misma definición y significado; en cambio, lo que estudian Sheldon Stryker y Peter Burke (2000) y Jonh Turner (1987/1990), al considerar la relación entre identidades, es el grado de influencia que puede tener cada identidad sobre la conducta, en una situación particular. Esa diferencia es la que nos inclina a utilizar la teoría de Wenger en lugar de las otras.

### Identidad ambiental

El término de identidad ambiental deriva de la idea de que el entorno natural es una parte importante del sentido de sí mismo y se fundamenta en teorías de la identidad social, categorización del yo y el interaccionismo simbólico. Susan Clayton (2003) la define como una parte del autoconcepto: un sentido de conexión a alguna parte del ambiente no humano, basado en la historia y el apego emocional, que afecta la forma en que la persona se percibe y actúa hacia el mundo; una creencia de que el ambiente es importante para ella y una parte importante de quien es. Siguiendo con esta autora, tal conexión está mediada socialmente, pues la manera en que una persona es capaz de elegir un foco de interés sobre el ambiente natural y de interpretar lo que ve, siente y escucha es afectada por la compañía de otras personas.

La relevancia de la identidad radica en la influencia que tiene para que la persona tome posición y acciones ante los problemas ambientales. Stephen Zavestoski (2003) considera que al conceptualizar la identidad ambiental como un tipo de identidad social se abre la posibilidad de explorar cómo las identidades ambientales emergen y son apoyadas o contrastadas por otras identidades sociales.

Zavestoski (2003) estudió las estrategias que utilizan los asistentes a un taller de ecología profunda para mantener su identidad ambiental. Agrupó las estrategias en tres ámbitos: trabajo (activistas ambientales, consultores ambientales, educadores ambientales, y científicos de la tierra), religión (espiritualidad basada en la Tierra, paganismo, budismo o taoísmo) y redes sociales (talleres). Con estas estrategias buscaban rodearse a sí mismos de otros actores sociales que compartan, o al menos entiendan, sus identidades ambientales, ya que éstas no suelen ser reafirmadas en la interacción social cotidiana. Además, encontró que las identidades ambientales fueron menos importantes que las ocupacionales, de parentesco, altruistas, morales y de gustos o intereses.

Jan Stest y Chris Biga (2003) estudiaron la relación entre la identidad ambiental y la identidad de género en estudiantes de sociología. Encontraron que la identidad de género no se asocia con la ambiental o su prominencia, importancia y compromiso. También encontraron que la identidad de género sólo influye en la conducta proambiental a través de la conciencia de consecuencias de las condiciones ambientales.

Las experiencias pasadas fortalecen la identidad y la intención para actuar. Joe Hinds y Paul Sparks (2008) encontraron que los participantes que pasaron su infancia en lugares rurales reportaron significativamente más conexión afectiva positiva, más fuerte identificación, más fuertes intenciones conductuales, actitudes más positivas, norma subjetiva más aceptable y mayor control conductual percibido para comprometerse con el ambiente natural que quienes pasaron su infancia en el medio urbano. Por su parte, Ellen van der Werff, Linda Steg y Kees Keizer (2013) señalan que la conducta proambiental puede ser promovida al recordarle a la gente sus acciones pasadas, particularmente cuando estas acciones señalan fuertemente que uno es una persona proambiental, por lo tanto, fortalece también su identidad ambiental.

Otra investigación donde se aprecia la relación entre las identidades ambientales y sociales, es la de Laura Contreras (2012) acerca del proceso de construcción de las identidades que median la realización de comportamiento proambiental de profesores universitarios. Tal proceso está guiado por un objeti-

vo propio de la profesión de psicólogo de los participantes y de sus estudios de posgrado en psicología ambiental (por ejemplo, la explicación de la conducta). Al trabajar para cumplir su objetivo, los participantes conocieron formas de cuidar el ambiente en general (por ejemplo, separar basura, disminuir el consumo de envases de unicel y bolsas de plástico) que eventualmente ejecutan en otros contextos sociales donde desarrollan identidades tales como Amigo, Miembro de la familia, Padre, Campista, Tío, Esposa, Miembro de su generación, Cliente, Administrativa e Inespecífica.

En la mayoría de los estudios sobre identidad ambiental se ha investigado su relación con las acciones proambientales. Se ha encontrado que es un predictor significativo de varias conductas específicas como la reducción de basura, conservación de energía doméstica y de agua, compensación de carbono, compras y comidas ecológicas (Whitmarsh y O'Neill, 2010) y el reciclaje de vidrio (Carmona-Moya, Aguilar-Luzón, Barrios-Sánchez y Calvo-Salguero, 2017). También predice el comportamiento proambiental medido de forma general (Dunlap y McCright, 2008; Olivos y Aragónés, 2011). Por el contrario, no se encontró una relación significativa entre la identidad ambiental y la conservación de energía fuera del hogar, los viajes y la conducta política (Whitmarsh y O'Neill, 2010).

A partir de los estudios precedentes, observamos tres tipos de relación entre la identidad ambiental y otras identidades sociales. La primera es de apoyo y lleva a la persona a comportarse proambientalmente en varios lugares (Hinds y Sparks, 2008; Contreras, 2012), aunque esto no sea aceptado y valorado por las personas presentes ahí (Zavestoski, 2003). La segunda es de separación; por ejemplo, no se encontró relación entre la identidad ambiental y la identidad de género (Stest y Biga, 2003). Y la tercera es de jerarquía, donde las identidades sociales son más importantes que las ambientales (Zavestoski, 2003) en un tiempo y espacio social abstracto; independientemente de que entren en conflicto o se apoyen mutuamente.

### Propuesta de estudio

Dado que las trayectorias se desarrollan en contextos sociales específicos (Wenger, 1998/2001), elegimos una maestría dedicada

a la profesionalización en EA. Una de las características que diferencia a la maestría de otros grupos ambientales es su enfoque; por ejemplo, Esperanza Terrón (2013) señala que los enfoques integrales y críticos de EA están presentes principalmente en los profesores que han asistido a programas de posgrado en este campo.

En los estudios acerca de formación ambiental en educación superior se suelen investigar variables como “las intencionalidades de formación (lo pedagógico) y sus formas de alcanzarlo (lo didáctico), la organización general de la enseñanza y el aprendizaje (lo curricular) y las formas explícitas en las que se hace la formación ambiental (los ámbitos de formación)” (Molano y Herrera, 2014, p. 188). De acuerdo con Wenger (1998/2001), el currículo no sólo debería enfocarse en la adquisición de capacidades e información, sino también en la formación de identidades. Esto cobra mayor relevancia si consideramos que dentro de los programas de maestría existen diversos perfiles pedagógicos acordes al área de adscripción, que promueven perspectivas y compromisos específicos en los educadores ambientales que forman (González-Gaudiano y Arias-Ortega, 2017).

Específicamente, el propósito de investigación es identificar y clasificar las formas en que los estudiantes concilian su trayectoria en la maestría de educación ambiental con sus otras trayectorias personales.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron cinco estudiantes (tres hombres solteros de 29, 39 y 42 años de edad y dos mujeres casadas de 39 y 40 años) de maestría en EA de una universidad pública de la Ciudad de México. Cuatro cursaban el tercer semestre de la maestría al momento de la entrevista y uno cursaba el cuarto.

La cantidad de cinco participantes se encuentra dentro del rango viable y relevante ( $15 \pm 10$ ) que propone Steinar Kvale (2007) para hacer investigación con entrevistas. Lo que se busca es la cantidad y calidad de la información obtenida, no la cantidad de personas que la proporcionan, las cuales deben ser las adecuadas; esto permite saturar las categorías con calidad óptima de los datos y pérdidas

mínimas (Mayan, 2001). Las categorías y sub-categorías se saturaron con el cuarto participante, lo cual se confirmó con el quinto; de manera que decidimos no recolectar más datos.

**Instrumento**

A partir del marco teórico y de los objetivos de investigación, elaboramos una guía de entrevista semiestructurada, siguiendo los lineamientos para la realización de historias de vida y de entrevistas. La propuesta de Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1995) es iniciar con una pregunta abierta, la cual puede ser una llave que abre no sólo a un dato, sino a las posibilidades discursivas de una narración, en la que el protagonista es un yo que se construye en la narración misma desde aquél que habla. Así, según estos autores, la apertura de esta pregunta permite que el sentido de la misma sea puesto y expuesto por la persona entrevistada. Las entrevistas semiestructuradas nos permiten indagar acerca de aspectos generales y específicos preestablecidos y ordenados, a la vez que invitan al participante a expresar su respuesta de forma libre (Mayan, 2001).

La guía de entrevista está estructurada en dos ejes, como se muestra en la tabla 1. El primero es acerca de la trayectoria de estudiante en la maestría, desde el inicio, su desarrollo y expectativas a futuro. El segundo eje se refiere a la relación entre su trayectoria en la maestría y las trayectorias que desarrollan en otras comunidades académicas o familiares.

Las entrevistas se llevaron a cabo en dos sesiones (con una semana de separación entre éstas), dentro de la universidad. Cada sesión duró una hora aproximadamente. Las cuales se registraron mediante la grabación del audio, previo consentimiento del participante.

**Procedimiento**

Al inicio de la entrevista, como parte de las consideraciones éticas (Mayan, 2001), el participante recibió información, de forma oral y por escrito, acerca del propósito de investigación, procedimiento, características de su participación como entrevistado y compromiso de confidencialidad, así como los datos de la investigadora y del tutor principal de la investigación. Después firmó una carta de consentimiento para ser entrevistado.

Eje	Áreas temáticas	Preguntas
Trayectoria de estudiante de maestría	Inicio	¿Cómo fue que decidiste entrar a la maestría?
	Desarrollo	Platicame cómo te ha ido en la maestría. ¿Cuál consideras que es tu enfoque de Educación Ambiental?
	Futuro	¿Qué sigue después de la maestría?
Conciliación de múltiples trayectorias	Otras comunidades ambientales	¿En qué otros lugares has aprendido algo acerca de cómo cuidar el ambiente?
	Prácticas en el aula	En cuanto a lo ambiental, ¿cómo era la escuela donde trabajabas? ¿Había problemas ambientales en la zona donde está la escuela? ¿Has pensado cómo puedes incluir esta preocupación por el ambiente en tus clases?
	Familia y vida cotidiana	¿Consideras que es aplicable a tu vida cotidiana lo que estás aprendiendo en la maestría? ¿Compartes con tu familia, amigos, vecinos u otras personas este interés por el medio ambiente? ¿Tus pasatiempos se relacionan de alguna manera con la educación ambiental? ¿Hay problemas ambientales en la zona dónde vives? ¿Cuántos años tienes?

**Tabla 1.** Guía de entrevista

La entrevista se desarrolló conforme a la guía, a menos que las respuestas del participante sugieran adelantar una pregunta u omitirla dado que ya había sido contestada, o incluso hacer una pregunta de seguimiento no especificada en la guía. En la segunda sesión se continuó con la guía de entrevista y se abordaron de nuevo los temas que hayan quedado incompletos de la primera sesión.

Como parte del compromiso de confidencialidad, asignamos seudónimos a los participantes desde el proceso de transcripción de las entrevistas. Los nombres se eligieron para indicar el orden en que fueron entrevistados con letras consecutivas del abecedario (A, B, C, D y E) y si son hombres (Andrés, David y Ernesto) o mujeres (Berenice y Carmen).

A partir de las transcripciones de las entrevistas realizamos un análisis cualitativo de contenido (Flick, 2004) para buscar el significado de los segmentos de la entrevista y organizarlos en categorías. Primero identificamos cuáles son las trayectorias que los participantes relacionan con sus estudios de maestría, y las organizamos en una categoría que denominamos *contextos sociales de participación*. Después, identificamos cómo es esa relación; lo cual quedó organizado en la categoría *conciación entre trayectorias*. Las categorías y subcategorías fueron revisadas por tres colegas, que conocían los objetivos de la investigación así como el marco teórico, con la finalidad de evaluar la coherencia entre teoría, método y resultados (Mayan, 2001).

## Resultados

A continuación, definimos las dos categorías de análisis. Cada una está dividida en subcategorías, que también definimos y describimos su contenido.

### Categoría contextos sociales de participación

La categoría *contextos sociales de participación* se refiere a los lugares, instituciones o grupos de personas donde se desarrollan las trayectorias. A cada trayectoria que mencionaron los participantes le asignamos un código, el cual indica el rol que cumplía el participante y el contexto donde lo llevaba a cabo. Identificamos 25 trayectorias y las organizamos en seis subcategorías: educativo, fami-

liar, ciudadano, individual, ocio e investigación.

La subcategoría *educativo* agrupa las trayectorias de los cinco participantes que desarrollan en escuelas o centros comunitarios donde se dan clases acerca de alguna actividad. La mayoría sucedieron antes de entrar a la maestría, tales como profesor a nivel primaria, secundaria, bachillerato, superior y formación de docentes, así como en otros grupos no escolarizados; estudiante de licenciatura, especialización y otra maestría; aspirante a alguna maestría, director en un kínder, trabajador en una hemeroteca y participante en colectivos de lucha social. También incluye trayectorias que desarrollarán al egresar de la maestría, por ejemplo: estudiante de doctorado y educador ambiental.

La subcategoría *familiar* agrupa las trayectorias que los cinco participantes desarrollan precisamente dentro de una familia de manera simultánea a sus estudios de maestría, ya sea como esposas y madres (que mencionaron Berenice y Carmen) o como hijos o sobrinos (que mencionaron Andrés, Carmen, David y Ernesto).

La subcategoría *ciudadano* agrupa las referencias que los cinco participantes hacen acerca de cómo ven y habitan la ciudad de México ahora que están estudiando la maestría, estas trayectorias son ciudadano crítico, vecino y dueño de casa. También incluye la trayectoria de habitante en Baja California Sur (B.C.S.) que tenía Andrés antes de entrar a la maestría.

La subcategoría *individual* agrupa las referencias que los cinco participantes hacen acerca de sí mismos de manera general, a su propio yo, ahora que están estudiando la maestría. Utilizamos esas formas de mencionarse a sí mismos para codificar sus experiencias, por ejemplo, con la palabra vida o persona, incluso su propio nombre.

La subcategoría *ocio* agrupa las trayectorias que tres participantes desarrollan como pasatiempo o como parte de su tiempo libre de manera simultánea a sus estudios de maestría. Estas son: amigo (Andrés y Ernesto), jugador de basquetbol (David) y cantante (Ernesto).

La subcategoría *investigación* agrupa las trayectorias que tres participantes han desarro-

llado o les gustaría desarrollar haciendo trabajos de investigación. Andrés fue asistente en una excavación arqueológica en B.C.S. antes de entrar a la maestría. Después de terminar la maestría, a Carmen le gustaría ser investigadora y a David le gustaría ser guardabosques.

**Categoría conciliación entre trayectorias**

En la categoría *conciliación entre trayectorias* agrupamos las relaciones entre la trayectoria de estudiante y las demás trayectorias. Codificamos las experiencias en que cada participante hacía referencia a sus otras trayectorias para dar cuenta de su decisión de entrar a la maestría, de cómo le ha ido, de sus objetivos, de cómo lleva lo que aprende a otros lugares y lo que piensa hacer después de terminarla. Los códigos los organizamos en cuatro subcategorías: continuidad, discordancia, exclusión y separación. Después, dividimos cada subcategoría en grupos más específicos y así surgieron lo que denominamos situaciones específicas.

Codificamos 265 experiencias de conciliación, como se muestra en la tabla 2. La mayoría (192) son relaciones de continuidad de los cinco participantes y constituyen el 73 por ciento. El 17 por ciento de las experiencias están en la subcategoría de discordancia, el cinco por ciento en exclusión y el otro cinco por ciento en separación.

*Continuidad*

La subcategoría *continuidad* implica retomar los elementos de una trayectoria y utilizarlos para resolver situaciones correspondientes a otra. Es decir, una trayectoria provee de elementos susceptibles de ser utilizados mientras se despliega otra, al utilizarlos se crea una

continuidad entre ambas. Tales elementos pueden ser experiencias, conocimientos, personas, expectativas o formas de ser y hacer. Las relaciones de continuidad se presentan en ocho situaciones específicas que describimos a continuación.

*Decidir entrar a la maestría.* Al explicar las razones para decidir entrar en la maestría, los cinco participantes tomaron como referencia algunas de sus trayectorias, entre las cuales se encuentran las de profesor, estudiante de licenciatura, aspirante a otra maestría, aspirante a plaza SEP y estudiante de otra maestría. Así lo describió David: “entonces, descubrí que a partir de [...] proyectos ecológicos, los chavos..., logramos hacer el vínculo de esas asignaturas” (Entrevista personal, 16 de diciembre de 2015).

*Configurar la tesis.* Tres participantes retomaron elementos de su trayectoria de profesor y de director en un kínder para tomar decisiones acerca de la elaboración de su tesis. En palabras de Ernesto: “fue por mi representación que yo tenía, por las ideas que les veía de mis compañeros [de la primaria] que yo decidí hacer este proyecto, y que fuera sobre el cambio climático y práctica docente” (Entrevista personal, 5 de julio de 2016).

*Aplicar lo que aprendieron en la maestría.* Tres participantes piensan regresar a dar clases en la escuela donde trabajaban para aplicar lo que aprendieron en la maestría, y toman en cuenta las trayectorias de profesor, director en un kínder, esposa y persona. Así lo describió David: “Todavía me falta mucho por aprender, eso hay que admitirlo, pero, antes lo logré, entonces, ahora es con un poquito más de conocimiento, de todo eso, sí, ya lo puedo hacer más amplio” (Entrevista personal, 16 de diciembre de 2015).

Subcategorías	Andrés	Berenice	Carmen	David	Ernesto	Total	%
Continuidad	38	49	30	31	44	192	73%
Discordancia	21	6	10	4	4	45	17%
Exclusión	7		2	3	2	14	5%
Separación			11	3		14	5%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>55</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>265</b>	<b>100%</b>

**Tabla 2.** Frecuencias de experiencias por subcategorías de Conciliación entre trayectorias

*Ampliar sus oportunidades haciendo EA.* Los cinco participantes comentaron que a partir de la maestría consideran que pueden desarrollar algunas trayectorias al egresar, estas son: estudiante de doctorado, educador ambiental, investigadora y guardabosques. Otras trayectorias involucradas en sus decisiones son profesor, estudiante de licenciatura, madre, esposa, ciudadano crítico y persona. Como ejemplo, presentamos la respuesta de Berenice: “a la hora que yo me actualizo, no solamente es beneficio profesional, ese beneficio a la larga va a ser económico también, porque teniendo otro nivel uno puede soñar con tener otro salario u otro trabajo” (Entrevista personal, 23 de septiembre de 2015).

*Comprender su postura ante la vida.* Un participante menciona que estudiar la maestría le aporta elementos para interpretar el pasado y fundamentar su actual forma de vida. Las trayectorias involucradas en esta situación son: profesor, estudiante de licenciatura, participante en colectivos de lucha social, vida personal y asistente en excavación arqueológica. Así lo describió Andrés: “a partir de esta maestría le voy a dar fundamento a por qué tengo esta postura ante la vida” (Entrevista personal, 9 de septiembre de 2015).

*Llevar la EA a otros contextos.* Los cinco participantes llevan lo que aprendieron en la maestría a otros lugares. Las trayectorias involucradas en esta situación son: profesor, estudiante de licenciatura, madre, hijo, sobrino, ciudadano crítico, vecino, dueño de casa, vida personal, amigo, cantante y guardabosques. Ernesto lo describió de la siguiente manera: “Como que indirectamente siempre saco a colación eso [la educación ambiental], como que ya lo trae uno, en una conversación lo sacas, o en tu vida cotidiana lo sacas, como lo que te conté de los amigos o la familia” (Entrevista personal, 5 de julio de 2016).

*Cumplir los objetivos de otras trayectorias.* Dos participantes comentan cómo lo que aprenden y hacen en la maestría les ayuda a cumplir con los objetivos correspondientes a otras trayectorias; tales como profesor, madre y persona. Así lo describió Berenice: “Yo soy de la idea de que se enseña con el ejemplo. Y el hecho de que mis hijas me vean preparándome es un ejemplo para ellas que una mujer casada puede salir adelante” (Entrevista personal, 23 de septiembre de 2015).

*Apoyar sus estudios de maestría.* Tres participantes comentaron situaciones en las que al desplegar sus otras trayectorias interactúan con personas que les brindan un apoyo con respecto a sus estudios de maestría. Las trayectorias involucradas en esta situación son: profesor, aspirante a otra maestría, vida personal, persona, amigo y cantante. Así lo describió Berenice: “Entonces, se da la oportunidad y veo, pues a dónde me voy a concursar. Mi esposo me dice -yo en algún momento quise estudiar Medicina-: métete a Medicina, lo que tú quieras, yo te apoyo” (Entrevista personal, 23 de septiembre de 2015).

#### *Discordancia*

La subcategoría *discordancia* se refiere al enfrentamiento de dos trayectorias sin una solución definitiva. Los cinco participantes comentaron las dificultades que han encontrado al sostener sus estudios de maestría cuando toman en cuenta conocimientos, expectativas o necesidades provenientes de otras trayectorias. Las relaciones de discordancia se presentan en cuatro situaciones específicas, las cuales mencionamos y ejemplificamos a continuación.

*Estudiar adecuadamente.* Una participante mencionó cómo su trayectoria de madre le dificulta realizar sus tareas de la maestría. Se trata de Berenice, y lo describió así: “Entonces, me decían los compañeros: bueno, tienes que dar prioridades. Sí, pero también tengo hijas pequeñas y en ese momento a veces es difícil decir, ya quítate de aquí voy a estudiar” (Entrevista personal, 23 de septiembre de 2015).

*Llevar EA a otros contextos.* Cuatro participantes mencionaron dificultades al intentar hacer EA cuando desarrollan otras trayectorias; tales como: profesor, madre, hijo, vecino, gente en la ciudad, vida personal y amigo. Como ejemplo, presentamos las palabras de Ernesto: “No me puedo hacer totalmente vegano como yo quisiera porque también influye mucho tu familia, porque es que si tu familia no te apoya como que todos comen carne y tú los ves y también quieres” (Entrevista personal, 5 de julio de 2016).

*Cumplir los objetivos de otras trayectorias.* Tres participantes mencionaron esta situación y las trayectorias involucradas son: profesor, estudiante de doctorado, educador ambien-

tal, esposa, habitante de la ciudad de México, habitante de B.C.S. y vida personal. Por ejemplo, Andrés lo comentó de la siguiente manera: “soy muy crítico con la ciudad, me cuesta mucho trabajo vivirla. Lo mejor que me ha dado es esto que es la maestría y estoy muy contento, a pesar de que me cuesta mucho trabajo” (Entrevista personal, 9 de septiembre de 2015).

*Decidir dónde hacer EA al egresar.* Tres participantes mencionaron las dificultades que pueden enfrentar al egresar. Las trayectorias que toman en cuenta al intentar decidir son: profesor, estudiante de doctorado, educador ambiental, habitante de la Ciudad de México, guardabosques y asistente en excavación arqueológica en B.C.S. Así describió David su situación: “La ventaja de ser docente es que trabajas, en mi caso, trabajaba nada más cuatro horas y de ahí ya me podría ir [a ser guardabosques], pero la verdad el salario no te alcanza” (Entrevista personal, 16 de diciembre de 2015).

#### *Exclusión*

La subcategoría *exclusión* implica rechazar o abandonar una trayectoria en favor de otra. Los participantes consideran sus trayectorias de forma completa, como un todo, y al encontrarlas incompatibles entre sí se deciden por alguna de ellas. La exclusión puede ser por el tiempo en que dura la maestría o por un tiempo indefinido. En la mayoría de las experiencias, los participantes eligieron su trayectoria de estudiante de maestría y rechazaron otras. Las relaciones de exclusión se dan en dos situaciones específicas, que describimos a continuación.

*No pueden dedicarle tiempo a las dos trayectorias.* Cuatro participantes mencionaron que la maestría exige una dedicación de tiempo completo y por eso dejaron de participar en sus trayectorias de profesor y cantante. Así describió Ernesto su situación a su tutora: “yo tenía una banda de rock, tenía un proyecto de niños donde canto y hago juegos en las fiestas infantiles y todo eso lo tuve que dejar” (Entrevista personal, 5 de julio de 2016).

*Una trayectoria es más útil que la otra para cumplir ciertos fines.* Un participante mencionó cómo la maestría le ha ayudado a cumplir sus objetivos, a diferencia de otras trayectorias tales como profesor, aspirante a

otra maestría, participante en colectivos de lucha social y habitante de B.C.S. Así describe Andrés una parte de esta situación: “Creo que ahora lo encontré pues, no son las artes, son la educación ambiental donde se pueden construir ciertas cosas que en lo cotidiano pueden transformar una realidad” (Entrevista personal, 9 de septiembre de 2015).

#### *Separación*

La subcategoría *separación* implica organizar las participaciones correspondientes a dos trayectorias incompatibles entre sí de manera tal que no choquen y el participante pueda dedicarse a ellas en diferentes momentos. En este caso, ambas están vigentes al momento de separarlas y las relaciones se dan durante la etapa de estudiante, en tres situaciones específicas, que describimos a continuación.

*Al organizar los horarios de las trayectorias.* Una participante, Carmen, mencionó que organiza sus actividades de madre en función de los requerimientos de la maestría. Por ejemplo, así lo hizo en el segundo semestre: “el horario me permitió ir todos los días por ellos a la primaria, entonces salía corriendo, iba por ellos y toda la tarde estudiar, después bajaba a mis hijos al deporte, pero yo siempre me vengo aquí y aquí estudio” (Entrevista personal, 4 de diciembre de 2015).

*Mantener aisladas las trayectorias.* Una participante mencionó que no permite que algunas situaciones de la maestría trasciendan a su vida personal. Se trata de Carmen y así lo describió: “tienes que aprender a mantenerte como aislada de ciertas situaciones, que no te impacten, así como que, a ver, esto no, lo bloqueas, esto sí, o saber agarrarlo, pero no personal, nunca dejar que trascienda personal, usarlo cuando llegue” (Entrevista personal, 4 de diciembre de 2015).

*No juntar las trayectorias.* Un participante separa su trayectoria de jugador de basquetbol de sus estudios de maestría. Se trata de David y sólo las relacionó al preguntarle si tiene algún pasatiempo que se relacione con lo ambiental. Contestó que no, de la siguiente manera: “No. Ahí sí..., lo ambiental como que lo..., mi pasatiempo es basquetbol, yo..., es lo que..., o sea, siempre es eso, mi forma de desestresarme es irme a jugar, para qué te digo mentiras, no pues juego” (Entrevista personal, 16 de diciembre de 2015).

En resumen, la trayectoria de estudiante de maestría en educación ambiental se relaciona con trayectorias pertenecientes a los diferentes contextos sociales de participación. En las relaciones de continuidad y de discordancia hay trayectorias pertenecientes a los seis contextos sociales de participación; mientras que en las de exclusión y separación solo hay trayectorias de tres contextos. En las relaciones de exclusión hay trayectorias de los contextos ciudadano, educativo y de ocio. En las relaciones de separación hay trayectorias de los contextos familiar, individual y de ocio.

## Discusión

La discusión trata tres aspectos de la construcción de identidad: el contexto donde se construye (dimensión espacial), el sentido de continuidad (dimensión temporal) y la relación entre las trayectorias (proceso de conciliación).

### Dimensión espacial

La pertenencia y participación en un grupo específico representa la dimensión espacial de la identidad, dado que se trata de contextos sociales que hacen posible y le dan un sentido particular a la identidad de las personas, a sus acciones y a la percepción que tienen del mundo (Wenger, 1998/2001).

Las subcategorías educativo, familiar, ocio e investigación también las encontramos en estudios precedentes. Con respecto al contexto educativo, coincide con las identidades que los participantes desarrollan en la universidad (Contreras, 2012), con las de tipo laboral (Zavestoski, 2003), ya en este contexto nuestros participantes laboraban como profesores, y con el ámbito de las redes sociales en talleres (Zavestoski, 2003), pues se asiste para aprender acerca de algún tema. Por otro lado, el contexto familiar coincide con las identidades de parentesco que identificó Zavestoski y con las de miembro de la familia que estudió Contreras (2012). El contexto de ocio coincide con las identidades de gustos e intereses que identificó Zavestoski y con las de amigo y campista que estudió Contreras. El contexto de investigación coincide con la identidad de participante en la investigación que estudió Contreras. Estas coincidencias nos permiten ver que fue pertinente utilizar estas subcategorías para clasificar los datos.

En cambio, las subcategorías individual y ciudadano no las encontramos en estudios precedentes. Además, en nuestro estudio no encontramos referentes para las identidades altruistas o compasivas, morales y de religión que estudió Zavestoski (2003); tampoco para las de ambientalista, miembro de su generación, cliente e inespecífica que identificó Contreras (2012); ni para la identidad de género que estudiaron Stest y Biga (2003). Esta discrepancia en la clasificación de los datos, puede deberse, por un lado, a que no hay una clara referencia a roles específicos que se desarrollan en contextos sociales. Por otro lado, también muestra que hay diferencias en los contextos de actuación entre los ecologistas asistentes a un taller (Zavestoski, 2003), los estudiantes de sociología (Stest y Biga, 2003), los profesores universitarios que han hecho un posgrado en psicología ambiental (Contreras, 2012), y los estudiantes de maestría en educación ambiental que participaron en nuestra investigación.

Las seis subcategorías que utilizamos nos permiten tener un panorama de los contextos y trayectorias que se vinculan con los estudios de maestría en EA, los cuales tienen lugar principalmente en el área urbana.

Otros estudios han destacado la relevancia de las experiencias en entornos naturales para el desarrollo de la identidad ambiental (Hinds y Sparks, 2008; Olivos y Aragonés, 2011). Sin embargo y en coincidencia con Zavestoski (2003), observamos que es en la maestría donde los estudiantes han aprendido un enfoque crítico y reflexivo en el que se reconocen como parte de la sociedad y del mundo, a partir del cual también cambiaron algunos hábitos de consumo para que sea más responsable, y lo intentan compartir con su familia, amigos y alumnos. Incluso las referencias que hacen algunos participantes a las áreas naturales están enfocadas a labores de investigación (como asistente en una excavación arqueológica en una isla y guardabosques en un parque nacional) o de docencia en ciencias naturales (lagunas, grutas y montañas).

### Dimensión temporal

La dimensión temporal de la trayectoria se refiere al sentido de continuidad entre lo que uno es hoy y lo que fue ayer o lo que será mañana (American Psychological Association, 2010). La noción de trayectoria le da cohe-

rencia a las sucesivas formas de participación en la definición de una persona (Wenger, 1998/2001). Así, cada acto no es un evento aislado, pues al formar parte de una trayectoria incorpora la experiencia pasada y las expectativas a futuro en su misma realización y significado.

Los resultados indican que en el desarrollo de la trayectoria de estudiante de maestría no sólo influye el programa institucional, sino también las experiencias, conocimientos, intereses y expectativas provenientes de otras trayectorias pasadas, presentes y futuras.

Los participantes relacionan su trayectoria de estudiante de maestría con trayectorias pasadas y/o futuras en ocho situaciones específicas: de continuidad (decidir entrar a la maestría, configurar la tesis, aplicar lo que aprendieron en la maestría, ampliar su horizonte de oportunidades haciendo EA, y comprender su postura ante la vida), de discordancia (decidir dónde hacer EA al egresar) y de exclusión (no pueden dedicarle tiempo a ambas y una trayectoria es más útil que la otra para cumplir ciertos fines).

Las relaciones que se dan entre trayectorias vigentes durante la etapa de estudiante se presentan en nueve situaciones específicas: de continuidad (llevar la EA a otros contextos, cumplir los objetivos de otras trayectorias y apoyar sus estudios de maestría), de discordancia (estudiar adecuadamente, llevar EA a otros contextos, cumplir los objetivos de otras trayectorias) y de separación (organizar horarios de las trayectorias, mantenerlas aisladas y no juntarlas).

En las investigaciones precedentes predomina el estudio de las identidades del presente; en especial las dedicados a la identidad ambiental como variable que predice el comportamiento proambiental (por ejemplo: Whitmarsh y O'Neill, 2010). En menor medida, se ha atendido el desarrollo de la identidad ambiental desde las primeras etapas de la vida (por ejemplo: Hinds y Sparks, 2008).

El poco énfasis que se ha puesto a la dimensión temporal como característica esencial de la identidad puede deberse precisamente a los objetivos planteados en cada investigación, pues prevalece el interés por averiguar las influencias presentes y en menor medida las pasadas. Y también puede deberse al enfoque teórico que fundamenta las investiga-

ciones, pues tanto el interaccionismo simbólico (Stryker y Burke, 2000), como la teoría de categorización del yo (Turner, 1987/1990) se enfocan en el tiempo presente al estudiar cuáles identidades tendrán más influencia en la realización de una acción.

En cambio, nosotros nos basamos en el supuesto de que una trayectoria “incorpora tanto el pasado como el futuro en el significado del presente” (Wenger, 1998/2001, p. 203). Lo cual nos permitió reconocer que la importancia y la influencia de los estudios de maestría comienzan aún antes de que el participante sea aceptado como alumno y se extenderán mucho después de haberse titulado. Lo mismo sucede con las otras trayectorias. En este sentido, la influencia de una trayectoria sobre otras no sucede únicamente mientras tal trayectoria está vigente.

Al enfocamos en la trayectoria de estudiante de maestría en educación ambiental, el periodo de análisis se restringió a los años de adulto, empezando en la licenciatura. En cambio, los estudios que abarcan el origen y desarrollo de la identidad ambiental encontraron experiencias relevantes que sucedieron en la infancia de las personas. La ventaja de estudiar desde una perspectiva focalizada es que se ven varios aspectos de una trayectoria, mientras que desde una perspectiva panorámica se exploran temas generales en diferentes etapas y trayectorias. Desde esta última perspectiva, al analizar la literatura prefiguramos tres tipos de relación (apoyo, separación y jerarquía) y al principio de nuestro análisis de datos obtuvimos cuatro subcategorías: continuidad, discordancia, exclusión y separación. Sin embargo, al organizar los datos en cada subcategoría surgió la necesidad de hacer subdivisiones para dar cuenta de las situaciones específicas que observamos, lo que nos lleva a destacar la relevancia de la perspectiva focalizada.

### Conciliación entre trayectorias

La idea de conciliación se refiere al trabajo que la persona realiza para hacer que sus distintas trayectorias coexistan (Wenger, 1998/2001). Tres subcategorías de conciliación coinciden con hallazgos de estudios precedentes. En la subcategoría de continuidad podrían incluirse las estrategias para mantener la identidad ambiental mediante el trabajo, la religión y redes sociales que estudió Za-

vestoski (2003), así como la coherencia que encontró Contreras (2012) entre el trabajo que realizan los profesores de psicología para cumplir un objetivo proambiental y su actuación proambiental en otros contextos sociales. Por otro lado, la subcategoría de separación tiene un antecedente en el estudio de Stest y Biga (2003), quienes no encontraron relación entre la identidad ambiental y la identidad de género. La subcategoría de exclusión coincide con los hallazgos de Bautista-Cerro (2010) acerca del abandono del ámbito profesional de educación ambiental, por parte de los educadores ambientales, para buscar un empleo con mayor remuneración y valoración social. Estas coincidencias nos permiten ver que fue pertinente utilizar estas subcategorías para clasificar los datos.

En cambio, la subcategoría de discordancia no tiene un referente en estudios precedentes, pero sí la encontramos en los fundamentos teóricos acerca del constante conflicto entre trayectorias. De acuerdo con Wenger (1998/2001), el trabajo de conciliar en un nexo las distintas trayectorias implica una lucha constante, que en ocasiones logra la armonía. En el mismo sentido, Stryker y Burke (2000) explican que las identidades múltiples pueden reforzarse entre sí o no, y cuando no lo hacen, se presenta una competencia entre identidades. Nuestros resultados indican que el constante conflicto entre trayectorias se presenta y se resuelve en situaciones específicas. Es decir, las formas de conciliación y de discordancia entre las trayectorias no son estables, sino que cambian según las circunstancias espaciales y temporales que configuran las situaciones específicas de actuación.

#### **Aportes a la EA y futuras investigaciones**

La participación de los estudiantes en la maestría está formada por las posibilidades y enfoques que brinda el programa y por las experiencias, saberes y expectativas provenientes de sus demás trayectorias. A partir de los resultados observamos dos tendencias en las formas de conciliación entre trayectorias, por un lado tenemos las de continuidad y por otro lado las de separación y exclusión.

En el caso de la continuidad, en las estrategias de educación ambiental se pueden retomar elementos de otras trayectorias para cumplir los objetivos establecidos en el programa. Lo cual requiere estrategias de inte-

gración que en lugar de enfocarse en la confrontación de intereses invite a buscar posibilidades de apoyo y transformación mutua entre trayectorias; esto debido a que si bien el 73 por ciento (ver tabla 1) de las experiencias analizadas se refieren a la continuidad entre trayectorias, éstas no solo se refieren a cumplir los objetivos de la educación ambiental en general o de la maestría en particular, sino también los de otras trayectorias.

Con respecto a la separación y la exclusión, ambas representan formas de resolución de la discordancia que permiten la coexistencia de las trayectorias, ya sea de manera simultánea o en diferentes momentos. Lo cual requiere estrategias de negociación que tomen en cuenta las circunstancias espaciales y temporales en que sucede la situación de discordancia. Por ejemplo, los participantes aprendieron que hay que adecuar la educación ambiental a cada contexto y situación específica, saben con quién hacerla y con quién no, comprenden que no pueden hacer tanto como quisieran, incluso consideraron la posibilidad de dejarla por un tiempo hasta que haya condiciones más favorables.

En la presente investigación nos enfocamos en la trayectoria de los estudiantes de maestría desde los estudiantes, por lo que no analizamos los aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares ni los ámbitos de formación del programa de maestría (Molano y Herrera, 2014). En posteriores investigaciones sería conveniente combinar el punto de vista de los estudiantes y del programa, para diseñar las estrategias de conciliación entre trayectorias.

Por otro lado, analizamos las formas de conciliación desde una perspectiva enfocada en la trayectoria de maestría. Sin embargo, resulta necesario hacer investigaciones similares, pero desde una perspectiva más panorámica que atienda el desarrollo del interés por el cuidado del medio ambiente en diversas trayectorias, sin que alguna sea la central. Lo cual nos llevaría a comprender cómo se establecen las relaciones de conciliación en diferentes etapas de la vida aunadas a diferentes niveles de conocimiento y participación en la resolución de problemáticas ambientales.

#### **Conclusión**

Al analizar los datos obtenidos en las entrevistas a los cinco participantes, encontramos

tres formas de conciliación (continuidad, separación y exclusión) y una de conflicto (discordancia) entre la trayectoria de estudiante de maestría en educación ambiental y las trayectorias que se desarrollan en otros contextos educativos, familiares, ciudadanos, individuales, de ocio o de investigación. Con lo cual cumplimos el propósito de la presente investigación.

El proceso de conciliación entre trayectorias comenzó cuando los participantes empezaron a considerar las posibilidades de estudiar la maestría en educación ambiental. Ya que fueron admitidos en el programa de maestría, los estudiantes construyen su trayectoria como profesionales en el ámbito de la educación ambiental a partir de su participación en el programa y la configuran de una manera particular al retomar experiencias, conocimientos y expectativas provenientes de otras trayectorias pasadas, presentes y futuras. Al tiempo que construyen esta trayectoria, también van reconfigurando sus demás trayectorias al reinterpretarlas y modificarlas a partir de lo que aprenden en la maestría. Así, los estudios de maestría trascienden el campo de la educación ambiental para reconfigurar a la identidad de la persona a lo largo del tiempo y el espacio social.

## Referencias

- American Psychological Association (APA) (2010). *Diccionario conciso de psicología*. México DF: El manual moderno.
- Bautista-Cerro, María J. (2010). Autoimagen profesional de los educadores ambientales. Una contribución al estudio de las profesiones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-106. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.08)
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1967/2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Contreras, Laura (2012). *Construcción de Identidades que median el comportamiento proambiental de profesores universitarios*. Tesis de licenciatura sin publicar, FES Zaragoza-UNAM.
- Carmona-Moya, Beatriz; Aguilar-Luzón, Carmen; Barrios-Sánchez, David & Calvo-Salguero, Antonia (2017). Predictive capacity of environmental identity and values on the recycling of glass: effect of environmentalism and appreciation of nature. *Psychology*, 8(2), 149-176. <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2017.1291184>
- Clayton, Susan (2003). Environmental Identity: a conceptual and operational definition. En Susan Clayton y Susan Opatow (Eds.), *Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature* (pp. 45-65). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dunlap, Riley E. & McCright, Aaron M. (2008). Social Movement Identity: Validating a Measure of Identification with the Environmental Movement. *Social Science Quarterly*, 89(5), 1045-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00573.x>
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gadotti, Moacir (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México DF: Siglo XXI editores.
- González, Édgar (2002). Identité et association en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement. Regards-recherches-reflexion*, 7, 127-132. Recuperado de <http://anea.org.mx/docs/Gonzalez-IdentiteetassociationenERE.pdf>
- González, Edgar J. & Puente, Julio C. (2010). El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana. Rasgos, retos y riesgos. *Trayectorias*, 12 (31), 91-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60717342006>
- González-Gaudio, Édgar J. & Arias-Ortega, Miguel Ángel (2017). La formación de educadores ambientales en México: avances y perspectivas. *Educar em Revista, Curitiba*, 63, 53-66. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49136>
- Hinds, Joe & Sparks, Paul (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109-120.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing interviews*. Londres: SAGE Publications.
- Mayan, María J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Edmonton, Alberta: Qual Institute Press.
- Molano, Alba C. & Herrera, Juan F. (2014). Formación ambiental en la educación superior: Una revisión necesaria. *Luna azul*, 39, 186-206. <https://doi.org/10.17151/luaz.2014.39.12>
- Olivos, Pablo & Aragonés, Juan-Ignacio (2011). Propiedades psicométricas de la Escala de Identidad Ambiental (EID). *Psycology*, 2(1), 15-24. <https://doi.org/10.1174/217119711794394671>

- Santamarina, Cristina & Marinas, José Miguel (1995). Historias de vida e historia oral. En José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 253-285). Madrid: Editorial Síntesis.
- Stest, Jan E. & Biga, Chris F. (2003). Bringing Identity Theory into Environmental Sociology. *Sociological Theory*, 21(4), 398-423. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9558.2003.00196.x>
- Stryker, Sheldon & Burke, Peter (2000). The past, present, and future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Tajfel, Henri (1981/1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Terrón, Esperanza. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad*. México DF: UPN.
- Turner, John C. (1987/1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del yo*. Madrid: Morata.
- Wals, Argen (2012). Learning our way out of unsustainability: the role of Environmental Education. En Susan Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 628-644). Nueva York: Oxford University Press.
- Wenger, Etienne (1998/2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Werff van der, Ellen; Steg, Linda & Keizer, Kees (2013). The value of environmental self-identity: The relationship between biospheric values, environmental self-identity and environmental preferences, intentions and behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.12.006>
- Whitmarsh, Lorraine & O'Neill, Saffron (2010). Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.01.003>
- Zavestoski, Stephen (2003). Constructing and Maintaining Ecological Identities: The Strategies of Deep Ecologist. En Susan Clayton y Susan Opatow (Eds.), *Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature* (pp. 45-65). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.



#### LAURA LEONOR CONTRERAS CAMARGO

Estudiante de doctorado en psicología social y ambiental en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura en la licenciatura de psicología. Participa en seminarios, talleres y foros académicos acerca de psicología ambiental, investigación y educación ambiental.

#### JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

Doctor en psicología, en el campo de conocimiento social-ambiental, con intereses de investigación en modelos de explicación de la conducta proambiental, conservación de agua, consumo sostenible, percepción social de riesgo ante amenazas ambientales, e intervenciones para promover acciones proecológicas. Participa en los congresos de IAPS, EDRA, PSICAM y Latinomaricano de Psicología Ambiental.

#### DIRECCIÓN DE CONTACTO

[leonordr1301@yahoo.com.mx](mailto:leonordr1301@yahoo.com.mx); [marcos.bustos.unam@gmail.com](mailto:marcos.bustos.unam@gmail.com)

#### FORMATO DE CITACIÓN

Contreras Camargo, Laura Leonor & Bustos Aguayo, José Marcos (2018). Conciliación de diversas trayectorias en la identidad de estudiantes de maestría en educación ambiental. *Quaderns de Psicologia*, 20(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1415>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 23/05/2017  
1ª Revisión: 07/09/2017  
Aceptado: 27/12/2017