

AMBIENTE JUVENIL: DISCURSO AMBIENTAL ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS

William C. Quinn Anderson

La investigación de la que este texto da cuenta pretendió hacer una aportación al conocimiento del medio ambiente del Occidente de México, en específico de la zona metropolitana de Guadalajara.¹ Es probable que el lector, sin embargo, se sorprenda de lo que encontrará aquí o, más bien, de lo que no encontrará. No hay nada de análisis de suelos, por ejemplo, ni mediciones de la acidez del agua. No se evaluaron los componentes de la atmósfera. Los conocimientos de la química en general tienen poco que ver y no se utilizó ningún tipo de aparato medidor. Nunca puse pie dentro de un laboratorio, ni empleé imágenes infrarrojas o satelitales. El trabajo de campo no implicó expediciones al monte, ni viajes por ríos, ni nada que se asocie con *aventura*. Es más, no me tuve que poner botas ni guantes en la realización de la investigación y ni me asoleé siquiera. Apenas si me ensucié las manos. Se abordó a detalle solo una especie: *homo sapiens*, de hecho, una subpoblación: los jóvenes universitarios de una institución en particular. Y lo que se observó es algo inmaterial: la cultura ambiental manifestada en su discurso.

La apuesta, pues, es que puede ser provechoso considerar dentro del concepto *medio ambiente* no solo componentes bióticos y abióticos sino también elementos socioculturales, como cultura y significado. Resulta evidente que los factores medioambientales, como la distribución de vegetación y la composición química de la atmósfera, interactúan con otros factores culturales de los

1. Este capítulo surgió de la tesis de "Ambiente juvenil: discurso ambiental entre jóvenes universitarios" (Quinn Anderson, 2008), en ella se puede consultar una bibliografía más extensa sobre el tema.

habitantes humanos, por lo que un conocimiento amplio del medio ambiente no prescinde de aportaciones de los estudios socioculturales.

El presente ejercicio ha servido a la vez para dar un cierto relieve a los estudiantes universitarios como actores sociales en la creación de la cultura ambiental. Hay quienes los consideran en general como frívolos, poco comprometidos con cuestiones de interés público, preocupados más que nada por su bien, interesados solo en satisfacciones inmediatas, inconscientes de las consecuencias de sus acciones. De esta tesis surge un retrato más matizado de los jóvenes como gente seria en el ámbito de lo medioambiental, personas que tienen algo valioso que aportar a un debate que, a fin de cuentas, les concierne de manera vital.

Planteamiento del problema

En el último medio siglo ha surgido una conciencia compartida en prácticamente todo el mundo, en el sentido de que nuestro medio ambiente está amenazado. Si bien la degradación ambiental no es nada nuevo, sí lo es la preocupación generalizada al respecto, y la percepción de que hay que tomar medidas para revertir la tendencia; que incluyen las modificaciones a la tecnología, como los convertidores catalíticos, los combustibles bajos en azufre y plomo, y la prohibición de los clorofluorocarbonos, por nombrar solo unos ejemplos. Las acciones de este tipo corren por cuenta de científicos, técnicos e ingenieros que manejan conocimientos especializados. Existe, asimismo, un amplio acuerdo de que la degradación ambiental se debe en gran parte a las prácticas cotidianas de la gente, a sus artefactos, a sus costumbres. Por lo tanto, cualquier política para revertir la degradación ambiental tiene que buscar también la transformación cultural.

Estudiantes como actores sociales en la configuración de la cultura ambiental

La cultura ambiental de una determinada región se explica en parte por sus características físicas: en Canadá hace más frío que en Guadalajara, lo que determina de incontables maneras la forma en que canadienses y tapatíos conviven con su entorno. Es evidente también que los mismos grupos humanos aportan mucho

a lo que llega a constituir su cultura ambiental: lo que es un frío insoportable para un nativo de Guadalajara, podría ser motivo de regocijo para un canadiense al salir de un largo y crudo invierno. Se puede llegar, por tanto, a un conocimiento de una determinada cultura ambiental mediante un acercamiento a diferentes grupos sociales que participan en esa cultura. En la zona metropolitana de Guadalajara, entre los que abonan a la cultura ambiental se pensaría en los funcionarios públicos, en los habitantes de las grandes colonias populares, en los empresarios, en los arquitectos, en los maestros, en los comunicadores y en una amplia gama de grupos sociales. El estudio en particular se enfocó en los estudiantes de licenciatura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), una universidad particular de renombre en la región, con alrededor de 8,000 estudiantes de licenciatura y posgrado.

Quiéranlo o no, sépanlo o no, los estudiantes del ITESO son actores sociales en la construcción de la cultura ambiental regional de la zona metropolitana de Guadalajara. Como habitantes del lugar, sus prácticas cotidianas ayudan a configurar el medio ambiente que todos compartimos. Las prácticas no son solo opciones individuales de vida; varias de ellas, como los sistemas de transporte, la oferta de vivienda, el suministro y consumo de agua, son determinadas a nivel social. Como seres simbólicos, manejan significados que han construido para hacer sentido de su entorno, y los comunican entre sí, a la vez que tienen comunicación con otros sectores de la población. Como ciudadanos, deberán participar en la toma de decisiones que incidirán en el medio ambiente que habitan, pues tienen un interés vital en su configuración. Los estudiantes del ITESO suelen provenir de un medio sociocultural privilegiado y no es aventurado suponer que muchos llegarán a ocupar posiciones de liderazgo dentro de la sociedad regional. Así pues, sus prácticas, sus significados y sus conocimientos tienen, y tendrán, un peso importante en la cultura.

Sin embargo, no dejan de ser estudiantes, por lo que aún son vistos como actores sociales en formación, todavía inmaduros. En lo que se refiere a la cultura ambiental, se considera que necesitan educación, y el ITESO les ofrece varios cursos sobre el tema. Se dice que son frívolos, poco serios en estas cuestiones. Como evidencia anecdótica, refiero que en varias ocasiones en que comentaba yo con académicos del ITESO que estaba investigando la cultura ambiental de

los estudiantes, varios me respondían en la línea de: “¡Qué bien, cómo les hace falta. Ya ves cómo tiran el agua para festejar su graduación...!”. Una vez dije que mi tesis versaba sobre la cultura ambiental de los estudiantes del ITESO, y un compañero espetó: “¡Pues no tienen!”. No dejaban de hacerme ruido estas apreciaciones; me parecían simplistas. La investigación respondió en parte a un deseo de cuestionarlas.

Los estudios socioculturales y el conocimiento medioambiental

Para abordar la complejidad ambiental, los estudios socioculturales tendrán su aportación que hacer, en particular desde el enfoque de la construcción del sentido. “El sentido verdadero del mundo se construye discursivamente desde intereses sociales diferenciados... [se] construye[n] los discursos verdaderos sobre la naturaleza desde sus códigos culturales, desde sentidos colectivos y significaciones personales” (Leff, 2000: 41). Los significados no son estáticos: “Aprender a aprender la complejidad ambiental conlleva un proceso de construcción colectiva del saber, en el que cada quien aprende desde su ser particular. Este ser, diverso por ‘naturaleza’, resignifica y recodifica el saber ambiental para darle su sello personal” (Leff, 2000: 51).

Isabel Cristina Carvalho (2000) dice que la educación ambiental necesita manejar este repertorio de sentidos sociales para facilitar la comprensión del medio ambiente, y develar los significados subyacentes que orientan la acción. Al considerar de manera consciente los significados construidos, los sujetos los podrán evaluar y resignificar. Por eso la educación ambiental es “una práctica interpretativa que devela y produce sentidos” (Carvalho, 2000: 100).

¿Cómo evaluar los significados y con qué criterios? Carvalho señala que, en el fondo, la educación ambiental aborda una problemática ética: “El respeto a los procesos vitales y a los límites de la capacidad de regeneración y soporte de la naturaleza deberían orientar las decisiones sociales, y reorientar los estilos de vida y los hábitos colectivos e individuales” (2000: 101). Esta ética ambiental tendrá que disputar el poder simbólico con otras éticas: la de los beneficios económicos inmediatos, la de la paz social, la de la realización personal, y más. En los sistemas complejos, el conflicto es una constante, aun el cultural.

Se ve que no solo las ciencias sociales y naturales ofrecen perspectivas provechosas para el conocimiento ambiental sino también las humanidades, con su enfoque en el significado, el discurso, la filosofía y las formas culturales. Los estudios ambientales han resultado ser tierra fértil para interesantes híbridos disciplinares.

Objetivos y preguntas de investigación

El estudio conjugó todos los elementos: medio ambiente, ciencia, cultura, comunicación, ITESO, estudiantes, educación ambiental, significados, discurso. Lo que se pretendió generar fue una especie de diagnóstico o retrato de algunos de los significados ambientales que circulaban entre los alumnos del ITESO, como elementos de su cultura ambiental.

Con la palabra *diagnóstico* no quería insinuar por fuerza que los estudiantes tuvieran una cultura enfermiza que necesitara terapia. Mi intención era acercarme con respeto, con fines descriptivos; partí del supuesto de que sus significados tendrían razón de ser, y grado de legitimidad.

En una visión constructivista de la educación, los universitarios no son vasijas vacías esperando que los profesores las llenen de sus conocimientos. Ya saben muchas cosas, han tenido experiencias y han sacado conclusiones, más cuando se trata de su medio ambiente, con el que han estado en contacto inmediato desde que nacieron. Poseen cosas valiosas que decir. En estos términos, se pretendió que la investigación abonara a una educación en la que los estudiantes tengan un papel de interlocutor, “genuino compañero de aprendizaje”, no solo de receptor.

No se trató de tomar una postura acrítica ante la cultura ambiental de los estudiantes. La intención fue que el diagnóstico luego sirviera como insumo para una intervención con fines de transformación cultural, es decir, de educación ambiental.

Me pareció pertinente también indagar, de ser posible, de dónde venían los conocimientos previos, cómo se habían construido, cuáles mediaciones habían intervenido, qué experiencias habían tenido el mayor impacto, que daría luces inclusive para explorar varias posibilidades de intervención trasfor-

madora, por ejemplo, en preparatorias, secundarias, primarias, o en situaciones de aprendizaje informal y no formal.

En resumen, el estudio pretendió indagar sobre la cultura ambiental de los estudiantes del ITESO. La pregunta principal de investigación fue: ¿cuáles significados manifiestan los estudiantes del ITESO en su discurso sobre el medio ambiente? De ella se derivó una serie de cuestiones secundarias, a manera de precisiones o facetas de esta cultura. ¿A qué se refieren cuando hablan del medio ambiente? ¿Cómo lo valoran? ¿Cuáles son sus preocupaciones al respecto? ¿Cuáles riesgos perciben? ¿A quiénes ven como los actores sociales decisivos en la configuración del medio ambiente? ¿Cuáles posibilidades vislumbran para transformarlo? ¿Cómo ven sus propias prácticas? ¿Cuáles mediaciones habrán intervenido en la construcción del significado que manejan en torno al tema? La apuesta fue que se generara un retrato de la cultura ambiental de los itesianos que fuera útil para la educación ambiental que la universidad pretende realizar.

Alcance y limitaciones

La investigación fue de corte exploratorio y descriptivo. Se trabajó con una selección limitada de 29 estudiantes, y no se pretendió ni representatividad ni rigor estadístico. La *ventana* que se escogió para mirar la cultura ambiental fue su discurso verbal en una serie de entrevistas grupales en las que ellos referían sus inquietudes ambientales en el marco de una conversación semiestructurada. No se intentó corroborar su discurso con ningún tipo de triangulación, ni se quiso observar de manera directa sus prácticas ambientales. Los sujetos acudieron de manera voluntaria a una convocatoria que invitaba a alumnos de licenciatura a tomar parte en entrevistas grupales o grupos de enfoque sobre temas ambientales, así que fue lógico suponer que los jóvenes que asistieron tenían un mayor interés en el medio ambiente que muchos de sus compañeros.

La investigación recogió el discurso de cada participante en un momento puntual de los años 2006 y 2007. La cultura es un fenómeno fluido, por lo que es muy probable que los sujetos de la investigación ahora tengan una cultura ambiental distinta, con diferentes significados, valores, mapas sociales, etc. Se

les tomó una fotografía en un momento determinado, pero la película ha seguido corriendo.

A pesar de estas limitaciones, el conocimiento generado no carece de interés. La cultura se reproduce, y dentro de su fluidez hay continuidad. Fue notoria, por ejemplo, la repetición de ciertos lugares comunes en varias de las ocho entrevistas entre sujetos que no se conocían, como el de llamar el Bosque de la Primavera “el pulmón de Guadalajara”. No creo que sea descabellado considerar que el discurso generado en las reuniones y la sistematización de los significados que la presente tesis propuso ofrecen un conocimiento útil de la cultura ambiental de los jóvenes itesianos, un conocimiento con el que se puede trabajar, ya sea para la formulación de políticas públicas, la elaboración de programas educativos, la implementación de estrategias comunicativas, la gestión de movimientos ciudadanos, etcétera.

Marco teórico

Los términos clave que se conjugan en la investigación son medio ambiente, cultura ambiental, significado y discurso, y actores sociales. Estos conceptos se prestan para abordarse desde una gran variedad de perspectivas teóricas, que dan diferentes ponderaciones o valoraciones a los distintos elementos que constituyen el concepto.

En esta sección se esbozan las teorías que han orientado el acercamiento a la cultura ambiental de los jóvenes universitarios que se realizó en la investigación en particular. Se empieza con el planteamiento teórico del sociólogo alemán Ulrich Beck sobre la sociedad del riesgo, porque insiste en que no se puede prescindir de las consideraciones socioculturales si se pretende producir conocimiento sofisticado sobre el medio ambiente y generar insumos de calidad para la toma de decisiones. Algunos de los conceptos que él propone sirven para entender los de medio ambiente, cultura ambiental, significado y discurso, y actores sociales, en el sentido en que se emplearon para el estudio.

La sociedad del riesgo

La segunda modernidad

En la década de los noventa, Beck (1992, 1998) propuso una lectura de la actual configuración social que ha tenido una fuerte resonancia. Según este autor, entramos a un mundo un tanto desconocido, con rasgos que no se aprehenden con las categorías a las que estamos acostumbrados. Sin embargo, no se trata de una ruptura total con lo que veníamos viviendo, por lo que Beck propone la denominación *segunda modernidad*. Entre los aspectos notorios de la segunda modernidad, señala la percepción de riesgos globales con consecuencias incalculables que superan la autoridad de los estados-nación, y asevera que los grandes conflictos sociales ya no girarán en torno a la repartición de los bienes sino a la repartición de los males.

El concepto del riesgo

Por la centralidad del concepto de *riesgo* dentro de su propuesta, Beck (1998) a menudo se refiere a la segunda modernidad como la *sociedad del riesgo*. Conviene aclarar el concepto. Los riesgos son una especie de realidad virtual o potencial, porque se trata de *posibles* consecuencias de prácticas actuales, pero son consecuencias que aún no suceden y tal vez nunca sucedan. Sin embargo, tienen una realidad pragmática; la percepción de los riesgos incide en las prácticas actuales: cuando se perciben, se toman providencias. Por ejemplo, estoy consciente de que al manejar mi coche puedo atropellar a un peatón y tendré que responder por su hospitalización, así que mejor saco un seguro que cubra daños a terceros. Los satélites detectan un ciclón de categoría 5 que va rumbo a Los Cabos, y aunque quepa la posibilidad de que baje de intensidad o cambie de rumbo, Protección Civil empieza a evacuar a habitantes y turistas. Si los riesgos no se perciben, no existen; no tienen ningún efecto en las prácticas actuales de la gente. Los riesgos son construcciones híbridas, en el sentido de que son socioculturales y naturales a la vez.

Los riesgos siempre han existido, aun en la primera modernidad. La diferencia, y la justificación por hablar ahora de una fase distinta de la modernidad, es que ahora superan el control racional de la sociedad. Antes, las peores desgracias industriales eran percibidas como manejables y, por lo tanto, financieramente asegurables. En caso de la explosión de una fábrica, se tenía confianza en que las autoridades serían capaces investigar y fincar responsabilidad. El sistema jurídico se encargaría de determinar sanciones para los culpables y compensaciones para las víctimas. Los inspectores industriales sacarían conclusiones para exigir en el futuro las medidas de seguridad pertinentes.

En la actualidad, la sociedad está consciente de riesgos que rebasan las fronteras nacionales y la capacidad de respuesta de las instituciones: la explosión de una planta nuclear como la de Chernobyl, las *vacas locas*, las armas biológicas, el agujero en la capa de ozono. Son contingencias por las que ninguna empresa aseguradora está dispuesta a asumir los riesgos, no habría esperanzas de deslindar responsabilidades, ni de calcular el alcance de los daños o de compensar a las víctimas. En muchos casos, son impactos en sistemas biológicos que luego reproducen el impacto de manera impredecible e incontrolable, o que ocultan los daños hasta años después. Las sustancias peligrosas a menudo son imperceptibles: la radiación no da comezón.

Los riesgos comprometen los fundamentos mismos de la sociedad moderna (el derecho, la ciencia y la democracia), porque nacen de los conocimientos y procesos generados por la modernidad. Es decir, el mismo proyecto moderno ha creado una situación en la que no cumple con sus promesas de una gestión racional de los riesgos, porque se perciben ahora como incalculables.

La sociedad del desconocimiento

Hay otra distinción esencial entre las modernidades: mientras que el motor de la primera era el conocimiento, la segunda es impulsada por el desconocimiento. Los conocimientos generados por el aparato científico y tecnológico moderno suscitan paradójicamente más dudas que nunca. Por ejemplo, los descubrimientos acerca del funcionamiento del cerebro desdibujan el límite, antes percibido como

bastante inequívoco, entre la vida y la muerte, lo que siembra controversias y riesgos donde antes no había. Y la percepción de los nuevos riesgos obliga a hospitales a fijar políticas para pacientes en estados dudosos de vida; a médicos a asegurarse contra posibles demandas por negligencia profesional; a personas comunes y corrientes a especificar en sus testamentos el tipo de terapia que querrán (o no querrán) en caso de caer en estado vegetativo. Se ve, de nuevo, que los riesgos que solo existen en el orden de lo posible inciden en las prácticas reales de la sociedad, en las providencias que se tomen.

Es importante señalar que las dudas que han surgido no son pasajeras, mientras esperemos que se aclaren los hechos. Es una incapacidad absoluta de saber. Las decisiones que debemos tomar no giran en torno a conocimientos fácticos sino a percepciones culturales, a valoraciones que siempre están abiertas al debate y a la incertidumbre. Los exámenes genéticos prenatales generan muchos conocimientos acerca de posibles defectos congénitos del feto, pero no nos dicen el criterio de una vida que vale la pena vivir, como para deducir la decisión de abortar o no. Si acudimos a expertos científicos para que nos orienten, resulta que unos contradicen a otros. No debería extrañarnos: el conocimiento técnico no responde a este tipo de pregunta, pues es de orden cultural. El conocimiento fáctico podrá ayudarnos a evitar errores garrafales, pero no dice la última palabra sobre la valoración de riesgos. Las decisiones no se dejan aplazar; se tienen que tomar y, por fuerza, desde un estado de desconocimiento.

Medio ambiente

Definición amplia

Los nuevos riesgos que la sociedad percibe en la segunda modernidad pertenecen a una vasta gama de campos: el económico (inestabilidad laboral, volatilidad de mercados financieros), el cultural (retos de la convivencia multicultural, culturas y lenguas en peligro de extinción), el político (proliferación de actores no estatales, debilidad de las autoridades supranacionales), el intrapersonal (creación de la identidad), el social (distribución demográfica y su impacto en

el financiamiento de la vejez), el de la comunicación (telecomunicaciones al servicio del narcotráfico, de los traficantes de personas, de los productores de pornografía infantil), y más. Un campo que está generando sin duda algunos de los riesgos más comentados es el medio ambiente; temas como el calentamiento global, las amenazas a la biodiversidad, las sustancias potencialmente tóxicas, la deforestación, la escasez de agua potable, los organismos transgénicos, entre otros, ocupan un lugar prominente en el debate público.

El medio ambiente no se debe confundir con la naturaleza, con las cosas que nacen de manera espontánea sin la intervención intencionada de los seres humanos. El medio ambiente sí abarca la naturaleza, con su enorme complejidad ecológica, pero nos incluye también a nosotros, los seres humanos, con todo y nuestro bagaje sociocultural. El medio ambiente que habitamos está configurado en gran parte por nuestras prácticas culturales —sistema de transporte, preferencias en cuestión de vivienda, hábitos alimenticios, sistema económico, creencias religiosas, estructuras políticas, los riesgos que percibimos. Es decir, la sociedad y cultura humanas representan un componente importante e inseparable del medio ambiente. De ahí la intención del estudio de indagar sobre la cultura ambiental de un grupo particular.

Epistemología posmoderna

Al igual que la sociedad del riesgo, el medio ambiente como objeto de conocimiento desafía las categorías conceptuales de la primera modernidad, en parte por su estructura reticular tan compleja que dificulta el conocimiento franco y lineal, razón por la que el medio ambiente invita a un abordaje interdisciplinar. Enrique Leff (2000) sostiene que hace falta una nueva mentalidad, un nuevo paradigma epistemológico para aprehender los problemas complejos, como los riesgos ambientales. Resulta insuficiente la perspectiva racional e idealista de la primera modernidad, que pretende reducir los fenómenos a un esquema unificado y universal, y desde ahí afirmar verdades absolutas, detectar leyes naturales y económicas. La ciencia positivista y sus instrumentos homogeneizantes pasan por alto la complejidad de lo vital: la productividad de lo heterogéneo,

el sentido de la diferencia, el vigor del conocimiento, la diversidad de cultura, y la fecundidad del deseo.

La alternativa que propone Leff (2000) es que desaprendamos el paradigma epistemológico moderno y nos acerquemos a la realidad en toda su complejidad. Para eso se necesita una ciencia posmoderna, que reconozca la legitimidad de los saberes diversos y situados, y que no intente ocultar bajo la alfombra la incertidumbre, el caos y los riesgos. Cuando se aborda la complejidad, se sabe de antemano que los conflictos de intereses son ineludibles, así que el diálogo y la negociación política son parte del proceso de conocimiento. Leff inclusive hace la atrevida afirmación de que “los problemas ambientales son, fundamentalmente, problemas del conocimiento” (2000: 45).

En términos similares, Silvio Funtowicz y Bruna de Marchi (2000) hablan de la ciencia “posnormal”: una práctica científica que ya no intente imponer normas. No significa abandonar por completo los conocimientos con pretensiones universales de la ciencia positivista, pero esta ya no será hegemónica sino que se integrará a los conocimientos contextualizados de los lugares y poblaciones locales. Los autores identifican sistemas que son de “complejidad reflexiva”, que incluyen la autoconciencia y los propósitos. Obviamente, se trata de sistemas sociales, en los que hay agentes humanos involucrados. La ciencia positivista descarta las complejas variables sociales como la individualidad, la intencionalidad, la conciencia, la moral, las representaciones simbólicas, los propósitos, la comunicación, la cultura; no caben en sus esquemas reduccionistas. Ignorarlas compromete la calidad de los insumos científicos necesarios para la toma de decisiones. En la ciencia posnormal tienen cabida la incertidumbre y la ignorancia, pues en vez de perseguir como meta última la *verdad*, lo que se pretende es la mayor *calidad* posible de insumos para la toma de decisiones. Y esta *calidad* se define mediante la negociación en la comunidad. La ciencia posnormal se presta en particular para situaciones en las que los hechos son inciertos, hay valores en disputa, lo que está en juego es grande, y se requieren decisiones urgentes.

Las herramientas epistemológicas del nuevo tipo de práctica científica incorporan, según Leff (2000), la dialéctica, el pensamiento sistémico y la evolución. Pesci (2000) agrega a la lista la ecología —la ciencia de las relaciones—, el pensamiento gestáltico, la filosofía de la incertidumbre y del caos, la psicología, y

los talleres de percepción para captar el saber popular. Funtowicz y De Marchi (2000) destacan los grupos focales (parecidos a las entrevistas grupales que se realizaron en la investigación), los jurados de ciudadanos y las células de planeación como instancias de una comunidad extendida de pares que confronte y califique los conocimientos diversos.

Educación ambiental

El medio ambiente abordado en su complejidad, que incluye la construcción social de elementos como riesgos y percepciones, tiene implicaciones para la educación. Lucie Sauvé, hablando de la educación ambiental, subraya el papel del relativismo: “La educación posmodernista adopta generalmente una postura epistemológica relativista (que toma en cuenta la interacción sujeto–objeto), inductiva, eminentemente socioconstructivista y crítica, que reconoce la naturaleza compleja, única y contextual de los objetos de conocimiento” (1999: 9).

Alicia Castillo (1999), al plantear el papel de los educadores ambientales, también concibe una especie de construcción democrática del conocimiento. Afirma que, en la práctica, la educación ambiental representa el vínculo entre los generadores expertos de conocimiento en las instituciones de investigación ecológica y los usuarios principales del conocimiento en el medio rural. Y aunque algunos de sus planteamientos parecen derivarse del modelo del déficit de la comunicación de la ciencia, según el cual el conocimiento fluye en una sola dirección desde los expertos hasta los legos, en otros momentos Castillo reconoce que está superado ese modelo de transferencia de conocimiento. La alternativa que propone es un enfoque sistémico que contempla la generación, comunicación y utilización del conocimiento, donde la comunicación es bidireccional entre expertos y legos, o hasta multidireccional. Y los educadores ambientales son precisamente los facilitadores de la comunicación.

En su descripción de un proyecto de capacitación en Ecuador, Patricio Crespo Coello asigna el mismo papel a los técnicos de campo.

Así, el papel del técnico de campo se centra cada vez más en una función de facilitador y mediador en la interlocución entre los actores locales, antes que

en un papel de capacitador que transfiere conocimientos. O, para decirlo con más precisión, el papel de la transferencia técnica se subordina al papel de la negociación, pues dependerá de la agenda acordada para establecer los procesos de acompañamiento técnico (1999: 54).

Lo que tienen en común todas estas posturas ante la educación sobre un medio ambiente complejo es el protagonismo de una amplia gama de actores sociales en la construcción del conocimiento medioambiental, entre ellos, grupos como los estudiantes universitarios.

Enfoque socioecológico

Para abordar el medio ambiente desde la perspectiva de la sociedad del riesgo, es importante superar la dicotomía entre naturaleza y sociedad que se planteó en la primera modernidad industrial (Beck, 1999). Hay datos duros que nos interesan del medio ambiente natural: los ciclos reproductivos del camarón del Golfo de Cortés, o las interacciones entre las temperaturas del agua superficial del Océano Pacífico y el fenómeno climático de El Niño. Pero mucho de lo que nos atrae de nuestra vida ecológica es construido socialmente —interpretaciones, discursos, prácticas y artefactos que se producen y se reproducen como parte de una cultura. Es relevante saber, por ejemplo, si una determinada comunidad humana habla de *destrucción de la naturaleza* o de *transformación del entorno*, pues su interpretación de un cierto fenómeno, reflejada en su discurso, es parte del medio ambiente y afecta a los demás elementos del sistema. El pensamiento sociológico actual necesita integrar el naturalismo y el sociocentrismo en un enfoque que se podría llamar socioecológico, a fin de dar cuenta del medio ambiente en su complejidad, con sus dimensiones naturales y socioculturales.

José Luis Lezama rastrea la emergencia de una sociología del medio ambiente. Resumiendo a autores como Marteen Hajer, Klaus Eder, Phil Macnaghten y John Urry, y Beck, escribe:

Para ellos un aspecto para pensar sociológicamente la relación naturaleza–sociedad es el análisis de la manera en que el conocimiento socialmente

producido, las normas, los símbolos, las imágenes y el discurso, generan una estructura social que permite a la gente percibir, vivir y enfrentar de maneras muy distintas la relación necesaria entre el hombre y la naturaleza (2004: 33).

Resulta pertinente enfatizar que con la insistencia del enfoque socioecológico en el carácter construido de los problemas ambientales, no se pretende desestimarlos como algo inventado, imaginario o ilusorio. “La afirmación de la construcción social no niega las fuerzas causales independientes de la naturaleza” (Lezama, 2004: 38). Se subraya la relevancia del significado humano, entre otros muchos factores, en el conocimiento del medio ambiente, de manera análoga a como Beck (1998) señala que el conocimiento fáctico no resuelve todos los problemas implicados en la valoración de los riesgos.

Carvalho (1999, 2000) echa mano de la hermenéutica y propone abordar el medio ambiente como signo lingüístico: el sujeto / interpretante se lanza a leer su ambiente como un texto. Necesita hacer sentido del texto para actuar sobre él y en él. El abordaje ayuda a evitar el divorcio malsano entre el ambiente natural y los intereses sociales y económicos; ambas dimensiones tienen cabida y relevancia dentro de un sistema complejo. Carvalho identifica dos matrices interpretativas básicas del ambiente natural, con sus respectivas prácticas sociales:

La primera, la naturaleza bruta, reducto de la ignorancia y la improductividad: hay que domarla y civilizarla. La interpretación original que la civilización moderna le dio a la naturaleza, celebrando el dominio humano sobre ella. Un emblema podrían ser los paisajes artificiales del Palacio de Versalles.

La segunda, la naturaleza restauradora, antídoto a la alienante vida civilizada, urbana, industrial: hay que protegerla. La cultura burguesa reinterpretó la naturaleza a raíz de los horrores de la Revolución Industrial: pobreza, incomodidad, insalubridad y violencia en un medio ambiente urbano muy degradado. El movimiento romántico ayudó a despertar las sensibilidades por la naturaleza. Se empezaron a construir los “jardines ingleses” con un aspecto más natural; la gente comenzó a tener mascotas y jardines domésticos, a observar las aves, a tomar paseos en el campo. En Estados Unidos, el *wilderness*² fue valorado y

2. Espacios naturales extensos donde aún no se siente la intervención humana.

protegido. Esta sensibilidad burguesa, que tomaba la naturaleza como un bien estético y moral, pasó de la esfera privada al *ethos* público.

Implicaciones políticas

Todos los conceptos examinados hasta aquí —la segunda modernidad reflexiva, la epistemología de lo complejo para conocer el medio ambiente, la educación ambiental, el enfoque socioecológico— tienen importantes implicaciones políticas. Para Beck, el reto de la segunda modernidad es más político que técnico.

¿Cómo se pueden distribuir, evitar, controlar y legitimar las consecuencias de los riesgos que acompañan la producción de las mercancías: tecnología nuclear a gran escala, ingeniería genética, amenazas al medio ambiente, la escalada de armamentos, y el creciente empobrecimiento de la humanidad que vive fuera de la sociedad industrial occidental? (2002: 115–116).

Es una pregunta enorme que no admite respuestas simplistas. Sin embargo, una cosa parece segura: no conviene seguir tomando decisiones con el modelo político surgido de la primera modernidad. “La sociedad industrial ha producido una ‘democracia truncada’ en la que las cuestiones del cambio tecnológico social quedan fuera del alcance de la decisión política parlamentaria” (Beck, 1998). Así, el conocimiento se genera por una especie de ensayo y error: ante el desconocimiento, las corporaciones y los expertos proponen soltar organismos genéticamente modificados, o dejar acumularse bióxido de carbono en la atmósfera y luego ver qué sucede. Es común que los actores aseguren al público que los riesgos son mínimos; no admiten su propia incertidumbre y una sorpresa podría desencadenar consecuencias catastróficas, imposibles de manejar. Es una situación malsana desde el punto de vista sistémico, pues en manos de científicos y corporaciones se concentra el poder para generar, analizar y beneficiarse de la definición de riesgos.

Beck insiste en un proceso más democrático que involucre a otros actores, una separación explícita de poderes para la definición de los riesgos, “una apertura

del proceso de decisión, no sólo del estado, sino también de las corporaciones privadas y la ciencia” (1998). Un caso: nos vemos obligados a definir políticas energéticas, sin saber con certeza las consecuencias de nuestras decisiones en términos de cambios climáticos. No conviene engañarnos pensando que los técnicos y científicos, o las empresas extractoras de hidrocarburos, sean los únicos que tengan algo que decir sobre la cuestión de cuánto calentamiento global sería *acceptable*. Es un debate que nos involucra a todos de manera vital.

La corriente crítica del ambientalismo latinoamericano ha llegado a conclusiones similares. Por la apertura epistemológica a los diversos saberes situados, es esencial la participación democrática de las partes que traen algo en juego, de los *stakeholders*³ en el ambiente. Si la ciencia positivista desplazó a las mayorías de la toma de decisiones (Pesci, 2000), la complejidad ambiental las convoca de nuevo. “La educación ambiental es un proceso en el que todos somos aprendices y maestros” (Leff, 2000: 46). En las palabras de Funtowicz y De Marchi, se trata de “impulsar el proceso de resolución social de problemas, incluyendo la participación y el aprendizaje mutuo entre los agentes involucrados, en vez de la búsqueda de ‘soluciones’ definitivas o impuestas” (2000: 57). Se persigue una “democratización de los conocimientos” abierta a “nuevas contribuciones, nuevos significados y nuevas relaciones de poder” (Funtowicz y De Marchi, 2000: 76).

Cultura ambiental

Si se acepta el enfoque socioecológico para generar un conocimiento de más calidad sobre el medio ambiente, entonces no basta con estudiar flora, fauna, flujos de energía y los demás elementos naturales. También la cultura ambiental de una cierta población se convierte en un objeto que vale la pena estudiar, y un insumo importante para la toma de decisiones.

3. Palabra inglesa utilizada originalmente en el contexto de los negocios para designar a una persona que tiene un interés económico en alguna empresa. Ahora su uso se ha extendido a la teoría de las organizaciones, y designa a quien tenga algo que perder en algún campo de acción. No hay palabra en español que exprese el concepto de manera tan sucinta, por lo que empleo el término aquí.

Definiciones de cultura

Según Javier Auyero y Claudio Benzecry, el consenso entre los autores contemporáneos es que la cultura viene siendo “un repertorio históricamente estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas” (2002: 35). En su resumen del pensamiento de Clifford Geertz, los mismos autores señalan que la cultura es una especie de matriz de significados que son subjetivos, pero no individuales. Pierre Bourdieu (1999) sostiene que la cultura expresa y a la vez constituye estructuras de dominación, también es una forma simbólica con la que los seres humanos ordenamos y construimos nuestra comprensión del mundo objetivo. En todo caso, se subraya la importancia de la cultura como componente relevante del medio ambiente, puesto que determina hasta cierto punto las prácticas que ayudan a configurar el entorno, así como la comprensión que tengamos de él. Se podría afirmar, inclusive, que el medio ambiente también es cultura.

El concepto de la cultura aplicado a lo ambiental

Tratándose de la cultura ambiental en específico, los objetos culturalmente constituidos incluirían conceptos como la naturaleza, la contaminación, el deterioro, y la conservación. En la cultura actual, por ejemplo, algo acordado como *natural* a menudo es valorado de manera positiva y protegido; entre muchos europeos que llegaron al continente americano, en cambio, las enormes extensiones de *naturaleza* que percibían les infundían temor, codicia, deseos de conquistar y de doblegar.

Las consideraciones obligan a tomar en cuenta, dentro de cualquier acercamiento al tema del medio ambiente, estos factores socioculturales. Para una inteligente gestión de un determinado medio ambiente, no deben faltar conocimientos sobre la cultura ambiental de los habitantes: los significados que han construido en torno a su medio, los riesgos que han percibido, las perspectivas de cambio que contemplan, las estrategias políticas que utilizan.

La presente investigación se interesa por la cultura ambiental de un cierto segmento de la población, estudiantes universitarios de la zona metropolitana de Guadalajara. Y en la línea del conocimiento posnormal del medio ambiente, los estudiantes son abordados como actores sociales en la configuración de la cultura ambiental regional.

Actores sociales

Se ha señalado cómo la ciencia positivista asignaba a los expertos el papel preponderante en la generación del conocimiento científico, relegando a la gente ordinaria a una posición subordinada, mientras que la ciencia posmoderna subraya la relevancia de los saberes locales y ubicados. En el plano cultural se detecta una reconfiguración similar: los investigadores sociales empiezan a abordar la cultura masiva o popular en sus propios términos, desechando por estrecha la concepción elitista y normativista de la cultura que no ve en la cultura popular más que alienación, amenaza y degradación.

Es la otra cara de la cotidianidad, la de la creatividad dispersa, oculta, sin discurso, la de la producción inserta en el consumo, la que queda a la vista sólo cuando cambiamos no las palabras del guión, sino el sentido de la pregunta: qué hace la gente con lo que cree, con lo que compra, con lo que lee, con lo que ve (Martín-Barbero, 2003).

Se trata de tomar una posición intermedia entre un determinismo a ultranza que no deja lugar de maniobra cultural a los sujetos (sujetados), y un existencialismo radical que contempla al individuo ajeno a cualquier estructura social. “[E]l enfoque sociocultural supone mantener en tensión productiva los marcos constrictivos del orden social con el margen de indeterminación o capacidad de negociación y aun franca oposición de los sujetos sociales” (Reguillo, 2003: 21). La experiencia de los actores sociales se vuelve un interesante objeto de estudio. Reguillo afirma que la experiencia de los actores sociales es “un lugar privilegiado para el análisis y comprensión de la vida social”.

Según la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1984), no es necesario escoger entre los dos polos teóricos de la agencia que confiere protagonismo al sujeto, y la estructura que se lo niega. Agencia y estructura no se excluyen sino que pertenecen a una misma *dualidad*, una especie de yin–yang o dos culebras trenzadas que se muerden la cola una a la otra.

Los investigadores sociales han dirigido la mirada sociocultural con provecho a una gran variedad de manifestaciones culturales —el cine, la música, el vestuario, las telenovelas, el urbanismo, etc.— y han subrayado el protagonismo de los participantes anónimos u ordinarios en estas culturas como actores sociales y cogeneradores de las mismas. Ahora bien, si la manera de percibir e interpretar el medio ambiente es también una cuestión cultural, resulta pertinente indagar sobre las experiencias de los actores sociales involucrados y sobre los significados que dan al medio ambiente que habitan.

Significados y discurso

Investigar sobre significados implica una cierta audacia; es una especie de etnografía que pretende “penetrar en la mentalidad” ajena (Gúber 2001: 33), y a ese terreno no hay acceso franco. Entonces, resulta atrevido que la investigación haya pretendido dar cuenta de una realidad tan escurridiza como el significado del medio ambiente para los estudiantes del ITESO.

No obstante, hay consideraciones teóricas que hacen pensar que la empresa no es imposible, aunque sí sujeta a limitaciones. Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2001) afirman que si bien los significados son contruidos de forma subjetiva y, por lo tanto, de difícil acceso empírico, en la vida cotidiana la gente actúa como si fueran realidades objetivas. Esta especie de engaño convencional y colectivo es lo que permite el mundo intersubjetivo del sentido común. Si hacemos un esfuerzo mental especial, podemos dudar de las realidades cotidianas y reconocerlas como meras percepciones y convenciones, pero el hecho es que las más de las veces no hacemos el esfuerzo; utilizamos un lenguaje que señala la vida cotidiana como compartida por los demás e independiente de nuestra percepción de ella, o sea, real. Hay objetivaciones de la subjetividad humana, hechas de manera expresa con esa intención: los significados, palabra que viene

del latín *signum facere*, o *hacer (intencionalmente) signos*. El lenguaje es el sistema de signos más utilizado por los humanos, por lo que el discurso lingüístico ofrece una vía de acceso privilegiada a la subjetividad humana.

Las subjetividades individuales ofrecen a la vez acceso a los significados compartidos. El lenguaje, al igual que todos los signos, trasciende el aquí y el ahora, y reproduce significados que no fueron contruidos por el sujeto que los está expresando. Por lo tanto, el lenguaje permite el acopio social de conocimiento, la objetivación de una vasta reserva de significados, que constituyen la cultura en la que participan los sujetos en interacción. Es así como el discurso ofrece una opción metodológica al investigador que quiere indagar sobre los significados y la cultura: el discurso da acceso a los significados y a la cultura. Claro, el investigador necesita ejercer una vigilancia epistemológica, puesto que el discurso no siempre ha de tomarse por su valor nominativo.

En el enfoque del análisis crítico del discurso se subraya el vínculo entre este y la acción social, es decir, su dimensión performativa. El discurso constituye objetos sociales, por lo que no solo refleja las fuerzas que configuran la sociedad; es en sí una fuerza social. “Posee una realidad material propia... Los discursos también pueden ser considerados como un medio de producción societal” (Jäger, 2001: 66). Y no se trata de creaciones de individuos.

No es el individuo quien hace el discurso, sino que lo contrario tiende a ser cierto. El discurso es supraindividual. Pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del “tejido” discursivo, ningún individuo ni ningún grupo específico determina el discurso o se ha propuesto lograr exactamente aquello que acaba convirtiéndose en el resultado final. Por regla general, los discursos han evolucionado y se han vuelto independientes como consecuencia de procesos históricos. Transmiten más conocimiento del que los sujetos individuales son capaces de percibir (Jäger, 2001: 67).

El planteamiento de Charles S. Peirce (1986) sobre la semiósis social, o construcción social de significados, también da cuenta del nexo entre el discurso y las prácticas sociales. Según Peirce, los objetos solo se pueden aprehender a través de signos que tienen una relación hasta cierto punto arbitraria con el objeto. Los

signos que se proponen no son los únicos posibles para aprehender ese objeto, y de hecho están sujetos a un proceso continuo de evaluación social. Los signos, a su vez, se relacionan con otros para formar uno más complejo, que Peirce llama *interpretante*, parecido al concepto de “dispositivo” de Siegfried Jäger (2001). El interpretante tiene consecuencias pragmáticas —incide en las prácticas sociales. Por ejemplo, el hecho de que se le llame *contaminación* al humo que sale de las chimeneas industriales lo relaciona con las aguas negras generadas en los asentamientos humanos, el ruido producido por ciertas maquinarias y otros fenómenos definidos por consenso como *contaminación*, lo que lo convierte en objeto de una reglamentación social que no existía cuando el humo era tomado más bien como signo de progreso y prosperidad.

Conclusión

Articulando los temas teóricos abordados en este capítulo, en una *sociedad del riesgo* en la que la dimensión sociocultural cobra importancia, es relevante analizar el *discurso* de un cierto segmento de la población visto como *actores sociales*, a fin de descubrir los *significados* que manifiestan dentro de su *cultura ambiental*, en donde el *medio ambiente* es un concepto complejo que se debe abordar desde múltiples perspectivas.

Metodología

El *corpus* analítico de esta investigación consistió en los discursos sobre el medio ambiente generados por estudiantes de licenciatura del ITESO, en una serie de entrevistas grupales. Las preguntas estuvieron intencionadas para que los sujetos generaran discurso que revelara sus concepciones del medio ambiente en general y de un espacio local en particular, bajo varios ejes analíticos originales. Estaba contemplado que los ejes cambiarían de acuerdo con los discursos que se generaran. Así, se puso en práctica la elasticidad del diseño cualitativo, que permite hacer ajustes con base en los datos parciales arrojados, aunque siempre en consonancia con la metodología total. “Los investigadores cualitativos tienen la mente abierta, mas no vacía” (Janesick, 2000: 384).

Las técnicas utilizadas para generar el *corpus* analítico no fueron neutrales; estaban pensadas de acuerdo con el marco teórico de la investigación. Si se considera la cultura como algo construido socialmente a través de la semiosis, el diálogo y la confrontación de significados, entonces el discurso, sobre todo el generado en una entrevista grupal, representa una vía adecuada de acceso a los significados subjetivos. Fue importante procurar que yo, como facilitador, no hiciera sentir el peso de un discurso normativo que podría inducir a los participantes a reproducir significados *políticamente correctos*; pensé que el uso de problemas ambientales locales ambiguos estimularía intervenciones más cándidas y espontáneas.

Las preguntas de la entrevista grupal se plasmaron en una presentación de PowerPoint, con el fin de proyectarlas durante las entrevistas, e iban acompañadas de fotografías. La intención fue hacer la entrevista más amena, así como enfocar y estimular el discurso. El medio escogido cumplió con el cometido de estimular un discurso fresco.

Lo que se buscó con el análisis del discurso fue una descripción organizada de algunos de los significados que los participantes manifestaron en su discurso en torno al tema *medio ambiente*.

Resultados y conclusiones

Se sometieron las transcripciones de las ocho entrevistas a un análisis en busca de indicadores de lo que el medio ambiente significaba para los estudiantes, de acuerdo con los ejes que se determinaron como factibles y relevantes. Los ejes luego se organizaron en tres áreas: se buscó en primer lugar precisar cómo los estudiantes *percibían* o *definían* el medio ambiente; en qué términos pensaban cuando abordaban este concepto. En segundo lugar, conocer su *reacción personal* ante el medio ambiente que percibían: su valoración personal, sus prácticas, así como las mediaciones que referían para conocerlo. Y por último, su percepción de la posibilidad de *agencia* para mejorar el medio ambiente o mitigar los daños. En seguida, las tres áreas con los ejes correspondientes:

- I. Percepción del medio ambiente.
 - A. Alcance geográfico.
 - B. Manifestaciones de deterioro ambiental.
 - C. Indicadores de salud ambiental.
 - D. Actores identificados como responsables del deterioro.
 - E. Proyectos ambientales identificados como exitosos.
 - F. Mapa social.
- II. Reacción personal ante el medio ambiente.
 - A. Su grado de satisfacción con su medio ambiente.
 - B. Valores invocados en su discurso sobre el medio ambiente.
 - C. Prácticas propias referidas en pro del medio ambiente.
 - D. Mediaciones referidas.
- III. Posibilidad de agencia medioambiental.
 - A. Tipo de acciones privilegiadas.
 - B. Obstáculos percibidos.
 - C. Estrategias propuestas, lógicas significativas.
 - D. Actores significativos.

¿A qué se refirieron al hablar de medio ambiente?

En primer lugar, parece obvio que se trataba un medio ambiente que se había afianzado como tema prioritario de la agenda pública que los estudiantes planteaban, aunque podría haber alumnos que optaran por no participar en las entrevistas porque no figuraba tanto en la suya. De los 29 entrevistados, no hubo ninguno que desestimara la importancia del tema o que cuestionara la trascendencia de los riesgos ambientales en general. Se había generado entre ellos una opinión pública de cierto peso específico, lo cual constituye, según Jorge Osorio Vargas (2000), una de las múltiples tareas de la educación ambiental.

Su abordaje del medio ambiente parecía estar anclado en lo local, aunque con conciencia de sistemas y procesos que trascendían la zona metropolitana de Guadalajara. Es posible que el mismo instrumento empleado haya incidido en la tendencia localista de su discurso. El enfoque en lo local no por fuerza se

debe interpretar como un *parroquialismo* que desvirtúe su conocimiento; igual se podría ver como un aterrizaje en lo concreto que permite, en un momento dado, una agencia significativa. Por otro lado, lo local venía vinculado con una postura de inferioridad en lo que se refiere a lo ambiental. Guadalajara y México eran vistos como rezagados en cuestiones de conciencia y gestión ambientales, cuando se comparaban con otros lugares.

El medio ambiente estuvo asociado con algunos emblemas que parecían tener un fuerte significado para los estudiantes: árboles, agua abundante, basura, sistemas de transporte, reciclado y clima. Otros signos que destacan en diversos discursos ambientales figuraban poco: la biodiversidad, los alimentos, la salud, los mares, la adaptación al cambio climático. Se notó el contexto urbano de casi todos los participantes; la cultura ambiental que habían construido servía para hacer sentido del medio que habitaban. De nuevo, los emblemas potentes se pueden tomar de distintas maneras: como índices de lo limitado del discurso ambiental de los estudiantes o como potenciales recursos comunicativos para la agencia ambiental. Más allá de esto, es conocimiento con el que se puede trabajar en la educación ambiental, por ejemplo, para que los alumnos evalúen y resignifiquen conscientemente estos elementos de su cultura ambiental, que orientan ahora de manera inconsciente sus prácticas (Carvalho, 2000).

Para los estudiantes, el medio ambiente estaba poblado de seres humanos, con todo y su bagaje sociocultural, y se gestionaba a partir de necesidades sociales. Hubo pocas referencias a una naturaleza prístina, virgen, cuya conservación dependiera de la ausencia de la cultura humana, imaginarios que se manejaban en algunas de las primeras propuestas de educación ambiental emanadas del Primer Mundo, a partir de la Declaración de Estocolmo (González Gaudiano, 1999). Algunas de las inquietudes de la corriente crítica latinoamericana de la educación ambiental parecían estar ya asimiladas por estos jóvenes. En cuanto a las dos interpretaciones señaladas por Carvalho (2000) —la naturaleza bruta y amenazante que necesita ser domada *vs.* la naturaleza restauradora del espíritu humano— los sujetos partían de la segunda.

¿Cómo valoraban el medio ambiente?

Para los universitarios, el medio ambiente es valioso por los servicios ambientales que provee. Sabían que un clima benigno, así como el abasto de agua y de aire respirable, dependen de la configuración del medio ambiente, y esto constituía su mayor argumento por evitar el deterioro. El valor estético también les era significativo e iba ligado con la limpieza como indicador de un medio ambiente sano. El potencial recreativo del medio ambiente era referido más que nada en el plano abstracto, como algo que se podría hacer y no tanto como algo que ellos de hecho hacían.

El medio ambiente como proveedor de materias primas explotables con fines económicos era un planteamiento controvertido entre los estudiantes: unos veían la explotación de los recursos naturales como una oportunidad, otros como una amenaza. Reprodujeron así el debate que señaló Edgar González Gaudiano (1999), entre los que hacen hincapié en la conservación como el valor rector de las políticas ambientales y los que privilegian el desarrollo económico o la satisfacción de apremiantes necesidades sociales. Hubo entrevistados que buscaron la manera, como González Gaudiano, de superar el *reduccionismo* que plantea la protección del medio ambiente y el desarrollo social como metas excluyentes.

En cuanto a valores implícitos en la gestión que proponían para el medio ambiente, resultó casi universal en los jóvenes la referencia a la eficiencia y la conservación de recursos, en el sentido de reciclar lo que se pueda y evitar el desperdicio: de agua, combustible y plásticos. Este valor tiene que ver con una autoidentificación implícita como consumidores. Lezama (2004) señala la relevancia de prácticas sociales como el consumo para explicar las respuestas particulares de grupos culturales ante determinados riesgos ambientales, o para explicar el hecho de que estos siquiera se perciban.

Se podría señalar también la calidad de vida como un valor fundamental de los estudiantes. Figuraban menos en su discurso las valoraciones fundadas en la justicia ambiental, es decir, en la repartición justa de bienes (y males) ambientales que Beck (1992) identifica como el principal detonante de conflictos sociales en la segunda modernidad.

¿Cuáles eran sus preocupaciones? ¿Cuáles riesgos percibían?

Los riesgos no existen a menos que se perciban, por lo que un componente importante de la cultura ambiental particular de los estudiantes lo constituyen los riesgos ambientales que identifican. Les preocupaba mucho la escasez de agua, la contaminación del aire y la pérdida de servicios ambientales, e insistían en que se tomaran las debidas providencias. La eliminación de los espacios *naturales*, que casi siempre significaba arbolados, también fue mencionada con insistencia, y a menudo con un tono nostálgico que delataba la angustia de que esas cosas se habían perdido para siempre. Muchos plantearon el cambio climático como una realidad que ya se está dando y que se manifiesta de manera particular en la alteración del legendario clima primaveral de Guadalajara. Beck (1998) dice que los riesgos son reales en la medida en que incidan en las prácticas. Entre las prácticas referidas o propuestas por los estudiantes, la de disminuir el uso del coche se relacionaba sobre todo con la contaminación del aire, mientras que el ahorro del agua era para prevenir la escasez. La conservación del arbolado del Bosque de la Primavera respondía a la pérdida de espacios naturales y al cambio climático.

En su discurso sobre el deterioro ambiental, algunos de los temas se podrían clasificar más como molestias que como preocupaciones o riesgos. A estos estudiantes les incomodaba la basura visible, así como el tráfico y los espacios pavimentados sin árboles.

Actores sociales decisivos

Los estudiantes tenían una actitud ambivalente hacia tres de los actores sociales identificados como más relevantes en el medio ambiente. El gobierno era, por un lado, el gestor por antonomasia del medio ambiente, el que contaba con los recursos y el poder suficientes para hacer la diferencia; por otro, muchos lo veían con recelo en ese papel, no digno de confianza, inepto, indolente o demasiado comprometido con intereses particulares. Al gobierno le correspondía mucho, pero se esperaba poco de él. Las empresas, por su parte, con frecuencia eran señaladas como responsables del deterioro ambiental, pero a la vez hubo

quienes proponían aprovechar mecanismos de mercado para efectuar cambios en la cultura ambiental. En cuanto a los ciudadanos comunes, eran unos incul-tos cuyas pequeñas acciones de inconsciencia ambiental se acumulaban en un *efecto hormiga*, hasta comprometer al ecosistema mismo, pero cuyos pequeños ejemplos algunos veían como capaces de acumularse hasta revertir las tendencias preocupantes. De cualquier forma, muchos de los entrevistados confirieron a la gente ordinaria y anónima un protagonismo en la conformación del medio ambiente y la cultural ambiental. Otorgaban a los ciudadanos comunes el papel de vigilar al gobierno, de presionar para que este actuara, de determinar las prioridades. Al igual que Carvalho (1999), subrayaron el vínculo entre la defensa del medio ambiente y la lucha por la ciudadanía.

Las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los expertos, en cambio, parecían gozar de la confianza franca de los estudiantes, aunque hubo quienes advertían que sus acciones debían estar enmarcadas dentro de un esquema po-lítico que diera la última palabra a los ciudadanos, de manera que se fomentara una comunicación bidireccional y hasta multidireccional entre expertos y legos parecida a la que señaló Castillo (1999) como la meta última de la educación ambiental.

Posibilidad de agencia

Fue un tema que parecía calar hondo en los estudiantes. Coincidieron en que había que hacer algo para revertir las tendencias ambientales, que la falta de acciones acertadas llevaría a una catástrofe. A la vez, se les notaba una sensación de impotencia. Estaban conscientes de que se encontraban frente a intereses poderosos y muchas veces ocultos que opondrían una decidida resistencia. Veían como el enemigo a vencer a la cultura generalizada, vivida por millones de individuos centrífugos; modificar o encauzar esta cultura sería como juntar canicas a paladas. Además, les daba desesperanza la magnitud y complejidad de los sistemas en cuestión; se sentían pequeños ante el reto, experiencia que se podría asociar con la angustia de la “sociedad del desconocimiento” (Beck, 1992) en la que nos sabemos faltos de información para tomar las decisiones que urge tomar. Ante esto, hubo quienes manifestaron una preferencia por las acciones

individuales, como si de otra manera su intención se perdiera en la inmensidad. Sin embargo, muchos más reconocían que para incidir en un fenómeno colectivo como la cultura correspondía emprender acciones colectivas, aunque costaran más trabajo.

Los participantes demostraron algo de creatividad a la hora de idear estrategias para revertir las tendencias alarmantes en el medio ambiente. Para la mayoría era más que nada cuestión de cambiar la cultura general, y para cambiar la cultura, la ruta más directa era la educación o la concientización. Les quedaba claro que no bastaba con decir las cosas para que pegaran, ni era suficiente informar para que la gente cambiara sus costumbres, prácticas y conductas. Desconfiaban, al igual que González Gaudio (1999), de un *educacionismo* que resolviera el problema. Habría que buscar la innovación en la pedagogía, los contenidos y los medios a utilizar para lograr una educación en verdad significativa y transformadora. Se imaginaban educación escolarizada, educación popular en las colonias y las plazas, educación para niños y para adultos; proponían diferentes medios de comunicación, desde la televisión y radio hasta la Internet y los *medios alternativos*, así como la experiencia presencial de espacios naturales o ambientalmente comprometidos. La participación directa en acciones en pro del medio ambiente les parecía a varios como una experiencia educativa significativa, y la conexión con la vida cotidiana resaltaba la relevancia y el poder de convencimiento del mensaje. Muchos apostaban por el contagio espontáneo del buen ejemplo de familia a familia, vecino a vecino, colonia a colonia, algo como “la reconstrucción de la red de relaciones entre individuos, sociedad y ambiente” por la que abogara Sauvé (1999: 21).

Algunos participantes eran más de armas tomar: proponían estrategias coactivas en vez de educativas. El gobierno era el principal actor: tenía que legislar, regular, vigilar, inspeccionar, multar y sancionar, y no se dudaba que tuviera los medios para hacerlo. Pero también era necesario coaccionar al mismo gobierno, tarea que correspondía a la ciudadanía, de preferencia organizada en asociaciones civiles y ONG. Se detecta aquí cierta tendencia hacia la segunda modernidad propuesta por Beck (1992), en el sentido de que se plantea el protagonismo de importantes actores no estatales, y se aboga por un proceso de democracia efectiva en la gestión de riesgos.

Otros al parecer se sentían incómodos con asumir un papel demasiado normativo y preferían utilizar mecanismos más sutiles para inducir al cambio cultural: abogaban por apelar al afán de las personas por andar a la moda o por ganar dinero, aprovechando estos intereses de manera estratégica para fomentar, por ejemplo, el reciclado de la basura o el consumo de productos verdes. Se trataba de un intento por responder a una problemática medioambiental con una estrategia que trascendiera las disciplinas tradicionales; movilizaba herramientas de la mercadotecnia fuera de su ámbito acostumbrado. Al igual que Roberto Follari (1999), los alumnos destacaron la necesidad y la oportunidad de dar respuestas interdisciplinarias, de superar viejas categorías que inhiben la creatividad.

Lo que figuró relativamente poco en el discurso de los estudiantes sobre la agencia fue la estrategia de intervenir de forma directa en el medio ambiente o en la tecnología. El objeto de la agencia que se imaginaban era el elemento sociocultural del medio ambiente y, en mucho menor grado, los elementos no humanos como flora, fauna, suelo, aguas, combustibles, etcétera.

Los jóvenes plasmaban la posible agencia ambiental sobre un mapa social que contenía varias *fallas geológicas* significativas. Sus estrategias de concientización suponían una contraposición de cultos / conscientes *vs.* incultos / inconscientes; les tocaba a los primeros concientizar a los segundos. La distinción entre cultos e incultos se asociaba con frecuencia con otros marcadores sociales, como nivel de ingresos o nivel educativo. Ellos se ubicaban más bien entre los cultos, aunque había una buena dosis de autocrítica en su discurso. Sin embargo, su autocrítica no iba en la línea de no saber sino de no actuar en consecuencia del conocimiento privilegiado que tenían. No figuraba en su discurso el concepto explícito de una sociedad del desconocimiento (Beck, 1992), en la que por fuerza se toman decisiones sobre bases inciertas.

La oposición competentes *vs.* incompetentes era un eje significativo de su mapa social, y se dieron algunos intercambios interesantes sobre el papel relativo de expertos y legos en la gestión medioambiental, e inclusive en la construcción del conocimiento medioambiental, lo que podría implicar un reconocimiento de la conveniencia de compartir y confrontar legítimos saberes diversos en el abordaje de un fenómeno complejo. La oposición aquí *vs.* allá fue también notoria en su discurso, y casi invariablemente veían como inferiores

la conciencia y la gestión ambientales de sus propios espacios y comunidades en comparación con los ajenos, los de otros países.

La distinción gobierno *vs.* sociedad civil fue significativa, y en ella varios participantes plantearon la necesidad de un sistema de contrapesos para gestionar los inevitables conflictos de intereses implícitos en las decisiones sobre el medio ambiente, posición que recuerda el proceso más deliberado y democrático de toma de decisiones que propone Beck (1992).

Mediaciones

Aunque un discurso salga de la boca de un individuo o, en el caso de esta investigación, se construya en una entrevista grupal entre pocas personas, se sabe que nunca es una empresa aislada sino que se arma en gran medida de material que circula en la cultura en la que se desenvuelven los sujetos. Como lo señaló Jäger (2001), el discurso siempre es supraindividual, por lo que puede dar acceso a la cultura generalizada; implica que el discurso surge a partir de mediaciones, lo que viene a destacar la dimensión estructural de la cultura ambiental, lo reproducido, en oposición a lo producido por los actores sociales en cuestión. En el estudio se invitó de manera explícita a los sujetos a identificar las mediaciones que habían tenido para decir lo que decían acerca del medio ambiente, pero el mismo discurso daba también para detectar mediaciones no referidas.

Fue notable la presencia de las instituciones educativas entre las mediaciones que los participantes refirieron como importantes para la construcción de su concepto del medio ambiente. Clases, maestros, paseos escolares, investigaciones y campañas organizadas por escuelas figuraron como experiencias significativas. En la parte escrita de la entrevista, muchos señalaron a su familia como influencia relevante, lo que venía a reforzar su concepción de la distinción entre los ambientalmente cultos e incultos; dieron a entender que sus familias eran excepcionales en este sentido y que ellos, por tanto, pertenecían a una minoría esclarecida.

Un buen número de los entrevistados manifestaron una preferencia por la experiencia directa de diferentes medios ambientes; refirieron que los viajes a otros países, la participación en proyectos ambientales y los paseos recreativos

a áreas naturales habían contribuido de manera significativa a la construcción de su criterio ambiental. Hubo quienes recomendaron este tipo de experiencias como parte de la estrategia concientizadora para incidir en la cultura ambiental de otros, a la vez que manifestaron desconfianza hacia las mediaciones intencionadas en materia de medio ambiente —campañas, spots televisivos, clases formales. Los sujetos también apelaron a su experiencia personal del medio ambiente, en particular de la zona metropolitana de Guadalajara, para fundamentar sus apreciaciones y la identificación de riesgos.

En cuanto a los medios de comunicación, aunque los alumnos no los refirieron, se detecta la mediación de la prensa local en las referencias a ciertas controversias ambientales de la zona.

Se aprecia la dinámica que señaló Leff (2000): el sentido del mundo se construye desde intereses sociales diversos, en un juego entre sentidos colectivos y significaciones personales.

Lo que figura poco en el discurso

Se han mencionado algunos elementos que aparecieron poco en el discurso de los jóvenes: la biodiversidad, la alimentación, la repartición justa tanto de bienes como de riesgos ambientales, los mares, la adaptación al cambio climático, así como la falta de consideración de dinámicas ambientales de mayor complejidad que abarcaran sistemas regionales, continentales, marítimos y planetarios, y actores que incidieran más allá del ámbito local. La falta de complejidad se podría deber al formato de la entrevista: los participantes estaban conscientes de la necesidad de hablar por turnos y de no acaparar demasiado la palabra. Además, no sabían con exactitud de qué se iba a tratar la reunión, así que no había forma de que prepararan un discurso complejo. De cualquier manera, sería un reto de la educación ambiental universitaria el abordaje de dinámicas ambientales complejas que trasciendan el ámbito local.

Resumen

El discurso generado y analizado en esta investigación da cuenta de una cultura ambiental que es multidimensional y compleja. Los estudiantes en conjunto se mostraron al tanto de una variedad de cuestiones ambientales —retos, amenazas, riesgos, estrategias, interrelaciones. Consideraron, al mismo tiempo, necesidades de conservación y demandas sociales. Sentían la tensión entre la posibilidad de agencia y la inercia estructural. Fueron autocríticos. Reconocieron la conveniencia de un acercamiento interdisciplinar al tema del medio ambiente, valiéndose de enfoques tomados de la psicología, la educación, la mercadotecnia, las ingenierías, la política, entre otros campos.

Los jóvenes habitan su medio ambiente; lo han experimentado de primera mano, por lo que no necesitan que nadie se los cuente. Los saberes que han construido en sus 20 años de vida tienen razón de ser. Muestran, además, un interés vital en la evolución futura de su medio ambiente: son *stakeholders*, les corresponde por derecho participar en la configuración del mismo. Lo que escribió Giddens sobre la sociología en general aplica también al medio ambiente en particular:

Todos los miembros competentes de la sociedad tienen amplia destreza en las realizaciones prácticas de actividades sociales y son “sociólogos” expertos. El saber que poseen no es adjetivo para el diseño persistente de la vida social, sino que es un elemento constitutivo de ese diseño. Dar importancia a esto es absolutamente indispensable para evitar los errores del funcionalismo y del estructuralismo (Giddens, 1984: 62).

Cuando puse por subtítulo “Discurso ambiental entre estudiantes universitarios”, pensaba la preposición *entre* en su sentido más pasivo y locativo: de todos los lugares donde podría yo observar discurso ambiental, opté por hacerlo entre estudiantes de licenciatura. Pero al final de esta investigación me doy cuenta de que *entre* puede tener otro sentido más activo: los universitarios de hecho discurren entre sí, se hablan y se escuchan, y lo hacen también con otros sectores de la sociedad. Participan en el discurso generalizado sobre el medio ambiente de

su región; reproducen, pero también ayudan a producir la cultura ambiental del Occidente de México. Es en ese sentido que son verdaderos interlocutores, con la cédula de protagonismo cultural que Jesús Martín-Barbero insistió en otorgar a los actores anónimos de la sociedad.

Futuras líneas de investigación y acción

El material generado en las entrevistas se presta para otros tipos de análisis, usando diferentes ejes: investigar más a fondo las estrategias retóricas y de legitimación utilizadas por los estudiantes, su empleo de conocimientos científicos, las metáforas que estructuran su discurso y muchos otros temas interesantes; extender la escucha atenta en el tiempo, para ver cómo la cultura ambiental evoluciona; adaptar el instrumento para analizar la cultura ambiental de diferentes segmentos de la población, y hacer comparaciones: vienen a la mente alumnos de otras universidades, jóvenes no universitarios, funcionarios públicos, empresarios, ciudadanos de diferentes sectores de la región.

Sería interesante poner el discurso generado en este documento a la consideración de estudiantes, en un plan de educación ambiental, para la discusión y el debate. Bourdieu (1999: 529), refiriéndose a las técnicas de la entrevista sociológica, señaló la necesidad de que el investigador minimizara la coacción y la violencia simbólicas; la misma consideración se podría tener en la educación ambiental al utilizar el discurso ambiental de los estudiantes como material de reflexión y aprendizaje. Asimismo, que la universidad invite a los alumnos a comunicar su cultura ambiental, a asumir un papel protagónico explícito en la construcción de la cultura ambiental de su comunidad.