



(*)

Reconnectar-nos en allò natural per fer-ho en allò social

Anàlisi de l'ambientalització curricular en el Grau d'educació social de la
Universitat de Barcelona

GRAU d'EDUCACIÓ SOCIAL

TREBALL DE FI DE GRAU de

ANNA RAMON ESQUENAZI

Tutora ELISABET HIGUERAS ALBERT

Curs 2015-2016

Agraïments

Abans de presentar el treball de fi de grau, voldria escriure unes paraules de reconeixement a totes les persones que han col·laborat en aquesta investigació. La seva acollida i suport ha fet possible aquest treball. A totes les companyes i companys que han respost el qüestionari, al professorat entrevistat amb els que he mantingut converses diverses, sense les quals no hagués estat possible la investigació.

Agrair, és reconèixer, reconèixer l'altre i els seus regals, el seu temps. Sense totes elles no seria aquí i ara. Per això agraeixo a cadascuna de les persones que han participat, sent impossible enumerar-les totes, però tenint-les a totes presents.

Són moltes les persones en el grau, que han interaccionat en la meva persona i formació i han deixat una empremta en tot el trajecte, i que sens dubte queden reflectides en aquest treball, ja que sense elles no hauria estat possible la culminació d'aquest grau ni del treball de fi de grau. De ben segur que aquesta constel·lació d'afectes es perllongarà en el temps.

A la família i amistats que m'han acompanyat i ajudat sempre, en tots aquests anys, en un projecte personal d'aprenentatge i en especial a l'Adrià, en Pol, i en Carles, que m'han deixat espai, donant-me el seu temps, i que m'han donat les forces per poder arribar fins aquí i als quals estimo profundament.

Una particular atenció a l'Ana, el Jose i l'Eva i a d'altres persones que com elles, m'han ajudat i encoratjat, mantenint l'espurna per a realitzar aquesta recerca i que amb la seva cooperació i dedicació han fet possible el seu desenvolupament, per totes les seves aportacions, per la seva escolta, per estar i anar filant i confeccionant aquest treball realitzat sempre des del suport, el compromís i l'estima.,

A l'Anna Nuri que amb el seu acompanyar, per caminar en el trajecte d'aquest Treball de Fi de Grau, m'ha permès gaudir la confecció d'aquest, en la seva companyia.

En aquest espai, voldria fer un esment especial a la meva tutora i companya de viatge l'Elisabet Higuera, per il·luminar el camí, ajudant-me en tot moment, sent sempre present, oferint-me un espai d'acompanyament i encoratjant-me en els moments difícils..

Vull mostrar el reconeixement i gratitud a la Teresa Romà, que m'ha ofert els seus textos i recomanacions sobre la conveniència de "mirar el món des de la pròpia finestra", per petita que aquesta fos, més que intentar "mirar la pròpia finestra des del món" El present treball és el resultat d'obrir aquesta finestra. Ara he fet un camí, no puc fer més recorreguts en aquest viatge, però això no treu que pugui haver altres viatges.

Moltes gràcies, sense vosaltres aquest treball no hauria estat possible.

Resum

El context de la línia de recerca d'aquest estudi és l'ambientalització curricular del Grau d'educació social de la Universitat de Barcelona. Aquesta recerca analitza la seva situació actual, el valor de treballar l'educació ambiental en l'educació social, els conceptes que s'inclouen i propostes de futur a partir de les veus de l'alumnat i el professorat. D'aquesta manera es vol interpretar el que s'està entenent per incloure la dimensió ambiental en el currículum, així com els requeriments que creuen que són necessaris per poder-la portar a terme. S'ha utilitzat una metodologia mixta, és a dir quantitativa i qualitativa, amb l'aplicació de tècniques d'anàlisi documental, el qüestionari i les entrevistes i els resultats s'han obtingut amb la triangulació de totes les informacions.

La conclusió més rellevant és que la complexitat de la temàtica abraça una dimensió molt gran de mirades i per tant de conceptes. En tot cas, hi ha respostes rotundes per part dels participants en considerar que veuen una interrelació entre l'educació ambiental i l'educació social, així com que té valor treballar l'educació ambiental en el grau d'educació social.

Aquest treball pot alimentar el debat sobre què i com incloure la dimensió ambiental en el Grau d'educació social de la Universitat de Barcelona, orientant a futures recerques sobre el mateix.

Paraules clau: dimensió ambiental, educació ambiental, desenvolupament sostenible, ambientalització curricular, complexitat i pensament sistèmic, ètica, universitat, alumnes, professors i plans d'estudi.

ÍNDIX DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ	9
2. JUSTIFICACIÓ. TEIXINT EL SENTIT DE LA RECERCA.....	11
3. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ.....	15
4. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS	17
4.1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	17
4.2. OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS DE LA INVESTIGACIÓ	17
5. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA.....	19
5.1. DEFINICIONS D'EDUCACIÓ AMBIENTAL.....	19
5.2. EDUCACIÓ AMBIENTAL I EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE	21
5.3. FORMACIÓ D'UNA CIUTADANIA AMBIENTAL.....	25
5.4. LA CONSTRUCCIÓ D'UN MÓN COMÚ.....	26
5.5. NOUS CONCEPTES: SER ECOLÒGIC I ECOLOGIA PROFUNDA	27
5.6. CIUTAT, MEDI AMBIENT I RESILIÈNCIA.....	28
5.7. ÈTIQUES AMBIENTALS	29
5.8. EDUCACIÓ I MEDI AMBIENT	33
5.9. EDUCACIÓ AMBIENTAL I EDUCACIÓ SOCIAL: UNA REFLEXIÓ.....	36
5.10. LA FRAGMENTACIÓ DELS SABERS I LA SEVA IMPLICACIÓ EN LA MIRADA AL MÓN	40
5.11. EDUCACIÓ SUPERIOR I SOSTENIBILITAT: UNIVERSITAT DE BARCELONA.....	43
6. METODOLOGIA, DISSENY I PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ	49
6.1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÒGICA I METODOLÒGICA.....	49
6.2. DISSENY I ORGANITZACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	50
6.2.1 <i>Fases</i>	50
6.2.2 <i>Cronograma</i>	52
6.3. MOSTRA A LA QUE S'ADREÇA EL QÜESTIONARI I L'ENTREVISTA.....	52
6.3.1 <i>Mostra pel qüestionari</i>	52
6.3.2 <i>Mostra per les entrevistes</i>	53
6.4. TÈCNiques DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ.....	54
6.4.1 <i>Anàlisi documental</i>	54
6.4.2 <i>Qüestionari</i>	54
6.4.3 <i>Entrevistes</i>	55
6.4.4 <i>Selecció dels grans temes de recerca i construcció de categories</i>	56
6.4.5 <i>Revisió del qüestionari i l'entrevista per part dels experts</i>	58
6.5. L'ÈTICA DE LA INVESTIGACIÓ.....	58
7. ANÀLISI DELS RESULTATS	60
7.1. PROCÉS D'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ.....	60
7.2. AVALUACIÓ DE LA INCLUSIÓ DE LA DA EN EL CURRÍCULUM DEL GRAU D'ES DE LA UB A PARTIR DE L'ALUMNAT, EL PROFESSORAT I ELS PLA D'ESTUDIS DEL GRAU.....	61
7.3. ANÀLISI DE LA INTERRELACIÓ DE L'EA AMB L'ES QUE FA EL PROFESSORAT I L'ALUMNAT.....	64
7.4. IDENTIFICAR EL VALOR I IMPORTÀNCIA D'INCORPORAR L'EA EN EL GRAU D'ES PER L'ALUMNAT I PEL PROFESSORAT	68
7.5. CONCEPTUAR LA DIMENSIÓ AMBIENTAL EN EL CURRÍCULUM DEL GRAU D'ES DE LA UB A TRAVÉS DEL PROFESSORAT I L'ALUMNAT.....	70

7.6.	IDENTIFICAR EL MOTIU PEL QUAL EL PROFESSORAT INCLOU LA DA EN EL PROGRAMA DE LES SEVES ASSIGNATURES	73
7.7.	IDENTIFICACIÓ DE PROPOSTES DE L'ALUMNAT I PROFESSORAT PER TAL D'INCLoure LA DA EL PLA D'ESTUDIS DEL GRAU D'ES.....	74
8.	CONCLUSIONS	76
9.	LIMITACIONS I NOVES POSSIBILITATS.....	84
10.	BIBLIOGRAFIA	86

ANNEXES DIGITALS:

ANNEX I. IDENTIFICACIÓ D'ASPECTES RELACIONATS AMB LA DA DINS DEL PLA D'ESTUDIS DEL GRAU D'ES.

ANNEX II. MODEL DE QÜESTIONARI REALITZAT ALS ALUMNES

ANNEX III. GUIÓ ENTREVISTA PER AL PROFESSORAT.

ANNEX IV. RESUM DELS RESULTATS DE LES ENQUESTES REALITZADES ALS ALUMNES.

ANNEX V. TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES REALITZADES AL PROFESSORAT.

ANNEX VI. GRÀFIC REALITZAT AMB EL PROGRAMARI ATLAS.TI PER ANALITZAR TOTS ELS CONCEPTES DE LES ENQUESTES RELACIONATS AMB EL VALOR DE L'EA EN EL GRAU D'ES.

ANNEX VII. GRÀFIC REALITZAT AMB EL PROGRAMARI ATLAS.TI PER ANALITZAR TOTS ELS CONCEPTES DE LES ENQUESTES RELACIONATS AMB EL VALOR DE L'EA EN EL GRAU D'ES.

ÍNDEX DE TAULES:

TAULA 1.	OBJECTIU GENERAL I OBJECTIUS ESPECÍFICS DEL TFG. _____	18
TAULA 2.	DEFINICIONS D'EDUCACIÓ AMBIENTAL. ELABORACIÓ PRÒPIA. _____	20
TAULA 3.	TAULA EXTRACTE DE LA MEMÒRIA DE SEGUIMENT 2015 DEL PLA DE SOSTENIBILITAT DE LA UB _____	46
TAULA 4.	DADES D'ASSIGNATURES AMB CONTINGUTS EN SOSTENIBILITAT ALS ENSENYAMENTS IMPARTITS A LA UB. FONT: MEMÒRIA 2015 DEL PLA DE SOSTENIBILITATS DE LA UB _____	47
TAULA 5.	COMPARACIÓ DE LA PROPORCIÓ D'ASSIGNATURES AMB CONTINGUTS EN SOSTENIBILITAT ALS ENSENYAMENTS DE CICLE/GRAU DE LA UB FONT: MEMÒRIA 2015 DEL PLA DE SOSTENIBILITATS DE LA UB _____	48
TAULA 6.	CRONOGRAMA DE TREBALL PER L'ELABORACIÓ DEL TFG _____	52
TAULA 7.	RESUM DE LA SELECCIÓ DEL MÈTODE, TÈCNiques I MOSTRA EN RELACIÓ AMB L' OBJECTIU DE LA RECERCA. ELABORACIÓ PRÒPIA _____	54
TAULA 8.	SISTEMA DE CATEGORIES DEL QÜESTIONARI A L'ALUMNAT. ELABORACIÓ PRÒPIA. _____	57
TAULA 9.	SISTEMA DE CATEGORIES DE L'ENTREVISTA AL PROFESSORAT. _____	57
TAULA 10.	RELACIÓ DE MATÈRIES DEL GRAU D'ES ON ES DESCRIU ALGUNA RELACIÓ AMB LA DA A TRAVÉS DE LES SEVES ASSIGNATURES, CONTINGUTS, RESULTATS DE L'APRENENTATGE, COMPETÈNCIES I OBSERVACIONS. S'INDIQUEN ELS APARTATS EN QUÈ APAREIX LA RELACIÓ AMB LA DA. _____	62
TAULA 11.	RELACIÓ DE LES ASSIGNATURES QUE CONTEMPLEN LA DA DES DEL PLA D'ESTUDIS DEL GRAU I LES QUE ELS ALUMNES ELS HI IDENTIFIQUEN AQUESTA RELACIÓ. _____	64
TAULA 12.	DEFINICIÓ I DESCRIPCIÓ DELS CONCEPTES QUE HA INTRODUÏT L'ALUMNAT PER EXPLICAR LA INTERRELACIÓ ENTRE L'EA I L'ES. S'INCLouEN EXEMPLES DE CITES DELS QÜESTIONARIS D'ON S'HAN EXTRET CADASCUN DELS CONCEPTES. _____	66
TAULA 13.	RELACIÓ DE CONCEPTES INTRODUÏTS PEL PROFESSORAT EN RELACIONAR L'EA I L'ES. _____	68
TAULA 14.	RELACIÓ DE CONCEPTES PER JUSTIFICAR EL VALOR DE TREBALLAR L'EA AL GRAU D'EA IDENTIFICATS PELS ALUMNES QUE VAN RECONÈIXER AQUEST VALOR. _____	69
TAULA 15.	RELACIÓ DE CONCEPTES IDENTIFICATS EN EL GLOBAL DE LES ENTREVISTES ALS PROFESSORS I FREQUÈNCIA AMB QUE HAN ESTAT INTRODUÏTS. _____	71
TAULA 16.	RELACIÓ DE PROPOSTES SOBRE COM VINCULAR L'EA AL GRAU D'EA IDENTIFICADES PELS ALUMNES I PROFESSORS QUE VAN RECONÈIXER EL VALOR D'AQUESTA VINCULACIÓ. _____	74
TAULA 17.	RELACIÓ DE PROPOSTES SOBRE COM VINCULAR L'EA AL GRAU D'EA IDENTIFICADES PELS ALUMNES I PROFESSORS QUE VAN RECONÈIXER EL VALOR D'AQUESTA VINCULACIÓ. _____	74

ÍNDEX DE GRÀFICS:

GRÀFIC 1. <i>ESFERES DE RELACIÓ AMB EL MÓN A LA BASE DEL DESENVOLUPAMENT HUMÀ. EXTRET DE CONFERÈNCIA DE LUCIE SAUVÉ</i>	23
GRÀFIC 2. SAUVÉ, 2003:5	39
GRÀFIC 3. <i>EXTRET DE LA PÀGINA WEBPSICOLOGIAYMENTE</i>	41
GRÀFIC 4. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA UTILITZADA PELS QÜESTIONARIS PEL QUE FA AL CURS DEL GRAU QUE ESTAN FENT ACTUALMENT, EL SEU GÈNERE I EL TORN EN QUE FAN LES CLASSES.....	53
GRÀFIC 5. CAPTURA DE PANTALLA DEL QÜESTIONARI ALS ALUMNES REALITZAT AMB GOOGLE FORM.	55
GRÀFIC 6. RESPOSTES DE L'ALUMNAT LA PREGUNTA: <i>HAS VIST REFLECTIT EN ALGUNA ASSIGNATURA DEL GRAU D'ES ALGUN TEMA RELACIONAT AMB EL MEDI AMBIENT?</i>	62
GRÀFIC 7. RESPOSTES DE L'ALUMNAT A LA PREGUNTA: <i>CREUS QUE HI HA ALGUNA RELACIÓ ENTRE L'EA I L'ES?</i>	64
GRÀFIC 8. RELACIÓ DE CONCEPTES INTRODUÏTS PELS ALUMNES EN RELACIONAR L'EA I L'ES. ES POT LLEGIR A L'ANNEX VI.	67
GRÀFIC 9. RESPOSTES DE L'ALUMNAT A LA PREGUNTA: <i>CONSIDERES QUE TÉ ALGUN VALOR TREBALLAR L'EA EN EL GRAU D'EA?</i>	68
GRÀFIC 10. GRÀFIC REALITZAT AMB EL PROGRAMARI ATLAS.TI PER ANALITZAR TOTS ELS CONCEPTES DE LES ENQUESTES RELACIONATS AMB EL VALOR DE L'EA EN EL GRAU D'E. ES POT LLEGIR A L'ANNEX VII.	70
GRÀFIC 11. NÚVOL DE PARAULES AMB ELS CONCEPTES QUE MÉS HAN APAREGUT AL GLOBAL DE LES ENTREVISTES REALITZADES ALS PROFESSORS.	72
GRÀFIC 12. NÚVOL DE PARAULES AMB ELS CONCEPTES QUE MÉS HAN APAREGUT A LES RESPOSTES DELS ALUMNES A LES PREGUNTES: <i>CONSIDERES QUE TÉ ALGUN VALOR TREBALLAR L'EA EN EL GRAU D'EA?</i> I <i>CREUS QUE HI HA ALGUNA RELACIÓ ENTRE L'EA I L'ES?</i>	73
GRÀFIC 13. <i>EXTRET DE RED ACES, MENDOZA 2002</i>	85

1. INTRODUCCIÓ

El Treball de Fi de Grau (TFG) és la fi d'una etapa que vaig començar fa sis anys, i que ha estat plena d'il·lusió i desig per incorporar un corpus teòric a la meva pràctica. Suposa la culminació d'aquests anys com a estudiant, que enriqueixen la meva carrera professional, però també suposa la motivació per seguir formant-me i seguir aprenent. Aquest treball final m'ha permès pensar-me i sentir-me educadora social en la interrelació amb l'àmbit de l'educació ambiental (EA) que ha ocupat gran part de les meves inquietuds, interessos i darreres experiències professionals. Significa un espai on aturar-me i un lloc on interconnectar coneixements, sabers, experiències... que he anat acumulant al llarg d'aquests anys, tant dins com fora de la universitat.

El treball, que es presenta a continuació, pren forma de recerca. Una recerca, que es planteja posant rellevància per una banda, a la competència transversal que es desenvolupa en el Pla docent 2015-16 del TFG referida a Sostenibilitat (capacitat de valorar l'impacte social i mediambiental d'actuacions en el seu àmbit / capacitat de manifestar visions integrades i sistèmiques) i per altra banda, a l'objectiu del retorn social entre la universitat i la societat.

Es vol centrar en conèixer i aprofundir sobre la necessitat d'incloure la dimensió ambiental en la formació de les educadores i dels educadors socials. Per això, intenta comprendre què està succeint en el context educatiu del Grau d'educació social i es concreta en el de la Universitat de Barcelona (UB).

En aquest treball es vol aportar una mirada pedagògica a l'educació social (ES), a altres àmbits de problematització i a l'acció educativa congruent amb les complexes i canviants realitats socials actuals. Una educació lligada a la necessitat de pensament, que com diu Arendt(1996), no com a argumentació, lògica, racionalitat, càlcul, capacitat psicològica o mental, sinó com a atenció i judici del món. De manera que el món sol·licita la nostra atenció i es dirigeix a la nostra capacitat de pensar i "posar-lo en joc". D'aquesta manera, l'educació podrà esdevenir l'exercici de la sensibilitat, de la paraula, del pensament. Una capacitat de pensar que posteriorment porti acció mitjançant pràctiques socials, formes d'organització, valors i models polítics per poder afrontar els problemes que afecten la humanitat.

Preguntar-nos què ens pot donar sentit i coherència a allò que som? com trobar nous sentits a la nostra quotidianitat? com espècie volem ser devoradors i destructors o volem encarnar l'amor i la consciència? quins reptes educatius planteja educar per a l'era planetària? (Morin, Roger i Domingo, 2003).

Aquesta investigació vol generar pensament, dubtes, reflexió, construcció de coneixement en obrir interrogants i noves mirades en l'educació social, tenint present el medi ambient, com a eix fonamental a tractar en el Grau d'ES de la UB. No es pretén generalitzar ni establir directrius al respecte, simplement s'interpretarà aquesta realitat concreta, analitzant-la perquè d'aquesta anàlisi es derivin elements que puguin ajudar a reflexionar i a repensar les pràctiques com a educadores i com a educadors, en relació als reptes educatius del segle XXI que aquí es plantegen.

És important destacar la complexitat i dificultat de plasmar en aquestes pàgines la temàtica, en la qual em vull submergir, ja que és d'una índole, envergadura i complexitat molt diversa, de manera que es pot entomar des de diversos àmbits. Endinsar-me en l'educació

socioambiental¹, m'ha obligat a realitzar una profunda recerca bibliogràfica en diferents disciplines (filosofia, pedagogia, educació social, sociologia, psicologia, economia, biologia, ecologia, geografia, enginyeria agrícola i forestal, antropologia, art i cultura ...). No és d'estranyar que sigui així, ja que el medi ambient interacciona de manera sistèmica. Aquest treball, per tant, vol tenir en compte aquesta complexitat del problema, així com els aspectes de l'entramat social, cultural, econòmic, psicològic i afectiu que giren entorn a ell.

Finalment, per tancar aquest apartat introductori, assenyalar que l'estructura d'aquest treball s'ha construït seguint un fil conductor que té com a intenció acompanyar al lector/a amb la temàtica abordada.

El TFG s'estructura en 10 apartats. S'inicia amb aquesta introducció, per després fer una justificació que ens permet donar el sentit i la rellevància d'investigar sobre la temàtica d'estudi. En aquest punt s'explica la motivació personal i professional, així com la rellevància social i educativa que ens suposa aquest treball, en l'actual escenari social, econòmic i cultural. Posteriorment els objectius i la definició del problema d'investigació amb les preguntes de la recerca.

El cos del treball es desenvolupa a partir d'un marc teòric que ens ofereix un diàleg amb autors i lectures amb una mirada interdisciplinària. El segueix l'apartat on s'explica el procés seguit en la investigació, la mirada epistemològica adoptada, i es presenten els actors que han participat en la recerca, els instruments utilitzats per acollir les veus de l'alumnat, el professorat i experts en educació ambiental. Posteriorment les fases i el cronograma que gràficament temporalitza aquestes i les tasques. En l'apartat de l'anàlisi, s'obra el diàleg entre els continguts de les fonts documentals revisades i la veu dels participants i on s'analitza i reflexionen sobre els possibles canvis a implementar per incloure la dimensió ambiental en el Grau d'ES de la UB.

Finalment s'ofereix un apartat de conclusions, en tot cas obertes, plenes de preguntes que ens emplaça a seguir reflexionant sobre l'ambientalització curricular en el Grau d'ES. Es tanca el treball amb les limitacions i noves propostes per a seguir reflexionat i investigant en l'ambientalització del currículum.

¹ "Toda intervención ambiental, debe tener en cuenta los aspectos educativos y sociales porque las personas, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el entorno físico y toda intervención socioeducativa debe contemplar los aspectos ambientales implicados, puesto que ésta siempre se desarrolla en un contexto socio-físico determinado". (Rodríguez, M, 2006)

2. JUSTIFICACIÓ. TEIXINT EL SENTIT DE LA RECERCA

"Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, esto: que hay que volver a pensar".

(Contreras i Pérez de Lara, 2010, p,21)

El camí que m'ha portat a desenvolupar aquesta recerca parteix bàsicament de dos eixos, que esdevenen claus per anar teixint el seu veritable sentit i que s'han anat autoalimentant mútuament fins a esdevenir inextricables.

El primer eix, neix d'una motivació personal pels temes socials i pels temes ambientals. Inicialment l'entorn més immediat em va influir de manera decidida en el meu interès pel medi ambient i el gaudi de la natura. Posteriorment, la meva relació professional m'hi ha anat acostant.

La necessitat de viure l'experiència personal des d'un lloc reflexiu i de revisió es converteix en origen i camí d'aquesta investigació (Contreras i Pérez de Lara, 2010). És des d'aquesta experiència i des de la reflexió que sorgeix la primera llavor per a aquest TFG, ja que aquesta estima per allò social i ambiental és el punt iniciàtic. Aquesta relació d'interès pel medi i el gaudi de la natura, sempre he cregut que ha posat uns fonaments sòlids en la meua vida, ja que en moments adversos ha esdevingut un factor de resiliència, en tant que reconneixió amb la vida, en la unitat. És així, que malgrat les pèrdues, vivències, angoixes..., la vida en ella mateixa és digna de viure-la. Un sentit de la vida, que el trobo en el món que m'envolta i, m'interconnecta al gran sistema de la vida i per tant, a mi mateixa.

En aquesta direcció, les paraules d'un text de Frankl, (1992), *El hombre en busca de sentido*, han ressonat en mi, en moltes ocasions. L'autor del llibre, el doctor Frankl, va estar presoner durant molt temps en els bestials camps de concentració i fa un relat segons la seva pròpia experiència i la d'altres companys i expressa:

"El hambre, la humillación y la sorda cólera ante la injusticia se hacen tolerables a través de las imágenes entrañables de las personas amadas, de la religión, de un tenaz sentido del humor e incluso de un vislumbrar la belleza estimulante de la naturaleza; un árbol, una puesta de sol... (...) A medida que la vida interior del prisionero se hacía más intensa, sentíamos también la belleza del arte y la naturaleza como nunca hasta entonces. Bajo su influencia llegábamos a olvidarnos de nuestras terribles circunstancias, nos sentíamos transportados por la belleza de la naturaleza. (...). No cabe duda que las personas sensibles acostumbradas a una vida intelectual rica, sufrieron muchísimo (su constitución era a menudo más endeble), pero el daño causado a su ser más íntimo era menor: eran capaces de aislarse del terrible entorno, retrotrayéndose a una vida de riqueza interior y libertad de tomar postura ante las condiciones...". (pp.44- 47)

Una postura de compartir la vida amb altres que estan passant pel mateix camí que tu, a cops amb condicions desiguals i injustes. Com deia Nietzsche: “qui té un perquè per viure, trobarà quasi sempre el com” i aquest és el meu perquè del ser educadora i voler incorporar la Dimensió Ambiental en aquest treball.

Evidentment, aquest TFG podia prendre molts enfocats, però la reflexió sobre el meu pas pel Grau d'ES va ser el que em va orientar. Al llarg dels anys d'estudi del Grau d'ES he tingut la percepció d'una manca de referències a la temàtica proposada. Aquesta situació de l'experiència personal, em va fer reflexionar al respecte, per tal de resignificar l'ES tenint present la mirada ambiental. És cert, que s'han treballat diversos aspectes que conflueixen en l'educació ambiental (EA) però en no posar-hi la mirada i la connexió, poden quedar desdibuixats, ja que no sembla quedar palesa en la intencionalitat educativa. Tanmateix, i és aquesta interacció i és per això, que aquest TFG vol anar d'allò més global a allò més concret i local, fins a poder mostrar la situació existent en el Grau d'ES de la UB, en referència al que s'ha anomenat *ambientalització curricular*.

El **segon eix** és la rellevància social i educativa que té indagar sobre aquesta temàtica en l'actual context socioeconòmic i cultural en el que molts dels fonaments, estan sent formalment objectats davant la realitat social i ambiental.

Aquesta recerca pretén reflexionar i entrellaçar l'EA i l'ES que malgrat en ocasions s'ha considerat que no tinguin massa punts de contacte, es vol demostrar la seva proximitat, unió i impossible dissociació. En aquest sentit, es vol indagar sobre la inclusió de la dimensió ambiental (DA) en les diferents competències transversals i específiques que es desenvolupen en la titulació en el Grau d'ES.

L'EA suggereix la possibilitat teòrico-pràctica d'intervenir activa i contextualment en les realitats educatives (Caride 1991 en Heras, 1998). Així, podem veure-ho en les funcions de l'educadora i educador social que s'estableix en ASEDES (2007), sobre la generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials o en el coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius (p.38-39). És en aquest sentit que Heras (1998) considera que la pedagogia ambiental, té un gran interès pels educadors i pedagogs socials, ja que més enllà de l'objecte d'investigació apel·la a la capacitat crítica de les persones per afrontar i prendre decisions davant la problemàtica ambiental del nostre planeta, constituint un espai d'acció per a l'ES. Per tant, una investigació d'aquestes característiques pot permetre a l'ES incloure i reflexionar sobre la dimensió ambiental i així, poder donar a conèixer què podem aportar des del nostre saber i quin rol pot tenir l'educadora i educador social esdevenint un agent potencial, per fomentar la conscienciació ambiental i la sostenibilitat.

Aquesta investigació es veu molt ben definida en les paraules de Morin (2008, p.9): “El problema humana y planetariamente vital de la ecología², precisa un pensamiento que interroga a la vez todos los aspectos de la vida en sociedad y el sentido de la aventura humana”. Interrogar-nos del perquè i per a què de la necessitat d'una ecociudadania; del lloc que ocupen

² La paraula *ecologia* remet a allò que denotaven els termes *medi*, *entorn* i *naturalesa*. Estudia les interrelacions dels éssers vius entre ells i amb llur medi. El medi comprèn el conjunt de valors naturals, socials i culturals existents en un lloc i un moment determinat, que influeixen en la vida de l'home actual i en les generacions venidores. És a dir, no es tracta només de l'espai en què es desenvolupa la vida sinó que també comprèn éssers vius, objectes, aigua, sòl, aire i les relacions entre ells, així com elements tan intangibles com la cultura. En la Teoria general de sistemes, un medi és un complex de factors externs que actuen sobre un sistema i en determinen el seu curs i la seva forma d'existència (Definicions extretes de l'enciclopèdia Catalana)

els éssers humans i les relacions que estableix amb el medi i com aquest influencia en la concepció que té aquest del món i dels altres individus.

Com ens explica molt bé Morin (2003, 2008), el problema ecològic ens obliga a plantejar-nos la reestructuració de la vida i de la societat humana. La crisi ambiental té una dimensió social, els aspectes humans són en darrera instància la principal causa i conseqüència de tota la qüestió ambiental i per tant, són necessaris canvis profunds individuals, socials i econòmics per aconseguir la sostenibilitat (concepte que engloba tres aspectes, l'ambiental, el social i l'econòmic (De la Osa i Azara, 2014)) i la millora ambiental, per això és indispensable l'ús d'eines socials i educatives per a la capacitació i determinació de las persones en la resolució dels problemes socioambientals. I això, entronca directament amb l'ES, entre moltes altres disciplines.

D'altra banda, també és rellevant en aquesta recerca, que el saber que es pretén construir prové del diàleg entre les fonts documentals i les veus de l'alumnat, del professorat i d'experts en la matèria.

3. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

El plantejament teòric presentat desemboca tot un seguit de preguntes envers possibles relacions entre conceptes. Aquesta investigació pretén estudiar l'ambientalització curricular del Grau d'ES de la UB. Per això, ha semblat adequat d'una banda, fer una immersió des d'allò més global, tenint present una anàlisi del Pla d'Estudis de les diferents universitats de Catalunya que realitzen aquest grau, per després arribar a allò més local amb un aprofundiment pel que fa a la UB. Per un altre cantó, una anàlisi de les interrelacions de l'ES i ambiental que fan l'alumnat i professorat i per altra banda, esbrinar de quina manera el professorat s'ha plantejat la incorporació de la dimensió ambiental en el currículum.

Aquesta investigació pretén estudiar l'ambientalització curricular del Grau d'ES de la UB, tenint present l'anàlisi del Pla d'Estudis de les diferents universitats de Catalunya (veure Annex I) que realitzen aquest grau, amb un aprofundiment pel que fa a la UB; esbrinar de quina manera el professorat s'ha plantejat, la incorporació de la dimensió ambiental en el currículum i una anàlisi de les interrelacions sobre l'educació social i ambiental que fan l'alumnat i professorat.

Tot aquesta recerca té el seu sentit en què en les últimes dècades incloure la DA en les universitats d'educació superior a tot el món, és un dels principis de la formació professional a la qual aquestes institucions han de donar resposta efectiva. L'ensenyament superior ha d'aplicar models centrats en el desenvolupament sostenible i mostrar camins i concrecions que apuntin a la satisfacció de les necessitats bàsiques de la societat. D'aquesta manera, apareix la necessitat d'integrar el component ambiental en els projectes educatius institucionals de les universitats i en concret, les seves funcions de docència, investigació i projecció social.

A continuació, es detallen les preguntes concretant amb quins protagonistes, és a dir, alumnat i professorat del Grau d'ES de la UB i experts en la matèria .

Els problemes d'investigació que es tracten de definir corresponen a les següents preguntes:

1. Està inclosa l'EA en el Grau d'ES de la UB? (alumnat i professorat)
2. En quines assignatures i docents creu l'alumnat que està inclosa l'EA?
3. En quin sentit perspectiva o dimensió es treballa l'EA? (alumnat i professorat)
4. Es considera que l'ES i l'EA estan relacionades? (alumnat i professorat)
5. Quines són les concepcions d'interrelació que tenen els alumnes i professors sobre l'ES i l'EA?
6. L'EA té valor per als ES ? Si en té, quin valor se li dona a treballar l'EA en el grau d'ES de la UB? (alumnat i professorat)
7. Quines propostes es plantegen per incloure l'EA en el Pla d'estudis del Grau d'ES? (alumnat i professorat)

En la part final d'aquest treball i d'acord amb la recerca, es donarà resposta als interrogants plantejats i es reprendrà l'objectiu de la investigació.

4. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS

4.1. Plantejament de la investigació

Aquesta recerca posa especial atenció a acollir la veu de l'alumnat i professorat del Grau d'ES de la UB, per tal d'interpretar i comprendre el què s'expressa i poder-hi dialogar acollint en aquest diàleg la veu d'autors diversos. Entenem que és des del llenguatge que construïm la realitat, i que per tant és important apropar-nos a aquesta des del diàleg i des de la producció discursiva unint teoria i pràctica, integrant coneixement, acció i valors. Tanmateix, partint d'uns processos d'autoreflexió dels integrants dels participants (alumnat i professorat del Grau d'ES de la UB, incloent a la investigadora) es pot portar a terme una posterior presa de decisions consensuades i assumides de forma corresponsable.

El desenvolupament d'aquesta investigació pretén demostrar la necessitat de formar els educadors i les educadores socials amb una dimensió mediambiental, treballant-ho des de diferents mirades, angles i àmbits, per tal d'unir sabers i així es pugui produir el lligam entre les parts i la totalitat. D'una banda, seria interessant crear espais de reflexió crítica, de debat i diàleg entorn a què ens referim quan estem parlant de medi i natura, de sostenibilitat... en relació a l'ES; la visió de l'ésser humà en relació a la natura, les tendències i modes en l'àmbit del medi ambient, els rol de l'ES en relació a aquesta temàtica, els problemes ambientals i el nostre paper com a individus i societat... per tal de construir conjuntament el discurs i les propostes educatives del Grau d'ES de la UB pel que fa a l'ambientalització curricular. Per altra banda, oferir a la universitat unes primeres línies per a poder anar implementant la DA en el currículum del Grau d'ES, d'una forma reflexionada i crítica.

4.2. Objectius generals i específics de la investigació

Els objectius d'aquest treball sorgeixen de la labor observadora i reflexiva que he pogut perfilar al llarg dels cursos del Grau d'ES i dels objectius que es planteja el propi TFG, els que es més directament es relacionen amb aquesta recerca són:

- Potenciar un procés de reflexió interdisciplinària, complexa, crítica, creativa i prospectiva en l'estudiant.
- Fomentar la transferència de coneixement i el retorn social entre la universitat i la societat.

Els objectius del treball es descriuen a la taula següent:

Objectiu general	Objectius específics
<p>Analitzar l'ambientalització curricular en el Grau d'educació social de la UB, revisant la seva situació actual, el seu valor, els conceptes que s'inclouen i propostes de futur a partir de les veus de l'alumnat i del professorat.</p>	<p>1. Avaluar la inclusió de la DA en el currículum del Grau d'ES de la UB a partir de l'alumnat, del professorat i dels pla d'estudis del Grau</p>
	<p>2. Analitzar la interrelació de l'EA amb l'ES que fa el professorat i l'alumnat</p>
	<p>3. Identificar el valor i importància d'incorporar l'EA en el grau d'ES per a l'alumnat i per al professorat</p>
	<p>4. Conceptuar la dimensió ambiental en el currículum del Grau d'ES de la UB</p>
	<p>5. Identificar el motiu pel qual el professorat inclou la DA en el programa de les seves assignatures</p>
	<p>6. Identificar propostes de l'alumnat i del professorat per tal d'incloure la DA en el pla d'estudis del Grau d'ES</p>

Taula 1. Objectiu general i objectius específics del TFG. Font: Elaboració pròpia

5. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

Abans d'iniciar els recorreguts per l'EA, ens situarem per saber en quina és la temàtica en la que ens centrem.

Tenim el substantiu *educació*, per una banda, i l'adjectiu *ambiental* per una altra. Per tant, podem veure que contempla la dimensió educativa i la DA. D'altra banda, l'àmbit en el que acabarem centrant la recerca, és l'universitari i per tant, centrarem la DA en la UB i en concret en el Grau d'ES.

La paraula *ambiental* que qualifica el substantiu *educació* es pot definir com pertanyent o relatiu al medi. Col·loquialment el terme *medi ambient* es considera pràcticament sinònim de "verd". Tanmateix, el ventall de branques que s'inclouen en l'estudi d'allò ambiental és molt més ampli, tenint cabuda els temes relacionats exclusivament amb la natura i, a més, els temes en matèria de relació social, economia i humanitat. (Alonso, 2010)

Arribats a aquest punt, cal situar-nos en el concepte de *medi ambient*. El considerem com una unitat física, biològica i tècnica, de caràcter sistèmic, de la que l'ésser humà en forma part com a individu i com a participant en organitzacions socials i productives, amb capacitat de transformar-lo. Qualsevol acció sobre una de les seves parts o un dels seus elements genera un canvi en tot el conjunt, que porta a una situació nova -un nou equilibri o un nou desequilibri-, amb unes conseqüències que poden ser valorades com a positives o desitjables o com a negatives i evitables.

5.1. Definicions d'educació ambiental

Les principals definicions d'EA al llarg de la història es recullen a la següent:

Autors/organitzacions	Definició d'EA
Unió Internacional per a la Conservació de la Natura (UICN,1970)	"L'EA és el procés que consisteix en el reconeixement de valors i l'aclariment de conceptes a fi de fomentar les aptituds i actituds necessàries per a comprendre i apreciar les interrelacions entre l'home, la seva cultura i el seu medi biofísic. L'educació ambiental porta associada també la pràctica en la presa de decisions i en la pròpia elaboració d'un codi de comportaments referents a les qüestions relacionades amb la qualitat del medi ambient".
Organització d'Estats Americans (OEA, 1971)	"L'EA és un procés de reconeixement de valors i aclariment de conceptes que permeten el desenvolupament de les habilitats i actituds necessàries per estendre i apreciar les interrelacions entre l'home, la seva cultura i el medi biofísic que el rodeja. Com a conclusió, propicia l'ensenyament de judicis de valor que capaciten per raonar clarament sobre problemes complexos del medi que són tan polítics, econòmics i filosòfics, com també tècnics".
Conferència d'Estocolm Organització de les Nacions Unides (ONU, 1972, p.6)	"És indispensable una tasca d'educació en qüestions ambientals, dirigida tant a les generacions joves com als adults i que presti l'atenció deguda al sector de la població menys privilegiat, per tal d'eixamplar les bases d'una opinió pública ben informada i d'una conducta dels individus, de les empreses i dels col·lectius inspirada en el sentit de llur responsabilitat quant a la protecció i millora del medi en tota la seva dimensió humana. És també essencial que els mitjans de comunicació de masses evitin de contribuir al deteriorament del medi humà i, ans al contrari, difonguin informació de caràcter educatiu sobre la necessitat de protegir-lo i millorar-lo, a fi que els humans puguin desenvolupar-se en tots els aspectes".
Conferència de Tbilisi Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 1977, p.8-9)	"L'EA, degudament entesa, hauria de constituir una educació permanent general que reaccionés als canvis que es produeixen en un món en ràpida evolució. Aquesta educació hauria de preparar a l'individu mitjançant la comprensió dels principals problemes del món contemporani, proporcionant-li coneixements tècnics i les qualitats necessàries per a desenvolupar una funció productiva a fi de millorar la vida i protegir el medi, prestant l'atenció que cal als valors ètics. En adoptar un enfoc global, arrelat en una àmplia base interdisciplinària, l'educació ambiental crea de nou una perspectiva general dins de la qual es reconeix l'existència d'una profunda interdependència entre el medi natural i el medi artificial. Aquesta educació contribueix a posar de manifest la continuïtat permanent que vincula els actes del present a les conseqüències del futur; demostra a més, la interdependència entre les comunitats nacionals i la necessària solidaritat entre tot el gènere humà".
Cañal, García & Porlan (1981, p.104)	"L'EA és el procés en el curs del qual hom va aconseguint assimilar els conceptes i interioritzar les actituds mitjançant les quals adquireix les capacitats i els comportaments que li permeten comprendre i jutjar les relacions d'interdependència establertes en una societat, amb el seu mode de producció, la seva ideologia i estructura de poder dominant i el seu medi biofísic, així com per actuar conseqüentment a l'anàlisi efectuada".
Disinger (1983)	"L'EA és un procés interdisciplinari i integrat, dirigit a la resolució de conflictes de valors relacionats amb la relació home-medi, mitjançant el desenvolupament d'una ciutadania amb consciència i comprensió de l'entorn, tant el natural com l'alterat per l'home. A més, aquesta ciutadania estarà capacitada i estarà disposada a aplicar habilitats d'investigació, implementar la presa de decisions, la solució de problemes i les estratègies d'acció cap a la consecució de l'homeòstasi entre la qualitat de vida i la qualitat del medi".
Programa 21 Río de Janeiro (1992)	"Para ser más eficaz, la educación en materia de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y del desarrollo humano, integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación". (Área "Reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible"). La capacitación debería apuntar a impartir conocimientos que ayuden a conseguir empleo y a participar en actividades relativas al medio ambiente y desarrollo" (Área Fomento de la capacitación)
Conferencia Internacional de Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la Sostenibilidad Salónica (1997)	"La reorientación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad, concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países. La noción de sostenibilidad incluye cuestiones no sólo de medio ambiente, sino también de pobreza, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional"
Libro Blanco de la EA en España (1999)	"L'EA és un procés permanent en el qual els individus i les comunitats adquireixen consciència del seu medi i aprenen els coneixements, els valors, les destreses, l'experiència i també la determinació que els capaciti per actuar, individualment i col·lectivament, en la resolució dels problemes ambientals presents i futurs".

Taula 2. Definicions d'EA. Font; Elaboració pròpia.

5.2. Educació ambiental i educació per al desenvolupament sostenible

Una de les paraules que s'ha introduït amb més força i s'ha fet servir més darrerament és *sostenibilitat*, per referir-se a la capacitat de càrrega dels sistemes naturals; però no sempre s'utilitza per parlar de les temàtiques ambientals, ja que, per exemple, arran de la crisi socio-econòmica, aquest concepte també s'ha utilitzat àmpliament en l'àmbit de l'economia.

Això ha creat un fort corrent dins del món de l'EA que s'ha reconvertit en moltes ocasions en educació per al desenvolupament sostenible (EDS). L'EDS s'inicia amb la referència a la teoria del desenvolupament humà i es completa amb la del desenvolupament sostenible, també denominat sustentable. Es denuncia com a inviable el model industrial que esgota els recursos naturals i és insolidari amb les generacions futures que hauran de viure en un món degradat. Es destaca la importància de les persones i de les cultures i decreix la credibilitat dels indicadors macroeconòmics. S'atén a la marginació dels grups més vulnerables i al reconeixement dels drets humans de totes les persones allà on visquin. També s'atén a la diversitat cultural que es veu amenaçada per a imposició d'un pensament únic que uniformitza els criteris, els gustos i els costums. Així, la cooperació es comença a entendre amb doble direcció: nord-sud i sud-nord. Com a alternativa a la globalització econòmica, que exclou, es potencia la globalització de la solidaritat.

Els partidaris d'aquest corrent creuen que l'EA hauria d'estar dins de l'EDS, ja que consideren que aquesta abasta una visió més àmplia; però no tothom hi està d'acord. La mateixa paraula de desenvolupament sostenible (o sustentable), per a molts és considerada una contradicció en ella mateixa: si és sostenible, no és desenvolupament; i si és desenvolupament, no és sostenible. Novo (2012), considera que "el término *desarrollo* es uno de esos que todo el mundo utiliza para designar (o encubrir) procesos que van desde la simple acumulación económica en unas áreas y grupos del planeta a las ayudas que crean dependencia en otras zonas." (p.148). Tot i que com també expressa, hi ha altres realitats com els plans de desenvolupament comunitari i altres experiències més properes a l'autèntic desenvolupament, en els quals els aspectes ecològics són prioritaris i en els que a més la comunitat intervé en les prioritats del projecte i la presa de decisions. Tanmateix, l'autora expressa que com majoritàriament el més freqüent és utilitzar-lo en el primer sentit, "convendría admitir que no todo lo que se designa como desarrollo, lo es auténticamente, al menos en el sentido profundo que esta palabra tiene".

Amb el desenvolupament sostenible, la sostenibilitat o amb el decreixement la significació, el seu sentit i la seva necessitat depèn de les persones i de les seves accions i també del moment sociopolític i de les condicions econòmiques. Per tant, és necessari clarificar en els discursos i accions si el model de desenvolupament sostenible que es proposa, és equilibrat ecològicament, ètica i social. En aquest sentit Meira (2006) assenyala que:

"No encontramos razones de carácter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico o ideológico para aceptar sin más que la educación para el desarrollo sostenible sea o pueda llegar a ser algo sustancialmente distinto, superior o más eficaz que la EA (...). El proceso por el que llegó a bifurcarse en un determinado momento(¿1987?, ¿1992?) la ruta de la respuesta educativa a la crisis ambiental en dos trayectorias, la EA y la EDS, dista mucho de haber sido transparente y de obedecer a dinámicas de debate, participación y consenso generalizadas dentro del propio campo de la EA"(p.42)

Meira (2006) explica en aquest article com s'ha arribat a aquesta dicotomia i raona que el fet que el decenni 2005-2014 hagi estat declarat per la UNESCO com el decenni de l'EDS, ha contribuït a què des d'instàncies governamentals s'hagi adoptat majoritàriament aquesta denominació. L'autor conclou que "detrás de l'EDS existe un proyecto ideológico claramente orientado a una resolución en clave liberal y de mercado de la doble crisis, la ecológica y la social, las dos caras de la misma moneda".

Per això, es posiciona per a l'ús conceptual d'EA, ja que l'EDS és un constructe que neix de la combinació de dos enunciats que són antitètics i incongruents i que el seu significat depèn de qui el faci servir, el context amb el qual es fa servir, per això expressa "creo que dentro de la EA existen otras visiones, otras alternativas, otros paradigmas, más críticos y consecuentes con una construcción igualmente sustentable, pero también emancipadora, equitativa y la orientada hacia la justicia social del presente y del futuro de la humanidad" (Meira, 2006, p.51)

És per aquest motiu, que en aquesta investigació ens referim a EA i no pas a EDS, tot i que el concepte s'utilitzarà en tant que és el que en molts textos, legislació i fons documentals s'utilitza, tanmateix, amb la mirada per saber quin és el paradigma que el sustenta.

L'EA entén el medi ambient de manera global i sistèmica, en les seves dimensions temporals i espaials, des de l'entorn immediat al planetari, per avui i pel futur. Comprèn el conjunt de problemàtiques de la vida quotidiana, particularment les que estan relacionades amb l'aigua, la mobilitat, el consum, l'alimentació, els residus, l'hàbitat, l'energia, el clima, la biodiversitat, la solidaritat, la salut... Està dirigida a totes les persones, a tot arreu i al llarg de tota la vida, en l'àmbit de l'educació formal, no formal i informal, des dels nens i nenes als adults: a l'escola, a la universitat, en associacions, en empreses, en col·lectivitats, als mitjans de comunicació, al carrer, a través dels discursos i les accions d'homes i dones responsables. "Mantiene entre sus objetivos contribuir al mejoramiento substancial del bienestar humano y de los entornos que hacen posible la vida." (Caride i Meira, 2001, p.187). Es tracta d'un enfocament de pràctica social dialògica amb l'expectativa d'una societat més conscient i crítica, lliure i responsable que aporta perspectives i dimensions en les que s'incrementa la pertinença al món, enllaçant els ciutadans del planeta, que inspira múltiples sabers per l'aprenentatge, la convivència, en els que l'equitat i la justícia es constitueixen principis irrenunciables.

Per contribuir a la construcció d'una nova ciutadania que pugui enfrontar-se als desafiaments del segle XXI, és necessari abordar la sensibilització, informació, formació i participació en accions col·lectives d'EA. Demostrada ja per projectes col·lectius concrets ancorats en els territoris i a través de cooperacions, l'EA ha de formar part de polítiques públiques i estratègies d'organismes privats.

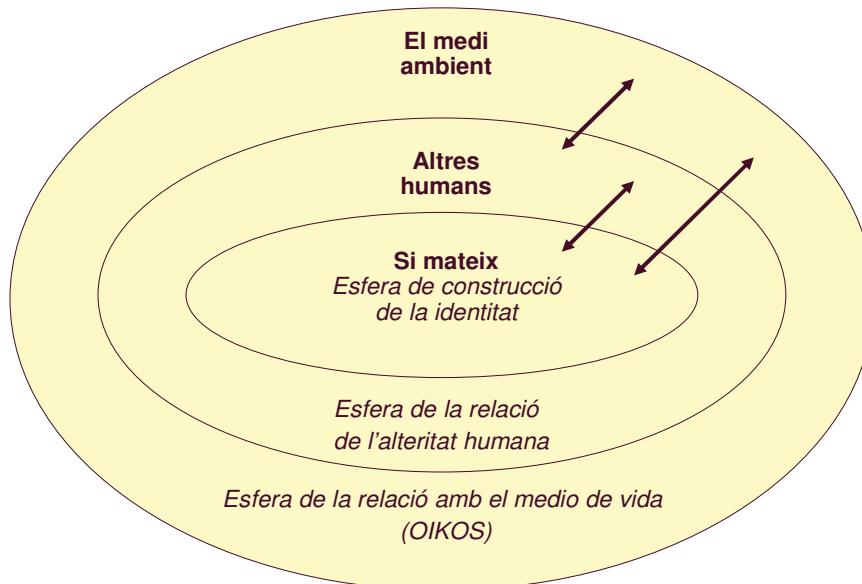
Morin (2000) considera que l'EA:

"pretén restaurar la relació entre els homes i el seu entorn (natural, cultural, social, econòmic), i forjar en cadascun, i de manera col·lectiva, una identitat global (...) En aquest sentit, l'ètica individu-espècie necessita un control mutu de la societat per part de l'individu i de l'individu per part de la societat, és a dir la democràcia; l'ètica individu-espècie reclama per al segle XXI la ciutadania terrestre (...) la consciència que l'humà és a la vegada individu, part d'una societat i part d'una espècie. Portem en cadascú de nosaltres aquesta triple realitat. A més, tot desenvolupament veritablement humà ha de comportar el desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, de les participacions comunitàries i de la consciència de pertànyer a l'espècie humana. (...) A partir d'això es dibuixen les dues grans finalitats ètico-polítiques del nou mil·lenni: establir una relació de control mutu

entre la societat i els individus a través de la democràcia, fer de la humanitat una comunitat planetària. (p.7)

Leff (2001) senyala que:

“el discurso del desarrollo sustentable está siendo asimilado por la racionalidad económica y por las políticas de capitalización de la naturaleza, pero los principios de la sustentabilidad se están arraigando en el ámbito local a través de la construcción de nuevas racionalidades productivas, sustentadas en valores y significados culturales, en las potencialidades ecológicas de la naturaleza, y en la apropiación social de la ciencia y la tecnología. Mientras la globalización promueve la distribución espacial de su lógica autocentrada, penetrando cada territorio, cada ecosistema, cada cultura y cada individuo, las políticas de la localidad están construyendo una globalidad alternativa desde la especificidad de los ecosistemas, la diversidad cultural y la autonomía de las poblaciones



© Lucie Sauvé

Gràfic 1. Esferes de relació amb el món a la base del desenvolupament humà. Font Sauvé(2003, p.4)

Sauvé (2014) considera en primer lloc, que és necessari aclarir que l'objecte de l'EA no és tant l'ambient - l'ambient és l'objecte de les ciències del medi ambient, dels estudis ambientals - sinó que l'objecte propi de l'EA és la relació amb l'ambient: la relació personal i social. En aquest sentit Heras (1998) definia la pedagogia ambiental com:

“un tipo de pedagogía que se ocupa de las relaciones entre la educación y el medio ambiente (...) no está situada epistemológicamente de un modo definitivo y de manera unívoca ni en las llamadas ciencias ambientales ni en las ciencias humanas y sociales, a pesar que se podría influir en ambas categorías de ciencias.” (p. 268)

L'EA se centra en una de les esferes de relació amb el món, a la base del desenvolupament humà: més enllà de la relació amb si mateix i la relació amb l'altre humà, s'interessa en la relació amb el conjunt del sistema de vida.

Aquestes tres esferes són íntimament interconnectades:

- En l'esfera íntima de relació amb si mateix, es tracta d'aprendre a ser, a entrar en relació, a comunicar, a aprendre... És l'esfera de la construcció de la identitat individual i col·lectiva.
- L'esfera de la relació amb l'altre humà s'interessa en els desafiaments de l'alteritat: crida a l'educació per a la pau, la democràcia, els drets humans; crida a l'educació intercultural.
- La tercera esfera, estretament relacionada amb les dues primeres, és l'esfera de la relació amb Oikos, la nostra casa de vida compartida entre nosaltres humans i amb les diverses formes i sistemes de vida.

Aquesta esfera és l'espai específic de l'EA i té com a meta millorar o reconstruir la nostra relació amb el món. Hi trobem:

- l'educació ecològica: aprendre a definir el seu nínxol ecològic humà i a acomplir-lo de manera responsable;
- l'educació econòmica: aprendre a utilitzar i compartir els recursos compartits de la casa de vida comuna de manera sostenible;
- l'educació ecosòfica: aprendre a aclarir el sentit del seu ser en el món, a explicitar la seva cosmologia pròpia.
- En aquest sentit, es troba també l'educació per a la ecociutadania.

Caride i Meira (2007) ens expressen que:

“la acción educativa que se construye con la intencionalidad de coadyuvar a la superación de la crisis ecológica ha de ser entendida como una praxis de naturaleza eminentemente social (moral, cultural, política, fenomenológica). Es cierto que la educación ambiental se ha caracterizado muchas veces como un instrumento o una práctica para transformar las relaciones humanas con la biosfera, pero esta lectura es, en nuestra opinión, reduccionista y parcial, porque dicha transformación requiere, como premisa fundamental, un cambio en las relaciones de las personas entre sí. (p.14)

5.3. Formació d'una ciutadania ambiental

"Per incomprendible que resulti a la nostra raó ordinària, tots nosaltres - i tots els altres éssers conscients com a tals- estem tots en tots, De manera que la vida que cadascú de nosaltres viu no és merament una porció de l'existència total, sinó que en cert sentit és el tot".

Erwin Schrödinger

Des dels anys 70 és sabut que les dejeccions, emanacions, exhalacions del nostre desenvolupament tècnico-industrial urbà degraden la nostra biosfera i amenacen d'enverinar irremeiablement el medi del qual formem part: la dominació desenfrenada de la naturalesa per part de la tècnica condueix la humanitat al suïcidi per una mort ecològica. (Morin, 2000, p.25)

Si és veritat que el gènere humà, amb la seva dialògica cervell-ment no tancada, posseeix recursos creadors no esgotats, aleshores per al tercer mil·lenni podem albirar la possibilitat d'una nova creació de la qual el segle XX n'hauria aportat els gèrmens i els embrions: la creació d'una ciutadania terrestre. L'educació, que és alhora transmissió de l'antic i obertura de la ment per acollir el nou, es troba al cor d'aquesta nova missió. (Morin, 2000, p.26)

L'interès i el compromís sobre les competències en EA (per a la sostenibilitat), i els problemes socials i ecològics, impliquen també el desenvolupament d'una vessant valorativa relacionada amb la capacitat d'empatia, l'escolta i l'interès per comprendre els altres i a la vida en general, inclús els éssers vius que no veiem. Un "pensament relacional vinculat a la consciència ètica i ecològica, en posar les persones per damunt de les abstraccions financeres, al postmaterialisme i al bé comú." (Pigem, 2013, p.143). D'aquesta manera, es poden crear, a partir d'aquí, estructures d'organització col·lectiva.

És interessant considerar que la reflexió sobre la formació d'una ciutadania ambiental en una perspectiva crítica i emancipadora, es converteix en una oportunitat per reconèixer i valorar el paper dels docents com a dinamitzadors de la cultura, propiciadors de la trobada i el diàleg dels sabers que circulen en l'escola/universitat i en la comunitat.

Si veiem l'univers com un lloc hostil, construirem murs, els nostres valors giraran entorn de la seguretat, el control, el poder, inventarem armes poderoses per intentar protegir-nos... i arribarem a una societat com la nostra, capaç d'autodestruir-se. Si en canvi sentim que l'univers és un lloc acollidor, podrem relaxar-nos, sentir-nos agraïts i dedicar-nos a compartir, conèixer i gaudir. És molt diferent, una visió del món, que ens diu que hem vingut a lluitar en un entorn que ens rebutja o a participar en una aventura fascinant. Per molt que avui pugui semblar ingenu parlar que l'univers és acollidor, no era així per les cultures tradicionals i per això els nostres mots conserven el rastre, com la paraula *Kosmos* que en grec antic no és només univers, sinó també ordre harmoniós i ornament.

L'ésser humà contemporani, actua com si se sentís orfe en un univers sense sentit, incapaç de relaxar-se i simplement ser, amb un malestar còsmic, transmès per la visió moderna de la realitat. En la visió materialista no hi ha lloc, per allò pròpiament humà. L'univers és molt més que un complex mecanisme basat en elements materials, però la nostra cultura, inclosos molts dels pressupostos de la ciència d'avui, està aferrada a la cultura materialista, on els valors del *tenir*, no deixen espai als valors del *ser*. El consum desmesurat i incontrolable, ens ha transformat en éssers materialistes, tant ocupats per tenir, que ja no ens queda temps per *ser*.

5.4. La construcció d'un món comú

La idea central d'Hanna Arendt, a *La condició humana*, és la supremacia de l'*animal laborans* sobre l'*homo faber*. El primer fa i explica la història; per contra l'*homo faber* construeix un món comú, contempla la seva obra, però no pot conservar aquest món. En una societat consumista l'home es converteix en *homo labors*. Garcia Molina (2005) considera que per a Arendt, l'acció i el treball són elements característics de la condició humana. Per a aquesta pensadora, la tasca seria l'activitat íntimament unida a la natura i la persistència de la vida biològica del cos.

Romanyà (2000) ens comenta que "el sistema vital de l'ésser humà es pot mirar des de dos punts de vista: biològic i tècnico-cultural. I que, dels seus orígens, aquests dos aspectes van molt units. Per als nostres ancestres va ser fonamental interpretar o comprendre les dades que la seva experiència corporal els proporcionava per buscar aliment, per defensar-se, etc. Per això la seva creativitat tècnica, inventant estris i utensilis que facilitaven molt el que volien fer, va funcionar, per dir-ho així, com una mena de pròtesi corporal molt important per a la seva supervivència.

El consens a què arriben experts internacionals reunits al fòrum (Universitat de Barcelona, 2016) és que el canvi climàtic és un problema d'abast mundial, tot i que es veu com una amenaça difusa per als països rics, és una realitat per als països pobres. Un dels ponents, Molina, considerà que "calen solucions concretes i factibles contra el canvi climàtic i la degradació de l'entorn, per evitar que milers de persones morin en onades de calor -com va passar en 2015 - o que s'alteri la vida dels ecosistemes". La jornada de debat concretava que "la solució al canvi global no és només una qüestió de tecnologia", posant sobre la taula que les possibles solucions al problema ambiental passen per un canvi social, cultural i econòmic, tenint en compte els valors, estil de vida, model econòmic; des d'aquest punt de vista, probablement també caldria incloure polítiques de compromís, que permetin preservar la salut del planeta per garantir deixar a les generacions futures un hàbitat millor a l'actual.

Christian Felber, pare de l'economia del bé comú, va posar de manifest en les jornades que és necessari prevenir el divorci entre ecologia i economia, fent que l'objectiu dels negocis sigui el bé comú i no la producció de riquesa, i tornant els diners a la seva condició de medi i no de finalitat. Felber, considera que "en lugar de medir el crecimiento económico (Producto Interior Bruto) se debería medir el bienestar de las personas (Producto del Bien Común), que debería ser el objetivo supremo de la política económica y social y, el resto de objetivos, deberían quedar subordinados a éste".

D'altra banda, el catedràtic d'ètica de la UB, Norbert Bilbeny, va posar de manifest que "el tracte que donem a la natura és un mirall del tracte que donem als éssers humans i que donem a la nostra pròpia persona". Així també, Deligny (2009) cita les paraules de Claude Lévi-Strauss:

«Tengo la sensación de que todas las tragedias que hemos vivido primero con el colonialismo y luego con el fascismo, y por fin con los campos de exterminio, todo ello se inscribe no en oposición o en contradicción con el supuesto humanismo en la forma en que lo practicamos desde hace varios siglos, sino, diría yo, casi en su prolongación natural, puesto que, de algún modo, con una misma zancada, el hombre empezó por trazar la frontera de sus derechos entre él mismo y las demás especies vivientes, y luego se vio llevado a importar esta frontera al seno de la especie humana, separando ciertas categorías a las que reconoce como las únicas verdaderamente humanas, de otras

categoría que sufren entonces una degradación concebida según el mismo modelo que servía para discriminar entre especies vivas humanas y no humanas. [...]

Convendría más bien plantear ante todo una especie de humildad de principio: el hombre, comenzando por respetar todas las formas de vida fuera de la suya propia, se pondría a salvo del riesgo de no respetar todas las formas de vida en el seno de la humanidad misma.» (p.10)

James Lovelock, deia "hem de ser el cor i la ment de la Terra, no la seva pertorbació". Bilbeny assegura també que "estem malferint la Terra, que ens avisa sobre la temeritat de la nostra indústria i comerç, inconscients de les seves conseqüències en la generació actual i les següents". En el mateix sentit, Joan Carrera, llicenciat en Medicina, Teologia i professor d'Ètica Fonamental, va advertir "que un veritable plantejament ecològic es converteix sempre en un plantejament social, que ha d'integrar la justícia, per escoltar tant el clam de la terra com el clam dels pobres ", recollint la defensa de la natura que fa l'encíclica del papa Francesc, presentada el juny del 2015.

5.5. Nous conceptes: ser ecològic i ecologia profunda

El terme "ser ecològic" va ser introduït per primer cop per Naess (1985), deixeble de Gandhi, i s'utilitza en el camp de la filosofia del medi ambient anomenada "ecologia profunda" (Nash, 1989; Fox, 1990; Zimmerman et al., 1993). Bragg (1996) suggereix que el concepte de "ser ecològic" és digne d'una consideració acadèmica seriosa com a possible variable que intervé en la producció d'un comportament ambientalment responsable. Com a filosofia ambiental formal, l'ecologia profunda descriu els codis específics d'ètica o valors normatius. També pot ser considerada com un "moviment social" en estar involucrada en activitats de canvi social: l'activisme polític i del medi ambient, l'educació, el desenvolupament d'estils de vida, experiències i pràctiques espirituals que connecten a les persones més profundament amb el medi ambient. Es va introduir el terme "ecologia profunda" per distingir tant els enfocaments social i filosòfics de l'ecologia 'superficial' o les reformes 'ambientalistes, que només es refereix a les manifestacions o símptomes, d'una crisi ecològica més profunda. Per exemple, un ecologisme 'superficial' podria mirar als problemes ambientals específics i explorar solucions tecnològiques. Per contra, una perspectiva ecològica profunda també examinaria, qüestionaria i tractaria de canviar els sistemes de valors subjacents i les visions del món que són les causes últimes de la crisi del medi ambient extern. Es considera que el malbaratament dels recursos naturals té com a conseqüència la destrucció dels sistemes de suport de la vida al planeta. L'explotació dels combustibles fòssils segueix empenyent el "desenvolupament" de la nostra societat industrial de creixement que és la veritable culpable del canvi climàtic. L'ecologia profunda pretén fer-nos conscients de la nostra connexió fonamental amb tota la vida. Aquesta consciència ecològica ens pot ajudar a actuar com a participants responsables en el procés de transició de la societat industrial de creixement a la societat que sosté la vida. En aquest sentit, les experiències de ser ecològic impliquen: una ressonància emocional amb altres formes de vida; una percepció de ser similars, relacionats amb, o que siguin idèntiques amb altres formes de vida; comportar-se de forma espontània cap a l'ecosfera com es faria envers el petit jo (amb disciplina i defensa). Així doncs, és possible expandir el sentit de si mateix del personal a l'ecològic.

De tota manera, Fox (1990) proposa que es deixi d'utilitzar el terme "ecologia profunda" i que es continuï en una nova direcció acadèmica, la de l'ecologia transpersonal, perquè aquesta última constitueix, segons Fox, el següent pas evolutiu en la reflexió filosòfica, psicològica i espiritual, duta a terme per l'ecologia profunda.

5.6. Ciutat, medi ambient i resiliència

“El cambio climático no sólo plantea un reto global: también nacional, regional, local y personal”

Francisco Heras Coordinador de Educación y Cooperación Ambiental del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)

Hi ha cada cop més evidències, des dels àmbits de l'ecologia, la biologia, la medicina, la psicologia ambiental, el disseny del paisatge, la promoció de la salut i la psiquiatria, que la natura juga un paper vital en la salut humana (malalties cardiovasculars, salut mental, etc.), el benestar i el desenvolupament. Les investigacions indiquen que els éssers humans depenen de la natura per a les necessitats físiques, psicològiques, emocionals i espirituals. Per aquest motiu, de la mateixa manera que la protecció de l'aigua i l'aire són les estratègies per a la promoció de la salut pública, la protecció de paisatges naturals també són vistos com una forma poderosa de medicina preventiva.

Els municipis, ciutats i pobles, treballen per promoure una major qualitat de vida dels seus habitants. Per això, en els últims anys s'ha vist el desplegament de programes, projectes i accions de promoció de la salut en l'àmbit municipal. En molts casos aquests estan relacionats amb els espais naturals que, cada cop més, prenen una rellevància social com a espais de salut, tant des del punt de vista físic com psicològic.

En aquest àmbit, Walker, Hollinger, Carpenter, i Kinzing (2004) parlen de resiliència com a “capacitat que té un sistema d'absorbir els xocs i reorganitzar-se mentre es produeix el canvi, de manera que el sistema manté essencialment la mateixa funció, estructura i identitat i *feedbacks*”. Reconstruir la resiliència de les nostres comunitats, significa capacitar la població per adaptar-se a xocs externs com ara la manca de combustibles fòssils i d'aliments, canvi climàtic, estrès social, atur, etc.

Girardeut, (2013) té clar que la Terra està en perill i que, malgrat totes les iniciatives que s'han fet, cal accelerar els canvis per deixar de banda tan aviat com es pugui l'ús de combustibles fòssils. L'any 2015 en el marc del III Fòrum sobre medi ambient i món local, celebrat a Barcelona, va insistir en què les ciutats són actors fonamentals per solucionar el problema. Girardeut (2013) fa un pas més enllà que la resiliència i parla de la *ciutat regenerativa*, ciutats conscients de l'impacte que tenen en la natura i que es plantegen com reduir-lo. Una ciutat regenerativa manté una simbiòtica relació, mútuament beneficiosa amb el seu entorn interior no només per minimitzar el seu impacte ambiental, sinó per millorar i regenerar la capacitat productiva dels ecosistemes dels quals depèn. No hem fet que el planeta sigui sostenible i cal dur a terme molts canvis perquè les ciutats ajudin a pal·liar el dany que s'està fent. És a dir, les ciutats agafen menjar del camp i aquest menjar es converteix en residus i en matèria orgànica, però no hi ha cap retorn positiu a la terra. S'han de fer més passos i fer-los més ràpid. No estem tornant els recursos que extraïem, ni l'aigua, ni la fusta, ni els minerals, i és urgent que pensem com podem regenerar aquests ecosistemes, perquè el balanç de resultats és cada cop pitjor per a la Terra.

Paradoxalment, són les ciutats històriques les que acostumen a ser més eficients. Les ciutats antigues ja sabien que calia fer alguna cosa amb el clavegueram per reaprofitar l'aigua. Les ciutats modernes fan més dispendi, perquè s'han pensat per funcionar amb gas i petroli. Segons aquest autor, la societat és cada cop més conscient que calen canvis i els avenços

tecnològics els fan possibles, però la classe política no està fent prou per canviar els paradigmes i no té en compte els impactes que les seves decisions tindran en les generacions futures “ara per ara encara som addictes als combustibles fòssils i el creixement econòmic per se. No hem entès les conseqüències d’això”. Queda clar que des d’aquesta perspectiva, els polítics han de dissenyar noves economies, perquè no hi haurà més creixements massius del PIB. Per tant, caldrà buscar noves oportunitats. Existeixen, perquè l’energia renovable és cada cop més eficient, però ara mateix tenim una dicotomia entre el fet que sabem cap a on hem d’anar i la realitat de cap a on ens estan portant els que prenen les decisions. La gent jove és el futur i són ells els que sobretot han de pressionar perquè hi hagi canvis. Hi som a temps, però hem d’accelerar i llavors la gent veurà que l’economia verda crea ocupació i té efectes positius en la seva vida diària.

En el *III Fòrum sobre medi ambient i món local* (Luna, Coll, Hervàs Boluda, 2015) es plantejà com a idea clau que els municipis s’han d’avançar als esdeveniments del canvi climàtic i que les ciutats siguin resilients; ja que no ens hem d’oblidar del canvi climàtic, i cal seguir exigint a les instàncies internacionals per assolir acords globals ambiciosos. Cal començar a pensar més enllà de ciutats sostenibles cap a ciutats regeneratives i que els governs locals han de treballar, tant si els estats ho fan com si no.

La resiliència aplicada a les economies locals pot resultar una guia per als governs locals a l’hora de plantejar les seves estratègies i polítiques de desenvolupament econòmic local, des del reconeixement de la debilitat de les que s’han adoptat fins a l’actualitat.

5.7. Ètiques ambientals

“Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si uno puede pensar de otra manera de cómo piensa y percibir de otra manera de cómo percibe es indispensable para continuar mirando y reflexionando”

M. Foucault

Mèlich (2000) estructura el seu pensament a través de la filosofia de la finitud. Estudia les situacions-límit, l’expressió simbòlica, mítica i ritual, el sofriment i la memòria a partir dels relats dels supervivents dels camps de concentració, per tal de parlar del cos i el desig, així com la qüestió de la contingència, la fragilitat i la vulnerabilitat.

El seu pensament gira entorn de la qüestió ètica, de manera que la defineix com una relació d’alteritat en la qual la presència de l’altre trenca l’ordre establert, sigui moral, legal o polític, així com els projectes i les expectatives del jo.

L’educació és un dels temes fonamentals de l’obra filosòfica de Mèlich. Segons ell, la relació educativa és una relació dual, de dos, ni pública ni privada, sinó íntima, cara a cara, asimètrica. L’educació és, en aquest sentit, un esdeveniment ètic. En la relació educativa la memòria i el testimoni ocupen un lloc primordial. Per a ell, la memòria no és el mer record del passat, sinó la tensió entre el record i l’oblit, és l’impuls que ens llança a l’esdevenidor, a un futur que mai serà del tot bo ni del tot just, perquè mai vivim en el millor dels mons possibles.

La qüestió ètica que fa referència Melich, ens porta a constatar en l’àmbit ambiental que estem en un moment clau de la història, en el qual moltes veus, incloent-hi l’OIT(2011), parlen de

crisi sistèmica, lligada a la forma de veure el món i els canvis que comporta. Una crisi que necessàriament havia d'aparèixer, perquè emergís una nova dimensió de l'inconscient col·lectiu.

Aquesta crisi sistèmica global afecta tots els nivells de l'ésser humà, tant interiors: pensaments, valors, mentalitats ... com exteriors: organització social, economia, política, finances ... I si bé és cert que la humanitat ha estat acompanyada a través de la història per moltes crisis, també és cert que aquesta és la primera vegada que ha posat en joc l'estabilitat del planeta Terra, la seva única casa i, per tant, l'equilibri de la vida i de la seva supervivència com a espècie.

"Per desgracia, els humans, més que per convicció, canviem per compulsió. (...) La mentalitat psicopàtica ha arrelat en l'espècie humana. El psicòpata, mancat del desenvolupament psicoafectiu necessari, contempla el món i els altres com a objectes per a la seva complaença. És incapaç d'experimentar amor, autoqüestionament, responsabilitat" (Pigem, 2009, p.12)

D'aquesta manera, depreda física, econòmica i emocionalment el seu entorn, fins a l'extenuació i, fins i tot, l'autodestrucció. Necessitem que la responsabilitat no només sigui una paraula sinó un hàbit, necessitem humanitzar la humanitat, que l'ànima de les coses torni a ser una realitat i no una conjuntura, per tal que allò sistèmic sigui realment integrat per les futures generacions i que el postmaterialisme al qual es refereix Pigem (2009) pugui ser una realitat, perquè l'espècie pugui seguir, en el futur, el camí sobre la Terra.

Romañá, (1996) assenyala que "frente a la crisis de civilización occidental cuya naturaleza es cultural, muchos pensamos que es necesario un replanteamiento ético-ecológico," (p.141).

Altres autors parlen de crisi socioambiental (Aznar i Ull, 2013); Pigem (2009) assenyala que els anys futurs estan cridats a ser un ritu de pas per a la humanitat i la Terra, un temps crucial en el llarg caminar de l'evolució humana.

Actualment, quan es parla de problemes ambientals es va més enllà de la perspectiva tecnològica i l'econòmica. Així doncs, s'introdueix la dimensió ètica, tal com fa Mèlich en el seu àmbit. D'aquesta manera, filòsofs com Camps i Pigem (1990, 2013) consideren que l'ètica, la justícia i solidaritat són aspectes obligats: "la nostra societat és extraordinària en els mitjans tècnics i en l'eficiència, en tot allò relacionat amb com aconseguir alguna cosa. Però sovint ignorem el context i el sentit últim del que fem, el per què i el per a què" (Pigem, 2013, p. 69).

Problemes com la generació de nous problemes ecològics d'abast planetari, les previsions d'esgotament dels recursos naturals, l'augment de les desigualtats o el creixement de la població són problemes que afecten a tothom, encara que no tothom en sigui responsable. D'aquí que cada vegada més es reclami un diagnòstic tan ètic com tècnic.

La reflexió ètica implica una autocrítica profunda de les bases de la civilització moderna, però no resol ella sola els problemes que també són científics, tecnològics, econòmics i polítics.

En aquest sentit es propugnen tres propostes ètiques per definir els problemes i les formes adequades de resoldre'ls:

Variant ambientalista: n'és el discurs dominant a les societats civilitzades i també se'n denomina capitalisme verd. El discurs ambientalista expressa que el problema és tecnicocientífic. Defensa una forma mercantilitzada de la relació amb la natura i la introducció correccions tècniques necessàries en funció dels problemes que es generin en la seva relació. D'aquí que es

consideri la natura com a objecte i l'humà com al seu posseïdor i gestor gràcies a l'aplicació de la raó. Aquesta posició separa els problemes mediambientals dels socials, de manera que deriva en una anàlisi independent d'ambdues dimensions.

Per a Shiva, "se considera que el medio ambiente es algo aparte del hombre; su alrededor y no su sustancia. El dualismo entre hombre y naturaleza ha permitido que aquél subyugará ésta y dio origen a una nueva concepción del mundo en la que la naturaleza es: inerte y pasiva; uniforme y mecanicista; separable y fragmentada dentro de sí misma; separada del hombre; e inferior, para ser dominada y explotada por el hombre." (Shiva, 1995, p. 80)

La relació amb la natura es defineix de manera tècnica, de manera que els problemes venen d'una pèssima administració del recursos naturals. Així, el concepte de *desenvolupament sostenible*, les aportacions de l'economia mediambiental, els plantejaments globalitzadors, entre altres, són aplicacions molt esteses d'aquesta variant.

En aquest sentit, autors com Shiva creuen que s'ha creat un mite del *desenvolupament sostenible*, "según el cual la agricultura industrial es necesaria para que se cultiven más alimentos y se reduzca el hambre. Muchos son también quienes asumen que la agricultura intensiva industrial ahorra recursos y, por consiguiente, salva especies. Pero en el caso de la agricultura, como en el de la silvicultura, la ilusión de crecimiento encubre un robo a la naturaleza y a las personas pobres: se oculta la creación de escasez tras una máscara de crecimiento" (Shiva, 2003, p. 9).

Per altra banda, en aquesta perspectiva, l'EA s'està implantant en el sistema escolar amb un plantejament mediambientalista que es tradueix en la preponderància de la *instrucció ecològica* on es fomenta l'adquisició d'hàbits ecològicament responsables. En aquest àmbit, l'EA és educació del consumidor, per tal de seguir consumint, però de manera responsable.

Variant ecologista o ecosocialista: segons aquesta proposta, els problemes de la natura són conseqüència de les estructures que generen injustícies i desigualtats entre els humans. Aquesta variant se sol denominar socioecologia o ecologisme social, perquè considera tant la limitació natural a la depredació productiva i distributiva, com el caràcter cultural, social, econòmic i polític de la crisi ambiental. De fet, l'ecologisme és una resposta a la crisi ambiental i defensa un enfoc participatiu, de responsabilitat, de descentralització en la presa de decisions polítiques i la limitació del consum.

Per a Romaña (1996), "la idea fundamental es la crítica a las condiciones estructurales del sistema económico que generan desigualdades distributivas profundas unidas al deterioramento ambiental. En consecuencia el planteamiento ecologista es esencialmente político" (p. 146). Per tot això, podem afirmar que l'EA no serà neutral des d'aquesta visió, sinó que serà ideològica, ja que busca la transformació social.

Variant biocentrista o culturalista: les dues propostes anteriorment presentades són les més descrites, per bé que no se solen presentar en estat pur. Sovint combinen elements que podem qualificar de romàntics, que són suficients per diferenciar una tercera variant.

En aquesta via, la natura seria prioritària al món d'allò humà, posant-hi un valor fonamental. Aquest tipus d'ecologia, *l'ecologia profunda*, segons alguns autors com Romaña, fa un plantejament metafísic, més que científic, econòmic, polític o cultural; de manera que s'imposaria un retorn a la natura, la qual seria ara el subjecte.

Suposa un cert canvi de paradigma, ja que per primera vegada el camp de l'ètica es refereix a elements no humans, de manera que hi hagi una més gran aproximació moral entre la vida no humana i els éssers humans, ja que són part d'un tot orgànic.

Per a Novo (2012), "desde los supuestos de este modelo ético, la realización, como fin de las personas, se extiende más allá del propio yo individual, y llega a constituirse un proceso que, sobrepasando la específica naturaleza de la persona, se amplía al resto del mundo vivo y de las condiciones para la vida. Autorrealizarse sería, des de esta perspectiva, realizarse en y con todo lo existente" (p.110)

Aquesta via proposa un nou model de convivència que requereix que les persones, como a part de la xarxa de la vida, es relacionin amb si mateixes i amb l'entorn des d'una consciència de convivència planetària.

Boff (2006) planteja que el paradigma civilitzador dominant nascut de la modernitat, l'essència és l'antropocentrisme, està vivint una crisi terminal. Davant d'aquesta situació es presenta el gran repte per a la humanitat de donar vida a un nou paradigma de convivència planetària diferent, amb opcions concretes al què s'està autodestruint; una nova manera de viure i convida tots els éssers vius a la Terra, regida pel respecte a la natura i de tots els éssers vius que l'habiten, des d'una perspectiva de l'ètica de la cura.

La proposta des de la perspectiva de la *biocivilització* per a la sostenibilitat de la vida i del planeta és posar l'*essencialitat* d'un nou model de convivència planetària en el teixit de la vida. Aquesta xarxa de la qual formem part tots els éssers vius: humans, animals, natura, planeta, d'una manera interdependent en la qual irreductiblement estan relacionades les parts amb el tot i entre elles mateixes. Aquesta estructura en xarxa, implica altres lògiques diferents que han de ser adequades a la seva interdependència i la seva estructura. Per exemple, aquesta estructura necessita de l'equilibri en totes les seves expressions per poder-se manifestar i projectar en el temps, requereix que l'ésser humà, com a part d'aquesta xarxa de la vida, es relacioni amb si mateix, amb els seus semblants i amb l'entorn des d'una consciència diferent, impregnada de responsabilitat, respecte, cura, sensibilitat, solidaritat, amor, compassió i fraternitat, sabent que, com a espècie, som els majors responsables de vetllar per l'equilibri planetari perquè la vida se segueixi manifestant en tota la seva plenitud.(Campos, 2015)

Tanmateix, no només hem de saber quin és el problema, sinó d'on són les solucions i de què hi podem fer. Resulta imprescindible el diàleg, l'intercanvi d'opinions, de sabers, aprenent els uns dels altres, com es van implementant aquests canvis individualment i col·lectiva; visibilitzant experiències d'orient i occident, ja siguin contemporànies o de fa milers d'anys, ressaltant en totes elles com s'han relacionat els éssers humans de les maneres més respectuoses amb els altres, amb la vida i amb la Terra, com a única casa que tenim com a espècie.

En aquesta línia, i inspirant-se en les grans filosofies de la seva Índia natal, especialment les que brollen de les tradicions hindú, budista i jainista, i en la reinterpretació que d'elles van fer figures com Gandhi, Tagore o Schumacher, autors com Kumar o Shiva (2014) assenyalen que cuidar l'entorn natural (terra), mantenir el benestar personal (ànima) i defensar els valors humans (societat), són els imperatius morals del nostre temps. Expressen que per facilitar el naixement d'un futur sostenible i en pau, hem de realitzar una transformació educativa la qual permeti el cultiu de la ment, el cor i les mans per fer els canvis en la nostra manera de pensar i en la nostra manera de viure.

5.8. Educació i medi ambient

"Quien se aleja de la naturaleza, se aleja también de sí mismo. Jamás podrá beber el agua fresquísimas que mana de su fuente más íntima".

Friedrich Nietzsche

"Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día. Pero os declaramos: Aquello que no es raro, encontradlo extraño. Lo que es habitual, halladlo inexplicable. Que lo común os asombre. Que la regla os parezca un abuso. Y allí donde deis con el abuso, ponedle remedio"

Bertolt Brecht

Segons Caride (2004), els reptes que ha d'afrontar l'educació i la Pedagogia Social són (re)definir els temps i els espais, per tal que siguin adequats a la realitat social present, de manera que puguin abordar les necessitats i les potencialitats reals de la persona, és a dir, dins de la seva realitat social: la necessitat d'una educació en la pràctica quotidiana. Per tant, és entendre una educació adequada per a la convivència en el món i amb el món, el nostre desenvolupament en aquest i que ens aportï sentit a la nostra vida. Per tant, entendre l'educació com a pràctica quotidiana és pensar en una educació que faci front a les realitats presents i a les necessitats humanes. Allò públic, és allò que ens interpel·la i afecta a tota la humanitat i la política democràtica requereix d'una societat civil amb interès per allò públic.

O com expressa Muñoz (2003):

"(...) entender la vida cotidiana como aquella que realiza una función de mediación entre el ser humano y la sociedad, entre la naturaleza y la sociedad y entre la educadora, el educador y el otro, con lo cual se garantiza la relación educativa y se evita la dual o fusional. Como aquella que permite al individuo o al grupo apropiarse de sus capacidades fundamentales, de sus afectos, de sus modos de comportamiento, con los que trasciende a su persona y a su entorno. Como espacio de reflexión sobre el hecho educativo" (p.321-325).

Entendre l'educació en aquesta dimensió, és entendre la vida que irromp, la que existeix quan es produeix, detecta o intercanvia vida, facilitant, el passar del principi de la realitat al de creixement en la potència de la pregunta. Tanmateix, també és tenir cura de sí, tenir cura dels infants i tenir cura de la vida i de les relacions. La contribució de les dones en aquesta cura ha estat silenciada durant molt temps, una de les altres manifestacions de l'antropocentrisme que en aquest cas és androcentrisme. Salleh (1994) considera que "en el discurso androcéntrico de la economía, la contribución material de las mujeres ha sido silenciada durante mucho tiempo del mismo modo que a la contribución material de la Naturaleza, se le ha dado valor cero". Segons Novo (2012), es produeix per "ser ambas invisibles a la economía, en la medida en que tanto los bienes naturales como el trabajo que han desarrollado tradicionalmente (tareas de reproducción o mantenimiento de la familia, agricultura de subsistencia, etc.) no han tenido un precio en el mercado." (p.106). Aquesta subordinació de la natura als homes conté elements del mateix signe que la subordinació històrica de la dona a l'home, de manera que es relacioni amb el fet que la nostra cultura hagi afavorit persistentment el *yang* abans que el *yin*: l'activitat per sobre de la contemplació, la racionalitat mecànica abans que la saviesa intuïtiva, la rivalitat per sobre de la cooperació, l'hemisferi cerebral esquerra per sobre del dret (Paniker, 2006).

Contreras i Arnaus (2015) assenyalen que aquesta preocupació per la cura en la criança, el desenvolupament i l'educació de les criatures, ha incorporat la inquietud de mares i famílies per a l'educació d'una manera diferent. Es comparteixen espais de reflexió i formació amb les i els professionals d'acollida a les famílies amb la seva implicació, revisant mirades i actituds pedagògiques de forma conjunta. S'afegeix també un compromís en les experiències d'aprenentatge dels seus fills i filles, normalment delegades a l'escola. Aquestes necessitats sentides per sostenir una relació de criança i acompanyament a les criatures de forma respectuosa és el desig "que impulsa un buscar pràctiques de vida fèrtils i respectuoses amb una mateixa, amb un mateix. Pràctiques de vida menys tecnificades, menys fragmentades, menys intervencionistes, més orgàniques. I aquestes inquietuds i moviments es concreten en moltes ocasions, en el desig de crear o d'unir-se a experiències d'educació alternativa". (p.34).

En aquesta sensibilitat del present, no es estrany que també hagin aparegut noves necessitats educatives i noves creacions socials al voltant de l'educació. Aquesta inquietud té com a impuls, en moltes ocasions una observació acurada dels nens i de les nenes, de manera com exploren el món i aprenen d'ell, dels ambients que necessiten com els entorns naturals per a créixer i aprendre.

Però aquesta visió, té ja cert recorregut, perquè a les darreries del s. XIX i a principi del XX neix a Europa un moviment de renovació pedagògica que prenia la natura com a recurs educatiu de primer ordre i per tant, vinculava natura i educació. Es poden esmentar noms com el de Maria Montessori, Ovide Decroly o Celestine Freinet. A l'Estat espanyol, la Institución Libre de Enseñanza i el Instituto Escuela van incorporar els nous plantejaments d'escola activa i propugnaren com un dels eixos bàsics l'educació en contacte amb la natura.

Aquestes influències, a Catalunya, tenen una acollida i desenvolupament notables. Cal esmentar, entre altres, l'Escola Moderna del pedagog F. Ferrer i Guàrdia i la pedagoga Rosa Sensat, qui el 1914 va ser anomenada directora de l'Escola del Bosc que està inspirada en la tesi montessoriana, per bé que amb uns plantejaments originals que atorgaven, a l'ensenyament en contacte amb la natura, un paper prioritari.

Totes les iniciatives que es van anar engegant van quedar tallades d'arrel el 1939 i només es conservaren espurnes d'aquesta tradició pedagògica, en algunes de les pràctiques més habituals de l'EA, com els itineraris de la natura, que es promocionaven a través dels clubs excursionistes, el moviment escolta i les associacions de cristians de base.

Ara, des del projecte Bosquescuola, promogut per la Fundació Félix Rodríguez de la Fuente i Philip Bruchner, de Interprende, s'està impulsant la creació d'aquest tipus d'escoles. I ja podem trobar alguns exemples, com el Grup de Joc en la naturalesa Saltamontes en Collado Mediano, a més de moltes escoles alternatives on els nens passen la major part del temps a l'exterior (com l'escola itinerant El Submarí Lila a Tarragona o Gatzara, a Salt, que realitza les seves activitats entre l'hort, la devesa i la biblioteca).

Freire (2011), considera "tenemos a los niños en espacios cerrados donde creemos que están más seguros y en realidad les imponemos vidas no saludables". Freire considera que el seu creixent aïllament del món natural s'intenta compensar amb un excés de productes i tecnologia que suplantem els éssers de la natura. Els nens necessiten la natura. Se senten espontàniament atrets per ella i, en el seu contacte, es desenvolupen de manera més saludable a tots els nivells: físic, emocional, mental, social i espiritual. Estar a l'aire lliure, en interacció directa amb la vida, hauria de ser reconegut (i exercit) com a un dret fonamental de la infància, en les nostres societats. Considera que el compromís i el respecte pel medi ambient són actituds

que s'adquireixen principalment en la infància, però no a través de la informació, sinó des d'una relació propera i positiva amb l'entorn. Aquesta autora emfatitza en els beneficis emocionals i físics del contacte amb la natura i que els nens que en tenen contacte, pateixen menys malalties: compten amb un sistema immunitari més fort i es donen menys casos d'asma i obesitat que entre la mitjana. Però a més, desenvolupen millor les seves habilitats motores (cosa bàsica per considerar desenvolupaments posteriors més abstractes), són més creatius i autònoms, aprenen a estimar la natura i a respectar-la des de petits desenvolupament sentiments de pertinença i responsabilitat respecte al medi ambient i milloren la seva capacitat d'observació. I a més, s'ho passen d'allò més bé.

“No basta con reciclar. Ni con comprar alimentos biológicos. Ni con cambiar las bombillas o desconectar los enchufes. Esos pasos son necesarios pero insuficientes, porque lo que hay que cambiar realmente es nuestro modo de pensar. Todos nuestros actos tienen un impacto en el medio ambiente: negarlo es de ignorantes”

Daniel Goleman

Cal repensar la nostra responsabilitat com a educadors davant el món i el nostre paper social envers aquest, per tal de portar a terme els nostres objectius educatius i orientar-los més a la construcció personal del coneixement amb la finalitat d'aconseguir la construcció d'una societat promotora de la justícia social, de la igualtat, més sana i cooperadora entre els éssers humans amb narratives individuals però comuns, amb un sentit de servei a la comunitat i capaç de no autodestruir-se³. Si el que ens distingeix d'altres animals és la intel·ligència, la comunicació a través del llenguatge i la consciència, per què i per a què ens serveix el coneixement? Aquest no ens hauria de fer ser més humans? Com integrem diferents punts de vista, fonts, estils d'aprenentatge per construir una societat que sàpiga i decideixi lliurement per què i per a què usa el seu coneixement, com el fa servir, per què i per a què fa el que fa?. Fins i tot, com ja va apuntar Arendt, l'educació hauria de proporcionar les eines, de manera que la societat pugui constantment repensar-se i reconduir-se quan ho consideri necessari: “Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se puede jamás tener certeza de ella” (Arendt, 1996).

I, de la mateixa manera, com expressa Arendt i també Freire, reflexionar davant el compromís que hem d'aconseguir amb el món i la societat. En l'actualitat és necessari desenvolupar diferents mirades que hauran de fer front als reptes socials actuals, com els problemes ambientals, amb la responsabilitat que ens correspon com a educadors, que com diu Hannah Arendt, serà el nostre llegat a les noves generacions. L'educació és “el punto en el que decidimos sí amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos

³ Entenent com a comunitat per tant, tot allò comú i per tant també el planeta en que vivim i les relacions i vincles que generem amb aquest i tots els éssers que l'habiten i que es relacionen entre ells.

lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común". (Arendt, 1996, p. 208)

Morin té la convicció que la societat no existeix encara, considera que la història humana és una història presocial. La història ens condiciona com veure el món i per tant, com actuem en ell. Cal entendre que no hi ha un discurs únic. Cada perspectiva, cada lògica té diferents visions. Ens expressa que per arribar a una altra història, és precís tant el desplegament de moviments profunds, quasi inconscients, com la pressa de consciència elemental i de veritats primeres i de perills mortals. Per això, creu necessari construir una meta teoria i una nova pràctica. Però, per això, falta encara allò essencial: una ciència de l'home que sàpiga integrar a l'ésser humà en la realitat biològica determinant els seus caràcters originaris. Necessitem desenvolupar una bioantropologia, una sociologia fonamental, i una ecologia generalitzada⁴, però els grans descobriments i teories d'avantguarda, com ha succeït en molts altres moments de la història, neixen en les bretxes del sistema, ja que l'elevada complexitat, de riquesa i lucidesa requereixen d'altres contextos.

5.9. Educació ambiental i educació social: una reflexió

Els ciutadans i les ciutadanes vivim en un món global i complex, la qual cosa ens planteja enormes reptes socials i ecològics que sovint per desconeixença i manca de control ens poden instal·lar en la por o la passivitat. De tota manera, per poder superar aquests reptes ens cal una visió creativa i activa de la vida que ens permeti noves maneres de comprendre i abordar la realitat, que afectin tant les relacions entre les persones, entre la societat i el medi, com la manera d'emprendre les qüestions ambientals. En aquest procés juga un paper molt important l'educació, i en ella l'EA.

El conjunt d'intervencions, que es poden formular en aquest procés, necessiten de la reflexió i l'anàlisi per dibuixar estratègies d'actuació i canvi que potenciïn la participació i la presa de decisions sobre qüestions que afectin sobretot a l'àmbit local, de manera que es reforci la responsabilitat ambiental.

En aquest context, cal fer una aturada i parlar de l'ES, ja que té com a referents la pràctica i l'acció, de manera que esdevé un camp d'intervenció social. Així doncs, té a veure amb els processos i dinàmiques educatives que possibiliten la socialització, tant des d'una perspectiva inespecífica que afecta a qualsevol persona en qualsevol espai socioeducatiu, com des d'una perspectiva específica que té lloc principalment a l'educació no formal i que afecta majoritàriament, però no exclusivament, a les persones que presenten necessitats particulars pel que fa al seu procés d'integració social (Gómez, 2000, p. 211).

En ser un camp d'intervenció social, però també d'intervenció educativa, cal tenir present un doble propòsit:

⁴ Segons Morin (2008:23) l'ecologia generalitzada, ha de ser una nova ciència de les interdependències, de les interaccions, de les interferències entre sistemes heterogenis, ciència que transcendeixin les disciplines aïllades, veritablement transdisciplinàries i que contribueixin a aquesta superació.

- Promoure la inserció i la participació activa de les persones i dels col·lectius socials del territori i de les comunitats que contextualitzen els seus processos de socialització.
- Habilitar recursos, programes i actuacions que permetin afrontar necessitats i problemes específics de la població, que limiten i condicionen les seves necessitats.

Per tant, és essencial una ES que englobi diversos àmbits d'intervenció educativa que apostin per la formació integral i que recolzin la participació de les persones.

Autors, com Gómez, defensen que inicialment s'han d'acceptar quatre àmbits d'intervenció de l'ES que són els següents: l'ES especialitzada (ESE), l'animació sociocultural (ASC), l'educació de persones adultes (EPA) i la formació laboral (FL).

L'ES especialitzada està orientada a persones i grups que presenten problemes d'exclusió, inadaptació i marginació social que afecten la seva socialització.

L'animació sociocultural és el que podem anomenar desenvolupament comunitari que afavoreix les xarxes relacionals i que pretenen incrementar la participació social i el desenvolupament de la personalitat, independentment si es presenten o no necessitats específiques o singulars.

L'educació de persones adultes engloba aquells programes socioeducatius que es desenvolupen durant tot el cicle vital i que està constituïda per quatre àrees: la formació bàsica compensatòria, la formació cívica, la formació per al desenvolupament personal i social i la formació per al món del treball.

La formació laboral pretén la inserció de persones o col·lectius que tenen dificultat per incorporar-se o mantenir-se al mercat laboral amb programes que se centren en l'obtenció de destreses, competències i habilitats vinculades a unes determinades activitats o una ocupació.

De la definició dels quatre àmbits, deduïm que són complementaris i amb punts d'intersecció. Cada un posseeix característiques que el defineixen, però també n'hi ha d'altres que es comparteixen, ja que:

- persegueixen desenvolupar processos de socialització;
- estan formats per espais d'acció professional;
- la seva configuració té relació amb les característiques de l'entorn sociocultural, polític i econòmic;
- estan relacionats, encara que no exclusivament, amb l'educació no formal.

Aquest esbós que hem realitzat de l'ES ens ha de servir per relacionar-lo amb tot allò que deia el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* sobre evidentment l'EA, ja que entre les dues hi ha homologies evidents i els seus límits són borrosos i convencionals:

- Comencen a crear la seva identitat en l'últim terç del segle passat.
- Les dues estan vinculades a desajustos: la primera als desajustos socials que emergeixen del període d'entreguerres i la segona dels desajustos ambientals que es manifesten en la crisi ecològica, com a resposta dels excessos de l'industrialisme.
- L'acció educativa de l'EA té una naturalesa eminentment social i formula i promou un canvi social, la qual cosa se solapa amb determinats camps de l'ES.
- Els dos camps educatius es configuren per la relació dialèctica amb les contradiccions que genera la modernitat: l'ES preocupada per les disfuncions socials

d'un sistema econòmic d'aparent èxit i l'EA preocupada de les disfuncions ambientals.

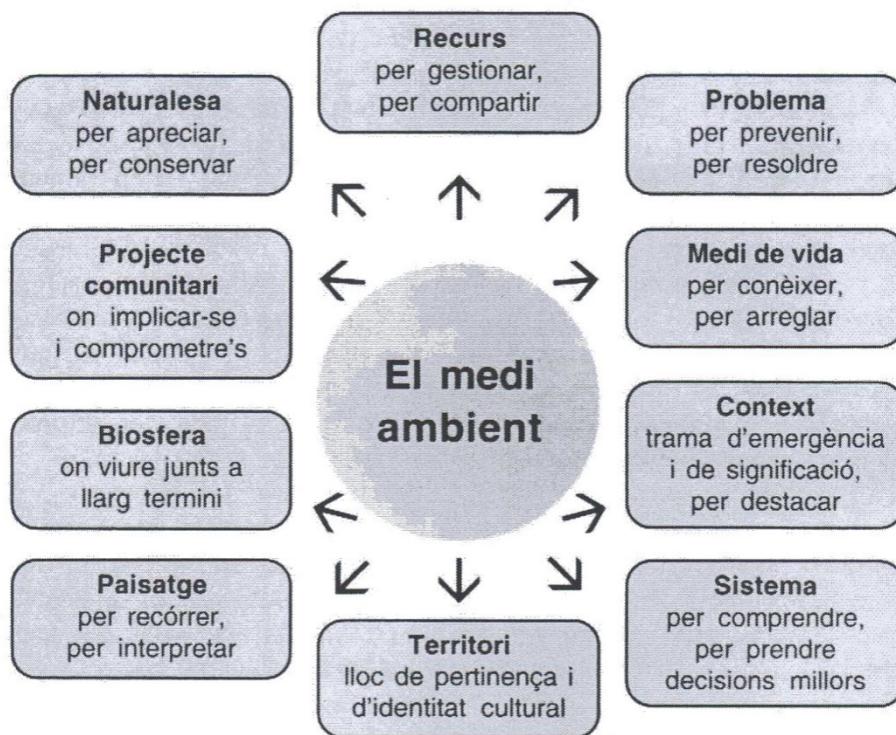
- Les dues comparteixen un context incert, generat per la crisi global i la de l'Estat, molt desgastat perquè no pot mantenir la qualitat de vida de la dimensió social ni de l'ambiental, davant l'avenç imparable del mercat.
- Molts dels aspectes tractats per l'ES i per l'EA coincideixen: els referents socials de l'EA i els referents ambientals de l'ES.
- Un dels punts que més les apropa és el concepte de qualitat de vida amb la seva relació socialment problemàtica i els conceptes de sostenibilitat ambiental i equitat social.
- Qualsevol problema ambiental que es converteixi en objecte educatiu, sigui quina sigui l'àmbit on es desenvolupi l'acció (local o global), obliga a una pràctica contextualitzada i problematitzada que és, essencialment, una pràctica d'acció social (Caride i Meira, 2007).

Així doncs, podem afirmar que l'EA és, des de la problemàtica amb la qual treballa i des de la metodologia que utilitza, una ES, ja que es promouen processos de participació social en els assumptes ambientals – imprescindibles per al desenvolupament sostenible - que es concreten en iniciatives col·lectives, grups d'acció, dinàmiques comunitàries, moviments socials que produeixen nous escenaris crítics amb els patrons dominants. És a dir, es recreen models alternatius d'organització social que desenvolupen competències per a presa de decisions.

Des d'aquest punt de vista, tal com afirmen Caride i Meira (2007), l'EA es pot entendre com una ES. De fet, l'EA es pot entendre com una disciplina crítica i social que té una doble perspectiva: per la naturalesa social de la problemàtica que li dona sentit i pel tipus de pràctiques educatives que estan orientades a estimular l'acció col·lectiva per a la transformació social que té com a objectiu una nova racionalitat ambiental.

Per tant, si concebem el medi ambient com a projecte comunitari en el qual hom es pot comprometre, s'està prioritant la dimensió social i situant en un pla principal les metodologies que es relacionen amb la participació, l'aprenentatge social, l'animació i el desenvolupament comunitari.

Sauvé (2014) identifica diferents representacions del medi ambient, de manera que el conjunt de les dimensions atribuïbles a l'ambient són interrelacionades i poden ser complementàries. D'aquí interpreto que es poden entendre les interseccions cada cop més grans entre l'EA i l'ES.



Gràfic 2. Sauvé, (2003, p-5)

Tanmateix, no fem res més que emprar l'EA com a instrument social per assolir societats més equitatives, justes i sostenibles.

De tota manera, allò que ha diferenciat l'EA i l'ES és la seva visibilitat social. L'educador social, en les últimes dècades, ha tingut una gran presència institucional, la qual cosa ha permès identificar clarament el seu camp professional. L'educador ambiental representa part d'un col·lectiu més invisible i menys definit en el seu perfil formatiu i professional, perquè en ell poden coincidir persones amb formació en ciències naturals, ciències socials, sense formació acreditada... Això no ha de ser contraproduent per a la professió, ja que l'EA si alguna cosa és, és multidisciplinarietat i heterogeneïtat. Malgrat aquest origen tan heterogeni, no existeix una formació clara i específica per al sector. Però, també és cert que l'EA és una educació basada en projectes i cada projecte ha de cercar els professionals que s'adaptin a cada necessitat. Tanmateix, hi ha un projecte col·lectiu d'accions socials i educatives que promouen valors com la sostenibilitat, l'equitat, la responsabilitat i la participació democràtica.

En EA, la formació i la capacitació són un dels debats més recurrents els últims anys. Una reivindicació no resolta és la demanda d'un sistema regulat i homologat de formació inicial i continuada adreçat a persones que aspiren a convertir-se en educadors i educadores ambientals.

El perfil de formació universitària tendeix a abraçar la branca de les ciències experimentals, ja que hi ha diverses universitats a l'Estat que ofereixen grau en ciències ambientals, l'objectiu fonamental de les quals és formar professionals tècnics i científics amb coneixement en les àrees científiques, tecnològiques, socials, econòmiques, jurídiques i de gestió del medi ambient. Per altra banda, l'EA s'ha incorporat com a matèria obligatòria o optativa en els plans d'estudi lligats a les Ciències de l'Educació. La realitat professional dels educadors ambientals ens demostra que els circuits curriculars dins dels camps de les ciències

experimentals, biologia, ciències ambientals i altre àrees més humanistes i pedagògiques com geografia, magisteri i ES son les més habituals en el sector, tal i com ens explica Pere Vives, del Departament d'EA de la Fundació Pere Tarrés.

Actualment no hi ha cap grau en EA, per realitzar-lo hauríem de viatjar a països com Equador, Colòmbia, Argentina; les universitats dels quals ofereixen una Llicenciatura en EA o Carrera d'Especialització en Desenvolupament Sostenible. De tota manera, fa una dècada que algunes universitats de l'Estat ofereixen un doctorat en EA.

En aquests moments, hi ha molts cursos de rang diferent, impulsats des de sectors diferents, amb criteris diversos segons els objectius i els destinataris. Aquests cursos han acomplert una important tasca de formació i capacitat, però manca, com dèiem, una programació consensuada que ordenaria el sector, ajudaria a cobrir les necessitats del mercat de treball i seria una garantia de qualitat.

De tota manera, fins ara quan s'aborda el camp de l'EA, hom es pot adonar que malgrat hi ha una preocupació comuna pel medi ambient i el reconeixement del paper central de l'educació per a la seva millora, es proposen diverses maneres de concebre i de practicar l'acció educativa en aquest camp i s'adopten diferents discursos sobre l'EA, alguns del quals han aparegut en el present assaig: la corrent naturalista, la conservacionista, la sistèmica, la científica, l'holística, la de la sostenibilitat...

Tanmateix, certs autors, com Leff, comencen a parlar de *pedagogia ambiental*, la qual cosa significa, des d'aquest punt de vista, una reflexió més profunda sobre els fonaments que acompanyen l'EA i quins han de ser les seves accions educatives.

La pedagogia ambiental "implica l'enllaç de pràctiques, identitats i sabers, de coneixements científics i sabers populars; és la pràctica en la qual el ser (individual i col·lectiu) es forja en el saber" (Leff, 2003, p.2). A partir d'aquí, es posa de manifest la complexitat ambiental i s'adopta una nova interpretació del medi ambient, mitjançant l'hermenèutica, on s'abandona la seva lectura naturalista, on és reduït a les seves condicions i lleis físiques de funcionament (Carvalho, 2003).

5.10. La fragmentació dels sabers i la seva implicació en la mirada al món

"Existen grandes contradicciones entre los problemas complejos, globales, interdependientes y planetarios y de otra parte, el modo como se trabaja y adquiere el conocimiento, de forma fragmentada, parcial y compartimentalizada y este es el gran desafío lanzado internacionalmente, al inicio de este siglo, al conocimiento y a quienes son actores principales de su creación, ordenamiento y divulgación y también es un desafío sin precedentes a una reforma del pensamiento"

Gustavo López Ospina (2000)

Gardner (1987) va descriure l'any 1983, la teoria bàsica sobre les intel·ligències múltiples que pot resumir-se en les següents paraules: cada persona té set intel·ligències, habilitats

cognoscitives. Aquestes intel·ligències treballen juntes, encara que com a entitats semi-autònomes. Cada persona desenvolupa unes més que d'altres. Diferents cultures i segments de la societat posen diferents èmfasis en elles. A les set línies d'intel·ligència, inicialment descrites per Gardner, es va afegir posteriorment una octava, la intel·ligència naturalista o de facilitat de comunicació amb la natura; que consisteix en l'enteniment de l'entorn natural i l'observació científica de la natura com la biologia, geologia o astronomia. La intel·ligència naturalista permet detectar, diferenciar i categoritzar els aspectes vinculats a la natura, com ara les espècies animals i vegetals o fenòmens relacionats amb el clima, la geografia o els fenòmens de la natura.

Aquesta classe d'intel·ligència va ser afegida posteriorment a l'estudi original sobre les intel·ligències múltiples de Gardner, concretament l'any 1995. Gardner va considerar necessari incloure aquesta categoria per tractar-se d'una de les intel·ligències essencials per a la supervivència de l'ésser humà (o qualsevol altra espècie) i que ha redundat en l'evolució.



Gràfic 3. Extret de la pàgina web psicología y mente⁵

Per altra banda, Goleman (2009) ens parla d'intel·ligència ecològica esmentant que el fet de conèixer les conseqüències ocultes del que comprem pot canviar-ho tot.

“Seamos un consumidor individual, el encargado de compras de una organización o el ejecutivo responsable de una marca, el hecho de conocer los efectos ocultos de lo que compramos, vendemos o fabricamos con la precisión propia de un ecologista industrial nos permitiría participar en la creación de un futuro más positivo, puesto que nuestras decisiones coincidirían más con nuestros valores. A medida que este conocimiento vital llegue a nuestras manos, entraremos en una era de lo que llamo transparencia radical.(...) La transparencia radical introducirá una claridad en cuanto a las consecuencias de las cosas que hacemos, vendemos, compramos y descartamos que vaya más allá de lo que muchos negocios hoy en día consideran aceptable y cómodo” (Goleman, 2009, pp.9-10).

⁵ <https://psicologiymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

En aquest context, el cervell humà es posa en estat d'alerta quan sent una amenaça, però per contra no està adaptat a les que provenen de l'ecologia, ja que són amenaces graduals, microscòpiques o globals. Per exemple, l'escalfament del planeta es produeix a gran velocitat, però no amb la rapidesa suficient. Com no ens solem adonar del canvis graduals, acceptem coses que no permetríem si es produïssin de sobte.

Si centren la mirada en el món de l'educació, De Miguel (2003, p. 18) adverteix que “la calidad de la enseñanza superior depende del tipo de objetivos que se quieren alcanzar. En la Universidad Española necesitamos clarificar el perfil del profesional que queremos formar (...) La fragmentación de los planes de estudio actuales hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de su asignatura, pero nadie es responsable del resto de los aspectos que también son necesarios; es decir, de todo lo que incide en la formación global los titulados”.

És en aquesta idea de la fragmentació dels sabers en la que també es centra Morin (2000, p. 6). “La supremacia d'un coneixement fragmentat segons les disciplines sovint fa impossible que operi el lligam entre les parts i les totalitats; per això cal deixar espai a una forma de coneixement capaç de copsar els seus objectes en els seus propis contextos, els seus complexos, els seus conjunts”. Aquesta forma de coneixement de la que ens parla Morin ens és cabdal per a reunir les parts i la totalitat i és també per això, que s'ha volgut generar en el propi context, per construir el discurs ambiental que té el Grau d'ES de la UB.

Morin (2000, p. 13) considera que aquest és el problema universal al qual està confrontada l'educació del futur, ja que hi ha una inadequació cada vegada més gran, profunda i greu entre, d'una banda els nostres sabers disjunts, fragmentats, compartimentats i, de l'altra banda, realitats o problemes cada vegada més polidisciplinaris, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris. En aquesta inadequació es fan invisibles: el context, el global, el multidimensional, el complex. En conseqüència, les realitats globals i complexes estan fragmentades; l'humà està dislocat, la seva dimensió biològica, inclòs el cervell, està tancada en departaments biològics; les seves dimensions psíquica, social, religiosa, econòmica estan alhora relegades i separades les unes de les altres en els departaments de ciències humanes; els seus caràcters subjectius, existencials, poètics, estan arraconats en els departaments de literatura i poesia. La filosofia, que per naturalesa és una reflexió sobre tot problema humà, s'ha convertit, per la seva banda, en un àmbit tancat en si mateix.

Les representacions tradicionals de l'home contribueixen a fragmentar-lo i a dispersar-lo. La intel·ligència parcel·lària trenca en fragments la complexitat del món, separa allò que està lligat, destrueix les possibilitats de comprensió i reflexió. Per tal que això no succeeixi el pensament ha de ser dialògic, on s'enfrontin els contraris, es barallin i es complementin. Morin (2000, p. 16) considera que “perquè el coneixement sigui pertinent, l'educació haurà de fer evidents: el context, el global (les relacions entre el tot i les parts), el multidimensional i el complex. Conseqüentment, l'educació ha de promoure una intel·ligència general apta per referir-se al complex, al context, multidimensionalment i des d'una concepció global (..) Com que la nostra educació ens ha ensenyat a separar, compartimentar, aïllar i no pas a lligar els coneixements, el conjunt d'aquests coneixements constitueix un puzzle intel·ligible. Les interaccions, les retroaccions, els contextos, les complexitats que es troben en el *no man's land* entre les disciplines es fan invisibles. Els grans problemes humans desapareixen en benefici dels problemes tècnics particulars. La incapacitat d'organitzar el saber dispers i compartimentat condueix a l'atròfia de la disposició mental natural de contextualitzar i globalitzar. (...) L'educació del futur haurà de ser un ensenyament principal i universal referit a la condició humana. Som a l'era planetària; una aventura comuna implica els humans siguin on siguin. Els humans s'han de

reconèixer en la seva humanitat comuna i a la vegada reconèixer la diversitat cultural inherent a tot allò que és humà.

5.11. Educació superior i sostenibilitat: Universitat de Barcelona.

L'emergència del corrent sobre sostenibilitat en l'educació superior s'inicia el 1972 a partir de la Conferència de les Nacions Unides realitzada a Estocolm, i es consolida posteriorment en els anys noranta en desenvolupar diverses declaracions que impulsen el desenvolupament d'agendes 21 universitàries com a oportunitat per fer l'educació superior més flexible i responsable ambientalment: Talloires (1990), Halifax (1991), Kyoto (1993), Swansea, (1993), Copèrnic (1994), Tessalònica (1997), Lüneburg (2000), Lübeck (2005), Barcelona (2004), Bonn (2009); on s'assumeix que les institucions d'educació superior estan moralment obligades a ensenyar i produir coneixements, preparant tecnòlegs i professionals que afavoreixin models de sostenibilitat ambiental, per solucionar els problemes de la societat fent-se responsables no només dels seus estudiants, sinó també de les comunitats i de les regions en què estan ubicades.

L'any 1999, la Declaració de Bolonya suposarà l'inici d'una reforma universitària basada en la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). A la universitat europea del segle XXI se li atorgarà a partir de llavors la responsabilitat de dur a terme gran part de l'objectiu de l'Estratègia de Lisboa, una nova economia europea basada en el coneixement. És a dir, les universitats, a més d'un motor per a l'avanç del coneixement, han de ser un motor per al desenvolupament social i econòmic del país. Aquest procés es troba immers dins d'un altre context també global, el marcat per la crisi ecològica i social que el model de desenvolupament dels països del nord ha globalitzat i ha estès per tot el planeta. (Ramírez, 2012)

La universitat constitueix un potencial agent dinamitzador del canvi per a la sostenibilitat d'especial rellevància, ja que forma als/les futurs/es professionals, que en exercir, tindran un efecte directe o indirecte en el seu entorn. Les universitats són les institucions que millor poden contribuir a l'aprenentatge i difusió de coneixements i bones pràctiques en relació a l'equilibri entre els tres entorns propis del desenvolupament sostenible: social, econòmic i ambiental. De manera que s'orientin les activitats educatives i de recerca vers un desenvolupament social i econòmic que no contribueixi al deteriorament ambiental ni a l'esgotament dels recursos naturals⁶.

La RED ACES composta per institucions de diferents països d'Amèrica Llatina i d'Europa, compromeses amb el treball per a un desenvolupament més sostenible, van organitzar-se en una xarxa per tal de compartir experiències i problemes en referència a educar per a la sostenibilitat ja que implica un esforç educatiu enfocat, per un costat, a plantejar els models interpretatius en relació a les qüestions ambientals i, per un altre, a oferir la vivència de models alternatius que permetin el seu anàlisi i avenç. Amb aquest finalitat, el desembre del 2000, van presentar el "Programa d'Ambientaltzació Curricular dels Estudis Superiors: disseny d'intervencions i anàlisi del procés" al Programa ALFA de la Unió Europea, i amb continuïtat amb un projecte comú.

⁶ Veure Pla de sostenibilitat de la UB <http://www.ub.edu/plasostenibilitat/comunicacio/que-es/#>

Per altra banda, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, per el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials expressa que "se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz."

Aquesta normativa específica es veu reforçada en la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible - vigent fins al 2 d'octubre de 2016 -. Fa referència a la contribució a la millora del medi ambient, la salut i la seguretat dels ciutadans i a l'eficiència de l'economia gràcies a un ús més racional dels recursos naturals. En la secció 3ª *Formación, investigación y transferencia de resultados en el sistema universitario*, es fa referència a la formació universitària i a l'economia sostenible.

Si la formació universitària dels futurs professionals és fonamental per aconseguir una cultura de la sostenibilitat, cal veure quines són les accions que es dirigeixen a la "sostenibilització" de la universitat. Aquesta sostenibilització pot plantejar-se a diferents nivells: una ambientalització de la gestió, per corregir els impactes de les activitats humanes en els campus o centres universitaris (Alba, 2006); una ambientalització curricular, per a la formació de professionals compromesos amb la recerca de les millors relacions entre societat i natura (Geli, Junyent i Arbat RED ACES, 2003) a través de l'adquisició de les competències més apropiades; una ambientalització dels projectes d'investigació i enfocaments participatius en la transferència dels resultats de les investigacions; i finalment, una integració de valors sostenibles en la presa de decisions que component la vida política de la universitat.

El medi ambient va quedar integrat en la redacció en l'estatut de la UB, aprovat pel claustre de la UB, el dia 21 de maig de 2003, (Decret 246/2003, de 8 d'octubre – DOGC núm. 3993, de 22 d'octubre de 2003), en els següents articles:

" Article 4.1. [...] són proclamats i garantits:

e) l'orientació de la docència i la recerca cap a la cultura de la pau, el progrés social i humà fonamentat en els drets humans i el respecte del medi ambient i del desenvolupament sostenible. (...)

Article 14. Són competències de les facultats i de les escoles universitàries:

u) vetllar pel compliment de la normativa de seguretat, salut i medi ambient en el centre de manera coordinada amb els departaments per tal de garantir unes condicions segures per a l'exercici de l'activitat que li és pròpia. (...)

Article 28. Són competències dels departaments:

v) vetllar pel compliment de la normativa de seguretat, salut i medi ambient en l'àmbit d'actuació del departament de manera coordinada amb el o la responsable del centre, per tal de garantir unes condicions segures per a l'exercici de l'activitat que li és pròpia. (...)

Article 41. Són funcions dels instituts universitaris de recerca:

f) vetllar pel compliment de la normativa de seguretat, salut i medi ambient en l'àmbit d'actuació de l'institut de manera coordinada amb el o la responsable del centre, per tal de garantir unes condicions segures per a l'exercici de l'activitat que li és pròpia. (...)

Article 58.2. El claustre universitari crearà una comissió delegada que haurà de vetllar perquè la universitat respecti els criteris de sostenibilitat ecològica i de defensa del medi ambient en totes les seves activitats. A aquest efecte, la dita comissió establirà un programa d'acció de la universitat en l'àmbit ecològic i presentarà al claustre universitari un informe anual sobre el compliment d'aquest programa. Estarà composta per una representació dels diferents sectors de la comunitat universitària en la mateixa proporció. (...)

Article 84.3. La Universitat de Barcelona promou en els seus plans d'estudi l'oferta de matèries relacionades amb el medi ambient, el desenvolupament sostenible, la cultura de la pau i el progrés social i humà fonamentat en els drets humans”.

D'aquesta manera s'estableix el compromís de promoure en els seus plans d'estudi l'oferta de matèries relacionades amb el medi ambient i el desenvolupament sostenible.

Capdevila (1999) plantejava tres operacions universitàries i tres grans àmbits on introduir l'ambientalització: la docència (ambientalització curricular), la investigació (ambientalització de la investigació) i la vida universitària (ambientalització de les activitats diàries de la institució). Aquests tres àmbits es van plantejar també al Congrés d'universitats pel clima l'any 2007, on s'inclou l'aspecte de les relacions amb la societat en la qual està immersa la institució (comunicació, sensibilització, voluntariat ambiental, cooperació...).

Ramírez (2012) considera que les mesures dirigides a la "sostenibilització" de la universitat es veuen influïdes pel marc i discurs que dirigeix la universitat europea.

Aquesta sostenibilització pot plantejar-se a diferents nivells: un ambientalització de la gestió per corregir els impactes de les activitats humanes en els campus o centres universitaris (Alba, 2006); una ambientalització curricular per a la formació de professionals compromesos amb la recerca de les millors relacions entre societat i natura (RED ACES, 2003), a través de l'adquisició de les competències més apropiades; una ambientalització dels projectes d'investigació i enfocaments participatius en la transferència dels resultats de les investigacions; i finalment, una integració de valors sostenibles en la presa de decisions que componen la vida política de la universitat.

En la **dimensió ambiental** s'ha de considerar les característiques que esmenta la RED ACES (Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores) pel que fa a la inclusió de la DA en el currículum de l'educació superior.

L'**ambientalització curricular** dels estudis superiors, segons RED ACES (Geli, Junyent i Arbat, 2003), “es un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre sociedad y naturaleza, atendiendo a los valores de justicia, solidaridad y equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades.

Per altra banda, en el Pla de sostenibilitat de la UB (aprovat pel Claustre de la UB 12/07/2012) es diu que “el fet ambiental es troba present en l'esdevenir diari de la UB des de fa temps, molt especialment en els dos eixos d'actuació que donen sentit a la seva existència: la docència i la recerca. (...) La UB ha confirmat el seu compromís per la sostenibilitat signat als anys 90 la *Declaració de Talloires i la Carta Universitària per al desenvolupament sostenible*

(Copernicus), com a nivell territorial adherint-se l'any 2002 al *Compromís Ciutadà per a la Sostenibilitat de l'Agenda 21 de Barcelona* (Universitat de Barcelona, 2011, p.9)

Aquest Pla de Sostenibilitat es desenvolupa prenent com a referència els següents principis orientadors:

- consolidar la presència de la sostenibilitat en la docència i la recerca (ambientalització curricular);
- integrar el component ambiental i el desenvolupament sostenible en l'activitat de gestió;
- fer particip tota la comunitat universitària del procés de sostenibilitat institucional;
- projectar els principis, valors i accions de sostenibilitat universitària al nostre entorn social i territorial.

Complementàriament, aquests principis es troben sotmesos a la visió de la sostenibilitat universitària com un element transversal, que requereix afrontar la integració del component ambiental com un valor en la presa de decisions de la institució en els marcs social i econòmic, i adoptar una **visió sistèmica** tant en els àmbits de l'activitat que li és pròpia (docència, recerca i gestió), com en la seva interacció amb la societat.

L'any 2015 la UB va desenvolupar una diagnosi en la qual es posava de manifest que el medi ambient és present a pràcticament totes les especialitats que s'imparteixen a la UB, amb una proporció al voltant del 12-15%.

Objectiu	Acció	Responsable	Termini	Cost	Prioritat
Millorar la integració de la sostenibilitat als ensenyaments com a procés de millora continua	Inventariar la realitat de la sostenibilitat als ensenyaments	VR Política Docent i Científica	2013		
	Identificar i comunicar continguts i accions de sostenibilització curricular rellevants per cada àmbit de coneixement	Grups de treball ad-hoc i equips docents	2015		
	Establir un sistema de coordinació i avaluació de la integració de la sostenibilitat	SAIQU	2015		
	Establir, comunicar i monitoritzar bones practiques en sostenibilitat pel PDI en la seva pràctica docent	Delegat del Rector; OSSMA	2013 i següents		
Facilitar formació en bones pràctiques	Establir, comunicar i monitoritzar bones pràctiques en sostenibilitat per al PAS i el PDI en l'activitat quotidiana	Delegat del Rector; OSSMA	2013 i següents		
	Elaborar un recurs de formació en línia sobre sostenibilitat per al PAS que s'adapti a diferents perfils de lloc de treball	OSSMA; Formació	2012		
	Incorporar la sostenibilitat en les activitats del programa Futurs Estudiants (presentació d'ensenyaments, activitats pràctiques i formatives i jornades de portes obertes)	Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE)	2013		
	Incorporar la sostenibilitat als màsters i activitats de formació de professorat de secundària	ICÉ; Facultat de Formació del Professorat	2014		

Llegenda

Cost	No genera cost addicional (recursos humans propis, inclusió a plets de concursos, etc).	<2.000 €	2.000-5.000 €	5.000-10.000 €	>10.000 €	Sense determinar
Prioritat	Alta	Mitjana	Baixa			

Taula 3. Taula extracte de la Memòria de seguiment 2015 del Pla de sostenibilitat de la UB

La memòria del 2015 d'aquest pla fa referència a les diferents línies estratègiques a treballar en el pla de sostenibilitat. La línia estratègica número 9 fa referència a la sostenibilitat curricular i formació en sostenibilitat esmentant:

“Els avenços en aquesta línia estratègica han de tenir com a punt de partida la realització d'un inventari actualitzat de la realitat de la sostenibilitat a les diferents titulacions (LE9.11), així com una recopilació detallada dels continguts i accions rellevants que existeixen en cada àmbit de coneixement (acció LE9.12), el que permetria identificar qui ha liderat aquestes experiències i actuar com a catalitzador del procés d'integració de la sostenibilitat en els ensenyaments.

Tot i que aquestes tasques encara no s'han completat, s'ha dut a terme una identificació de les assignatures dels diferents ensenyaments de grau i màster que, d'acord amb el títol de l'assignatura, presenten una relació amb la sostenibilitat. No es tracta d'un mètode d'anàlisi prou acurat com per donar per completades les accions de diagnosi que preveu el Pla de Sostenibilitat, però sí permeten fer una avaluació genèrica del grau d'integració d'aquests continguts en cada ensenyament, així com establir una comparació amb l'estudi dut a terme el curs 2000-2001, i apuntar quina ha estat l'evolució de la sostenibilització curricular els darrers anys." (OSSMA, 2015, p. 38)

		2000-2001	2012-2013
Nre. assignatures totals	Cicle	4.537	1.707
	Grau	0	3.898
	Cicle+grau	4.537	5.605
	Master	3.822	2.860
	Total	8.359	8.465
Nre. assignatures sostenibilitat	Cicle	222	68
	Grau	0	211
	Cicle+grau	222	279
	Master	253	240
	Total	475	519
% assignatures sostenibilitat	Cicle	4,89	3,98
	Grau	0,00	5,41
	Cicle+grau	4,89	4,98
	Master	6,62	8,39
	Total	5,68	6,13

Taula 4. Dades d'assignatures amb continguts en sostenibilitat als ensenyaments impartits a la UB. Font: Memòria 2015 del Pla de Sostenibilitats de la UB

Les assignatures detectades en aquella diagnosi es classificaven en quatre tipus en funció de la intensitat dels continguts ambientals:

- Assignatura tipus 1. La temàtica ambiental inspira l'assignatura, parcialment o totalment, però els seus continguts són tractats des d'una altra especialitat.
- Assignatura tipus 2. Són les que utilitzen material de treball de temàtica ambiental (bibliografia, estadístiques, cartografia, etc.), malgrat que els continguts no tractin qüestions relatives al medi ambient, o les que desenvolupen eines metodològiques, fent menció explícita de la seva aplicació pràctica en estudis ambientals.
- Assignatura tipus 3. El contingut mediambiental és l'objecte d'estudi en una part del temari, però en cap cas constitueix l'eix vertebrador de l'assignatura ni és el tema principal del programa docent.
- Assignatura tipus 4. L'assignatura presenta un contingut majoritàriament o totalment ambiental. En la majoria dels casos n'hi ha prou amb llegir el títol per classificar-la en aquest grup, ja que tots els continguts s'estructuren entorn del fet ambiental.

ENSENYAMENT	2000-2001	2012-2013
FILOLOGIA ANGLESA	0,00	0,00
FILOLOGIA CATALANA	0,00	0,00
FILOLOGIA HISPANICA	0,00	0,00
BELLES ARTS	0,00	1,32
FILOSOFIA	0,00	0,00
GEOGRAFIA	16,84	23,53
HISTÒRIA	0,00	0,00
HISTÒRIA DE L'ART	0,00	0,00
ARQUEOLOGIA	3,13	3,13
DRET	2,20	2,19
RELACIONS LABORALS	0,00	2,33
ECONOMIA	2,82	1,54
SOCIOLOGIA	2,94	4,17
ADMINISTRACIÓ I DIRECCIÓ D'EM- PRESES	0,00	0,93
BIOLOGIA	54,44	55,68
BIOQUIMICA	17,78	20,00
CIÈNCIES AMBIENTALS	85,19	96,72
QUIMICA	4,35	4,10
ENGINYERIA QUIMICA	13,33	17,78
FÍSICA	1,54	3,09
MATEMÀTIQUES	0,00	0,00
GEOLOGIA	12,90	17,95
FARMÀCIA	11,19	15,29
CIÈNCIA I TECNOLOGIA DELS ALI- MENTS	14,29	6,67
MEDICINA	1,34	0,00
ODONTOLOGIA	2,86	0,00
INFERMERIA	4,76	2,44
PODOLOGIA	1,75	0,00
PSICOLOGIA	4,11	1,50
PEDAGOGIA	1,14	1,64
MESTRE: EDUCACIÓ INFANTIL	0,97	1,45
MESTRE: EDUCACIÓ PRIMÀRIA	1,92	7,06
COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL	0,00	0,00
TREBALL SOCIAL	1,54	6,78

Taula 5. Comparació de la proporció d'assignatures amb continguts en sostenibilitat als ensenyaments de cicle/Grau de la UB Font: Memòria 2015 del Pla de Sostenibilitats de la UB

6. METODOLOGIA, DISSENY I PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ

6.1. Perspectiva epistemològica i metodològica

“Una investigació ha de partir d’un desconeixement, de l’obstinar-se per saber, per conèixer o descobrir allò que prèviament era ignorat”.

(Molina Rodríguez-Navas,, 2006, p.7)

L’aproximació a una realitat per ser estudiada pot fer-se per molts camins, per aquest motiu és important des d’un primer moment escollir la perspectiva epistemològica i metodològica més adequada. En aquesta recerca, s’ha considerat que la millor via per a comprendre una realitat és a partir de com aquesta és viscuda pels seus protagonistes (Contreras i Pérez de Lara, 2010). En aquest sentit, Arnaus (1996) ens proposa que:

“(…) una recerca que contempli la problemàtica i la complexitat de la realitat, les veus de les persones protagonistes, els mètodes d’investigació i el llenguatge adequats, el compromís amb les persones investigades, etc. pressuposa una mirada epistemològica determinada. Pressuposa una mirada amb l’intent de traspasar l’estretor de la visió de la ciència i de la recerca positivista”. (p.21).

Acollir la veu dels mateixos implicats ens apropa a conèixer els processos que es donen en un context, des de l’experiència pròpia, des dels mateixos sentiments, percepcions i sensacions. Per tant, investigar des d’aquesta perspectiva implica treballar en el terreny emocionant, d’allò abstracte, íntim i subjectiu. Com expressa Contreras i Pérez de Lara (2010) investigar implica:

“adentrarse en una realidad desde la propia subjetividad, tratar de enfrentarse al misterio de lo que no se conoce, lo que no se comprende, e intentar ver cuáles son las preguntas que en tal situación se nos abren. En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, de implicarse subjetivamente para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, a comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. Es preguntarse por el sentido que eso tiene, o entrar en diálogo personal entre el sentido que a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que les extraen, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga”. (p. 67).

Tenint en compte aquest plantejament, s’ha optat per una metodologia mixta, és a dir quantitativa i qualitativa per poder donar resposta als objectius plantejats. Els resultats s’han obtingut en diferents fases al llarg de l’any 2016.

En relació als pressupòsits epistemològics aquesta recerca s’integra dins la concepció fenomenològica hermenèutica (Van Manen, 2003), a través de la qual intento aproximar-me a la realitat en la seva complexitat.

Per una banda, la fenomenologia posa l’accent en la comprensió dels fenòmens socials des de la perspectiva de les persones implicades en la recerca. Podríem dir que la

fenomenologia és l'estudi del món de la vida tal i com l'experimentem immediatament d'una forma prereflexiva, i no tal com el conceptualitzem o categoritzem, ni com reflexionem sobre ell (Husserl, 1997b; Shutz i Luckman, 1973)⁷.

Aquest enfocament, que trenca amb la polaritat entre "subjecte investigador" i "objecte investigat", és especialment pertinent a l'hora de comprendre el subjecte d'estudi i context, captar els significats que aquest associa a la seva experiència i ens permet acollir la veu de les persones.

Aquest enfocament, en tant que entén que els esdeveniments socials signifiquen el que signifiquen per aquells que hi formen part (Arnaus, 1996), és especialment pertinent a l'hora de comprendre la temàtica d'estudi a través de les veus del propi professorat i alumnat i captar els significats que aquests associen a la seva experiència.

Per a la detecció de necessitats ens posicionem en un paradigma sociocrític (Alvarado i García, 2008) i amb una metodologia mixta. El mètode que s'ha utilitzat és una investigació avaluativa i les tècniques que s'han fet servir són l'entrevista i el qüestionari.

La generació del procés d'idees no es produeix de forma lineal ni acumulativa, sinó que durant la recerca, cada idea que sorgeix i que es recull dels diversos autors i models teòrics, interacciona amb el fenomen d'estudi i amb la percepció que té l'investigador d'aquest i del context. De la mateixa manera, també succeeix quan s'introdueixen les diferents veus. Tot això, dóna lloc a interpretacions que en cap moment pretenen ser concloents ans el contrari, més aviat que propiciïn nous processos.

Justament per evitar caure en la creença d'una única veritat, s'ha tingut sempre present l'enfocament hermenèutic. Per tal de donar resposta a part dels objectius plantejats s'han tractat estadísticament les respostes a les preguntes tancades.

6.2. Disseny i organització de la investigació

En aquest apartat es presenten les diferents fases que han comprès la investigació, així com el temps de la seva elaboració representat en un cronograma.

6.2.1 Fases

Les fases que s'exposen, tot i que es presenten de forma lineal, en la realitat s'han anat creuat entre si. Algunes fases s'han interromput per reprendre's després i en ocasions es desenvolupaven diverses fases simultàniament.

Fase I: Estructuració i disseny de la investigació

Aquesta fase engloba tot procés de la investigació des dels primers passos de l'elecció del tema a estudiar i l'elaboració de l'índex i disseny inicial. Aquest, ha estat modificat i reformulat a mesura que avançava la investigació, fins a donar forma a la present producció escrita.

⁷ Citats per Van Manen (2003)

Fase II: Revisió documental i elaboració del marc teòric

En aquest segon moment he procedit a la recopilació de fonts documentals que transmetessin informació rellevant per construir el marc teòric. D'aquesta recopilació inicial es realitza una primera tria, desestimant les que no acabaven d'encaixar amb els interessos de l'estudi es classifica la resta en funció de la seva temàtica. En general, l'elecció de les fonts documentals s'ha dirigit a buscar informació que permetés plasmar d'una banda la mirada educativa entorn el medi socioambiental i alhora possibilités integrar la mirada crítica.

Fase III: Elaboració dels instruments metodològics i consecució dels qüestionaris i de les entrevistes

En aquesta fase s'ha procedit a l'elaboració del material propi de la investigació i s'ha definit el qüestionari i les entrevistes com a instruments metodològics a utilitzar a l'hora d'acollir la veu de l'alumnat i el professorat. Per recollir aquesta veu s'han definit prèviament els criteris del procés a realitzar i dels actors escollits, per tal d'obtenir informació rellevant i a l'hora diversa. Seguidament s'ha procedit a demanar al cap d'estudis que fes arribar un missatge de correu electrònic a tot l'alumnat de 3r i 4t curs del Grau d'ES amb el qüestionari. La mostra del professorat s'ha derivat de les respostes del qüestionari a l'alumnat. Dins aquesta mostra, s'han establert els primers contactes i s'ha definit a quins participants era possible entrevistar. Posteriorment s'ha procedit a l'elaboració i a la consecució de les entrevistes i s'han transcrit els relats.

Fase IV: Anàlisi de la informació

Un cop recollida tota la informació dels qüestionaris, i transcrites les entrevistes i els relats s'ha procedit a l'anàlisi en profunditat. Un cop marcats els fragments més il·lustratius i ordenades les idees per temàtica s'agrupen els conceptes més recurrents. Les variables quantificables s'han processat estadísticament.

Fase V: Conclusions i reflexions per a seguir repensant

En aquesta fase es conclouen les respostes als objectius plantejats i s'obre un diàleg reflexiu amb la informació recollida i l'anàlisi. També es plasmen les reflexions que la recerca ha aportat, entenent que no són conclusions tancades, sinó més aviat qüestions obertes impregnades d'interrogacions per seguir repensant.

6.2.2 Cronograma

El programa de treball es va realitzar segons el cronograma següent:

Mesos	Des 2015	Gen	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul 2016
Elecció de la temàtica								
Presentació idea de la tutora								
Recerca bibliogràfica								
Recerca de la finalitat i establiments d'objectius								
Disseny i organització de la investigació per fases								
Fase I Estructuració i disseny de la investigació								
Fase II Revisió documental, plans d'estudis i elaboració del marc teòric								
Fase III a) Elaboració i consecució dels qüestionaris								
Fase III b) Elaboració i consecució de les entrevistes i petició del relat de la vida								
Fase IV Anàlisi de la informació. Interpretació de les dades		Curs d'anàlisi de dades						
Fase V Conclusions								
Redacció del document final								
Revisió i avaluació								
Preparació de la defensa i confecció del PowerPoint								
Presentació i defensa el tribunal								

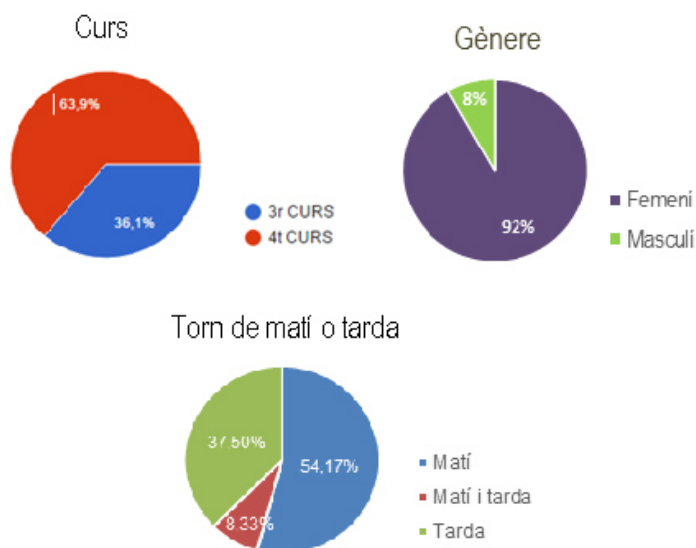
Taula 6. Cronograma de treball per l'elaboració del TFG. Font: Elaboració pròpia

6.3. Mostra a la que s'adreça el qüestionari i l'entrevista

6.3.1 Mostra pel qüestionari

La investigació s'ha dut a terme utilitzant dues tècniques d'investigació, cada una amb una mostra diferent. La mostra 1 està centrada en l'alumnat del Grau d'ES de la UB, població (N), seleccionant l'alumnat de 3r i 4rt curs dels torns de matí i tarda, excloent els de 1r i 2n curs perquè no tenien prou bagatge en el Grau per formar part de la mostra, ja que estaven iniciant-lo o encara no havien arribat ni a l'equinocci d'aquest. S'ha utilitzat el mostreig no probabilístic intencional. Del total de 347 alumnes de 3r i 4t curs del Grau d'ES de la UB, s'han obtingut i analitzat 72 qüestionaris, això suposa un del 20,75% del total.

Els participants que han respost el qüestionari són majoritàriament de gènere femení (92%). Un 63,9% són de 4t curs i el 36,1% de 3r curs. Pel que fa al torn, un 54,17% de l'alumnat és de matí, un 8,33% de matí i tarda i un 37,50% de tarda. El 94,4% dels enquestats no tenen altres estudis universitaris. Només 3 dels total de 72 alumnes tenen altres estudis: història del art, psicologia i Llicenciatura en criminologia. Veure Gràfic 4.



Gràfic 4. Descripció de la mostra utilitzada pels qüestionaris pel que fa al curs del grau que estan fent actualment, el seu gènere i el torn en que fan les classes.

6.3.2 Mostra per les entrevistes

La mostra 2 ha pres com a participants el professorat que els alumnes han esmentat en el qüestionari sobre la pregunta: “Has vist reflectit en alguna assignatura del Grau d’ES algun tema relacionat amb el medi ambient?, En quines assignatures? i Amb quins docents?.

Docents que surten del qüestionari de l'alumnat	Total %
Professor/a 3	2,56%
Professor/a 8	2,56%
Professor/a 1	2,56%
Professor/a 9	2,56%
Professor/a 10	2,56%
No ha estat possible fer l'entrevista	2,56%
Professor/a 2	2,56%
Professor/a 5	1,28%
Professor/a 13	1,28%
Professor 6	1,28%
Professor/a 4	1,28%
Professor/a 7	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%
Professor /a no entrevistat/da	1,28%

Aquest professorat ha estat esmentat per 2 estudiants

Aquest professorat ha estat esmentat per un únic estudiant. Per això, només s'ha entrevistat a aquell professorat que fa assignatures diferents als anteriors.

Taula 7.

Dels 19 professors que van esmentar els alumnes es va entrevistar a 11. Addicionalment es va entrevistar a dos experts en matèria d’EA: Maria Teresa Romañá. i Jose Antonio Caride.

6.4. Tècniques de recollida d'informació

Per analitzar la informació de l'estudi s'han utilitzat diferents tècniques que inclouen l'anàlisi documental i les enquestes i entrevistes. Aquestes tècniques es descriuen a la Taula 8.

Objectiu general	Tècnica	Metodologia	Instrument	Suport	Tipus de mostreig	Mostra
Analitzar l'ambientalització curricular en el Grau d'ES de la UB, analitzant la seva situació actual, el seu valor, els conceptes que s'inclouen i les propostes de futur a partir de les veus de l'alumnat i el professorat.	Anàlisi documental Plans d'Estudis del Grau d'ES de la UB	Qualitativa	Taula	Taula	-----	-----
	Enquesta a l'alumnat	Quantitativa i qualitativa en les preguntes obertes	Qüestionari amb preguntes tancades i obertes	Qüestionari aplicatiu google form	No probabilístic intencional.	72
	Entrevistes semi-estructurades del professorat ⁸ i a 2 experts	Qualitativa	Entrevista semi-estructurada	Gravadora i guió	No probabilístic intencional.	13

Taula 8. Resum de la selecció del mètode, tècniques i mostra en relació amb l'objectiu de la recerca. Font : Elaboració pròpia

6.4.1 Anàlisi documental

S'han analitzat els plans d'estudis del Grau d'ES de les universitats catalanes realitzant una taula del buidatge d'assignatures que contemplen la DA dins del pla docent (veure Annex I). Cal esmentar, que s'ha utilitzat la *Memoria para la verificación del título de grado. Graduado o Graduada en educación social* de les diferents universitats i també pel que fa a la Universitat de Barcelona.

6.4.2 Enquesta

S'utilitza l'enquesta com a forma de recollida d'informació a l'alumnat. L'instrument utilitzat va ser un qüestionari (veure Annex II). Tal i com ens diuen Hernández, Fernández i Baptista els qüestionaris són una de les tècniques de recollida de dades més utilitzada. Consisteix en formular per escrit preguntes puntuals a les persones, les opinions, experiències o habilitats de les quals ens interessem (Hernández, Fernández i Baptista, 2003). Martínez-Olmos (2002) assenyala cinc passos bàsics en l'elaboració d'un qüestionari:

1. Descriure la informació que es necessita.
2. Redactar les preguntes i la manera de contestar.
3. Redactar un text introductor i les instruccions.
4. Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari.
5. Reproduir el qüestionari.

El qüestionari està compost de dos tipus de preguntes: les tancades i les obertes. Les 9 preguntes tancades contenen categories o alternatives de resposta prèviament delimitades, és a dir, es presenten als participants les possibilitats de resposta i ells s'han de circumscriure a elles.

⁸ Professorat que els alumnes han respost en el qüestionari que sí que han vist reflectit en alguna assignatura del Grau d'Educació Social algun tema relacionat amb el medi ambient

Hi ha dues alternatives de resposta, les dicotòmiques i les d'incloure diverses alternatives de resposta. D'altra banda, les 8 preguntes obertes, no delimiten per endavant les alternatives de resposta, per la qual cosa el nombre de categories de resposta és molt elevat, en teoria, és infinit, tal i com ens diu Hernández et al. (2003). Per aquestes s'ha desenvolupat una matriu per buidar les dades.

Existeixen diverses possibilitats per aplicar un qüestionari (Blaxter et al, 2000). En aquesta recerca, s'ha enviat els qüestionari per correu electrònic, a través del Cap d'estudis amb una plantilla del Google Forms. L'aparença del qüestionari es pot veure al Gràfic 5 i el link per accedir-hi és:

<https://docs.google.com/forms/d/13e6ut6odOOZv-mqc0zRhL-W-LJq2tgbHU4Qu9II9RpA/edit>

El qüestionari ens pot ajudar a donar resposta a l'objectiu d'anàlisi: l'ambientalització curricular en el Grau d'ES de la UB, analitzant la seva situació actual, el seu valor, els conceptes que s'inclouen i les propostes de futur, a partir de les veus de l'alumnat.



Gràfic 5. Captura de pantalla del qüestionari als alumnes realitzat amb Google Form.

6.4.3 Entrevistes

Tal i com apunta Ruiz Olabuénaga (1999, p.170), “los objetivos de este tipo de entrevista son comprender más que explicar; maximizar el significado; esperar respuestas subjetivamente sinceras y no objetivamente verdaderas; y obtener respuestas emocionales que ayuden a entender la realidad racional”.

L'entrevista en profunditat permet recollir informació mitjançant una relació horitzontal entre entrevistada i entrevistadora obrint un espai de diàleg i conversa. (Gurdián, 2007). Per aquest autor, “la entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad, que conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad”(2007, p.197).

S'ha entrevistat a 11 professors/es del Grau d'ES i 2 experts. Després de contactar amb totes les persones es van realitzar 13 entrevistes de temps variable de durada: entre 20 minuts i 3 hores. El guió per l'entrevista final es pot consultar a l'Annex III.

Les entrevistes es van transcriure textualment i es varen processar mitjançant un programa d'anàlisi de dades qualitatives denominat Atlas.ti. Aquesta anàlisi es va dur a terme utilitzant inicialment unes categories preestablertes (veure taula d'especificacions del qüestionari i entrevista) i que es va complementar amb molts codis in vivo o definint nous codis conforme s'anava portant a terme l'anàlisi.

6.4.4 Selecció dels grans temes de recerca i construcció de categories

Per poder establir els temes clau per abordar el problema d'investigació, es van establir els grans eixos objecte d'estudi. Inicialment, es va revisar la tesi doctoral de Suárez (2013): *Análisis comparativo de las concepciones del profesorado sobre la dimensión ambiental en el currículo de Trabajo social y la licenciatura en Biología y Educación ambiental de la Universidad del Quindío, Colombia*. Aquesta tesi va permetre revisar models teòrics que permetrien definir les categories de la investigació. El qüestionari que es feia en aquesta tesi doctoral va ser el punt de partida per el guió de les entrevistes al professorat i es va adaptar a les necessitats d'aquesta investigació.

Taula d'especificacions del qüestionari a l'alumnat.

Pel que fa al qüestionari es treballa amb la taula d'especificacions següent:

Macrocategoria	Categories	Descripció	Banc de preguntes
Dades generals dels participants	Gènere Curs Torn Altres estudis universitaris Preferència en l'àmbit o col·lectiu amb el que treballar	Les primeres preguntes aporten dades generals de l'alumnat per a poder creuar-les amb les qüestions específiques sobre la matèria d'estudi.	a) Gènere b) Quin curs fas? c) En quin torn estudies el Grau d'ES? d) Tens algun altre estudi universitari? e) Tens algun àmbit de preferència professional o col·lectiu amb el que treballar?
Percepció de l'alumnat sobre la formació en EA dins el Grau d'ES de la UB	Inclusió de la dimensió ambiental en el currículum.	La primera pregunta pretén recollir si els alumnes han vist reflectit l'EA en el currículum del grau d'ES de la UB,	1. Has vist reflectit en alguna assignatura del Grau d'ES alguna manera l'EA tema relacionat amb el medi ambient? 1.1. En quina/es assignatura/es? 1.2. Amb quin/s docent/s?: 1.3. En quin sentit, perspectiva o dimensió s'ha treballat?
	Interrelació que fan els alumnes de l'EA amb l'ES.	La segona pregunta ens proporciona informació sobre si l'alumnat veu interrelació de l'EA amb l'ES.	2. Creus que hi ha alguna relació entre l'EA i l'ES? 2.1. On veus la relació? 2.2. En quin context o àmbit ho relaciones
	Valor i importància d'incorporar l'EA en el grau d'ES	Amb la tercera pregunta podem saber si l'alumnat li dóna valor i considera que s'hauria de contemplar la formació en EA en el grau d'ES de la UB.	3. Consideres que té algun valor treballar l'EA en el Grau d'ES? 3.1 Per què?
	Proposta d'inclusió en el Pla d'estudis del Grau	En la quarta pregunta es podrà copsar com l'alumnat ho vincularia dins el pla docent del grau d'ES.	4. En cas afirmatiu com ho vincularies dins el grau?

Taula 9. Sistema de categories del qüestionari a l'alumnat. Font: Elaboració pròpia.

Taula d'especificacions entrevista al professorat

Pel que fa a l'entrevista es treballa amb la taula d'especificacions següent:

Macrocategories	Categories	Descripció	Banc de preguntes
Percepció del professorat d'ES sobre la formació en EA dins el Grau d'ES de la UB	Presentació	Les quatre primeres preguntes ens serviran per fer una petita biografia del professorat de la UB entrevistat i així començar l'entrevista d'una manera menys directe.	a) Quina és la seva titulació o àmbit professional d'expertesa? b) Quants anys d'experiència docent té en el grau d'ES? c) Quina vinculació contractual té amb la UB? d) Quina o quines assignatures i torns imparteix al grau d'ES ?
	Inclusió de la dimensió ambiental (DA) en el currículum.	La primera pregunta pretén situar-nos en: <ul style="list-style-type: none"> quina és la visió general que té el professorat de la formació en el Grau d'ES de la UB. si actualment es desenvolupa alguna formació en EA en el Grau i en quin sentit es treballa. 	1. Creu que hi ha reflectit en les assignatures del Grau d'ES algun tema relacionat amb la dimensió ambiental (medi ambient) ? 1.1. En quina/es assignatura/es? 1.2. En quin sentit, perspectiva o dimensió creu que es treballa?
	Interrelació que fa el professorat de l'EA amb l'ES.	La segona pregunta ens proporciona informació sobre si el professorat veu interrelació de l'EA amb l'ES.	2. Creu que hi ha alguna relació entre l'EA i l'ES? En cas que hagi respost que sí: 2.1. On veu la relació? 2.2. En quin context o àmbit ho relaciona?
	Valor i importància d'incorporar l'EA en el grau d'ES	Amb la tercera pregunta podem saber si el professorat li dóna valor i considera que s'hauria de contemplar la formació en EA en el grau d'ES de la UB.	3. Considera que té algun valor treballar l'EA en el Grau d'ES? 3.1 Per què?
	Concepcions del professorat sobre el perquè i el com inclouen la DA en el Programa de les seves assignatures	El quart bloc de preguntes ens podrà fer conèixer: <ul style="list-style-type: none"> el què el professorat incorpora sobre la DA en el currículum de la classe com ha vinculat l'EA en les seves assignatures. Si la inclusió de la DA la fa en termes de desenvolupament sostenible. 	4. Podria explicar-me com ha vinculat dins del grau i/o en concret en la seva/es assignatura/es l'EA? 4.1 Quin és el motiu pel qual ho introdueix dins del programa de l'assignatura ? 4.2 Considera que la inclusió de la dimensió ambiental en el Pla d'estudis del Grau d'ES ha d'estar basat en el concepte de desenvolupament sostenible? Per què ho considera així?
	Proposta de canvis en el Pla d'estudis del Grau per incloure la DA	En la cinquena pregunta es podrà copsar les possibilitats o condicions, per tal que es pugui incorporar la DA dins el pla docent del grau d'ES.	5. Quins canvis es necessiten implementar dins dels programes de les activitats acadèmiques (assignatures, matèries, etc.) per incloure la dimensió ambiental?
	Concepcions del professorat relacionades amb el tractament dels problemes ambientals	La pregunta 6 i 7 ens permetrà conèixer la concepció que té el professorat relacionat amb el tractament dels problemes ambientals.	6. Els problemes ambientals que actualment es presenten a nivell global i local, quines característiques tenen, des del seu punt de vista? 7. Quin tipus de coneixements creu que s'han de tenir actualment per afrontar els problemes ambientals?

Taula 10. Sistema e categories de l'entrevista al professorat. Font: Elaboració pròpia

6.4.5 Revisió del qüestionari i l'entrevista per part dels experts

Per tal d'acabar de perfilar el qüestionari a l'alumnat i les entrevistes al professorat es va consultar a diferents experts i es van adoptar els comentaris que van suggerir.

La Sra. Anna Prades Nebot, gestora de projectes de l'Agència de qualitat universitària, va fer aportacions sobre el qüestionari per tal de millorar la concreció de l'apartat de descripció, en acotar les dades generals de l'enquestat, la numeració de les preguntes i la creació de llistes tancades per tal de poder derivar taules de correspondència. També va subratllar la importància de la relació de les preguntes amb el resultat esperat, ja que podia donar lloc a un mapa conceptual o un anàlisi de l'estat de la qüestió.

La Sra. Vanessa Soria, professora d'investigació de la UB, va fer importants aportacions sobre dades generals dels enquestats: la definició del gènere, l'aportació concreta de cada pregunta i l'ordre de les preguntes d'allò més general a allò més concret. No obstant, per la programació del projecte, alguns d'aquests comentaris no es van poder implementar.

L'entrevista va estar revisada per la Sra. Maria Teresa Romañá, experta en la matèria que va portar a terme el procés de validació per a garantir que acomplia els objectius plantejats i si les preguntes es formulaven correctament, garantint que es tractava d'una proposta coherent amb la disciplina de l'educació ambiental en interrelació amb l'educació social.

Amb tots els comentaris, es va procedir a una prova pilot del qüestionari, que es va portar a terme amb 9 alumnes del grau per tal de revisar aspectes com: les instruccions d'aplicació, si els alumnes entenen les preguntes i observant si podien ser ambigües o innecessaries o si calia afegir-ne o reformular-ne alguna, el temps de realització... L'aplicació pilot, suposa una prova dels procediments de tota la recerca a escala reduïda i que ens permet detectar errors o punts febles i ens dóna l'oportunitat d'evitar-los en la realització de la investigació a l'escala definitiva.

A partir de la informació recollida tant dels experts com de la prova pilot amb l'alumnat, es va confeccionar el qüestionari definitiu (veure Annex II) i el guió de l'entrevista final (veure Annex III).

6.5. L'ètica de la investigació

En l'especificitat metodològica de la recerca, que implica entrar en contacte amb l'alumnat i professorat de la UB per recollir les seves veus, pren especial rellevància la dimensió ètica.

La confidencialitat i el respecte a l'anonimat dels actors és essencial en la pràctica investigadora, raó per la qual els noms de les persones són totalment confidencials. El nom del professorat entrevistat sorgeix de la informació donada pels alumnes i per això, s'ha optat per codificar posant a cada entrevista un número, per tal de què no es pugui identificar la procedència de la informació. Tanmateix, sí s'ha posat el nom de dos experts, als que se'ls ha sol·licitat el seu consentiment, en tant que la seva expertesa tenia una rellevància en la temàtica.

Respecte la informació obtinguda, s'ha informat clarament de la finalitat de la recerca i s'ha demanat poder gravar les entrevistes, per després transcriure-les a partir de les recomanacions de Rapley (2014) per a transcripcions literals.

D'altra banda, en les recerques s'ha de ser molt respectuós amb allò que vol expressar la persona i el què no, sense pressionar-la i respectant la seva llibertat individual sobre el què vol

explicar. No és èticament correcte violar la intimitat de la persona en nom de la investigació. En aquest sentit Arnaus (1996, p.123) ens alerta que cal estar atents als processos per salvaguardar la dignitat de les persones ja que “sovint apel·lant a la ciència, a la neutralitat i a l'exigència d'objectivitat, s'ha prioritzat els interessos, les necessitats i els desitjos de la investigació i de qui investiga per sobre del respecte de les persones”.

Des d'aquesta perspectiva, per evitar incórrer a posicions susceptibles de no preservar la relació ètica, és necessari fer un treball previ que autoritzi realment, des d'un clima de confiança, a la persona a poder negar-se lliurement sense temor a contestar qualsevol pregunta susceptible de provocar-li un malestar. Autoritzar-la a dir no, que pot i que està obligada amb tota llibertat, a negar-se a introduir o no els elements que consideri oportuns, si així ho creu. Establir un clima de confiança és essencial per mantenir una entrevista èticament correcte. Saltar-nos aquesta ètica pot conduir a mentir a la persona i contaminar així la realitat de la informació.

7. ANÀLISI DELS RESULTATS

En aquest apartat es presenten els resultats i l'anàlisi que se'n deriva de la revisió documental, el qüestionari de l'alumnat i de les entrevistes al professorat i experts.

Les veus de l'alumnat, el professorat, experts en l'EA i les dades de l'anàlisi documental s'han triangulat, donant lloc a la convergència per poder desenvolupar i corroborar una interpretació global del fenomen de la DA en el currículum del Grau d'ES. D'aquesta forma, es podrà visualitzar des de diferents angles.

7.1. Procés d'anàlisi de la informació

L'anàlisi dels qüestionaris es va realitzar correlacionant amb taules dinàmiques i gràfics amb el programari Excel. Les preguntes obertes es van analitzar portant a terme una matriu de categories que emergien del discurs de l'alumnat. L'annex IV és un resum dels resultats de les respostes al qüestionari.

Les entrevistes es van revisar diverses vegades per obtenir una visió general i es van introduir els documents primaris (entrevistes i àudios de les gravacions) en el programari de suport a la codificació (Atlas.ti), seleccionant fragments i assignant-los una o diverses categories. També es van desestimar les dades que no eren rellevants per a l'objectiu de la investigació. La codificació de les entrevistes en categories, per tant, va ser oberta. Es van sistematitzar després de revisar-les totes, tenint una primera visió general dels eixos més rellevants. L'annex V recull la transcripció de totes les entrevistes realitzades.

Una vegada realitzada tota la codificació es va procedir a generar un mapa semàntic mitjançant el mateix programa (Atlas.ti). Aquest tipus de mapa té en compte les relacions entre categories, ordenant topogràficament segons rellevància i semànticament. Això, permet agrupar les categories en grans temes i dóna un primer element per anar establint les relacions entre categories. Aquestes relacions van emergir conforme s'anava analitzant les entrevistes reflectint de manera fidel la realitat investigada. Després de fer aquest mapa de relació entre categories, es van generar nous mapes per a aquelles categories que donaven resposta concreta a les preguntes i objectius de la investigació i en aquests es feia emergir totes i cada una de les cites que feien referència a aquell codi. Aquesta agrupació facilitava la posterior interpretació tal com es presentarà en l'apartat posterior de resultats. L'objectiu de generar aquest mapa era poder obtenir una panoràmica del context investigat i intentar reflexionar sobre el seu funcionament.

Totes les orientacions metodològiques sobre investigació educativa guien per iniciar un procés d'elaboració de categories per poder analitzar els documents amb la informació (qüestionaris, entrevistes, documents del pla d'estudis.). La utilització del programari Atlas.ti va quedar limitat a ordenar i sistematitzar la informació, mostrant-la per vinculacions i temes. En base a aquest *output*, cal depurar els resultats, adaptant-los perquè donin resposta al fenomen analitzat, i finalment interpretar tota la complexitat, que evidentment el software no ens permet com a única eina d'anàlisi. Tot i els elevats requeriments tècnics i procedimentals de l'ús l'Atlas.ti, i de la quantitat d'informació a indexar, el seu ús ha permès que, a partir del mapa visual semàntic de les categories i les relacions, emergissin els grans eixos i temes a tractar. Aquesta agrupació va facilitar una panoràmica del context per investigar i reflexionar sobre ell.

L'anàlisi qualitatiu de les entrevistes requereix d'una revisió en deteniment de cadascuna, una reflexió profunda per saber com processar el gran volum d'informació i procedir a l'anàlisi. Les categories que sorgeixen amb el programari no recullen tota la realitat viscuda, apresada i ni donen compte de tota la complexitat que emergeix, i es converteixen en "dades" desconectades i extreptes d'aquelles experiències concretes que els donen sentit. (Contreras i Pérez de Lara 2010, p.79)

7.2. Avaluació de la inclusió de la DA en el currículum del Grau d'ES de la UB a partir de l'alumnat, el professorat i els pla d'estudis del Grau.

Revisió del pla d'estudis del Grau d'ES

En la revisió de les matèries i assignatures del Grau d'ES exposat en la Memòria per a la verificació del títol de Grau de Graduado o Graduada en educació social per la Universitat de Barcelona, es troba la inclusió de la dimensió ambiental reflectida a un total de 6 matèries d'una manera explícita, ja sigui a nivell de la descripció dels seus continguts, els resultats del seu aprenentatge o les competències a les que s'adreça. Aquesta memòria es va lliurar l'any 2008 i aquest any 2016, hi hagut un nou procés d'Accreditació de les titulacions que és obligatori per continuar impartint-les i forma part del cicle de vida dels ensenyaments anomenat VSMA (Verificació, Seguiment, Modificació i Accreditació. La Taula 11 reflexa en quins punts de la descripció d'aquestes matèries s'identifica l'esmentada DA. L'annex I identifica concretament les indicacions de les que s'extreu aquesta consideració. Destaca l'existència de l'assignatura amb una DA explícita: *Sostenibilitat, Educació per al desenvolupament i Cooperació*, però que actualment ha canviat el seu nom pel d'Educació per al desenvolupament i la cooperació.

D'altra banda el pla d'estudis reconeix la sostenibilitat com una competència transversal, en concret, la 100005, que dona resposta a la prioritat de l'espai europeu d'educació superior en referència a sostenibilitat i el desenvolupament sostenible.

Cal dir, que en la revisió de la Llei 2/2011 de 4 de març de l'Economia sostenible, el tipus de desenvolupament sostenible que es presenta en el text, és el basat en l'economia del coneixement, la competitivitat entre universitats i el desenvolupament tecnològic. I no es mostren les implicacions que aquest model pot tenir per a la sostenibilitat, més enllà d'algun comentari al fet que el coneixement pugui servir per a la solució dels problemes ambientals.

Matèria	Assignatura	Caràct.	Contin.	Resul. Apren.	Comp.	Observ.
Antropologia	- Antropologia Cultural	OB-FB			●	●
Economia	- Polítiques socials i educatives	FB-OB			●	
Bases pedagògiques	- Pedagogia social - ES: interrogants i reptes de futur - Exclusió social, conflicte i mediació	FB-OB	●	●	●	
Espais de Treball professional	- Discapacitat i salut mental - Acció socioeducativa amb persones grans - Inserció i orientació sociolaboral - Immigració i diversitat cultural - Educació, salut i drogues - Atenció socioeducativa a famílies i infància - Sostenibilitat, educació per al desenvolupament i cooperació - Acció socioeducativa en els serveis socials - Acció socioeducativa en el món escolar - Acció socioeducativa en centres residencials	OP	●		●	
Habilitats socials	- Habilitats Socials: Intervenció i programes	OP			●	
TFG	- Treball de fi de Grau	OB			●	
● Apartats on s'identifica la DA - Caract.: Característiques, Conting: continguts; Resul. Apren: Resultats aprenentatge; Comp.: Competències; Observ.: Observacions						

Taula 11. Relació de matèries del Grau d'ES on es descriu alguna relació amb la DA a través de les seves assignatures, continguts, resultats de l'aprenentatge, competències i observacions. S'indiquen els apartats en que apareix la relació amb la DA. Font: Elaboració pròpia

Revisió de les respostes dels qüestionaris de l'alumnat

El resultat de les preguntes relacionades amb la inclusió de la DA dins el Grau d'ES mostren que només una quarta part dels alumnes reconeix haver vist reflectit en alguna assignatura del grau algun tema relacionat amb el medi ambient (Gràfic 6).



Gràfic 6. Respostes de l'alumnat a la pregunta: *Has vist reflectit en alguna assignatura del Grau d'ES algun tema relacionat amb el medi ambient?*

A la pregunta de en quines assignatures veien reflectit algun tema relacionat amb el medi ambient, un 75% van respondre "en cap assignatura". La resta van identificar 22 assignatures en les que s'havia tractat. La taula 7 recull aquestes assignatures i la quantitat de vegades que van ser esmentades. Hi destaca Desenvolupament Comunitari, ES: interrogants i reptes de futur i Polítiques socials i educatives. També destaquen les assignatures Art i cultura en l'educació

social i Animació sociocultural i educació en temps lliure, a les que no se'ls associa una vessant ambiental en el pla d'estudis.

Només 16 alumnes van identificar l'àmbit o perspectiva en que s'havia tractat i 6 d'ells descriuen que va ser introduït breument a l'assignatura, amb textos concrets o referències a autors.

Pel que fa als professorat, 58 alumnes no van identificar cap professor amb el que haguessin tractat la visió ambiental. La resta van identificar 19 professors, dels quals només 7 van ser repetits per 2 alumnes.

Revisió de les respostes de les entrevistes al professorat

Tres dels professors enquestats exposen que actualment no hi ha cap assignatura que reflecteixi cap tema sobre l'EA. En una entrevista s'exposa l'existència d'una optativa en el passat que ara no s'imparteix. Els altres professors senyalen les 11 assignatures que es recullen a la Taula 12. Hi destaquen les Pràctiques en 7 entrevistes però en la majoria no s'indica cap assignatura en concret. De les assignatures esmentades molts professors no asseguren que a la pràctica es porti la visió ambiental a les aules perquè depèn molt del professor que faci l'assignatura.

Alguns d'ells destaquen que és més rellevant la incorporació de la mirada mediambiental en el professor que la pròpia assignatura que s'estigui impartint.

Assignatura	Pla estudis	Nº alumnes	Nº professors
Polítiques socials i educatives	●	4	2
Pedagogia social	●	2	
Educació social: interrogants i reptes de futur	●	4	2
Exclusió social, conflicte i mediació	●		1
Discapacitat i salut mental	●		
Acció socioeducativa amb persones grans	●		
Inserció i orientació sociolaboral	●		
Immigració i diversitat cultural	●		
Educació, salut i drogues	●		
Atenció socioeducativa a famílies i infància	●		
Sostenibilitat, educació per al desenvolupament i cooperació (actualment Educació per al desenvolupament i la cooperació)	●	1	1
Acció socioeducativa en els serveis socials	●		
Acció socioeducativa en el món escolar	●		
Acció socioeducativa en centres residencials	●	1	
Habilitats Socials: Intervenció i programes	●		
Educació, formació i salut			
Desenvolupament comunitari		9	1
Art i cultura en l'educació social		3	1
Animació sociocultural i educació en el temps lliure		3	1
Història de l'educació social		1	
Identitat i desenvolupament professional		2	1
Sociologia de l'educació		1	
Àmbits professionals actuals i emergents		2	2
Psicologia social i de les organitzacions		1	
Psicologia del desenvolupament		1	
Pràctiques externes I		1	7

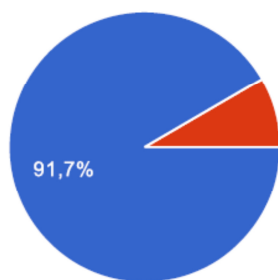
Assignatura	Pla estudis	Nº alumnes	Nº professors
Pràctiques externes II		1	7
Esport i joc		1	
Teories i institucions educatives		1	
Fonaments didàctics de l'acció socioeducativa		1	
Planificació i avaluació de serveis socioeducatius		1	
Direcció i gestió de serveis socioeducatius		1	
Educació, formació i salut			1
Usos, possibilitats i límits de les TIC			1

Taula 12. Relació de les assignatures que contempnen la DA des del pla d'estudis del Grau i les que els alumnes hi identifiquen aquesta relació. Font: Elaboració pròpia

7.3. Anàlisi de la interrelació de l'EA amb l'ES que fa el professorat i l'alumnat

Revisió de les respostes dels qüestionaris de l'alumnat

A les respostes de l'alumnat sobre la interrelació de l'EA amb l'ES es destaca una gran majoria de respostes que reconeixen aquesta relació (Gràfic 7).



SI	66	91.7%
NO	6	8.3%

Gràfic 7. Respostes de l'alumnat a la pregunta: *Creus que hi ha alguna relació entre l'EA i l'ES?*

Entre les 31 descripcions personals que l'alumnat ha fet d'aquesta relació entre la l'EA i l'ES destaquen 12 conceptes recurrents que es mostren a la taula 12. Tot i que les aproximacions d'aquesta relació són molt diferents en concepte, destaca la concreció i recurrència d'algunes d'aquestes com el d'entorn (context espai) (22 vegades), responsabilitat, respecte i cura (21 vegades) o conscienciació (13 vegades).

Categoria o temàtiques	Definició	Fragments	Freq.
Conscienciació	Procés d'adquisició de consciència. ⁹	<i>"forma part de la conscienciació de la població a la que estem fent un acompanyament"</i>	13
Responsabilitat, respecte i cura	En referència a respondre dels nostres actes, ja que hem de vetllar i tenir cura de la natura i el medi	<i>"Educar persones en el respecte cap als altres i cap a la natura" "Eduquem per a la vida i per a la convivència amb les persones i l'entorn. El respecte per la natura i el medi ambient és fonamental per al bon desenvolupament de la societat ja que l'entorn condiona la vida i les relacions."</i>	21
Benefici pel desenvolupament humà	Benestar humà en relació a un futur millor per als humans. Aquesta concepció es situa en que l'ésser humà és l'eix central.	<i>"D'igual manera que com a ciutadans formem part d'un mateix sistema social, també formem part d'un mateix sistema ambiental en el qual estem immersos i que regula gran part de les nostres necessitats bàsiques com humans. Considero que l'educació ambiental és importantíssima com individus i també com a col·lectius, ja que ens permet aprendre a respectar el medi ambient i conèixer el benestar que pot produir la nostra cura d'aquest. Penso que aquest àmbit o teixit social pot ser un instrument cultural molt favorable per proporcionar als diversos col·lectius, tant per les qualitats físiques, psíquiques i emocionals que pot comportar a nivell personal, com per la contribució pel benestar de la comunitat."</i>	7
Món/Planeta	Sentiment de pertinença al planeta Terra. Conjunt de totes les coses, la realitat, l'univers sencer, en contraposició al diví	<i>"La societat es troba en un medi, i les persones en un món. Reflexionar sobre un ens hauria de portar a la reflexió dels dos." "educació social i educació ambiental van relacionades, les dues es preocupen en un futur millor, en una societat més justa i per això cal també una educació sostenible amb el planeta i l'educació social hauria de tenir un paper clau."</i>	6
Ètica i valors	conjunt d'estimacions valoratives sobre la realitat i l'home i sobre llur sentit.	<i>"L'educació en valors està molt lligat ja que un dels valors a destacar és el respecte cap al medi ambient."</i>	6
Ciutadania i civisme	Membres de la comunitat caracteritzat per un vincle territorial i de convivència	<i>"crec que és un àmbit de l'educació que ens ocupa i en el qual ara més que mai cal sensibilitzar a la ciutadania" "L'educació social en tant que disciplina que treballa, en part, per la millora del civisme, el respecte pel medi ambient és fonamental"</i>	3
Entorn	Hi ha diversos termes que s'utilitzen de manera similar entorn, context, espai, fent referència a un contorn i allò que ens envolta. Aquest és físic o construït, social, cultural...	<i>"Quan estem educant hem de tenir en compte l'entorn en el que treballem i fer tot el necessari per a que aquest estigui en les millors condicions. Treballant amb l'exterior en el que tots vivim i del que depenem, també ens ajuda a treballar en el nostre interior, a sentir la relació amb la natura." "El context, cultura i entorn afecten a la persona"</i>	22
Vida	Cuidar l'espai on un neix, i es relaciona i està interdependent per poder sostenir la vida i també en relació amb els models de vida.	<i>"Educar, en essència, per mi, és cuidar. Cuidar allò que un és, donant valor a l'altre i un mateix/a. Té sentit relacionar l'educació ambiental amb l'educació social, ja que donar valor a l'altre, és també fer-se responsable de cuidar el món de l'altre. Cuidar l'espai on un neix, viu i es relaciona. Donar bellesa a estar i ser en un món, que es forma per un sol vincle etern, i a través de intenses, complexes, i enriquidores relacions."</i>	3
Perspectiva sistèmica	Interrelació entre les parts dels sistemes i el tot, tenint en compte les persones, como a part de la xarxa de la vida, que es relacionin amb si mateixes i amb l'entorn des d'una consciència de convivència planetària.	<i>"Des d'una visió sistèmica, estem dintre d'un context, d'un espai, d'un entorn, no només de ciutat "civilitzat" sinó més enllà, del qual també n'hem de ser conscients i respectuosos com a espècie humana. Penso que l'educació ambiental pot ser molt important per no pensar-nos amos del planeta i per treballar molts aspectes, valors, etc."</i>	10

⁹ Segons el diccionari de l'Enciclopèdia Catalana *consciència* és la facultat i acte específics de la vida psíquica caracteritzats com el fet d'adonar-se d'alguna cosa, com a efecte concomitant de la funció nerviosa, com a moment subjectiu de l'activitat cerebral o com a relació del jo amb el medi ambient.

Categoria o temàtiques	Definició	Fragments	Freq.
Espècie humana	Consciència que l'humà és a la vegada individu, part d'una societat i part d'una espècie i que la seva supervivència depèn de l'estabilitat del planeta Terra.	<i>"Cuidar nuestro medio ambiente es una de las tantas formas (por no decir la que más en cuestión de supervivencia como especie) de posicionarnos en el mundo, y por tanto, de implicación de cuidado del mismo, por ende de nosotros como personas. De ahí podríamos desglosar todo lo que tiene que ver con el comportamiento y relaciones humanas, procesos que en nuestra carrera desarrollaremos como profesionales."</i>	3
Relacions (des de la perspectiva de la interacció entre el medi i les relacions humanes)	Relacions entre les persones, entre la societat i el medi	<i>"L'educació en la cura del nostre planeta està directament relacionada amb el sentiment de pertinença a la societat i amb l'empatia envers la humanitat per buscar maneres d'evitar l'esgotament de recursos, la contaminació, les espècies de fauna i flora i l'educació social per ser responsable amb l'entorn que ens envolta i és de tothom."</i>	9
Les 2 són educació	En referència a que tant l'EA com l'ES ambdues tenen la intencionalitat educativa	<i>"En què tot és educació" "Tot forma part de l'educació i la relació que s'estableix amb l'entorn, que és l'encàrrec de l'educació social."</i>	7

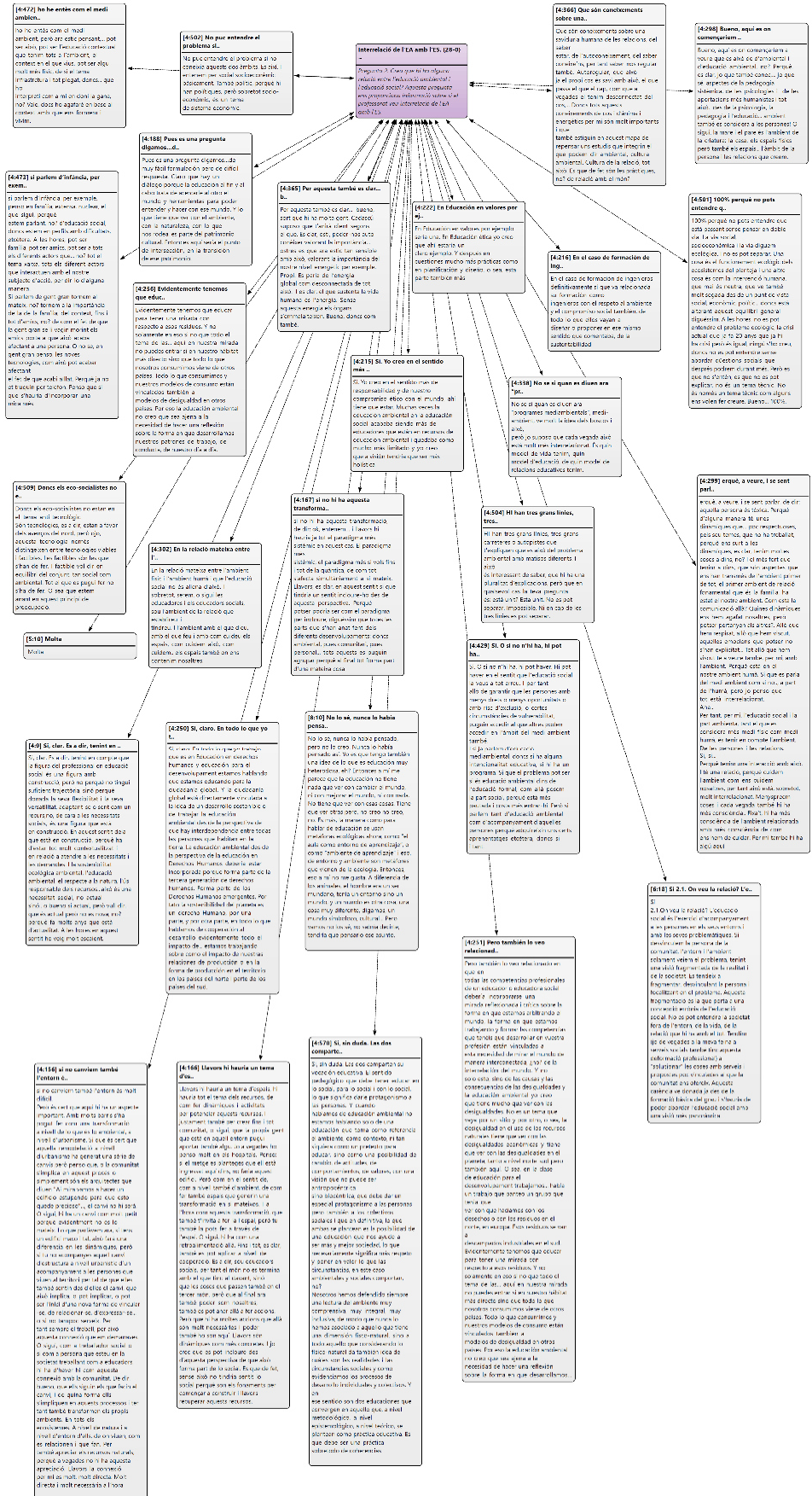
Taula 13. Definició i descripció dels conceptes que ha introduït l'alumnat per explicar la interrelació entre l'EA i l'ES. S'inclouen exemples de cites dels qüestionaris d'on s'han extret cadascun dels conceptes. Font: Elaboració pròpia

Dels 49 alumnes que van respondre sobre el context o àmbit en que relacionarien l'ES i l'EA, 27 van identificar l'EA com un aspecte transversal aplicable a tots els conceptes i àmbits. També s'identifiquen àmbits o contextos on es pot relacionar especialment com la infància o adolescència (10 alumnes), ètica i valors (6 alumnes), l'exclusió social (2 alumnes), gent gran (1 alumnes) o la immigració (1 alumne).

Revisió de les respostes de les entrevistes al professorat

De les 13 entrevistes realitzades al professorat 12 reflecteixen amb rotunditat que hi ha una interrelació entre l'ES i l'EA, excepte un professor que exposa que ho hauria de pensar amb més deteniment.

El mapa que s'extreu del programari Atlas.ti referent concretament a la pregunta sobre la interrelació del l'EA i l'ES es pot observar en el Gràfic 8. Relació de conceptes introduïts pel professorat en relacionar l'EA i l'ES. Gràfic 8. L'annex VI conté aquest gràfic a escala llegible. El complex mapa de relacions està format per 28 cites que fan referència a aquesta interrelació. Per simplificar aquesta informació s'agrupen els conceptes més repetits i que són els que s'exposen a la Taula 14. Hi destaquen els conceptes dels temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient (7 professors), ètica i valors (7 professors) i relacions des de la perspectiva de la interrelació entre el medi i les relacions humanes (7 professors).



Gràfic 8. Relació de conceptes introduïts pel professorat en relacionar l'EA i l'ES. Es pot llegir a l'annex VI.

Conceptes	Nº professors
Educació contextual, context	5
Temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient	7
Ètica i valors	7
Relacions des de la perspectiva de la interacció entre el medi i les relacions humanes	7
Món, planeta	2
Educació ambiental com a cultura	1
Medi ambient, recursos naturals i desigualtats	3
Àmbit laboral de l'ES	1
Perspectiva sistèmica	4
Benefici per al desenvolupament humà	2
Ciutadania, civisme i convivència	3
Entorn	2
Les dues són educació	1
Biocentrisme	1
Responsabilitat, respecte i cura	2
Conscienciació	1
Vida	2

Taula 14. Relació de conceptes introduïts pel professorat en relacionar l'EA i l'ES. Font: Elaboració pròpia

7.4. Identificar el valor i importància d'incorporar l'EA en el grau d'ES per l'alumnat i pel professorat

Revisió de les respostes dels qüestionaris de l'alumnat

Les respostes de l'alumnat sobre el valor de treballar l'EA en el Grau d'ES mostren que una gran majoria reconeix aquesta relació (Gràfic 9).



Gràfic 9. Respostes de l'alumnat a la pregunta: Consideres que té algun valor treballar l'EA en el Grau d'EA?

Les persones que van respondre positivament van indicar motius molt diversos, la majoria d'ells associats a 8 conceptes que s'identifiquen com a més recurrents i que es mostren a la taula 14.

En les respostes a la pregunta de per què creuen que té aquest valor els conceptes que més es repeteixen són: "Responsabilitat, respecte i cura"(21 alumnes), "Necessitat d'aprenentatge per fer una intervenció correcte" (18 alumnes), "Entorn" (11 alumnes) i "Món, planeta"(10 alumnes).

Les 3 respostes que no justificaven la inclusió de l'EA dins del Grau d'ES ho justifiquen, perquè no veuen cap relació directe o opinen que potser es podria introduir com a optativa.

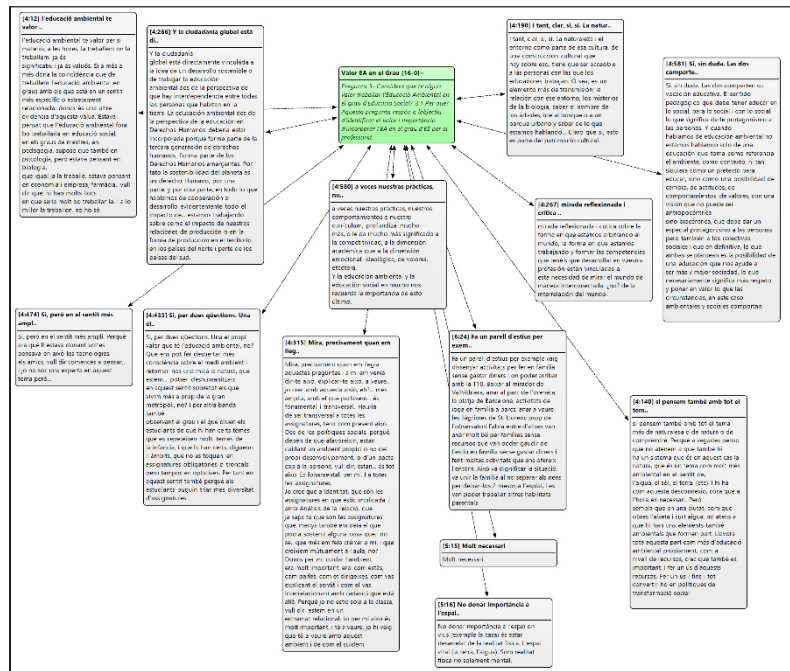
Conceptes	Nº alumnes	Nº professors
Conscienciació	8	1
Responsabilitat, respecte i cura	21	1
Benefici pel desenvolupament humà	1	1
Món, planeta	10	
Ciutadania, civisme i convivència	3	1
Entorn	11	3
Vida	6	
Relacions des de la perspectiva de la interacció entre el medi i les relacions humanes	5	2
Espècie humana	1	
Necessitats d'aprenentatge / intervenció correcte	18	
Recurs educatiu	4	1
Recursos naturals i planetaris	3	1
Àmbit laboral de l'ES	5	1
Amor i estima per la natura	1	1
L'EA té valor per si mateixa		2
Desenvolupament sostenible	1	1
Drets humans		1
Temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient		3
Ètica i valors	7	2
Perspectiva sistèmica		3
EA com a cultura		1
Les dues són educació		1
Ciutadania, civisme i convivència		1
Responsabilitat, respecte i cura		1
Pensament crític		1
Món, planeta	10	1
Desconnexió amb el món natural		1

Taula 15. Relació de conceptes per justificar el valor de treballar l'EA al Grau d'EA identificats pels alumnes i professorat que van reconèixer aquest valor. Font: Elaboració pròpia

Revisió de les respostes de les entrevistes al professorat

De les 13 entrevistes realitzades al professorat 12 tenen una resposta positiva al valor d'incorporar l'EA en el Grau d'ES. La entrevista que no ho afirma explícitament, ho fa perquè considera que cal avaluar el criteri pedagògic i què significa allò ambiental en relació a l'educació.

El mapa que s'extreu del programari Atlas.ti referent concretament a la pregunta sobre el valor d'incorporar l'EA al Grau d'ES inclou 17 cites que s'hi relacionen (gràfic 10 i annex VI). Per simplificar aquesta informació els conceptes s'agrupen en els que apareixen a la taula 14. Hi destaquen els conceptes dels "Temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient" (3 professors), "Entorn" (3 professors) i la "Perspectiva sistèmica" (3 professors).



Gràfic 10. Gràfic realitzat amb el programari Atlas.ti per analitzar tots els conceptes de les entrevistes al professorat relacionats amb el valor de l'EA en el Grau d'ES. Es pot llegir a l'annex VII.

7.5. Conceptuar la dimensió ambiental en el currículum del Grau d'ES de la UB a través del professorat i l'alumnat.

Revisió de les respostes de les entrevistes al professorat

La diversitat de conceptes que naturalment surten de la idea de l'EA i la llibertat d'interpretació que es va donar als entrevistats ha donat un resultat de 42 conceptes que apareixen a la taula 15 i que en total han estat vinculats amb l'entrevista 718 vegades. Aquesta taula mostra també les vegades que s'ha relacionat cada concepte.

Conceptes	Freqüència
Educació	57
Vida	35
Sistema econòmic	34
Entorn, context	30
Ciutadania, convivència, civisme	29
Món/planeta	29
Consciència, conscienciació	28
Interrelació de l'EA amb l'ES.	28
Coneixements Problemes A.	27
Naturalesa	27
Responsabilitat, respecte, cura	27
Sostenibilitat	26
Relacions humanes i medi	24
Ètica i valors	23
Transversalitat	23
Característiques Problemes A	22

Conceptes	Freqüència
Ecosistemes/sistèmica	22
DA basat en DS	18
On veu la relació	17
Valor EA en el Grau	17
Titulació acadèmica	16
EA com a cultura	15
EA com a pensament crític	15
Benefici pel D. humà/Benestar humà	13
Mirada	13
Ubicació en la DA	13
EA com a necessitat social	11
Recursos naturals, planetaris	11
Medi ambient, Recursos naturals i desigualtat	10
EA com a recurs	8
Aprenentatge, intervenció correcte	7
Utilitarisme	7
Àmbit laboral de l'ES	6
Drets	6
Afecte, estima, amor	5
Identitat	5
Antropocentrisme	4
Espècie	4
Bé comú	2
Millora, transformació social	2
Quin és el criteri pedagògic	1
Pèrdua de l'EA en l'educació	1
TOTAL	718

Taula 16. Relació de conceptes identificats en el global de les entrevistes als professors i freqüència amb què han estat introduïts. Font: Elaboració pròpia

Per tal fer més visual els conceptes més recurrents s'ha fet el núvol de conceptes que apareixen en el global de les entrevistes (Gràfic 11), on es veu que els conceptes més citats han estat: "Educació", "Sistema econòmic", "Entorn, context", "Vida" i "Món/planeta".



Gràfic 11. Núvol de paraules amb els conceptes que més han aparegut al global de les entrevistes realitzades als professors.

Revisió de les respostes dels qüestionaris de l'alumnat

Per conceptualitzar l'EA per part de l'alumnat s'han englobat els textos de les respostes a les preguntes: Consideres que té algun valor treballar l'EA en el Grau d'EA? i creus que hi ha alguna relació entre l'EA i l'ES?

A l'igual que amb el professorat s'ha elaborat un núvol de conceptes que visualitza aquells que més freqüentment han estat introduïts (veure Gràfic 12). Hi destaca l'entorn, el concepte de *Responsabilitat, respecte i cura* i la *Conscienciació*.



Gràfic 12. Núvol de paraules amb els conceptes que més han aparegut a les respostes dels alumnes a les preguntes: *Consideres que té algun valor treballar l'EA en el Grau d'EA?* i *creus que hi ha alguna relació entre l'EA i l'ES?*

7.6. Identificar el motiu pel qual el professorat inclou la DA en el programa de les seves assignatures

Revisió de les respostes de les entrevistes al professorat

El mapa que s'extreu del programari Atlas.ti referent concretament a la pregunta sobre els motius per incloure l'EA en les assignatures inclou 26 cites que s'hi relacionen. De la revisió d'aquestes 26 cites se n'extreuen 26 conceptes que es llisten a la Taula 17 per ordre de freqüència.

Conceptes	Nº professors
Treballar el compromís amb el món i formes d'entendre'l	5
Introducció d'algun autor o algun element teòric o relacionat .	4
Treballar la complexitat des d'una mirada sistèmica	4
De forma transversal	3
Treballar reflexió i pensament crític	3
Treballar el context dins de les intervencions educatives	3
Treballar el tema de la comunitat	2
Treballar models de vida	2
Treballar el desenvolupament sostenible	2
Importància del medi i la sostenibilitat en el desenvolupament humà i en l'educació	2
Àmbit de realització de pràctiques	2
Àmbit de realització de TFG	1
Treballar l'educació en valors	1
Treballar el respecte a la natura	1
Treballar amb educacions més alternatives i lliures	1
Visualitzar que l'aula està més enllà d'un espai concret	1
Treballar el benestar personal	1

Conceptes	Nº professors
Treballar la unió entre cos i pensament	1
Treballar la transformació de la realitat i de la societat	1
Treballar la desigualtat i la pobresa	1
Treballar la deshumanització	1
Treballar el lleure	1
Treballar la relació de la cultura i la natura	1
Treballar la integració dels sabers	1
Treballar l'herència que deixem a les generacions futures	1
Treballar l'amor pel món	1

Taula 17. Relació de propostes sobre com vincular l'EA al Grau d'EA identificades pels professors que van reconèixer el valor d'aquesta vinculació. Font: Elaboració pròpia

7.7. Identificació de propostes de l'alumnat i professorat per tal d'incloure la DA el pla d'estudis del Grau d'ES

Revisió de les respostes dels qüestionaris de l'alumnat

De les 69 persones que van reconèixer una importància o valor en la incorporació del l'EA dins el Grau d'ES, 57 van fer aportacions sobre com portar a terme aquesta vinculació. Entre les idees proposades es destaca la recurrència de la creació d'una assignatura optativa específica (24 alumnes) i o de que la EA sigui inclosa en el Grau de manera transversal a totes les assignatures. Altres propostes recurrents es recullen a la Taula 18.

Propostes	Nº alumnes	Nº professors
Creació d'una assignatura optativa específica	24	3
Introduir l'EA d'una manera transversal a totes les assignatures	7	6
A través de treballs, projectes i anàlisi d'experiències	8	1
Introduint-lo en algunes assignatures en concret	8	3
A través d'assignatures obligatòries / competències bàsiques	3	2
A través de la conscienciació i sensibilització en general	3	6
Revisió i coordinació d'assignatures amb una mirada ambiental		8
Fomentar la unió dels sabers		4
Introduir-la com a part de la cultura		1
Estabilitat laboral que permeti un aprofundiment en les matèries i la coordinació dins el pla d'estudis de les assignatures		1
Aposta política i educativa		1

Taula 18. Relació de propostes sobre com vincular l'EA al Grau d'EA identificades pels alumnes i professors que van reconèixer el valor d'aquesta vinculació. Font: Elaboració pròpia

La gran quantitat de resultats obtinguts i la seva diversitat i complexitat que es poden observar en el mapa de conceptes relacionats amb la interrelació el valor i de l'EA en el Grau d'ES extrets de les entrevistes (veure annexes VI i VII, són el prelude de la discussió i elaboració de conclusions que es portaran a terme en l'apartat següent.

8. CONCLUSIONS

Partint que la veritat no és absoluta, l'extracció d'aquestes conclusions a les què s'ha arribat pretenen només aportar una mirada interpretativa del que es dona en matèria ambiental en l'ensenyament del Grau d'ES de la UB, a partir de les visions de l'alumnat i el professorat. Tanmateix, aquesta recerca amb enfocament quantitatiu i qualitatiu pot constituir, en tot cas, una contribució a l'exploració de les idees que tenen els estudiants i professors del Grau d'ES de la UB sobre la inclusió de la dimensió ambiental en el currículum del Grau d'ES.

En aquest apartat s'exposa la conclusió global de la feina realitzada al llarg del treball, basant-se amb l'assoliment dels objectius i l'experiència viscuda en tot aquest procés. Dels resultats obtinguts per les diferents línies de recerca contemplades en aquest estudi es conclou:

Segons l'anàlisi del pla d'estudis, la DA està contemplada en el Grau d'ES en cinc matèries i l'optativa de *Sostenibilitat, educació per al desenvolupament i cooperació* en fa referència específicament. Cal comentar que aquesta assignatura actualment es diu *Educació per al desenvolupament i la cooperació*, després de perdre el concepte de la sostenibilitat. No obstant, en mantenir el mateix professorat, les temàtiques de desenvolupament i sostenibilitat han tingut continuïtat.

En canvi, la visió dels alumnes reflecteix que el 75% dels enquestats manifesta no haver vist en cap de les assignatures del Grau d'ES temes relacionats amb el medi ambient, la sostenibilitat... Pel que fa al professorat, una part important expressa que no ho sap o considera que no n'hi ha cap, tot i que es fa referència a l'assignatura optativa en temes ambientals que es donava en el passat, però que ara ja no s'imparteix.

Les assignatures en què els alumnes han vist reflectida la temàtica ambiental han estat diverses (22 assignatures). A més, un número important comenten que ha estat una introducció breu o tangencial. D'altra banda, els professors no veuen la inclusió a gaire assignatures i creuen que a les pràctiques és on possiblement sigui més treballat.

Tanmateix, tot i que el pla d'estudis inclou aquesta DA i situa la sostenibilitat com una competència transversal, tal i com requereix l'espai europeu d'educació superior, la concreció d'aquesta competència al Grau no es reconeguda per la majoria dels alumnes i els professors.

S'ha pogut observar que la DA en el currículum del Grau, es presenta com un aspecte tangencial amb una visió en la que no s'integren les seves parts ni es justifiquen les seves relacions. Tanmateix, es fa d'una manera en què no es concreta la intencionalitat educativa i per tant, la consideració dels elements ambientals en el currículum estan com aspectes separats sense connexió entre ells. Es considera que programant els continguts, la metodologia didàctica, l'avaluació i les activitats de classe amb un vincle entre si es produiria una gran potencialitat en la concreció de la DA.

Pel que fa a l'anàlisi de la interrelació de l'EA i l'ES, la gran majoria dels participants afirmen que aquesta existeix. El nombre de conceptes en què es basa aquesta relació ha estat molt elevat, perquè el concepte és interdisciplinari i deriva en una gran diversitat de mirades. D'aquesta manera, els participants acullen el símbol de medi ambient i aquest deriva en una visió personal en funció de la seva experiència.

Aquells conceptes que més han emergit són: “Entorn”, “Responsabilitat, respecte i cura” i “Conscienciació”, per part de l’alumnat i els conceptes de “Temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient”, “Ètica i valors” i “Interrelació entre el medi i les relacions humanes” per part dels professors. Aquests conceptes propugnen les tres propostes ètiques per definir els problemes i les formes adequades per resoldre’ls en les seves tres variants: la variant ambientalista, la variant ecosocialista i la variant culturalista.

Pel que fa la valoració o importància que tindria incorporar l’EA en el grau d’ES tots els participants reconeixen aquest valor. El professorat destaca els conceptes dels “Temes socioeconòmics, polítics en relació amb el medi ambient”, “Entorn” i la “Perspectiva sistèmica”. Per part dels alumnes els conceptes han estat “Responsabilitat, respecte i cura”, “Necessitat d’aprenentatge per fer una intervenció correcte”, “Entorn” i “Món, planeta”.

Pel que fa a la conceptualització de la dimensió ambiental en el currículum del Grau d’ES de la UB els conceptes més repetits han estat “Entorn”, “Responsabilitat, respecte i cura” i la “Conscienciació”, per part dels alumnes i els de “Educació”, “Sistema econòmic” i “Entorn, context”, per part del professorat. El tractament de la DA es veu clarament que depèn de la formació del professorat que imparteix cada assignatura i de la seva experiència personal i d’expertesa. Més que la diversa pluja de conceptes que sorgeixen, és important destacar com al llarg de la realització d’algunes entrevistes hi hagut un procés de reflexió en el participant i s’observa que partint d’un principi de realitat, es passa a un creixement derivat de la potència de la pregunta.

Professor/a:10 “ho he entès com el medi ambient, però ara estic pensant amb,... pot ser això, pot ser l’educació contextual que tenim tots a l’ambient, el context en el que vius, pot ser algú molt més físic, de si el tema infraestructura i tot plegat, doncs... que ho interpreti com a mi en doni la gana, no? Vale, docs ho agafaré en base al context amb que ens formem i vivim.”

Professor/a 7: En un context tan transversal i d’una continuïtat que no trenca amb els sabers culturals de les cases, que hem après a les cases, i que ens han passat. En la nostra pròpia experiència vivim en relació amb les nostres famílies, no?

No se si això...Mira, precisament quan em feies aquestes preguntes a mi em venia dir-te això, explicar-te això, a veure.. jo crec amb aquesta visió, eh?... més àmplia, amb el que parlàvem... és fonamental i transversal

Així s’ha fet palès un dels objectius d’aquestes entrevistes que era comprendre i interpretar els significats, esperar respostes subjectivament sinceres i no objectivament veritables.

Les idees sobre el concepte de sostenibilitat que esmenta el professorat difereixen molt, ja que depèn de variants culturals, econòmiques, ideològiques i polítiques. Per això, s’ha volgut al llarg de la recerca, escoltar i mirar amb sensibilitat per poder entendre com en *un mapa de carreteres*, la pluralitat. Una pluralitat, que a mode de fractal, també és intrínseca en el discurs de la DA en el grau d’ES de la UB. És intrínseca, i està bé, perquè recull la realitat del que succeeix en el món respecte aquesta temàtica.

Pel que fa als motius pels quals el professorat inclou la DA en el programa de les seves assignatures, s’observa una gran diversitat de motius però el més freqüent és el d’haver-ho d’utilitzar per introduir algun autor, algun element teòric o relacionat.

Professor/a 2: "Aquesta és la única pregunta que jo m'imaginava que podria respondre (riu). A l'assignatura de Teoria de l'educació, ha sortit, entre cometes, de retruc, quan parlem segons de quines aportacions teòriques. I estic pensant en la primera Rousseau: "Todo es bueno cuando sale de la mano del creador, todo degenera en manos de los hombres", "el hombre hace que una tierra cultive lo que cultiva otra, que un árbol produzca un fruto diferente"... i jo m'emocio perquè és així com comença el Rousseau, ai l'Emili, l'Emili Rousseau comença, no amb aquestes paraules literals, però per allà va la cosa. I jo les acostumo a posar en una transparència o una diapositiva i la llegim"

Professor/a 6: "En todo lo que yo trabajo que es en Educación en derechos humanos y educación para el desenvolvament estamos hablando que estamos educando para la ciudadanía global. Y la ciudadanía global está directamente vinculada a la idea de un desarrollo sostenible o de trabajar la educación ambiental des de la perspectiva de que hay interdependencia entre todas las personas que habitan en la tierra. La educación ambiental des de la perspectiva de la educación en Derechos Humanos debería estar incorporada porque forma parte de la tercera generación de derechos humanos. Forma parte de los Derechos Humanos emergentes. Por tanto la sostenibilidad del planeta es un derecho Humano, por una parte, y por otra parte, en todo lo que hablamos de cooperación al desarrollo evidentemente todo el impacto de... estamos trabajando sobre como el impacto de nuestras relaciones de producción o en la forma de producción en el territorio en los países del norte i parte de los países del sud. (...) también lo veo relacionado en que en todas las competencias profesionales de un educador o educadora social debería incorporarse una mirada reflexionada i crítica sobre la forma en que estamos habitando el mundo, la forma en que estamos trabajando y formar las competencias que tenéis que desarrollar en vuestra profesión están vinculadas a esta necesidad de mirar el mundo de manera interconectada (...)"

A banda d'aquesta apreciació, en aquesta pregunta, els conceptes més freqüents han estat "Treballar el compromís amb el món i formes d'entendre'l i "Treballar la complexitat des d'una mirada sistèmica". També, una de les assignatures més assenyalades per l'aplicació de la DA ha estat la de pràctiques, perquè és un àmbit professional i laboral dels educadors i educadores socials.

Professor/a 5: "Yo creo en el sentido más de responsabilidad y de nuestro compromiso ético con el mundo, ahí tiene que estar. Muchas veces la educación ambiental en la educación social acababa siendo más de educadores que están en recursos de educación ambiental i quedaba como mucho más limitado y yo creo que la visión tendría que ser más holística."

Professor/a 1: "Perquè forma part dels plantejaments que em faig per l'assignatura, no es pot entendre l'educació social desvinculada del context, no sol l'immediat sinó en sentit ampli. A TIC és part de les lògiques de globalització i repercussió de les tecnologies en la nostra forma d'entendre el món, conforma part de la reflexió i ha d'entendre's com a una part de les propostes a fer."

Professor/a 4: "Suposo que com a un dels àmbits de l'exercici professional de l'educador o educadora social i.. potser també com a un recurs en d'altres àmbits per fer la seva funció."

Pel que fa la identificació de propostes per tal d'incloure la DA al Pla d'estudis del Grau d'ES per part dels alumnes, destaca la proposta de la incorporació d'una assignatura específica que abordi l'EA. El professorat en canvi obre un ventall de propostes més divers entre les que destaca la revisió i coordinació de de les assignatures amb una mirada mediambiental, introduir l'EA d'una manera transversal a totes les assignatures i treballar a través de la conscienciació i sensibilització en general.

En la realització de les entrevistes al professorat, la reflexió sobre com abordar aquesta temàtica a la seva assignatura, ha donat peu a nous plantejaments d'introducció de la mirada ambiental, en les assignatures que imparteixen i aquest és considera un valor de gran importància en aquesta recerca.

Professor/a 10: "(...) "m'has fet venir moltes idees al cap del que seria interessant. I seria interessant fins i tot una assignatura només d'això per poder veure les dimensions de.. de tot el que el context avarca, tots els sentits possibles, no? amb tots els col·lectius amb els que potser podem treballar. La veritat es que seria super-interessant i necessari. Ja et dic, una de les potes que trobo molt coixes que trobo en aquesta carrera és el tema dels col·lectius que s'estudien. I ho veus, que a la que ofereixes una cosa una mica diferent els alumnes s'hi agafen..uaaa! Que xulo, que interessant!. Però es clar, una assignatura, una altre, són quatre anys estudiant, són molts anys.. quan senten "Infància i adolescència" ja els hi veus la cara en plan... "no, si us plau, más no!". A les hores.. no, això... dir que em dones la oportunitat de dir això que ja feia temps que ho volia dir, de obrir realment a oportunitat real com a assignatures obligatòries o troncales el tema de realment estudiar més col·lectius, i a les hores, amb els col·lectius allò que el context."

Des de l'avaluació general d'aspectes rellevants extrets d'aquesta recerca es considera necessari adoptar en l'ES enfocaments que incorporin una mirada ambiental crítica i reflexiva, amb una vessant ètica i afectivo-emocional, que apel·lin a la vessant pràctica i vivencial. L'EA implica un procés de reflexió i de presa de consciència dels processos socioambientals que generen la participació ciutadana en la presa de decisions i que possibiliten l'estructuració d'un pensament crític, creatiu i reflexiu, capaç de captar i fer funcionar les complexes relacions entre el món natural i social. En treballar sobre medi ambient, és necessari deixar clar que el concepte inclou tant realitats naturals, com altres de tipus urbà, social, cultural, etc.

Professor/a 9: "Bueno, lo que pasa es que en la naturaleza seguramente forma parte del mundo. La naturaleza es lo más artificial que hay. Solamente des de las ciudades se define la naturaleza claro. O sea, es lo más artificial que hay, es una construcción cultural. Por lo tanto la naturaleza seguramente forma parte del mundo... del mundo humano digamos."

Professor/a 13: "En que en la responsabilitat política, econòmica, cultural i social no tenim assolit la realitat del medi i de desenvolupament humà com a part de la natura."

D'aquesta manera, es comprèn el medi ambient, com un sistema constituït per factors físics i socioculturals relacionats entre si, que tant condiciona la vida dels éssers humans com són modificats i condicionat per aquests. Això suposa entendre el planeta com un *macrosistema* integrat per subsistemes naturals i modificats, rurals, urbans... i també per sistemes socials, econòmics, tecnològics, culturals, etc.

La cultura amb totes les seves dimensions corporals i artístiques (la música, la literatura, el cinema, la dansa, la pintura o el dibuix...) i les TIC es converteixen en elements claus per sensibilitzar i assolir els principis de la sostenibilitat.

Professor/a 4: "Lo que sí que puedo contestar con un poco más de rotundidad es que el grado cabe introducir toda la cuestión que tiene que ver con la cultura. Es paradójico que estemos en una facultad de educación y que los educadores sociales no tengan ni una miserable asignatura excepto la de 4to, Arte cultura i educación, dónde se hable de la cultura y del arte. De la cultura en sentido amplio, y dentro de la cultura, vuelvo a insistir, está el pajarito este que estamos escuchando ahora"

S'ha pogut copsar que la inclusió ambiental en l'educació superior és complexa. De manera, que el concepte de sostenibilitat reclama que sigui paper de la universitat examinar les diferents vies i tendències críticament, conreant un pluralisme d'idees i diversitat de pensament, enfront del concepte de desenvolupament sostenible. Per això, és necessari que s'encarregui de respondre a algunes preguntes, que aquesta recerca ens suggereix: en el context de quin model de desenvolupament sostenible es vol incloure la dimensió ambiental en el currículum del Grau d'ES? Quins aspectes s'han de tenir en compte? Quin és el criteri pedagògic? Tal i com proposava un professor en la seva entrevista Professor/a 9: "¿cuál es el criterio pedagógico? O sea, que significa eso de lo ambiental o de lo sostenible y esas cosas, como algo que tiene que ver con la educación... ¿Qué significa ahí?"

O el/la Professor/a 3: "Quan m'anaves dient aquesta pregunta anava pensant que hi han molts matisos. Pensava l'aspecte de dir, què entenem per ambiental? Si que es algo que cada persona entén o connecta amb lo ambiental. Perquè al final són com significats i significants amb els que connectem però que dius, però bueno, però realment, "eso que és?". O sea, "eso que és?", i com això es tradueix a la realitat i des de on vivim lo ambiental."

Les respostes a aquestes preguntes generen forçosament un procés dialògic, ja que impliquen un conflicte i dificulten el concepte d'incorporació i del què s'incorpora. No podia ser d'altra manera, ja que el pensament ambiental es configura en una epistemologia de diàleg de sabers (Leff, 2006) en la quotidianitat del món de la vida en què els problemes ambientals es donen en relació dialèctica amb els sistemes cultural / ecosistema, simbòlic / biòtic. Aquesta recerca, obre noves oportunitats dialògiques que també poden ser objecte d'investigació al llarg d'altres investigacions, ja que aquesta, només ens ha permès posar una petita llavor, com a primera aproximació a la idea. Sigui com sigui, el que sí que s'ha volgut i reprenc el que es deia a l'inici de les pàgines d'aquest treball, és generar pensament, dubtes, reflexió, construcció de coneixement en obrir interrogants i noves mirades en l'ES, tenint present el medi ambient i ara ja podem concretar més educació per la natura, com a eix fonamental a tractar en el Grau d'ES de la UB.

Els aspectes treballats en aquest TFG, en molts sentits, representen una nova concepció del viure. Sembla que ens trobem al límit. Un límit o una situació límit que potser arribarà a fer qüestionar models de funcionament i estils de vida.

Professor/a 9: "por primera vez en la historia, la humanidad se piensa a si misma des de su final inminente, y eso es una cosa que no había pasado nunca. Pasó cuando la bomba, pero esto de ahora no deja de estar en la misma onda que la bomba. O sea cuando la bomba, todos los movimientos antinucleares y antiguerra y cuando la guerra fría en los

años 50 -60, tenían un poco esa idea, ¿no? La humanidad por primera vez en la historia es capaz de auto suicidarse, entera, ¿no? entera. Entonces esto de pensar la condición humana desde la inminencia de su propio suicidio, pasó con la bomba, y ahora pasa con todo) esto ecologistas más radicales, que están pensando en la humanidad desde la inminencia de su propio suicidio (...) Quiero decir, que también si pensamos con una cierta ternura el animal que somos, que no tiene nada dado, por tanto, todo puede ser de cualquier manera, puede hacerse a sí mismo de cualquier manera, ya sé que es absurdo, eh?, pero a lo mejor, igual, podemos permitirnos hasta lo absurdo, de darles a nuestros bisnietos, la oportunidad de empezar otras cosas y de otra manera, que es absurdo, eh?, que es una creencia absurda, tan absurda, cómo cualquier otra, cómo creer en Dios, eh?. Pero que ese gesto absurdo, bueno, a lo mejor, en lugar de desaparecer elegantemente, pues vamos a darles a nuestros bisnietos en las condiciones en las que estén, que son inimaginables para nosotros, la posibilidad de reencaminar las cosas, o de hacerlas de otra manera, no?”.

Tenim una gran qüestió, que no s'acaba de resoldre, que és com canviar la relació que estableix l'espècie humana amb el seu entorn. Des de l'educació, se'ns fa necessari preguntar-nos sobre aquesta temàtica i quin ha de ser el nostre paper, ja que la transmissió de generació en generació, està incorporada al nostre bagatge civilitzador i el que anomenem progrés va acompanyat avui d'una vida insostenible.

Professor/a 7: “ Vull dir, per mi la sostenibilitat va molt lligada a les relacions de vida, de sostenir la vida, de la creació de la vida, perquè.. això ja ho veig en mi, llavors respecto les plantes, però perquè també m'ho han fet estimar a casa meva. I de vegades això es veu tot com quarteritzat: ara s'ha de fer una política europea de sostenibilitat... escolteu, per favor, això era a casa, a les pròpies cases d'una manera o una altre. Però bueno, que aquí també entrariem en quin coneixement de les dones s'està realment inspirant o es deixa perdre. (...) No són sostenibles l'estrès que portem. No és sostenible! (riu). No és sostenible, si, si... I si no es veu, encara que ens apassioni, perquè jo no he fet res que no m'apassioni però... es la manera de vegades com t'hi poses també o què passa. Si no ho veus, el cos per si sol també ho veu, que també forma part d'aquest ambient. Es el medi que conté... Que ens conté... Les nostres emocions... Les nostres emocions, els nostres pensaments, òrgans,... Si, si. I ensensem que som nosaltres els que manem. Hah!”

Queda un llarg camí per traçar línies que permetin una formació ambientalitzadora integral, que condueixi a concebre la sostenibilitat del planeta a partir d'un plantejament integrador del coneixement.

Professor/a 1”Si desvinculem la persona de la comunitat, l'entorn i l'ambient solament veiem el problema, tenint una visió fragmentada de la realitat i de la societat. Es tendeix a fragmentar, desvinculant la persona i focalitzant en el problema. Aquesta fragmentació és la que porta a una concepció errònia de l'educació social. No es pot entendre la societat fora de l'entorn, de la vida, de la relació que hi ha amb el tot.”

Possiblement, un requeriment essencial per construir un pensament capaç d'integrar la complexa realitat ambiental és justament aquest enfoc sistemàtic, ja que aquest conjunt d'elements en interacció, adquireixen entitat, en tant que les parts s'integren en la totalitat i estan en interconnexió i interdependència. D'aquesta manera, l'EA en treballar amb el medi ambient, ajuda a la comprensió de què els sistemes ambientals són conjunts en els que tot està connectat

intra-sistèmicament, de manera que tot i que a nivell educatiu puguem diferenciar les parts a efectes d'estudi o treball, és necessari deixar clar que aquesta diferenciació, és una simplificació que fem d'una realitat complexa. L'EA ambiental, per tant, ens pot permetre que les persones compreguin que els problemes que afecten els sistemes naturals (contaminació, canvi climàtic, deteriorament de l'aigua, aire i els sòls, escassetat de recursos, etc...) no es poden separar dels sistemes socials, econòmics, etc.

Professor/a 2: "Ara es clar, es un tema de mirada també. Llavors es clar no es tant el fet de que tu puguis parlar de hi ha un context més ampli. Has de tenir en compte altres assumptes, si no es des de on tu estàs fent aquesta lectura, llavors es clar, si tu la teva lectura no l'estàs fent des d'aquesta manera integrada i integral i a l'hora de comprendre de que tot actua en simultani i que tot es va retro alimentant, però a realment a l'hora d'intervenir o de fer propostes no ho estaràs fent diguéssim des d'aquesta òptica, com a procés, de dir, bueno si és un procés es algo dinàmic i per tant al ser algo dinàmic, també es algo sistèmic i es algo que canvia, i a vegades aquesta perspectiva de que aquell ambient canvia i per tant afecta, a vegades no hi és des de lo col·lectiu."

La progressió conceptual en el camp ambiental dels estudiants universitaris, i en concret en els professionals de l'ES amb els que ens hem centrat en aquesta recerca, té un paper clau en l'evolució de la societat cap a la sostenibilitat, ja que són necessaris canvis profunds individuals, socials i econòmics per aconseguir-la. Aquests poden contribuir a una reflexió profunda i posterior transformació de les relacions entre la societat i el medi ambient permetent progressar en la prevenció i resolució de problemes ambientals i també posar uns altres fonaments de relació entre els éssers humans i la natura i a la vegada entre els propis humans. La problemàtica ecològica ens obliga a plantejar-nos la reestructuració de la vida i de la societat humana i per tant, són necessaris canvis profunds individuals, socials i econòmics per aconseguir la sostenibilitat.

Per concloure, cal recalcar que aquesta recerca, ha volgut demostrar la necessitat de formar en una perspectiva mediambiental als estudiants d'ES. Al llarg de la recerca creiem que hi hagut prou elements per observar que aquesta premissa es confirma i que existeix una necessitat sentida i detectada tant per professorat com pel propi alumnat.

9. LIMITACIONS I NOVES POSSIBILITATS

La recerca que s'ha presentat ha estat fruit d'un procés d'aprenentatge, que encara que significatiu, no queda lliure de condicionants i/o limitacions. Tanmateix, aquest treball desenvolupat obre les portes a nous estudis que podrien aprofundir molt més en la temàtica, així com descobrir noves relacions o explicacions a la realitat on s'ha aproximat.

En primer lloc, es presenten les principals limitacions que han condicionat la recerca, i quina ha estat la resposta a les mateixes:

La principal limitació que presenta la recerca ha estat la gran complexitat de la temàtica i la inexpertesa envers la recerca socioeducativa i d'eines d'anàlisi.

Per un cantó, el fet de realitzar el qüestionari a l'alumnat, que m'ha portat a un nombre important de professorat, ha suposat una elevada dificultat de coincidència d'horaris entre les agendes respectives per a coordinar-nos. És important expressar el meu agraïment a tot el professorat, que ha tingut una gran predisposició per realitzar les entrevistes, malgrat les dificultats en les agendes.

Aquesta dificultat, amb els problemes que m'ha ocasionat la utilització de l'eina d'anàlisi qualitativa l'Atlas.ti, ha suposat un endarreriment sobre la planificació inicial. En primer lloc, pel temps requerit d'autoaprenentatge, de gran valor, però que en tenir un problema amb una versió que es va actualitzar, em va fer perdre un munt d'hores, ja que vaig perdre tota la feina de codificació de les entrevistes. Això em va suposar molt temps, a l'haver de tornar a començar de nou.

Situacions de dificultat com aquesta i una limitació per manca de temps, no m'han permès fer el treball que jo hauria volgut acabar fent. Incorporant propostes per repensar el Grau amb les seves diverses matèries, per tal de fer una primera aproximació i veure què podrien fer cada una d'elles en aquesta referència. Però això, ja entraria en el següent apartat on poder fer noves línies d'investigació per a un futur i tal i com apuntava la meua tutora, seria un objectiu massa ambicions per un TFG

En segon terme, es presenten les noves possibilitats que ofereix aquesta recerca. Com a perspectives de futur, es pot continuar amb aquesta línia de recerca, ja que amb més temps es pot aprofundir molt sobre les propostes de repensar el grau incorporant la DA. D'aquesta manera es podria aprofundir en el nivell de concreció per ambientalitzar el currículum del grau.

Amb totes les veus recollides i amb un treball amb grups de discussió i amb tècniques participatives es podria construir les parts i el tot del discurs ambiental del Grau d'ES. Si es concreta quina és la mirada a la titulació del Grau d'ES de la UB, s'aporta, a les educadores i als educadors socials, les propostes d'acció professional o de recerca que haurien de considerar la sostenibilitat com a marc de referència conceptual i ètic. Aquest és un punt de concreció ben definit, en el sentit que és una competència que s'ha de desenvolupar en cadascun dels estudis universitaris, en les assignatures.

Aquesta recerca, podria esdevenir un diàleg entre el professorat i les bases conceptuais per precisar en quina via s'encamina el Grau d'ES amb una reflexió sobre la condició humana i què es l'educació en la condició humana en relació al medi ambient i la natura. Aquest debat podria nodrir el que després es convertiria en l'ambientalització del currículum. De manera que

es pogués veure les diferents mirades que es poden treballar des del concepte de sostenibilitat, desenvolupament sostenible, de medi ambient, del sistema socioeconòmic en relació a l'educació i en els models de vida que no són sostenibles, perquè no sostenen la vida. Una reflexió sobre les diferents vies per poder conèixer el *mapa* i veure les diferents possibilitats, per tal que l'alumnat sigui capaç de reconèixer-les i, per tant, aplicar aquesta reflexió en les seves accions educatives.

D'altra banda, també podria esdevenir una continuïtat, realitzant un producte. Es podria desenvolupar a manera de guia de propostes i recursos per portar a terme les competències transversals sobre la sostenibilitat i l'ambientalització del currículum, tenint en compte les característiques de la RED ACES, que es poden veure en el gràfic següent:



Gràfic 13. *Ambientalització curricular. Extret del Model de la RED ACES (Universitat de Girona, 2010, p.7).*

Qualsevol dels 10 aspectes que proposa la RED ACES, poden aprofundir per conèixer quin rol pot tenir l'educadora i l'educador social i què podem aportar des del nostre saber per fomentar la conscienciació ambiental, davant la problemàtica ambiental de grans proporcions.

Aquesta recerca, ha volgut iniciar un camí, per tal que l'ES a la UB interaccioni amb l'EA. L'obstinació en què aquestes interaccionin, és justament el trencar amb la fragmentació dels saber i fer-ne la interconnexió i unió, per oferir l'obertura de mirada. Una mirada àmplia i amb ecoconsciència que contempli i llegeixi el món comú.

10. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, B. (2010). *Historia de la educación ambiental. "la educación ambiental en el siglo xx"*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental.
- Alvarado, L. i García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9, (2) ,187-202.
- Arend, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós, p. 31-32.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperat de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Aznar, P. i Ull, M.A. (2013). *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Argentina: Lumen.
- Bragg, E.A. (1996). Towards ecological self: deep ecology meets Constructionist self-theory *Journal of Environmental Psychology* ,16, 93–108.
- Breakwell, G. M. (1986). *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen.
- Campos, S.(2015). *Construimos biocivilización. Hacia un nuevo paradigma de convivencia Planetària*. Barcelona: Icaria.
- Cañal, P., García, J. i Porlan, R. (1981) *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental*. Barcelona: Laia.
- Capdevila, I. (1999) L'ambientalització de la universitat. Colección de Monografies d'Educació Ambiental (6). Palma de Mallorca: di7Edició.
- Caride, J. A. i Meira, P.A.(2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J.A (2004): La Pedagogía Social en la vida cotidiana: realidades y desafíos en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa *En I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: "Pedagogía Social, globalización y desarrollo humano"*. Santiago de Chile (Chile) 4-6 de noviembre de 2004

- Caride, J. A. i Meira, P. A. (2007). De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. *Revista Educación Social*, (35), 13-27 Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165553/372194>
- Conle, C. Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 1996. p. 297-325.
- Carvalho, I. (2003) *Los sentidos de lo "ambiental": La contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad. La complejidad ambiental*. Mèxic: Siglo Veintiuno Editores (p. 85-105).
- Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Dins Contreras, J. i Pérez de Lara (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Barcelona: Morata.
- Contreras, J. I Arnaus, R. (2015). Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura Pedagògica. *Temps d'Educació*, 48, 29-49.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Decret 246/2003, de 8 d'octubre, pel qual s'aprova l'Estatut de la Universitat de Barcelona, DOGC núm. 3993, (2003)
- De la Osa, J.A i Azara M^a P. (2014). La educación ambiental es (también) educación social. *RES Revista de Educación Social EDUSO*, 18. Recuperat de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e3e11_res_18.pdf
- De Miguel, M. (2003): «Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado», en *Revista de Educación*, 331, pp.13-34.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar*. Barcelona: MACBA.
- Disinger, J. (1983). *Environmental Education's Definitional Problem*. Recuperat de https://globalenvironmentaleducation.wikispaces.com/file/view/EE_Definitional_Problem.pdf
- Frankl, V. E (1992). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Fox, W. (1990). *Toward a Transpersonal Ecology: Developing New Foundations for Environmentalism*. Boston and London: Shambhala Publications.
- Fryd, P. F., Balerio, D. (2011). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Editorial GEDISA.
- García Molina, J. (2005). El Educador Social entre la Praxis y la Poiesis Educativa. *Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l'Educació*, Año XXIX III Època, 131-152.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

- Geli, A.M., Junyent, M. i Arbat, E.(2003). *RED ACES. Programa de ambientalització curricular de los estudios superiores: diseño de intervenciones y análisis del proceso* Girona: Grupo de Investigación en Educación Científica y Ambiental (GRECA) Universitat de Girona
- Girardeut, H. (1999). *Creating sustainable cities*.(No. 2). Resurgence Books.
- Girardet, H., Schurig, S., Woo, F. (2013). *Towards the Regenerative City*. Hamburg: World Future. Council.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecològica*. Barcelona: Kairos
- Gómez, M. *Sectors i àmbits d'intervenció de l'Educació Social. Aproximació conceptual*. Temps d'Educació. 2n semestre 2000, núm. 24 p. 409-426. Recuperat de <http://lomiquel.files.wordpress.com/2009/02/2000-ambitsps-temps-ed.pdf>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Heras,P. (1998). Pedagogía ambiental y educación social. Dins A. Petrus (coor.). *Pedagogía Social*. (pp. 268-290). Barcelona: Ariel.
- Heras. P (2008). *La terra per a qui la treballa i el decreixement per a la sostenibilitat*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill. Ciencias sociales. Barcelona: Laertes.
- Hernández, F. (coord.) (2011) Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *ESBRINA – RECERCA* Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/esbrina>
- Intered.(2016). Recuperat de <http://www.intered.org/equidad-de-genero>
- Kumar,S. (2014). *Tierra, alma, Sociedad. Una nueva Trinidad para nuestro tiempo*. Barcelona: Kairós
- Leff, E. (2001) Espacio, lugar y tiempo La reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *A Nueva sociedad* 175, 28-42. Recuperat de http://nuso.org/media/articulos/downloads/2989_1.pdf
- Leff, E. (coord.) (2003) *La complejidad ambiental*. Mèxic: Siglo Veintiuno Editores.
- Leff, E. (2006). *Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes*. En: CENEAM. *Reflexiones sobre educación Ambiental II*, 275-284. Segovia: Parques Nacionales- Ministerio de MedioAmbiente.
- Ley 1/2003, de 19 de febrero, de universidades de Cataluña, BOE 60 (2003)
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (Vigente hasta el 02 de Octubre de 2016), BOE 55 (2011)
- Luna, G. Coll.E, Hervàs, L. i Boluda, A. (2015). *Dossier de resultats del III Fòrum sobre medi ambient i món local:caminant junts cap al 2020 i més enllà*. Recuperat de <http://www.diba.cat/documents/36716876/0/DOSSIER+RESULTATS+III+FORUM+def.pdf/3dc2cce8-a528-4809-a651-1f887a4edefb>

- Mainar, M. P. (Dir.)(2003): Estratègia catalana d'educació ambiental. Una eina per a la comunicació i la participació. Document marc.
- Márquez, H.(2010). Crisis del sistema capitalista mundial: paradojas y respuestas.*Polis*. Recuperat de <http://polis.revues.org/978>
- Martinez Olmos, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Meira, P.A. (2006). Elogio de la educación ambiental. *Trayectorias*, VIII() 41-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715248005>
- Mèlich, J. .C (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del Holocausto?. *Enrahonar, Quaderns De Filosofia*, 31, 81-94.
- Ministerio de medio ambiente. (1999). *Libro blanco de la educación ambiental en España i Libro blanco de la educación ambiental en España en pocas palabras*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Medio Ambiente.
- Morin (2000). *Els set sabers necessaris a la educació del futur*. Barcelona : Centre UNESCO de Catalunya.
- Morin, E., Roger, E. iDomingo, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.Psicología y mente. Recuperat de <https://psicologiymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Morin, E.(2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2012). *¿Hacia donde va el mundo?*. Barcelona: Paidós.
- Marcus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Muñoz, C. (2003). *Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión*. Barcelona: Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud.
- Muñoz, L. V. A., Ibáñez, M. E. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental . *Revista de Humanidades*, (18), 147-160.
- Naess, A. (1985). Identification as a source of deep ecological attitudes. In M. Tobias, Ed., *Deep Ecology*. San Diego: Avant Books, pp. 256–270.
- Nash, R. F. (1990). *The Rights of Nature*. Leichhardt, NSW: Primavera.
- Novo, M. (2012). *La Educación Ambiental. Base éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitat.
- Núñez, V . (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- OIM (2008) Migración y cambio climático. *Serie de estudios de la OIM sobre la migración*, 31.Ginebra: OIM. Recuperat de http://publications.iom.int/system/files/pdf/mrs-31_sp.pdf
- OIT.(2011). *Crisis: causas, perspectivas y alternativas*. Ginebra: OIT.

- Organització de les Nacions Unides. (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano*. Recuperat de <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0579218.pdf>
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Recuperat de <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/unesco01.pdf>
- OSSMA. Oficina de Seguretat, Salut i Medi Ambient. Comissió Delegada de Claustre per a Sostenibilitat. (2015). *Pla de Sostenibilitat Universitat de Barcelona: Memòria de seguiment 2015*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Paniker, S. (2006). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- Pigem, J. (2009). *Bona crisi. Cap a un món postmaterialista*. Badalona: Ara Llibres.
- Pigem, J. (2013). *La nova realitat. De l'economiscisme a la consciència quàntica*. Barcelona: Kairós.
- Ramírez, N.(2012). Análisis del discurso ecológico delEspacio europeo de educación superior. Dins.Cano, L.,Junyent, M., Benayas, J. i Meira, P.A. (coor.), *Nuevas investigaciones Iberoamericanas en Educación Ambiental* (pp.130-146). Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos enInvestigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Romañà, T. (1996). Éticas ambientales: Variantes de la Formación ambiental. *Teoría de la Educación*, 8, 141-150.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE núm. 260, (2007)
- Romañá. T. (2000). Educació ambiental i el valor de sentir allò que és comú. *Temps d'Educació*, 24, pp. 349-357.
- Rodríguez, M. (2006). Integración de la Educación Social y la Educación Ambiental. *Revista Global Hoy*.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad Deusto.
- Salleh, A. (1994). Naturaleza, mujer, trabajo, capital:la más profunda contradicción en *Ecología política*, núm.7. FUHEM/CPI.
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Revista Centro Nacional de Educación Ambiental*. Recuperat de http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm7-53066.pdf
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, (18),12-23.
- Suarez, A. L.(2013). Análisis comparativo de las concepciones del profesorado sobre la dimensión ambiental en el currículo de Trabajo social y la licenciatura en Biología y

Educación ambiental de la Universidad del Quindío, Colombia. (Tesi Doctoral). *Roderic: secció 58 - Pedagogía*, 1066. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/33247>

Shiva, V. (1998). *Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivència*. Madrid: Horas y horas.

Universitat de Barcelona (2008). Memoria para la verificación del título de grado Graduado o graduada en Educación Social.

Universitat de Barcelona (2011). Pla de Sostenibilitat de la Universitat de Barcelona. Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/ossma/wp-content/uploads/2016/03/pla-sostenibilitat-ub.pdf>

Universitat de Barcelona (2016). *V Jornada ambiental. "La solució al canvi global no és només una qüestió de tecnologia*. Girona: Programa de Suport a la Qualitat Docent. Recuperat de <http://www.jornadesambientals.com/>

Universitat de Girona (2010). *Guia per a l'Adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior. 10. Competències transversals: sostenibilitat*. Recuperat de <http://www.udg.edu/Portals/179/Formaci%C3%B3/Curricular/Guia10.pdf>

Van Manen, M. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R., i Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and society*, 9(2), 5. Recuperat de <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Manuscritos. Málaga: Ágora.

Zimmerman, M. E., Callicott, J. B., Sessions, G., Warren, K. J. & Clark, J., Eds. (1993). *Environmental Philosophy: From Animal Rights to Radical Ecology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(*) Foto de la portada estreta de:

Diputació de Barcelona, Diputació de Girona (2007). *Les quatre estacions al Montseny. L'home i el Montseny*. Audiovisuals del Parc Natural del Montseny. [Video]. Media type: audiovisual. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=gPm8mbgbvQg&index=3&list=PLF1A88D783ED89E86>