

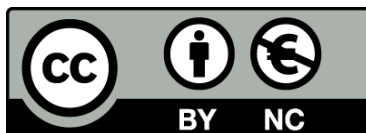


UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Educació Ambiental i Participació de les Infàncies

Cap a un Acompanyament participatiu i capacitant en
l'Educació Ambiental

Ferran Crespo i Torres



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

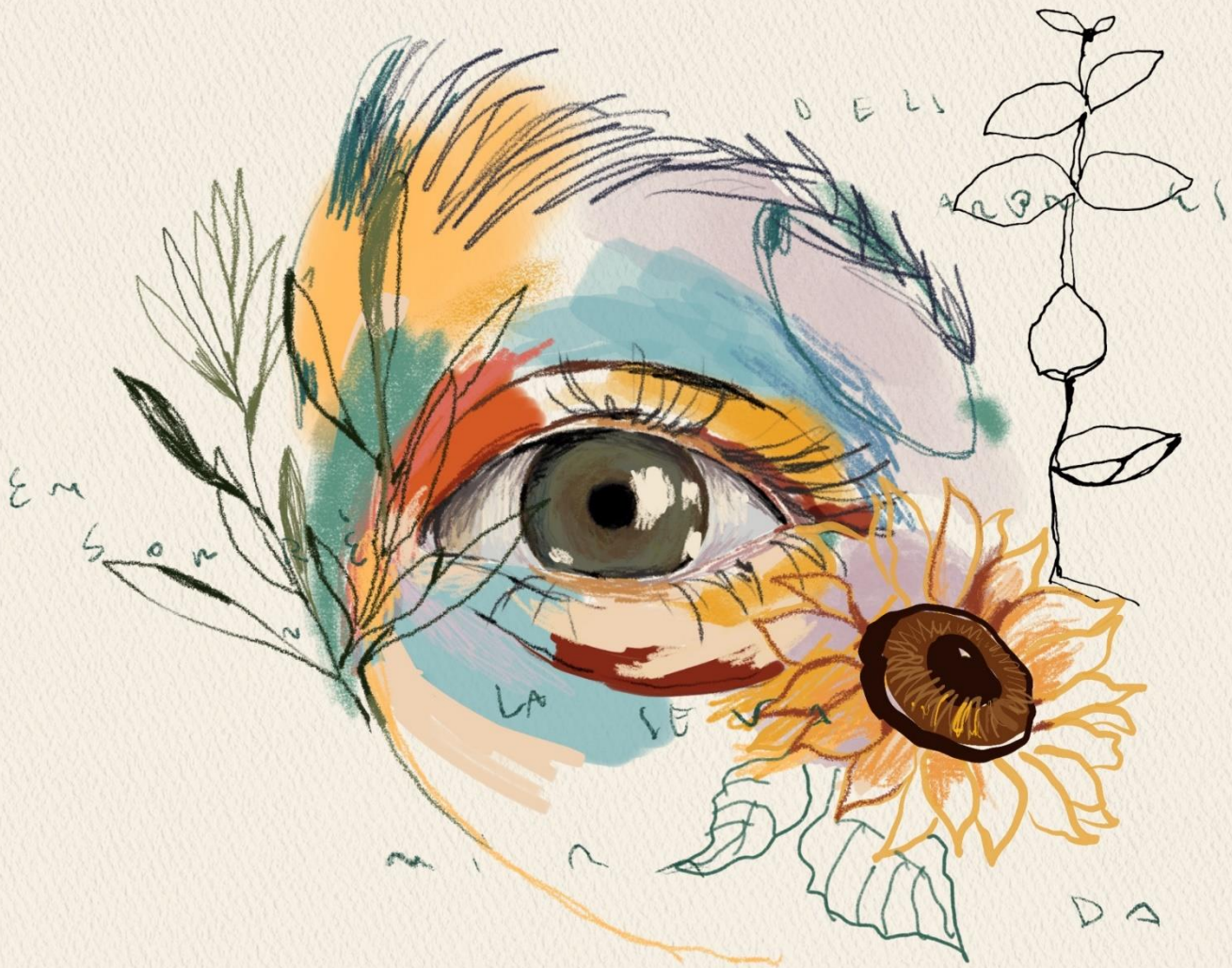
Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**

TESI DOCTORAL

Educació Ambiental i Participació de les Infàncies

Cap a un Acompanyament participatiu i capacitant en
l'Educació Ambiental



Ferran Crespo i Torres



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2024

Educació Ambiental i Participació de les Infàncies

Cap a un Acompanyament participatiu i capacitant en
l'Educació Ambiental

Memòria presentada per optar al grau de doctor

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Autoria: Ferran Crespo i Torres

Direcció: Dra. Ana M^a Novella Cámara i Dra. Marta Sabariego Puig

Tutoria: Dra. Ana M^a Novella Cámara



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

© Cal agrair les il·lustracions de la portada i contraportada, són elaboració de la Debora *@handpoke_joyce*.

Els ulls de la portada i la contraportada representen una forma d'observar la realitat. Una forma de mirar que necessita observar la realitat (portada) i observar-se a un mateix en aquesta (contraportada). Representen la mirada crítica, compromesa, sensible i assilvestrada com a pas previ i imprescindible de l'acció transformadora.

A la Mare i al Marc.



A les presències i a les absències.

A qui al llarg d'aquests anys s'ha fet present,

i també, a qui s'ha trobat a faltar.

Una abraçada allà on sigueu.

AGRAÏMENTS

Són moltes les persones a qui agrair haver arribat fins aquí. Són moltes, de diferents entorns i per diversos motius. I quina sort ser tantes i tan diverses. I quina sort tancar aquest procés i tenir tantes persones a qui agrair tantíssimes coses.

Un dels grans orgulls d'aquesta tesi és la seva direcció i seria impensable no començar els agraïments amb qui en el seu moment van confiar en mi per començar aquest procés. Gràcies, Ana Novella i Marta Sabariego, per la confiança d'aquell moment i per reafirmar-la en cada ocasió. Per l'alt compromís, dedicació i cura amb la tesi i la meva persona. Gràcies, Ana per acompanyar les meves primeres passes en aquest món, en investigar, publicar, aterrar a reunions noves, etc. i sobretot, per l'entrada a l'aula. Gràcies per deixar-me fer el tastaolletes. Gràcies, Marta per posar ordre, claredat i brevetat a les meves idees, per posar-hi llum tot respectant-les i valorant-les. A ulls del que tenim en mans, prometo continuar treballant en la brevetat i concisió. Gràcies a les dues per la paciència i per acollir els meus neguits, canvis de rumb i dubtes davant cada decisió. Pel respecte i reconeixement mutu, pels reptes i oportunitats brindades. I per tot el creixement i aprenentatge immens que de treballar amb vosaltres m'emporto. Gràcies per ser el millor tàndem possible a la direcció d'aquesta tesi. Així ho sento i així ho heu estat.

A la Marta Esteban, per ser equip i fer-lo créixer. Per l'admiració, aprenentatge i suport mutu. Per la comunicació fluida i honesta. Pel debat revulsiu acompanyat de cafè i grans idees. I a la Laia, qui en els darrers temps agafa el relleu. Pels mateixos motius i per trepitjar fort. Gràcies a les dues per fer equip, per respondre sempre amb un sí davant la necessitat d'un cop de mà i per ser un racó d'aire fresc.

A Felipe, por la escucha y la rápida acogida en su trabajo. Y a Rafa, por los mismos motivos. Gracias Felipe por el siempre generoso ofrecimiento y predisposición a la colaboración, tanto pasada como futura. Por compartir tantas conversaciones de trabajo e investigación como del mundo y la vida. Por tu bonhomía. Junto a Vero, Emma, Sofi y Pipe, gracias por la acogida en la familia. Los planes de fin de semana, las celebraciones y las cenas. Regresé enamorado de Chile gracias a vosotras/os y con ganas de volver. Para entonces, un poco menos de pisco y un poco mejor la crema catalana. Una enorme i sentida abraçada, família.

I a totes aquelles altres persones amb qui he tingut la sort de coincidir. La gent del CHILDCITY, amb qui tantes, excepcionals i inicials hores s'han compartit entre Barcelona, Madrid, A Coruña i Sevilla. És gran l'admiració i reconeixement del treball fet en els diferents

projectes. Igual de gran és l'agraïment. A les companyes del GREM i a totes aquelles persones amb qui m'he anat creuant per passadissos i reunions. Amb especial menció a la paciència —*i passió*— del Toni Ruiz pel suport informàtic amb l'Iramuteq.

D'aquest acolliment professional saltem a un acolliment de tota aquella gent que, en alguns casos, tot i no tenir una idea gaire clara ni de què va, ni de què implica la tesi doctoral, no han dubtat a ser presents, acompanyar i recolzar el procés.

A la meva mare, Marta, i al meu germà, Marc. Per tot i per sempre, un ple i sentit agraïment. Per ja des de petit respectar i valorar els meus moments d'estudi i feina. Per anar aprenent a conviure, per l'interès i recolzament. Perquè em coneixen en els bons dies i els mals despertars. Per l'amor, la cura i la tendresa amb què m'heu fet i em feu créixer. Gràcies mare per tirar endavant i per fer present al pare a les nostres vides. Gràcies per la força i per ensenyar-nos a aprendre de l'absència. Per deixar-nos a poc a poc anar volant i confiar en nosaltres. I gràcies, sobretot, per ajudar-nos a construir la relació tan bonica i sana que tenim amb el Marc, qui no ha dubtat un segon a estirar-me a la muntanya quan ha fet falta. I ha fet falta. Gràcies, Marc pel teu ritme frenètic i incansable, per ser present sempre. Per ser qui més em treu de polleguera i qui més em cuida. Per ser germà, amic i referent. Gràcies pel vostre amor i pel convenciment en què ho tiraria endavant.

Una gran abraçada a tota la família, en especial a les més grans. A l'àvia Neus, artista de la família i primera lectora d'alguna cosa que en aquests temps s'ha publicat. A les tietes Montse i Mari, per la patata amb mongeta de cada vespre i els partits al Camp Nou. I al Paco per ser company d'hort, que no és poc. I als qui completen aquesta llista, l'avi Francisco i el tiet Dominguet. Una abraçada allà on sigueu. Gràcies, avi per ser referent en la tendresa, l'esforç i l'atenció al detall, per la passió de la feina ben feta amb la que he intentat fer aquesta tesi.

Aquesta tesi va començar, i no s'ha abandonat, gràcies a la Paula. Per tenir en mi més confiança de la que jo he tingut. Per l'estima i per posar el 150% quan jo en prou feines he arribat al 50%. Per haver fet equip. Per les notes al cafè, per les empentes necessàries i per acompanyar-me en els moments més febles. Gràcies, Anna i Berta per acollir-me i fer dels sopars dels dimarts un espai de calma i comoditat.

Gràcies a les amistats de sempre, a les del cau. Al Rubén, per convertir-se en el tercer germà. Al Nil, pels camins compartits, l'interès amb la recerca i els debats més acalorats. A l'Alihi per l'amistat sincera. A la Marta per la paciència i ajuda davant dubtes lingüístics. Al Gerard, per acollir-me en algun teletreball. A la Roser, per estar sempre disposada a fer un tomb i una cervesa. I al Sergi, per donar un cop de mà per Valldoreix. I a les cunyades, a la Marta

Tiñena —*la de debò*—, i també a la Carla. I ja em perdonareu que no escrigui tota la colla. Gràcies per la companyonia i amistat que durant aquest procés hem mantingut. Gràcies pels tan necessaris moments de desconexió i relativització.

Part d'aquest agraïment va també per les noves amistats de la casa gran. A la Maria pel suport mutu del procés i dels processos. I per deixar-me derrapar pel Mediterrani. I a la Sònia. Quin plaer compartir moment, penes i alegries amb vosaltres, ja ho diuen: "*mal de molts...*" A la Cris i la Clara per cuidar-nos i acompanyar-nos sovint, per discutir i dissentir durant hores sobre educació, el mètode i estructures organitzatives. I, de fet, una mica a tothom amb qui he compartit espais assemblearis i de construcció i reflexió conjunta.

Un sentit agraïment a la Mar per fer-ho fàcil. Per ser-hi al costat llegint i fer aquest procés menys solitari. Pels saltirons d'alegria davant de cada paràgraf o pàgina que aconseguia anar tancant. Pel recolzament i suport constant en els últims moments. Pel recolliment i ser refugi. Per la mirada de mútua admiració i, sense dubte, per carregar amb la tesi arreu, figuradament i literalment. Gràcies per l'estima i cura de la relació en aquest procés de tancament de la tesi doctoral. I amb tu, a tota la gent del Sud per l'acollida. En especial al Martí i la Dolors per l'interès genuí amb la tesi i el procés. I gràcies, Miquel i Júlia per l'aprenentatge mutu, l'escolta atenta i el compromís formatiu i educatiu. Perquè no els hi he posat el vostre nom a les gallines, però aquí queden escrits.

Aquesta tesi té la sort d'haver estat cuidada per tothom qui ha participat en ella. Gràcies a tothom qui ha regalat el seu temps i sabers en aquestes pàgines. Per creure que el coneixement es construeix en col·lectiu i ser-ne exemple. Al Germán, savi entre savis, pel consell i entrega radical a la tesi i a l'Educació Ambiental. A les de l'Ortiga, per la humanitat, coherència i sentit en fer la feina. Gràcies, Maria i Júlia per estimar aquesta tesi com ho heu fet i per continuar picant-me a la porta, potser ara ja us podré dir més que sí. A les educadores d'hort d'arreu, però molt especialment a les de Sant Cugat, pel seu compromís i treballar fins a l'últim minut dels tallers participatius. I al Joan, per la mirada curiosa i compromesa amb l'entorn. Gràcies a tots i totes per haver cuidat, com ho heu fet, els espais i la tesi.

I a les infàncies d'arreu. Les que han participat de la tesi i les que no. Pel compromís ambiental, l'organització i la mobilització col·lectiva. Pel lideratge en la lluita i ser referents.

I és per l'hort i les gallines el darrer agraïment. Gràcies per ensenyar-me a mirar des de la calma i el detall, per l'entrenament de la paciència, la frustració, l'experimentació i la creativitat, cultius indispensables per una tesi doctoral.

NOTES PRÉVIES

Aquesta tesi doctoral defensa que el saber es construeix col·lectivament. Així doncs, farem ús tant de la forma impersonal com plural del llenguatge. Alhora, perquè es considera que les implicacions que d'ella se'n desprenen ens interpel·len col·lectivament com a societat i específicament als i les educadores ambientals; col·lectiu al qual orgullosament pertanyo.

Reconeixent el poder de les paraules per construir i transformar la realitat, en aquesta tesi hem procurat fer un ús del llenguatge al més inclusiu possible i s'ha pretès defugir d'usos androcèntrics i sexistes. Així i tot, al llarg de les pàgines hi ha algun cas en què s'ha prescindit del desdoblament de gènere fent ús o bé del masculí o bé del femení genèric.

Aquest posicionament ens porta a clarificar l'ús del concepte “infàncies”, que apareixerà de forma reiterada al llarg de la tesi. S'ha emprat *infàncies*, en plural, des del reconeixement de la pluralitat de formes en què la infància és viscuda. No gens menys, reconeixent la necessitat d'altres conceptes definitoris del col·lectiu, en alguns casos són utilitzats els termes *infància* o *nens*, *nenes* i *adolescents* entre d'altres.

Les paraules diuen qui som, com vivim, què valorem i què menyspreem. Expliquen el nostre món i la nostra esquizofrènia. Ens expliquen a nosaltres. I si canviem de paraules canviem de món. I el món, per a bé o per a mal, sempre canvia. I els forts guanyen. I si amb una debilitat covarda descuidem els mots, quan moren els mots moren els conceptes. I llavors, la vida seguirà, silvestre i anònima, o morirà. Com moren els pobles si moren les paraules. És la paraula l'ànima d'un poble.

“Les paraules”. Toni Gomila. (Orquestra Fireluche)

Per tots aquests motius, la tesi és escrita íntegrament en català. Totes les traduccions de cites directes són d'elaboració pròpia, també algunes taules i figures s'han traduït. S'espera haver copsat de la manera més rigorosa possible el sentit original en la nostra interpretació. Cal destacar que, en les transcripcions dels i les participants, s'han mantingut les expressions de cadascuna de les persones de la forma més fidel al seu parlar, per la qual cosa és habitual que hi trobem expressions pròpies de registres informals, castellanismes o construccions singulars de diferents variants dialectals.

Per acabar, les il·lustracions que acompanyen cadascuna de les parts de l'informe s'han fet a partir de fotografies pròpies de diferents racons i moments del meu hort, un espai que ha nascut i avançat al mateix temps que ho ha fet la tesi doctoral. Per aquest motiu, i fent valdre els aprenentatges que del mirar curiós, pacient i investigador es desprenen de l'hort, s'ha optat per compartir una mica d'aquesta passió en cadascuna de les parts de l'informe. Les imatges s'acompanyen d'alguns versos de Gustavo Duch (2022, 2023).

ÍNDEX

RESUM	19
ABSTRACT	21
PART I. INTRODUCCIÓ	23
L'ESTRUCTURA DE L'INFORME DE TESI DOCTORAL	27
JUSTIFICACIÓ	31
FINALITAT DE LA RECERCA I DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS	37
PART II. MARC TEÒRIC	41
Capítol 1. Naixement i definició de l'Educació Ambiental	43
1.1. ELS ORÍGENS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	45
1.1.1. <i>Camí a la primera definició internacional</i>	45
1.1.2. <i>La Carta de Belgrad. La definició de l'Educació Ambiental.</i>	48
1.1.3. <i>L'Agenda 2030 i els Objectius del Desenvolupament Sostenible</i>	52
1.2. UNA DEFINICIÓ INTEGRADORA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	56
1.2.1. <i>Nou característiques definidores de l'Educació Ambiental</i>	57
Capítol 2. L'Educació Ambiental davant la crisi sistèmica	69
2.1. MIRAR DES DE LA COMPLEXITAT PER APROXIMAR-SE AL SISTEMA	71
2.1.1. <i>Principis orientadors per mirar des de la complexitat</i>	72
2.1.2. <i>Les propietats d'un sistema</i>	74
2.2. LA CRISI SISTÈMICA DES DE LA COMPLEXITAT	76
2.2.1. <i>La crisi socioambiental</i>	78
2.2.2. <i>La crisi de valors</i>	80
2.2.3. <i>La crisi de coneixement</i>	81
2.3. POSSIBILITATS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL PER ACTUAR	82
2.3.1. <i>Les esferes de desenvolupament de la persona i els àmbits d'actuació en l'Educació Ambiental</i>	82
2.3.2. <i>Una proposta de mirada entrellaçada a les crisis i les esferes</i>	84
2.4. LA CONSTRUCCIÓ CIUTADANA COM A REPTE DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	88
2.4.1. <i>L'ecociutadania o ciutadania ambiental</i>	89
2.4.2. <i>La competència ecociutadana</i>	90
2.4.3. <i>Noves ètiques per l'ecociutadania</i>	96
Capítol 3. La Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental	99
3.1. MIRADES LIMITANTS VERS LA INFÀNCIA EN LA SOCIETAT	101
3.1.1. <i>Antropocentrisme, capitalisme i patriarcat. Un nínxol per l'adultocentrisme</i>	101

3.1.2.	<i>La infància hegemònica i la negació de l'exercici dels drets propis</i>	103
3.1.3.	<i>Adultocentrisme i colonialisme</i>	105
3.2.	LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES	106
3.2.1.	<i>Una representació de la Participació de les Infàncies</i>	108
3.2.2.	<i>Dimensions, principis i formes de la participació de les infàncies</i>	110
3.3.	RAONS DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	116
3.4.	INFÀNCIES ECOCIUTADANES	121
Capítol 4.	Pràctica i professió de l'Educació Ambiental a Catalunya	125
4.1.	L'EDUCACIÓ AMBIENTAL I L'EDUCACIÓ FORMAL, NO FORMAL I INFORMAL	127
4.1.1.	<i>L'Educació Ambiental en el sistema educatiu formal</i>	127
4.1.2.	<i>L'Educació Ambiental no formal</i>	131
4.1.3.	<i>L'Educació Ambiental informal</i>	133
4.2.	ACTIVITATS, EQUIPAMENTS I RECURSOS PROPIS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	135
4.2.1.	<i>Equipaments i recursos</i>	135
4.2.2.	<i>Tipologia d'activitats més representatives</i>	136
4.2.3.	<i>L'Aprenentatge Servei ambiental</i>	139
4.2.4.	<i>Els programes i projectes d'Educació Ambiental</i>	140
4.3.	LA FIGURA DE L'EDUCADOR I L'EDUCADORA AMBIENTAL A CATALUNYA	140
4.3.1.	<i>El perfil i situació laboral de l'Educador Ambiental a Catalunya</i>	141
4.3.2.	<i>Les competències de l'educador/a ambiental</i>	145
4.3.3.	<i>La formació en Educació Ambiental a Catalunya</i>	150
Capítol 5.	L'acompanyament en l'Educació Ambiental	157
5.1.	L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU	159
5.1.1.	<i>L'Acompanyament i les relacions socioeducatives</i>	159
5.1.2.	<i>De les dimensions de l'acompanyament a les disposicions de l'acompanyant</i>	161
5.1.3.	<i>Les formes de l'acompanyament</i>	162
5.2.	CLAUS PER ACOMPANYAR A LES INFÀNCIES I LA SEVA PARTICIPACIÓ	163
5.3.	L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	165
PART III.	METODOLOGIA	169
Capítol 6.	Metodologia	169
6.1.	ENFOCAMENT, PERSPECTIVES I PRINCIPIS DE LA RECERCA	171
6.1.1.	<i>Quatre principis de la recerca i un més</i>	174
6.2.	ESTRATÈGIA I DISSENY METODOLÒGIC	179
6.2.1.	<i>El diagnòstic participatiu</i>	179
6.2.2.	<i>Fases de la investigació</i>	181

6.3.	DIMENSIONS I TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	190
6.3.1.	<i>L'entrevista semiestructurada</i>	191
6.3.2.	<i>Els qüestionaris</i>	195
6.3.3.	<i>Els tallers participatius</i>	201
6.4.	PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES	207
6.4.1.	<i>Transcripció i preparació de les dades</i>	208
6.4.2.	<i>Codificació i criteris de categorització</i>	210
6.4.3.	<i>Tècniques d'anàlisi de dades</i>	213
6.4.4.	<i>La triangulació metodològica i teòrica en l'anàlisi de dades</i>	215
6.5.	RIGOR I ÈTICA DE LA INVESTIGACIÓ	216
6.5.1.	<i>Rigor i qualitat científica</i>	216
6.5.2.	<i>Ètica de la investigació</i>	220
6.6.	SUPÒSITS DE LA INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ AMBIENTAL	223
PART IV. RESULTATS I DISCUSSIÓ		225
Capítol 7. Les representacions conceptuais de l'Educació Ambiental, la Participació de les Infàncies i l'acompanyament		227
7.1.	L'OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	229
7.1.1.	<i>L'ecociutadania</i>	231
7.2.	L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	233
7.2.1.	<i>Aproximacions des de l'expertesa</i>	233
7.2.2.	<i>Representacions de l'Educació Ambiental. Educadores i infàncies</i>	236
7.2.3.	<i>Una interpretació dialogada i col·lectiva</i>	243
7.3.	LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES	245
7.3.1.	<i>Aproximació a la Participació de les Infàncies des de l'expertesa</i>	245
7.3.2.	<i>Representacions de la Participació de les Infàncies des d'educadors, educadores i infàncies</i>	247
7.3.3.	<i>Una interpretació dialogada i compartida</i>	253
7.4.	EL CONCEPTE D'ACOMPANYAMENT	255
7.4.1.	<i>La generació d'un imaginari compartit</i>	255
Capítol 8. Les representacions conceptuais. Conceptualitzacions des de la reflexivitat		259
8.1.	ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL EN LA CONSTRUCCIÓ CIUTADANA	261
8.1.1.	<i>La construcció ciutadana mirada des de l'Educació Ambiental</i>	263
8.2.	L'EDUCACIÓ AMBIENTAL. UNA MIRADA INTEGRADORA	265
8.2.1.	<i>Una representació emergent de l'Educació Ambiental</i>	269
8.3.	MIRADES DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	271

8.3.1.	<i>La Participació de les Infàncies com a metodologia. Una representació limitant des de l'Educació Ambiental</i>	275
8.4.	L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU. MIRADES DES DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	277
8.4.1.	<i>L'elaboració d'un concepte d'acompanyament integrador</i>	277
Capítol 9.	Caracterització de la pràctica educativa en l'Educació Ambiental. On és la Participació de les Infàncies?	281
9.1.	LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	283
9.1.1.	<i>Caracterització. Context, espai i periodicitat</i>	283
9.1.2.	<i>Temàtiques treballades i aprenentatges</i>	287
9.1.3.	<i>La Participació de les Infàncies en les pràctiques d'Educació Ambiental</i>	303
9.1.4.	<i>Tipologia de pràctiques i possibilitats per a la participació</i>	307
9.2.	OPORTUNITATS PER A LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES	311
9.2.1.	<i>Elements d'èxit identificats per educadors i educadores acompanyants</i>	311
9.2.2.	<i>Elements d'èxit identificats per les infàncies</i>	314
9.3.	REPTES I ESTRATÈGIES PER POTENCIAR LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	326
9.3.1.	<i>Reptes de l'educador/a ambiental</i>	326
9.3.2.	<i>Reptes estructurals de l'Educació Ambiental</i>	328
9.3.3.	<i>Estratègies per la promoció de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental</i>	330
Capítol 10.	La pràctica de l'Educació Ambiental. Conceptualització des de la reflexivitat	335
10.1.	UNA FOTOGRAFIA DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA-AMBIENTAL EN LA CERCA DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES.	337
10.1.1.	<i>La Participació de les Infàncies en la pràctica educativa</i>	339
10.2.	OPORTUNITATS PARTICIPATIVES PRÒPIES DE LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	343
Capítol 11.	L'acompanyament participatiu en l'Educació Ambiental. Reconstrucció col·lectiva de l'educadora ambiental	347
11.1.	EL PERFIL PROFESSIONAL EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	349
11.1.1.	<i>Formació</i>	349
11.1.2.	<i>Professió i experiència</i>	350
11.1.3.	<i>Escenari educatiu on desenvolupa la tasca</i>	352
11.2.	ELEMENTS DE L'ACOMPANYAMENT FAVORABLES A LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES	354
11.2.1.	<i>Habilitats i competències identificades pels mateixos acompanyants</i>	356
11.2.2.	<i>Elements de l'acompanyament destacats per les infàncies</i>	361

11.3. L'EDUCADOR/A AMBIENTAL COM ACOMPANYANT DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES	366
11.3.1. <i>Elements a considerar per un acompanyament participatiu i capacitant</i>	366
11.3.2. <i>Reconstrucció col·lectiva de l'educador/a ambiental</i>	370
11.4. PROPOSTA FORMATIVA PER LA CAPACITACIÓ DE L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	374
11.4.1. <i>Necessitats, objectius i continguts</i>	374
11.4.2. <i>Aspectes logístics i metodològics</i>	381
Capítol 12. L'acompanyament en l'Educació Ambiental des de la reflexivitat	385
12.1. EL PERFIL PROFESSIONAL EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	387
12.2. L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	388
Capítol 13. Discussió	393
13.1. SOBRE LES REPRESENTACIONS CONCEPTUALS	395
13.2. SOBRE LA PRÀCTICA EDUCATIVA	397
13.3. SOBRE L'ACOMPANYAMENT	399
PART V. CONCLUSIONS	407
Capítol 14. Conclusions	407
14.1. A PARTIR DELS OBJECTIUS I EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ	410
14.2. CAP A UN ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL	413
14.2.1. <i>La competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental</i>	414
14.2.2. <i>Una proposta formativa per la capacitació de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental</i>	417
14.3. LIMITACIONS I FORTALESES DE LA RECERCA	425
14.4. PROSPECTIVA I CONSIDERACIONS FINALS	428
BIBLIOGRAFIA	433
ANNEXOS	468

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. <i>Presentació de les parts de la recerca. Part I, II i III.</i>	28
Figura 2. <i>Presentació de les parts de la recerca. Parts IV i V</i>	29
Figura 3. <i>Presentació de la Part II, Marc Teòric de l'informe de tesi doctoral.</i>	42
Figura 4. <i>Principis orientadors de l'Educació Ambiental.</i>	50
Figura 5. <i>Infografia de resum dels 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible.</i>	53
Figura 6. <i>Representació dels pols dialèctics en l'Educació Ambiental.</i>	60
Figura 7. <i>Proposta de principis per la cultura de la Sostenibilitat.</i>	65
Figura 8. <i>Les 9 característiques definidores de l'Educació Ambiental. "L'Educació Ambiental com una educació..."</i>	67
Figura 9. <i>Representacions dels principis dialògic, sistèmic i hologramàtic.</i>	73
Figura 10. <i>Els 9 límits planetaris i la salut de l'ecosistema terrestre.</i>	79
Figura 11. <i>Les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental.</i>	83
Figura 12. <i>Representació integradora de les esferes d'Educació Ambiental (Sauvé, 1999), les 3 crisis simultànies i els principis de la complexitat (Bonil et al., 2010).</i>	87
Figura 13. <i>Presentació de la Part III, Metodologia de l'informe de tesi doctoral.</i>	170
Figura 14. <i>Il·lustració gràfica i temporalment aproximada de les fases de la recerca</i>	181
Figura 15. <i>Dimensions i subdimensions de recollida d'informació.</i>	191
Figura 16. <i>Edat i gènere dels informants. Qüestionari de les infàncies.</i>	196
Figura 17. <i>Edat i gènere dels informants. Qüestionari de les persones acompanyants.</i>	196
Figura 18. <i>Província dels informants del qüestionari de les persones acompanyants.</i>	197
Figura 19. <i>Objectius i moments dels tallers participatius.</i>	204
Figura 20. <i>Definició del sistema de categories d'anàlisi.</i>	213
Figura 21. <i>Presentació de la Part IV, Resultats i discussió de l'informe de tesi doctoral.</i>	226
Figura 22. <i>Anàlisi de similituds del concepte d'Educació Ambiental dels i les educadores acompanyants.</i>	238
Figura 23. <i>Anàlisi de similituds del concepte d'Educació Ambiental de les infàncies.</i>	240

Figura 24. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi en conjunt del concepte d'Educació Ambiental tant de les infàncies com dels educadors i educadores acompanyants.</i>	242
Figura 25. <i>Anàlisi de similituds del concepte de Participació de les Infàncies dels i les educadores acompanyants.</i>	249
Figura 26. <i>Anàlisi de similituds del concepte de Participació de les Infàncies de les mateixes infàncies.</i>	251
Figura 27. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi en conjunt del concepte de Participació de les Infàncies, tant de les infàncies com dels educadors i educadores acompanyants.</i>	252
Figura 28. <i>Fotografia del núvol generat al voltant del concepte d'acompanyament en els tallers participatius.</i>	256
Figura 29. <i>La construcció ciutadana des de l'Educació Ambiental. Model conceptual.</i>	264
Figura 30. <i>Una representació emergent de l'Educació Ambiental. Model conceptual.</i>	270
Figura 31. <i>Una representació emergent de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Model conceptual.</i>	275
Figura 32. <i>La representació de l'acompanyament integrador en l'Educació Ambiental. Model conceptual.</i>	278
Figura 33. <i>Contextos educatius referenciats en la pràctica d'Educació Ambiental descrita.</i>	283
Figura 34. <i>Espai físic on es desenvolupa la pràctica educativa-ambiental descrita.</i>	285
Figura 35. <i>Durada i periodicitat de la pràctica educativa-ambiental descrita.</i>	286
Figura 36. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi de les temàtiques treballades que tant infàncies com acompanyants identifiquen.</i>	288
Figura 37. <i>Anàlisi de similituds de les temàtiques treballades identificades per les infàncies.</i>	290
Figura 38. <i>Anàlisi de similituds de les temàtiques treballades identificades pels educadors i les educadores acompanyants.</i>	294
Figura 39. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi dels aprenentatges identificats tant per a les infàncies com pels acompanyants.</i>	296
Figura 40. <i>Anàlisi de similituds dels aprenentatges identificats per les infàncies.</i>	298
Figura 41. <i>Anàlisi de similituds dels aprenentatges identificats pels educadors i educadores acompanyants.</i>	301

Figura 42. <i>Dimensió de la Participació de les Infàncies segons els i les educadores consideren que són gens presents, una mica present, present o protagonista.</i>	303
Figura 43. <i>Comparativa de les formes de participar identificades per les infàncies i pels educadors i les educadores acompanyants.</i>	306
Figura 44. <i>Fotografia de l'espai dels tallers participatius com un espai d'intercanvi i generació d'idees.</i>	307
Figura 45. <i>Elements d'èxit de la pràctica educativa identificats per educadors i educadores acompanyants.</i>	314
Figura 46. <i>Elements d'èxit en la pràctica educativa identificats per les infàncies.</i>	316
Figura 47. <i>Components per la inclusió de la Participació de les Infàncies en la praxi de l'Educació Ambiental.</i>	317
Figura 48. <i>Recull fotogràfic dels tallers participatius.</i>	323
Figura 49. <i>Correcció i validació dels components per la inclusió de la Participació de les Infàncies en la praxi de l'Educació Ambiental.</i>	325
Figura 50. <i>Representació gràfica de la dispersió temàtica a la coincidència d'aprenentatges.</i>	339
Figura 51. <i>Constel·lacions de les oportunitats participatives pròpies de la pràctica educativa-ambiental.</i>	346
Figura 52. <i>Professió dels informants.</i>	351
Figura 53. <i>Professió dels i les educadores acompanyants que identifiquen més d'una professió.</i>	351
Figura 54. <i>Anys d'experiència professional.</i>	352
Figura 55. <i>Escenari educatiu on els educadors i les educadores afirmen desenvolupar la seva tasca.</i>	353
Figura 56. <i>Categories emergents dels elements de l'acompanyament favorables a la Participació de les Infàncies identificats tant pels mateixos acompanyants com per les infàncies.</i>	355
Figura 57. <i>Habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.</i>	358
Figura 58. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi de les habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.</i>	359
Figura 59. <i>Gràfica de distribució de classes a partir de l'anàlisi de les habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.</i>	360
Figura 60. <i>Elements de l'acompanyament favorables a la participació identificades per les infàncies.</i>	363

Figura 61. <i>Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi dels elements de l'acompanyament favorables a la participació identificats per les infàncies.</i>	364
Figura 62. <i>Anàlisi de similituds dels elements de l'acompanyament identificats per les infàncies com a favorables per a la seva participació.</i>	365
Figura 63. <i>Dibuix resultant dels tallers participatius que integra les diferents disposicions de l'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant.</i>	371
Figura 64. <i>L'educador/a ambiental per l'acompanyament participatiu i capacitant.</i>	373
Figura 65. <i>Elaboració dels tallers participatius amb relació a les necessitats i objectius d'una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que vetlli per a la seva capacitat per la incorporació de la Participació de les Infàncies en la seva tasca.</i>	375
Figura 66. <i>Elaboració dels tallers participatius amb relació als possibles continguts d'una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que vetlli per a la seva capacitat per la incorporació de la Participació de les Infàncies en la seva tasca educativa.</i>	378
Figura 67. <i>Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a aprendre.</i>	388
Figura 68. <i>Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a fer.</i>	389
Figura 69. <i>Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a viure junts.</i>	390
Figura 70. <i>Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a ser.</i>	390
Figura 71. <i>Reptes i estratègies en l'Educació Ambiental per l'Acompanyament de les infàncies i la seva participació.</i>	401
Figura 72. <i>Presentació de la Part V, Conclusions de l'informe de tesi doctoral.</i>	408
Figura 73. <i>La competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.</i>	416

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. <i>Macrocompetències ecociutadanes presentades a partir dels seus sabers.</i>	95
Taula 2. <i>Perfils professionals i principals tasques dels professionals de l'Educació Ambiental a Catalunya.</i>	143
Taula 3. <i>Competències dels professionals de l'Educació Ambiental.</i>	148
Taula 4. <i>Entrevista Semiestructurada. Taula d'informants segons codi, data i perfil.</i>	192
Taula 5. <i>Dimensions de recollida d'informació de les entrevistes semiestructurades.</i>	194
Taula 6. <i>Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a infàncies.</i>	199
Taula 7. <i>Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a acompanyants.</i>	200
Taula 8. <i>Tallers participatius. Taula d'Informants.</i>	202
Taula 9. <i>Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a acompanyants.</i>	206
Taula 10. <i>Fases de l'anàlisi de dades segons Taylor i Bogdan.</i>	208
Taula 11. <i>Sistema d'identificació d'informant i anonimització de dades.</i>	210
Taula 12. <i>Vuit criteris d'una investigació qualitativa de qualitat.</i>	217
Taula 13. <i>Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associada al concepte d'Educació Ambiental dels i les educadores acompanyants.</i>	237
Taula 14. <i>Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte d'Educació Ambiental de les infàncies.</i>	239
Taula 15. <i>Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte de Participació de les Infàncies dels i les educadores acompanyants.</i>	248
Taula 16. <i>Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte de Participació de les Infàncies de les mateixes infàncies.</i>	250
Taula 17. <i>Relació de les subcategories resultats del concepte d'Educació Ambiental de les persones expertes amb les 9 característiques definitòries de l'Educació Ambiental defensades en el marc teòric.</i>	266
Taula 18. <i>Contextos referenciats per les infàncies en relació amb els contextos freqüentats.</i>	284
Taula 19. <i>Formes de participar de les infàncies segons els acompanyants de l'acció educativa. "En què va consistir la participació de les infàncies?"</i>	305
Taula 20. <i>Formes de participar de les infàncies segons les infàncies. "En què va consistir la teva participació?"</i>	306

Taula 21. <i>Tipus de pràctiques d'Educació Ambiental existents identificades i agrupades en el context dels tallers participatius.</i>	308
Taula 22. <i>Formació dels educadors i educadores acompanyants de les activitats educativa-ambientals.</i>	350
Taula 23. <i>Relació de continguts del Bloc 1 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.</i>	420
Taula 24. <i>Relació de continguts del Bloc 2 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.</i>	421
Taula 25. <i>Relació de continguts del Bloc 3 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.</i>	422
Taula 26. <i>Distribució temporal i de blocs temàtics de la proposta formativa per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.</i>	423

RESUM

Aquesta és una Investigació en Educació Ambiental i, com a tal, es mostra compromesa i crítica amb la disciplina. L'Educació Ambiental neix enfocada a l'acció i la participació, com una disciplina que mira al sistema des de la complexitat i ens convida, alhora que acompanya, al seu qüestionament. Paral·lelament, la Participació de les Infàncies esdevé un paradigma necessari, útil i inherent a la construcció ecociutadana. Des del reconeixement que ambdós camps convergeixen en la defensa de formes més democràtiques i sostenibles d'habitar, els educadors i educadores ambientals tenim la responsabilitat i oportunitat de fer valdre la Participació de les Infàncies, tant en la nostra pràctica educativa com en la societat. Davant aquesta oportunitat, la present investigació explora el concepte d'acompanyament per tal de reivindicar i consolidar el vessant participatiu i capacitant de l'Educació Ambiental.

La tesi es proposa indagar en la relació i conceptualització de la Participació de les Infàncies i l'Educació Ambiental des de la multivocalitat, identificar aquells elements de la pràctica de l'Educació Ambiental que afavoreixen la Participació de les Infàncies i, per últim, definir el perfil d'educador o educadora ambiental capaç d'acompanyar a les infàncies des d'un paradigma participatiu i capacitant.

Per a satisfer aquests objectius, la investigació es desenvolupa per mitjà de metodologies participatives i des dels principis d'inclusió, multivocalitat, reflexivitat i sostenibilitat de la recerca. A partir d'aquests, el disseny metodològic pren forma de diagnòstic participatiu i s'articula a través d'entrevistes semiestructurades, qüestionaris i tallers participatius per tal de copsar les experiències tant d'educadors i educadores ambientals, com d'altres acompanyants de l'acció educativa-ambiental i de les infàncies. Les dades obtingudes han sigut tractades per la seva posterior anàlisi tant quantitativa com qualitativa i lexicomètrica. Per descomptat, la tesi respon en tot moment davant dels principis i criteris de rigor i ètica en la investigació.

A partir de la triangulació, tant teòrica com metodològica, emergeixen els resultats i la seva discussió els quals ens permeten construir nous marcs de referència al voltant de conceptes com *Educació Ambiental*, *Participació de les Infàncies* o *acompanyament*. Finalment, la recerca conclou amb la definició i concreció d'una competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental i amb l'elaboració d'una proposta formativa pel desenvolupament d'aquesta competència. Aquestes aportacions són una mostra de la voluntat pragmàtica, transformadora i de construcció col·lectiva de la investigació. Així com ho és i se'n reivindica el mateix procés de la recerca.

ABSTRACT

This is a research study in Environmental Education, and as such, it is both committed to and critical of the discipline. Environmental Education emerged with a focus on action and participation, as a discipline that views the system through the lens of complexity, inviting and guiding us to question it. Simultaneously, Child Participation has become a necessary, useful and inherent paradigm for the construction of eco-citizenship. Recognising that both fields converge in the defence of more democratic and sustainable ways of life, environmental educators have the responsibility and the opportunity to uphold Child Participation both in our educational practices and in society. In light of this opportunity, the present research explores the concept of accompaniment to vindicate and solidify the participatory and empowering aspect of Environmental Education.

This thesis aims to explore the relationship and conceptualisation of Child Participation and Environmental Education through multivocality, to identify elements of Environmental Education practices that promote Child Participation, and to define the profile of an Environmental Educator capable of accompanying children from a participatory and empowering paradigm.

In order to achieve these objectives, the research is carried out using participatory methods and is rooted in the principles of inclusion, multivocality, reflexivity, and sustainability. The methodological design follows a participatory diagnostic approach. It is implemented through semi-structured interviews, questionnaires and participatory workshops to capture the experiences of environmental educators and others involved in accompanying environmental-education actions, as well as children. The data collected has been subsequently subjected to quantitative, qualitative and lexicometric analysis. Throughout the process, the thesis adheres to the principles and criteria of rigour and ethics in research.

The findings emerge and are discussed through theoretical and methodological triangulation, allowing us to build new frameworks around concepts such as *Environmental Education*, *Child Participation* and *accompaniment*. Finally, the research concludes with the definition and specification of a competency for participatory and empowering Accompaniment of children in Environmental Education, along with the development of a training proposal to cultivate this competence. These contributions reflect the pragmatic, transformative and collectively constructive nature of the research, as does the research process itself.

PART I

INTRODUCCIÓ



Huertas revolucionarias

se vuelven oasis
para sofocar la extinción

La persona que investiga

Una tesi doctoral és un treball exhaustiu d'investigació, per la qual cosa se suposa que els que la desenvolupen són o esdevenen investigadors i investigadores. En aquest cas, la tesi que teniu entre mans està escrita per una persona que abans d'investigador es reconeix com a educador ambiental a partir de la seva trajectòria. I, és la meua trajectòria la que explica l'origen d'aquesta tesi doctoral.

Tinc la sort d'haver nascut en una família de mercat. Una família d'olivaires. Una família que tant en la professió com a casa, ha fet valdre la comunitat, el treball col·lectiu i el fet de fer les coses tan bé com sabem i cada vegada una mica millor. Ser de mercat m'ha ofert des de petit una mirada crítica cap als patrons de consum i la manera amb què ens relacionem amb el producte i el territori. I haver nascut en la família en què he nascut m'ha permès conèixer el consens i la corresponsabilitat en la presa de decisions i m'ha permès ser reconegut des de nen, sense sentir-me desacreditat per raó d'edat en les preses de decisions.

Tinc la sort d'haver estat al Cau des dels sis anys. Un escenari que amb el temps he après a valorar com el lloc perfecte pel creixement. Un creixement des de la intimitat i l'alteritat. Un lloc perfecte per vincular-se amb altres i diverses realitats diferents de la meua. De forma atenta, expectant i, en últim lloc, crítica. I com un escenari que m'ha permès descobrir la passió per la natura i pel fet d'educar. I experimentar-les des de l'exploració d'altres paradigmes relacionals amb les infàncies i amb el medi ambient. A partir del reconeixement mutu i del compromís amb els seus drets.

Tinc la sort de ser ambientòleg. D'haver escollit ciències ambientals en un moment de dubte, i que ara aquest dubte em permeti veure l'entorn des d'altres coneixements i sabers per reafirmar que és allí on pertanyo i saber-lo llegir. El grau m'ha ofert un lloc on desenvolupar la meua passió educativa en la natura i, alhora, conèixer projectes i persones amb mirades properes a la meua.

Aquestes tres sorts m'han obert la porta a continuar la formació en aquestes direccions. Primer amb un màster per reforçar la meua dimensió educativa i aprofundir en el vessant democràtic i polític de la Participació de les Infàncies. I ara amb la tesi doctoral, que neix de mirar l'entorn que habitem i com ens hi relacionem des dels ulls que aquesta trajectòria ha deixat.

Amb els ulls de la persona que investiga.

Tanmateix, arriba el dia en què les qüestions que em sorgeixen de la pròpia pràctica educativa ocupen tant espai que mereixen ser respostes. I tenen tanta entitat que semblaria absurd que el procés de descoberta i exploració d'aquestes respostes no fos col·lectiu, compartit i compromès.

Les preguntes a què em refereixo tenen a veure amb l'Educació Ambiental; amb la més que interessant i ambiciosa manera amb què és pensada; i en com la pràctica educativa la interpreta; en intentar conèixer on acaben els límits de la disciplina, o si té límits; i en veure quines coses podríem fer una mica millor del que fem per assolir els objectius que perseguim. Tenen a veure amb conèixer altres realitats on es desenvolupa l'Educació Ambiental i conèixer què els funciona.

En primera instància, les reflexions que emergeixen d'aquestes preguntes porten a reflexionar sobre la dificultat de la pràctica per aplicar i aconseguir tot allò que en l'Educació Ambiental defensem. I a reflexionar sobre la manera com les infàncies participen de l'Educació Ambiental i per què és tan complex fer un salt qualitatiu on aquesta participació no es dilueixi en acabar l'activitat.

Els meus coneixements i l'experiència acumulada en el moment de començar la tesi, fan que em senti molt còmode en defensar una Educació Ambiental crítica i una Participació de les Infàncies profundament democràtica i corresponsible. I més enllà de còmode, em sento compromès. La qual cosa fa que comenci a introduir la Participació de les Infàncies en la meva tasca educativa, intentant anar una mica més enllà. I aquesta experimentació és la que em permet intuir les immenses oportunitats que ofereix mirar una disciplina des de l'altra. I viceversa.

És en aquesta oportunitat on neix la investigació.

Comencem?

L'ESTRUCTURA DE L'INFORME DE TESI DOCTORAL

L'informe de tesi doctoral s'organitza d'acord amb els criteris i directrius que estableix la guia d'estil de la Universitat de Barcelona. A partir del que s'estableix en el document i considerant les especificitats de la recerca, aquest informe s'estructura en parts, capítols, apartats i subapartats.

Per tal de clarificar la lectura del document, les següents pàgines il·lustren les diferents parts i cadascuna de les divisions que la conformen (Figura 1 i Figura 2). En iniciar cada part recuperarem l'esquema gràfic corresponent en cada cas i serà presentada de forma detallada. D'igual manera, donada la seva extensió i especificitat els capítols del marc teòric i dels resultats i discussió seran presentats individualment a partir dels seus apartats.

L'informe de tesi doctoral ha començat amb les notes prèvies i orientadores de la lectura i continua amb les parts habituals d'una tesi doctoral: *introducció; marc teòric; metodologia; resultats, discussió i conclusions*. Posteriorment, es dona pas a les referències bibliogràfiques emprades en l'informe de tesi doctoral i als annexos.

- **Part I. Introducció.** És la primera de les parts de la tesi doctoral, en ella pretenem situar i presentar la recerca, des de l'origen de la inquietud investigadora fins a l'estructura i plantejament dels seus objectius.
- **Part II. Marc Teòric.** Una vegada justificada i presentada la recerca, es fonamenten teòricament els principals temes de la investigació des de diverses perspectives i amb una mirada crítica de voluntat integradora. Aquesta part està formada per cinc capítols que a mesura que avancen pretenen estrènyer la mirada cap a l'especificitat de l'objecte d'estudi.
- **Part III. Metodologia.** En aquesta part es presenten les decisions metodològiques i de procés que han permès obtenir els resultats de la tesi doctoral a partir dels objectius i finalitats de la recerca. És on es fonamenten tots els procediments de la investigació i justifiquem l'ús de metodologies participatives per la present recerca en Educació Ambiental. Alhora, n'explicitarem els diferents criteris de rigor científic i ètica investigadora.
- **Part IV. Resultats i Discussió.** Aquesta, presenta la totalitat dels resultats obtinguts en relació amb cadascuna de les categories d'anàlisi corresponents i aquelles interpretacions que es configuren a partir dels resultats obtinguts i una mirada des de la reflexivitat i conceptualització. Per acabar, el darrer capítol d'aquesta part és la discussió on es posaran en diàleg diferents elements dels resultats.
- **Part V. Conclusions.** Per acabar amb l'informe de tesi doctoral es presenten les principals aportacions per avançar cap a un acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental. I, finalment, es mostrarà una mirada crítica sobre la recerca a partir dels seus objectius i aportacions, les limitacions i fortaleces de la investigació i les possibles línies de futur junt amb les darreres consideracions.

Figura 1.

Presentació de les parts de la recerca. Part I, II i III.

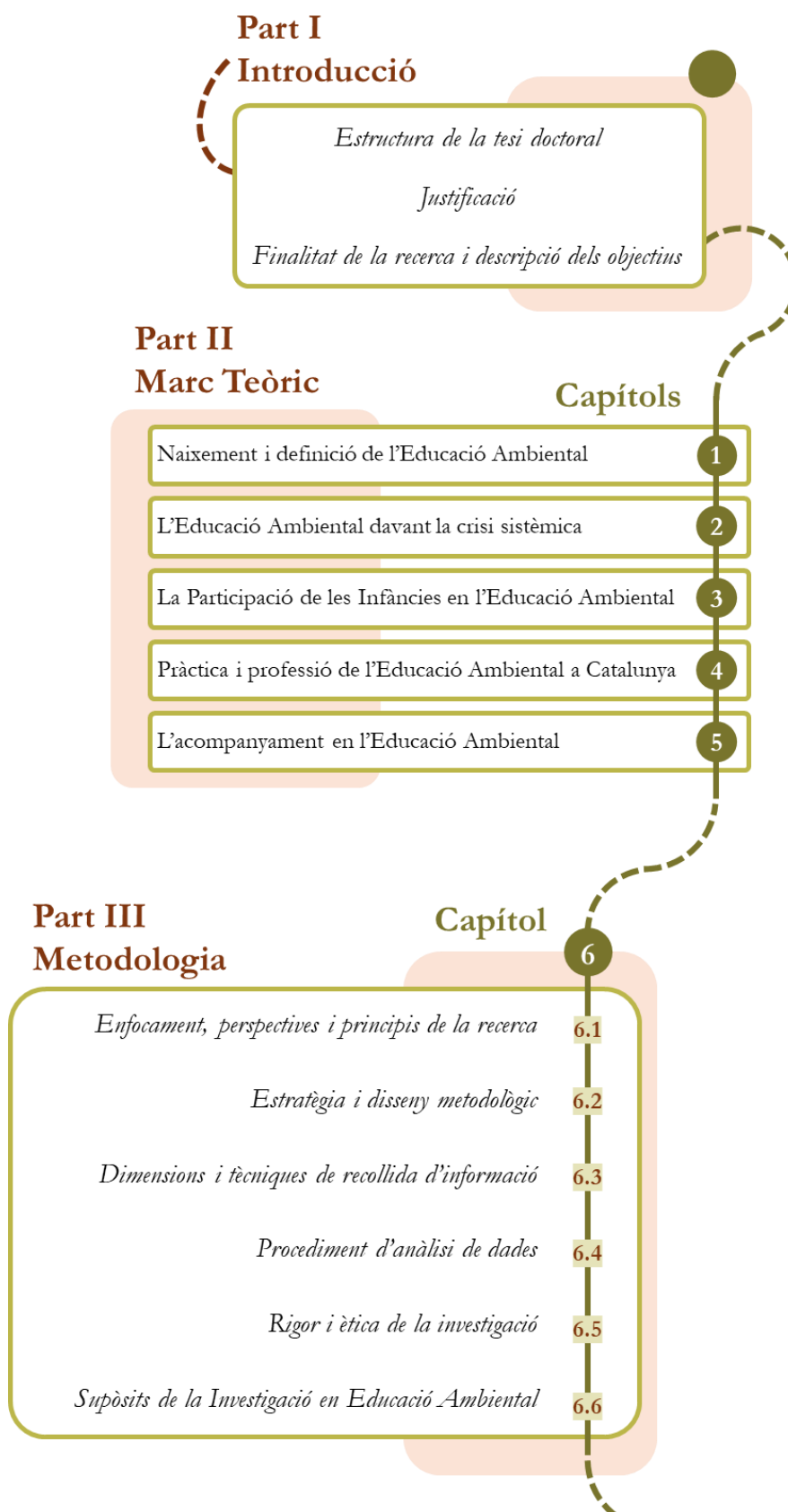
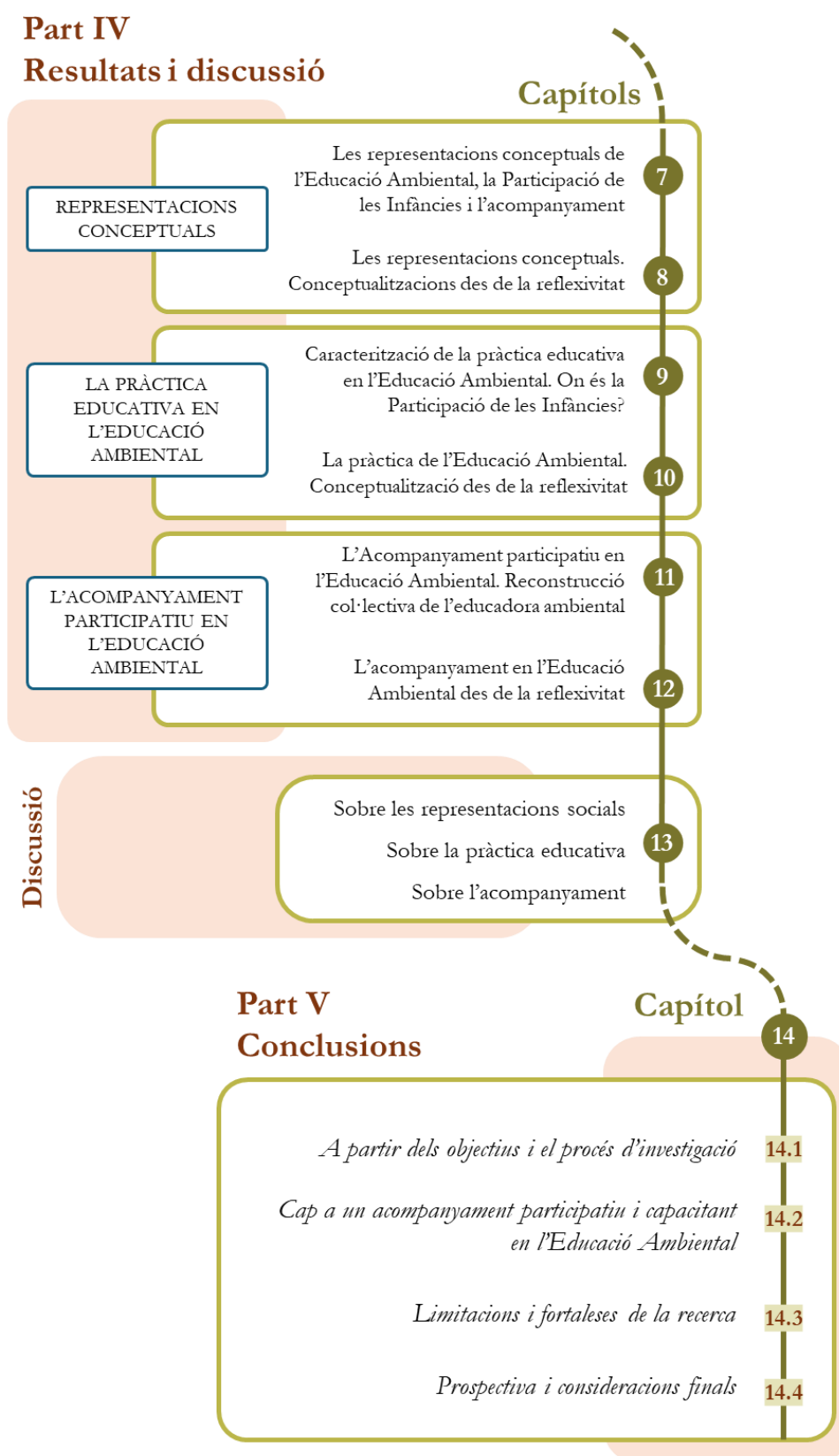


Figura 2.

Presentació de les parts de la recerca. Parts IV i V



JUSTIFICACIÓ

Aquesta és una recerca inconformista i crítica. Capacitant i encoratjadora davant una realitat, a simple vista, desesperançadora.

Col·lapse:

No és una maledicció divina. És la unió
(co) de molts errors (lapsus):
capitalitzar, industrialitzar,
mercantilitzar, globalitzar...

Gustavo Duch¹

La concatenació d'errors que Gustavo Duch deixa entreveure en el seu recull de poemes '*la vida volverà*' són la manifestació de la simultaneïtat i gravetat de les crisis que avui dia defineixen les nostres realitats. L'any 1962, Rachel Carson ja alertava amb '*Primavera Silenciosa*' que les noves formes de relacionar-nos amb l'entorn, supeditant-lo al sistema productiu i econòmic, portaven amb elles nefastes conseqüències per la vida, humana i no humana (Carson, 2023). Des d'aleshores, l'hegemonia del sistema capitalista ha esdevingut inqüestionable alhora que ho ha esdevingut l'evidència dels impactes que en ell s'associen. Des de l'informe Meadows (Meadows et al., 1972), nombrosos estudis² evidencien els impactes negatius de l'actual forma que tenim les societats d'habitar el món. Formes que reneguen de l'ecodependència que ens defineix.

Més enllà de les afectacions biofísiques, la capitalització de la vida es fa palesa en les relacions humanes intra i interpersonals. El sistema on vivim també violenta la interdependència humana a partir de múltiples i retroalimentades asimetries i opressions estructurals així com de les seves particulars i diverses manifestacions en la quotidianitat.

El Canvi Climàtic transcendeix la dimensió biofísica i afecta de forma transversal a tots nivells, com a persona i com a societat. I, per tant, mereix ser observada des de la complexitat. En aquest mirar són moltes les persones, iniciatives i pedagogies que s'alcen en defensa de la construcció de societats més democràtiques, justes i sostenibles. Cadascuna des de la seva praxi però en diàleg i reconeixement de les altres. L'Educació Ambiental no camina sola.

¹ Traducció al català del poema que apareix a la pàgina 22 de Duch (2023).

² Per citar-ne alguns dels que al llarg de la recerca referenciem: IPCC, 2014a; 2014b; 2018; Nacions Unides, 1971; 1975; 1987; 1992; 2012; Meadows et al., 1972; Richardson et al., 2023; Rockström et al., 2009 i Steffen et al., 2015.

Valorant les múltiples alternatives existents per subvertir les crisis sistèmiques, i amb la voluntat d'aportar mirades creatives per fer front a l'ecofòbia³, la present tesi doctoral estudia l'Educació Ambiental des d'un punt de vista crític i democràtic per promoure'n l'Acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies. Tant en la seva pràctica com en la societat. Un acompanyament que més enllà de possibilitar a les infàncies noves formes d'afrontar i conviure davant el context actual, es presenta com un acompanyament que aprèn d'elles i en reconeix l'agència.

Arreu del planeta, són moltes les infàncies que estan liderant el canvi que la crisi climàtica exigeix. Des d'aquest reconeixement i en defensa dels seus drets, com a educadors i educadores ambientals, tenim la responsabilitat i oportunitat d'enriquir la nostra pràctica per tal que aquesta esdevingui més democràtica i participativa amb les infàncies.

Si bé en aquest cas des de l'Educació Ambiental ens fem nostra aquesta responsabilitat, aquesta hauria de ser compartida pel conjunt de la societat. De fet, així ho expliciten els darrers acords internacionals tant en matèria de medi ambient com d'infància. La present recerca suposa una contribució que s'alinea transversalment amb la totalitat dels objectius de desenvolupament sostenible de forma crítica. Al mateix temps, és una investigació en defensa i promoció dels drets de les infàncies (Nacions Unides, 1989) i del dret humà a un medi ambient net, saludable i sostenible (Nacions Unides, 2022).

A partir de metodologies participatives, la present recerca pretén aproximar-se a l'estat de la qüestió des d'una mirada diagnòstica per identificar i proposar estratègies per reforçar aquells elements que tant en la pràctica com en l'acompanyament de les infàncies estan afavorint el reconeixement i les mirades capacitants de les infàncies. Si bé és una recerca orientada al col·lectiu dels i les educadores ambientals, així com a altres professionals que acompanyen activitats educativa-ambientals, es considera que les infàncies tenen molt a dir a partir de la seva experiència educativa. La voluntat és que el mateix desenvolupament de la recerca esdevingui un instrument al servei de la reflexivitat, tant de l'investigador com de les participants de la recerca.

3 L'ecofòbia (Freire, 2014; Sobel, 1996) es relaciona amb la por o ansietat vinculada a les qüestions ecològiques i ambientals. Es manifesta davant l'excessiva i alarmant informació al voltant d'aspectes com la degradació del medi ambient, el canvi climàtic, la desforestació, la pèrdua de la biodiversitat, etc. Provocant una indefensió apresada en la persona. Sobel (1996) detallava tres característiques de l'ecofòbia que són fàcilment identificables en les societats actuals: por i ansietat, desconexió emocional, i inacció.

Actualment, la situació laboral dels educadors i les educadores ambientals no són un element que convidi a la consolidació dels projectes al llarg dels cursos. Com tampoc ho és l'oferta i possibilitat formativa específica i profunda del camp, tot i que existent i de qualitat. Des dels enfocaments sociocrítics i pragmàtics, es reconeix la recerca com una oportunitat per fomentar la reflexivitat i formació dels i les educadores ambientals que hi participen a partir de la ideació, reflexió i elaboració de coneixement compartit al voltant dels temes centrals de la recerca.

Alhora, la finalitat de la recerca, que en seguit es presentarà, és poder establir unes bases per elaborar, en un moment donat, una proposta formativa per tal que el col·lectiu dels i les educadores ambientals puguem desenvolupar la nostra pràctica des de paradigmes més capacitants i participatius en l'Acompanyament de les infàncies.

Amb tot, es considera que la recerca aborda temàtiques d'alta rellevància i significança contextual, tant territorialment com globalment. Tan ambientalment com social, econòmica, política i culturalment. Contribuirà al coneixement al voltant de l'Educació Ambiental i la Participació de les Infàncies, ambdós camps alineats en defensa dels drets dels infants i dels humans. I, ambdós camps alineats amb les polítiques de caràcter internacionals que en els darrers anys s'estan impulsant.

L'acció en defensa de formes relacionals més democràtiques i inclusives, i en defensa del medi ambient és inajornable. Tothom, des dels nostres escenaris i realitats, tenim la responsabilitat, des d'un punt de vista moral —*i pragmàtic*— de treballar en aquesta direcció. També des de la investigació. S'espera que els resultats de la recerca esdevinguin útils en la contribució al coneixement del camp de l'Educació Ambiental i a la formació i professionalització dels i les educadores ambientals.

Els plaers que perduren al contacte amb la naturalesa no estan reservats per científics sinó que estan a l'abast de qualsevol que se situï sota l'influx de la terra, el mar i el cel i la seva sorprenent vida.

Rachel L. Carson⁴

Aquesta és una recerca inconformista i crítica. Capacitant i encoratjadora davant una realitat, a simple vista, desesperançadora. És una recerca inajornable. **Necessària.**

⁴ Aquest fragment apareix a la pàgina 47 de Carson (2012). L'obra original va ser escrita l'any 1956.

L'ecoesperança és l'única opció possible

Des del reconeixement de les infàncies i la seva agència, arribats en aquest punt ens fem ressò d'una declaració del col·lectiu 'Guardianes por la Vida', liderat per l'activista Francisco Javier Vera Manzanares, on s'insta a altres i diverses organitzacions i plataformes de nens, nenes i adolescents a formar part de la "Coalició de l'Ecoesperança". Una coalició que té per objectiu mobilitzar-se per exigir el seu Dret a l'Ambient Sa com un Dret Humà en un context de crisis planetàries que amenacen la vida.

Cedim aquest espai des del reconeixement i gratitud de les contribucions de les infàncies en aquesta recerca. I en la societat.

També se cedeix aquest espai a la declaració, ja que aquesta esdevé, en si mateixa, un document justificatiu de la necessitat d'una Educació Ambiental capaç d'acompanyar les peticions que les infàncies exigeixen. Esdevé doncs una declaració que reafirma la necessitat d'aquesta recerca.

Declaració conjunta de nens, nenes i adolescents: L'#ecoesperança és l'única opció possible.

Traducció: Joan Emili Roig

El planeta es debat entre la vida i la mort de les espècies que l'habiten com a conseqüència del canvi climàtic.

Les mesures que es duen a terme per part dels qui poden fer minvar aquest fenomen són poc ambicioses, per no dir que són insuficients i vagues. Aquest fenomen té múltiples afectacions en la vida quotidiana dels éssers humans però sobretot en grups específics de població com els nens, les nenes i els adolescents del món. Per garantir els drets bàsics dels infants necessitem polítiques de mitigació i adaptació al canvi climàtic i la inclusió en aquestes polítiques dels qui patim els efectes més dramàtics i veiem compromès el nostre present i sobretot, el nostre futur.

"Guardianes por la vida" és un moviment integrat per nens i nenes que té com a eix la idea que nosaltres som subjectes polítics, amb una veu potent i una ciutadania que posem al servei de la vida. Des del moviment "Guardianes por la vida" hem constituït la "Coalició de l'Ecoesperança". Realitzem accions que busquen incentivar la consciència ambiental dels ciutadans així com també, exigir als Governos que governin per a la vida i assumeixin amb responsabilitat l'acció climàtica de manera immediata.

Tot i els lents avenços de la inclusió de les nostres veus i agendes en espais de participació, representació i incidència política, observem amb tristesa que seguim sent els convidats de pedra dels qui en teoria "ens tenen en compte"; no només entitats

governamentals sinó també entitats que treballen “pels nens i els infants”. Sembla ser que el lema fos “Pels nens, per als nens, però sense els nens”.

Els espais per a la participació de ciutadans menors de 14 anys són inexistents i ens condemnen al silenci i en el millor dels casos, a les crítiques per voler formar part de les decisions que ens impliquen.

És per això i perquè creiem fermament que som els potents ciutadans de l'ara, que volem mobilitzar aquesta “Declaració”, perquè volem que els infants tinguin una participació real, representativa, substancial i igualitària.

No ens veiem inclosos en les Declaracions que han fet altres grups d'edats properes a la nostra. És per això que manifestem que quan ens posen al mateix espai de demandes i propostes, ho fan per tal “d'omplir” un espai que no manifesta el nostre veritable sentir.

És per això que hem deliberat i, de manera col·lectiva, recollit les peticions que exposem a continuació, amb la seguretat que estem contribuint a la construcció d'una societat que deixi enrere l'adultocentrisme que ens silencia i ens fereix, i superi la pitjor crisi a què s'enfronta la humanitat i que és la crisi del no futur: la crisi del clima.

PETICIONS

Garantia de drets

Observem que els nens i nenes del món, malgrat els avenços en les legislacions i els acords internacionals que ens protegeixen, seguim tenint no coberts els nostres drets fonamentals; especialment a les regions del Sud global on encara en aquest moment hi ha nens i nenes que pateixen fam, inseguretat alimentària, malalties per l'accés a l'aigua potable i el sanejament bàsic, nul accés a l'educació per no tenir prou connectivitat a zones apartades de les ciutats i fins i tot, a llocs com Sud-Amèrica i Àfrica perquè no hi ha carreteres amb condicions adequades.

Tot açò requereix de la voluntat política dels governs i de la societat civil perquè la garantia d'aquests drets, en un context de crisi climàtica, sigui una prioritat i perquè no hi hagi ni un sol nen o nena al món que sigui violentat o vulnerable.

També demanem que se'ns garanteixi el dret real a un ambient sa que inclou el dret a un aire net, a zones verdes a les ciutats, a mars sense plàstics ni pol·lució, a rius i muntanyes nevades i erms i altres ecosistemes ben conservats.

Educació ciutadana, climàtica i ambiental

El planeta es troba travessant la pitjor crisi de la història més recent per la crisi climàtica que amenaça la vida de l'ésser humà i de les altres espècies. Aquest és el fracàs d'una societat que ha menyspreat la vida i ha impartit una educació bèl·lica que s'evidencia en les múltiples accions que exercim.

És per això que com a nens i nenes que veiem compromès el nostre present, exigim als governs que se'ns imparteixi:

Educació ciutadana: Per a poder aixecar la nostra veu com a subjectes polítics que entenem que les accions individuals tenen conseqüències col·lectives i que mobilitzar-nos per les causes que milloren el món és legítim i té a veure amb els nostres drets.

Educació ambiental: Que ens permeti reconèixer la biodiversitat present al nostre planeta i estimar-la, respectar-la, cuidar-la i defensar-la.

Educació climàtica: Que ens permeti entendre què és el canvi climàtic, com ens afecta i ens doni eines per a la mitigació i adaptació d'aquest fenomen que travessa les nostres vides i les nostres infàncies. No obstant això, aquesta és una crida també a la societat civil, perquè ensenyar a estimar la vida no és només l'obligació dels governs, sinó de les famílies i de les comunitats.

Polítiques reals per a l'adaptació al Canvi Climàtic dels territoris

Això inclou l'adaptació d'infraestructures com carreteres, la inclusió d'elements perquè les ciutats siguin sostenibles i respectuoses amb totes les formes de vida. No volem que els nens i nenes del sud global hagin de posar en perill la seva vida cada cop que vagin a estudiar per exposar-se a condicions indignes que afecten la seva qualitat de vida i que es veuran cada cop més augmentades per la crisi climàtica.

Les persones que habitem el nord global som conscients de les condicions d'injustícia que s'han generat a partir de les desigualtats entre el nord i el sud globals i ens solidaritzem amb els nens i nenes que no han tingut el mateix accés als drets que nosaltres hem tingut.

Majors espais de representació i participació en espais de presa de decisions reals

Celebrem que cada vegada hi hagi més espais de representació i participació en llocs de presa de decisions però, creiem fermament que encara cal que aquests espais no només siguin de representació, sinó de participació. Volem ser reconeguts com a un grup poblacional diferent del dels joves i que té lideratges que necessiten que es generin les condicions per a ser potenciats de manera real, que ens permetin posar la nostra ciutadania a favor de la vida i així generar les transformacions que ens exigeix aquest moment de la història.

Finalment, demanem als governs del món descarbonitzar la vida, descarbonitzar l'economia i posar tot el seu esforç a no permetre l'augment de més d'1.5° de temperatura respectant els compromisos adquirits a l'Acord de París.

Vostès tenen el nostre present i el nostre futur a les seves mans. No permetin que la història els recordi com els qui van permetre aquest atemptat contra la vida!

Comptem amb milions de nosaltres arreu del Planeta per fer front a aquest repte de construir una societat biocèntrica amb #ecoesperança.



Guardianes por la vida, 2023

<https://franciscoactivista.com/declaracion-de-la-ecoesperanza/>

FINALITAT DE LA RECERCA I DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS

L'origen de la recerca ja s'ha exposat i emergeix, entre d'altres, de la pròpia experiència de la persona que investiga com a educador ambiental. Si bé l'experiència porta amb ella la motivació i el qüestionament per iniciar la investigació, també porta amb ella certes intuïcions i el compromís amb la disciplina per enfortir-la.

Les intuïcions són idees primigènies que en el moment d'iniciar la recerca condicionen la definició d'objectius o la delimitació de l'objecte d'estudi. Tot seguit, presentem els tres supòsits amb els quals ha engegat la present investigació.

1. Sovint, l'Educació Ambiental es vertebra des de pràctiques en què la Participació de les Infàncies juga un paper important en l'assoliment dels objectius en l'acció educativa-ambiental.
2. L'Educació Ambiental és un camp amb moltes oportunitats per promoure un tipus de Participació de les Infàncies que vagi més enllà del moment de la seva acció educativa-ambiental. I, per tant, que esdevingui capacitant en el reconeixent de les infàncies com a part de la ciutadania de present.
3. Aquestes oportunitats no sempre estan clares i els educadors i les educadores ambientals no les estem sabent aprofitar.

Lluny d'entrar en detall, fet que en tot cas correspondrà a les parts finals de la recerca, a mesura que s'ha avançat en la investigació algunes d'aquestes intuïcions s'han anat reafirmant. Per una altra banda, i des del compromís amb la disciplina, aquest sentir que s'anaven explorant i reafirmant aquestes intuïcions ha portat a definir una última finalitat de la recerca:

Establir les bases d'una proposta formativa per la capacitació de l'acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental.

Aquesta finalitat s'ha de perseguir des d'uns sabers fonamentats, que vertebrin quelcom més que intuïcions des del recull de diferents experiències educativa-ambientals i, sobretot, amb un coneixement de causa.

Per tant, voluntat i compromís és que la recerca pugui oferir elements per començar a imaginar una possible proposta formativa per tal de promoure una forma d'acompanyar participativa i capacitant amb les infàncies en l'Educació Ambiental. El propòsit de la recerca és donar eines als i les educadores ambientals. D'aquesta manera es contribuirà a reforçar

l'Educació Ambiental com una disciplina capaç d'acompanyar la transformació i liderar el canvi necessari des d'una perspectiva inclusiva i de reconeixement amb les infàncies.

Per poder elaborar aportacions útils, rellevants i necessàries, s'ha vist la necessitat de buscar més enllà de la pròpia experiència. Es proposa una recerca en què no només es reconeix la reflexivitat en l'investigador sinó que, conscient de la diversitat d'escenaris, corrents i formes pròpies de l'Educació Ambiental, es fa necessària una recerca que s'explora i construeix des de diferents realitats. Que reconegui la complexitat del context i s'aturi a explorar la realitat per reconèixer i visualitzar-ne el seu fer.

Per tal d'avançar cap aquesta intencionalitat pragmàtica de la investigació, es fa necessaris transitar per un seguit d'objectius que ens permetin conèixer l'estat de la qüestió de forma detallada i, alhora, que construeixi coneixement des de la col·lectivitat. Els objectius que es presenten a continuació serveixen de guia al llarg de la recerca i la seva satisfacció permetrà, alhora, donar resposta a la finalitat de la investigació.

Objectiu General 1. Indagar en la relació i conceptualització de la Participació de les Infàncies i l'Educació Ambiental des de la multivocalitat.

Aquest primer objectiu general pretén satisfer la necessitat de conèixer i aproximar-nos en profunditat a ambdós camps, el de l'Educació Ambiental i el de la Participació de les Infàncies, per tal d'explorar certes similituds i oportunitats. En aquest sentit, és interessant aprofundir-hi tant des del punt de vista conceptual i teòric com des d'un vessant més metodològic. Alhora, resulta també oportú fer-ho des dels principals actors de la recerca, és a dir, des de les infàncies i les persones acompanyants d'un projecte educatiu-ambiental. I més concretament, a partir de les seves representacions al voltant d'aquests conceptes.

A partir d'aquestes consideracions, el primer objectiu general s'ha concretat per mitjà dels següents **objectius específics**:

- Objectiu 1.1. Explorar les sinergies entre l'Educació Ambiental i la Participació de les Infàncies en el pla teòric, conceptual i metodològic.
- Objectiu 1.2. Explorar les diferents formes de representació que tant infàncies com acompanyants de la seva acció educativa tenen de l'Educació Ambiental i de la Participació de les Infàncies.

Objectiu General 2. Identificar elements de pràctica de l'Educació Ambiental que afavoreixen a la Participació de les Infàncies des de la seva perspectiva i la dels i les educadores acompanyants.

La intuïció que s'amaga darrere l'inici d'aquesta recerca és que la Participació de les Infàncies té un gran espai per desenvolupar-se en l'Educació Ambiental. Per això és rellevant que, més enllà d'explorar aquesta relació des de la plana conceptual, ho fem des de la metodològica. I, concretament, des de la pràctica que ja s'està duent a terme per poder conèixer allò que de forma intrínseca o natural, l'Educació Ambiental està fent de forma participada amb les infàncies. Tanmateix, també cal aturar-se a veure'n les resistències i els reptes que afronta la disciplina.

Els **objectius específics** que cal satisfer per garantir l'assoliment d'aquest segon objectiu general són els següents:

- Objectiu 2.1. Descriure la pràctica educativa en el camp de l'Educació Ambiental.
- Objectiu 2.2. Caracteritzar els elements i components de la pràctica educativa-ambiental favorables a la Participació de les Infàncies.
- Objectiu 2.3. Identificar reptes i estratègies de l'Educació Ambiental i dels i les educadores ambientals per potenciar la Participació de les Infàncies en la seva pràctica educativa-ambiental.

Objectiu General 3. Construir col·lectivament el perfil d'educador o educadora ambiental capaç d'acompanyar a les infàncies des d'un paradigma participatiu i capacitant.

Si bé el primer objectiu general feia referència al concepte i el segon a la pràctica, aquest darrer objectiu s'enfoca a la persona que acompanya a les infàncies en el desenvolupament d'una acció educativa-ambiental. Sovint, però no sempre, parlem dels i les educadores ambientals. Per focalitzar en la figura d'acompanyant ho fem des d'una mirada constructiva en reivindicació d'aquells elements que, tant pels educadors i educadores (no només ambientals) com per les infàncies, ja s'estan desplegant en la forma d'acompanyar i són favorables a la Participació de les Infàncies. A partir d'aquests elements es vol prioritzar,

definir i construir col·lectivament com hauria de ser un educador o una educadora ambiental que actuï des d'un acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies.

Els **objectius específics** d'aquest darrer objectiu són els següents:

- Objectiu 3.1. Descriure el perfil professional de les persones que acompanyen activitats educatives dins el camp de l'Educació Ambiental.
- Objectiu 3.2. Identificar els elements de l'acompanyament favorables a la Participació de les Infàncies a partir de les veus de les infàncies i dels i les acompanyants.
- Objectiu 3.3. Caracteritzar l'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies.

Per tal d'articular una recerca que respongui davant d'aquests tres objectius, i els corresponents específics, s'ha optat per l'ús de metodologies participatives des d'enfocaments sociocrítics i pragmàtics que prenen forma de diagnòstic participatiu. Com s'observarà, el disseny metodològic ha permès articular la investigació en coherència amb els objectius i les perspectives i enfocaments de la recerca que d'ells se'n desprenen.

PART II

MARC TEÒRIC



La gallina

declarada culpable de insecticidio
por eso mismo
la mantengo en libertad

La fonamentació teòrica de la present tesi doctoral s'estructura en cinc capítols (Figura 3).

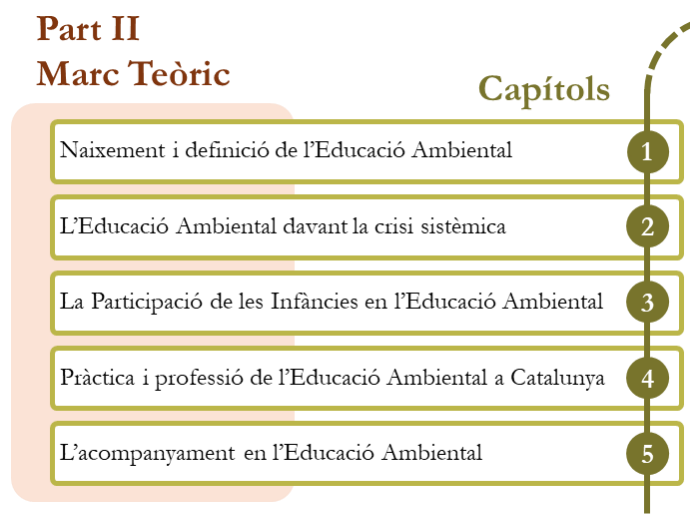
Primerament, es presentarà la disciplina de l'Educació Ambiental des de la plana i trajectòria internacional i des de diferents perspectives i posicionaments teòrics que ens permetran prendre com a pròpia una caracterització de l'Educació Ambiental des d'un seguit de característiques definitòries. Posteriorment, el segon capítol, ens presenta la disciplina de l'Educació Ambiental davant l'actual crisi sistèmica. La intenció d'aquest capítol és poder oferir mirades entrelaçades entre algunes teories per oferir nous marcs d'actuació crítics. Marcs en els quals té lloc la participació de les infàncies.

Des d'aquests plantejaments obrim el tercer capítol on la Participació de les infàncies serà defensada en l'Educació Ambiental i serà presentada des de les seves bases conceptuals i principis.

En els dos darrers capítols ens apropem al context. Primerament, presentarem l'Educació Ambiental a Catalunya a partir de diferents documents diagnòstics i descriptius que expliquen l'estat de la disciplina i dels seus professionals. Finalment, en el darrer capítol oferim una mirada específica al concepte d'acompanyament i a com aquest podria ser desenvolupat en l'Educació Ambiental des de mirades capacitants i participatives.

Figura 3.

Presentació de la Part II, Marc Teòric de l'informe de tesi doctoral.



Capítol 1

NAIXEMENT I DEFINICIÓ DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

El primer capítol vol situar a la persona que llegeix davant la disciplina de l'Educació Ambiental. És a dir, davant del que ha suposat i com s'ha anat definint per mitjà de múltiples i diverses conferències i com, en aquesta recerca, es concep el que hauria de ser una Educació Ambiental d'altíssima qualitat.

1.1. Els orígens de l'Educació Ambiental

Aquest apartat explora el naixement de l'Educació Ambiental en l'àmbit internacional i com es va arribar a la seva primera definició oficial. Es presentarà la Carta de Belgrad i tots els seminaris i conferències que s'han dut a terme. I, de la mateixa manera, farem un salt al present i mostrarem, des d'enfocaments crítics i propers, l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS).

1.2. Una definició posicionada de l'Educació Ambiental

Aquest apartat ofereix una definició de l'Educació Ambiental que resulta de la inclusió de diversos aspectes claus que, a través de la pròpia reflexivitat i posicionament, s'han considerat característics de l'Educació Ambiental defensada en el present informe. Es descriurà l'Educació Ambiental com una educació: política i posicionada; per a l'alfabetització científica; problematitzadora; dialèctica i interdisciplinària; social i al llarg de la vida; humanista i comunitària enfocada a la interculturalitat; per a la transformació; ètica per a la cultura de la sostenibilitat; i, per a la participació i pràctica ciutadana.

1.1. ELS ORÍGENS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

En el primer capítol del llibre *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Novo (2017) fa un exhaustiu repàs de tots els esdeveniments i programes que, en l'àmbit internacional, han guiat l'emergència i la consolidació de l'Educació Ambiental des dels seus orígens fins a l'actualitat. Aquests processos han permès a la disciplina enriquir-se de debats, de fons i forma, al llarg de la seva gestació, i concretar-se en les institucions administratives. Com podem observar, són processos i debats encara vius avui dia en múltiples cercles de diversa audiència i constitució.

A escala nacional, és interessant observar la cronologia de l'Educació Ambiental desenvolupada per la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA, 2014a), a càrrec de Josep Maria Llorach, la qual ofereix una visió sobrevolada i històrica de l'Educació Ambiental a Catalunya tot fent referència als passos que tant Espanya com la resta del món han anat seguint.

Els primers moviments i iniciatives es van anar promovent a escala nacional en diferents països com el Regne Unit o França, entre altres. Fins a arribar al Seminari Internacional d'Educació Ambiental de Belgrad, l'any 1975 i a la Conferència Intergovernamental de Tbilisi l'any 1977 on aquests escalen a dimensions internacionals i la cerca de línies comunes. Aquests escenaris internacionals defineixen d'ampli acord i consens les bases que han guiat la disciplina de l'Educació Ambiental fins al dia d'avui. Per presentar aquests orígens i evolució, ens servim de l'exhaustiu treball de Novo (2017).

1.1.1. Camí a la primera definició internacional

A finals dels anys seixanta, diferents països i organismes polítics i pedagògics comencen a estudiar i pensar una educació capaç de prevenir i resoldre problemes socioambientals. És el cas del Regne Unit i la constitució del Council Environmental Education, que estableix que els elements naturals, urbans i rurals són interdependents i estan estretament lligats i, per consegüent, defensa la interdisciplinarietat com la millor de les formes per abordar els projectes educatius de caràcter ambiental (Novo, 2017). A partir d'aquest moment la interdisciplinarietat serà un dels elements característics i definitoris de l'Educació Ambiental. L'Educació Ambiental esdevé una **educació dialèctica i interdisciplinària**.

En paral·lel, a l'Europa continental també s'inicien revisions de programes educatius preexistents. És el cas d'alguns països del nord d'Europa i de França, que ja aleshores conclouen que l'Educació Ambiental és quelcom que transcendeix una assignatura i s'hauria de reconèixer com una dimensió transversal en el currículum. També defensen la incorporació de les problemàtiques ambientals en el camp escolar i, en el cas de França, s'explicita un canvi de concepció de l'Educació Ambiental cap a una disciplina que capaci a l'alumnat per a comprendre, gestionar i reflexionar sobre el seu medi de vida.

Prendre consciència del lloc que ocupa l'home a la Biosfera, a reflexionar sobre el seu comportament davant la natura i a conèixer les seves responsabilitats en el medi al qual pertany.

(Circular Ministerial de França, 1 d'abril de 1971, citat en Pardo Díaz, 1997, p. 17)

El caràcter de coneixement del medi per desenvolupar l'activitat de forma responsable és intrínsec a la disciplina. Es considera, doncs, l'Educació Ambiental com una **educació per a l'alfabetització** científica. Una alfabetització que es dona des de la interrelació de les dimensions naturals, socials, culturals i econòmiques. En aquest sentit, previ als setanta, la UNESCO inicia una campanya per a la promoció de l'Educació Ambiental a l'escola des de la perspectiva que aquesta integra les dimensions natural, social, cultural i econòmica junt amb l'ambiental.

I abans que diferents Estats proposin definicions sobre l'Educació Ambiental, trobem, de la mà de Stapp (1969), la primera definició que ja aleshores apunta a elements que encara són vigents avui en dia.

L'Educació Ambiental s'enfoca a produir una ciutadania que és coneixedora i preocupada de l'entorn biofísic i els seus problemes associats, és conscient de com ajudar a solucionar aquests problemes i és motivada per treballar en la seva solució.

(Stapp, 1969, p. 31)

La definició de Stapp, denota un clar caràcter de construcció ciutadana, de transmissió i educació en valors, d'alfabetització científica i crítica i de capacitar a la ciutadania per la resolució d'aquests problemes (Gutiérrez-Bastida, 2019a). Aquestes característiques són vigents en els discursos d'avui. Amb aquesta definició s'inaugura una de les que esdevindran les dècades més importants per la definició de l'Educació Ambiental. Al llarg de la dècada dels setanta es donen diversos espais internacionals que tenen per objectiu la definició i

promoció de l'Educació Ambiental. Ho són el Programa sobre l'home i la biosfera (MAB⁵), el Programa de les Nacions Unides pel Medi Ambient (PNUMA⁶) i els Programes Internacionals d'Educació Ambiental (PIEA⁷) sota el paraigua del PNUMA. El primer d'aquests programes, el MAB, és llençat el 1971 i aferma la concepció d'interdisciplinarietat en l'abordatge educatiu de les problemàtiques ambientals alhora que reforça l'eix de l'alfabetització científica per a un bon ús, ordenació i gestió, present i futura, dels recursos naturals. El MAB es defineix sota l'objectiu general de:

Proporcionar els coneixements fonamentals de ciències naturals i de ciències socials necessaris per a l'ús racional i la conservació de recursos de la biosfera i per la millora de la relació global entre la persona i el medi, així com per procedir les conseqüències de les accions d'avui sobre el món de demà, augmentant la capacitat de l'home per ordenar eficaçment els recursos naturals de la biosfera.

(UNESCO, 1972, p. 7-8)

Un dels altres elements a destacar d'entre els antecedents és la presència i incorporació de representants de totes les zones del planeta en les aportacions a l'Informe Founex (Nacions Unides, 1971), fruit de la reunió d'experts celebrada entre el 4 i el 12 de juny a Suïssa (Novo, 2017). Aquest informe s'encarrega a raó de la conferència d'Estocolm i d'ell se'n desprèn el primer dels qüestionaments sobre ritme de creixement i mostra una clara sensibilitat diferenciada en termes de desenvolupament entre els que avui podem anomenar països del nord i països del sud global. Podríem dir que les actuals idees de justícia ambiental i social comencen a aparèixer aleshores sota el terme de *solidaritat uniforme*. Novo (2017) assenyala com en aquests anys es comença a observar un canvi de llenguatge on el terme “ambiental” comença a fer-se present. També en la seva translació educativa i tant a França, Itàlia o Anglaterra ja es parla d'Educació Ambiental. La definició d'aquest programa, junt amb l'Informe Founex (Nacions Unides, 1971), esdevenen els antecedents de la conferència d'Estocolm de l'any 1972, la qual conclourà amb l'imperatiu de la creació del PNUMA.

Així doncs, de resultes de la conferència d'Estocolm, les Nacions Unides varen impulsar el PNUMA l'any 1973. El programa cerca reforçar la dimensió ambiental d'aquelles activitats promogudes internacionalment. Entre els seus objectius s'hi troba el de donar suport als

⁵ Les sigles MAB fan referència al programa amb les seves sigles en anglès Man and the Biosphere Programme.

⁶ El terme PNUMA també és conegut com a UNEP per les seves sigles amb anglès, United Nations Environment Programme.

⁷ En aquest cas, en anglès és conegut com el International Environmental Education Programme.

programes educatius sobre el medi ambient i estableix una diferència entre l'educació i la formació ambiental. Tanmateix, s'argumenta que l'Educació Ambiental ha de promoure conductes actives d'un ús favorable del medi i que els destinataris de l'Educació Ambiental són múltiples, va més enllà del camp escolar i transcendeix a totes les generacions i nivells. Comença a presentar-se com una educació social i al llarg de la vida. En canvi, s'argumenta que la formació ambiental ha d'anar destinada a funcionariat i treballadors amb capacitat de decisió per tal que les accions es donin de forma informada vers el medi ambient. Pren rellevància en tant que se'ls vol capacitar per actuar i incidir en la comunitat on pertanyen.

En la mateixa línia es definirà el PIEA, el programa que ens portarà a definir per primera vegada i amb ampli consens l'Educació Ambiental. L'objectiu principal d'aquest programa podríem dir que és aquest mateix propòsit: establir unes bases definitòries i orientadores de l'Educació Ambiental en l'àmbit internacional. En el marc d'aquest programa, l'any 1975 es du a terme el Seminari Internacional d'Educació Ambiental de Belgrad. Els debats d'aquesta trobada van concloure amb l'acceptació unànime per part dels seixanta països assistents de la Carta de Belgrad. Així és com la Carta de Belgrad (Programa de les Nacions Unides pel Medi Ambient. [PNUMA], 1975) esdevé un document de base àmplia en el qual es defineixen les directrius, els principis fonamentals, la meta i els objectius que posteriorment definiran les línies d'actuació de qualsevol programa enfocat al medi ambient. S'estableix, per primera vegada i amb unanimitat la definició, missió i objectius de l'Educació Ambiental en un document marc de caràcter internacional.

1.1.2. La Carta de Belgrad. La definició de l'Educació Ambiental.

La Carta de Belgrad (PNUMA, 1975) s'elabora sota les premisses explícites que cal un concepte nou de desenvolupament “que tingui en compte la manera de satisfer les necessitats i exigències de cada ciutadà de la terra, del pluralisme de les societats i l'equilibri i harmonia de la humanitat i el medi” (PUNMA, 1975, p. 1). Tanmateix, posa especial èmfasi en l'aspecte ètic de l'Educació Ambiental, en reconèixer la necessitat d'una nova ètica. Ja des del naixement l'Educació Ambiental esdevé una **educació ètica** orientada al caràcter planetari i sensible amb el vector ambiental:

Necessitem universalitzar una ètica més humana. Una ètica que adopti actituds i comportaments per individus i societats en consonància amb el lloc de la humanitat en la biosfera; que reconegui i respongui de manera sensible a les relacions complexes, i en constant canvi entre l'home i la natura i entre els mateixos homes.

Han de sobrevenir canvis importants en totes les nacions del món per assolir el gènere de desenvolupament nacional que estigui guiat per aquest nou ideal mundial – canvis que estaran encaminats a aconseguir una distribució equitativa dels recursos mundials i a satisfer de manera més justa, les necessitats de tots els pobles.

(PNUMA, 1975, p. 1-2)

Després d'aquestes consideracions que, junt amb altres, s'enfoquen a definir el primer dels apartats de la Carta, la situació en allò relatiu al medi ambient. Aquesta continua desenvolupant les metes ambientals i la meta de l'educació ambiental, els seus objectius, els destinataris i els principis orientadors de la disciplina. La meta de l'Educació Ambiental segons s'estableix en la Carta de Belgrad és la següent:

Arribar a una població mundial que tingui consciència del medi ambient i s'interessi per ell i pels seus problemes connexos, i que tingui els coneixements, aptituds, actituds, motivació i desig necessaris per treballar individual i col·lectivament en la recerca de solucions per als problemes actuals i per prevenir els que puguin aparèixer d'ara endavant.

(PNUMA, 1975, p. 3)

És una definició que transcendeix l'alfabetització científica. Cerca la transmissió i educació en valors cap a una ciutadania conscient vers el medi, informada i motivada en tot el relatiu al medi ambient. I amb les eines i disposicions per participar en la identificació i solució de problemes. Segons la Carta, els objectius que ha de perseguir l'Educació Ambiental són:

1. *Consciència.* Ajudar les persones i els grups socials a estar assabentats del que succeeix en el medi ambient en general i sensibilitzats respecte del mateix i dels problemes que se li vinculen.
2. *Coneixements.* Ajudar les persones i els grups socials a adquirir una comprensió bàsica del medi ambient en la seva totalitat, dels problemes connexos i de la presència i funció de la humanitat en ell, la qual cosa comporta una responsabilitat crítica.
3. *Actituds.* Ajudar les persones i els grups socials a adquirir valors socials alhora que se'ls desenvolupa una forta sensibilitat i interès pel medi ambient que els impulsi a participar activament en la seva protecció i millorament.
4. *Aptituds.* Ajudar les persones i els grups socials a adquirir les aptituds necessàries per resoldre els problemes ambientals.
5. *Capacitat d'avaluació.* Ajudar les persones i els grups socials a avaluar les mesures i els programes d'educació ambiental en funció dels factors ecològics, polítics, socials, estètics i educatius.
6. *Participació.* Ajudar les persones i els grups socials a desenvolupar el seu sentit de responsabilitat i a prendre consciència de la urgent necessitat de parar atenció als problemes del medi ambient, per assegurar que es prenguin mesures adequades en resguard del respecte.

(PNUMA, 1975, p. 4)

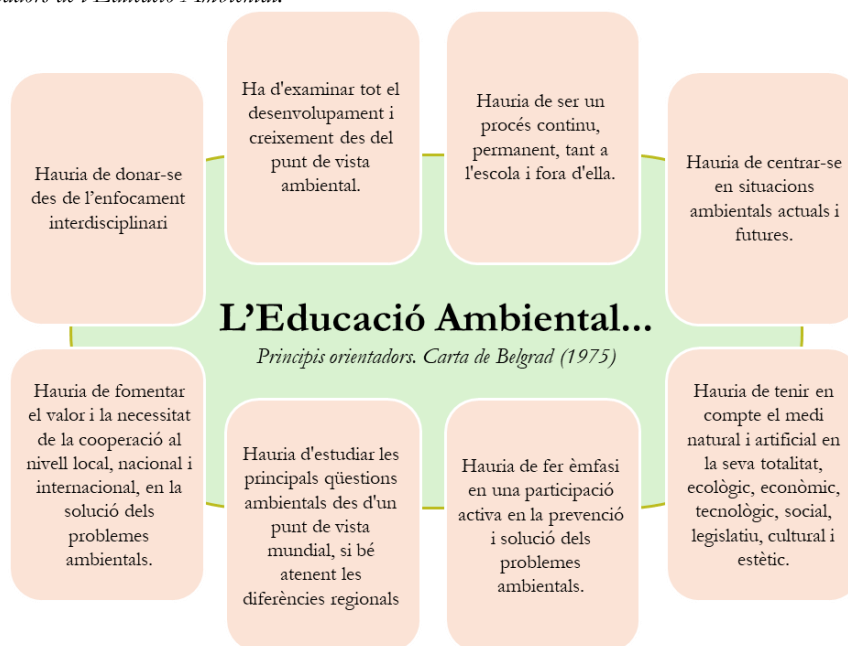
Aquests són els objectius que serviran per orientar els futurs programes educatius en matèria de medi ambient. Cal destacar que en la formulació d'aquests objectius les persones i els grups socials esdevenen un constructe lingüístic al centre de l'acció (Novo, 2017). Són objectius que cerquen en tot moment la capacitat i apoderament de les persones per tal de viure i prendre partit de forma conscient i crítica. D'ara endavant, a l'Educació Ambiental s'hi associarà el component d'acció o participació com a fonamentals de la proposta educativa. Esdevé en aquest punt una **educació per a la participació i pràctica ciutadana**.

Les darreres parts de la Carta de Belgrad estableixen que els destinataris de l'Educació Ambiental són el públic en general. No és quelcom reservat únicament ni a la infància ni als espais formals. És una **educació social i al llarg de la vida** que s'articula en múltiples i diversos escenaris de la vida diària. La carta destaca dues principals categories, que són l'educació formal i la no formal. Mentre que en la primera s'engloben els alumnes del camp escolar, així com els docents i personal en formació, en la segona de les categories hi entra tothom: joves i adults (individual com col·lectivament), de tots els segments de la població, com famílies, treballadors, directius i executius, tant en l'esfera de medi ambient com en altres.

Finalment, a la Carta de Belgrad s'estableixen vuit principis orientadors que qualsevol programa d'Educació Ambiental hauria de considerar (Figura 4).

Figura 4.

Principis orientadors de l'Educació Ambiental.



Nota. Elaboració pròpia a partir de la Carta de Belgrad (PNUMA, 1975).

Després del Seminari Internacional de l'Educació Ambiental de Belgrad, hi ha hagut molts altres fòrums, seminaris, conferències, etc. tant nacionals com internacionals. El 1977 té lloc l'esdeveniment més significatiu de la disciplina (Novo, 2017): la conferència intergovernamental d'Educació Ambiental a Tbilisi. En paraules de Novo:

Es considera l'esdeveniment més significatiu en la història de l'Educació Ambiental, doncs en ella s'establiren els criteris i directrius que havien d'inspirar tot el desenvolupament d'aquest moviment educatiu en les següents dècades.

(Novo, 2017, p. 51)

Dos anys més tard de la definició en la Carta de Belgrad, la declaració final de la Conferència de Tbilisi insta a l'Educació Ambiental a constituir-se com una educació de caràcter permanent i general que reaccioni davant els canvis que s'estan produint globalment; tot preparant a persones de totes les edats i nivells, tant per mitjà de l'educació formal com no formal, per a la resolució de problemes des d'un enfocament global de base ètica, i arrelat en la interdisciplinarietat. Consolida moltes de les línies treballades anys abans al Seminari Internacional de Belgrad i incorpora l'eix de la solució de problemes, convertint l'Educació Ambiental com una **educació problematitzadora**. També pren importància el paper de la comunitat envers aquesta disciplina i s'assenyala que l'Educació Ambiental ha d'orientar-se a la comunitat des del sentit de la responsabilitat entre els seus membres, entre comunitats i amb tota la humanitat (Novo, 2017). És també una **educació humanista i comunitària**. Aquest caràcter d'aprofundiment en el corpus teòric de la disciplina és el que la posiciona, segons Bautista-Cerro et al. (2019) com "l'esdeveniment més significatiu de la història de l'Educació Ambiental" (p. 5). En ella s'aproven molts referents que anticipen algunes de les idees que encara avui podríem considerar innovadores, entre les quals trobem la transversalitat generacional de l'Educació Ambiental en considerar que és una educació que tota persona, de tota edat i en qualsevol nivell i espai, tant formal com no formal, ha de rebre.

Aquestes directrius, i altres que amb més detall apareixen en la declaració, són les bases que en els següents vint anys (1975-1995) es concretaran i seran objecte de debat en diferents conferències i seminaris internacionals d'Educació Ambiental. Fins que, a escala supranacional, la UNESCO abandoni el programa d'Educació Ambiental en considerar que ja queda integrat en el conjunt de les dimensions del desenvolupament sostenible (Sauvé, 2017).

La comissió mundial de medi ambient, creada a instàncies de l'ONU i més coneguda com a Comissió Brundtland, elabora l'any 1987 en el marc dels antecedents al congrés internacional de Moscou, el popular i àmpliament conegut Informe Brundtland “El nostre futur comú” (Nacions Unides, 1987). Aquest informe passa a la història per oferir la primera de les definicions del Desenvolupament Sostenible (DS).

El desenvolupament sostenible és aquell que satisfà les necessitats del present sense comprometre la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves pròpies necessitats.

(Nacions Unides, 1987, p. 23)

A partir d'aquesta definició⁸, les polítiques internacionals s'orientaran en aquesta direcció i s'incorpora el concepte de desenvolupament sostenible en articles i llibres des de diferents versions com l'Educació per la Sostenibilitat (EPS), l'Educació per un Futur Sostenible (EFS) o l'Educació pel Desenvolupament Sostenible (EDS). Aquest fet denota, segons Gutiérrez et al. (2006) l'inici d'una ambigüitat discursiva a partir dels anys noranta. Tanmateix, anys abans Leff (1998) ja alertava que el discurs del DS no és homogeni i expressa estratègies conflictives que responen a diferents visions i interessos, d'entre els que trobem el neoliberalisme econòmic o la formació d'una nova racionalitat productiva. El que podria semblar un debat semàntic, fa palès l'intrínsec caràcter polític i posicionat de l'Educació Ambiental, on el llenguatge no és neutre i és ple de matisos. La dècada dels noranta es reconeix per diferents autories (Franquesa, 2018, Gutiérrez-Bastida, 2019a, Novo, 2017, Sauvé, 2017) com una de les més ambigües de la disciplina on aquesta, tot i l'aparent escenari favorable, perd força.

1.1.3. L'Agenda 2030 i els Objectius del Desenvolupament Sostenible

L'any 2002 es consolida l'aposta pel terme Educació pel Desenvolupament Sostenible sobre el terme Educació Ambiental amb la Resolució de les Nacions Unides 57/254 (Nacions Unides, 2003), en la qual es proclamava la Dècada de les Nacions Unides per l'Educació pel Desenvolupament Sostenible (Bautista-Cerro et al., 2019). Aquesta dècada es proposa

⁸ És interessant veure que en el text original situa aquesta definició sota un apartat denominat El *desenvolupament durador*. I que inicia la definició equiparant sostenible amb durador: “*està en mans de la humanitat fer que el desenvolupament sigui sostenible, durador, o sigui, assegurar...*”

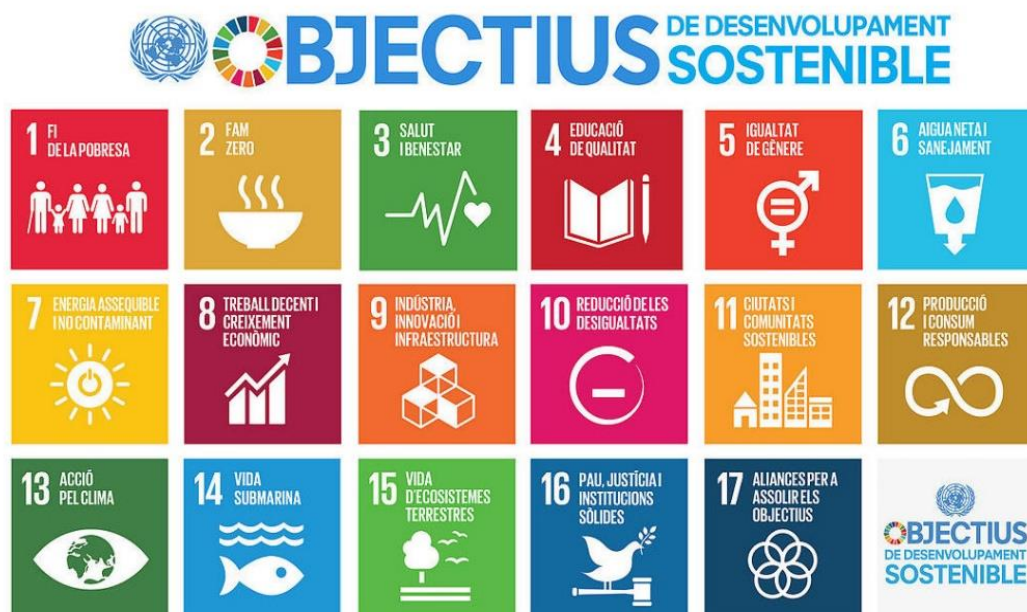
potenciar i fomentar l'EDS. Durarà des del 2004 fins al 2015, quan culminarà amb la definició i presentació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de la UNESCO.

Els ODS s'emmarquen dins l'Agenda 2030, i els conformen 17 objectius (Figura 5) i 169 metes a aconseguir per tots els estats membres l'any 2030. La fita màxima és la de “posar fi a la pobresa, protegir el planeta i millorar les vides i les perspectives de les persones arreu del món” (Nacions Unides, 2023). Una fita que denota una necessitat de transformació dels actuals sistemes i formes d'habitar. L'educació per la transformació esdevé un indispensable per aproximar-nos al compliment d'aquests objectius. Objectius que coincidirem a considerar-los compartits amb l'Educació Ambiental.

Franquesa (2018) argumenta que la proclama dels ODS, l'any 2015, forneix un discurs internacional favorable a l'Educació Ambiental que xoca frontalment amb la crisi global. Tanmateix, l'autora reconeix que la crisi ha agreujat la situació d'injustícia social i deteriorament ambiental i que, davant d'aquest greuge, el discurs de la sostenibilitat no ha aconseguit frenar les tendències ni canviar el rumb, fet que genera escepticisme i crítiques — *com en seguit exposarem*— davant dels ODS. Tot i les moltes crítiques que reben, es tracta d'uns objectius de caràcter ampli que permeten aglutinar diferents iniciatives i moviments d'origen divers que contribueixen a una educació de qualitat per afrontar les problemàtiques locals i globals (Murga-Menoyo, 2015).

Figura 5.

Infografia de resum dels 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible.



Nota. Font: Agenda 2030, Generalitat de Catalunya.

El fet que avui dia els ODS els trobem darrere de moltes de les iniciatives i accions que impulsen diferents institucions o administracions públiques en la seva quotidianitat, no els eximeix de mirades crítiques. En un moviment de fonamentació crítica com és l'Educació Ambiental, no sorprèn que veus diverses es manifestin en senyal d'alerta. I tant o més interessants que la proposta dels ODS resulta aturar-nos a escoltar i considerar les veus crítiques que des de l'Educació Ambiental s'alcen.

Ja a l'inici de la dècada dels noranta, amb el posicionament de la UNESCO pel concepte de Desenvolupament Sostenible, afirmen Bautista-Cerro et al. (2019), moltes de les figures referents del moviment educatiu ambiental s'hi van oposar en defensa de mantenir el concepte d'Educació Ambiental. Amb la definició dels ODS, s'han fet encara més paleses les divergències dins el moviment.

Meira (2006) afirma que el procés en què la resposta educativa a la crisi ambiental s'ha anat definint en l'EDS ha provocat una bifurcació, generant dues disciplines diferents Educació Ambiental i EDS. Els ODS són una ferma aposta per l'EDS. Un procés que per l'autor s'allunya de la transparència, el debat, el diàleg, la participació i la cerca de consens pròpia del camp de l'Educació Ambiental.

Moltes veus es declaren escèptiques en relació amb els Objectius del Desenvolupament Sostenible. El fet que els ODS proposin uns acords utòpics i que no siguin jurídicament vinculants (Calafell et al., 2019) els situa en un marc de controvèrsia i escepticisme. I més quan el seguiment i avaluació d'aquests acords és deixat a la voluntarietat de cada País (Novo, 2017). En aquesta línia, la gran crítica ve d'arrel, Sauvé (2017), resumeix molt bé el principal argumentari en relació als Objectius de Desenvolupament Sostenible en argumentar que:

Són intencions admirables. Però el problema és la meta que persegueixen aquests objectius: el que es vol aconseguir és fonamentalment el creixement econòmic sostingut. I per descomptat, les grans institucions bancàries del món es comprometen en el projecte. No s'hi troben elements d'un discurs crític sobre les realitats situades en l'origen de les desigualtats actuals ni la destrucció dels ecosistemes. Seria possible que els prescriguin com a solució, el mateix problema que genera gran part de la situació actual?

(Sauvé, 2017, p. 265-266)

Exposant una mirada similar a la de Sauvé, i fins i tot com a resposta a la pregunta que l'autora formula, trobem la metàfora emprada per Calvo i Gutiérrez (2007) de la capa de Penèlope:

Penèlope, pressionada pel seu entorn, teixia una capa funerària per Ulisses que, se suposava, havia mort. L'esperança de veure'l viu feia que durant el dia i a ulls de la gent, teixís la capa i a la nit la desfés. Segons això, el que l'Educació Ambiental s'afanya a anar construint, el sistema hegemònic ho destrueix.

(Calvo i Gutiérrez, 2007, citat en Gutiérrez-Bastida, 2019a, p. 4 - 5)

L'Educació Ambiental és crítica per definició. Els ODS no qüestionen el mite del creixement com a premissa del desenvolupament humà (Caride i Meira, 2020) i són incapaços d'eludir les contradiccions estructurals que suposa educar per la sostenibilitat des d'un marc que ignora els límits planetaris en la proclama del creixement sostingut com a condició del desenvolupament humà (Franquesa et al., 2021). Gutiérrez-Bastida (2018) visibilitza aquesta incoherència en assenyalar que en la proposta de l'Agenda 2030 sobre el Desenvolupament Sostenible (Nacions Unides, 2015), les paraules *creixement econòmic sostenible, inclusiu i sostingut* apareixen fins a 18 vegades de forma conjunta al llarg del document. I, en l'informe de compliment dels ODS de l'any 2019 s'afirma que "l'Agenda 2030 ha proporcionat un model per a una prosperitat compartida en un món sostenible: un món en el qual totes les persones puguin portar una vida productiva, vibrant i pacífica en un planeta sa." (Nacions Unides, 2019, p. 2).

Com assenyalava Novo (2017) el concepte protagonista en l'Agenda 2030 sembla ser el creixement (econòmic) per sobre del desenvolupament. El fet de produir per davant la pau i de la salut del planeta. Aquest element provoca que, si ja el terme de sostenibilitat és controvertit, el discurs internacional al voltant dels ODS és vist des de múltiples fronts com una forma de menystenir la crisi actual i considerar les propostes del Desenvolupament Sostenible com un marc pel desenvolupament de polítiques continuistes del sistema que pretenen resoldre les problemàtiques ambientals des del neoliberalisme i el paradigma del creixement i la innovació tecnològica (García-Díaz, 2018). L'EDS respon, segons Meira (2006), a una solució mercantilista i liberal de la crisi ecològica i social.

Per aquestes veus, no hi ha raons per acceptar que l'EDS pugui ser quelcom *substancialment diferent, superior o més eficaç* que l'Educació Ambiental (Meira, 2006). I si bé, el camp de l'Educació Ambiental està en lluita constant pel significat de les paraules i les ambigüitats (Franquesa et al., 2021), també és un fet que dins l'Educació Ambiental "existeixen altres visions, altres alternatives, altres paradigmes, més crítics i conseqüents amb una construcció igualment sustentable, però també emancipadora, equitativa i orientada cap a la justícia social del present i del futur de la humanitat" (Meira, 2006, p. 51). Visions i paradigmes que,

especialment a Amèrica Llatina i el Sud d'Europa, es mantenen fermes en mantenir i defensar l'ús del terme Educació Ambiental (Bautista-Cerro et al., 2019), així com el pensament crític que acompanya el concepte de caràcter transformacional i s'oposa al sistema dominant així com a les seves conseqüències.

1.2. UNA DEFINICIÓ INTEGRADORA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

En aquesta tesi emprem el concepte d'Educació Ambiental com a marc integrador de moltes de les pràctiques que es duen a sota el paraigua dels ODS, però també de moltes altres disciplines i camps. Defensem una disciplina metamòrfica capaç d'adequar-se i instrumentalitzar diferents corrents i discursos d'Educació Ambiental per caminar cap als seus propis objectius —*ja siguin, o no, coincidents amb els ODS*—.

En el present apartat entrem a definir i caracteritzar aquest marc integrador. Presentarem, des del propi posicionament, els conceptes claus per definir l'Educació Ambiental, molts dels quals van néixer amb la disciplina i s'han anat concretant amb la trajectòria i la reflexió crítica pròpia del camp.

L'Educació Ambiental es caracteritza per la seva heterogeneïtat de pràctiques, és a dir, sota el paraigua de l'Educació Ambiental es desenvolupen moltes pràctiques educatives diferents (Melillo et al., 2011). Sauvé (2005) elabora una cartografia dels corrents en Educació Ambiental que permetria —*i diferents estudis ho han fet*— estudiar des d'on s'articulen i dissenyen diferents programes educatius sota l'ampli paraigua de l'Educació Ambiental. De fet, la mateixa autora, anys abans, ja assenyala la normalitat d'aquestes diversitats dins del camp en afirmar que “seria difícil englobar l'extrema complexitat d'aquest objecte en una sola proposta pedagògica” (Sauvé, 1999, p. 14). Coincideix Gutiérrez-Bastida en considerar que:

(...) hi ha un gran desacord en el nom. Han aparegut molts termes: Educació Ambiental, educació per al desenvolupament sostenible, Educació Ambiental per al desenvolupament sostenible, educació cap a la sostenibilitat, educació per a la sostenibilitat, educació relativa al medi ambient... entre els quals, unes vegades, no hi ha diferència de contingut i objectius, i d'altres sí —*i profundes*—.

(Gutiérrez-Bastida, 2019a, p. 7)

Aquest fet no hauria de ser un problema per si mateix. És més, en tant que el pensament avança, també ho fa el llenguatge i reconèixer un camp educatiu des d'aquesta diversitat

epistemològica pot enriquir els ja presents espais de reflexió i diàleg de l'Educació Ambiental i fer arribar la seva pràctica a diferents i diversos espais i contextos. Tot i això, la inexistència d'acords i consensos al voltant de les definicions i representacions amb relació a certs termes fonamentals per la disciplina, no ens exonera de l'exercici de posicionament propi sobre què s'entén per Educació Ambiental en aquesta tesi.

Entenem l'Educació Ambiental com un camp nuclear de tota educació que interpel·la el sistema de relacions entre persones, societat i ambient (Sauvé, 1999). No parlem d'una educació per *l'ecocivisme* ni d'una educació instrumental. I coincidim amb Franquesa (2018) en considerar que cal parar atenció quan en un context com l'actual, en què l'Educació Ambiental està perdent força i determinació, apareixen visions estretes i instrumentals que “porta a posar en el mateix sac campanyes de màrqueting sense més contingut que eslògans, de vegades massa propers a la propaganda institucional” (Franquesa, 2018, p. 44). En definitiva, parlem d'una Educació Ambiental que defuig de les visions la que condueixen a pràctiques reduïdes (Sauvé, 1999) i reduccionistes.

Entenem doncs l'Educació Ambiental com una Pràctica Social Crítica (Caride i Meira, 2001) que per mitjà de l'acció cerca l'emancipació de les persones, grups i comunitats. És una educació que interseca amb moltes altres que, igual que l'Educació Ambiental, lluiten per la justícia i la llibertat⁹, en tant que cultiva la capacitat de desafiar les estructures de poder existents. Estem davant d'una ciència per l'educació i no sobre l'educació que, tal com afirma Carr (1996, citat en Caride i Meira, 2001) defuig de l'interès tècnic sense més ni més i persegueix l'autonomia racional i de formes democràtiques de vida social.

1.2.1. Nou característiques definitòries de l'Educació Ambiental

Caride i Meira (2001) elaboren un exercici definitori de l'Educació Ambiental com a Pràctica Social Crítica a partir de la multidimensionalitat de la disciplina. Per Caride i Meira (2001), l'Educació Ambiental esdevé una educació política, humanista, dialèctica, problematitzadora, ètica i moral, pedagògicament social i comunitària. Anys més tard, el Ministerio de Educación y Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sostenible d'Argentina (Melillo et al., 2011) pren aquest treball com a referència i el matisen en considerar la disciplina com una educació

⁹ En aquest cas, fem ús de la definició de llibertat de Noam Chomsky, per qui la veritable llibertat s'entén com la capacitat de desafiar les estructures de poder existents.

vinculant i interdisciplinària, per la pràctica ciutadana i per tota la vida. Amb la voluntat d'apropar-nos a la disciplina des del punt de vista conceptual, d'ara endavant es presenta un posicionament que neix d'ambdues propostes esmentades i pren forma a partir de la reflexivitat pròpia alhora que s'entrellaça amb diferents autories.

Es considera, doncs, que l'Educació Ambiental és una educació: Política i posicionada; per l'alfabetització científica; problematitzadora; dialèctica i interdisciplinària; social i al llarg de la vida; humanista i comunitària enfocada a la interculturalitat; per la transformació; ètica per la cultura de la sostenibilitat; i, per a la participació i pràctica ciutadana.

Política i posicionada

D'acord amb Freire, la política forma part de la naturalesa de l'educació. Les qüestions ambientals tenen un caràcter polític més que tècnic en tant que afecten la qualitat de vida de les persones. I la crisi ambiental no és ideològicament neutra ni aliena als interessos socials o econòmics. És aquest fet el que va portar a definir l'Educació Ambiental com un acte polític basat en valors per la transformació social (Foro Global, 1994). És doncs un projecte polític-pedagògic (Sauvé, 2014) i posicionat, que ha d'afavorir les condicions perquè individus i comunitats desenvolupin alternatives contrahegemòniques, situades i contextualitzades, per afrontar la crisi sistèmica actual. D'altra banda, considerant la imatge crítica de l'Educació Ambiental (Robottom i Hart, 1993) com a desitjable, defensem un coneixement generatiu, dialèctic i derivat de la indagació.

I és posicionada en tant que requereix un compromís amb la persona, la comunitat i la societat per articular-se de forma eficaç i promoure accions precursors de canvis. Així doncs, pren sentit considerar el coneixement des d'aquest vessant, ja que cada persona, comunitat, regió i país experimenta de forma diferent les conseqüències del canvi climàtic (Ramos i Espinet, 2012). Es concep des d'un compromís vers l'educació entesa des de les premisses definitòries que d'ara endavant segueixen.

Per l'alfabetització científica

La tasca d'alfabetització que l'Educació Ambiental pren com a pròpia ha de permetre conèixer l'entorn que cada persona habita, entendre les relacions humanes i naturals que s'hi donen i comprendre com l'entorn proper es condiciona i relaciona amb el global. I viceversa. Parlem d'una alfabetització que permeti el lliure i bon desenvolupament de les comunitats en el seu territori a escala local. És una alfabetització que combina les dues visions de Roberts

(2007) sobre l'alfabetització científica. És a dir, combina el coneixement científic orientat a l'especialització disciplinar amb la visió del coneixement com un constant en generació orientat a la formació ciutadana i al seu ús en contextos rellevants (Ramos i Espinet, 2012). Aquesta segona visió, afirmen Ramos i Espinet (2012), suposa raonar per decidir sobre bases fermes i realistes, alhora que implica gestionar amb les incerteses i la complexitat característica de l'època. I de la disciplina.

És una educació que capacita a la ciutadania en sabers i coneixements científics alhora que n'entrena la mirada per observar i analitzar la realitat des de la complexitat sistèmica del món.

Problematitzadora

En acord amb Leff (2004) i Sauvé (2010), el saber ambiental no emergeix del desenvolupament intern de la ciència sinó que és configurat a partir de qüestionar la racionalitat imperant i dominant. Així, el saber neix de cercar solucions a problemes existents i de confrontar la visió hegemònica de l'estabilitat per donar visibilitat als diferents conflictes i contradiccions latents en tots els àmbits d'actuació de l'Educació Ambiental.

Per mitjà de sabers crítics, l'Educació Ambiental esdevé útil en la solució de problemes locals i el desenvolupament de projectes localitzats (Sauvé, 1999). Reconeix i promou la creativitat de les comunitats i moviments socials sense apartar de la praxi les dimensions teòriques ni tradicionals de les institucions (Valderrama-Hernández i Ruiz-Morales, 2019) per intervenir i incidir en les dimensions socioambientals, econòmiques i culturals de la societat.

Dialèctica i interdisciplinària

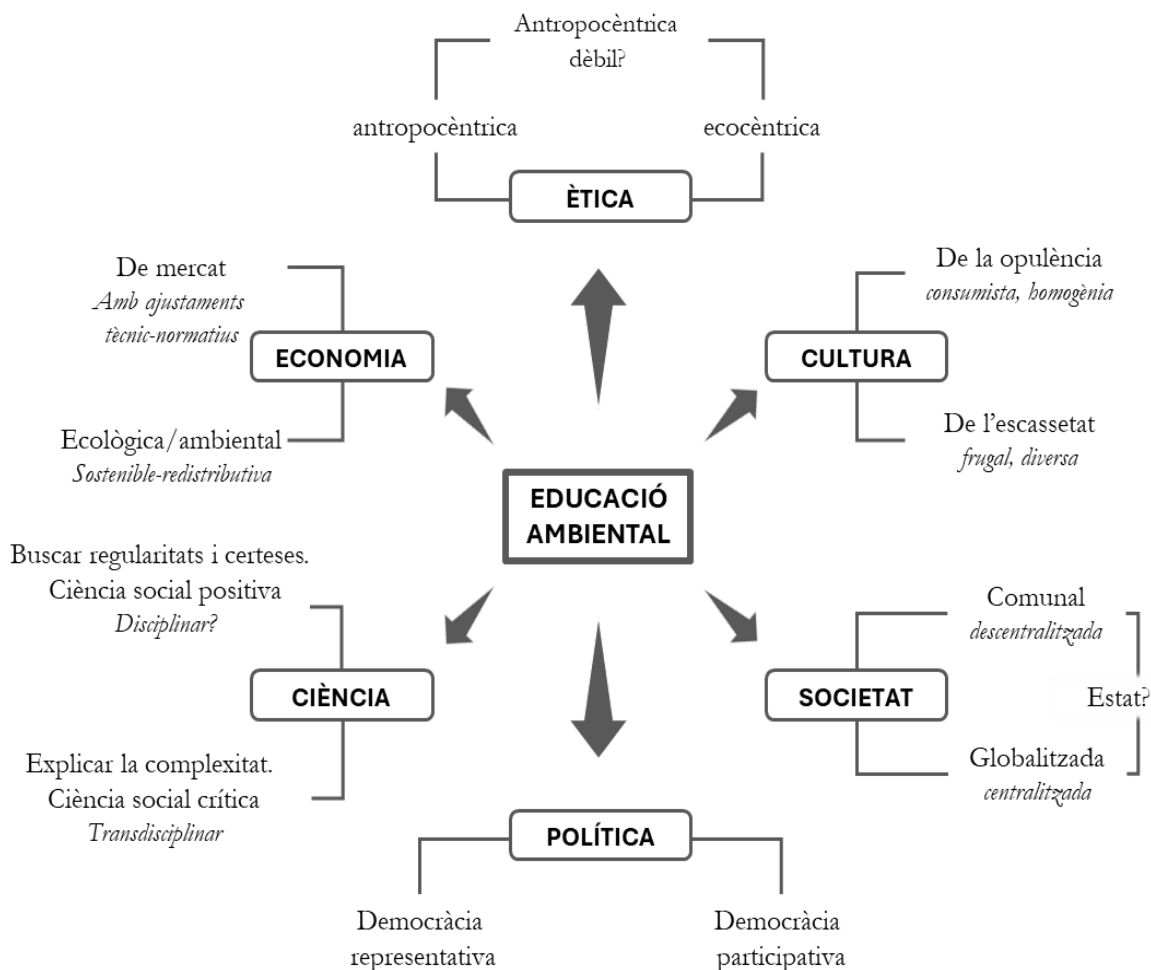
El saber ambiental es construeix col·lectivament i constantment en el diàleg. L'Educació Ambiental "es configura com un espai de trobada permanent entre alumnat, docents i sabers, orientat cap a la finalitat comuna concretada en una forma d'entendre la formació ciutadana" (Bonil et al., 2010, p. 205). Així doncs, l'Educació Ambiental té la tasca d'alfabetitzar la ciutadana des d'aquest prisma. Això és dotar a les persones de les habilitats interpretatives i científiques bàsiques per la resolució dels problemes presents i futurs que es puguin donar, tant en l'entorn físic com social. Tant individualment com col·lectivament.

Caride i Meira (2001) elaboren una representació dels pols dialèctics en l'Educació Ambiental, l'examen dels quals obra la possibilitat metodològica de desplegar diferents

estratègies interdisciplinàries per l'anàlisi dels conflictes. Pot observar-se la representació en la Figura 6.

Figura 6.

Representació dels pols dialèctics en l'Educació Ambiental.



Nota. Traducció de Caride i Meira, 2001.

El caràcter interdisciplinari de l'Educació Ambiental és una de les principals característiques de consens que varen emergir en la seva constitució. És una perspectiva de treball coherent i oportuna en tant que qualsevol problema ambiental no planteja una qüestió ecològica, sinó també social, política, ètica, econòmica, etc. (Novo, 2017).

La interdisciplinarietat necessita estratègies adequades per treballar continguts i problemàtiques des d'una mirada integradora i hàbil per transitar entre les diferents lectures, aportacions i disciplines. Serà doncs el coneixement integrat el que ens permet apropar-nos a la complexitat del sistema (Novo, 2017) i no la concatenació de sabers inconnexos i estancs.

Social i al llarg de la vida

Meira (2009) categoritza l'Educació Ambiental com un transcamp en interacció amb molts altres i en moviment i tensió constant entre l'atmosfera teòrica i el terreny pràctic (Gutiérrez-Bastida, 2019a). Això vol dir que l'alfabetització científica i tecnològica, de la mà de l'Educació Ambiental, s'acompanya des de models crítics que reconeixen la complexitat sistèmica i evidencien que el coneixement modern no és sostenible (Eschenhagen, 2021). Els problemes ambientals no són problemes de la natura, són problemes de les societats i la seva relació amb ella i entre ella. És, per tant, educació social.

Tanmateix, és una educació que traspasa el camp de l'educació formal i s'enriqueix i creix notablement des d'altres àrees. Alhora ha de ser una educació a l'abast de tota persona. És una educació per la vida i al llarg de tota la vida. La mateixa transversalitat del camp provoca que l'Educació Ambiental esdevingui una dimensió transversal d'una educació holística (Sauvé, 2019) pel desenvolupament integral humà. És una educació que, des de totes les seves conceptualitzacions i dimensions, acompanya l'ésser humà i grups socials en totes les etapes de la vida (Melillo et al., 2011) en tant que la problemàtica que aborda no se soluciona en el transcurs vital de les persones.

Humanista i comunitària enfocada a la interculturalitat.

L'Educació Ambiental apareix com una pedagogia vinculada al servei del territori i la comunitat. Això és una educació situada en un entorn biofísic i cultural concret (Vega et al., 2009), perquè els recursos pedagògics que té a l'abast depenen de l'entorn immediat, i alhora, és situada perquè té la funció d'afavorir el canvi dinàmic de la comunitat específica d'on viu. És des d'aquest caràcter transformador que l'Educació Ambiental es converteix en una *eina cultural al servei de la comunitat* (Caride i Meira, 2020) i a favor del desenvolupament cultural i territorial.

És una educació centrada en la satisfacció de les necessitats pròpies, comunitàries i globals. El paradigma elaborat per l'economista xilè, Max-Neef, mostra una alternativa més humana i menys mecanicista que els actuals paradigmes per donar resposta a les necessitats des del desenvolupament. Així doncs, el paradigma del *desenvolupament a escala humana* (Max-Neef, 2022) trenca amb paradigmes globals d'ordenació i organització social per reivindicar la satisfacció de les necessitats humanes des dels satisfactors globals i microespais. Reivindica la diferència entre la necessitat i el satisfactor. Max-Neef (2022) argumenta que les necessitats

fonamentals són compartides entre humans mentre que són els satisfactors que venen culturalment determinats i sobre els que cal incidir per promoure un canvi cultural.

D'aquest paradigma se'n desprenen dues interessants lectures que ens ajudaran a explicar l'humanisme i el caràcter intercultural de l'Educació Ambiental.

1. La nostra condició humana és compartida i no es pot desentendre de les seves necessitats fonamentals, però, en canvi, pot desaprendre velles formes de satisfer-les per aprendre'n de noves, més respectuoses amb el medi i el sosteniment de la vida.
2. Els satisfactors d'aquestes necessitats són determinats culturalment i, per tant, existeix més d'un satisfactor per la mateixa necessitat.

La primera lectura ens esperona cap a la transformació necessària cap a noves societats assentades en la cultura de la sostenibilitat. La segona, ens recorda que aquestes societats seran plurals i ens mostra el camí a seguir. Un camí que encarna la màxima de l'acció global: pensa global, actua local. Adoptar aquesta premissa en la màxima expressió suposa reconèixer la diversitat dels entorns en totes les seves dimensions. Perquè tal com il·lustra Eschenhagen (2021), el colonialisme també es fa present en l'Educació Ambiental i “part de la tasca de l'Educació Ambiental superior és evidenciar aquesta colonialitat del saber” (p. 8).

Les pedagogies decolonials són un potencial vehicle per la riquesa d'una Educació Ambiental crítica. Ja el 1994, en el Tractat d'Educació Ambiental per a societats sostenibles i responsabilitat global (Foro Global, 1994) s'apunta la responsabilitat de l'Educació Ambiental per *ajudar a modificar els enfocaments etnocèntrics*. Així mateix, l'Educació Ambiental es postula com una disciplina pel reconeixement i reivindicació de les veritats plurals (Panikkar, 1990). És una pedagogia bel·ligerant *contra els monocultius del saber* (Shiva, 2008) i es desplega territorialment des de la diversitat i especificitat epistemològica de cada comunitat.

Per la transformació

Com a resum de totes aquestes afirmacions i, alhora, com afirmació en si mateixa, l'Educació Ambiental esdevé una educació per la transformació, profunda i democràtica, de les societats actuals.

L'Educació Ambiental té dues tasques que semblen oposades: la demolició d'alguna cosa que no funciona, i la construcció d'alguna cosa que volem que funcioni. Plantejat en termes educatius, és tan important desaprendre com aprendre. A més de demolar (revisar críticament idees assentades, hàbits i modes de vida), cal

construir, temptejant noves maneres de veure el futur comú i participant en la seva creació. Ens enfrontem al repte de compaginar l'esperit crític i la capacitat de contribuir al canvi.

(Franquesa et al., 2021)

Aquesta voluntat d'incidència i transformació és inherent a l'Educació Ambiental, com ho és a la participació i a tantes altres pedagogies i activismes. Per tant, l'Educació Ambiental es mostra com una educació oberta i permeable amb els conflictes diaris dels entorns que habitem i es posiciona, des de la seva diversitat de corrents (Sauvé, 2005), amb aquelles lluites afins. És un procés que proposa noves concepcions del món on, amb la finalitat de ser feliçes, les persones desenvolupen les seves capacitats i aptituds de forma plena i actuen seguint els principis d'ecodependència i d'interdependència per mitjà de la cura dels vincles entre les persones i la resta d'éssers vius (Gutiérrez-Bastida, 2019a).

La jove Educació Ambiental no ha aconseguit el desitjat canvi social, cert. No ha aconseguit el canvi, però sí que ha fet canvis (Gutiérrez Bastida, 2013) i es troba darrere de totes les transformacions, petites i grans, que s'estan donant en la societat. (Gutiérrez-Bastida, 2019a, p. 9)

Ètica per la cultura de la sostenibilitat

En l'Educació Ambiental, l'eco-ètica, l'ètica eco-social o l'ecosofia (Gutiérrez Bastida, 2019b; López de Goicoechea Zabala, 2014; Panikkar, 2021) esdevé un element nuclear. Aquests corrents emergeixen per explicitar la necessitat de revisar l'ètica antropocèntrica que legitima el domini i explotació de la Natura (Caride i Meira, 2001). En aquesta línia, les teories ecofeministes (Herrero, 2022; Melero Aguilar i Limón Domínguez, 2017; Mies i Shiva, 1997, 2014), van més enllà i argumenten que aquesta relació ciutadania-natura és asimètrica i sostinguda per la interacció amb la resta d'asimetries i opressions del sistema capitalista actual. Cal “una nova cultura, basada en una nova ètica, que vetlli per salvaguardar els drets bàsics de les persones i les funcions bàsiques dels sistemes de suport a la vida” (Franquesa, 2018, p. 41). És, per tant, l'Educació Ambiental una educació ètica en tant que és des de l'ètica que es poden aconseguir les transformacions profundes.

Són moltes les propostes existents en el camp de l'ètica ambiental que proposen defugir de l'antropocentrisme i basar-se en nous principis ètics per una relació que reconegui la terra des de la responsabilitat i cura.

En un article desenvolupat en el marc de la present tesi (Crespo i Torres, 2022a) s'elabora una proposta pròpia dels principis ètics per viure de forma més sostenible ecològica, econòmica, social i política. Aquests són:

El ***principi de cura*** entès com l'exercici de corresponsabilitat ciutadana vers les altres persones i la comprensió i defensa dels seus drets (Gould, 2004; Tronto, 2007) més enllà de l'estatus legal per incloure aquelles persones sistemàticament excloses de la vida comuna. Defensar el principi de cura des de l'Educació Ambiental suposa considerar-la una educació per la vida i en defensa de totes les tasques que la sostenen.

El ***principi d'inclusió*** en tant que la participació esdevé un element troncal per l'Educació Ambiental i sense inclusió, la participació es desvirtua. Tanmateix, l'Educació Ambiental és una educació per la vida i al llarg de la vida. Ofereix eines a totes les persones i identitats des del respecte de les diversitats i la pluralitat de formes de viure i expressar-se.

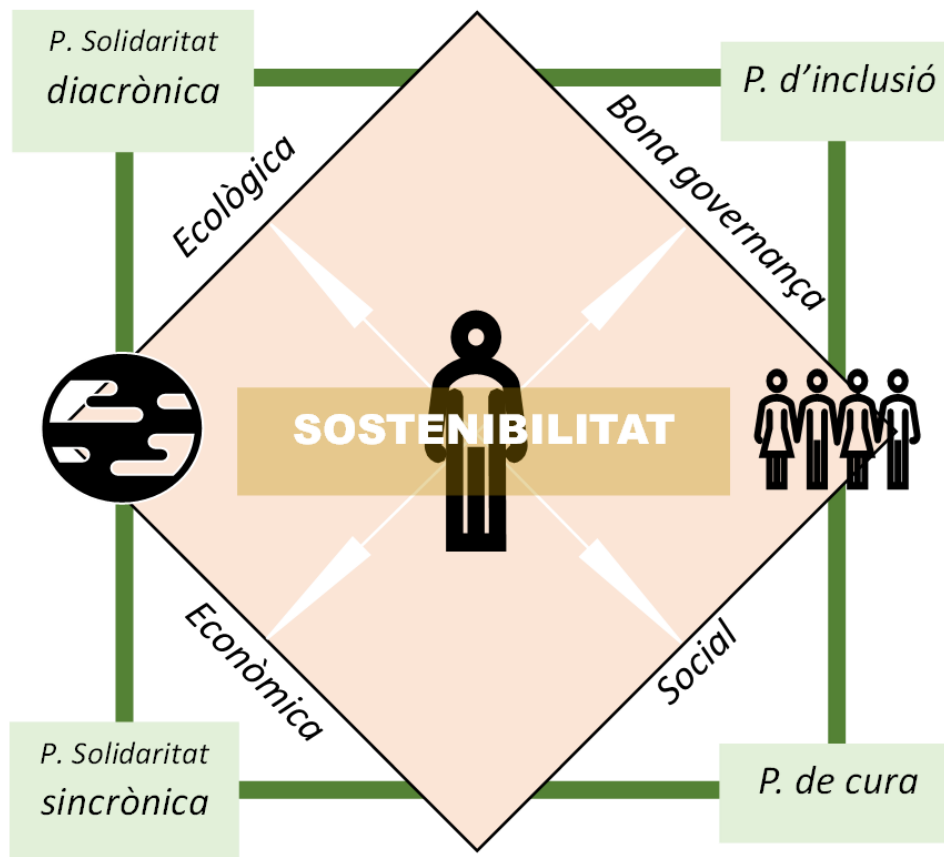
El ***principi de solidaritat*** és un altre dels principis rectors d'aquesta nova ètica i acull més d'una dimensió. Parlem del principi de la solidaritat des d'una concepció sincrònica i diacrònica de la mateixa (Novo, 2017). Sincrònica per fer valdre els interessos de les diferents comunitats i cultures dels diferents pobles del planeta. La solidaritat sincrònica ens insta a cooperar per a la pau. Alhora necessitem una solidaritat diacrònica que es derivi d'un compromís ètic amb la vida i la cultura present, però sobretot la que està per venir.

Els tres principis integren el marc de la cultura de la sostenibilitat com a horitzó desitjable. Entenem la sostenibilitat des de les tres dimensions proposades per Artaraz (2002), parlem de sostenibilitat ecològica, econòmica i social. D'altra banda, incorporem en la sostenibilitat la quarta dimensió, la dimensió de la bona governança (Nacions Unides, 2012; Sachs, 2013), que apareix per reforçar la idea d'interrelació entre elles, així com posar en valor les relacions democràtiques, polítiques i participades. Per tant, la sostenibilitat s'entén com els vincles i interdependències de les dimensions socials, polítiques, ambientals i econòmiques de les capacitats humanes (Grindheim et al., 2019). Així mateix, actuar de forma sostenible també esdevé una màxima en si mateixa.

Els tres principis estan relacionats amb cadascuna de les dimensions de la sostenibilitat (Figura 7) i des dels tres principis i les quatre dimensions de la sostenibilitat s'ha de considerar la infància com a ciutadania de present amb dret i capacitat d'actuar i transformar.

Figura 7.

Proposta de principis per la cultura de la Sostenibilitat.



Nota. Traducció d'una elaboració pròpia prèviament publicada en Crespo i Torres, 2022a.

Per a la participació i la pràctica ciutadana

Segons Mogensen i Mayer (2009), l'objectiu principal de l'Educació Ambiental és preparar les persones perquè esdevinguin agents proactius de la societat. En altres paraules, és una educació per a l'acció i com a tal ha de vetllar per capacitar als estudiants i per reconèixer la possibilitat d'actuar i influir en canvis (Sanmartí i Pujol, 2002). Heras (2006) entén la participació en l'Educació Ambiental com a mitjà i com a fi. Al mateix temps, afirma que la participació proporciona oportunitats per a l'aprenentatge i l'exercici de la responsabilitat ambiental. L'Educació Ambiental és una educació per a la participació (Franquesa, 2018).

El caràcter instrumental de la disciplina implica que els sabers ambientals esdevinguin motors i generadors de canvis. Per tant, són sabers útils per viure i per ser viscuts des de l'acció transformadora de cada individu i del món (Bonil et al., 2010). Suposa defensar i promoure la participació de totes les identitats i col·lectius en matèria ambiental, de forma crítica, política i democràtica, i valorar la diversitat garantint la inclusió d'aquestes en totes les àrees

de la vida pública. Bautista-Cerro et al. (2019) assenyalen que la democràcia està compromesa davant el desarmament polític dels grans grups econòmics. Per aquest motiu i davant d'aquesta amenaça és necessària la imaginació i promoció de patrons alternatius als hegemònics, que avantposin les necessitats humanes a l'interès del mercat. Aquest és un potencial —*repte i oportunitat*— de l'Educació Ambiental (Caride i Meira, 2020).

Des d'aquest potencial, cerquem que les persones es relacionin des de la cura, la solidaritat i la inclusió en el projecte polític-pedagògic de la construcció d'una nova forma de ciutadania (Sauvé, 2014). Són moltes les aportacions que vinculen l'Educació Ambiental amb noves formes de ciutadania (Gutiérrez-Bastida, 2019b; Heggen et al. 2019; Limón-Domínguez, 2019; Meira i Torales, 2020; Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015; Novo i Murga, 2010; Reis, 2021; Sageidet i Heggen, 2021; Saldaña Beunache, 2022; Sauvé, 2014, 2017) que proposen nous patrons relacionals tant entre les persones com amb la natura.

L'ecociutadania, com veurem més endavant, és un projecte ciutadà que qüestiona i transforma d'arrel les normes, costums i pràctiques hegemòniques des del prisma d'una ètica diferent. Així doncs, l'Educació Ambiental esdevé clau per la formació ciutadana en un context en crisi com el present.

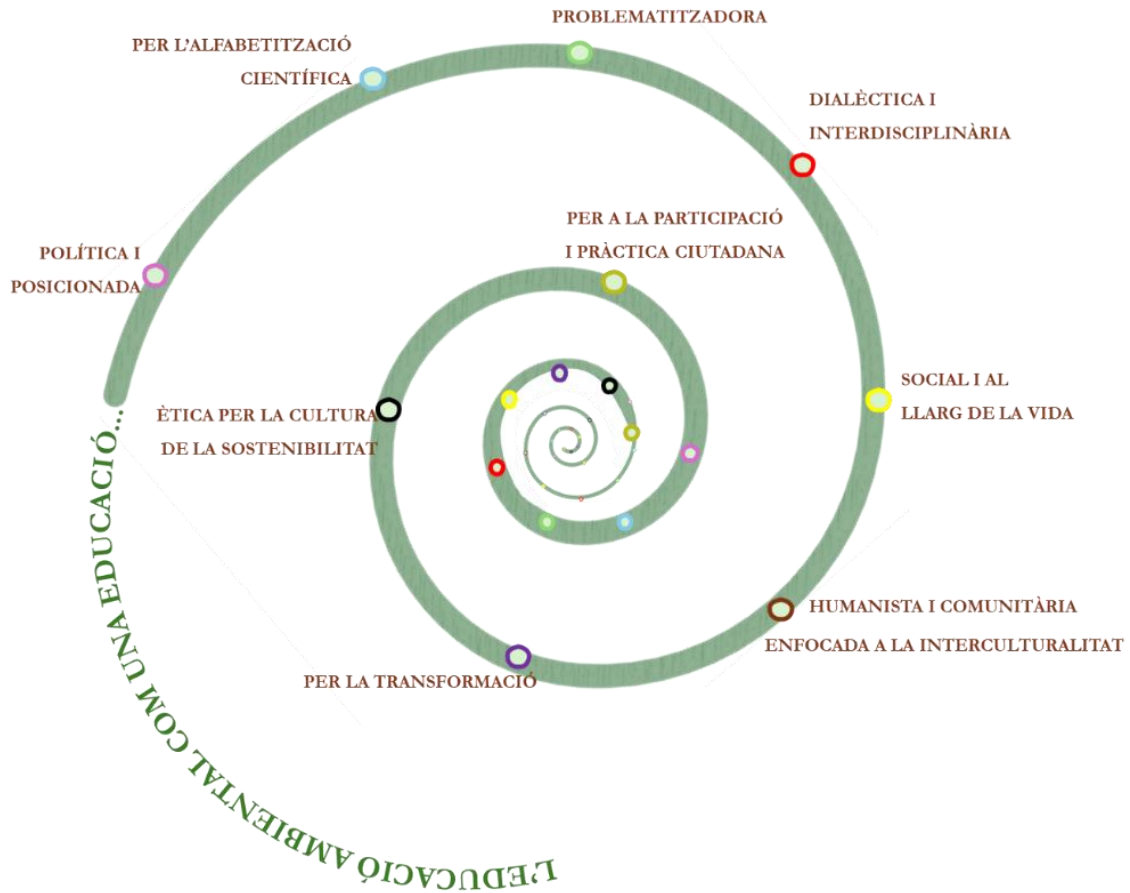
La representació de les 9 característiques definidores de l'Educació Ambiental

Per tal de sintetitzar i visibilitzar la caracterització de l'Educació Ambiental des de les nou característiques definidores que s'han exposat, es mostra a tall de tancament del present apartat la Figura 8, que integra tots els vessants amb què hem definit el camp de l'Educació Ambiental. Es pot observar a partir de la distribució en espiral de la figura que el concepte de la disciplina s'entén com un avançament constant a partir del qüestionament amb ella mateixa i en el context en què es desenvolupa.

En els prop de cinquanta anys de la disciplina, hem pogut veure com aquesta neix del reconeixement que la relació entre la societat i el medi ambient és problemàtica. I s'ha anat definint i redefinint primerament com a resposta reactiva als impactes del progrés modern (Sauvé, 1999) i, a poc a poc, des dels moviments de resposta a una societat de consum en la qual s'estan instaurant uns valors no-desitjats per aquella generació (Gutiérrez-Bastida, 2019a).

Figura 8.

Les 9 característiques definitòries de l'Educació Ambiental. "L'Educació Ambiental com una educació..."



Aquesta espiral mostra una definició posicionada del que és la disciplina. I tant interessant és aquest exercici com interessant serà aturar-nos a veure cap on avança l'Educació Ambiental en els pròxims anys davant la realitat actual.

Capítol 2

L'EDUCACIÓ AMBIENTAL DAVANT LA CRISI SISTÈMICA

Si l'Educació Ambiental persegueix la transformació com un dels seus objectius, caldria preguntar-nos, des de la perspectiva de l'Educació Ambiental, què és allò que cal transformar i quina n'és la proposta. Ambdues preguntes s'exploren en el present capítol.

2.1. Mirar des de la complexitat per aproximar-se al sistema

Es presentarà la forma com l'Educació Ambiental contempla i es qüestiona el món en contraposició a discursos simplistes. Ens aturarem a observar els principis per observar des de la complexitat i el funcionament i característiques dels sistemes.

2.2. La crisi sistèmica des de la complexitat

Es presenta una mirada complexa a la realitat per reconèixer les crisis que actuen i interactuen en ella. En aquest apartat es mostra una aproximació a la crisi sistèmica, des de la confluència de tres crisis simultànies, la crisi socioambiental, de coneixement i de valors.

2.3. Possibilitats de l'Educació Ambiental per actuar

Davant la situació crítica, es presentarà la teoria de les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental. A partir d'aquesta teoria, es presenta un exercici d'interrelació entre les crisis coexistents i les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental.

2.4. La construcció ciutadana com a repte de l'Educació Ambiental

Havent vist com observa la disciplina i des d'on es pot actuar o promoure certes accions, sorgeix el següent interrogant: ¿Per a fer què? ¿Per educar cap a on? I en la resposta d'aquesta nova ciutadania de la qual es pretén acompanyar-ne la construcció des de l'Educació Ambiental es dibuixen múltiples teories i corrents, algunes de les quals seran presentades.

2.1. MIRAR DES DE LA COMPLEXITAT PER APROXIMAR-SE AL SISTEMA

Ens són familiars conceptes com Educació pel medi ambient (Huckle, 1992), Educació Ambiental per la Sostenibilitat (Tilbury, 1995), Educació per la Sostenibilitat (Sterling i Huckle, 1996), Educació pel Desenvolupament sostenible (Nacions Unides, 2015, 2019, 2023) o Educació Ecosocial (Gutiérrez-Bastida, 2019a). Aquesta diversitat encara és manifesta avui en dia. I, a més a més cadascun d'aquests conceptes, i altres que no s'han anomenat, porten associats connotacions ètiques i metodològiques pròpies fruit de la constant (re)definició i concreció lèxica del camp. Per més àmplia que esdevé la diversitat del camp de l'Educació Ambiental, la qual hem de procurar que no porti amb ella una ambigüitat gens favorable per l'acció i el compromís ecològic (Gutiérrez Bastida, 2019a), sembla haver-hi consens en la necessitat de canvi.

Cal aturar-nos a reivindicar el valor del consens al voltant de la situació socioambiental actual i, alhora a defensar-lo davant el viatge de les dretes nacionals cap a l'ecocidi (Hultman, 2020). La polarització política tant nacional com supranacional que estem patint sembla posar en qüestió la necessitat de canvis profunds. En el millor dels casos, es reconeix un conflicte i s'emmarquen les solucions en posicionaments tecnooptimistes¹⁰ i sota el dogma de l'ecomodernisme¹¹. A casa nostra, però, el més comú és la negació de la mateixa existència de la crisi climàtica, on els discursos d'extrema dreta mostren una més que perillosa i irresponsable afinitat amb el negacionisme climàtic.

En la defensa del consens i davant d'aquestes mirades perillosament simplistes i interessades, cal mirar de forma crítica i corresponsable la realitat que habitem. La crisi climàtica exigeix un canvi sistèmic.

¹⁰ Naredo i Valero (1999) defineixen els discursos tecnooptimistes com aquells que confonen tecnologia amb energia, suposant erròniament que la tecnologia pot resoldre els problemes energètics i permetre un creixement il·limitat del consum energètic, gràcies a l'eficiència tecnològica. Aquestes idees idealistes ignoren els límits físics i la segona llei de la termodinàmica, que indica la degradació inevitable de l'energia. Per entrar més al detall del concepte i la seva vinculació amb l'escapisme climàtic resulta interessant l'article de Martín-Sosa Rodríguez (2016): *Tecno-optimismo climático: el escapismo tecnológico frente al calentamiento global*.

¹¹ Hultman (2020) utilitza la paraula ecomodernisme per referir-se a la tendència de pensament (propera al tecno-optimisme) segons la qual la crisi climàtica és real, però la podem gestionar a partir de tecnologies de captura de carboni o altres similars.

La complexitat de la vida que sostenim avui dia ha generat en els darrers anys l'emergència de problemàtiques altament sensibles i profundes per les quals l'actual sistema democràtic sembla no estar capacitat per resoldre'ls. En el cas del Canvi Climàtic, aquesta incapacitat democràtica per actuar ens serveix per entendre l'alarmant inacció per part dels òrgans i institucions públiques i administratives davant el conflicte i, per consegüent, l'altíssim sentiment de desafecció i desconfiança de gran part de la ciutadania amb l'Estat per resoldre conflictes d'aquestes característiques.

Davant aquesta complexitat, la política podria funcionar si neix de la comunitat. Una comunitat política (Arendt, 2005) que permeti superar les diferències i establir una base comuna per al diàleg i la resolució dels conflictes. Un espai de comunitat, de nova forma de ser ciutadania, que sigui fèrtil en tot allò que un Estat no pot produir, com és la creativitat, la solidaritat o l'empatia. Des d'aquest escenari, l'Educació Ambiental esdevé una eina per la generació d'espais, processos i situacions noves on qüestionar i transformar allò comú i on qüestionar i transitar cap a noves formes de ciutadania. Processos en què tots els col·lectius han de ser convidats per aportar i coproduir en comú, incloses les infàncies.

2.1.1. Principis orientadors per mirar des de la complexitat

Per generar aquests processos, l'Educació Ambiental se situa davant una realitat intricada i es proposa observar-la, conèixer-la i transformar-la, considerant-ne la complexitat sistèmica. Això és entendre que el conjunt d'elements contextuais es troben, en molts casos, estretament relacionats entre si. Per això, són moltes les autories d'Educació Ambiental que troben en la teoria de la complexitat un paradigma des d'on observar el món i proposar, argumentar i avançar en la disciplina (Bonil et al., 2010; Caride i Meira, 2001; Mogensen i Mayer, 2009; Morin, 1990). Així doncs, l'Educació Ambiental està immersa en la cultura de la complexitat i és moment de reconèixer-la com a tal, com a sinònim d'interrelacions i contingències de fenòmens (Mayer, 1998).

La complexitat en l'Educació Ambiental es mostra, segons Bonil et al. (2010) com un "plantejament que pretén ser significatiu i orientador en el disseny, aplicació i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge des de l'Educació Ambiental" (p. 204). En aquest mateix article es defineixen tres principis per orientar la complexitat i com concebre-la. El principi sistèmic, el dialògic i l'hologramàtic (Figura 9).

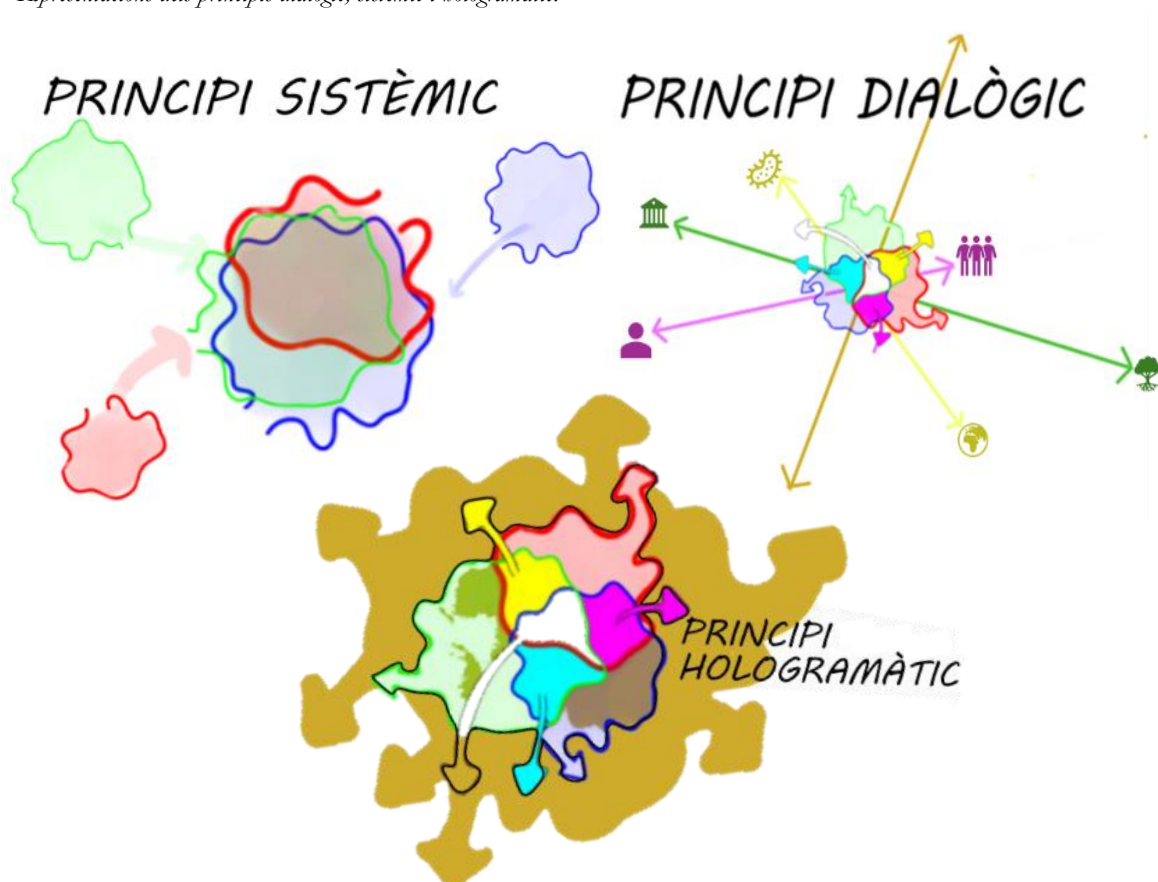
El **principi sistèmic** és aquell que defineix el món com una xarxa de relacions a diferents nivells o dimensions en què els diferents elements estan en constant interacció i relació conjunta amb l'entorn.

Alhora, aquests sistemes transiten en la continuïtat dialògica d'elements antagònics. És a dir, segons el **principi dialògic**, un individu o sistema es mou entre els extrems dels eixos que contribueixen a la clarificació d'ells mateixos. L'individu transita entre la cultura i la naturalesa, entre l'individu i l'espècie o entre l'individual i el col·lectiu. Tanmateix, s'expliquen els sistemes com entitats dinàmiques i com processos que necessiten aquest moviment dialògic per la seva continuïtat i pròpia transformació.

L'últim dels principis orientat a la complexitat és el **principi hologramàtic**, segons el qual la suma de les parts constitueix el tot i, alhora, el tot se situa en cadascuna de les parts. Així doncs, ofereix una mirada redundant a les relacions internes del sistema i justifica l'individu com un element definitori del sistema, alhora que el sistema també ho esdevé en l'individu.

Figura 9.

Representacions dels principis dialògic, sistèmic i hologramàtic.



Bonil et al. (2010) sintetitzen que la complexitat ofereix una visió que es fonamenta en les relacions i el pensament processal (Capra, 1996). Les relacions són contextualitzades i contínues amb interaccions a múltiples nivells, mentre que el pensament processal ens permet donar importància als processos davant la mirada única sobre els estats (Izquierdo et al., 2004).

2.1.2. Les propietats d'un sistema

Aproximar-nos al món des de la complexitat ens permet generar sabers dinàmics, evolutius, oberts i que no s'assimilen per informació (Calafell i Banqué, 2017) com a sabers savis (Izquierdo et al., 2004). Aquests sabers estan situats i contextualitzats en un sistema en interacció i moviment. Si la complexitat respon a la pregunta “com o des d'on observem?”, el pensament sistèmic respon a la pregunta “què observem?”

Segons Bunge (1979), un sistema és un objecte susceptible de descriure's per mitjà de l'associació d'una terna. En aquest sentit, interpretar la realitat des de la complexitat suposa considerar el món des de la coexistència i interrelació entre les parts, l'estructura i les relacions d'un sistema que és configurat i condicionat per l'entorn, les parts, el conjunt i les seves relacions. Des d'aquest punt de vista, tot sistema consta de tres factors: les parts, l'estructura i l'entorn. Novo (2017) assenyala algunes característiques dels sistemes que, juntament amb els principis anteriorment exposats de la complexitat, ens permeten completar la mirada amb què l'Educació Ambiental observa, qüestiona i actua en el món:

Un sistema ***es defineix per les relacions entre el tot i les parts***. Analitzar i observar les parts de forma individual pot ser necessari, però serà sempre inexacte. Cal considerar que en un sistema complex, tota anàlisi o observació fragmentada ha d'estar complementada per l'enfocament integrador del sistema. Seguint la línia del principi hologramàtic, totes les parts estan relacionades entre elles i amb el conjunt.

Un sistema ***té límits i emergències***. El sistema té més emergències, és a dir possibilitats, que les seves parts i que la suma d'aquestes. De la mateixa manera, aquesta interrelació també suposa nous límits que s'afronten com a sistema i no eren presents en les parts. Per tant, un sistema és més i és menys que la suma de les seves parts. Novo (2017) assenyala el concepte utilitzat per Luhmann (1990) de *limitació immanent*, el qual refereix a la manca de capacitats del sistema per teixir les relacions necessàries entre tots els seus elements. És doncs en aquest

concepte de limitació immanent on podem posicionar les carències democràtiques de les societats actuals. El sistema en el qual ens trobem és, avui dia, incapaç de garantir les relacions democràtiques i inclusives entre totes les parts que les conformen. Com ho és el col·lectiu de la infància i com ho són tants altres col·lectius i identitats aïllades i infrarepresentades en el conjunt i la totalitat del sistema.

Un sistema ***pot ser obert o tancat*** depenent les relacions amb l'entorn. Les estructures socials o els sistemes vius, per exemple, són sistemes oberts en tant que es configuren i condicionen per l'entorn. Així doncs, els sistemes oberts, no només s'autoorganitzen sinó que també *s'ecoorganitzen* considerant les aportacions i entrades del medi així com les resistències que imposa l'entorn. Per tant, un sistema és una realitat canviant que oscil·la entre l'ordre i el desordre de forma constant i per definició.

Els sistemes vius ***són dinàmics i tendeixen a l'homeòstasi***. D'un sistema no només podem analitzar-ne les parts, sinó que ens interessa veure com transita i canvia al llarg del temps. Uns canvis que es vinculen en la cerca d'equilibri constant i un equilibri fluctuant que té molt a veure amb la idea de l'estructura com un procés en si mateix (Burns i Stalker, 1961). Tanmateix, aquesta fluctuació permanent és la que porta associada la incertesa. Reconèixer aquesta fluctuació i dinamisme, suposa que:

Quan treballem amb sistemes sotmesos a fluctuacions, com ho són els sistemes que allotgen vida, els experiments que dissenyem o les possibles solucions que tracem davant els problemes, no poden plantejar-se com certes absolutes sinó en termes de probabilitats, de mode que la incertesa, l'atzar, resulten reconegudes com elements de la vida mateixa.

(Novo, 2017, p. 147)

Les fluctuacions sistèmiques van a la recerca d'un estat estacionari d'òptim desenvolupament i creixement. En aquesta capacitat d'adaptació i innovació trobem la capacitat del sistema de fer front als canvis de les condicions estacionàries o bé de les pertorbacions.

Els sistemes es ***realimenten amb informació sobre ells mateixos*** que els permeten actuar i reorientar les seves accions. Aquestes realimentacions són el que entenem com a feedback o comunicacions que es donen entre les parts del sistema o el sistema i l'entorn, que permeten influir en el mateix sistema. Tanmateix, pren rellevància el concepte de la regulació de l'anticipació, que permetrà als sistemes influir en el present comportament per un futur concret. És el que, des d'aquesta mirada, afavorirà l'autogovern d'un sistema.

Alhora, pren sentit referenciar la teoria que Maturana i Varela van definir l'any 1972 sobre l'autopoesi. La teoria de l'autopoesi (Maturana i Varela, 1998) sosté que els sistemes vius, éssers humans i cèl·lules, però també sistemes socials, són autònoms perquè mantenen la seva pròpia organització i identitat a través de processos interns de regeneració i interacció amb el medi ambient. Segons els biòlegs xilens, els sistemes destaquen per la seva autonomia, és a dir, tenen la capacitat de mantenir la seva organització independentment dels canvis externs; la capacitat d'autoproducció, sistemes vius que són capaços de produir i mantenir els components que els formen; i l'organització circular en tant que els processos de producció són circulars i els components produïts contribueixen a la continuïtat del sistema.

Així doncs, observar la realitat des d'aquesta perspectiva ens permet considerar que l'individu, la societat i l'entorn constitueixen un sistema. Alhora, cadascuna de les parts esdevé un sistema en si mateix i en relació amb els altres.

2.2. LA CRISI SISTÈMICA DES DE LA COMPLEXITAT

Ens situem en un punt en què la realitat actual és inherent al conflicte i la violència. La magnitud del conflicte implica que aquest ja forma part de la vida de totes les persones i, en molts casos, aquesta afecció es veu accentuada depenent de les condicions de cada persona i al valor social atribuït a aquestes. La transició cap a models relacionals més justos i sostenibles ha deixat de ser una opció i es manifesta la necessitat d'una transformació sistèmica profunda.

El Canvi Climàtic és el repte més gran a què ens enfrontem com a societats i com a persones. És un conflicte que qüestiona íntegrament el model que ens governa i avui dia és —o *hauria de ser*— inqüestionable que l'impacte de l'acció humana està provocant variacions ecosistèmiques globals. Alteracions en la composició atmosfèrica, variacions en les circulacions oceàniques i la seva acidificació, l'extinció massiva d'espècies, la freqüència dels incendis o les inundacions, els canvis d'usos del sòl, entre altres. Aquests són fets dels que gran part de la humanitat ens hem de sentir responsables. Situacions com aquestes suposen un repte per l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències (Calafell i Banqué, 2017) que, més enllà d'explicar aquests fenòmens des del vessant físic, químic o matemàtic, ha de promoure una alfabetització científica des del diàleg disciplinar (Bonil et al., 2010; Caride i Meira, 2001; Novo, 2017) capaç d'exemplificar com aquests fets repercuteixen en fenòmens migratoris

massius, en l'abandonament rural i en el deteriorament del territori a causa de la concentració de la població (Terradas, 2005).

Necessitem un viratge cap al reconeixement dels valors com a actors claus del conflicte (Crespo i Torres, 2021). Cal una alfabetització que vagi més enllà de la mera alfabetització climàtica (Caride i Meira, 2020) per esdevenir crítica. Iglesias et al. (2020) defensen l'alfabetització emocional, així com el sentiment comunitari i d'identitat en col·lectiu, com un component tant o més important per la cerca de solucions davant de problemes globals com l'actual:

Així, autors com Nigbur et al. (2010) i Hobson i Nyemeyer (2012) afirmen que les identitats col·lectives tenen una influència molt més forta sobre els comportaments i les creences de les persones que la competència científica en relació amb el Canvi Climàtic. De la mateixa manera, les emocions constitueixen un factor important en l'aprenentatge en general, i en el canvi climàtic en particular; ja que no només es tracta d'un tema emocional i políticament carregat de significats (Roeser, 2012; Lombardi i Sinatra, 2013), sinó que l'alfabetització emocional i l'empatia són necessàries per trobar solucions locals eficients a un problema global com el canvi climàtic (Lehtonen et al., 2019).

(Iglesias et al., 2020, p. 84)

En altres paraules, concebre el Canvi Climàtic des d'un plantejament merament ecològic esdevindria un exercici ingenu i inexacte (Bonil et al., 2010). Ni les conseqüències afecten exclusivament el vessant ecològic ni s'ha arribat a aquesta situació únicament des d'aquest vessant. La relació actual de les societats amb el medi ambient és insostenible.

Cal qüestionar els sistemes que hem construït i en els que existim. Això és oferir una mirada entrellaçada des de la interdependència i l'ecodependència de les persones en què reconeixem que sense relacions sanes, democràtiques i emancipadores entre persones i amb la natura no podrem assentar les nostres societats en la cultura de la sostenibilitat. Aquest procés de reflexió i acció requereix mirades àmplies, diverses i crítiques. I l'Educació Ambiental esdevé una de les eines per liderar aquest procés. Estem veient en la consolidació de l'Educació Ambiental com aquesta s'identifica com una disciplina que posa en qüestió patrons clàssics per aproximar-se a la realitat des de la complexitat (Bonil et al., 2004a; Calafell i Banqué, 2017; García i López, 2004; Izquierdo et al., 2004; Mayer, 1998; Mogensen i Mayer, 2009, Sanmartí Puig et al., 2004; Sauvé, 2006, 2010).

Segons Bonil et al. (2010) incorporar la perspectiva de la complexitat porta a "reconsiderar aspectes com el model de pensament, la relació entre disciplines de coneixement, la

planificació de l'acció, la recerca de les emocions i la forma d'abordar la recerca didàctica” (p. 198). I és des d'aquest paradigma que les mateixes autores argumenten que ens situem en una crisi global fruit de la confluència de, com a mínim, tres crisis simultànies. Les nostres societats estan immerses en una crisi socioambiental, una de valors i una crisi al voltant de la construcció del coneixement. Totes tres han de ser observades i treballades en conjunt.

2.2.1. La crisi socioambiental

La crisi socioambiental és aquella que segurament es mostra més evident en parlar del Canvi Climàtic. És aquella en què ens trobem fruit d'una visió utilitarista sobre la natura, resultat del tensat diàleg entre l'element cultural i el natural. Ens situa en una condició d'extrema urgència (Mayor Zaragoza, 2009) a causa dels canvis que l'acció humana ha provocat i provoca en les dinàmiques globals del planeta.

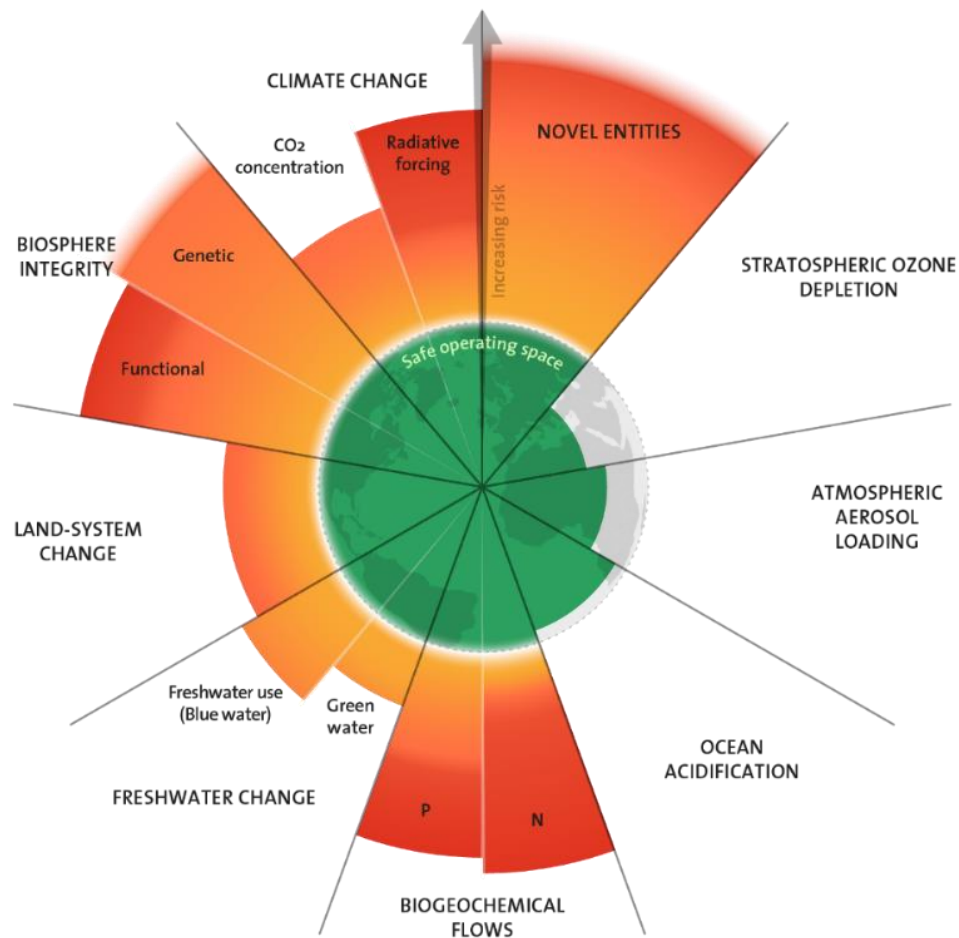
Són moltíssims els informes internacionals¹² de diferents entitats, tant científiques com activistes, que alerten de les múltiples conseqüències del canvi climàtic, així com les seves causes. Lluny de voler enumerar-les, de forma il·lustrativa a continuació es presenta un gràfic que ha elaborat un equip liderat per la Universitat d'Estocolm i en col·laboració amb l'Institut Beijer d'Economia Ecològica de la Real Acadèmia Sueca de Ciències. La recerca desenvolupada pel Stockholm Resilience Centre (Richardson et al., 2023), *‘la Terra més enllà dels 9 límits planetaris’*, ofereix per primera vegada, després dels anteriors informes de Steffen et al. (2015) i Rockström et al. (2009), un estudi sobre l'estat actual dels processos que regulen l'estabilitat i resiliència de la Terra.

Aquest estudi, tal com il·lustra la popular imatge que segueix aquest paràgraf (Figura 10), conclou que en sis dels nou processos s'ha superat el límit d'estabilitat i resiliència, augmentant així el risc de generar i patir canvis a gran escala de forma abrupta.

¹² Hi ha molts recursos on entrar al detall de l'estat actual de la crisi socioambiental a partir de les seves afectacions i implicacions. Algunes de les més rellevants són els diferents informes d'avaluació del grup intergovernamental d'experts sobre el Canvi climàtic (IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change). Disponibles en <https://www.ipcc.ch/>. També es poden consultar els informes previs a les Conferències de les Nacions Unides sobre canvi climàtic (COP – Conference of the Parties), disponibles a <https://www.un.org/es/climatechange/un-climate-conferences>, o els estudis de Centre de Resiliència d'Estocolm que es poden consultar a <https://www.stockholmresilience.org/>.

Figura 10.

Els 9 límits planetaris i la salut de l'ecosistema terrestre.



Nota. Límits Planetaris 2023. Azote per al Centre de Resiliència d'Estocolm, Universitat d'Estocolm. Basat en Richardson et al., 2023.

Aquest estudi és una nova evidència que ens situa a la humanitat en un llindar crític per a la vida. Aquest llindar ja és superat en moltes situacions i contextos de moltes de les persones que habiten la Terra. Per tant, és imprescindible incorporar el factor social a l'equació i considerar les realitats i cultures, ja avui dia, amenaçades per aquestes conseqüències. Així doncs, introduir aquest factor en l'equació ens ha de permetre parlar en termes de justícia social i ambiental global (Martínez Alier, 2010). Per afrontar aquesta crisi, necessitem una alfabetització de la ciutadania vers el seu entorn natural i ambiental més proper. Que conegui l'entorn que habita i el sàpiga llegir de forma crítica. Poder conèixer i entendre la interacció entre els processos planetaris és clau per la ciència, però també ho és per la pràctica humana i quotidiana. Els processos planetaris interaccionen, afecten i responen als processos i relacions socials i humanes i l'Educació Ambiental ens ha de permetre conèixer en primera persona l'entorn que habitem i com la nostra manera de ser, estar i fer el condiciona.

2.2.2. La crisi de valors

La crisi de valors també juga un paper rellevant, ja que explica el perquè de la situació ambiental actual. El fet que les societats ens instaurem en la postmodernitat (Mèlich, 2008) o la modernitat líquida (Bauman, 2003, 2006, 2007) evidencia els canvis de referents absoluts que, segons Mèlich (2008) han orientat el pensament modern.

Segons aquests autors, la individualitat s'ha obert pas en construcció de pautes i la responsabilitat del fracàs. Les pautes que regeixen la societat s'han liquat per esdevenir, com mai abans, caduques. És a dir, esdevenen líquides en tant que és molt complicat mantenir la seva forma, en canvi, és molt senzill donar-los-hi.

Seria imprudent negar o menysprear el profund canvi que l'adveniment de la "modernitat fluida" ha imposat a la condició humana. El fet que l'estructura sistèmica s'hagi tornat remota i inabastable, combinat amb l'estat fluid i desestructurat de l'enquadrament de la política de vida, ha canviat la condició humana de manera radical i exigeix repensar els vells conceptes que solien emmarcar el seu discurs narratiu. Com a zombis, aquests conceptes són avui vius i morts alhora. La pregunta és si la seva resurrecció *-encara en una nova forma o encarnació-* és factible; o, si no ho és, com disposar per a ells un funeral i una sepultura decents.

(Bauman, 2003, p. 14-15)

En aquest capgirar i trontollar els fonaments axiològics de les nostres societats s'ha obert una escletxa per on l'individualisme, la incertesa i el consum estan articulant els motors sobre els quals construïm i ens construïm ciutadania. I alhora, en què les dificultats per cuidar i assentar les pautes del comportament requereixen moltíssima atenció i un esforç perpetu sense que aquest esdevingui una garantia d'èxit (Bauman, 2003).

Com s'ha vist en l'anteriorment, són moltes les aportacions que vinculen l'Educació Ambiental, la construcció ciutadana i la proposta de nous patrons relacionals. L'Educació Ambiental pot esdevenir, doncs, una educació al servei dels valors i la ciutadania que, des de les seves característiques, ens permet qüestionar, dialogar i clarificar els valors presents que existeixen en les nostres societats, imaginar alternatives i treballar cap a la direcció que com a col·lectiu necessitem i desitgem.

Davant els canvis necessaris, l'Educació Ambiental, ens apropa cap a la construcció d'una ciutadania crítica, participativa, dialogant, holística i equitativa, en què tota persona i ésser viu té un paper rellevant i fonamental (Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015). Aquest paper

no només es posseeix sinó que ha de ser reconegut i autoreconegut en benefici del seu sentit d'agència (Edmonds, 2019; Esteban Tortajada, 2023; Liebel, 2018, 2020).

2.2.3. La crisi de coneixement

En últim lloc, la crisi de coneixement s'explica en tant que avui dia ja no podem concebre la ciència com una eina per, únicament, conèixer el món, sinó que ha de servir per transformar-lo. Coneixement i acció van de bracet. Mai abans hem tingut tant coneixement acumulat, de fet, evidències científiques al voltant dels efectes, causes i conseqüències del Canvi Climàtic ja fa temps que són objecte d'innumerables estudis que ens alerten de l'abisme. Des de l'informe Meadows publicat l'any 1972 (Meadows et al., 1972) fins a l'actualitat. Ara bé, tot aquest coneixement també evidencia la incapacitat que com a societat tenim per passar a l'acció i fer front als diferents reptes que se'ns plantegen. I és en aquests sabers capacitants i motors en els quals l'Educació Ambiental ha centrat sempre els esforços.

Com s'ha vist, segons Sanmartí i Pujol (2002) l'educació ha de capacitar per l'acció. I l'Educació Ambiental és, per definició i convicció, una educació per a l'acció i transformació. No només ha de ser una Educació Ambiental alfabetitzant amb el medi ni reflexiva i dialogant entre la ciutadania, sinó que ha de ser una Educació Ambiental provocadora i capacitant per l'acció. I per fer-ho, els sabers científics esdevenen un important interlocutor en la construcció d'aquest coneixement, però no l'únic. Necessitem un coneixement que ens capaci per l'acció i la transformació (Franquesa et al., 2021; Heras, 2006; Mogensen i Mayer, 2009; Sanmartí i Pujol, 2002). Davant això, el diàleg disciplinar (Bonil et al., 2004b) integra la complexitat per articular els sabers de diferents disciplines en l'estudi dels fets globals, i pot obrir, al mateix temps, l'oportunitat de reconèixer sabers populars, tradicionals i dissidents amb la capacitat de construir col·lectivament sabers per l'acció.

Així doncs, el Canvi Climàtic evidencia que les formes que tenim de relacionar-nos entre nosaltres i amb el medi són erràtiques i perpetuen, alhora que accentuen, els conflictes existents en la nostra realitat. Els fenòmens que interaccionen amb cadascuna i entre aquestes crisis no s'expliquen des de models deterministes o positivistes. És necessària una mirada crítica per abordar les problemàtiques actuals. Una mirada que respongui davant la complexitat sistèmica actual. Des d'aquest mirar complet i crític, lluny de creure que l'única realitat que existeix és la vulnerada, l'Educació Ambiental es presenta com una disciplina amb propostes d'actuació davant el conflicte.

2.3. POSSIBILITATS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL PER ACTUAR

Una de les grans dificultats de l'Educació Ambiental és la seva transposició didàctica i la relació que les seves pràctiques estableixen amb les definicions o concrecions disciplinàries de caràcter crític. La disparitat de conceptualitzacions i models, també es fa palesa en la intervenció dels i les educadores ambientals (Eduardo García, 2002).

Des dels paradigmes propers al canvi social (Eduardo García, 2002), Sauvé (1999, 2019) s'estableixen tres esferes del desenvolupament de la persona interrelacionades entre elles i que alhora esdevenen àmbits d'actuació d'una Educació Ambiental que va més enllà de la racionalitat instrumental¹³ i mira de concretar-ne la pràctica pel desenvolupament personal i social.

2.3.1. Les esferes de desenvolupament de la persona i els àmbits d'actuació en l'Educació Ambiental

El model que proposa Sauvé (1999, 2019) es defineix per tres esferes concèntriques. Aquestes són esferes de desenvolupament de la persona i són l'esfera d'una mateixa, on es construeix la identitat; l'esfera de l'alteritat, on es defineix la interacció amb els altres i l'esfera del medi ambient, la que segons l'autora és pròpia de l'Educació Ambiental i respon a la relació amb el medi de vida. Si bé el camp de l'Educació Ambiental se centra en aquesta última, parlem d'esferes interrelacionades de tal manera que no podem treballar-ne una sense considerar la resta. I des d'aquesta perspectiva i totes tres esdevenen àmbits d'actuació de l'Educació Ambiental.

Les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental interaccionen entre elles com sistemes d'acord amb els principis de la complexitat i configuren un model que permet identificar l'àrea educativa específica i multidimensional de l'Educació Ambiental. D'aquesta manera es ressalta la seva importància com a dimensió fonamental de l'educació i la seva connexió amb

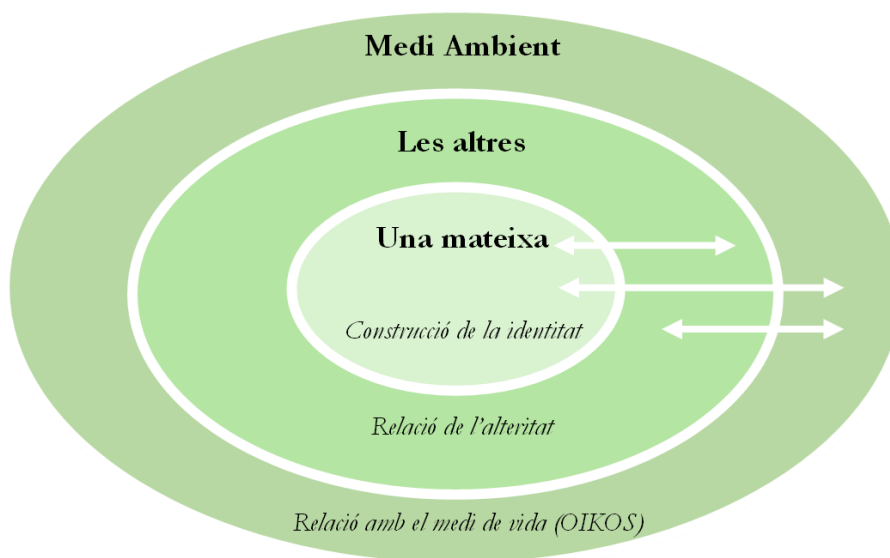
¹³ Sauvé (1999) recorda que la declaració Tbilisi de 1977 estableix els límits de l'Educació Ambiental i els situa com a resposta, com a reactiu davant d'un conjunt de problemes. I, de fet, alguns autors parlen de l'assumpte Tbilisi per referir-se a la racionalització instrumental de la disciplina.

altres dimensions educatives contemporànies com la pau, els drets humans i les relacions interculturals (Sauvé, 1999).

En el model de Sauvé (1999), l'**esfera del jo (una mateixa)** és on la persona es confronta amb si mateixa, desenvolupant autonomia i responsabilitat personal, aprenent a aprendre i a definir-se. En l'**esfera de l'alteritat**, la gent interactua amb altres individus o grups socials, desenvolupant un sentit de pertinença i responsabilitat cap als altres i en col·lectiu. Dialoga amb l'educació intercultural, de pau, democràtica o pels drets humans, per exemple. En últim lloc, l'**esfera del medi ambient** és l'esfera de les relacions amb l'ambient biofísic, incloent-hi elements no humans des d'on es construeix i dialoga amb l'ètica. Segons l'autora, promou una ètica ecocèntrica i integra l'educació ecològica i econòmica, ajudant a comprendre i gestionar l'entorn que habitem, l'*oïkos*, la casa.

Figura 11.

Les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental.



Nota. Traducció de la proposta de Sauvé (1999).

Parlem d'una Educació Ambiental que desplegant-se i articulant-se en una de les esferes, és capaç de qüestionar, treballar i transformar les altres. Una Educació Ambiental permeable entre els diferents espais i on aquest moviment i trànsit constant entre les esferes pròpies fa emergir noves oportunitats en els marges. En l'espai compartit i de col·lisió entre les diferents parts d'un sistema. Per la seva naturalesa, els marges són per definició més inestables i evidencien asincronismes i contradiccions en les diferents pautes i normes de cada àmbit.

A partir de la definició de les esferes podem identificar diferents educacions amb què caminar conjuntament, dialogar i buscar nínxols d'oportunitat. Des de la reflexió pròpia i una mirada

de conjunt, es proposa una lectura entrelaçada —*i alhora creativa*— de les esferes de desenvolupament de la persona com a esferes d'actuació de l'Educació Ambiental i com a escenari favorable pel treball crític i des de la complexitat a l'actual situació de crisi sistèmica.

2.3.2. Una proposta de mirada entrelaçada a les crisis i les esferes

Essent conscient en tot moment que les línies són difoses i que apropar-se a un model que respongui davant una realitat complexa és acceptar-ne la imperfecció d'aquest, aquesta mirada reivindica l'Educació Ambiental com la disciplina idònia per acompanyar la ciutadania des d'una educació que reconeix i afronta el conflicte des de la complexitat.

Podríem trobar en el treball de l'esfera del jo una eina pel treball individual i col·lectiu davant la crisi de valors. En l'esfera dels altres una forma d'enfrontar la crisi de coneixement des del constructivisme. I, finalment, l'esfera del medi ambient —*del medi de vida*—, ens ha de permetre treballar la crisi socioambiental. Lluny de voler significar aquestes associacions des de la simplicitat o el reduccionisme, ens aturem a cadascuna de les crisis i esferes per justificar aquesta mirada en comú i explorar-ne les possibilitats.

Crisi de valors - Esfera del Jo

El canvi de referents morals que acompanya a la postmodernitat (Mèlich, 2008) o la modernitat líquida (Bauman, 2007) ens insta a incorporar la criticitat (Freire, 1970) per fer front a les situacions complexes, dinàmiques i de risc (Beck, 2010). Això fa necessari capacitar a les persones per canviar de posicionaments a través del canvi de la forma de veure el món (Watanabe et al., 2022).

L'esfera del jo ens convida a qüestionar-nos, a construir la nostra identitat de forma crítica. Treballem en col·lectiu per cultivar el 'jo'. Coincidirem doncs en considerar un valor una construcció personal, social i cultural que pot —o no— ser compartida amb el col·lectiu. I justament per aquest fet, i perquè són motors de les nostres accions que cal examinar de forma crítica els propis valors.

L'home individualment, tant com les comunitats i grups culturals concrets, es recolzen en alguna taula. És cert que aquestes taules no són fixes sinó fluctuants i no sempre coherents; però és indubtable que el nostre comportament davant l'altre, els seus actes, les creacions estètiques, etc., són jutjats i preferits d'acord amb una taula de valors. Sotmetre a un examen crític aquestes taules de valors que foscament

influeixen en la nostra conducta i les nostres preferències, és tasca irrenunciable de tot home¹⁴ culte.

(Fronidizi, 2010, p. 21)

La crisi de valors no es refereix únicament a la taula de valors que regeixen individualment les nostres vides. En l'esfera del jo resulta interessant i oportú establir el diàleg disciplinar amb l'Educació en Valors des de la perspectiva de la construcció de la personalitat moral per transitar cap a estadis més avançats de la personalitat moral (Kohlberg, 1981).

Amb relació al medi ambient, l'Educació Ambiental que es defensa, persegueix la construcció d'una identitat en què la persona imagina, explora i experimenta les pròpies alternatives per després decidir el seu propi codi moral. Defensa un nivell postconvencional de desenvolupament moral davant l'evidència de la insuficiència global per condicionar l'acció a partir de càstigs o recompenses externes. Per la consolidació d'una ecociutadania, necessitem que la persona no es limiti a reciclar per beneficiar-se de les disminucions en l'impost municipal de recollida de residus, sinó que ho faci, o no, havent explorat alternatives morals en la seva relació amb el medi ambient i la vida actuant acord el seu propi codi. Per tant, l'Educació Ambiental que defensem promou un acompanyament en el qüestionament i clarificació de l'individu per tal que la seva conducta respongui a una ètica pròpia. I més quan és explícita la insuficient acció climàtica per part dels governs.

No sorprèn doncs l'emergència de conceptes com ecoètica (López de Goicoechea Zabala, 2014), ètica eco-social (Gutiérrez Bastida, 2019b) o ecosofia (Panikkar, 2021), entre d'altres. Conceptes que emergeixen per formular propostes sobre com la nova ciutadania s'ha de relacionar amb el medi ambient i entre ella (Crespo i Torres, 2022a).

Crisi de coneixement - Esfera de l'alteritat

El món és epistemològicament plural. I igualment plural i divers esdevé el diàleg i, per consegüent, el coneixement generat. Da Sousa Santos (2019) ens parla d'inter-coneixements quan ens planteja la idea de l'ecologia de sabers. Més concretament, ens parla de construir col·lectivament nous coneixements per l'acció que emergeixen de la comunicació transformadora en clara reivindicació dels sabers culturals i tradicionals associats als territoris i les comunitats.

¹⁴ En traduir el text s'ha mantingut el terme *home*, d'acord amb la forma d'expressar-se de l'autor, tot i entendre's que en aquest context, el terme *home* equival a *persona*. Constructe amb el qual ens sentiríem més còmodes.

La coincidència que no és ja la meua opinió ni la seva, sinó una interpretació comuna del món, possibilita la solidaritat moral i social. El que és just i es considera tal, reclama de ser la coincidència que s'assoleix en la comprensió recíproca de les persones. L'opinió comuna es va formant constantment quan parlen uns amb els altres i desemboca en el silenci del consens i de l'evident (...) la nostra vida social descansa en el pressupost que la conversa, en el seu sentit més ampli, desfà el bloqueig produït per l'aferrament a les pròpies opinions.

(Gadamer, 2007, p. 185)

Assumir que el coneixement es construeix a partir dels propis sabers dels agents de la comunitat implica que els processos d'ensenyança-aprenentatge esdevenen espais de reflexió i creativitat en què resulta fonamental la vinculació entre la comprensió i l'aplicabilitat del coneixement (Calafell i Bonil, 2014). Així doncs, per moltes autories el constructivisme esdevé un fonament bàsic en programes de formació del professorat (Baines et al., 2000; Davis et al., 2003; Gordon et al., 2007; Gordon, 2010; Oxford, 1997; Richardson, 1997) i especialment interessant en el camp de l'Educació Ambiental (Calafell i Bonil, 2014).

Des del reconeixement de l'alteritat com a generadora i constructora de coneixement, l'Educació Ambiental ha de ser capaç de presentar-se com una disciplina dinamitzadora de processos i comunitats. Capaç d'integrar agents no-educatius en la seva pràctica per acostar els sabers dels diferents actors i enxarxar-los per un mateix objectiu i fer valdre les noves emergències del sistema. És, doncs, des de l'alteritat i el diàleg amb altri, que generem un coneixement per l'acció. És a dir, un coneixement que esdevé en contacte amb les altres esferes i cerca respostes a la crisi sistèmica. Igual que fan altres educacions. Des de la present concepció de la disciplina, l'educació intercultural, l'educació per la pau, l'educació social, etc. són aliades per reforçar la perspectiva comunitària i per l'acció comú.

Crisi socioambiental - Esfera del medi ambient

L'esfera del medi ambient és el camp d'actuació per excel·lència de l'Educació Ambiental. I, de fet, la crisi socioambiental és la manifestació més visible i acceptada de la concatenació de crisis en la qual estem. Tots els discursos de l'Educació Ambiental identifiquen el medi ambient i l'entorn natural com l'àmbit propi de la disciplina. Per alguns esdevé l'únic àmbit i per altres, com el que defensem, un punt que el vincula amb les altres esferes d'actuació, les altres dimensions de la societat i altres disciplines i educacions.

L'Educació Ambiental entesa i contemplada des de la teoria de la complexitat, no esdevé únicament epistemològica sinó també ontològica, és a dir, ofereix una perspectiva en diàleg

entre el pensament, l'acció i l'ètica (Calafell i Banqué, 2017). És en el pas previ a aquestes accions on l'alfabetització científica ciutadana (Ramos i Espinet, 2012), i en concret sobre el Canvi Climàtic, esdevé troncal. L'esfera del medi ambient, es focalitza en les tasques de l'alfabetització ambiental per mitjà del diàleg amb l'ecologia o la biologia, però també des de l'economia, per exemple.

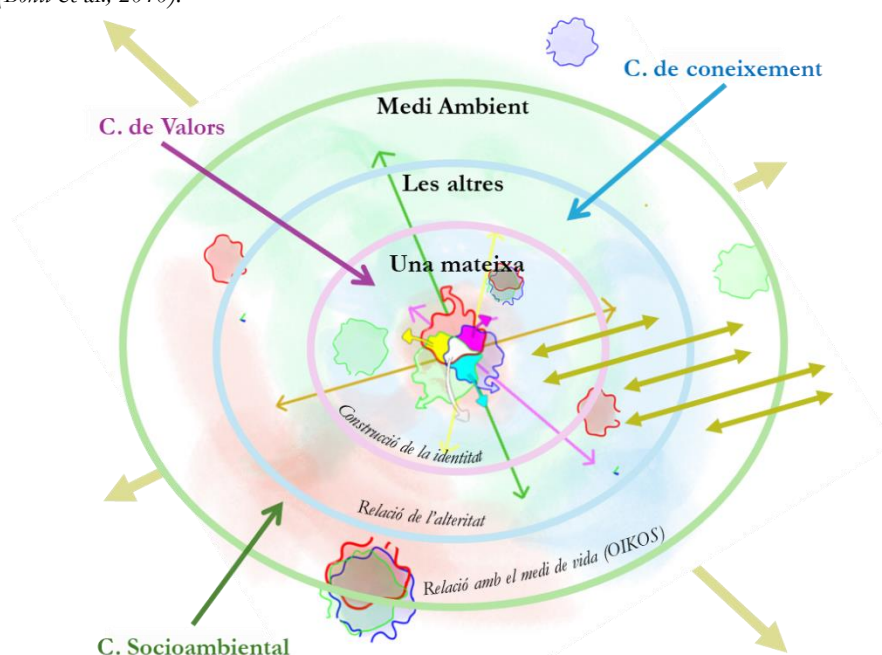
Actuar des de l'esfera del medi ambient, l'esfera pròpia de l'Educació Ambiental, ens ha de capacitar no únicament per la interpretació i coneixement ambiental sinó que obre la porta a aproximar-nos a l'activitat educativa des d'una reflexió i diàleg entre pensament, acció i ètica (Bonil et al., 2010). Una ètica que segons Calafell i Banqué (2017) podria aproximar-se a la proposada per Camps i Cortina (2007). L'esfera del medi ambient és l'entrada de l'Educació Ambiental cap a les altres esferes de desenvolupament per donar resposta a la crisi sistèmica des del reconeixement de la seva coexistència i retroalimentació entre les crisis socioambientals, de coneixements i de valors.

Una representació integradora

A tall de resum, en seguit es mostra una representació (Figura 12) per il·lustrar aquesta interpretació entrelaçada entre les diferents esferes de desenvolupament personal i social de l'Educació Ambiental i les crisis existents. També integra els principis de la complexitat segons els quals el model interacciona i reacciona amb altres sistemes i ell mateix.

Figura 12.

Representació integradora de les esferes d'Educació Ambiental (Sauvé, 1999), les 3 crisis simultànies i els principis de la complexitat (Bonil et al., 2010).



2.4. LA CONSTRUCCIÓ CIUTADANA COM A REPTE DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Limón-Domínguez i Alcántara-Rubio (2019) exposen que existeix consens en el fet que l'educació se situa en primera plana dels processos de reconstrucció d'un projecte comú. “És la que s'encarrega d'acompanyar a les persones en el procés d'aprendre a ser, de relacionar-se i de comprometre's amb el món” (Limón-Domínguez i Alcántara-Rubio, 2019, p. 42). Acompanyar aquesta reconstrucció des de l'Educació Ambiental obre un marc de continu qüestionament. Tanmateix, l'Educació Ambiental s'obre a la possibilitat —i oportunitat— d'aprendre des de la convivència amb els altres (Muradian i Pascual, 2018). La sempre present dimensió ètica de l'Educació Ambiental ens insta a incloure a totes les identitats en aquest aprenentatge col·lectiu. No existeix un avenç comunitari autèntic si no es fa amb elles i des d'elles (Caride, 2017).

En matèria ambiental i ecologista, observem com les veus de les infàncies són aquelles a les quals la societat s'ha acostumat a sentir des de l'activisme climàtic o la dissidència, però més enllà de les seves veus, els seus valors i punts de vista han de poder-se considerar i concretar des de diferents escenaris (O'Brien et al., 2018).

Així doncs, es tracta d'acompanyar les persones des de les diferents esferes i oportunitats que l'Educació Ambiental ens ofereix per afavorir l'emancipació de les comunitats i identitats i consolidar una democràcia ambiental (Manzini i Bigues, 2000) que permeti la formació de noves formes de ciutadania. És a dir, una ciutadania enfocada a la cura i millora de l'entorn; orientada a l'exercici de responsabilitats vers el medi natural i social; compromesa amb la reivindicació dels drets d'una ciutadania present en la presa de decisions; i capaç d'obrir nous espais on protagonitzar els canvis (Limón-Domínguez et al., 2019).

El repte de la formació d'una ciutadania que se senti interpel·lada per les dimensions socials, econòmiques, polítiques, culturals i biològiques de l'entorn (Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015) alhora que democràtica i participativa, és també un repte que l'Educació Ambiental persegueix des del naixement (Gutiérrez Bastida, 2019a). Aquest repte posa en valor les relacions democràtiques i de cura amb el medi ambient i entre les persones com una màxima. Des de l'Educació Ambiental que defensem es considera l'educació com un projecte polític i pedagògic al servei de la construcció ciutadana (Sauvé, 2014).

2.4.1. L'ecociudadania o ciutadania ambiental

Fins fa poc, el concepte de ciutadania ambiental no havia estat explorat al detall. I encara ho és poc a Llatinoamèrica (González-Gaudiano, 2003). Georgiou et al. (2021) ofereixen dues hipòtesis del motiu d'aquest escàs aprofundiment en el camp. En primer lloc, argumenten que el concepte és complex en si mateix i alhora ho interrelacionen amb molts d'altres constructes que, també són complexos i s'empren com a substituïts o complements (Hadjichambis i Paraskeva-Hadjichambi, 2020). El segon argument —*al qual ja ens anem acostumant des de l'Educació Ambiental*— rau en les implicacions polítiques, socials i econòmiques de la proposta, fet que contribueix a la fragmentació lèxica i l'aflorent de termes veïns com *ciutadania sostenible*, *ciutadania verda*, *ciutadania ecològica*, o fins i tot, termes que tot i posar el protagonisme en altres dinàmiques, formarien part del constructe d'una ciutadania ambiental crítica, com ara *ciutadania global* o *ciutadania activa* (Georgiou et al., 2021).

Així i tot, la Xarxa Europea per la Ciutadania Global en proposa una definició amb la qual ens alineem i en destaquem l'èmfasi a la resolució de problemes i el cultiu i desenvolupament de relacions saludables i sostenibles amb la natura:

Ciutadania ambiental es defineix com el comportament responsable proambiental dels ciutadans que actuen i participen en societat com a agents de canvi a l'esfera privada i pública i a escala local, nacional i global a través d'accions individuals i col·lectives en la direcció de resoldre problemes socioambientals contemporanis, prevenir la creació de nous problemes socioambientals, perseguir la sostenibilitat i desenvolupar relacions saludables amb la naturalesa.

(Hadjichambis i Reis, 2020, p. 8)

En aquesta tesi defensem la necessitat de transitar cap a una ciutadania pensada en aquests termes. Així i tot, fem ús del concepte ecociudadania, proposat per Sauvé, perquè es considera que explicita la integració dels elements biofísics de l'ecosistema global davant d'altres propostes de ciutadania global. I, tot i no tenir una definició ferma i final (Sageidet i Heggen, 2021), la mateixa Sauvé (2014) la defineix com:

Una forma de relació amb el món centrada en el "viure aquí junts", una relació contextualitzada i ubicada, que implica la responsabilitat col·lectiva respecte als sistemes de vida —*dels quals formem part*— i que necessita competències per inserir-se de manera eficaç en les dinàmiques polítiques de decisió i acció relatives als assumptes socioecològics.

(Sauvé, p. 14)

Aquest concepte ens servirà, igual que ha servit a moltes altres autories abans, per construir i dialogar partint d'una base compartida. L'ecociudadania és un projecte polític i pedagògic de dimensió ètica, crítica i política (Sauvé, 2014). Partint de les necessitats de les persones i l'entorn, l'ecociudadania ha de ser capaç de dinamitzar una ciutat cuidada i compartida, on la ciudadania construeixi la pròpia realitat des de la responsabilitat i en cooperació amb els altres (Limón-Domínguez et al., 2019). I per això cal entrenar competències ètiques, crítiques i polítiques.

2.4.2. La competència ecociudadana

És evident que una ciudadania que es regeixi des de la definició i caracterització que hem donat pot trobar múltiples i diverses teories per definir-se, més enllà de la proposta de Sauvé (2013). Per exemple, Mogensen i Schnack (2010) proposen la definició de la competència d'acció, Rekondo et al. (2015) exploren la competència eco-ciudadana a partir de la construcció discursiva o Gutiérrez-Bastida (2019b) ens defineix la competència ecosocial com una perspectiva de rellevància creixent en la plana nacional. Aquestes propostes, tot i que diverses no són excloents, ja que defensen el propi model a partir de concepcions de l'Educació Ambiental crítica. S'entrellacen entre elles i es reforcen i reafirmen en la missió de l'Educació Ambiental de cultivar-les.

Posant el focus en la persona ciudadana, Sauvé (2013) ens parla del desenvolupament de la competència ecociudadana com una dimensió macrocompetencial integrada per la competència crítica, l'ètica i la política. A continuació entrem a detallar les competències crítica, ètica i política de l'ecociudadania. Alhora, aquestes esdevenen dimensions de l'Educació Ambiental.

Competència crítica

Segons Sauvé (2013), la competència crítica és essencial a l'Educació Ambiental i s'integra a partir de tres tipus de sabers:

- *Sabers*. Coneixements que capaciti a la ciudadania per afrontar i interpretar la complexitat de la realitat des de diversos i plurals punts de vista, sabers i posicionaments davant un mateix fenomen.
- *Saber fer*. Cal desenvolupar habilitats que permetin articular la recerca, i processar i avaluar nova informació. Aquest saber ambiental es forma en l'esdevenir de les

situacions i en participen tots els agents. Aquest saber fer requereix prendre consciència de forma crítica dels reptes en relació amb els mitjans, els poders i la construcció i difusió del coneixement.

- *Saber ser*. La curiositat, el qüestionament propi i col·lectiu i l'escepticisme són actituds necessàries que, acompanyades de valors com el rigor o la coherència han de ser presents en el desenvolupament de la competència crítica.

L'autora argumenta que la integració d'aquests sabers ha de desenvolupar-se en un *saber actuar*, saber construir i saber utilitzar de forma eficaç la informació. En conclusió, parlem de saber exercir el pensament crític al servei del context per a la seva transformació.

Tanmateix, pren rellevància parlar de justícia eco-social en tant que l'actitud crítica implica la identificació i confrontació en les opressions socials i ecològiques existents.

Qui decideix què?, en nom de qui? i per què? És des d'aquesta perspectiva de crítica social que s'aborden les qüestions ambientals, com aquelles relacionades amb el consum d'energia o l'ús de l'aigua o del sol, per exemple. Aquesta perspectiva també és autoreflexiva: Qui som? Què volem? Què podem fer junts?

(Sauvé, 2013, p. 33-34)

Són doncs aquestes preguntes, pròpies de les pedagogies crítiques, les que fan de l'actitud crítica una eina per la deconstrucció¹⁵ de realitats i evoquen a la idea de transformació. Bullen-Aguilar (2021) reafirma la riquesa de les propostes de Freire en l'Educació Ambiental en argumentar que de la mà de les pedagogies crítiques ja no parlem d'una educació enfocada a reduir l'impacte o el consum, ni tan sols d'una educació que ens convidi a formar part de campanyes de neteja o recollida de residus. Parlem d'una educació que ens permet reconèixer-nos part del col·lectiu per transformar un sistema disfuncional i, que alhora transcendeix i vincula amb l'ètica i la política.

Competència ètica

La dimensió ètica de l'Educació Ambiental és de les més explorades i de la que més propostes acull en la seva matriu. Així doncs, defensem la competència ètica com l'aprenentatge complex que ens ha de permetre imaginar com ha d'esdevenir l'ecociutadania en la seva

¹⁵ S'entén com a deconstrucció el procés comprès entre l'inici del desmuntatge d'un concepte o constructe determinat a partir de la presa de consciència i determinació, fins a l'inici de la redefinició i construcció a partir de noves realitats i paradigmes.

dimensió ètica, sobre quina nova cultura de la sostenibilitat s'ha d'assentar i quins valors hem de redefinir i cultivar. És aquest procés d'identificar el propi sistema de valors i confrontar-lo amb altres, per tal de validar-lo o reconstruir-lo d'acord amb el context, el que ens porta a definir la base de la competència ètica (Sauvé, 2013).

És imperant la necessitat d'una competència ètica que ens qüestionï les opcions ètiques hegemòniques d'avui. I de paradigmes alternatius n'hi ha molts, així com propostes ètiques: ètica de la Terra (Leopold, 2017) o l'ètica del bon viure¹⁶, l'ètica ecosocial (Gutiérrez-Bastida, 2019b) o l'ètica ecofeminista (Mies i Shiva, 1997, 2014), entre altres. Aquests, són alguns exemples de propostes ètiques que intersequen de forma explícita i directe a la relació amb la Natura. Però també resulten d'especial interès pel desenvolupament de la competència ètica conèixer diferents i diverses propostes.

En la competència ètica, segons Sauvé (2013), el *saber actuar* en la presa de decisions ètiques apropiades, en debats per mitjà d'arguments ètics i en l'actuació coherent es treballa i configura a partir dels següents tres sabers:

- *Sabers*. Conèixer diferents propostes i posicions ètiques i identificar assumptes ètics.
- *Saber fer*. Des de la construcció del discurs ètic i de la seva anàlisi, saber clarificar situacions controvertides i qüestionar i ordenar els propis valors.
- *Saber ser*. De nou apareix la coherència. En aquest cas des d'una plana interna, vinculada al compromís personal i col·lectiu i al ser des de l'autenticitat.

En abordar de la competència ètica ens aturem a parlar de l'Educació Ambiental com a praxi. La praxi és un dels conceptes claus de les pedagogies crítiques que “implica l'acció i la reflexió de les persones sobre el món per transformar-lo” (Freire, 1970, p. 67). Parlar de la praxi en l'Educació Ambiental suposa un lineament d'acord amb les postures ètiques i educatives emancipadores i, a més, considera dins el mateix procés transformador l'activitat manual i l'activitat reflexiva tant individualment com col·lectivament (Rekondo et al., 2015). És a dir, parlem d'una educació posicionada que reconeix el pluralisme moral i defuig del relativisme.

¹⁶ El bon viure és una filosofia resignificada cultural i territorialment. I en alguns casos reconeguda en les constitucions del país. És el cas de Colòmbia i Equador. A Colòmbia sota el nom del “vivir bien” o suma qamaña (en aymaray) o sumackawsay (en kichwa/quechua) i a Equador com a “bien vivir” o sumackawsay (en kichwa/quechua).

Competència política

Les tres competències estan profundament relacionades entre elles i és el bon desenvolupament de les anteriors la que desembocarà en la competència política.

La competència política es posa en joc en dos nivells. Primerament, en la proximitat i l'acció política individual que rau en les opcions i decisions pròpies, on es desenvolupa un primer nivell de compromís vers el canvi. Aquest es materialitza en accions com: cultivar un tros d'hort propi, portar una bossa de deixalles en sortir a la muntanya, consumir al mercat del barri i de forma coherent amb el context i la temporada, etc.

L'altre nivell referencia una escala més àmplia i col·lectiva que cerca l'establiment d'un sistema democràtic i participatiu de governança ambiental. El compromís esdevé en base els valors vinculats a una democràcia ambiental (Manzini i Bigues, 2000) i es materialitza en moviments de resistència, reivindicació i d'acció com són les manifestacions en defensa d'espais naturals o organitzacions que confronten macroprojectes industrials. Però aquest nivell de la competència política també es materialitza en la celebració, promoció i autoorganització en formes alternatives d'habitar. Com poden ser la creació de cooperatives agroecològiques, o la celebració de fires culturals de pobles originaris, entre moltes altres.

Així doncs, segons Sauvé (2013) el *saber actuar* de la competència política es fa manifesta en un saber denunciar, resistir, escollir, proposar, comprometre's, crear, etc. Especialment sustentat en la reivindicació i exercici d'una democràcia participativa. Per assolir aquest saber actuar són necessaris els aprenentatges vinculats a:

- *Sabers*. Coneixements associats a les estructures organitzatives i dinàmiques sociopolítiques. Familiaritat i coneixement de les lleis i reglaments, així com els actors i poders existents. També de les possibles alternatives.
- *Saber fer*. La ciutadania ha de capacitar-se per l'anàlisi, argumentació i debat, però també en la implementació d'estratègies d'acció. És a dir, saber utilitzar els processos i eines a l'abast per actuar.
- *Saber ser*. Centrat en el sentiment de poder fer i voler fer. És a dir, de reconèixer-se part de la ecociutadania des del compromís individual i col·lectiu.

La competència política, doncs, en l'Educació Ambiental es treballa en múltiples i diversos escenaris. Tant en aquells institucionalitzats o formals en què la intencionalitat educativa és

clara i explícita com en altres escenaris d'educació no formal o informal en què per mitjà de l'activisme, militància o participació es desenvolupen els aprenentatges propis de l'exercici ciutadà. Aquests altres escenaris possibiliten un espai pels sabers habitualment marginalitzats en l'educació formal, com podrien ser per exemple, els vinculats a cultures originàries, a l'ecofeminisme o a la justícia social, i són aquests els que obren camí a una ensenyança compromesa (Sauvé, 2014).

L'Educació Ambiental pel desenvolupament de la competència política, entesa com s'ha presentat segons Sauvé (2013), pot enriquir-se profundament de reflexions i propostes pedagògiques del camp de la formació ciutadana. Considerant que tant l'educació com el medi ambient són assumptes públics i de gestió col·lectiva (Sauvé, 2014), pren sentit considerar la pedagogia de l'acció comú proposada per Puig (2021) com un suport a l'Educació Ambiental.

L'acció comú és un dinamisme social complex que transforma una situació problemàtica en un repte col·lectiu i, per fer-hi front, activa capacitats destinades a acomunar, deliberar i cooperar amb el propòsit d'impulsar plegats un projecte d'intervenció dirigit a solucionar el problema inicial i executat en benefici de la comunitat i de cadascun dels participants.

(Puig, 2021, p. 104)

La defensa de l'acció comú és una defensa política necessària. Aquesta proposta reconeix el doble nivell, comunitari i individual, en el benefici de l'acció i apel·la a la participació, l'autonomia i la comunitat. La transformació de la realitat en situacions problemàtiques parteix de la quotidianitat i es multiplica a escala global. En definitiva, és una definició d'aprofundiment al saber actuar que Sauvé (2013) vincula a la competència política.

Educar en aquestes tres competències ciutadanes ens ha de permetre construir l'ecociudadania de tal manera que es configuri una macrocompetència ecociudadana materialitzada en un saber actuar tant individualment com col·lectivament en l'àmbit socioecològic. És a dir, un saber actuar que es va construint en la interacció social i es desenvolupa en la participació de temes socioecològics tant individuals com col·lectius (Rekondo et al., 2015).

La pàgina següent mostra la taula resum de les macrocompetències ecociutadanes presentades a partir dels seus sabers (Taula 1).

Taula 1.

Macrocompetències ecociutadanes presentades a partir dels seus sabers.

LA COMPETÈNCIA ECOCIUTADANA

	Crítica	Ètica	Política
SABERS	Capacitat per afrontar i interpretar la complexitat des de diversos i plurals punts de vista, sabers i posicionaments.	Conèixer diferents propostes i posicions ètiques. Saber identificar assumptes ètics.	Associats a les estructures organitzatives i dinàmiques sociopolítiques. Lleis i reglaments així com els actors i poders existents. També de les possibles alternatives.
SABER FER	Articular la recerca, processar i avaluar nova informació. Prendre consciència de forma crítica dels reptes amb relació als mitjans, els poders i la construcció i difusió del coneixement.	Des de la construcció de discurs ètic i la seva anàlisi. Clarificar situacions controvertides. Qüestionar i ordenar els propis valors.	Anàlisi, argumentació i debat. Implementació d'estratègies d'acció. Utilitzar els processos i eines a l'abast per actuar.
SABER SER	La curiositat, el qüestionament propi i col·lectiu i l'escepticisme són actituds necessàries. Valors com el rigor o la coherència han de ser presents en el desenvolupament de la competència crítica.	Coherent. Compromís personal i col·lectiu. Des de l'autenticitat.	Reconèixer-se part de la ecociutadania. Des del compromís individual i col·lectiu.
SABER ACTUAR	Construir i saber utilitzar de forma eficaç la informació. Exercir el pensament crític al servei del context per a la seva transformació.	En la presa de decisions ètiques apropiades. En debats per mitjà d'arguments ètics. De forma coherent.	Denunciar, resistir, escollir, proposar, comprometre's, crear, etc. Sustentat en la reivindicació i exercici d'una democràcia participativa.

Nota. Elaboració pròpia a partir de Sauvé (2013).

2.4.3. Noves ètiques per l'ecociutadania

Per transitar cap a l'ecociutadania, necessitem nous principis ètics que guiïn el fer col·lectiu. Per això, cal observar la societat i l'entorn de forma crítica, des de noves perspectives ètiques i amb la voluntat i acció política de transformar-nos d'acord els nous principis relacionals (Crespo i Torres, 2022a). Compartint aquesta necessitat d'universalitzar una nova ètica, són moltes les autories que s'aturen a analitzar i proposar els elements que han de consolidar aquesta proposta de valors, actituds i normes.

Així doncs, partim del reconeixement de l'ecodependència i la interdependència com les lògiques que sostenen la vida i confronten l'actual paradigma econòmic i de mercat en el sistema capitalista (Herrero, 2018, 2022). Considerant aquestes lògiques, defensem que el trànsit cap a relacions respectuoses vers el medi ambient implica també una democratització de les nostres relacions entre la ciutadania i els diferents col·lectius que la conformen. Per tant, una ètica ambiental serà, per definició, una ètica democràtica. Murga-Menoyo i Novo (2017) defensen que sigui quina sigui la proposta alternativa proposada haurà de considerar necessàriament la intersecció persona-societat-natura des d'un marc sistèmic i de complexitat.

Limón-Domínguez i Alcántara-Rubio (2019) proposen una nova ètica per la ciutadania planetària assentada en el fèril encreuament entre l'ètica ambiental i l'ètica de la cura. La primera vetllarà per la construcció d'uns valors i paradigmes que contribuïran a la reconfiguració de les relacions harmonioses entre la persona i la natura, mentre que la segona és una ètica humana integral a la democràcia i la seva pràctica, així com al funcionament de la societat global (Gilligan, 2014), ens permetrà articular nous sentiments de pertinença i vincles comunitaris. Així doncs, l'ètica ambiental esdevindria garantia de l'ecodependència mentre que l'ètica de la cura ho esdevé des de la interdependència.

El projecte ètic defensat per Limón-Domínguez i Alcántara-Ruiz (2019) aprofundeix en aquells elements per la consolidació d'una ètica ambiental democràtica. I posa al centre de la proposta el valor de la cura, la participació, l'autonomia, les xarxes comunitàries i la quotidianitat.

- *La cura*. Entesa com un marc de referència per la transformació social. Entenent que significa prendre responsabilitat vers un mateix i vers els altres de forma democràtica. Les autores coincideixen amb Murga-Menoyo (2018) en considerar la cura des de tres

vessants: la cura de si, la cura dels altres i la cura de lo altre. Tres vessants que de nou ens recorden, i es podrien vincular de forma directa, a la proposta de les esferes de desenvolupament de la persona i els àmbits d'actuació de l'Educació Ambiental de Sauvé (1999, 2019).

- *La participació.* Donat el compromís amb el canvi i la transformació social que asseguri a les persones sentir-se part del projecte. Alhora, estableixen una interessant relació de la participació amb la cura, en tant que aquesta ens generarà interès i preocupació pel benestar de les altres persones, d'allò altre i de les relacions. Les autores argumenten la importància i urgència del protagonisme de les infàncies com a ciutadanes i com a mesura contra l'alienació. Serà doncs la seva participació un imprescindible per la garantia del pensament crític.
- *L'autonomia.* Com a facilitadora d'un ésser crític (Carbonell, 2018) i de l'emancipació. Que ens permeti reivindicar uns mínims comuns de llibertat, equitat, justícia i democràcia. Signifiquen l'autonomia tant en el pla individual com col·lectiu en la consolidació dels processos participatius i d'autogestió.
- *Les xarxes comunitàries i la quotidianitat.* La comunitat esdevé un ésser col·lectiu que transforma el context per la millora local, però amb afectacions globals donat el caràcter sistèmic. Participació, autonomia i comunitat són elements de co-aprenentatge ciutadà.

Si bé ens sentim còmodes amb la proposta ètica de Limón-Domínguez i Alcántara-Rubio (2019), hi ha d'altres que també suposen una riquesa per la disciplina. D'entre les quals cal destacar la proposada en Carta de la Terra (Comissió de la Carta de la Terra, 2000) per la voluntat de consens i el caràcter intercultural. I l'ètica ecosocial, per la creixent rellevància en la plana nacional.

La Carta de la Terra (Comissió de la Carta de la Terra, 2000) és destacable en el fons i en la forma. En ella, s'hi troba un dels primers exercicis per oferir un marc ètic pel desenvolupament humà sostenible —*fons*— al qual s'arriba per mitjà d'un procés participatiu i de diàleg intercultural —*forma*—. És un dels documents marcs internacionals de major rellevància pel que fa a les aportacions ètiques i amb major pluralitat i diversitat en la seva constitució (Novo, 2017). La Carta de la Terra es forma per 17 principis ordenats a partir de quatre eixos: el respecte i la cura de la comunitat de vida; la integritat ecològica; la justícia

social i econòmica; i la democràcia, la no-violència i la pau. I, cadascun dels principis és posteriorment desgranat en parts més detallades. Pren rellevància destacar com en la concreció d'aquests principis s'estableixen, entre d'altres, dues concrecions on el paper de les infàncies i els joves és observat amb especial atenció.

12c. Honrar i donar suport als joves de les nostres comunitats, i capacitar-los per exercir el seu paper essencial en la creació de societats sostenibles.

14a. Proporcionar a tothom, especialment als nens i als joves, l'oportunitat a l'educació que els capaciti per contribuir activament en el desenvolupament sostenible.

(Comissió de la Carta de la Terra, 2000, p. 4)

Per acabar, donada la creixent rellevància de la perspectiva ecosocial, creiem interessant reflectir la proposta de Gutiérrez-Bastida (2019b) qui defineix l'ètica ecosocial com aquella ètica que valora intrínsecament cada ésser viu i considera la trama de la vida com el valor més alt i el centre de tota reflexió i acció; que defensa la satisfacció de les necessitats humanes dins del context de la trama de la vida, que només té sentit en un marc de justícia social; que reconeix que vivim en un planeta amb recursos limitats; que el que cal preservar és la vida; i que és orientada a l'acció, entenent l'acció com una manera de ser, de saber, de viure i d'actuar. Per tant, l'acció entesa com a manera de ser, saber, viure i actuar ens recorda a la concreció de les macrocompetències ciutadanes de Sauvé (2013).

En definitiva, aquestes propostes apareixen per coliderar la reconstrucció d'un marc comú per transitar cap a l'ecociutadania. Contribueixen al canvi de paradigma desitjat i a la consolidació d'una nova forma de ser, fer i estar en el món. Una forma de fer que es defensa plural i crítica amb ella mateixa. Recuperant una de les idees de Limón-Domínguez i Alcántara-Ruiz (2019), l'Educació Ambiental esdevé el saber fer capaç de teixir la xarxa relacional entre persones-grup i societat-ambient, i situar-la en una opció ètica de sistema de valors per posteriorment ser constantment qüestionada, confrontada i reflexionada. Com a potencial per la revisió de processos i el seu enriquiment constant a partir de la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa.

Capítol 3

LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

La participació de les infàncies es presenta com un paradigma emancipador davant de mirades limitants. Un paradigma que, a partir de l'argumentari que s'oferirà, pren sentit contemplar-lo, defensar-lo i treballar-lo des de l'Educació Ambiental camí a la construcció d'una ecociutadania en la qual les infàncies en formin part.

3.1. Mirades limitants vers la infància en la societat

Les societats on vivim estan violentades per múltiples i interconnectades opressions relacionals de caràcter asimètric. En aquest punt explorarem aquelles que contribueixen a la representació limitant de les infàncies. Explorarem la relació entre l'antropocentrisme, el capitalisme i el patriarcat. Alhora que es presenta un estudi de desconstrucció de la infància hegemònica. Finalment, entrem a desgranar com l'adultocentrisme i el colonialisme limiten a les infàncies.

3.2. La Participació de les Infàncies

En contraposició a les mirades limitants s'erigeix la Participació de les Infàncies com un element de garantia democràtica. Aquest apartat vol definir la Participació de les Infàncies des de diferents representacions i teories complementàries. Més enllà d'oferir una definició ens aturem a veure'n les dimensions, principis i formes.

3.3. Raons de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental

A partir de les aproximacions teòriques al concepte, la seva dimensionalitat i polimorfia, en aquest apartat explorarem les raons que justifiquen la incorporació de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental des del punt de vista jurídic, educatiu i pragmàtic.

3.4. Infàncies ecociutadanes

Per donar continuïtat a l'anterior apartat, es defineixen, presenten i defensen les infàncies com a ecociutadanes de present. Una ecociutadania que cohabita la ciutadania a partir d'especificitats i oportunitats pròpies.

3.1. MIRADES LIMITANTS VERS LA INFÀNCIA EN LA SOCIETAT

L'adultocentrisme (Alfageme et al., 2003; Cussiánovich, 2010; Duarte Quapper, 2012, 2015) va més enllà d'una relació social asimètrica en favor d'allò adult, és l'assumpció del conflicte en les relacions entre generacions, les quals es defineixen per un vincle asimètric autoritari i desigual. Coincidint amb Morales i Magistris (2020), l'assenyalament d'aquestes relacions i explicitar-ne els vincles conflictius que comporta, és un fet ètic i polític necessari.

Amb aquest posicionament, ens aturem a analitzar la situació actual del nen/a en les nostres societats. Unes societats que hem construït sobre un seguit d'asimetries que s'alimenten i entrellacen creant una estructura sociopolítica i econòmica on el control és posseït i exercit per uns pocs. Les persones que s'identifiquen amb identitats que se situen del costat del privilegi estan presents en la vida pública i política i esdevenen les governants. En canvi, les governades són aquelles identitats relegades a l'extrem d'opressió o resistència fruit d'una arbitrària i determinada categorització.

3.1.1. Antropocentrisme, capitalisme i patriarcat. Un nínxol per l'adultocentrisme

L'antropocentrisme atorga el valor a allò humà per sobre del natural. Torralba (2003) l'explica com aquell discurs fruit dels corrents grecs i moderns consolidats sobre el valor sublim de *ser humà* i ens situa ontològica, èticament i jurídicament com a superiors a qualsevol altre ésser natural. *Homo mensura*, l'expressió atribuïda a Protàgores explicita clarament la concepció antropocèntrica del món: "L'home com a mesura de totes les coses". Prenent aquesta racionalitat, la nostra civilització no contempla invertir en favor de la vida com quelcom útil o estratègic (Magistris i Morales, 2021).

El discurs antropocèntric qüestiona els principis de l'ecofeminisme (Limón-Domínguez, 2019; Melero-Aguilar i Limón-Domínguez, 2017; Mies i Shiva 1997, 2014). L'ecodependència de l'ésser humà és qüestionada des del no-valor dels elements naturals. Tant és així que hem generat el final d'un període geològic situant-nos en l'Antropocè (Crutzen i Stoermer, 2000; St'ahel, 2020). Un període en què el domini absolut de l'ésser humà dissocia les relacions entre humans i la resta d'elements naturals existents i atorga valor a aquests darrers d'acord amb la capacitat de donar respostes a la necessitat humana.

L'altre dels principis que les autores ecofeministes defensen és el d'interdependència, és a dir, les persones, l'ésser humà, necessitem l'altre. També aquest principi és desvirtuat per mitjà d'obtuses concepcions de les estructures i organitzacions socials. Relacions de domini per motiu de gènere, classe social, pertinença ètnica, aspecte físic o edat, entre moltes altres, fan de la nostra societat una realitat hostil per moltes de les persones que la constitueixen. Posen en qüestió la interdependència. La infància, per exemple, la trobem situada al costat de resistència de l'eix de l'adultisme.

Per Flasher (1978) l'adultisme és l'abús de poder que els adults acostumen a tenir sobre nenes i nens. Inclou, també, conductes que es basen en el supòsit que les persones adultes són millors que els nens i les nenes i poden, per tant, disposar d'ells/es (Bell, 1995). Aquestes actituds i formes de fer es donen únicament per la poca edat i les característiques que se li atribueixen. Característiques que seran negades de valor en una societat que s'organitzi a partir del vector de l'adultisme, és a dir, una societat adultocèntrica. Així doncs, l'adultocentrisme esdevé una estructura sociopolítica i econòmica en la qual el govern és ocupat per la classe adulta i la infantesa i adolescència són relegades a un espai de subordinació i opressió (Morales i Magistris, 2020). Duarte Quapper (2012) exposa com aquest sistema de dominació s'assenta en el patriarcat i s'enforteix i alimenta de tots els vectors que en una societat capitalista ens organitzen socialment.

El capitalisme entès com el model econòmic que hem creat per avalar i justificar aquesta concepció sobre el medi ambient (Gutiérrez Bastida, 2019b), també esdevé un espai prolífer per al manteniment de les forces motores d'opressió i desigualtats. Totes relacionades i interpel·lades entre elles. Aquest fet, en acord amb Esteban Tortajada (2023) i Alanen (2009), permet aprofitar l'ampli treball elaborat per moltes feministes en la distinció de sexe i gènere per l'anàlisi de la categoria infància en tant que minoria oprimida en l'ordre generacional.

Així, tal com el concepte de gènere va permetre l'anàlisi de la categoria dona com a socialment construïda i necessària per sostenir un sistema patriarcal basat en la subordinació i desplaçament a l'espai domèstic i privat, el mateix hauria succeït amb les persones que constitueixen la categoria infància. En aquest context, les teories feministes resulten apropiades per a l'anàlisi de la categoria infància com a minoria marginada i oprimida en el si de l'ordre generacional (Alanen, 1988, 1994, 2009, 2016; Baird, 2008; Burman i Stacey, 2010; Mayall, 2000; Rosen i Twamley, 2018; Valentine, 2011).

(Esteban Tortajada, 2023, p. 49)

De la mateixa manera que el patriarcat sorgeix d'una situació determinada per la biologia i que amb el pas del temps ha esdevingut una estructura imposada per la cultura (Lerner, 1986), es fan evidents les diferències biològiques entre éssers humans en edat adulta respecte als d'edats primerenques. I entre grups generacionals. Ara bé, tal com assenyalen Morales i Magistris (2020) el fet que aquestes diferències “justifiquin la negació del nenx com subjecte de pensament i co-constructor de la seva història, permetin la imposició de la violència com a fonament del vincle intergeneracional, habilitin a la disposició del cos i la voluntat de l'altre” (p. 26) és més que qüestionable i respon davant un fet cultural de caràcter opressiu. La negació de l'altre ha de ser criticada per tal de transformar-se.

Liebel (2020) també ens mostra una reflexió al voltant de les diferències biològiques que es donen al llarg de la vida de les persones per motius generacionals, alhora que qüestiona el pes d'aquesta diferència en l'estructura socioeconòmica i cultural:

Que la vida humana (igual que l'animal) té un inici i un fi i que tota societat ha de buscar una forma per estructurar el curs de la vida i la relació entre les persones de diferents edats és un fet antropològic —*ningú ho dubta*—. Però la forma que s'ha 'inventat' per això la societat occidental-burguesa i que ha engendrat el que anomenem 'infància' no és l'única possible.

(Liebel, 2020, p. 166)

Així doncs, caldria preguntar-nos a què es deu aquesta presència i perpetuació de l'ordenament adultocèntric.

3.1.2. La infància hegemònica i la negació de l'exercici dels drets propis

Per Honig (2009) l'adultisme respon a elements epistemològics que l'adult concep de l'infant mentre aquestes concepcions ignoren les consideracions científiques de la infància. Seguint el fil de la concepció adulta del nen/a —*de la representació social*— actual, Cordero Arce (2015) argumenta que l'adultocentrisme esdevé un angle analític des d'on comprendre les pràctiques socials i institucionals, prenent de base la infància hegemònica. Liebel (2020) d'acord amb Alderson (2013) entén el terme 'infància' no solament com una forma de ser, d'existir de nenes i nens sinó també com un discurs sobre aquesta forma de ser i existir” (p. 145). Per tant, la presència d'una representació hegemònica de la infància —*no aleatòria i que alhora és travessada pels diversos eixos de discriminació*— provoca que moltes altres formes de ser nen/a o adolescent es vegin negades.

La infància hegemònica és imaginada en termes globals, però també respon contextualment a les pressions i corrents culturals de cada comunitat. Barba Núñez et al. (2023), per exemple, argumenten com la infància urbana esdevé hegemònica davant la rural. El rural és estigmatitzat i homogeneïtzat davant de l'urbà. I si bé hi ha matisos culturals i territorials en aquestes hegemonies, en termes globals també existeix un perfil d'infant sobre el qual s'ha legislat, estudiat i construït el que vol dir ser nen/a.

En altres paraules, infància hegemònica refereix al mode eurocèntric d'entendre la infantesa. La transcendència d'advertir la incidència de la infància hegemònica com mode 'normal' (per tant, imposat) de ser nenx¹⁷ avui, i com a representació social assimilada com el natural en nenxs, és l'anul·lació patològica de totes les formes altres de ser nenx, adolescent o jove. Tant és així que els nenxs i joves de sectors populars i/o cultures no occidentals, que no encaixen en aquest model de nenx, són destinataris d'un conjunt de polítiques que despleguen els Estats destinades al seu control i normalització.

(Morales i Magistris, 2020, p. 27)

Aquesta idea d'infància porta amb ella la caracterització del concepte com un estat imperfecte i previ a l'adultesa que necessita ser desenvolupat (Liebel, 2020). Significa preparació, inexperiència, no-encara, innocència, joc i naturalesa. I és aquesta la infància que es consagra en el discurs hegemònic dels drets dels infants (Cordero Arce, 2015). La Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989 obre la porta a la consideració de les persones menors d'edat com a ciutadans. Aquest és un fet que, segons Morales i Magistris (2020) i en acord amb Cussiánovich (2008), esdevé de transcendència històrica. Ara bé, la Convenció no és un document dels nens/es, sinó un d'adult realitzat pensant en la infància (Liebel, 2007) el que ha suposat que, des d'aquesta conceptualització limitant de la infància, els drets de participació són quantitativament i qualitativament més restringits que els de protecció o provisió. L'adultocentrisme i el patriarcat que han provocat una esbiaixada definició del dret a protecció des d'un paternalisme restrictiu amb la resta de drets dels infants.

És el predomini d'un model proteccionista en la construcció de les nostres relacions amb els infants el que, moltes vegades, ha impedit que es desenvolupi un reconeixement adequat a la capacitat de participació real d'aquests. (...) I és la seva necessitat de protecció de la qual els adults s'han validat per justificar la seva persistent resistència a concedir als infants el dret a prendre decisions pròpies a la seva vida. És així com s'estableix un cercle reafirmant. Doncs, atribuint als infants una falta de competència per decidir la seva vida, se'ls considera vulnerables i

¹⁷ En traduir el text s'ha mantingut la fórmula inclusiva per mitjà de la grafia 'x' i evitar una designació de gènere binària en la constitució del terme *nenx*. El terme *nenx* esdevé la traducció de *niñxs* en l'obra original.

necessitats de protecció. I perquè necessiten protecció, els adults es creuen apoderats per actuar en el seu lloc. Negant als infants el poder de prendre decisions o de participar en elles de forma àmplia, la seva vulnerabilitat davant l'autoritat adulta creix encara més.

(Lansdown, 1995, citada en Liebel i Martínez, 2009, p. 74)

La visió adultocèntrica no nega els drets de les infàncies, però les situa en una posició de manca de competències (Lansdown, 1995), d'ésser incomplet o en procés de ser. I sota aquesta premissa se'n limita l'exercici dels seus drets, “aquesta dicotomia asimètrica els concedeix estatus ciutadà sense oportunitat de reconèixer-se com a tal des d'un punt de vista existencial i vivencial” (Esteban Tortajada et al., 2021, p. 23).

3.1.3. Adultocentrisme i colonialisme

L'adultocentrisme és una estructura sociopolítica i econòmica assentada en el model capitalista que té molt a veure amb el patriarcat. Altrament, també està profundament associada amb el colonialisme. Sense la voluntat d'endinsar-nos al detall en les relacions amb el colonialisme, es fa necessari nomenar aquesta relació. Partim, de la definició que Osterhammel (2005) proposa del colonialisme:

Una relació de domini entre col·lectius en què les decisions fonamentals sobre la vida dels colonitzats són preses i imposades pels colonitzadors, és a dir, per una minoria culturalment diferent molt poc disposada a adaptar-se i decisions de les quals es basen principalment en interessos externs. En l'era moderna, generalment aquesta relació de domini es justifica en la convicció ideològica dels colonitzadors de ser culturalment superiors.

(Osterhammel, 2005, citat en Liebel, 2020, p. 146-147)

El concepte hegemònic i eurocèntric de la infància s'ha utilitzat i s'utilitza des del colonialisme pel sotmetiment de les colònies. Des d'aquesta perspectiva, és interessant el treball de Cannella i Viruru (2004) on les autores argumenten que la colonització s'ha fet en nom de la infància, salvant als nens/es i instruint als pares i mares noves formes de paternitats i maternitats descontextualitzades i eurocèntriques. És més, Liebel (2020) defensa que avui dia podem parlar amb ple dret d'una colonització de les infàncies.

Igual que les persones colonitzades arreu del món, també a nenes i nens se'ls obliga a veure's a si mateixos amb els ulls d'aquells que ostenten el poder sobre ells i no se'ls permet rebutjar jerarquies de control, de valoració i de les intervencions en la seva vida.

(Cannella i Viruru, 2004, citades en Liebel, 2020, p. 164)

Amb tot l'exposat fins al moment, es fa evident la necessitat d'un nou paradigma relacional de les persones adultes amb les diverses formes de ser infàncies. Un canvi de paradigma que no únicament confronta l'adultisme sinó que té la responsabilitat d'anar a l'arrel del problema. Per tot, l'emancipació de les infàncies ha d'anar acompanyat del qüestionament de l'actual model sociopolític i econòmic. El capitalisme no morirà de mort natural¹⁸ i és la lluita pel protagonisme i l'emancipació de les infàncies una molt bona oportunitat per començar a enterrar un model antropocèntric, adultocèntric, patriarcal i colonial que limita i coarta moltes de les identitats viscudes i drets aconseguits.

En la mateixa lluita per fer societats més democràtiques trobarem societats més curoses, respectuoses i harmòniques amb la Terra. I viceversa. Si més no, així ens ho estan ensenyant molts dels moviments infantils i juvenils globals.

3.2. LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES

El terme participació té una complicada concreció en la seva definició (Novella Cámara, 2019) perquè és conceptualment divers i ampli i participar pot significar moltes coses. Per Hart (1992), participar és “el procés de compartir les decisions que afecten la vida pròpia de la comunitat on es viu” (p. 5). Aquesta és una de les definicions de caràcter més ampli que podem trobar al voltant de la Participació de les Infàncies i justament per això ens la fem nostra.

Per presentar la Participació de les Infàncies s'ha considerat convenient iniciar amb la primera intervenció de Greta Thunberg davant les Nacions Unides en el marc de la 24a conferència de les parts (COP24), a Polònia.

Em dic Greta Thunberg, tinc quinze anys i soc de Suècia. Parlo en nom de Climate Justice Now. Molta gent diu que Suècia és només un país petit i no importa el que fem, però he après que mai no ets massa petit per fer una diferència, i si uns quants nens i nenes poden omplir titulars a tot el món només per no anar a l'escola, llavors imagineu-vos què podem fer tots junts si realment volguéssim.

(Thunberg, 2018)

¹⁸ La frase s'atribueix a Walter Benjamin: “El capitalisme no morirà de mort natural. Morirà matant i intentarà vendre'ns que ens està alliberant.”

S'ha escollit una intervenció de Thunberg donat que arriba a la COP24 com a resultat d'iniciar i liderar, a partir de l'agost del mateix any, la vaga escolar pel clima en la que milions d'estudiants d'arreu del món han participat. Però igual que l'activista Sueca, moltes altres persones arreu del planeta s'han mobilitzat i alçat la veu en defensa de la Terra des de la seva condició d'infants o adolescents. Podríem haver agafat el cas de la Malala Yousafzai, una activista pakistanesa en defensa del desarmament i la persona més jove en guanyar el Premi Nobel de la Pau a l'edat de catorze anys. O el cas d'Autumn Peltier, la canadenc que, a l'edat de vuit anys, ja havia assistit a conferències en defensa del territori de la seva tribu, *Standing Rock Sioux*, i protecció de l'aigua. O en Francisco Javier Vera, el noi colombià que ha emprès una més que necessària tasca en la predicació de *l'ecoesperança* (Guardianes por la vida, 2023) en diferents quòrums i cercles globals.

I com ells, tants d'altres nens i nenes que des de l'anonimat¹⁹ s'organitzen en la col·lectivitat per fer ús i exigir el seu dret a participar.

En contraposició a les mirades limitants vers les infàncies en la societat, la Participació de les Infàncies apareix com un element en favor del reconeixement de l'agència de la infància i com a garantia democràtica de les nostres societats (Oraisón, 2016). Partint d'aquesta reivindicació, d'ara endavant ens aturem a plantejar diferents teories al voltant de la Participació de les Infàncies com un element que cultiva i reivindica les mirades capacitats cap a les mateixes Infàncies.

Abans, però, volem deixar clar de què parlem quan ens referim a mirades limitants (Rodrigo Moriche, 2021; Rodrigo Moriche i Vallejo Jiménez, 2019) i mirades capacitants (Esteban Tortajada, 2023). Esteban Tortajada (2023) defineix les mirades capacitants com aquelles que reconeixen les infàncies com a agents socials que són part i influeixen en la presa de decisions sobre allò que els interessa i afecta. Dit d'una altra manera, són mirades que confronten les creences limitants, les quals es defineixen com "una discapacitat perceptiva que té un individu, comunitat i/o societat sobre les possibilitats de l'ésser humà en els processos d'interacció i d'aprenentatge al llarg i ample de la vida" (Rodrigo Moriche i Vallejo Jiménez, 2019, p. 292).

¹⁹ És interessant referenciar el llibre *"Youth to power: Your Voice and how to use it"* de Jaime Margolin (2020) mostra un seguit de narratives i iniciatives d'infants, adolescents i joves liderant el canvi en les seves comunitats.

Així doncs, des d'aquestes mirades, la Participació de les Infàncies mereix ser defensada com un dret, però va més enllà, ja que també ha de ser pensada en termes d'acció social i educativa (Novella Cámara, 2008). En els espais educatius, més enllà d'estar en un procés formatiu, les infàncies continuen sent subjectes de drets i membres de la ciutadania (Novella Cámara i Llena Berne, 2024).

3.2.1. Una representació de la Participació de les Infàncies

Els escenaris on les infàncies participen són múltiples i diversos. I les dimensions a partir de les quals es conceptualitza o les formes a partir de les quals es desenvolupa aquesta participació també. Donat el caràcter multidimensional (Novella Cámara, 2012) i la pluralitat escènica (Novella Cámara et al., 2021b) de la Participació de les Infàncies, Novella Cámara et al. (2023) la conceptualitzen a partir de quatre idees clau. Ens servim d'aquestes idees per donar forma i profunditat al concepte en la tesi doctoral.

La participació de les infàncies com un dret substantiu

Un dels documents marcs al qual cal fer referència en parlar de les infàncies i els seus drets, com ho és el dret a la participació, és la Convenció sobre els Drets dels Infants de 20 de novembre de 1989 (Nacions Unides, 1989). La Convenció és ratificada el 7 de març de 1991 pel Parlament de Catalunya i, en l'actualitat és la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i adolescència, que ratifica l'acord i on s'estableix que els infants són ciutadans del present.

De la Convenció sobre els Drets dels Infants es desprèn un argumentari en defensa del reconeixement del dret a la participació de l'infant tot i que, tal com assenyalen Morales i Magistris (2020), el dret a la participació²⁰ és un dret que no apareix textualment en el text de la Convenció de 1989. Particularment, esdevé un dret reconegut en l'Observació General de les Nacions Unides Núm. 12 (2009) sobre 'el dret de l'infant a ser escoltat', l'Observació General Núm. 20 (2016), sobre 'l'efectivitat dels drets de l'infant durant l'adolescència' i l'Observació General Núm. 26 (2023), relativa als drets de l'infant i del medi ambient.

²⁰ Els articles 12, 13, 14, 15 i 17 de la convenció són els que donen el dret a Participació de les infàncies a partir del reconeixement del dret de la infància a ser escoltada, a expressar-se lliurement, a la llibertat de pensament, consciència i de religió, al reconeixement del dret a la llibertat d'associació i de reunió pacífica i, per últim, a l'accés a la informació.

A partir d'aquests marcs de referència i ordenació normativa, la Participació de les Infàncies és un dret que ha de ser atès per exercir-se en les millors condicions. És, tal com s'entreveu en la definició de Hart (1992), el dret a codecidir sobre allò que ens afecta com a comunitat (Pozo, 2014).

La Participació de les Infàncies des de la multidimensionalitat en el seu desenvolupament pràctic

La participació s'articula com a motor de desenvolupament individual i social, fomentant i construint la cultura participativa tan comunitària com en l'individu, per mitjà del desenvolupament de competències. La Participació de les Infàncies té implicacions en el desenvolupament de la persona i el creixement personal (Trilla Bernet i Novella Cámara, 2011) alhora que està estretament relacionada amb l'exercici de la ciutadania.

També esdevé com a valor democràtic essencial per la formació d'una ciutadania crítica i activa i, al mateix temps, la seva pràctica esdevé un exercici que cerca millorar el benestar del territori. És un exercici de poder ciutadà (Arnstein, 1969) que amplifica el potencial ciutadà, en aquest cas el de la infància com a ciutadania activa i activista. Alhora, la Participació de les Infàncies és una experiència sensibilitzadora i educativa, la qual necessita un acompanyament complex. I, en últim lloc, la participació també esdevé metodologia de treball, perquè si la ciutadania s'aprèn exercint-la, la participació s'aprèn participant (Freire, 1997; Pateman, 2012; Schugurensky, 2010; Trilla Bernet i Novella Cámara, 2001).

La Participació de les Infàncies des del reconeixement de diferents formes de participar

Existeixen moltes formes diferents de participar i, de fet, són diversos els estudis que s'han centrat a proposar, estudiar i categoritzar les diferents formes (Novella Cámara, 2008, 2014) o nivells (Hart, 1992) de participació d'infants i adolescents en els seus contextos. La participació requereix flexibilitat i diversitat d'estratègies, mètodes i tècniques (Ander-Egg, 1997, 2000; Sirvent, 1994). Això suposa modificar les estructures antidemocràtiques (Pateman, 2012) i treballar per poder oferir i garantir una pluralitat i diversitat escènica per a la participació de nenes i nens, la qual tindrà l'efecte d'augmentar l'impacte de la seva participació (Novella Cámara et al., 2021b).

Des de la necessitat i importància ciutadana de la seva inclusió

En la defensa de les societats democràtiques no podem acceptar cap força d'opressió com ho és l'adultisme —*i tantes altres*—. És per això que es fa preceptiu una urgent reflexió i anàlisi sobre els espais que la infància ocupa en l'escenari social i polític actual. Incorporar la participació de nenes i nens en el fer comú de la societat esdevé una garantia democràtica. Cal que la Participació de les Infàncies sigui reconeguda com una activitat de participació política pròpia (Conde Melguizo, 2012).

Així doncs, estem parlant d'un procés d'aprenentatge i transformació tant personal com col·lectiu. Un procés que ha de ser defensat com a condició indissociable de la democràcia i de la inclusió de la infància en la ciutadania de ple dret alhora que com un element d'apoderament. És aleshores quan la Participació de les Infàncies esdevé generadora i garantia de democràcia (Oraisón, 2016).

3.2.2. Dimensions, principis i formes de la participació de les infàncies

Per continuar dibuixant l'imaginari al voltant de la Participació de les infàncies, presentarem de forma àgil tres caracteritzacions al voltant de les dimensions dels principis, i de les formes de participar de les infàncies. Així doncs, intentarem copsar, de la mà de les dimensions, la total amplitud conceptual a què ens referim quan parlem de Participació de les Infàncies. Mentre que amb els principis podrem reconèixer elements indispensables per considerar una pràctica participativa. En últim lloc, per mitjà de les formes, intentarem il·lustrar i classificar el desenvolupament de diferents pràctiques participatives a partir del rol que les infàncies desenvolupen en elles.

Dimensions de la participació de les infàncies

Novella Cámara (2012) aprofundeix en la complexitat del concepte i en defineix el caràcter multidimensional de la Participació de les Infàncies a partir de la identificació i descripció de set dimensions que es fan presents quan les infàncies participen. A partir de l'exercici de Novella Cámara (2012) es presenten de forma resumida les set dimensions de la Participació de les Infàncies:

- *Dimensió 'Representació de la infància'*. La representació social que tenim de les infàncies influeix en com s'entén la seva participació, especialment si parlem de participació protagonista, on tenen un rol actiu i autònom. Aquesta dimensió emfatitza la necessitat

de canviar les representacions limitants de la infància per reconèixer-la com a ciutadania activa amb capacitat i possibilitat de contribuir a les societats.

- *Dimensió 'Experiència educativa'*. Com a principi educatiu, les pedagogies actives promouen la participació d'infants i adolescents confrontant l'autoritarisme educatiu tradicional. Aquesta dimensió reivindica la participació en el procés educatiu com un element que fomenta la llibertat. Com un principi educatiu i com un valor i una metodologia per afavorir el creixement personal i la construcció d'una comunitat democràtica.
- *Dimensió 'Principi que impulsa el desenvolupament'*. La participació en experiències educatives és fonamental per al desenvolupament personal i social. Aprendre a actuar, relacionar-se i pensar són processos clau que, en un marc sociocultural, impulsen el creixement humà, integrant coneixements i habilitats que promouen l'autonomia i la responsabilitat.
- *Dimensió 'Construcció de valors democràtics'*. Ser part de la comunitat a través de la participació sociocultural facilita la convivència i el desenvolupament democràtic a través de relacions humanes valuoses. La formació en valors és un procés dialògic alhora que autònom, essencial per construir una identitat personal i col·lectiva en un marc democràtic.
- *Dimensió 'Educació per a la Ciutadania'*. L'educació per a la ciutadania implica la participació activa en la vida democràtica, desenvolupant competències cíviques i compromisos col·lectius. La ciutat, l'entorn que habitem, és concebuda com un agent educatiu alhora que com un contingut d'aprenentatge en què s'ensenya a utilitzar, criticar i transformar l'entorn que s'habita.
- *Dimensió 'Exercici i formació política'*. La participació és una acció política que promou la justícia, solidaritat i autonomia. Què les infàncies participin en la vida pública i en la presa de decisions és crucial per al seu desenvolupament com a ciutadania activa. En aquest sentit, encara cal que el seu paper es visibilitzi i potenciï.
- *Dimensió 'Emocional i passional'*. La implicació i el compromís personal són fonamentals en la participació. Això implica, per tant, una dimensió emocional. Les experiències participatives generen afecte, solidaritat i empatia, promovent l'autoestima i la confiança, i potenciant una participació més competent i autònoma. L'afecció que es desperta en una bona experiència participativa acaba generant un magnetisme participatiu (Llena Berne i Novella Cámara, 2018) que actua com a efecte multiplicador de l'experiència

participativa de les infàncies promovent que aquelles que han format part d'una experiència 'exitosa' continuïn participant i promovent-la entre iguals.

A partir de la seva complexitat i multidimensionalitat, reconeixem i reivindicuem la Participació de les Infàncies com un valor de construcció democràtica que promou la inclusió de les infàncies en la coproducció municipal (Novella et al., 2021) a través de pràctiques transformadores i significatives. A partir de la seva definició multidimensional quan parlem de la Participació de les Infàncies ho fem com:

Com a principi educatiu que regeix les experiències educatives; com a motor de canvi pel desenvolupament humà; com a valor democràtic per potenciar en el marc d'una democràcia participativa; com a metodologia i la seva concreció en procediments i estratègies metodològiques; com a contingut formatiu present en qualsevol proposta d'educació per a la ciutadania sigui dins o fora de l'escola; com a responsabilitat ciutadana, participació ciutadana com exercici polític. Prendre part activa en la comunitat política; com a benestar personal, element central dins de les dimensions de la intel·ligència emocional.

(Novella Cámara, 2014, p. 10)

Principis per la participació genuïna

En la famosa escala dels nivells de participació de Hart (1992), el pedagog elabora quatre principis que separen les pràctiques de participació simbòlica de les autèntiques. Segons aquests principis, estarem davant d'una praxi realment participativa amb la infància quan els mateixos infants "comprenen les intencions del projecte, saben qui ha pres i perquè la decisió de proposar-los participar, tenen un paper significatiu i no decoratiu i, per últim, s'ofereixen voluntàriament després que se'ls hagi explicat amb claredat el projecte" (Hart, 1992, p. 11).

Si bé ens podem mostrar en acord amb els trets de Hart (1992), anys més tard la investigadora Lansdown (2001) va ampliar aquestes premisses sota el títol dels principis de la participació genuïna establint-ne set. Aquests, no vetllen únicament per la participació de les infàncies com a col·lectiu, sinó que també en defensa la particularitat de cada infant. Els principis de la participació genuïna volen ajudar a crear experiències reals de Participació de les Infàncies, i per això és necessari que:

- L'infant entengui de què tracta el projecte i quin és el seu rol en el procés d'aquest.
- Les relacions de poder i estructures de decisió han de ser conegudes i transparents.

- En mesura del possible, els infants han de participar en l'estadi més avançat de la iniciativa.
 - Tots els infants han de ser tractats amb el mateix respecte sense importar l'edat, la situació, l'ètnia, les habilitats o qualsevol altre factor.
 - Les normes de base han de ser establertes amb tots els infants des d'un inici.
 - La participació ha de ser voluntària i s'hauria de permetre a l'infant deixar de participar en qualsevol etapa del procés.
 - Els punts de vista i experiències dels infants tenen tot el dret a ser respectats.
- (Lansdown, 2001, p. 9-10)

Cuidar aquests elements pot fer-se per mitjà de diferents formes, depenent del context, dels recursos i de la situació específica de cada iniciativa, projecte o entitat.

A partir d'aquestes teories i de l'experiència en el marc de la pròpia tasca educativa i simultàniament investigadora, s'ha tingut l'oportunitat de reflexionar, reinterpretar i fer-se propis aquestes propostes. A partir d'aquest procés de reflexivitat, s'han definit set elements o guies que permeten posar al centre la cura vers les infàncies i la seva participació en el desenvolupament d'un procés participatiu. Aquests elements s'han pogut compartir i difondre durant el procés doctoral (Crespo i Torres, 2022b) i, a tall de resum es desgranen a partir d'una idea clau:

1. Per fomentar i vetllar per una participació inclusiva i efectiva, és essencial tenir una ***predisposició individual i col·lectiva per la democràcia***, assegurant un espai lliure d'asimetries i opressions.
2. Al llarg de tot el procés, la ***informació ha de fluir de manera pluridireccional, sent comprensible i sincera*** per a tothom i obrint-se a la pròpia reformulació per part de les infàncies. Tant les seves intencions, com les nostres estan subjectes al qüestionament i diàleg al llarg del procés. Igual que ho estan les possibles línies vermelles existents.
3. ***Cal cedir espais i recursos d'acord amb les seves responsabilitats***, cosa que els permet innovar i prendre decisions de manera autònoma.
4. Participar ***ha de ser engrescador***, cal deixar espai pel joc i la motivació, explorant la creativitat del grup i incloent elements de joc.
5. És important ***reconèixer tant els grans com els petits èxits***, així com les tasques invisibles de cura en el grup.

6. La **participació s'ha de cuidar**, creant un espai segur on puguin expressar les seves expectatives i necessitats. I cal entendre que necessita cada persona per sentir cuidada la seva participació.
7. Finalment, la participació ha de ser entesa com **un procés de revisió i aprenentatge constant**, on totes les presents aprenen i milloren conjuntament. Tant les infàncies com les persones qui acompanyen.

Pel que fa a l'àmbit municipal, a partir d'un treball amb col·laboració amb UNICEF (Novella Cámara et al., 2022), en el desenvolupament de la recerca, també hem pogut defensar i reivindicar que la Participació de les Infàncies ha de ser **inclusiva**, assegurant la representació i presència de totes les infàncies del municipi. Ha de ser **autèntica**, evitant simbolismes, i **significativa**, abordant qüestions importants prioritzades pels infants. Ha de ser **vinculant** sobre les decisions de govern, **segura**, garantint un espai de confiança, i **sostenible**, respectant els ritmes del grup. Ha de ser **transformadora**, generant canvis en l'entorn, **creativa**, buscant fórmules innovadores, i ha de fomentar la **interlocució** entre diferents agents. Finalment, ha de reconèixer **l'agència** tot permetent l'acció autònoma de les infàncies en la definició d'objectius i avaluació de processos.

Formes de Participació de les Infàncies

La participació no respon a un únic patró. És des de diferents formes de participar (Novella Cámara, 2008) que es pot garantir el dret dels infants a la participació i incorporar-la en la presa de decisions socials i polítiques per desenvolupar les competències i cultura participativa, tant de l'infant com de la comunitat.

Reconeixent en tot moment a les infàncies des del seu present, diversitat, coneixements, experiències i potencials, ja que cap altre grup ciutadà pot substituir-les (Wilsk i Rudner, 2013), Novella Cámara (2008, 2014) proposa una categorització de formes en què la Participació de les Infàncies pot materialitzar-se. Aquestes són, de menor a major complexitat, la simple, la consultiva, la projectiva i la metaparticipativa. Tot i existir aquest gradient en la complexitat cal entendre que:

- Cadascuna de les formes de participació es defineix pels seus propis trets característics.
- Cadascuna de les formes inclou subtipus o graus interns diferents de participació.

- Des de la participació simple fins la metaparticipació es dona un increment progressiu de la complexitat de la participació.
- Les formes de participació són complexes, inclusives, multidimensionals i es retroalimenten.

(Novella Cámara, 2014, p. 11)

Així doncs, sense perdre de vista aquestes consideracions, les formes de participació segons Novella Cámara (2014) són:

Participació simple. Implica que les infàncies tenen un rol passiu, sense haver contribuït en la decisió o definició del projecte. Són incorporades perquè se les ha buscat i han de seguir les instruccions donades per altres. Aquesta forma de participació té un caràcter formatiu, sent una porta d'iniciació que estableix les bases per a futures oportunitats de participació amb més autonomia i corresponsabilitat. També pot incloure iniciatives amb cert grau de llibertat dins del marc establert.

Participació consultiva. Implica que les infàncies prenen part de l'acció per mitjà de la paraula, sent demanada la seva opinió i implicant-se en valorar, proposar o opinar sobre un tema concret. Aquesta forma de participació és comuna en la presa de decisions, com decorar o remodelar espais, escollir els àpats d'uns campaments o formar part de comissions o jurats. L'autora afirma que hi ha quatre decisions que caracteritzen el nivell d'implicació: des d'on es fa la consulta, en quin moment del procés es demana la implicació dels infants (abans, durant o després), quins mecanismes i procediments s'utilitzen (qüestionaris, comissions, entrevistes amb tècnics) i el grau de compromís dels organitzadors per desenvolupar les idees aportades per les infàncies.

Participació projectiva. A diferència de les formes anteriors, aquesta forma de participació implica que els infants formen part del disseny de la proposta, actuant no com a consumidors o opinadors, sinó com a desenvolupadors i planificadors actius i activistes. En aquests casos, es reconeixen responsables d'una acció, sabent que el seu compromís és indispensable per a l'èxit de la iniciativa. Això suposa passar a l'acció compromesa, mobilitzant procediments i mecanismes que busquen la transformació de la realitat. Alguns exemples són: l'estudi dels espais de joc, campanyes de civisme, ecoauditories o la difusió dels drets dels infants.

Metaparticipació. Aquesta forma representa el màxim grau de complexitat, caracteritzada per dos vessants complementaris i interrelacionats. En primer lloc, els mateixos infants poden parlar de la seva participació, analitzar i reflexionar sobre els seus processos col·lectius

i individuals per millorar-los. En segon lloc, hi ha una reivindicació del col·lectiu per ser escoltat activament, demanant, exigint, reivindicant o generant nous espais participatius. L'objectiu de la participació és la participació mateixa, desenvolupada des de dues perspectives complementàries i interconnectades.

Ara bé, quan a partir de la reivindicació col·lectiva i al voltant del seu dret a la participació, les mateixes infàncies s'organitzen per elaborar un projecte que doni resposta a les pròpies exigències, és a dir, quan s'estableix un projecte liderat per infàncies que busca promoure la seva participació estariem parlant d'una darrera variant de les formes. Aquesta rep el nom de ***Metaparticipació Projectiva*** (Llena Berne i Novella Cámara, 2018).

Així doncs, la forma en què les infàncies participen en cada moment i l'estructura, dependrà dels principis anteriorment citats i les condicions i condicionats de la seva participació (Fernández i Barrera, 2009). Cal separar les formes dels escenaris i prendre consciència que en un mateix escenari o al llarg del desenvolupament d'una experiència o projecte determinat, poden fer-se presents i són necessàries més d'una forma de participació. Per exemple, el balanç entre la representació que com a comunitat tenim de les infàncies, el rol adult que acompanya, encarrega o coordina el procés, les possibilitats d'interlocució i el model de governança, provocarà que l'estructura organitzativa faci ús d'unes o altres formes de participar (Novella Cámara et al., 2021a).

Hi ha un moviment mundial en favor de la inclusió de la Participació de les Infàncies, però necessita trencar barreres i resistències per prendre força per incidir en les polítiques dels governs locals que conceben la infància com a ciutadans naturalitzats (Moosa-Mitha, 2019). Aquestes formes poden ser presents en qualsevol context de socialització de la infància. També les podem tenir en consideració a l'escola o al cau, per exemple. I també en l'Educació Ambiental.

3.3. RAONS DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

És la participació, en paraules de Moreno-Fernández i Navarro-Díaz (2015), una eina alhora que una meta per l'Educació Ambiental. I no és una afirmació aïllada sinó que com s'ha vist, des de la seva definició en la Carta de Belgrad, l'Educació Ambiental té entre els seus objectius el de promoure la participació. I des d'aleshores que es manté com un dels pilars

bàsics per la disciplina. Les mateixes autores, Moreno-Fernández i Navarro-Díaz (2015), es qüestionen si “pot l'Educació Ambiental ajudar a la construcció d'una ciutadania participativa?” (p. 179).

Davant d'aquest interrogant, és evident que la present tesi es posiciona en la resposta afirmativa i defensa l'Educació Ambiental com un transcamp per la construcció ciutadana en què la participació esdevé un valor indispensable. Però més enllà d'aquest posicionament, hi ha motius i arguments que conviden a mirar la disciplina des d'aquest prisma i potencial. Arguments que són independents de l'edat i per tant ens serveixen per justificar que la participació és indefectible de l'Educació Ambiental sigui quin sigui el col·lectiu amb el qual s'està treballant.

En un dels articles publicats en el marc d'aquesta tesi doctoral (Crespo i Torres, 2022a), s'exploren i argumenten les sinergies entre la participació de les infàncies i l'Educació Ambiental. L'apartat que es presenta a continuació pren de referència el fil argumental d'alguns dels elements exposats en l'article, alhora que s'hi aprofundeix en algunes de les consideracions.

Prenem com a punt de partida la raó jurídica, pragmàtica i educativa de la participació de les infàncies en la ciutat (Trilla Bernet i Novella Cámara, 2011) per ampliar i focalitzar en la inclusió de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. A partir d'aquests tres arguments ens aproximarem a la Participació de les Infàncies com un fet favorable a la pràctica educativa de l'Educació Ambiental. Com un fet pragmàtic davant el context actual i com un fet de justícia en reconeixent dels drets de les infàncies.

Raó Jurídica

El principal pilar d'aquest argument és el dret de participació de la infància, que com s'ha explicat anteriorment, és reconegut en la Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989 (Nacions Unides, 1989). Anys més tard l'Observació General Núm. 12 de les Nacions Unides (2009) sobre el dret a ser escoltat i l'Observació General Núm. 20 de les Nacions Unides (2016) sobre l'efectivitat dels drets del nen en l'adolescència en fa una revisió i els concreta.

Amb motiu de la temàtica que ens ocupa ens aturem a remarcar els drets ambientals que se'ls està vulnerant a gran part de la població i especialment a la infància. El dret a un medi ambient sa s'ha reivindicat des que apareix en la conferència d'Estocolm l'any 1972 en múltiples cercles. I també són moltes les diferents organitzacions que el defensen, com és el cas de

l'Institut de Drets Humans de Catalunya (2009) qui recull en la seva Declaració Universal de Drets Humans Emergents el dret a “viure en un medi ambient sa, equilibrat i segur, a gaudir de la biodiversitat present en el món i a defensar el sosteniment i continuïtat del seu entorn per les generacions futures” (p. 29). Tot i això, no és fins a l'Observació General Núm. 26 de les Nacions Unides (2023), relativa als drets dels infants i el medi ambient, amb especial atenció al Canvi Climàtic, que es reconeix de caràcter vinculant el *Dret a un medi ambient net, saludable i sostenible* de les infàncies. En la mateixa observació trobem com aquest és indissociable dels drets de participació i associació.

Si bé és cert que aquest és el primer document jurídic de caràcter internacional en aquesta direcció i claredat, cal remarcar que molts països l'havien defensat anteriorment. Com també és de justícia destacar els punts 23 i 26 de l'Agenda 2030 que, tot i no ser vinculant, anima a les infàncies a prendre partit en l'educació transformadora per la sostenibilitat i una ciutadania responsable (Sageidet i Heggen, 2021).

L'entramat jurídic esdevé un element que vincula la participació amb la defensa d'un medi ambient sa. La Llei 7/2021, del 20 de maig, de canvi climàtic i transició energètica també n'és un bon exemple. El paraigua jurídic no només vincula aquests elements, sinó que reconeix les contribucions de les infàncies en aquest camp. De fet, en la introducció de l'abans esmentada Observació General Núm. 26 (2023) es reconeix que és “l'afany dels infants per cridar l'atenció sobre aquestes crisis ambientals què ha propiciat i impulsat la present observació general” (p. 1). I segueix:

Els infants defensors dels drets humans, en tant que agents de canvi, han fet contribucions històriques als drets humans i la protecció del medi ambient. Cal reconèixer el seu estatus i atendre les seves exigències de mesures urgents i de gran calat per afrontar els danys ambientals a tot el món.

(Observació General Núm. 26 de les Nacions Unides, 2023, p. 1)

Amb tot l'exposat és innegable l'imperatiu jurídic per la defensa dels drets de participació de la infància, així com el dret a un medi ambient net, saludable i sostenible. Des d'aquests imperatius, l'Educació Ambiental es mostra com una oportunitat sinèrgica en la defensa dels drets dels infants a partir de l'exercici de la seva pròpia participació en la defensa del dret a un medi ambient sa.

Raó Pragmàtica

La raó pragmàtica es resumeix sota la màxima que l'entorn i la comunitat milloren en tant que els seus membres en participen. I és innegable la necessitat d'una millora global. Són moltes les declaracions, en el marc de les conferències, de les parts que evidencien i reclamen fer de la situació climàtica un fet públic i comunitari (Cramer et al., 2018; IPCC, 2014a, 2014b, 2018; Meadows et al., 1972). Concretament, en destaquem el principi 21 de la Declaració de Rio que explicita la necessitat de “mobilitzar la creativitat, els ideals i el valor dels joves del món per forjar una aliança mundial orientada a aconseguir el desenvolupament sostenible i assegurar un millor futur per a tothom” (Nacions Unides, 1992, principi 21).

D'altra banda, gràcies a un estudi del 1988 podem reconèixer els sabers i l'interès diferencial de les infàncies en tot el relatiu al medi ambient. Chawla (1988) mostra com l'interès per les temàtiques ambientals apareix de forma prematura en comparació a l'interès que desperten altres temàtiques polítiques, econòmiques o socials, entre d'altres. Entre els arguments d'aquest interès primerenc de les infàncies pel medi ambient, el relaciona de forma directa amb l'oportunitat d'experimentar el contacte amb la natura. Per tant, no només hem de garantir un medi net, saludable i sostenible sinó que n'hem de garantir l'accessibilitat.

La participació és, per definició, beneficiosa per l'entorn i la comunitat. Així com ho és per la democràcia i la seva garantia (Oraisón, 2016). Per a donar resposta a la confluència de crisis que trobem avui dia necessitem la participació de tothom. Encara més, necessitem a les infàncies en tant que col·lectiu altament interessat amb la problemàtica i situació actual i des del reconeixement de les seves capacitats i habilitats. Recentment, Heggen et al. (2019) conclouen que pel que fa a la temàtica ambiental, en les infàncies hi ha una relació directa entre la curiositat, la motivació i el compromís. I esdevé, per tant, la curiositat de les infàncies un valor irremplaçable per la millora de l'entorn.

Deixant de banda la justificació des d'una plana teòrica, és evident que el col·lectiu infantil està influint a tots nivells en les polítiques ambientals. Han sigut i són motor de canvi en programes escolars o polítiques municipals, però també internacionalment, per mitjà de l'impuls de vagues pel clima, la constitució de diferents entitats en defensa i promoció de la salut ecosistèmica o el recent cas en què sis joves portuguesos han denunciat a 32 països davant el Tribunal Europeu de Drets Humans per la inacció climàtica. I aquests són només

alguns exemples dels més coneguts. És de mèrit reconèixer la tasca que infants activistes, tant mediàtics com anònims, fan en favor del clima i la vida.

Així doncs, negar o menystenir la Participació de les Infàncies pel que fa al medi ambient no respon a cap criteri ètic ni lògic donada l'emergència actual. Ben al contrari, cal reivindicar i reforçar la participació de les infàncies en totes les àrees que les afecten i especialment en la dimensió ambiental. És, doncs, tasca i oportunitat per l'Educació Ambiental de capacitar a infants i adolescents per desenvolupar la seva agència ciutadana (Edmonds, 2019; Esteban Tortajada, 2023; Liebel, 2018, 2020; Sageidet i Heggen, 2021) en la defensa del medi ambient.

Raó Educativa

La ciutadania es forma a partir del seu exercici i el desenvolupament de les seves competències participatives. La missió de l'Educació Ambiental és la construcció d'una ciutadania assentada en valors i pràctiques que promoguin el reconeixement del caràcter interdependent i ecodependent de les persones, sempre des de la cura i la responsabilitat. És a dir, una ciutadania assentada en una forta cultura democràtica que se sent partícip de la seva comunitat local alhora que de la global.

En l'Educació Ambiental, per mitjà de la participació, les oportunitats d'aprenentatge i exercici de la responsabilitat ambiental es diversifiquen (Heras, 2006) de tal manera que els processos participatius esdevenen oportunitats per l'Educació Ambiental (Heras, 1997). És, des de la perspectiva instrumental, que la participació es converteix en un recurs per l'Educació Ambiental i viceversa. En resum, un bon desplegament i articulació de l'Educació Ambiental esdevé un escenari favorable a l'entramat de Participació de les Infàncies i la construcció ciutadana.

Altres arguments que formulem sota el paraigua de la raó educativa emergeixen de la mateixa praxi del camp. En Crespo i Torres (2022a) s'exploren i proposen alguns elements sinèrgics entre l'Educació Ambiental i la Participació de les Infàncies des del punt de vista metodològic. La participació de les infàncies esdevé troncal en l'Educació Ambiental en reivindicar que la formació ecociutadana es dona en l'acció i per l'acció comú; que l'afectivitat

és present i necessària com a suport per la problematització de l'entorn; que l'aprenentatge és un procés multidireccional i dimensional situat; i què el 'lloc bo'²¹ és l'entorn natural.

Aquestes consideracions pràctiques des del camp de l'Educació Ambiental, més enllà de reivindicar una forma d'Educació Ambiental crítica i horitzontal, demostren que una pot enriquir-ne l'altre —*i viceversa*—. Per això, són un argumentari en defensa de la participació com un component convenient, irremplaçable i d'alt valor educatiu pels objectius de l'Educació Ambiental.

3.4. INFÀNCIES ECOCIUTADANES

Com s'ha exposat, és necessària una educació per la ciutadania ambiental o ecociutadania. I l'Educació Ambiental és educació per la construcció ciutadana. Tot i parlar d'una educació ciutadana, Sageidet i Heggen (2021) exposen el tret diferencial de l'educació ecociutadana en edats primerenques en argumentar que, d'acord amb Naess i Jickling (2000), l'objectiu és el d'acompanyar a la persona ecociutadana en el desenvolupament de la pròpia ecosofia. I aquest desenvolupament és independent de tenir o no l'edat legal necessària per votar o l'edat de ple reconeixement dels drets ciutadans.

La infància viu la seva ciutadania segons altres paràmetres als de l'adulthood, és a dir, la signifiquen i performen des de la diferència (Grindheim, 2017). I, les seves accions vinculades a l'ecociutadania generalment tendeixen a donar-se en una escala d'afectació local, tot i que per mitjà d'aquestes, la infància contribueix en la resolució de problemàtiques globals (Heggen et al. 2019). Si bé Heggen et al. (2019) reivindiquen el caràcter local de la pràctica ecociutadana de la infància, cal destacar que són moltes les experiències globals en què, per mitjà de l'activisme climàtic, les infàncies s'han reivindicat com agents de canvi i polítics. O'Brien et al. (2018) exploren les diferents formes de dissidència política en l'activisme climàtic infantojuvenil i, argumenten que per mitjà de l'activisme, sigui *obedient*, *disruptiu* o *perillós*, la infància ha trobat camins correlacionats on manifestar la seva agència, actuar i influir sobre el seu present i futur.

²¹ El concepte 'el lloc bo' és terminologia Escolta i Guia. Refereix a aquell context o entorn que estimula el desenvolupament ple de la persona.

De fet, per Sadeiget i Heggen (2021) una clara exemplificació del sentit d'agència infantojuvenil com a ecociudadania global, són les vagues pel clima impulsades per Greta Thunberg i el seu moviment *'Fridays for Future'*. Aquest moviment, no només esdevé una prova irrefutable del fet que les infàncies ja són part de l'ecociudadania actual sinó que les infàncies han sigut capaces d'alertar arreu del planeta sobre el que consideren la problemàtica ciutadana més rellevant d'avui dia. La infància ecociutadana és capaç de conduir l'atenció de la ciutadania adulta cap a problemàtiques ecosocials rellevants, contribuint així a l'aprenentatge i pràctica ecociutadana de tota la societat (Heggen et al., 2019).

Si entrem a explorar aquells elements diferencials de l'ecociudadania infantil vers l'adulta, cal referenciar els estudis de Chawla (2007) i Hart (1997), els quals defensen com l'accés a la natura i un bon acompanyament esdevenen elements clau per despertar l'afecte vers el medi ambient. D'altra banda, en termes d'identitat ambiental de la infància, el desenvolupament es representa a partir de la connexió, tant racional com sentimental amb la natura, a través d'experiències i coneixements d'identificació i per la responsabilitat vers el medi ambient. (Blanchet-Cohen, 2008). Blanchet-Cohen (2008), en l'estudi de l'agència de la infància en el compromís ambiental, conclou que “la capacitat dels nens per influir en el canvi ve de la combinació de ser optimistes sobre el futur del planeta, la seva pròpia confiança i la consciència de les seves limitacions” (p. 270). Són, doncs, l'optimisme, l'autoconfiança i l'autoconsciència tres elements a vetllar pel desenvolupament de la seva agència.

És imperatiu, per tant, reconèixer el sentit d'agència de les infàncies en l'ecociudadania. Per afavorir aquest reconeixement i, al mateix temps, la transició cap a formes d'habitar més respectuoses amb l'entorn, cal afavorir i acompanyar la curiositat de les infàncies com un altre element substancialment rellevant. “Reconèixer, donar suport i ajudar a la curiositat de les infàncies és sobre el dret de l'infant a participar com a infant, sent ecociutadans i desenvolupar-se com a ecociutadans” (Heggen et al., 2019, p. 392). L'activisme constitueix un aspecte important de l'ecociudadania, ja que permet als ciutadans participar activament en la resolució de problemes en lloc de limitar-se a una expectació dependent de l'opinió experta (Reis, 2021). Així doncs, cal cuidar la curiositat de les infàncies i reconèixer el paper de la raó i el sentiment en la configuració de la identitat ambiental. Entenent la curiositat com el precursor a la indagació, Wals et al. (2017) argumenten que l'exploració i la curiositat són elements d'alta rellevància per la imaginació de futurs més sostenibles.

Els escenaris de participació autèntica on infants i joves s'impliquen en iniciatives de promoció del benestar individual i col·lectiu, d'acord amb Reis (2021), són aquells on la inclusió es manifesta per mitjà del canvi estructural. El sistema organitzatiu i procedimental canvia per acollir els valors i formes de participar de la infància en lloc d'integrar el col·lectiu en les maneres i estructures adultes predefinides. Els escenaris i iniciatives d'aquestes característiques permetran que les infàncies despleguin el seu sentiment agèntic vers l'ecociutadania. Cal remarcar que alguns d'aquests contextos ja són una realitat, ara és moment de defensar-los i ampliar-los.

Des de l'Educació Ambiental, cal centrar els esforços a promoure noves formes d'acompanyament de les infàncies per tal que la seva participació constitueixi un element nuclear pel reconeixement i desenvolupament ecociutadà. Tant de les mateixes infàncies com del col·lectiu i la totalitat de l'ecociutadania.

Capítol 4

PRÀCTICA I PROFESSIÓ DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL A CATALUNYA

Aquest capítol analitza la pràctica i la professió de l'Educació Ambiental intentant reflectir i mostrar l'àmplia diversitat existent a Catalunya.

4.1. L'Educació Ambiental i l'educació formal, no formal i informal

Aquest apartat explora com l'educació ambiental es practica en diversos contextos educatius. Es fa una distinció entre l'educació formal, no formal i informal, examinant com cadascun d'aquests marcs contribueix a la formació ambiental de les persones, especialment infàncies.

4.2. Activitats, equipaments i recursos propis de l'Educació Ambiental

Aquest apartat presenta les activitats, equipaments i recursos que són propis de l'Educació Ambiental a Catalunya. Inclou una revisió dels tipus d'activitats més representatives i dels equipaments educatius més extensos. També es presenten de forma diferenciada els programes i projectes d'Educació Ambiental i els Projectes d'Aprenentatge-Servei ambiental.

4.3. La figura de l'educador i l'educadora ambiental a Catalunya

Aquest apartat se centra en el perfil professional dels educadors ambientals a Catalunya. Es descriu la situació laboral en la qual es troben i també es presenten algunes de les competències necessàries per a l'Educació Ambiental, tant des de la perspectiva pràctica a partir d'estudis diagnòstics com del vessant teòric. En últim lloc, ens centrem en la formació específica que reben els educadors i educadores i es plantegen qüestions al voltant de com hauria de ser una formació en Educació Ambiental per respondre als reptes disciplinaris actuals i futurs.

4.1. L'EDUCACIÓ AMBIENTAL I L'EDUCACIÓ FORMAL, NO FORMAL I INFORMAL

Convindrem en considerar que l'Educació Ambiental formal és aquella que es desenvolupa per mitjà de l'acció educativa reglada, impulsada des d'institucions i plans d'estudis que van des de l'Educació primària fins a la universitat. En l'educació no formal, hi trobem també intencionalitat educativa, però aquesta vegada es desenvoluparà fora d'institucions reglades i ho farà en entitats, col·lectius i grups que desenvolupen tasques d'Educació Ambiental, sigui de forma complementària o troncal de la seva acció. I, finalment, serà Educació Ambiental en un context informal aquella que manca d'intencionalitat educativa en tant que cap de les persones que intervenen en l'acció educativa es reconeix com a participant d'una acció educativa. Més aviat es reconeixen part d'un fenomen, principalment comunicatiu, en el qual intersequen diferents dimensions educatives (Novo, 2017).

4.1.1. L'Educació Ambiental en el sistema educatiu formal

L'Educació Ambiental s'inicia des de bases educatives, mestres i professorat són qui elaboren els primers assaigs (Novo, 1996). I, tot i que el cas català és diferencial, ja que es posa en marxa des de moviments i persones que no formaven part de l'educació formal (SCEA, 2014b), en ambdós casos sempre ha estat clar el fet que l'Educació Ambiental no ha de funcionar de forma secularitzada o segmentada de la resta de les assignatures, sinó que ha d'esdevenir una dimensió més de tot el currículum. Per tant, en parlar d'Educació Ambiental en el sistema educatiu formal parlem de transformar la cultura escolar vigent per una que integri el propòsit d'apoderar els joves per ser protagonistes dels canvis que necessita el món (Franquesa, 2018). És a dir, es tracta de fer les escoles més sostenibles i no només en la seva gestió ambiental i d'espais, sinó també, i d'acord amb Mayer et al. (2007), en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en la seva política i organització i en les relacions externes del centre educatiu.

Avui dia, gran part de l'Educació Ambiental en el sistema educatiu formal es reforça i sustenta des d'equipaments i recursos que no els són propis de l'educació formal. La manca de recursos i coneixements de gran part del cos docent provoca que sovint diferents entitats externes al centre educatiu entrin a desenvolupar campanyes, tallers o projectes de caire ecosocial amb l'alumnat. I, de la mateixa manera, són molts els centres d'Educació Ambiental com granges-escola, aules de natura, cooperatives agroecològiques i educatives, etc. que

desenvolupen la seva activitat rebent i acompanyant grups escolars per mitjà d'itineraris, activitats i tallers elaborats específicament per aquest fi.

Aquest sortir de les aules pot entendre's com quelcom beneficiós pels objectius que persegueix l'Educació Ambiental, i així és, però no hauria de respondre a la manca d'oferta formativa pel cos docent, sinó al convenciment i aposta municipal i territorial per l'Educació Ambiental. Des de diferents àmbits s'està treballant per elaborar propostes curriculars adaptades a la situació d'emergència actual. Ecologistes en Acció o Teachers for Future podrien ser un exemple del treball voluntari i militant de professorat format que, a partir dels propis sabers, posen en comú els seus coneixements per oferir propostes per una ambientalització del currículum.

Malgrat el creixent interès i sensibilització, en són una excepció, donat que la manca de formació docent per la correcta ambientalització curricular és una realitat (Alcántara-Rubio et al., 2022). Martínez-Iñiguez et al. (2021) insisteix a afirmar que encara falten eines i coneixements pedagògics per comprometre's amb la formació integral i ambiental del professorat. Seria injust assenyalar la manca de coneixement sense esmentar, amb un especial èmfasi, la manca de recursos i oferta formativa a l'abast del professorat i mestres en aquesta línia.

Així i tot, en el nostre territori existeixen iniciatives que, partint de la construcció col·lectiva i a partir d'enfocaments integrals de l'Educació Ambiental, estan començant l'abans anomenada transformació de l'Educació Ambiental en l'educació formal. Parlem dels programes d'Escoles Verdes, d'Agenda 21 Escolar o d'Escoles + Sostenibles (E+S) els quals configuren xarxes escolars amb la pretensió d'impulsar un enfocament integral de l'Educació Ambiental per mitjà d'un marc conceptual compartit, però també metodologia, formació, assessorament, suport econòmic i totes aquelles oportunitats, coneixements i aprenentatges que se'n desprenen del treball en xarxa (Franquesa, 2018). Per reforçar encara més aquest entramat, l'any 2010 es creà a Catalunya la Xarxa d'Escoles per la Sostenibilitat de Catalunya (XESC) que integra aproximadament 1 de cada 4 centres educatius de Catalunya i es defineix com una xarxa de xarxes. La XESC integra xarxes de caràcter municipal, com serien programes específics de municipis concrets (E+S en el cas de Barcelona) o les Agendes 21 Escolars, alhora que xarxes supramunicipals, com és el programa d'Escoles Verdes de la Generalitat de Catalunya o la Xarxa de ciutats i pobles cap a la Sostenibilitat de la Diputació de Barcelona (XESC, 2023).

L'aposta i definició de programes i iniciatives com aquestes, així com la seva posterior avaluació (Elias et al., 2018) són una mostra de la solidesa del camí que l'Educació Ambiental recorre per l'educació formal i, fins i tot, en certa manera esperançadors (Franquesa, 2018). Incloure l'Educació Ambiental en l'ensenyança formal respon a totes les característiques d'un fenomen d'innovació, i això inclou les resistències al canvi pertinents (Novo, 2017). I, en part, des d'aquestes resistències podem entendre alguns dels reptes que afronta la disciplina pel seu desplegament en l'educació formal.

Tot i que s'està fent feina en la bona direcció, cal encara afrontar molts reptes des dels contextos d'educació formal on es vol treballar l'Educació Ambiental, alhora que continuem reforçant les iniciatives existents. Franquesa (2018) exposa diferents àmbits i actors de l'Educació Ambiental a Catalunya i en concreta, per cadascun, un seguit de reptes. En el cas de l'Educació Ambiental en el sistema d'educació formal, l'autora planteja com a principals reptes els següents:

- El concepte d'educació i el paper de la institució educativa ha de virar cap a la formació de persones que siguin motors de canvi i capacitar-les per l'acció.
- Innovar organitzativament i educativament per tal de trencar inèrcies i replantejar la lògica de matèries compartimentades i l'avaluació. Repensar l'organització per afavorir el fet de treballar en projectes reals i fora l'aula.
- Enfortir l'exemplaritat del context escolar amb una bona gestió ambiental i amb una bona gestió pròpia, participada i democràtica del centre i amb l'apoderament de l'alumnat i la implicació de tota la comunitat educativa.
- Obrir-se a l'entorn i explicar les accions transformadores que s'estan fent a l'escola. Vincular-se al barri i proposar projectes més enllà de l'escola. Treballar amb xarxa amb altres entitats i agents educatius.
- Assegurar i facilitar la formació contínua en temes de sostenibilitat. Tant de continguts com de metodologia, amb especial èmfasi a l'avaluació.
- Reforçar i revisar les estructures de suport i xarxa entre escoles existents per acompanyar adequadament als equips docents de tots els centres de Catalunya.

- Crear i mantenir equipaments, recursos i materials per treballar problemàtiques reals en entorns propicis.
- Treballar amb les universitats per establir criteris i indicadors de qualitats i plantejar recerques conjuntes per avaluar, millorar i innovar programes.

Fent un salt cap a mirades encara més recents sobre el tema, destaquem les preocupacions o reptes identificats pel Grup de Treball 'Educació Ambiental als centres educatius' de la Societat Catalana d'Educació Ambiental en el transcurs del Congrés Nacional d'Educació Ambiental de l'any 2024 (Sabaté i Ruiz, 2024)²². Un dels blocs de treball d'aquest grup es proposa com a objectiu generar projectes ambientals des de la participació i les emocions.

I en reconeixen cinc accions claus per poder satisfer aquest repte:

- Fer canvis organitzatius als centres per promoure la participació i compromís ambiental.
- Impulsar grups de treball d'alumnat, docents, etc.
- Treballar amb la natura i el seu component emocional.
- Crear unes línies d'actuació per començar a muntar un projecte de sostenibilitat.
- Desenvolupar un projecte d'Educació Ambiental en les hores de gestió autònoma.

Tanmateix, és d'alta rellevància esmentar algunes de les línies d'actuació referent a un altre bloc del grup de treball anteriorment esmentat, el qual es proposa el repte de *fer que les accions transformadores esdevinguin projectes educatius de centre*.

En destaquem tres línies d'acció:

- Liderar la transformació de manera compartida: direcció, alumnat, professorat, família i personal d'administració i servei.
- Formar els docents en cultura ecosocial i metodologies participatives.
- Donar el lideratge als infants.

Aquest treball i les corresponents línies d'actuació que s'estan articulant són una mostra més de la relació intrínseca entre l'Educació Ambiental i la Participació de qui és receptor d'aquesta educació.

²² S'ha citat la memòria del CNEA 2024. Tot i això, les citacions que segueixen l'exposició d'aquest punt provenen de les anotacions pròpies en el desenvolupament de les sessions. Donat el caràcter dels tallers de les sessions, no tots els elements es veuen reflectits en la memòria

4.1.2. L'Educació Ambiental no formal

El fet que qualsevol persona o col·lectiu que participa, proposa o articula alguna activitat ambiental esdevingui potencialment algú amb la capacitat d'educar ambientalment ha provocat que l'oferta sigui molt extensa i les activitats de lleure s'hi han impregnat de forma clara i evident. Per Novo (1996) el que propicia l'interès i l'oportunitat de les experiències **d'Educació Ambiental no formal** són l'existència de múltiples problemes que requereixen decisions col·lectives preses pel conjunt de la societat civil i per les quals les propostes de l'educació formal són, tot i que útils, insuficients.

Alhora, Franquesa (2018) afegeix que les oportunitats que ofereixen les organitzacions educatives en temps de lleure en territori català a l'Educació Ambiental, també responen a la pròpia naturalesa de moltes d'aquestes activitats, en què, tradicionalment, s'han vinculat aspectes que es connecten de forma molt estreta amb l'Educació Ambiental. Com per exemple el treball cooperatiu i per projectes, el voluntariat, la proactivitat i les activitats a la natura. I, més enllà d'aquesta relació intrínseca i d'essència, són moltes les entitats i grups que han incorporat l'Educació Ambiental dins la seva programació (SCEA, 2014b). En alguns casos creant programes propis (SCEA, 2014b) i en molts d'altres aprofitant programes i recursos que es dirigeixen a l'àmbit escolar, però igualment interessants i útils per aquestes organitzacions (Franquesa, 2018).

Novo (2017) atribueix el desplegament de l'Educació Ambiental no formal a la complementarietat que aquesta pot suposar a l'Educació Ambiental escolar, però sobretot a l'alta capacitat d'incidència en les conductes ciutadanes i a la flexibilitat dels processos propis. Si bé destaca el paper de les entitats educatives en temps de lleure com un espai de l'Educació Ambiental no formal a Catalunya, cal insistir i reforçar les estratègies i programes que, especialment a partir de la darrera dècada del segle XX (Franquesa, 2018), diferents administracions i entitats municipals i supramunicipals estan promovent en aquest sentit.

Aquest impuls de les administracions és el que possibilita l'existència de diferents programes d'Educació Ambiental amb objectius a mitjà i llarg termini (SCEA, 2014b) junt amb moltes de les accions d'interès i valor que es desenvolupen arreu del territori. Partint d'aquest reconeixement, Franquesa (2018) alerta de la instrumentalització de la disciplina, que sovint de mà d'administracions condueix a farcir sota el paraigua de l'Educació Ambiental campanyes propagandístiques de les mateixes institucions o de màrqueting, sense gaire més

enllà que l'eslògan. S'empra una visió de finalitat i no de mitjà, tot provocant accions a curt termini o simples que semblen oblidar els principis vinculats a la transformació i participació.

Donada la incertesa dels contextos educatius no convencionals, i davant el risc de fer de l'Educació Ambiental no formal una mena de calaix de sastre on tot s'hi val, el paper de l'educador/a esdevé essencial per dinamitzar les societats per mitjà de la reflexió i crítica (Novo, 1996).

Aquest salt entre la teorització i la pràctica de l'Educació Ambiental es veu de forma clara en un estudi sobre la prevenció i el reciclatge de residus:

Paradoxalment, quan es parla amb tècnics en gestió de residus des del punt de vista més tecnològic, és comú sentir que perquè el model funcioni hem de tenir una ciutadania més conscienciada, però alhora és molt difícil trobar municipis amb una estratègia aprovada a mitjà-llarg termini d'educació ambiental, estratègia que plantegi missatges, instruments, objectius i sinergies, que busqui no només la “informació” sinó la capacitat de la nostra societat, generant ciutadania creativa i activa, amb coneixements plenament adquirits, habilitats i pensament crític i capacitat per transmetre i defensar un missatge determinat, passant a l'acció (l'hàbit i la transmissió de coneixement) de forma conscient.

(Alonso et al., 2017, p. 31)

En el mateix treball apunten que la necessitat d'informar a les persones de l'existència dels serveis es manifesta però insuficientment. Argumenten que una estratègia d'Educació Ambiental ha d'implicar “una acció educativa permanent, en la qual tant com a individus i com a col·lectiu hem de prendre partit i corresponsabilitzar-nos de la nostra parcel·la de competències” (Alonso et al., 2017, p. 31). Si bé és un treball vinculat a un fet molt contret i tècnic de l'ampli camp de l'Educació Ambiental, aquest exemple ens apunta un dels reptes en aquest context.

El repte de planificar i definir estratègies educatives concretades en accions planificades que s'acullin a polítiques públiques per tal de garantir la continuïtat i estabilitat dels seus programes. Aquest és un dels principals reptes que afronta el camp de l'Educació Ambiental i les administracions públiques (Franquesa, 2018). També planteja la necessitat de reforçar els discursos transformadors amb recursos reals per poder-los materialitzar, la coherència institucional i la coordinació de l'administració i l'exemplaritat de les administracions.

Recuperant el paper de les organitzacions educatives en temps de lleure i el seu potencial en l'avenç de l'Educació Ambiental no formal, Franquesa (2018) apunta tres grans reptes.

Primerament, promoure la cooperació entre l'Educació Ambiental i els moviments de lleure per cercar i crear sinergies. Seguidament, la formació i assessorament dels educadors. I, per últim, la definició d'indicadors de qualitat de l'Educació Ambiental en els moviments de lleure.

Per acabar, és de justícia explicitar el paper de les diferents iniciatives de mobilització, ciència ciutadana i voluntariat en el camp de l'Educació Ambiental. Ja siguin moviments socials que destinen una gran part de la seva estructura a promoure accions de mobilització davant problemàtiques que ens interpel·len, com seria *Greenpeace*, *Ecologistes en Acció*, *Fridays for Future*, etc. Com també ho són diferents projectes que neixen amb la voluntat de cuidar, influir i donar a conèixer i apropar el territori a la societat per mitjà de la seva implicació, com ho són el *Projecte Boscos de Muntanya*, el *Projecte Rius* o el *Catalan Butterfly Monitoring Scheme*, entre d'altres.

4.1.3. L'Educació Ambiental informal

Si bé hem mostrat aquelles activitats d'Educació Ambiental que neixen d'una intencionalitat educativa, cal reconèixer l'existència, i cada vegada més presents, de vies d'acció educativa-ambiental de caire informal. L'**Educació Ambiental informal** és aquella que es realitza a través dels mitjans de comunicació i d'altres canals, com associacions o grups diversos (SCEA, 2014b). Tant els mitjans com els diferents grups que poden articular activitats dins d'aquesta categoria es defineixen per avantposar l'acció comunicativa a l'educativa. Cap dels integrants es reconeix de forma explícita com a participant d'una acció educativa, però sí que formen part d'una acció comunicativa amb diferents aprenentatges latents (Novo, 2017). Tot i no explicitar la intencionalitat educativa en el seu fer, existeix una voluntat de generar i formar opinió reconeguda per part dels mitjans, els grups d'iguals o la família.

Aquests agents tenen un paper importantíssim i transcendental per estendre la cultura de la sostenibilitat. És a dir, construir l'imaginari col·lectiu a partir de conceptes, valors i pràctiques associades a una manera de viure més sostenible (Franquesa, 2018). I, aquesta construcció de l'imaginari, no és lliure d'interessos i posicionaments, ja que els mitjans de comunicació poden remar a favor o en contra.

Franquesa (2018) assenyala un seguit de propostes audiovisuals documentals en la plana internacional que, si bé resulten molt interessants per qüestionar i avançar cap aquesta forma més sostenible de relacionar-nos, no ocupen massa temps en les televisions locals. D'altra

banda, i reconeixent les produccions pròpies de la televisió catalana, la SCEA (2014b) destaca un breu llistat de programes entre els quals trobem *les aventures del capità enciam*, *Bèsties*, *Thalasa* o *Espai Terra*. Programes que, tot i no centrar-se únicament i explícitament a l'acció ambiental-educativa, la transmissió de valors ambientals hi és present. Una realitat similar trobaríem en analitzar les propostes de premsa escrita o ràdio tradicional.

En canvi, si posem el focus al, cada vegada més present i extens, camp dels mitjans digitals i les xarxes socials, l'oferta es multiplica exponencialment. Internet esdevé una eina per difondre de manera àmplia i immediata les idees pròpies, establir contactes, plantejar i treballar projectes comuns, etc. (Franquesa, 2018). Aquesta potencialitat és sovint aprofitada per reforçar l'Educació Ambiental formal i no formal (Novo, 2017). És habitual des de l'escola fins a la universitat, i també en caus i esplais, enriquir les propostes educatives amb retalls de premsa, talls de pòdcasts o campanyes vertebrades des de xarxes socials.

L'entramat participatiu existent en una societat digital és àmpliament divers pel que fa a les oportunitats que ofereix, però també accentua les resistències i l'emergència de noves necessitats i reptes (Crespo i Torres et al., 2021). En el cas concret de l'Educació Ambiental, un dels principals reptes que afronta la disciplina és el “d’ensenyar a llegir críticament els mitjans i a desconstruir els missatges de la publicitat” (Franquesa, 2018, p. 64). Novo (2017) assenyalava com una riquesa l'assumpció de responsabilitats i el propi reconeixement com agents-educadors en matèria ambiental a l'hora de difondre notícies ambientals de forma sensible i curiosa per presentar opcions i alternatives crítiques i evitar caure en catastrofismes simples o simples anècdotes, que lluny de donar resposta a la crisi, la reforcen. Aquesta assumpció de responsabilitats per part de totes aquestes entitats i institucions que treballen en el camp de la comunicació social seria un gran avenç en la superació d'aquest repte.

De nou, en traslladar la mirada a la pràctica de l'Educació Ambiental a Catalunya es fa palesa la seva diversitat i pluralitat. L'Educació Ambiental oscil·la entre situacions minuciosament planificades i aquelles en què el contingut únicament és latent i no considerat des de la intencionalitat (Novo, 2017), de tal forma que els diferents contextos educatius on es desenvolupa l'Educació Ambiental estan entrelaçats i es relacionen entre si. Aquells racons on una forma no arriba, ho fa l'altra. S'arriba, d'aquesta manera, a configurar una formació ambiental profunda i extensa com mai abans (Novo, 2017).

4.2. ACTIVITATS, EQUIPAMENTS I RECURSOS PROPIS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Si bé hem pogut oferir una mirada detallada dels contextos educatius en els quals s'articula l'Educació Ambiental, és moment d'anar aprofundint a la pràctica i quotidianitat dels educadors i educadores ambientals, així com en la de les infàncies i adolescències que participen de les propostes educatives. Per a fer-ho, ens servirem del recurs elaborat per la SCEA (2014c), el qual presenta tant els diferents tipus d'equipaments d'Educació Ambiental presents a Catalunya, com les diferents tipologies d'activitats més comunes, alhora que en concretarem i matisem alguns aspectes a partir d'altres experiències i autories.

4.2.1. Equipaments i recursos

- *Escoles de natura, escoles de mar o centres d'Educació Ambiental.* Són centres que acostumen a ubicar-se en un espai natural i disposen tant de sales de treball com estances per a pernoctar i fer sortides de més d'un dia. Són els educadors i educadores ambientals els qui posen a l'abast de l'alumnat les diferents activitats educatives. Generalment, són recursos de titularitat pública, però gestionats per empreses privades.
- *Granges escola i/o Horts escolars.* Són instal·lacions que, o bé poden ser molt similars a les anteriors, amb l'afegit de disposar d'un espai destinat a la ramaderia i l'agricultura, o bé podem trobar aquests equipaments en certs projectes que es dediquen, de forma professional, a l'agricultura o ramaderia i han desplegat una línia educativa vinculada a la seva activitat agroecològica. En aquest darrer cas, no acostumen a tenir instal·lacions habilitades per a dormir, però sí que és comú tenir un petit espai per rebre els infants i adolescents a la masia o proposar alternatives en cas de pluja. En ambdós formats és clar que ha d'existir un equip pedagògic que vetlli pel disseny i desenvolupament de les activitats.
- *Aules de natura o aules ambientals.* Són instal·lacions que possibiliten fer treballs sense manutenció ni dormitori. La proposta metodològica està sovint ben definida i pot seguir-se o bé de forma autònoma pel mateix grup, o bé amb el suport de monitors i monitores. Sovint podem trobar aules de natura o ambientals que complementen aquestes funcions amb altres, com la de centres de documentació o punts d'informació.

- *Els camps d'Aprenentatge (CdA)*. Són equipaments del Departament d'Ensenyament que es van oficialitzar l'any 1994 i ofereixen la possibilitat de treballar aspectes curriculars fora l'aula en indrets singulars del territori i medi català amb especial atenció a l'Educació Ambiental.

En darrer lloc, la SCEA (2014c) esmenta *els cartells informatius o les casetes dels parcs naturals* així com els *centres de documentació* com equipaments destinats a l'especialització bibliotecària sobre la matèria i els museus de ciència o ecomuseus, que destinen part del seu espai i projecte a l'Educació Ambiental.

En aquest llistat caldria afegir, tot i amb substancials diferències, aquells programes propis i equipaments d'empreses vinculats, d'alguna forma, a la sostenibilitat o gestió de recursos o residus. Diferents instal·lacions de tractament de residus o aigües, per exemple, han habilitat un espai per a donar a conèixer la seva feina, així com alguns dels conceptes bàsics amb què treballen.

Tots aquests equipaments estan a disposició tant de l'Educació Ambiental formal com no formal i, en molts casos, també de forma informal. Franquesa (2018), en exposar la realitat dels equipaments i recursos de suport a l'Educació Ambiental a Catalunya es mostra crítica amb una problemàtica que afronten molts dels equipaments presentats.

Des de fa anys, els equipaments d'Educació Ambiental privats afronten la problemàtica de la competència amb cases de colònies i allotjaments que fan oferta bàsicament recreativa, tot i anunciar també «activitats ambientals». No sempre és fàcil per als usuaris distingir entre unes instal·lacions i les altres i valorar la disparitat de preus, que respon a notables diferències pel que fa a educadors especialitzats i qualitat de les propostes.

(Franquesa, 2018, p. 55)

4.2.2. Tipologia d'activitats més representatives

En desgranar les accions educativa-ambientals que es desenvolupen en els diferents contextos trobem, de nou, una gran diversitat tant en el tipus d'acció educativa com en el seu desenvolupament.

En primer lloc, perquè l'Educació Ambiental, com s'ha defensat, és una disciplina contextualitzada i situada en un territori local concret i en molts casos se serveix d'aquest per a articular-se. I, en segon lloc, perquè la proposta pedagògica es mostra oberta a les inquietuds

i motivacions de totes les persones que en formen part. Tot i això, dins d'aquesta diversitat sí que es poden enumerar algunes de les tipologies d'activitats que l'Educació Ambiental utilitza de forma recurrent en diferents equipaments i contextos. D'ara endavant es presenten breument algunes d'aquestes activitats.

- *Els itineraris de natura.* Són recorreguts per un entorn natural prèviament preparats per part d'un/a educador/a ambiental amb la voluntat de donar a conèixer un ecosistema o territori. Poden ser acompanyats per l'equip educador o bé autoguiats (SCEA, 2014d). L'aprenentatge és present de forma direccional, per mitjà de les intervencions guiades, però alhora es promou de forma holística i per mitjà de tots els sentits en el contacte amb el món real.
- *Els tallers.* Són un conjunt d'activitats que, per mitjà de tècniques concretes, permeten arribar a uns resultats concrets. L'educador/a ambiental acostuma a posar a disposició de l'alumnat el material necessari i amb les instal·lacions, que o bé s'ha desplaçat l'equip educatiu o bé l'alumnat, es realitza el taller. És habitual que part del material el pugui facilitar el centre o els mateixos alumnes i sigui reciclat d'altres activitats quotidianes.
- *Els jocs²³ i les simulacions.* Ens permeten simular casos concrets i complexos que es donen en la natura. Però, alhora també per mitjà de les simulacions ens permeten reproduir situacions presents a la realitat o problemes concrets i específicament dissenyats per l'ocasió, amb la possibilitat d'implicació dels nens i nenes (Novo, 2017). Novo (2017) assenyala quatre grans tipus de simulació presents en l'Educació Ambiental que ens permeten apropar-nos a la realitat des del punt de vista sistèmic d'una forma simplificada. Aquestes són els estudis de casos concrets, els jocs de rol,

²³ En aquest cas, en referir-nos al joc ens referim al joc intencionalment dissenyat o simulat. De tota manera, reconeixent el 'joc lliure' que les infàncies desenvolupen en entorns naturals entre activitats, al llarg d'itineraris de natura, en excursions, etc. resulta interessant mencionar a peu de pàgina la teoria de Huizinga de l'Homo Ludens. Huizinga va desenvolupar la idea que el joc és una part integral de la cultura humana i que va més enllà de ser simplement una activitat recreativa, és una forma de creativitat que permet a les persones experimentar i expressar-se d'una manera lliure i imaginativa. Coincidim amb l'autor en considerar el joc com un element crucial en el desenvolupament social i cultural de les persones, ja que permet la creació d'ordres socials i normes compartides.

els jocs d'aprenentatge i les simulacions a través d'un ordinador. Pel que fa als jocs, la SCEA (2014d) ens il·lustra amb alguns jocs existents clàssics com el *Joc de l'aigua* de la Diputació de Barcelona i ens parla de jocs de taula, d'exterior, o combinacions i transformacions d'altres jocs com a possibilitat per gamificar els continguts educatiu-ambientals.

- *Les visites a instal·lacions o equipaments.* Constitueixen un dels formats més identificables amb l'Educació Ambiental en trencar la rutina habitual. En les escoles i instituts, infants i adolescents surten de l'aula. En el cas de l'educació en el lleure o no formal suposa un canvi de l'activitat rutinària per anar a conèixer de primera mà projectes, empreses o ecosistemes diversos. Sovint arribant a l'equipament, un equip pedagògic en fa la rebuda, els mostra les diferents instal·lacions i, normalment, es pot complementar la visita d'alguna altra activitat o proposta educativa.
- *Les ecoauditories.* Són un format que ha tingut molt d'èxit en els centres educatius i els permet explorar, avaluar i corregir elements del seu propi centre en relació als aspectes ambientals. Alhora permeten la revisió de pràctiques i costums del centre per part de l'alumnat, tot posant en pràctica coneixements prèviament apresos. És una de les formes de fer Educació Ambiental en què l'acció de l'alumnat vehicula l'aprenentatge i la transformació (SCEA, 2014d).
- *Els cinefòrums i grups de lectura.* Ens permeten contrastar i rebatre diferents reflexions dels mateixos participants al voltant d'un tema al qual s'hi han apropiat per mitjà de la lectura o la visualització d'algun recurs audiovisual. Com s'ha esmentat anteriorment, existeixen moltíssimes fonts documentals i audiovisuals que permeten apropar el coneixement, tant del propi context com de situacions problemàtiques i entorns molt llunyans. De la mateixa manera es coneixien diferents grups de lectura vinculats a temàtiques ambientals. En aquest cas el paper de l'educador/a pot ser prescindible i repartides les funcions entre els mateixos participants de l'acció.

En parlar de les activitats seria necessari esmenar totes aquelles que es donen en el camp informal, però que poden ser reforçades des de diferents agents o institucions. Una sortida entre amistats o familiars de cap de setmana a la muntanya, a priori, no incorpora cap disseny

educatiu en format d'alguna de les activitats anteriorment explicades, però, en canvi, es pot veure molt afavorida per diferents materials expositius o plafons situats en punts d'interès. De la mateixa manera que es poden complementar aquestes activitats amb algun dels recursos o equipaments presentats.

4.2.3. L'Aprentatge Servei ambiental

En últim lloc, caldria fer especial èmfasi i atenció a un gran aliat de l'Educació Ambiental que no podem passar per alt quan parlarem de tipologies d'activitats en l'Educació Ambiental, els Projectes d'Aprentatge-Servei (APS).

Tot i la pluralitat d'experiències d'APS, amb accents i sensibilitats diferents, hi ha un cert grau d'unanimitat en definir-lo com una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts, competències, habilitats o valors. (...) L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. L'aprenentatge servei és, doncs, un projecte educatiu amb utilitat social.

(Centre Promotor d'Aprentatge Servei, 2019)

Havent llegit aquesta aproximació al que és l'APS, semblen evidents les sinergies d'aquesta metodologia específica per una Educació Ambiental crítica, activa i compromesa amb l'entorn que habita. És habitual trobar projectes APS orientats a un clar vessant ambiental. L'aprenentatge de continguts, competències, habilitats i valors per passar a l'acció és un element compartit per l'Educació Ambiental i les experiències d'APS. Tanmateix, i posant la mirada a la Participació de les Infàncies, per mitjà de l'APS generalment se'ls situa en un rol protagonista en què se'ls reconeix la seva capacitat d'involucrar-se, transformar i participar de la pròpia realitat.

Tanta és la sinergia metodològica de l'APS amb l'Educació Ambiental que, en el marc del Congrés Nacional d'Educació Ambiental (CNEA) i fruit d'un treball específic podem parlar dels projectes APS ambientals com aquells que “van més enllà dels aprenentatges i la repercussió social pròpia de tot projecte d'APS, ja que es desenvolupen serveis compromesos amb l'entorn i, per tant, es produeix una clara repercussió sobre el medi” (Congrés Nacional d'Educació Ambiental, 2024). Dins d'aquests projectes trobem tant aquelles que articulen accions de restauració, conservació, etc. Com aquelles que combinen accions educatives i comunicatives promogudes i dutes a terme per l'alumnat, amb una clara repercussió social i

amb intervencions directes sobre el medi. El CNEA estableix tres principis de l'APS ambiental. Aquest són l'Alumnat i l'aprenentatge, la Comunitat i la repercussió social i l'Entorn i la repercussió ambiental.

4.2.4. Els programes i projectes d'Educació Ambiental

Per una promoció efectiva de l'Educació Ambiental no és suficient dur a terme un seguit d'activitats independents o promoure diferents equipaments i recursos de forma aïllada i desconnectada. Es fa necessària l'existència de programes d'Educació Ambiental que apostin de forma clara per aquests objectius i despleguin de forma coherent i intencional diferents projectes. Entenem que, un Programa d'Educació Ambiental, es defineix en la persecució d'uns objectius generals de llarg i gran abast i és capaç de desplegar diferents projectes, els quals exposen de forma general les intencions, estratègies i accions que un col·lectiu vol desenvolupar en un context determinat (Novo, 2017).

És coherent pensar que en parlar d'un programa d'Educació Ambiental estem parlant d'un programa on la transversalitat, la interdisciplinarietat i la complexitat en juguen un paper rellevant. En acord amb Novo (2017), les planificacions de programes i projectes no han de confrontar el rigor i la sistematització, amb la flexibilitat i el caràcter obert dels programes i projectes. Tanmateix, des del posicionament d'aquesta tesi s'entén que en el procés de disseny, execució i avaluació dels propis programes i projectes s'obren múltiples oportunitats per la participació de les infàncies. Esdevenen, doncs, els programes i projectes, la garantia que l'acció educativa transcendeixi intuïcions per assentar claus ètiques, metodològiques i científiques bàsiques que serveixin com a referent per contrastar i avançar a partir de les demandes i possibilitats de les persones que en participen (Novo, 2017).

4.3. LA FIGURA DE L'EDUCADOR I L'EDUCADORA AMBIENTAL A CATALUNYA

Per a definir la figura de l'Educador/a Ambiental com el vehicle de l'acció educativa-ambiental ens centrarem a definir el perfil dels professionals de l'Educació Ambiental a Catalunya des d'una mirada estructural, però també competencial. Per a fer-ho ens servirem, entre d'altres, de l'informe coordinat pel Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya (2022), sobre la definició dels perfils professionals del sector de

l'Educació Ambiental, elaborada a partir de la diagnosi realitzada l'any anterior pel Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya (Cervera Buisán, 2021) i presentat en el Congrés Nacional d'Educació Ambiental 20/21 “De l'acció individual a la transformació col·lectiva”.

4.3.1. El perfil i situació laboral de l'Educador Ambiental a Catalunya

La realitat de l'acció educativa en la professió és molt heterogènia i diversa. Si bé es poden desenvolupar activitats d'Educació Ambiental des de molts espais i contextos, no tothom que les condueix és, per definició, educador/a ambiental. “No hi ha una definició clara del perfil professional d'Educació Ambiental. La pràctica professional de l'Educació Ambiental genera diferents perfils o professions molt diverses” (Cervera Buisán, 2021, p. 21).

En la cerca d'una breu definició aglutinadora, coincidim amb Soto Fernández (2007) en considerar com a tals aquelles persones que tenen com activitat principal l'Educació Ambiental i que aquesta constitueix el nucli de la seva pràctica professional remunerada. És a dir, tot i que l'Educació Ambiental aparegui com a praxi educativa en qualsevol dels contextos educatius (formal, no formal o informal) cal evitar confusions i entendre que les persones que desenvolupen aquestes activitats no s'identifiquen *per se*, com educadores ambientals, ja que implicaria el domini d'una professió, és a dir, de coneixements, destreses i capacitats (Soto Fernández, 2007).

Prenent de referència aquesta definició enfocada cap a la professionalització del sector, entrem a desgarnar els diferents perfils que trobem en el camp. Fruit del treball de diagnosi i definició impulsat pel servei d'Educació Ambiental del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya (2022) s'han pogut definir tres perfils professionals de l'Educació Ambiental a partir de les seves funcions i competències.

Tècnic/a d'Educació Ambiental (acció directa): Professional que té la capacitat d'acompanyar en el procés d'aprenentatge i de transformació comunitària, capacitant per a una presa de decisions orientades a l'acció, dissenyant recursos i/o portant a terme activitats d'educació ambiental, fent ús d'eines pedagògiques basades en principis de sostenibilitat.

Coordinador/a tècnic/a de projectes i activitats d'Educació Ambiental: Professional que conceptualitza, dissenya i coordina plans, campanyes, programes i activitats d'educació ambiental per impulsar la cultura de la sostenibilitat a nivell

comunitari. Organitza els equips educatius i tècnics i treballa en col·laboració amb els diferents agents (clients, usuaris, proveïdors...).

Director/a tècnic de projectes d'Educació Ambiental: Professional integral de la gerència que impulsa l'estratègia i duu a terme l'anàlisi, la planificació i la gestió a partir de les necessitats de l'entorn i de la interpretació de les polítiques públiques per la transformació comunitària cap a la sostenibilitat a través de l'educació ambiental.

(Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya 2022, p. 7-9)

En el mateix informe, per a cadascun d'aquests perfils es defineixen unes funcions concretes i específiques i unes competències a desenvolupar en el professional. Cal considerar, tal com afirma Cervera Buisán (2021) en el procés de diagnosi, el repartiment d'aquestes tasques queda supeditat als recursos de què es disposen, tot i que s'obre la possibilitat de la coexistència de més d'un perfil. Les situacions laborals, organitzatives i formatives són molt variades provocant la necessitat de definir i delimitar el sector tant en l'àmbit formatiu com professional. La Taula 2, integra els tres perfils professionals i les seves tasques i funcions.

Al llarg de la tesi fem referència a la figura de l'educador/a ambiental en genèric i si bé entenem que és algú que pot desenvolupar la seva tasca des de qualsevol dels tres perfils professionals definits en el citat informe, l'ús del llenguatge és intencional i el terme *educador* en lloc de coordinador, director, gestor o altres, ens apropa més al primer dels perfils definits²⁴. A un perfil d'acció directa que, molt sovint, és la mateixa persona que s'encarrega de la coordinació i en alguns casos, especialment en petites entitats o institucions, també de la direcció tècnica de projectes.

²⁴ En la presentació dels resultats del diagnosi que posteriorment ha permès elaborar l'informe (Cervera Buisán, 2021), les tres categories abans definides tenien els noms d'Educador o educadora ambiental a terreny; Coordinador/a d'activitats d'Educació Ambiental (tècnic/a); i Director/a o cap d'una àrea d'Educació Ambiental d'una organització, o d'un espai d'EA.

Taula 2.

Perfils professionals i principals tasques dels professionals de l'Educació Ambiental a Catalunya.

	Tècnic/a d'Educació Ambiental (acció directa)	Coordinador/a tècnic/a de projectes i activitats d'Educació Ambiental	Director/a tècnic de projectes d'Educació Ambiental
Troncals principals	Realitzar activitats d'educació ambiental. Disseny, elaboració i ús de recursos pedagògics. Realitzar campanyes d'informació i sensibilització ambiental. Fer el seguiment de les activitats d'educació ambiental.	Coordinar projectes/programes d'educació ambiental. Coordinar equips d'educadors/es, gestionar el personal (avaluació rendiment professional). Dissenyar i redactar projectes/programes d'educació ambiental. Fer seguiment i avaluació d'activitats d'educació ambiental. Fer consultoria i assessorar en educació ambiental.	Prendre decisions executives (direcció/gerència). Dissenyar estratègies i plans d'educació ambiental. Dirigir i coordinar equips (interdisciplinaris: educatiu, econòmic, legal, administratiu). Promocionar i representar el projecte i/o entitat, i fer treball en xarxa amb altres agents. Dur a terme l'anàlisi de la viabilitat (econòmica, organitzativa, de recursos, etc.) dels nous projectes o línies d'actuació.
Troncals secundàries	Realitzar guiatges (itineraris de natura o visites guiades). Fer la difusió de temes o activitats d'educació ambiental (comunicació ambiental). Dissenyar activitats i/o recursos i materials educatius ambientals.	Reorientar activitats d'educació ambiental, fer el disseny segons els seus resultats. Dissenyar, executar i/o avaluar processos participatius de la població en general i de col·lectius específics com a eina formativa d'educació dirigida a l'acció.	Fer recerca de recursos i noves oportunitats. Dissenyar l'estratègia de comunicació i difusió del propi programa a nivell relacional amb altres agents. Analitzar i supervisar informes. Gestionar equipaments ambientals, centres de natura o similar. Promocionar processos participatius de la població en general i de col·lectius específics com a eina formativa d'educació dirigida a l'acció.
Complementàries	Recopilar i seleccionar documentació per difondre informació ambiental. Realitzar el control i vigilància d'espais naturals i informar del seu ús públic en col·laboració amb agents rurals, cívics o altres responsables territorials (en campanyes pedagògiques).	Caracteritzar problemes ambientals i proposar solucions educatives. Fer el seguiment i avaluació de l'efectivitat de les campanyes/programes/projectes d'educació ambiental i introducció dels canvis o modificacions necessaris. Realitzar informes tècnics sobre educació ambiental i participació ciutadana. Participar en l'anàlisi de la viabilitat (econòmica, organitzativa, de recursos, etc.) dels nous projectes o línies d'actuació.	Realitzar informes tècnics sobre educació ambiental i participació ciutadana. Caracteritzar problemes ambientals i proposar solucions educatives.

Nota: Elaboració pròpia a partir de l'informe de Cervera Busián, 2021.

L'informe que emprem de vehicle en aquest apartat, així com molts dels recursos i avenços promoguts per la SCEA en el marc dels Fòrums i, a partir de 2018, Congressos Nacionals d'Educació Ambiental a Catalunya, suposen un gran avenç de cara a la necessària professionalització i dignificació professional de l'Educació Ambiental. Soto Fernández (2007) reivindica que “en un escenari marcat per la precarietat, ni tan sols tenim temps de compartir inquietuds i problemes amb els col·legues que habiten el camp de l'Educació Ambiental” (p. 58). La mateixa autora exposa com la prioritat de la majoria d'Educadors/es Ambientals acaba essent *guanyar-se les garrofes* i cobrir les necessitats bàsiques per damunt del disseny de línies estratègiques, el debat epistemològic o les discussions sobre nous paradigmes.

En aquesta tesi es reivindica i reconeix el camp de l'Educació Ambiental i en concret a la figura de l'educador/a ambiental com un camp i actor en constant reflexió i debat, tant epistemològic i metodològic com social i polític. Per tant, diferim de la consideració que una necessitat relega les altres en segon pla. Tot i això, és un fet que la preocupació per la dignificació dels llocs de treball suposen una barrera per la professió i que en un context i entorn laboral favorable es poden destinar energies a teixir més estratègies per afrontar els reptes de la disciplina.

Cervera Buisán (2021), en el marc del Congrés Nacional d'Educació Ambiental exposava que els professionals del sector es troben en una situació d'inestabilitat laboral amb més d'una feina i sovint per temporades. La remuneració de la qual és baixa i variable, sovint basada en el conveni de lleure. Cervera Busián (2021) continua argumentant que el fet que un/a professional treballi en Educació Ambiental, o en sigui expert/a, no implica unes millors condicions salarials. Pel que fa a les tasques, a l'educador/a se'ls reconeix com a talleristes, però se'ls requereixen coneixements i funcions especialitzades de caràcter i especialització tècnica. Per acabar, conclou en afirmar que l'ús generalitzat —*i indegut*— del conveni de lleure així com les anteriors situacions exposades provoquen la precarització de la situació professional dels i les educadores ambientals.

De nou, en el darrer Congrés Nacional d'Educació Ambiental d'enguany, 2024, es comparteixen reflexions i reivindicacions (Sabaté i Ruiz, 2024) en la mateixa línia, que continuen preocupant als professionals de l'Educació Ambiental i ocupant al col·lectiu en la cerca d'eines i convenis per al sector.

4.3.2. Les competències de l'educador/a ambiental

És conegut que, en parlar de competències, cal introduir els quatre pilars en què l'informe Delors (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* basa l'educació del segle XXI. Aquests pilars són: *aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*. Aquests quatre pilars assenten el paradigma de l'educació al llarg de la vida i amb ell s'obre la porta al constant aprenentatge i desenvolupament de competències.

Competència és l'habilitat per fer alguna cosa, però la paraula competència també connota una dimensió d'habilitat creixent. D'aquesta manera, mentre que competència és sinònim de destresa, també evoca imatges de domini, perícia, mestria, habilitat i excel·lència.

(Attewell, 2009, p. 22)

Coincidint amb Attewell (2009) una competència va més enllà del saber o saber fer. Vehicula la idea de tenir la capacitat per respondre a situacions complexes posant en joc i mobilitzant el conjunt de recursos psicosocials, habilitats i actituds incloses, en un context particular. Les competències, doncs, integren coneixement, actituds, habilitats i valors (Organització per la Cooperació i Desenvolupament Econòmic [OECD], 2005).

Així doncs, la pregunta que ens plantejem és: quines competències professionals ha de desenvolupar un educador/a ambiental en la seva tasca? Per resoldre aquest interrogant partim d'un cert consens al voltant del que l'Educació Ambiental es basa en valors de justícia, solidaritat, cura, responsabilitat, etc. i promou el camí del debat col·lectiu per l'emancipació de persones i col·lectius i la transició a formes de vida més justes, sostenibles i democràtiques. És a dir, una Educació Ambiental com la presentada en el segon capítol de la tesi doctoral. Les competències que des de l'Educació Ambiental s'han de promoure en la societat en el context de la construcció ecociutadana també ja s'han exposat en punts anteriors de la present tesi (La competència ecociutadana, p. 90). Per tant, ens centrem en aquelles que han de ser presents en les persones responsables d'aquest acompanyament socioeducatiu.

Així doncs, en parlar del marc competencial desitjable en els professionals de l'Educació Ambiental²⁵, Cebrián i Junyent (2014) elaboren una proposta que es configura a partir de les següents competències:

²⁵ Les autores utilitzen el terme 'Educació per la Sostenibilitat' en l'article.

Visionar escenaris de futur/alternatius: La capacitat de promoure en l'alumnat la comprensió dels diferents futurs possibles i el treball amb visions i escenaris, buscant camins alternatius i canvis per al futur.

Contextualitzar: La capacitat de treballar amb l'alumnat les diferents dimensions d'un problema o acció, la dimensió espacial (local-global) i la dimensió temporal (passat, present i futur).

Treballar i viure amb la complexitat: La capacitat d'identificar i connectar les dimensions ecològica, econòmica i social d'un problema. El professorat i l'alumnat accepten la incertesa i es generen les condicions per al pensament sistèmic en l'entorn escolar. Es fomenta la capacitat de mirar a les múltiples causes i efectes quan s'exploren i es participa en situacions.

Pensar críticament: Crear les condicions per al pensament crític en l'entorn escolar per qüestionar-se i reconèixer i respectar diferents tendències en diferents situacions. Promoure en l'alumnat la reflexió sobre les suposicions que es troben sota cada crítica, opinió o manera de veure.

Prendre decisions, participar i actuar per al canvi: Promoure en els alumnes la capacitat de moure's de la consciència a l'acció, compartir responsabilitats i involucrar-se en accions conjuntes. La participació proporciona la motivació per discutir, trobar solucions i actuar en un context determinat.

Clarificar valors: El professorat és capaç de promoure la clarificació de valors i comportaments cap a la sostenibilitat reforçant la reflexió, el respecte mutu i la comprensió d'altres valors entre l'alumnat.

Establir diàleg entre disciplines: Desenvolupar un ensenyament i aprenentatge basat en un diàleg entre disciplines, plantejat amb un enfocament integrador i interdisciplinari.

Gestionar les emocions: Promoure en l'alumnat la capacitat d'escoltar les pròpies emocions, preocupacions, inquietuds i a utilitzar-les com a mitjà per arribar a un coneixement més profund dels problemes i les situacions, desenvolupant resiliència.

(Cebrián i Junyent, 2014, p. 37)

La proposta de Cebrián i Junyent (2014) cuida el que Blanchet-Cohen (2008) reivindicava com a elements per afavorir la capacitat de les infàncies per influir en el canvi. La proposta considera l'optimisme sobre el futur en tant que es promou en l'alumnat la comprensió i imaginació de futurs escenaris, es contextualitzen les situacions i es té en compte la gestió emocional com un element de desenvolupament de resiliència en les infàncies. Al mateix temps, proposen treballar des de la complexitat, el pensament crític i la clarificació de valors com a elements que poden afavorir a l'autoconeixement i conseqüentment a la confiança amb una mateixa i, junt amb els anteriors elements i la consciència de l'acció, la presa de consciència de les seves limitacions.

Aquest model competencial parteix de la maduració de propostes prèvies desenvolupades per altres autories i contextos i de la seva transposició al context català. D'entre les propostes

que estudien en destaquem l'agrupació de Sleurs (2008) de les competències professionals de l'Educació Ambiental²⁶ en cinc dominis competencials. Aquestes es configuren al voltant del coneixement, el pensament sistèmic, les emocions, l'ètica i els valors i l'acció. I es fan presents, no únicament a l'aula, sinó també en el mateix educador com a persona, en l'educador en el centre educatiu i en l'educador en la societat (Sleurs, 2008). De nou, una especificitat d'actuació que ens recorda a les esferes proposades per Sauvé (1999, 2019) d'actuació de l'Educació Ambiental.

Sleurs (2008) argumenta la necessitat del coneixement conceptual i vinculat a l'acció i l'estructura social, que respongui davant la complexitat i la interconnectivitat d'un món pensat en sistemes. Aquestes accions es vinculen de forma directa a les emocions i és en aquest punt on la competència emocional esdevé indispensable i indissociable de l'educador/a ambiental. Una Educació Ambiental que es guia per l'equitat (en totes les seves dimensions) com a màxima i en què els quatre dominis competencials anteriors es vehiculen per mitjà del darrer domini competencial, el d'acció. Una acció entesa com a creació, participació i cooperació significativa que requereix, alhora, capacitats, competències i habilitats pràctiques.

Podem observar com les competències proposades per aquests autors s'orienten a fer de l'Educació Ambiental un camp crític davant la complexitat i s'alinea amb alguns dels plantejaments tant metodològics com teòrics i ètics de l'Educació Ambiental exposats amb anterioritat.

Si bé resulta d'alt interès aturar-nos a observar aquestes caracteritzacions competencials del que diferents autoritats consideren desitjable en una persona dedicada professionalment a l'Educació Ambiental, també és rellevant observar quines són les competències que diferents professionals del territori català, per mitjà d'un procés participatiu han identificat com a necessàries per a desenvolupar les seves funcions. Aquesta és una de les parts centrals de l'estudi del Servei d'Educació Ambiental del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya (2022) en què, més enllà de definir els perfils i tasques, també s'ha establert un diccionari de competències clau, tècniques i actitudinals identificades com a necessàries per a assolir els objectius de l'Educació Ambiental. "Són coneixements i habilitats que han de tenir les professionals del sector, però depenent del seu perfil necessiten un nivell

²⁶ Apareix en l'article sota el terme concret d'Educació per la Sostenibilitat.

de coneixement o desenvolupament més bàsic o un nivell més avançat, a nivell d'expert o referent en aquella competència" (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya, 2022, p. 19). A continuació, la Taula 3 mostra aquestes competències.

Taula 3.

Competències dels professionals de l'Educació Ambiental.

Competències tècniques	Competències actitudinals
- Sector de l'educació ambiental - Temàtiques ambientals objecte de l'EA - Interpretació del patrimoni - Gestió documental - Dinamització de grups - Activitats d'EA - Recursos i materials educatius d'EA - Pedagogia i didàctica en EA - Campanyes de sensibilització ambiental - Comunicació i informació ambiental - Processos participatius - Gestió de projectes d'EA - Avaluació a l'educació ambiental - TIC (Informàtica en general) - Redacció d'informes i documentació variada (projectes, subvencions i memòries de justificació) - Gestió i logística de material - Gestió de personal - Gestió de recursos econòmics	- Comunicació interpersonal - Gestió de les emocions - Creativitat i innovació - Treball en equip - Adaptació i flexibilitat - Resolució de conflictes - Iniciativa i autonomia - Responsabilitat ètica i crítica - Aprenentatge permanent
	Per a persones que gestionen projectes, equips i recursos
	- Lideratge col·laboratiu - Gestió d'equips - Planificació i organització

Nota. Elaboració pròpia a partir de l'informe del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya, 2022.

Es pot observar com el llistat és ampli i fa referència a aquells coneixements necessaris (en especial les competències tècniques) i habilitats (les competències actitudinals) per desenvolupar la tasca de les millors maneres possibles. Sembla interessant per l'objecte d'aquesta tesi destacar la competència tècnica de la dinamització de grups i de processos participatius per a tenir en compte a la ciutadania en el disseny i execució de projectes i programes d'EA. Tanmateix, algunes de les dotze competències actitudinals esdevenen una prova més de la vinculació de l'Educació Ambiental, tant amb el vessant emocional de les persones (gestió de les emocions, gestió personal, etc.), com amb la relacional (comunicació interpersonal, iniciativa i autonomia, resolució de conflictes, etc.) i l'ètica i crítica (responsabilitat ètica i crítica, aprenentatge permanent, etc.).

En últim lloc, l'informe referenciat (Departament d'Acció Climàtica i Alimentació i Agenda Rural de Catalunya, 2022) assenyala alguns aspectes transversals en totes les competències d'entre els quals en destaquem el fet “que els recursos i eines tinguin en compte la participació i la diversitat de col·lectius i necessitats de les persones usuàries” (p. 19).

És un fet que en un camp tan divers com l'Educació Ambiental trobem diverses propostes i argumentacions al voltant de les competències, característiques o disposicions que els professionals del camp haurien de desenvolupar per dur a terme les seves tasques. Ara bé, ens resulta d'especial interès destacar la coincidència i coherència de moltes d'aquestes propostes amb la mirada transversal, interdisciplinària i complexa que l'Educació Ambiental observa i es posiciona davant la realitat. També amb la rellevància de la participació com a principi i saber acompanyar processos participatius amb diferents col·lectius.

Per acabar, oferint una mirada relacionada amb els quatre pilars de l'educació de la UNESCO (Delors, 1996), ens fem ressò d'una revisió sistèmica al voltant de les competències dels i les educadores ambientals, concretament de l'educador en l'educació per la sostenibilitat (Corres et al., 2020). A partir d'aquesta revisió, les autores han pogut establir un seguit de competències que vertebraven cadascun dels pilars. ***L'aprendre a aprendre*** és manifesta a partir del pensament crític, el pensament científic i el desenvolupament intel·lectual. ***L'aprendre a ser*** és de les més diverses, però agafa rellevància la gestió emocional, la imaginació de futurs i alternatives, la gestió de la incertesa i el sentiment de pertinença a la natura i la transdisciplinarietat. De nou, trobem una gran variabilitat en la competència de ***l'aprendre a fer*** on el protagonisme és per la competència de participació en la comunitat, aplicació de valors de sostenibilitat, aconseguir la transformació, responsabilitat, creativitat i

innovació, entre d'altres. Finalment, el pilar de ***l'aprendre a viure junts*** es vincula de forma directa a la interacció dels altres tres i vinculat a la competència dialògica.

4.3.3. La formació en Educació Ambiental a Catalunya

L'estudi diagnòstic que anteriorment hem referenciat en definir el perfil de l'educador ambiental (Cervera Buisán, 2021) també explora les actuals formacions a Catalunya en Educació Ambiental. Per tal d'il·lustrar les possibilitats formatives en aquest camp en compartim els resultats.

Pel que fa a la formació reglada en l'àmbit universitari de grau s'observa que alguns estudis de grau com les ciències ambientals han incorporat l'Educació Ambiental i alguns de postgrau n'han introduït la temàtica en diferents titulacions (Franquesa, 2018). Els resultats de la diagnosi de Cervera Buisán (2021) mostren com l'Educació Ambiental esdevé una assignatura en els plans docents del grau de ciències ambientals d'algunes de les universitats catalanes. Apareix també sota altres noms, però amb un clar vincle amb l'Educació Ambiental, en alguns programes del grau de Pedagogia (UAB; UNED; UB) o Educació Social (UAB; UIB).

Fora de les carreres universitàries, Cervera Buisán (2021) elabora un llistat de titulacions en què l'Educació Ambiental apareix de forma clara en el pla docent. Aquestes són:

- Máster en Ciencias del Medio Ambiente Especialidad en Comunicación y Educación Ambiental (IUSC-UB, a Distància)
- Máster en Ciencias del Medio Ambiente Especialidad en Educación Ambiental y Gobernanza Sostenibles (IUSC-UB, Presencial)
- Máster en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (UB-UAB)
- Postgrau en Ecoturisme i Guia de Natura (EUTDH)
- CFGS en Educació i Control Ambiental (diversos centres)
- Certificat de Professionalització d'Interpretació i Educació Ambiental (diversos centres)
- Curs d'Educació Ambiental del Col·legi d'Ambientòlegs de Catalunya (COAMB)
- Formació en Educació Ambiental de la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA - diversos cursos)

(Cervera Buisán, 2021, p. 12)

I d'entre les quals en destaca i lamenta, l'extinció dels cursos oferts pel Centre Nacional d'Educació Ambiental (CENAM) i del Doctorat interuniversitari d'Educació Ambiental.

Per acabar, destacarem com a recurs per l'autoformació i professionalització de l'Educació Ambiental l'existència de diferents col·lectius i xarxes de professionals. D'entre aquests col·lectius i organitzacions cal destacar el paper fonamental de la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA) en l'avenç i evolució del camp professional a Catalunya (Franquesa, 2018). La SCEA satisfà part de la necessitat formativa d'educadors i educadores ambientals, alhora que dissenya i vehicula estratègies per promoure l'Educació Ambiental a Catalunya per mitjà dels fòrums i congressos celebrats bianualment. Esdevé per mitjà d'aquestes accions, i d'altres, un focus de formació permanent (Franquesa, 2018) més que necessari per a qui es dedica a l'Educació Ambiental.

Existeixen altres xarxes i col·lectius que ofereixen i nodreixen espais d'intercanvi i formació professional de diversa índole. El col·legi d'Ambientòlegs de Catalunya, per exemple, disposa d'una línia formativa destinada a l'Educació Ambiental, o com s'ha esmentat anteriorment, les xarxes supramunicipals escolars com la XESC o els programes Escoles Verdes o E+S també ofereixen formació i recursos a professorat dels centres associats. En aquest reconeixement d'espais formatius i autoformatius és necessari explicitar que, segurament donada la pròpia naturalesa del camp i la immensa necessitat formativa, en el camp de l'Educació Ambiental és propens a reunir, voluntàriament i de forma local, a diferents professionals amb disposició d'intercanviar experiències i recursos²⁷.

Com ha de ser una formació en Educació Ambiental?

Aquesta és una de les preguntes recurrents a què la disciplina s'afronta. I, de nou, les respostes són diverses i inesgotables. És comprensible si partim del fet que per poder elaborar una formació coherent cal definir de forma clara el paper dels professionals del camp i, justament, aquest és un dels reptes més profunds als quals la disciplina s'afronta. Tot i això, l'Educació Ambiental va guanyant espais formatius i, a poc a poc, des d'un marc ampli i divers s'elaboren propostes per a la formació d'educadors i educadores ambientals.

Començarem per referenciar una de les respostes de major consens i construïda en el marc del IV Congrés Internacional en Educació Ambiental "Tbilisiplus30" que es va celebrar el 2007 a Ahmadabad (Índia). Segons Hopkins i Ravindranath (2007, citat en Cebrián i Junyent,

²⁷ Un clar exemple és la xarxa d'educadors i educadores d'hort a Sant Cugat del Vallés, que configuren un grup de diferents educadors i educadores d'hort que de forma periòdica i voluntària es reuneixen en horaris extra-laborals per tal de formar-se conjuntament. O la Organització Santcugatena d'Educació Ambiental, OSEA (<https://osea2015blog.wordpress.com/>).

2014) les competències que han de considerar-se en la formació del professorat són les següents:

- La reflexió ètica sistemàtica sobre els valors i interessos relatius a les relacions humanes i a la cura de la natura ha de ser un component important de la competència del professorat. Considerar de manera integral la participació activa i la co-construcció de les pràctiques educatives i de l'ES en la societat.
- La capacitat de donar suport i gestionar la diversitat cultural i social.
- La capacitat per identificar les connexions entre la dimensió sociocultural, l'ecològica i l'econòmica del medi ambient.
- La capacitat per identificar les connexions entre les condicions ambientals locals i globals i dibuixar inferències significatives en els contextos de formació.
- La confiança i interès a compartir experiències, coneixement, capacitats i valors amb els altres.

(Cebrián i Junyent, 2014, p. 33)

Coincidirem a considerar que aquestes competències són desitjables per qualsevol educador o educadora que vulgui desenvolupar activitats educatives-ambientals. És necessari que futurs professionals de l'educació adquireixin al llarg de la seva formació les competències que els capacitin a afrontar els reptes de la sostenibilitat que la seva tasca els plantejarà (Cebrián i Junyent, 2014). I des d'aquesta visió serà necessària una revisió i ambientaltització del currículum.

Però si afinem més el nostre cercle, cal qüestionar-nos què ha de tenir i potenciar una formació específica d'Educació Ambiental. En relació amb els continguts i la seva conceptualització, Calafell i Bonil (2014) afirmen que sembla adequat plantejar una formació que potencii l'adquisició d'enfocaments i perspectives més complexes. “Una formació que assumeixi la complexitat i proposa una Educació Ambiental que incorpora les relacions radials, dialògiques i dinàmiques” (Calafell i Bonil, 2014, p. 221). Una formació que fonamenti l'Educació Ambiental en els vincles entre els corrents existents (Sauvé, 2005), en lloc d'un discurs únic. Implica proposar activitats que afavoreixin la cosmovisió de l'Educació Ambiental. És a dir, enriquir la formació en Educació Ambiental des de les relacions radials promou que educadors i educadores ambientals siguin capaços de reconèixer tant les pròpies entitats com les relacions existents.

En reconeixement de les relacions dialògiques se cerquen mirades crítiques i plurals allunyades del dogma i el reduccionisme. Cal una formació que doni eines per relacionar

concepcions naturals, de connexió i culturals, tot i que a priori semblin contradictòries. I, en últim lloc, destaquen que dotar la perspectiva de les relacions dinàmiques implica donar eines perquè els propis educadors i educadores ambientals desenvolupin la competència investigadora, ja que es reconeix i defensa el desenvolupament del professional.

Coincidim, doncs, amb Calafell i Bonil (2014), que cal capacitar als educadors i educadores ambientals per conèixer el propi posicionament ambiental i, amb ell, investigar per conèixer de forma crítica aquelles concepcions que, en un context determinat, es mostren com una possibilitat per a l'aprenentatge significatiu.

Més enllà de teoria i continguts, cal formar als i les educadores ambientals per desenvolupar un marc competencial en acord a l'anteriorment presentat per donar resposta a molts dels reptes que afrontem des de la disciplina.

Els reptes disciplinars com a reptes formatius

Hi ha un seguit de reptes que s'orienten de forma estructural, com són la precarietat del sector i la manca de recursos que pren protagonisme en els darrers CNEA. Però també afrontem molts reptes pedagògics que venen determinats per la capacitat dels agents educadors per promoure experiències i aprenentatges significatius i autèntics. Amat (2021), en un exercici reflexiu sobre els reptes i contradiccions pedagògiques de la disciplina, en el marc del CNEA 20/21, exposa tres reptes per tal que els participants visquin experiències d'Educació Ambiental autènticament transformadores. Els reptes que assenyalava Amat (2021) són:

- *Cal pensar quins problemes i contextos són més adients per incorporar veus provinents de diversos agents de la comunitat en els processos d'ensenyament i aprenentatge.* No tots els agents se senten interpel·lats de la mateixa manera per totes les situacions i contextos. Cal ser capaces d'analitzar els contextos amb el rigor i estudi suficient per poder detectar aquells que són compartits entre diferents actors. Amat (2021) explicita la necessitat de l'existència de contextos educatius prou plàstics per a la seva apropiació de part de cada agent comunitari, però prou fermes per no perdre de vista els objectius.
- *Cal saber promoure la reflexivitat entre els participants d'un projecte d'Educació Ambiental per posar llum a aquelles estructures socials que sovint queden amagades.* Per a fer-ho Amat ens recorda d'incorporar quatre criteris d'autenticitat: principi educatiu, ontològic,

catalític i estratègic, en tota activitat vinculada a l'Educació Ambiental. Per tant, seria necessari capacitar als educadors i educadores ambientals per dissenyar propostes educativa-ambientals en què tothom que hi intervé aprengui de l'activitat (educatiu), que generin noves formes de mirar el món (ontològic), que cerquin i assoleixin una transformació social (catalític) i que en el seu procés evidencii les estructures que ens constreenyen i s'orienti cap a la construcció de societats més justes, equitatives i ecològiques (estratègic).

- *Cal retornar als orígens i com ja es va dir a Tbilissi, necessitem que l'educació ambiental s'orienti cap a l'acció.* Amb això argumenta la necessitat de presentar situacions problemàtiques reals i d'interès pels participants i en què l'emoció i les seves gestions hi juguin un paper rellevant. Per tant, es fa palesa la necessitat d'educadors i educadores ambientals que siguin capaces de proposar autèntiques experiències participatives a les infàncies per a la seva experimentació. Experiències que, coincidint amb Hodson (2010), han de portar a les infàncies més enllà del coneixement crític per portar cap a la participació i l'encoratjament de la participació en altres.

És important que els estudiants aprenguin que l'activitat científica i tecnològica està influenciada per un complex de forces socials, polítiques i econòmiques, i és important que formin les seves pròpies opinions sobre una sèrie de qüestions i problemes contemporanis i que s'hi interessin apassionadament. Però el currículum ha d'anar més enllà. Els estudiants han d'aprendre com participar en l'acció sociopolítica, i han d'experimentar la participació. A més, han d'encoratjar altres a participar també: pares, avis, amics, familiars, veïns, negocis locals, etc.

(Hodson, 2010, p. 203-204)

Una vegada definit el posicionament de l'Educació Ambiental i el paper de l'educador/a ambiental des d'aquest posicionament i el propi, podríem definir un camí formatiu coherent. En aquest cas es tracta d'oferir propostes formatives que permetin a l'educador o educadora ambiental conèixer els principis ètics bàsics per afavorir la reflexivitat pròpia i de l'alumnat, familiaritzar-se amb els referents conceptuals des de la complexitat i articular l'acció educativa-ambiental des de la coherència metodològica seguint els seus principis bàsics.

Novo (2017) ens ofereix una mirada en aquesta línia i defineix alguns principis metodològics bàsics de l'Educació Ambiental. A partir d'aquesta proposta de principis entenem que, en una formació d'Educació Ambiental el coneixement es construeix a partir del subjecte que

apren; l'aprenentatge és un procés que vincula l'intel·lectual i l'afectiu; s'educa des de la relació; el pensament és global i es materialitza en l'acció local i global; es reconeix cada context com a situat i l'entitat educativa es relaciona i vincula amb el territori; l'ensenyament-aprenentatge s'enriqueix de la visió processal d'investigació – acció; l'aprenentatge es basa en problemes i situacions reals; la creativitat és necessària i cal afavorir-la i desenvolupar-la; i s'enfoca a oferir i treballar per les alternatives i en la presa de decisions.

Altrament, des del reconeixement que múltiples i diversos agents del territori estan desenvolupant tasques alineades amb la construcció de la ciutadania ambiental i activitats educativa-ambientals, la formació d'educadors i educadores ambientals ha de capacitar-los per a conèixer els projectes, equipaments i recursos que tenen a l'abast per enriquir les seves propostes.

Per acabar, no sembla forassenyat argumentar que cal una formació que, donades les característiques de l'Educació Ambiental i els posicionaments tant presents com històrics de la disciplina, contribueixin a formar i potenciar el paper de l'educador i l'educadora ambiental com a acompanyants de l'acció educativa. És a dir, construir un professional que eduqui des del compromís ètic de constant interrogació i aprenentatge al llarg de la vida sobre la seva forma de ser i estar en el món (Cols Catasús et al., 2018) i faci valdre les relacions socioeducatives en tant que situades, efectives, sostenibles i satisfactòries (Úcar, 2020).

Capítol 5

L'ACOMPANYAMENT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Tanquem aquesta part de la tesi aproximant-nos a un dels altres conceptes claus de la recerca: l'acompanyament. En aquest cas, ens centrarem a presentar el concepte i explorar certs elements que podem fer per acompanyar a les infàncies de forma participativa i capacitant des de l'Educació Ambiental.

5.1. L'acompanyament socioeducatiu

En aquest primer apartat es presenta el concepte de l'acompanyament educatiu a partir de diferents teories al voltant del terme. Ens centrarem en les relacions socioeducatives que s'estableixen, en les dimensions que contempla un bon acompanyament i en les formes d'acompanyar.

5.2. Claus per acompanyar a les infàncies i la seva participació

De forma clara i directa entrarem a presentar una proposta de set claus que cal tenir en compte per acompanyar a les infàncies i la seva participació.

5.3. L'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental

El darrer apartat d'aquest capítol, i de la part del marc teòric el centrarem en l'exploració de l'acompanyament en l'Educació Ambiental de forma diferenciada per tal d'observar que s'està fent i que cal promoure per tal que l'acompanyament esdevingui capacitant i participatiu amb les infàncies.

5.1. L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU

Podríem aturar-nos a fer un repàs de diferents corrents pedagògics que han existit o existeixen avui dia i, segurament, moltes d'elles – *si no totes* – hauran posat en algun moment el centre d'interès en la relació educativa que s'estableix. Cols Catasús et al. (2018) sintetitzen diferents mirades de pedagogs i pensadors que al llarg del temps han compartit al voltant del fet d'educar. Les autores, amb el suport de les idees d'altres pensadors, situen l'acció d'educar com un esdeveniment ètic i l'educació com un acompanyament i cura enfront del paternalisme. És un esdeveniment que al llarg del temps s'ha anat interrogant i definint des del diàleg amb les ètiques coexistents. I no sempre coincidents. La resposta a la pregunta: 'educar per a què?' té diferents respostes que condueixen necessàriament a diferents formes d'educar, però també a diferents condicions de la pedagogia.

En allò que ateny a la present tesi, la pregunta de 'perquè educar?' ja s'ha respost en capítols anteriors. Si més no, una resposta que des d'aquest marc teòric es defensa que ha de donar i significar l'Educació Ambiental des de la complexitat i en diàleg i permeabilitat amb altres disciplines i educacions. Una resposta que ens porta a formular una forma d'educar vinculada a l'acompanyament com a nucli de les relacions socioeducatives.

5.1.1. L'Acompanyament i les relacions socioeducatives

Analitzar i qüestionar les relacions socioeducatives ha sigut sempre un dels elements d'interès per la pedagogia i la filosofia, entre d'altres. Fet que ens porta al fet que la idea de l'acompanyament formi part de múltiples discursos i formes dels quals ens podríem servir per aproximar-nos.

El nucli de l'educació rau en la relació pedagògica entre persones que és, per tant, intersubjectiva i interpersonal. I és des d'aquesta responsabilitat que es dona el procés d'acompanyament. D'altra banda, d'aquesta responsabilitat se'n desprèn també un compromís ètic en l'acompanyament que ens porta a qüestionar i aprendre la forma de ser i estar en el món (Cols Catasús et al., 2018).

Entenem l'acompanyament com una forma d'establir relacions socioeducatives de valor i que en el seu esdevenir es manifestin situades, efectives, sostenibles i satisfactòries. Aquests adjectius són els atribuïts per Úcar (2020) com a elements contingents d'una relació socioeducativa valuosa. Els defineix de la següent manera:

Situades, perquè han d'estar necessàriament adaptades al context sociocultural on es produeixen. Efectives, perquè possibilitaran que les persones participants en les relacions socioeducatives realitzin aprenentatges que les ajudin d'alguna manera a millorar les seves vides. Sostenibles, en tant que, èticament, són respectuoses amb les persones, les comunitats i l'entorn socioambiental en què es produeixen. I, satisfactòries, perquè no únicament intenten donar respostes a les necessitats i expectatives de millora de la vida de les persones i comunitats, sinó que també perquè es desenvolupen a partir d'un treball compartit i al mateix nivell entre els educadors i els subjectes participants, siguin aquests individuals o col·lectius.

(Úcar, 2020, p. 5)

Entenem doncs que davant la realitat socioambiental que ens trobem, defensar el terme d'acompanyament des d'aquest posicionament és adequat i ens ofereix un marc de referència a partir del qual començar a formular una transposició explícita de l'acompanyament socioeducatiu a l'acompanyament en l'Educació Ambiental.

- *Situat*. En tant que l'Educació Ambiental esdevé una eina cultural que actua en contextos complexos i rebutja solucions universals. En efecte, existeixen tants mètodes com situacions específiques d'aprenentatge (Morin, 1993). I, per això, acompanyar aquestes realitats s'ha de fer de forma coherent i respectuosa amb el seu context. L'acompanyament ha de ser situat.
- *Efectiu*. Defensem l'Educació Ambiental com una disciplina alfabetitzadora, emancipadora i capacitant perquè persones i comunitats esdevinguin actives i crítiques amb la seva realitat social, econòmica, ambiental i de governança. L'acompanyament és efectiu en la generació de coneixements capacitants i emancipadors per la comunitat on es desenvolupa.
- *Sostenible*. Tanmateix, és palès que l'Educació Ambiental es regeix per la màxima de la construcció i cerca de la cultura de la sostenibilitat. Entesa la sostenibilitat des de l'amplitud presentada anteriorment, parlem d'una sostenibilitat en l'acompanyament que respecti i vetlli els principis d'inclusió, de cura i de solidaritat sincrònica i diacrònica (Crespo i Torres, 2022a). Així doncs, l'acompanyament ha de ser inclusiu, curós i solidari per esdevenir sostenible.
- *Satisfactori*. I també esdevé satisfactori en tant que neix del reconeixement de l'altre i els seus sabers, tant individuals com col·lectius, per imaginar i construir possibles

alternatives en conjunt. Per tant, l'acompanyament ha de satisfer les necessitats del context a partir dels sabers i capacitats pròpies.

Així doncs, parlem d'un acompanyament que propiciï escenaris i situacions per tal que les persones adquireixin les eines i els recursos necessaris per donar resposta a les pròpies situacions problemàtiques i millorar la seva situació (Úcar, 2020).

Parlem d'un acompanyament pluridireccional. Acompanyar és compartir amb altres part del seu procés i moment. Per això, l'ús de la paraula acompanyar és intencional, per allunyar-nos de paraules com dirigir, guiar, instruir o fins i tot d'altres encara més directives. És un terme que defuig i confronta el paternalisme i el directivisme. Defugim de formes paternalistes d'acompanyar sempre que aquest no estigui justificat, és a dir, defugim del paternalisme sempre que la llibertat d'elecció no esdevingui greument autodestructiva o perjudicial per als altres (Elster, 1990) o quan les capacitats d'elecció i autonomia es veuen compromeses (Nussbaum, 2007).

Des del punt de vista professional, doncs, l'acompanyament esdevé una pràctica complexa que posa en joc diferents processos per tal de potenciar les diverses dimensions de la relació socioeducativa amb les persones i els col·lectius i, que es dona des d'uns paradigmes ètics i metodològics concrets. Per tant, és necessari un posicionament ètic per desenvolupar el procés d'acompanyament en el camp professional (Ardoino, 2000). Al mateix temps, requereix clarificar el sentit de la tasca educadora i assumir-la. L'acompanyant de l'acció educativa és una persona amb conviccions clares que sovint es mou per vocació.

5.1.2. De les dimensions de l'acompanyament a les disposicions de l'acompanyant

Paul (2009) defineix cinc dimensions que cal tenir en compte en l'acompanyament. Aquestes són les de l'ètica, del no saber, del diàleg, de l'escolta i de l'empoderament. En un exercici interpretatiu, a partir del qual es considera que per acompanyar des d'aquestes cinc dimensions cal prendre una posició coherent amb elles, cadascuna de les dimensions s'han considerat disposicions que tot acompanyant de l'acció educativa ha de cultivar i activar en el moment de l'acció educativa-ambiental.

Així doncs, enteses aquestes dimensions alhora com a disposicions de la persona acompanyant, podem entendre que aquest ha de mostrar i treballar la *disposició ètica* en

tant que qüestionar-se, revisar i romandre atent davant la postura pròpia. Per una altra banda, la **disposició a no saber** vetllarà pel reconeixement dels sabers en l'altre, i ens convidarà a situar-nos entre iguals. Altrament, la **disposició al diàleg**, posarà èmfasi en l'avançar compartit i la resolució de situacions controvertides des de la col·laboració. El diàleg és possible si s'estima al món, a la vida i a les persones (Freire, 1970). En la mateixa línia, cal una **disposició a l'escolta plena** per no assumir-ne les necessitats o motivacions de forma prematura i respectar la vivència de l'altre. I, finalment, la **disposició a l'empoderament**, la qual vetlla pel propi creixement personal alhora que accepta agafar distància del context segons sigui necessari per a no inferir en el grup més enllà del necessari per tal que les persones esdevinguin el menys dependents possible.

5.1.3. Les formes de l'acompanyament

Alonso i Funes (2009) estableixen tres formes en què es dona l'acompanyament. Totes tres són inseparables entre elles i argumenten que en les relacions socioeducatives hi són presents en diferents proporcions segons les característiques contextuais. Així doncs, podem parlar de l'acompanyament social, l'acompanyament educatiu i l'acompanyament terapèutic.

Segons els autors, **l'acompanyament social** és aquella forma bàsica que defineix la manera de treballar amb diferents persones i grups per a la seva incorporació en la societat. D'altra banda, **l'acompanyament educatiu**, diuen, esdevé d'una reformulació del concepte clàssic de tutoria, arrelat al concepte del mentor com una forma d'influir en la vida de les persones, per avançar cap a direccions o metes concretes. I, per últim, **l'acompanyament terapèutic** es vincula a un canvi de mirada sobre els processos que s'atenen per a cultivar mirades més capacitants i superant l'exclusiva mirada patològica o de pacient.

En aquestes tres categories complementàries, els mateixos autors n'afegeixen **l'acompanyament entre recursos, dispositius i serveis**. Una quarta categoria, que al parer del tòpic de la present tesi, pren especial rellevància donada l'àmplia diversitat d'escenaris i problemàtiques, per tant, lluites que arreu del(s) territori(s) s'estan batallant en defensa de la Terra. Per tant, l'acompanyament també ha de ser capaç d'establir vincles, derivar i coordinar persones i col·lectius entre ells. I pren especial sentit en l'Educació Ambiental perquè existeixen moltes petites iniciatives i projectes que, des dels seus marcs referencials, treballen per la transformació. L'educador ambiental és un agent per posar en contacte i unir persones i projectes en l'acció comú.

Així doncs, quan parlem de l'acompanyament en l'Educació Ambiental ens servim de la caracterització de les relacions socioeducatives de Úcar (2020) i el reconeixem com un acompanyament situat, efectiu, sostenible i satisfactori. Al mateix temps, i en acord amb Alonso i Funes (2009), el definim com a multiforme i en constant balanç entre l'acompanyament social, educatiu, terapèutic i de recursos.

5.2. CLAUS PER ACOMPANYAR A LES INFÀNCIES I LA SEVA PARTICIPACIÓ

En exposar quins elements es consideren per l'acompanyament de la participació de les infàncies, la primera reflexió que se'n desprèn és que cal cuidar els principis de participació genuïna que diferents autories han elaborat (vegeu pàgina 110). En seguit, cal explicitar la necessitat d'acompanyar a partir de mirades capacitants i de reconeixement mutu en favor del seu sentit d'agència i respectant les formes pròpies de les infàncies per participar. Tots aquests aspectes s'han presentat anteriorment i lluny de cercar la reiteració, en endavant ens limitarem a exposar una síntesi posicionada i aprofundida des de la mirada de l'acompanyament.

En el marc del projecte 'You're Citizen'²⁸, desenvolupat en el període doctoral, hem definit (a partir d'investigacions prèvies²⁹) set claus per acompanyar a les infàncies i la seva participació. Així doncs, a partir del treball en el marc del projecte 'You're Citizen', les Claus per acompanyar a les infàncies i la seva participació són:

- *Aprendre de la infància.* Acompanyar respectant la cultura de la infància i els seus modes d'actuació, reconeixent que la participació es produeix dins d'unes coordenades culturals compartides. És essencial entendre i respectar aquestes

²⁸ Títol del projecte: Diseño y validación de una caja de herramientas para promover la participación de la infancia a nivel local. Es tracta d'un projecte subjecte a la Convocatòria de 2022 - «Proyectos Pruebas de Concepto» del Ministerio de Ciencia i Innovació finançat per l'Agència Espanyola d'Investigació i Fons Europeus Next Generation. Coordinat per la Dra. Ana M. Novella Cámara i Marta Sabariego Puig on formen part la Universitat de Barcelona, la Universidad de Sevilla i la Universidade da Coruña.

²⁹ Prèviament al projecte anteriorment referenciat, s'ha dut a terme i participat de la investigació "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza" (RTI2018-098821-B-I00), pertany al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. ([https:// www.ub.edu/infanciayparticipacion](https://www.ub.edu/infanciayparticipacion))

formes pròpies canviant i revisar els marcs adultocèntrics des dels quals solem pensar el món per tal de projectar espais i pràctiques participatives, promovent l'observació i l'escolta per aprendre de la infància.

- *Ser i estar.* Centrar-se en el grup i la persona més que en l'activitat. Dedicar temps a fer grup, conèixer-se, generar confiança i fomentar la comunicació i la cooperació. No és temps perdut, sinó guanyat. Per això, les metodologies socioafectives i experiencials, l'art i el joc són clau per desenvolupar les competències i habilitats del grup.
- *Ens cuidem i cuidem els processos.* S'han de generar dinàmiques de bon tracte. No només evitant situacions de maltractament, sinó també atenent necessitats personals, emocionals i relacionals. És important crear espais segurs on les infàncies se sentin part del grup o comunitat, on siguin acceptades i escoltades, i on puguin accedir i assumir nous reptes per aprendre i desenvolupar-se.
- *On em situo?* Regular la intensitat de l'acompanyament per promoure autonomia, autogestió i lideratge en les infàncies. El suport ha de disminuir progressivament, des d'un cert dirigisme inicial fins a la cerca de la màxima autonomia. Al capdavant, l'acompanyament hauria de fomentar experiències d'associacionisme i autogestió, mostrant que el suport adult és contingent i no indispensable per a una ciutadania activa i participativa.
- *Som tribu!* Promoure una cultura comunitària d'acompanyament, creant espais de vida on la infància pugui desenvolupar-se amb autonomia. Les iniciatives com els 'camins escolars segurs' que impliquen la comunitat són exemples clars d'acompanyament comunitari, garantint autonomia, benestar, vincles socials i el dret al joc lliure de les infàncies.
- *Acompanyar des de l'honestetat.* Validar i visibilitzar els avenços del grup, rendint comptes de manera clara i transparent davant els nens i nenes i altres professionals o autoritats. Sempre que sigui possible, els nens i nenes han de poder respondre i presentar ells i elles mateixes els propis progressos i decisions.
- *Moviment en espiral.* La praxi de l'acompanyament ha de ser dinàmica, combinant reflexió i acció contínuament. Cal convidar altres agents a reflexionar sobre el seu

paper en la Participació de les Infàncies i traçar estratègies conjuntes per avançar cap a un acompanyament desitjat, fomentant una mirada capacitadora i emancipadora.

Amb tot, és necessari tancar aquesta part de la tesi doctoral fent una mirada a les propostes i possibilitats existents o necessàries en l'Educació Ambiental per acompanyar des de marcs referencials capacitants a partir de la pròpia especificitat.

5.3. L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Fent un viratge cap a les connotacions pràctiques de l'acompanyament, i aterrant a la temàtica concreta de l'objecte d'estudi de la present tesi, ens qüestionem què cal i què podem fer en l'Educació Ambiental per acompanyar a les infàncies de forma capacitant i participativa.

Reis (2021) argumenta que tant en contextos formals com no formals, hi ha diverses formes que la infància i adolescència esdevinguin activistes en l'esfera privada i pública. Assenyala, d'acord amb Baptista et al. (2018), que es pot assolir per mitjà d'iniciatives educatives destinades a canviar el comportament d'altres ciutadans. Ja sigui a través d'organitzar-se com a grup per elaborar manifestos o proclames en defensa del medi, promovent el boicot d'algun producte, formant part d'iniciatives de voluntariat, proposant solucions a problemàtiques locals, nacionals i globals o, finalment, canviant els propis comportaments.

El posicionament socioeducatiu de l'acompanyament per la construcció de comunitats altament implicades en la promoció del benestar col·lectiu i individual, passa pel contacte i l'experimentació amb diferents models de participació i el consegüent desenvolupament de competències (Reis, 2021). També d'habilitats, sabers i valors. Reis (2021) continua argumentant que aquest contacte només serà possible en contextos en què la població adulta no treballi de forma activa contra la Participació de les Infàncies, ni en coartar les oportunitats, ni els desanimin en la participació, sigui conscientment o involuntàriament.

Per consegüent, reiterem que la forma de promoure aquestes accions tenen molt a veure amb la posició i disposició en què educadors i educadores ambientals, així com altres agents que acompanyen l'acció ambiental-educativa, desenvolupen la seva tasca. En la cerca de solucions adequades als problemes que es consideren importants i socialment rellevants, l'activisme

necessita una atmosfera de responsabilitat i compromís compartida, així com de relacions de col·laboració entre els centres, els agents educatius i les comunitats (Hodson, 2014; Reis, 2021).

Per afavorir contextos d'aquestes característiques i cultivar-los en la forma que l'Educació Ambiental s'articula, ens recolzem de quatre fases que Stevenson (2016), Peterson (2018) i Reis (2021) proposen per aconseguir comunitats infantojuvenils que promoguin el benestar col·lectiu i individual:

1. Aproximar. Només a través de l'aproximació als problemes socials i ambientals complexos que afecten les comunitats i la societat s'aconsegueix comprendre'ls i elevar el grau de preocupació dels ciutadans.

2. Canviar la narrativa. La comprensió d'un problema complex i la identificació de les comunitats a les quals afecta augmenta el grau de preocupació dels joves vers aquesta qüestió i pot conduir cap a una nova narrativa que mantenen sobre aquesta problemàtica.

3. Sentir-se incòmode. El canvi de la narrativa sobre un problema, amb la consegüent presa de consciència crítica, resulta en un estat de desconfort, ràbia, por, angonya i/o ansietat la intensitat de la qual dependrà de la importància i la discrepància entre les persones. Un cop disparada la gent, els joves (i qualssevol altres ciutadans) accionen mecanismes psicològics diversos per reduir o eliminar-la. Aquests mecanismes poden passar, per exemple, per l'apatia, la ignorància conscient o bé per la motivació a contribuir activament per a la resolució del problema.

4. Cultivar l'esperança. El canvi social no depèn només de la proximitat i de l'aprofundiment de la consciència crítica, passa també per l'impuls proporcionat per un fort propòsit i per l'esperança que motiven l'associació amb altres joves o ciutadans que divideixen la mateixa narrativa, visió del món i les mateixes estratègies d'acció per assolir aquesta visió comuna. Aquesta etapa envolta el reconeixement dels punts forts de cada individu i la seva vinculació en el suport a l'acció col·lectiva.
(Reis, 2021, p. 8-9)

Partint d'aquests quatre principis i reconeixent les característiques del món complex que ens envolta i el posicionament del nostre camp d'acció educativa, es defensa un acompanyament des de l'Educació Ambiental que mostri, experimenti i eduqui des de diferents formes de participació en diversos contextos a partir de problemàtiques reals.

La tasca de l'educador i l'educadora ambiental esdevé la d'acompanyar a les infàncies a conèixer i apropar-se a aquestes situacions problemàtiques des de la transdisciplinarietat i la mirada crítica per comprendre'n la urgència i complexitat. També per entendre quin és

l'entramat i les relacions de factors que influencien aquestes realitats per promoure, des d'aquesta aproximació, un canvi de discurs que qüestioni de forma activa la narrativa dominant que s'ocupa de sostenir l'estatu quo i les existents estructures d'injustícia i opressió.

No hem d'oblidar els elements que Blanchet-Cohen (2008) apuntava pel desenvolupament de l'agència en el compromís ambiental: optimisme, autoconfiança i autoconsciència. Per tant, aquesta tasca s'ha de desenvolupar des de la corresponsabilitat emocional i sent conscients que és possible que calgui sostenir el malestar i afrontar les incomoditats per tal de transformar la frustració en el motor de l'acció.

Finalment, ens reiterem i fem ressò del concepte de *l'ecoesperança* en tant que l'acompanyament educatiu ha de vetllar per reconèixer els dons i habilitats dels participants davant el problema que afronten. D'igual manera a escala global. Consegüentment, ha de possibilitar el reconeixement de la capacitat i possibilitat de transformació i canvi davant els conflictes que com a societat afrontem. Francisco Javier Vera Manzanares reivindica *l'ecoesperança* com una esperança plena d'accions en la defensa i cura del planeta per fer front a les crisis que afrontem. Per tant, *l'ecoesperança* té la capacitat de transformar el món en una millor versió i reivindica el caràcter col·lectiu que implica aquesta capacitat.

Així doncs, defensem l'acompanyament educatiu en l'Educació Ambiental com un procés de constant aprenentatge per tots els agents implicats, que sempre és col·lectiu i corresponsable. Aquest, reconeix la diversitat i esdevé situat en la persona, el grup i la societat. Alhora, en cerca l'emancipació i promou la Participació de les Infàncies —i de tots els altres col·lectius— en aquells temes que els concerneixen. L'acompanyament esdevé un vehicle per apropar-nos críticament i complexament a la realitat, observar-la i qüestionar-la. A ella i a nosaltres amb ella, per deconstruir les narratives limitants i amb elles transformar la realitat. Finalment, esdevé un acompanyament posicionat des del i pel creixement individual, col·lectiu i social cap a formes més democràtiques, sostenibles i justes de saber, ser, estar i fer en el món.

PART III

Capítol 6

METODOLOGIA



En la huerta

el parámetro para tomar decisions
es la ternura

En les pàgines que segueixen, es presenten i justifiquen al detall totes les característiques metodològiques de la recerca.

S'inicia presentant l'enfocament i principis de la investigació que condicionen la selecció de l'estratègia i el disseny metodològic. Alhora les perspectives i principis que s'exposen vertebraran tota l'articulació de la recerca. En seguit s'entra al detall i especificitat de cadascuna de les tècniques de recollida d'informació dissenyades per la recollida de dades i la seva posterior anàlisi. Finalment, s'explicitaran les qüestions ètiques i de rigor en la investigació. Per acabar, s'han volgut posar de manifest certs elements o suposicions que es consideren propis de la investigació en Educació Ambiental.

La Figura 13 mostra el transcurs de la part i capítol metodològic de la investigació.

Figura 13.

Presentació de la Part III, Metodologia de l'informe de tesi doctoral.

Part III	Capítol
Metodologia	6
<i>Enfocament, perspectives i principis de la recerca</i>	6.1
<i>Estratègia i disseny metodològic</i>	6.2
<i>Dimensions i tècniques de recollida d'informació</i>	6.3
<i>Procediment d'anàlisi de dades</i>	6.4
<i>Rigor i ètica de la investigació</i>	6.5
<i>Supòsits de la Investigació en Educació Ambiental</i>	6.6

6.1. ENFOCAMENT, PERSPECTIVES I PRINCIPIS DE LA RECERCA

En paraules de Husén (1999) el paradigma de la recerca determina els criteris en el moment de seleccionar i definir els problemes a investigar i com ens hi apropem teòricament i metodològicament. Per conceptualitzar el que és un paradigma, cal referenciar l'obra de Kuhn (1962) en la qual estableix que un paradigma és *“un conjunt de suposicions interrelacionades amb relació al món social que proporciona un marc filosòfic per l'estudi organitzat d'aquest món.”* (p. 82, citat en Miranda Beltrán i Ortiz Bernal, 2020). Per tant, l'elecció d'un paradigma assumeix elements tant en comú com compartits entre diferents membres de la comunitat científica, i alhora aquesta comunitat es conforma al voltant d'aquest paradigma (Kuhn, 1962). Comporta un seguit de suposicions i implicacions sobre el coneixement, les preguntes de recerca, les relacions entre subjectes-objectes i el llenguatge per expressar la realitat (Creswell, 2009). Aquestes implicacions es fan presents des de la forma d'aproximar-nos al problema d'investigació, fins a la valoració o validesa de les dades, passant pel disseny de la recerca, la mostra i les tècniques de recollida i anàlisi de dades (Schuster et al., 2013). També d'aquells elements no tangibles com són les relacions que s'estableixen entre la teoria i la pràctica, entre investigador i participants o, fins i tot, amb la finalitat de la investigació.

La present tesi pretén desenvolupar i fer emergir nou coneixement a partir del qual, i per mitjà de l'Educació Ambiental, promoure canvis. És doncs una recerca que vol ser en si mateixa un instrument al servei de la reflexivitat pròpia i dels i les participants, tant de forma individual com col·lectiva. Ens situem doncs en una investigació que s'acull al **paradigma sociocrític**. Per aquest motiu, assumim un paradigma que reconeix els diversos sabers del context d'estudi i els localitza en els diferents agents que els constitueixen. Alhora pretén despertar en cadascun d'ells la creativitat, imaginació i reflexivitat pròpies per dotar aquest procés d'investigació d'un important espai sinèrgic d'inter-aprenentatges i generació de coneixement que promoguin l'acció i transformació.

Al mateix temps, la recerca també es mostra còmode sota els criteris que acompanyen al **paradigma pragmàtic** (Arias, 2023; Creswell, 2009; Johnson et al., 2007; Morgan, 2007) en tant que assumeix una realitat social mixta i n'accepta les mirades tant objectives com subjectives sobre ella. La rellevància de l'interès investigador rau en les seves conseqüències pràctiques i, per aquest motiu, es buscarà una metodologia que permeti abordar el conflicte amb la voluntat de ser útil en la seva resolució.

Ambdós paradigmes enriqueixen la recerca en reconèixer la complexitat de l'objecte d'estudi i en posicionar tant la investigació com l'investigador com agents de canvi per la solució de problemàtiques a partir de l'ús de metodologies diverses. Aquestes ens han de permetre interactuar amb allò estudiat des del constant moviment entre l'objectivitat i subjectivitat de la recerca. A partir d'aquests dos paradigmes podem començar a situar-la. Entenem **l'enfocament metodològic** de la recerca com l'òptica que explica i justifica totes les decisions preses al llarg de la investigació. Si bé a partir d'ambdós paradigmes es pot situar, a grans trets, la perspectiva de la recerca en coherència tant amb l'objecte d'estudi com amb el marc teòric, ens situem en una investigació orientada des de l'enfocament participatiu com a element definitori.

Tanmateix, el món de la investigació ha trobat en les **metodologies participatives** una forma de generar coneixement per la planificació i el canvi, tot prenent de base i fent valdre el coneixement de la gent (Chambers, 1997). Una forma de generar una recerca posicionada i compromesa amb el canvi social. Són moltes i diverses les institucions que reconeixen la participació com un principi a partir del qual avaluar necessitats (Camacho-Bercherlt i Ramírez-García, 2019). També per generar propostes i respostes a aquestes necessitats. Així mateix, les metodologies participatives doten a la investigació de l'oportunitat d'obrir-se a noves mirades i sabers per tal de democratitzar el coneixement.

Aprofundint en la perspectiva metodològica, Calixto Flores (2012) afirma en parlar de la investigació en Educació Ambiental que, independentment de l'enfocament i el paradigma escollit, existeix la perspectiva sistèmica i de complexitat en la disciplina, que tendeix a qüestionar la realitat en el seu context. Pren sentit, doncs, introduir els conceptes de l'ecologia de sabers i la perspectiva del pensament complex. També com a elements guies que complementen el paradigma i enfocament de la recerca.

- La idea de **l'ecologia de sabers** defensada i instaurada per Boaventura de Sousa Santos aporta un argument en favor de la recerca posicionada en la democratització de la producció del coneixement científic. És de justícia esmenar que el terme neix a Llatinoamèrica i s'explica des de l'evidència contextual de la pluralitat epistemològica i des d'un posicionament ètic i polític reactiu a la crisi global de coneixement en la que ens situem (Latif Olmos i Niño Arteaga, 2020). En altres paraules, l'ecologia de sabers respon davant en el fet que el món és epistemològicament divers i que en el diàleg es generen sabers, per tant, parlem d'inter-coneixement (Santos, 2019). Tot i la diferència contextual,

pren sentit referenciar aquesta perspectiva d'acord amb Suárez (2021) en considerar el concepte com un argument que sustenta el treball participatiu en tant que exclou el monopoli del saber i permet fonamentar el coneixement que sorgeix dels processos participatius. És, doncs, una forma d'acceptar i valorar la diversitat i pluralitat de les pràctiques científiques i no-científiques així com la seva relació i possibilitats (Santos, 2017).

- El **pensament complex** té molt a veure amb la teoria de la complexitat la qual hem referenciat anteriorment en la recerca. Les aportacions d'Edgar Morin (2007) al pensament complex són les que ens conviden a pensar la realitat com un conjunt de sistemes en relació entre ells. En aquest sentit, com a perspectiva metodològica ens convida a les anàlisis des de la multicausalitat i multidimensionalitat dels fenòmens. És el que ens justifica i defensa la necessitat de múltiples coneixements en diàleg i construint noves concepcions i abordatges a la problemàtica d'estudi (Suárez y Meneses, 2019). Busca superar la sectorialitat per tal de generar un coneixement no esgotat en si mateix sinó que des de la pluralitat de sabers s'amplifiqui (Veneziano, 2009).

Les possibilitats que la idea de l'ecologia de sabers en conjunció a la perspectiva del pensament complex ofereixen a l'enfocament participatiu de la recerca van en concordança amb el que es considera que ha de ser la investigació en Educació Ambiental (Caride, 2008). És a dir, concorden amb una investigació que, per mitjà del pensament i l'acció, de l'encontre amb l'altre i el diàleg de sabers, ens permeti integrar noves formes de construcció de coneixement i comportaments entre la societat i la natura. Serà, doncs, segons Campos Castillo et al., (2020) una de les formes de tornar a fomentar el saber sobre i en la comunitat, tal com plantegen Leff (2005) i Saldívar (2008).

En conclusió, ens situem davant una investigació que assumeix el paradigma sociocrític i pren l'enfocament participatiu com el vehicle amb el qual aproximar-se i des d'on observar la realitat per estudiar i satisfer els seus objectius des del reconeixent de la diversitat de sabers existents i la voluntat que aquesta incideixi en la investigació. Es considera que l'enfocament participatiu i el disseny metodològic, que d'ara endavant es presentaran, afavoreixen l'estudi de l'acompanyament en l'Educació Ambiental des del reconeixement de la seva complexitat i pluralitat d'experiències viscudes. Cal destacar, que dotar a la recerca d'una metodologia d'aquestes característiques ha suposat assumir la flexibilitat i obertura metodològica i instrumental implícita que suposa la permeabilitat amb els diferents agents del context.

Així doncs, des d'aquest enfocament premisses, s'ha articulat la recerca vetllant per la proximitat amb els participants. I, obrint la possibilitat d'apropar-se i apropiar-se dels instruments de la investigació amb la voluntat de generar processos d'autoobservació i promoure així un aprenentatge, dels agents i institucions involucrades (Castro et al., 2007).

6.1.1. Quatre principis de la recerca i un més

Dins una mateixa perspectiva metodològica, la variabilitat contextual i de la problemàtica que s'aborda, pot suposar la presa de decisions i modificacions que dins d'una mateixa metodologia responguin a diferents criteris (Suárez, 2021). Per aquest motiu, és necessari explicitar la **intenció transformadora i d'utilitat** de la recerca i els principis metodològics que la defineixen.

La intenció és generar i coconstruir coneixements capacitants per la transformació de marcs representacionals limitants vers la infància en i des de l'Educació Ambiental, així com explorar pràctiques i experiències que reforcin, reconeixin i valorin aquells sabers pràctics que avui dia s'estan desenvolupant a favor de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Addicionalment, no se cerca la transformació de l'objecte estudiat únicament i en el final del procés. Es defensa una investigació que cerca la transformació, pròpia i col·lectiva, tant dels diferents participants en la recerca com del mateix investigador per enriquir la seva pràctica educativa-ambiental. Tanmateix, advocant per la utilitat, el sentit comú i el seu valor pràctic, des de les mirades més pragmàtiques, si el mètode esdevé útil per resoldre un problema, es considera pertinent. I si els resultats són útils, són vàlids (Arias, 2023).

Per cuidar aquesta voluntat, des de l'enfocament i perspectives metodològiques exposades, ens servim dels següents **principis metodològics** que es fan presents al llarg de tot el procés de la investigació. Aquests són el principi d'inclusió, el de multivocalitat, el de reflexivitat i el de sostenibilitat a la recerca.

Investigació inclusiva

És de justícia explicitar, més enllà de les consideracions i compromís ètic que es detallarà i explicitarà en el punt corresponent de l'informe, que si bé aquesta recerca investiga sobre les infàncies, part del disseny metodològic pretén reivindicar el seu saber i les seves experiències.

La recerca sobre la Participació de les Infàncies en els seus diferents entorns durant molt de temps s'ha realitzat sense elles. Acostant-nos a aquests col·lectius com a

objecte d'estudi; interpretant les seves realitats des de marcs representacionals desajustats i descontextualitzats; suplantant les seves veus; apropiant-nos dels seus sabers; i convertint-nos en defensors de les seves necessitats interpretades amb mirada adulta. Per això, no es pot negar que la recerca sobre la participació de les infàncies ha tingut, i té, un caràcter adultocèntric.

(Esteban et al., 2021, p. 22)

Si bé no parlem d'una investigació en què les infàncies esdevenen les protagonistes exclusives de la recerca, les seves veus es reconeixen com un imprescindible per comprendre la realitat i experiència de l'acompanyament en l'Educació Ambiental.

Per deformació professional, s'ha tingut present un concepte provinent del camp de l'ecologia de poblacions el qual ens servirà d'exemple per parlar de la inclusió en la recerca. Més concretament, el concepte en qüestió és el d'*espècie paraigües*. Així mateix, una espècie paraigües és aquella que s'escull per elaborar plans de conservació, ja que s'ha comprovat que protegint aquella espècie de forma explícita, indirectament es veuen afavorides moltes altres espècies de la comunitat que formen part de l'hàbitat. Seguint aquesta metàfora, les infàncies esdevindrien l'espècie paraigües de la comunitat en la recerca.

S'ha vetllat per una forma d'investigar inclusiva. Podem afirmar que en el seu desenvolupament, la investigació ha cuidat els tres pilars fonamentals per la investigació de la infància inclusiva que Graham et al. (2015) presenten en projecte ERIC (Ethical Research Involving Children): la reflexivitat, el respecte als drets, al benestar i la dignitat humana de les infàncies i les relacions entre les persones involucrades en el context de la investigació. El disseny de la recerca considera aquests tres pilars en tant que fomenta la reflexió i autoconsciència de l'experiència de les participants ja sigui en el procés com en els mateixos resultats de la recerca.

Vol aproximar-se des de llenguatges accessibles, tant en els mateixos instruments com en les relacions amb les diferents participants. El rol investigador és conscient, atent i obert (Woodgate et al., 2017). I, al mateix temps, la investigació considera el coneixement com quelcom comunitari i construït de forma social que necessita de la recerca democràtica i cogenerateda (Greenwood i Levin, 2012) per tal d'optimitzar la pròpia realitat.

Multivocalitat

Partim de l'evidència que la realitat a transformar, i per tant a estudiar, és diversa. Donades les característiques actuals i definitòries de l'Educació Ambiental pren sentit parlar de la multivocalitat metodològica. Aquesta convida a la inclusió de múltiples i variades veus, tant en el procés de recollida de dades com en el propi anàlisis. La multivocalitat, doncs, exigeix una necessària explicació detallada de les actuacions dels participants i dels seus sabers locals (Lindlof i Taylor, 2002).

La multivocalitat també es pot aconseguir mitjançant una intensa col·laboració amb els participants. Els enfocaments participatius, autoetnogràfics i feministes busquen que les veus dels participants, fins i tot les amistats, formin part del nucli del procés de recerca.

(Tracy, S., 2010, p. 844)

Consegüentment, proporciona una comprensió empàtica i un espai per la varietat i diversitat d'opinions en què l'investigador atén els diferents punts de vista. També els que difereixen de la majoria. La col·laboració amb els i les participants necessita una reciprocitat radical, un canvi de perspectiva on passem d'estudiar-los a estudiar-nos (Tillmann-Healy, 2003). De fet, es considera que el propi reconeixement com a educador ambiental de l'investigador reafirma i dona sentit a la presència de la multivocalitat.

Reflexivitat

La reflexivitat és el que s'espera com a resultes de la tesi doctoral. No gens menys, també forma i ha format part de fora explícita del disseny metodològica. Entesa la reflexivitat com un concepte tècnic més enllà de la reflexió, aquesta es fa present en totes les dimensions i accions d'un procés investigador.

El procés reflexiu impregna tots els nivells d'un estudi de recerca, des de la seva orientació teòrica a les reaccions dels participants en la recerca. També està present en totes les fases des de la pregunta de recerca al treball de camp, de l'anàlisi de les dades a l'elaboració final de l'informe.

(Cuesta-Benjumea, 2011, p. 164)

Entesa com una eina, la reflexivitat esdevé una perspectiva molt pròxima a la forma com l'Educació Ambiental mira el món. Si bé en molts casos la reflexivitat es dona per feta, Finlay (2003) estableix cinc models o formes d'articular la reflexivitat. Totes cinc són presents, en major o menor presència, en la present investigació.

Com a **introspecció individual**, en tant que el mateix procés de la investigació convida al constant autoexamen de l'investigador i de les relacions que estableix amb el context. Com una **reflexió de la intersubjectivitat**, ja que les relacions amb les diferents persones que transiten i participen de la recerca són qüestionades i mirades de forma atenta. Com a **col·laboració mútua**, en tant que els participants i la seva reflexivitat, com a investigadors reconeguts que són, s'impliquen en la recerca. També com a **crítica social**, la recerca esdevé posicionada amb la realitat. És a dir, es mostra crítica i, d'acord amb un dels propòsits de l'Educació Ambiental, cerca avançar cap a paradigmes contra hegemònics i d'emancipació. I, finalment com una **desconstrucció irònica**, a partir de la qual qüestionem les veus, fins ara sempre escoltades, i reconeixem els sabers en diferents identitats. Tant acadèmics, com educadors i educadores ambientals. Tant adults com infàncies. L'investigador, per tant, ha de desemascarar la retòrica de ser una 'veu autoritzada', permetent així que s'escoltin les múltiples veus (Cuesta-Benjumea, 2011).

La sostenibilitat de la recerca

Entenent l'actuar de forma sostenible com una màxima complexa i des d'una concepció de sostenibilitat àmplia, especialment entesa com els vincles i interdependències de les dimensions socials, polítiques, ambientals i econòmiques de les capacitats humanes (Grindheim et al., 2019), s'han considerat les quatre dimensions de la sostenibilitat al llarg del procés d'investigació. I, per tant, tant en el disseny i desenvolupament de la recerca s'ha considerat la dimensió ecològica, econòmica, social i de bona governança.

- Dimensió **ecològica**. També significa fer una recerca conscient dels recursos emprats. L'economia, entesa com una administració eficaç i coherent dels recursos, s'ha tingut en consideració per tal que la recerca no fes ús de més material del necessari.
- Dimensió **econòmica**. Per descomptat, s'ha vetllat perquè formar part d'aquesta investigació no suposés cap despesa als participants. Un exemple podria ser el transport. També s'ha tingut en compte l'economia del temps com una perspectiva per evitar la sobresaturació dels i les participants, les quals en molts casos ja tenen una situació laboral precaritzada.
- Dimensió **social**. Fer una recerca sostenible també implica vetllar per escoltar totes les veus i investigar en clau de justícia social, tot convidant a la pluralitat dels agents que formen part del procés d'investigació. En aquest cas el col·lectiu de la infància s'ha inclòs

en tant que s'ha reconegut el seu coneixement i vivències d'alt valor i irremplaçables pels objectius de la investigació i han sigut els mateixos educadors i educadores ambientals qui, des de la seva diversitat, han contribuït a una part significativament rellevant de la recerca.

- Dimensió de **bona governança**. Garantir un bon govern de la recerca implica treballar per establir unes relacions clares entre investigador i participants, explicitant-ne les necessitats i les oportunitats alhora que el compromís esperable de cadascuna de les parts.

En parlar de la sostenibilitat de la recerca, cal considerar l'element humà i entendre que el disseny metodològic s'ha vist condicionat per l'enfocament escollit i els principis esmentats, però també per les capacitats, habilitats i motivacions de l'investigador. Així doncs, s'han plantejat i redreçat els objectius i tècniques segons les possibilitats i recursos de què ha disposat l'investigador. En efecte, investigar de forma sostenible implica cuidar la recerca i totes les seves àrees així com gaudir en la pràctica investigadora, el que ens porta a presentar el darrer principi: ***“A la recerca del deu”***.

Des de la reivindicació que l'investigador, és una persona que investiga, el darrer principi traspasa l'àmbit acadèmic per apropar-se a l'àmbit personal i familiar. I es manifesta de forma transversal i integral en la investigació. A casa, hem tingut sempre una frase que l'avi tot sovint ens deia quan veia que fèiem alguna cosa amb desgana, o quan sabia —*i sabíem*— que la podíem fer una mica millor: “A la recerca del deu”. Amb les mateixes intencions que ho deia l'avi, aquest principi no s'hauria d'entendre des de l'exigència o la persecució del mèrit, sinó des del valor l'esforç. D'apassionar-se i esforçar-se amb allò que es fa. De gaudir de fer les coses bé. D'estar tranquil amb un mateix i la feina feta. Aquest és el darrer principi que condiciona la recerca i el seu disseny metodològic. Alhora esdevé un dels més complicats de garantir en el disseny metodològic, però s'ha vetllat per ell de forma transversal. En conjunt, és present des de les opcions metodològiques, per exemple, fins al fet més concret d'aquest procés com pot ser el fet de gaudir d'una entusiasta conversa emmarcada en una entrevista semiestructurada o, en l'esforç i cura del disseny i edició de l'informe de la tesi doctoral.

6.2. ESTRATÈGIA I DISSENY METODOLÒGIC

6.2.1. El diagnòstic participatiu

Des del paradigma sociocrític i les metodologies participatives hem optat pel diagnòstic participatiu (Castro et al., 2007; Cano-Hila et al., 2019; Cano-Hila i Sabariego-Puig, 2017; Folgueiras-Bertomeu i Sabariego-Puig, 2018; Ojeda i Zuñiga, 2020; Ramírez-García i Camacho-Bercherlt, 2019) com a estratègia metodològica. Entenem que el diagnòstic participatiu permet conèixer el context de l'objecte d'estudi des d'un enfocament orientat a l'acció i la transformació social (Ander-Egg, 2003; Villasante, 2010) i alhora obeeix, sota l'adjectiu de participatives, a metodologies de producció i anàlisi d'informació (Castro et al., 2007) de tal forma que aquesta informació és sistematitzada i analitzada per la mateixa comunitat (Ramírez-García i Camacho-Bercherlt, 2019).

Entenem el diagnòstic participatiu com una oportunitat de construir relacions i propostes integrals per donar respostes a les necessitats del territori. En aquest sentit, és un instrument de desenvolupament des de la comunitat (Marchioni, 2001; Villasante, 1998).

(Folgueiras-Bertomeu i Sabariego-Puig, 2018, p. 20)

De les moltes opcions metodològiques existents que ens permetrien acostar-nos a la satisfacció dels objectius plantejats, el diagnòstic participatiu es considera la més adequada d'acord amb el paradigma i principis anteriorment presentats. De fet, esdevé una eina d'aproximació sovint emprada davant de l'estudi de diferents problemàtiques socioambientals (Camacho-Bercherlt i Ramírez-García, 2019; Campos Castillo et al., 2020). Per mitjà de metodologies participatives es poden detectar les necessitats més sentides, i per mitjà de la col·laboració entre diferents actors es poden construir alternatives (Campos Castillo et al., 2020) en el procés de la recerca mateix.

Un altre dels elements definitoris de l'estratègia i que s'ha considerat de valor per a la seva elecció i adequació a la recerca és el constant procés d'enriquiment i obertura davant de revisions i aportacions a mesura que la investigació avança (Niremberg, 2006). Unes aportacions i revisions que poden venir de qualsevol dels actors implicats. I és aquesta una altra de les característiques rellevants de l'estratègia metodològica, la multivocalitat. Sense reiterar-nos en la multivocalitat com a principi, podem afirmar d'acord amb Ojeda i Zuñiga

(2020) que els diagnòstics participatius inclouen els punts de vista de tots els actors que viuen la situació independentment del grau de poder o altres factors.

En el cas de la present recerca, tot i centrar-se en el paper de l'acompanyament en l'Educació Ambiental, aquesta aproximació a l'objecte d'estudi necessita la vivència i narrativa de les infàncies com a 'receptores' d'aquest acompanyament. Si bé el que cercarem és la reflexivitat, diàleg i autoobservació dels i les educadores, aquestes s'enriqueixen i requereixen la confrontació de relats propis amb els de les infàncies. Més enllà del perfil dels i les participants (infàncies, educadores ambientals, professorat, persones voluntàries, etc.), la complementaritat de tècniques que ens ofereix l'aposta metodològica per mitjà del diagnòstic participatiu ens permetrà confrontar també la forma de treball i recollida d'informació. Com apunta Niremburg (2006), s'anomena treball intersubjectiu a l'ús intencional del treball col·lectiu i grupal davant les informacions parcials prèviament recollides.

Per acabar, cal esmenar que el diagnòstic participatiu en aquesta recerca s'ha desenvolupat a partir de les bases i fonaments de la investigació i acció participativa (IAP), la qual es basa en la participació dels mateixos actors implicats en la millora col·lectiva de les situacions (Alberich, 2008). Un dels elements fonamentals de les IAP és la comprensió del context a partir del qual s'analitza aquesta situació en la cerca d'accions de millora (Elliot, 1993). En aquest sentit, si bé no podem afirmar que la recerca hagi completat el cicle d'una IAP, sí que podem afirmar que se situa en la primera de les fases, és a dir, la fase diagnòstica. I arribats a aquest punt, s'enfoca a la cerca de propostes i alternatives col·lectives de resposta davant dels reptes actuals de l'objecte d'estudi.

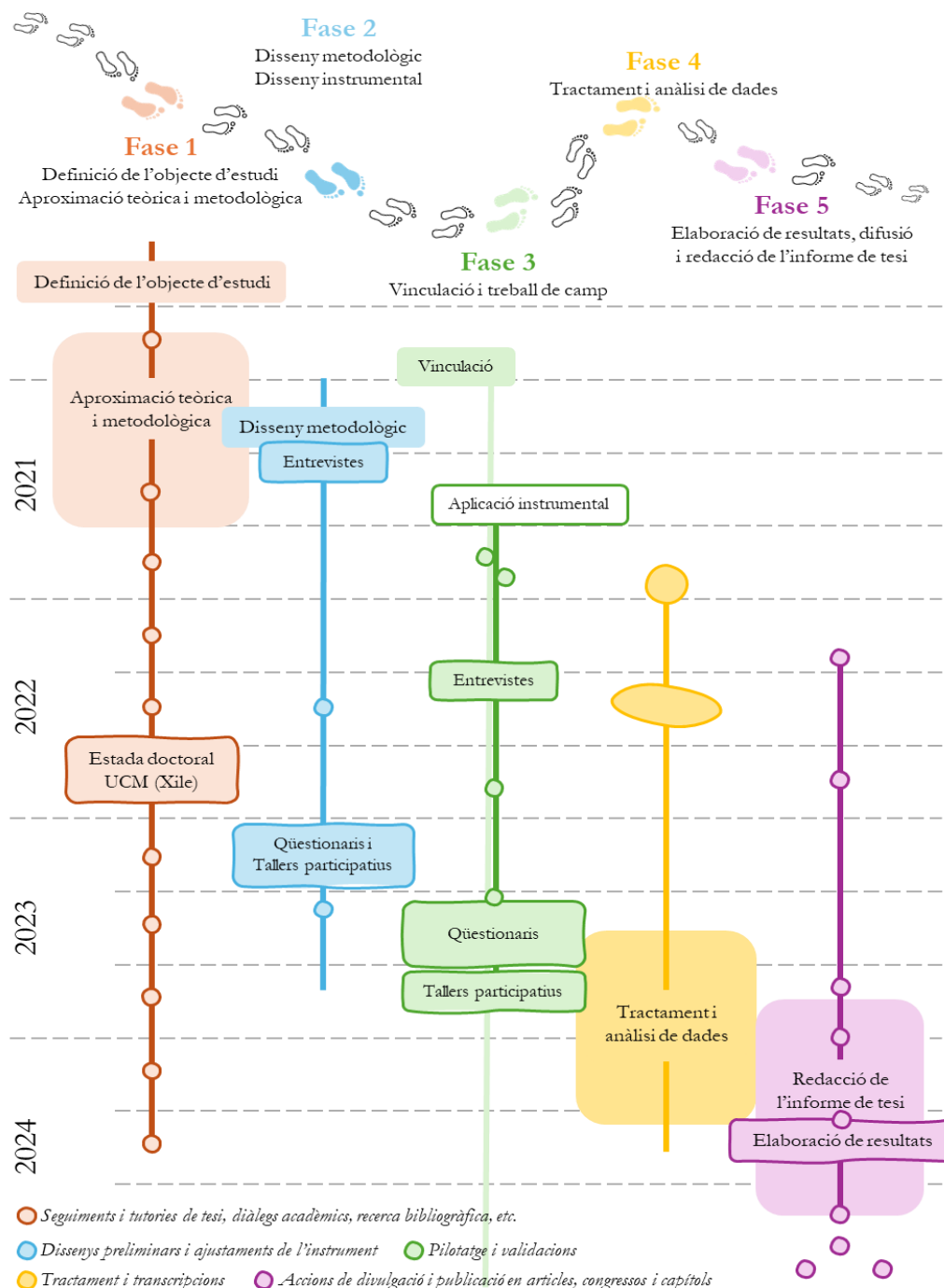
Així doncs, en conclusió, l'estratègia metodològica d'aquesta recerca respon davant el diagnòstic participatiu, el qual pren forma des del diàleg amb l'IAP i paral·lelament pretén aprofundir en la comprensió d'un fenomen o situació des del protagonisme dels actors implicats. En aquest cas seran els i les educadores ambientals o altres educadors i educadores que realitzen accions educativa-ambientals. En aquest treball també seran reconegudes i valorades les experiències i aportacions de les infàncies, enteses com a imprescindibles per a la reflexió i anàlisi de l'acompanyament socioeducatiu en l'Educació Ambiental a partir del treball intersubjectiu i plural.

6.2.2. Fases de la investigació

Abans d'entrar al detall de cadascuna de les fases i les accions que la constitueixen, es presenta la següent il·lustració (Figura 14) que pretén mostrar de forma general les diverses fases de la investigació sobre un eix temporal aproximat, el qual permetrà situar les posteriors explicacions en un moment determinat i concret del procés de la recerca.

Figura 14.

Il·lustració gràfica i temporalment aproximada de les fases de la recerca



A continuació, s'exposen les diferents fases de la recerca i els moments que en constitueixen cadascuna. Convé recalcar que s'han considerat totes les tasques i processos que han sigut necessaris en el desenvolupament de la tesi doctoral i moltes de les fases identificades s'han desenvolupat en sincronia i entrelaçades amb d'altres.

Fase 1. Definició de l'objecte d'estudi i aproximació teòrica i metodològica

Si bé aquesta fase és per la que s'ha iniciat la tesi, doncs cal entendre-la des de la transversalitat al llarg de tot el procés, ja que l'enquadrament teòric i l'aprofundiment tant conceptual com metodològic ha transitat al llarg de la recerca. Aquesta variabilitat és la pròpia d'un procés de tesi doctoral i amb més motiu en la defensa de l'esperit crític i l'ús de metodologies participatives en les quals el saber dels participants és reconegut no únicament com a font d'informació a analitzar, sinó com a modeladors de la investigació. Fet que ha suposat visitar de nou i ampliar conceptes a mesura que emergeixen.

Abans, però ha sigut necessària la definició de l'objecte d'estudi, és a dir, la selecció de la temàtica i la seva concreció contextual per ser estudiada. Així doncs, podem determinar que l'objecte d'estudi és el camp de l'Educació Ambiental, concretament les representacions, pràctiques i l'acompanyament en Educació Ambiental. Si bé aquesta delimitació s'ha aconseguit de forma relativament àgil, la posterior concreció contextual ha estat un dels elements més qüestionats i reflexionats del procés. Finalment, s'ha optat perquè sigui el propi objecte d'estudi l'encarregat de delimitar el context de la investigació. Donada la naturalesa i la pràctica de l'Educació Ambiental, el context de la investigació s'ha establert en la seva diversitat escènica. En altres paraules, la recerca acull tant les experiències d'educació formal, com d'educació informal o no formal. Tant d'experiències pròpies del voluntariat com de remunerades. Tant en àmbit rural com urbà. Tant d'adults que acompanyen l'acció educativa com de les infàncies que la viuen.

Una vegada s'ha definit l'objecte d'estudi i la concreció contextual que regeix la investigació, per tal d'aprofundir metodològicament i conceptualment en els temes i elements definitoris de la recerca, s'han desenvolupat un seguit d'accions pròpies del procés doctoral i investigador. En endavant es detallen les accions constituents d'aquesta fase:

- *Participació d'activitats acadèmiques formatives.* Un dels elements formatius essencials en els primers moments de la recerca és la capacització investigadora. Una capacització que inicia prèviament a la investigació i esdevé constant al llarg d'aquesta. S'ha participat de diferents

activitats formatives tant en el marc de l'*Escola de Doctorat de la UB* com en altres entorns i contextos per tal d'adquirir les eines necessàries per al coherent i rigorós desenvolupament de la recerca.

- *Recerca bibliogràfica.* S'ha fet una extensiva i constant cerca bibliogràfica al voltant de les temàtiques d'interès que han permès concretar i definir el present marc teòric i metodològic. Més enllà d'això, aquesta recerca bibliogràfica també ha possibilitat l'escrupolosa interpretació dels resultats i l'enriquiment personal i professional.
- *Diàlegs acadèmics, professionals i vocacionals.* L'aproximació conceptual i metodològica que s'ha realitzat no ha sigut únicament per mitjà de la recerca bibliogràfica i les activitats formatives estipulades, sinó que s'ha enriquit del diàleg i reflexions compartides amb diferents professionals de diversos camps. Alhora, trobem diàlegs intencionals, com per exemple les entrevistes semiestructurades, les quals es presentaran més endavant i que han contribuït de forma rellevant a l'enquadrament teòric. I en paral·lel, trobem els diàlegs involuntaris sorgits del dia a dia i la reflexió de la pràctica educativa i associativa en diferents espais.

Dins d'aquests diàlegs cal destacar dos contextos explícits de cerca de diàleg i construcció de la recerca. D'una banda, tenim els seguiments i les tutories de la tesi i, d'una altra banda, la passantia doctoral realitzada a la Universitat Catòlica de Maule, Talca, Xile.

- Seguiments i tutories de tesi. Com és d'esperar en una recerca que s'adscriu en format de tesi doctoral, hi ha hagut un constant acompanyament al llarg del procés per part de les directores de la present tesi doctoral. En conversa i treball conjunt amb les doctores Ana M^o Novella Cámara i Marta Sabariego Puig s'han pogut concretar, afinar i reafirmar les línies conceptuals i metodològiques de la recerca.
- Estada doctoral a la *Universidad Católica de Maule (UCM)*. S'ha aprofitat l'oportunitat i possibilitat de realitzar una passantia doctoral vinculada al període de desenvolupament de la tesi doctoral per conèixer diferents contextos d'especial interès per la recerca. Amb aquesta voluntat i de la mà del professor —*ara ja doctor*— Felipe Marín Isamit s'ha pogut conèixer i aprofundir en la temàtica des de nous sabers i coneixements viscuts. Uns sabers que, si no hagués estat per aquesta estada doctoral i acolliment, possiblement haurien quedat al marge a causa de la invisibilització del món acadèmic que sovint legitima unes veus damunt d'unes altres acord amb les lògiques de publicació i impacte.

Com s'ha esmentat, aquesta fase és present al llarg del procés de la recerca tot i que amb variacions naturals de la intensitat. De fet, aquest element es considera una fortalesa de la investigació, de la mateixa manera que ho són totes aquelles altres accions i diàlegs que s'han exposat. És important recordar també aquells espais que no s'acullen a criteris acadèmics o professionals, és a dir, accions i diàlegs que neixen del voluntariat o la quotidianitat i que permeten desenvolupar una recerca vinculada a l'actualitat social, política i cultural més enllà de l'objecte d'estudi.

Fase 2. Disseny metodològic i instrumental

La segona de les fases de la investigació ha necessitat la primera per tal de poder definir el problema d'estudi i establir-ne els objectius, a partir dels quals elaborar una proposta metodològica consistent, viable i rigorosa. La pretensió és aportar i innovar en la disciplina de l'Educació Ambiental promovent la reflexivitat des de diferents veus i contextos. La recerca vol ser un avanç per educadors i educadores ambientals del territori basant-se en les seves necessitats i reptes. I això pot donar-se des de múltiples escenaris i experiències. D'altra banda, tot i que principalment la contribució s'adscriu al camp de l'Educació Ambiental, es reconeix la riquesa que altres perfils, més enllà dels i les educadores ambientals, poden aportar. I aquest element ha esdevingut una màxima pel disseny metodològic i instrumental.

Si bé el detall del mostreig i la caracterització dels participants es detallarà en el moment de presentar cadascuna de les tècniques de recollida d'informació, cal avançar en aquest punt que els participants es poden dividir en dos grans grups. D'una banda, trobem el col·lectiu de les infàncies, el qual està format per nenes, nens i adolescents d'entre 0 i 18 anys. I, d'altra banda, trobem el col·lectiu adult, o bé el col·lectiu d'acompanyants de l'acció educativa, dins del qual s'integren diferents perfils professionals i vocacionals vinculats a l'Educació Ambiental. Ens estem referint als mateixos educadors i educadores ambientals, els tècnics i tècniques municipals, el professorat i mestres; caps, monitors i voluntaris, etc. Com s'ha exposat, és aquest darrer grup, el col·lectiu adult, el que pren especial protagonisme en la investigació.

A partir d'aquesta delimitació del perfil informant s'ha concretat un disseny metodològic participatiu que es defineix a partir de tres tècniques de recollida d'informació. A continuació es justifica breument l'elecció de cadascuna de les tècniques i el moment d'aplicació. Més endavant es podrà observar el detall i concreció de cadascuna d'elles.

- Per mitjà de les *entrevistes semiestructurades en profunditat* s'ha volgut conèixer i aprofundir en certs elements, tant conceptuals com de la pràctica i realitat educativa, i de la disciplina de l'Educació Ambiental de la mà de diferents i diversos agents. L'entrevista és la primera de les tècniques de recollida d'informació dissenyada i aplicada en la recerca des de la voluntat que els resultats preliminars, així com les reflexions i consideracions fruit del diàleg amb els entrevistats, esdevinguessin material útil al servei de la definició i disseny dels següents moments i instruments de la recerca. També per l'enriquiment de fonts i perspectives teòriques i conceptuals.
- El *qüestionari* ha sigut la segona tècnica emprada per la recollida d'informació. S'han elaborat dos qüestionaris, un enfocat a les infàncies i l'altre a acompanyants de l'acció educativa-ambiental. Ambdós pretenen aportar mirades complementàries a l'objecte d'estudi, cadascuna des dels relats i reflexivitats pròpies del col·lectiu al qual s'enfoquen. Per mitjà dels qüestionaris volem aproximar-nos de forma extensiva a diferents vivències i percepcions de l'acompanyament socioeducatiu en activitats educativa-ambientals alhora que obtenim una imatge general d'algunes de les activitats i elements educatiu-ambientals favorables a la Participació de les Infàncies.
- La darrera de les tècniques són els *tallers participatius*. Un grup reduït de participants, educadors i educadores ambientals de diferents contextos i perfils, treballaran de forma col·lectiva i col·laborativa a partir de les seves experiències i d'algunes de les anteriorment recollides. Efectivament, aquesta tècnica destaca per la seva flexibilitat i proximitat amb els informants els quals, per mitjà de processos de negociació i diàleg, han esdevingut condicionadors del disseny de la proposta seqüencial a desenvolupar. En total s'han desenvolupat quatre sessions enfocades a l'anàlisi i reflexivitat de les dades prèviament obtingudes i al voltant de les dimensions de recollida d'informació abordades en cada taller.

Si bé a línies generals els instruments s'han seleccionat i esbossat a l'inici d'aquesta investigació podem afirmar que, tant el disseny instrumental com la seva aplicació ha estat seqüencial. Així doncs, cadascun d'ells s'ha enriquit del seu predecessor per tal de considerar aquells elements emergents dels i les participants.

Fase 3. Vinculació amb les participants i treball de camp

Aquesta fase és on s'ha desenvolupat tota la recollida d'informació per mitjà de les diferents tècniques anteriorment dissenyades i que es detallaran en el següent apartat. Tota participació s'ha donat sota les premisses de la voluntarietat, la lliure adhesió i desestimació en la col·laboració i el reconeixement mutu. Així com els altres elements vinculats a l'ètica de la investigació que es detallaran més endavant. En efecte, cuidar l'ètica de la investigació així com el rigor científic i els principis anteriorment presentats, implica necessàriament considerar la presa de contacte amb els diferents informants. Una presa de contacte que s'entén com el punt on inicia una vinculació i comunicació en què la relació participant-investigador es dona de forma clara, sincera i honesta. Així doncs, s'ha vetllat per mantenir i cuidar el vincle participant-investigador abans i després de l'aplicació de les tècniques de recollida d'informació.

Més enllà de la bona voluntat, cal explicitar l'ús dels consentiments informats i el compromís de retornar els resultats als participants. Així com el fet que la present tesi doctoral ha obtingut el dictamen favorable del comitè de bioètica de la Universitat de Barcelona amb data de 20 de març de 2022 i respon davant el codi d'integritat en la Recerca de la mateixa universitat (Universitat de Barcelona, 2020). L'Annex A de la tesi doctoral presenta tota la documentació associada a les qüestions ètiques en la investigació.

El treball de camp inicia per concretar i seleccionar els informants d'acord amb els criteris específics de cadascun dels instruments i contactar-hi per presentar la recerca, el que s'espera de la seva participació i els compromisos que s'estableixen. A partir d'aquest punt, amb el seu consentiment i assentiment, es despleguen les diferents tècniques de recollida d'informació corresponent en cada cas.

Donada la voluntat de construir, dialogar i debatre amb els mateixos participants de la recerca, l'aplicació de les diferents tècniques té un sentit de procés en què s'interrelacionen entre elles i en la que com s'ha dit, una serveix per afinar i enriquir la següent. Trobem tres grans moments de recollida d'informació que es corresponen amb el protagonisme d'una de les tècniques.

Primerament, es realitzen les entrevies en profunditat i es recull informació general del camp de l'Educació Ambiental i com aquest es vincula o no amb la Participació de les Infàncies. Aquestes ens permeten aproximar-nos a la temàtica per acabar de definir i constituir els

qüestionaris. Amb l'aplicació dels qüestionaris entrem es busca l'aproximació de forma extensiva a l'experiència tant dels acompanyants de l'acció educativa com de les infàncies. Arribats a aquest punt volem conèixer com s'està vivint l'Educació Ambiental des del punt de vista de l'Acompanyament capacitant per mitjà de diferents experiències. Finalment, és moment de reagrupar idees, per mitjà d'un seguit de tallers participatius amb diferents agents del territori s'interpreten i analitzen part dels resultats obtinguts. S'organitzen i se sistematitzen d'acord amb la seva experiència i coneixement pràctic de la temàtica. En definitiva, és un espai de treball i debat que es nodreix amb part de les dades obtingudes fins al moment.

En seguit es concreta el detall del treball de camp que ha suposat el desplegament de cadascun d'aquests moments de la recerca:

- *Entrevistes semiestructurades en profunditat:* A principis de setembre de l'any 2021 s'estableix el contacte per accessibilitat amb dos dels informants claus de la recerca i s'inicia la recollida d'informació a partir de dues entrevistes, amb data de 22 de setembre i 26 d'octubre de 2021, les quals tenen la intenció de recollir informació i alhora pilotar i validar el disseny de l'instrument. Una vegada els ajustaments són incorporats al disseny, s'amplia el contacte a la resta d'informants claus i durant els mesos d'abril i maig de l'any 2022 s'apliquen la resta d'entrevistes semiestructurades.
- *Els qüestionaris:* donades les característiques del disseny instrumental dels qüestionaris, s'ha pogut mantenir obert el període de recollida d'informació durant sis mesos en ambdós casos, entre l'abril i el setembre de 2023. S'ha volgut aprofitar el final del curs lectiu escolar, donat que és una època prolífica per les activitats escolars de caràcter educatiu-ambiental. Tot i la possibilitat de donar resposta als qüestionaris durant sis mesos podem trobar una molt elevada concentració de respostes entre els mesos d'abril, maig i juny en el cas dels i les acompanyants, i entre els mesos de maig i juny en el cas de les infàncies.

Donades les característiques de la tècnica, el període de contacte amb els informants ha estat més complex. Per aquest motiu, l'estratègia comunicativa i de difusió va iniciar un any abans, amb anterioritat a l'inici de la recollida i es va mantenir de forma activa fins al juny de 2023. Aquesta estratègia comunicativa s'ha nodrit del boca-orella, de correus de difusió entre diferents entitats d'Educació Ambiental de Catalunya i entre diferents persones vinculades a elles. D'altra banda, i en vista del nombre de dades recollides fins al

moment durant el mes de juny, es van elaborar cartes informatives i un cartell informatiu per facilitar-ne la difusió per diferents vies (Annex A.3).

- *Els tallers participatius:* Com s'ha esmentat s'han desenvolupat un total de quatre tallers participatius. La intenció i sentit dels quals es veu reforçada davant la continuïtat de les integrants i una periodicitat entre tallers breu. Igual que en el cas de les entrevistes, el contacte ha esdevingut individualitzat i directe amb els participants per tal de convocar-les a un primer espai de resolució de dubtes i informar-les de la seva participació. Una vegada formalitzada i acceptada la col·laboració es va desenvolupar un primer taller de presentació, negociació i exploració inicial amb els i les participants a dia 18 de juliol de 2023. Havent consensuat els compromisos de cadascuna de les persones assistents amb el grup i la recerca, es van desenvolupar la resta de tallers entre el setembre i l'octubre de 2023.

En aquesta fase també s'ha contemplat el pilotatge o validació d'alguns dels instruments. Com s'ha esmentat anteriorment, en el cas de les entrevistes s'ha pilotat alhora que aplicat en dos dels set informants. Altrament, en el cas dels qüestionaris s'ha cercat una validació per part d'infants i adolescents amb la intenció de confirmar la intel·ligibilitat, comprensió i adequació de la tècnica als objectius pels quals havia estat dissenyada. En darrer terme, en el cas dels tallers participatius s'ha pilotat una sessió en el marc de l'estada doctoral per tal d'examinar la viabilitat i adequació de les dinàmiques i seqüències proposades.

Com s'ha dit, en aquesta fase en formen part les accions d'accés a les persones informants per cadascuna de les tècniques, que van des del primer contacte fins a la resolució de dubtes o el negoci de les condicions de la seva participació. Però també s'hi contemplen les accions de difusió o retorn de resultats previstes en la recerca. Accions que, amb data d'entrega de l'informe per l'obtenció del títol de doctor, algunes d'elles s'han desenvolupat i altres resten pendents a l'espera de donar per acabada la investigació.

Fase 4. Tractament i anàlisi de dades

Com el seu nom indica, la present fase es dedica, en primer lloc, al tractament de les dades per la posterior anàlisi. Primerament, s'ha realitzat la transcripció i codificació de les entrevistes, seguit del tractament de les dades obtingudes per mitjà dels qüestionaris i la seva codificació i, en últim lloc, els diferents tallers participatius també han estat íntegrament transcrits i codificats.

En paral·lel als diferents tractaments de la informació, l'acció protagonista d'aquesta fase ha estat l'anàlisi de les dades obtingues. Aquesta s'ha realitzat en diferents moments segons les especificitats de la investigació i dels mateixos instruments. Així, les entrevistes i els qüestionaris s'han analitzat de forma preliminar per part de l'investigador, i més endavant, aquestes dades han estat objecte de treball en el marc dels tallers participatius.

Tot i que part de l'anàlisi i tractament de les dades és part d'un treball en paral·lel a la recollida d'informació, la concentració de l'anàlisi de les dades recau en els darrers moments de la recerca en els que aquesta es fa de forma intensiva i per mitjà de diferents tècniques i procediments sistematitzats. El punt 6.4 de l'informe mostra al detall el procediment d'anàlisi de dades considerant-ne el tractament, la codificació i categorització i les diferents tècniques emprades.

Fase 5. Elaboració de resultats, difusió i redacció de l'informe de tesi

Aquesta fase és la que situa a l'investigador davant de la informació ja analitzada per tal de generar, argumentar i elaborar els resultats de la recerca. En aquest cas s'esperen resultats enfocats a respondre els diferents objectius de la investigació.

Si bé la present fase sembla tenir un caràcter finalista, cal reivindicar i valorar els moments processals que han permès mostrar i dialogar els resultats i avenços preliminars de la tesi doctoral davant de diferents audiències i fòrums per mitjà d'articles, capítols de llibres o la presentació de comunicacions o simpòsiums en congressos de diferents característiques. Aquests espais ofereixen un entorn per la difusió de resultats davant de contextos, generalment acadèmics, vinculats o d'interès per la temàtica.

En paral·lel a aquests exercicis comunicatius i de divulgació, la darrera de les fases del procés de recerca contempla la redacció de l'informe final de tesi doctoral donat al context en el qual s'ha desenvolupat la recerca. Si bé ha sigut una fase present des de l'inici, no és fins al darrer any que s'ha vist augmentada considerablement la intensitat en la redacció de l'informe. Si desgranem aquesta fase en les diferents accions que la constitueixen, més enllà del redactat cal destacar-ne les periòdiques revisions per part de les directores de la tesi, la revisió ortogràfica i gramatical, les tasques orientades al disseny i format de l'informe i, per descomptat i de forma transversal, les constants reelaboracions pròpies d'un procés de tesi doctoral per part de l'investigador en formació.

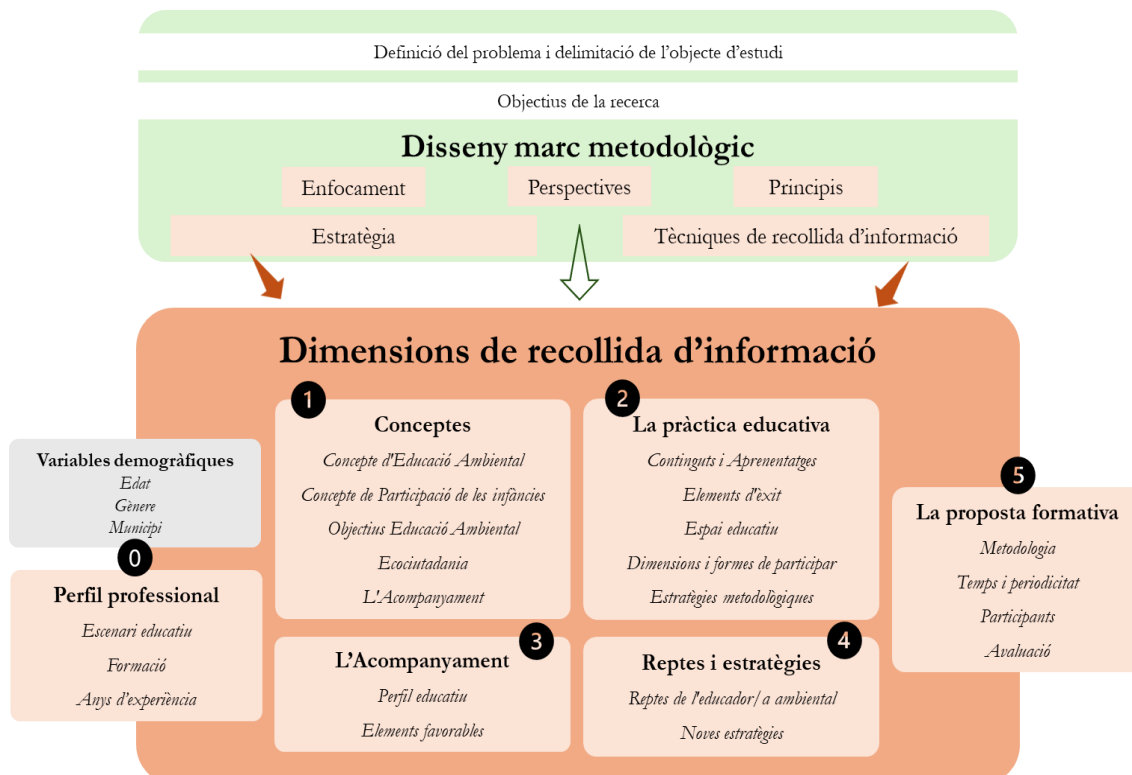
Finalment, en aquesta fase s'estableix i reafirma el compromís amb els i les participants de la recerca de retornar i difondre allò que emergeix dels seus sabers. També amb entitats del territori que estan treballant en matèria d'Educació Ambiental i que han mostrat interès amb la recerca com pot ser la Societat Catalana d'Educació Ambiental.

6.3. DIMENSIONS I TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Per tal de copsar la diversitat i complexitat de l'objecte d'estudi, una diagnosi participativa pot ser complementada per mitjà de diferents tècniques de recollida d'informació. La present recerca es configura a partir de diferents tècniques complementàries entre elles. Segons Alpízar (2016), aquesta complicitat i diversitat metodològica esdevé una forma de construcció col·lectiva de coneixement basada en les interaccions de processos. Com s'ha pogut observar, la diagnosi s'articula per mitjà d'entrevistes semiestructurades en profunditat a persones expertes, un qüestionari pel col·lectiu infantil i adolescent, un altre qüestionari per persones adultes que han acompanyat alguna activitat d'Educació Ambiental i, finalment, la realització de tallers participatius.

Si bé les tres tècniques responen davant d'una important part diagnòstica, també cal indicar que les mateixes tècniques de recollida d'informació complementen altres fases de la investigació. Com ho són les entrevistes en profunditat i la seva utilitat en l'aproximació conceptual, o bé com ho són els tallers participatius i la seva clara vinculació a l'elaboració dels resultats. Tanmateix, d'acord amb els primers apartats del capítol metodològic, s'ha vetllat per tal que les tècniques de recollida d'informació promoguessin la reflexió crítica a cadascun dels participants.

Per tal de dissenyar els diferents instruments d'acord amb l'objecte d'estudi i els objectius de la recerca s'han establert un seguit de dimensions de recollida d'informació. Aquestes esdevenen els centres d'interès investigador als quals per mitjà dels diferents instruments s'ha pretès aproximar-nos-hi. La Figura 15 mostra el procés de definició deductiva de les dimensions de recollida d'informació i les respectives subdimensions.

Figura 15.*Dimensions i subdimensions de recollida d'informació.*

En seguit es detalla cadascuna d'aquestes tècniques fent èmfasi en la intencionalitat del seu disseny, els participants que n'han format part i les dimensions i subdimensions de recollida d'informació que s'han pretès explorar.

6.3.1. L'entrevista semiestructurada

L'entrevista és la primera de les tècniques implementades. Aquesta aplicació primerenca s'ha realitzat de forma intencional amb la voluntat d'enriquir la tesi des del diàleg entre persones amb diferents sabers ambientals i participatius. En aquest sentit, la tècnica de l'entrevista ens permetrà aprofundir en els continguts i dimensions de recollida d'informació amb la possibilitat de repreguntar i clarificar certs elements. S'ha optat per l'entrevista semiestructurada en considerar, en acord amb Díaz-Bravo et al. (2013), que ofereix una flexibilitat acceptable en equilibri a la uniformitat entre les diferents aplicacions per aconseguir interpretacions d'acord amb el propòsit d'estudi.

Participants

En les entrevistes s'ha volgut reflectir la diversitat escènica a través d'un mostreig intencional que respon davant els criteris de ***diversitat contextual***, és a dir, cercant diferents veus i experiències provinents de contextos educatius diversos com poden ser l'àmbit municipal, l'escolar, el lleure, mitjans informals i altres. La ***multivocalitat*** es fa palesa en la cerca de veus en representació del màxim d'identitats possibles des de la comoditat i reconeixement dels seus sabers. De la mateixa manera, es defensa i reconeix "l'expertesa" de les persones amb menor trajectòria professional reconeguda. ***Expertesa en la reflexivitat*** en tant que no s'ha buscat un perfil de plena expertesa en la totalitat del camp, sinó diverses veus crítiques i reflexives en el seu territori i realitat. Igual que l'expertesa ha esdevingut un ingredient de valor, també ho ha sigut l'interès amb la recerca i la predisposició a la construcció col·lectiva de coneixement. Finalment, l'***accessibilitat*** també ha esdevingut un criteri de selecció condicionant de la mostra.

Recuperant aquests criteris s'han realitzat 6 entrevistes semiestructurades a un total de set persones que responen davant diferents perfils professionals i on el punt comú és la vinculació amb l'Educació Ambiental. En seguit es mostra la taula d'informants (Taula 4). És necessari explicitar que la graella descriptiva del perfil professional és limitada i resumida. En tots els casos les persones entrevistades acumulen diferents experiències vinculades al món de l'educació en el lleure, a l'activisme o a diferents iniciatives locals en matèries directament relacionades o afins amb els objectius de l'Educació Ambiental.

Taula 4.

Entrevista Semiestructurada. Taula d'informants segons codi, data i perfil.

Perfil professional	Data	Codi ID
- Professor universitari d'Educació Ambiental. - Tècnic municipal d'educació.	22.09.2021	E1
Comunicador juvenil via Xarxes Socials. Inicia la seva activitat a partir de missatges vinculats a la cura, valor i respecte del medi ambient.	26.10.2021	E2
Membres d'una cooperativa d'Educació Agroecològica que treballa amb infants i adolescents de diverses edats (infantil, primària i secundària).	27.04.2022	E3_1 E3_2
Professora de secundària. Responsable del projecte d'hort escolar.	03.05.2022	E4
Coordinadora Campanya Barcelona. Consultoria educativa per la sostenibilitat.	04.05.2022	E5
- Professor de secundària. - Formador per la capacitació docent i educadors vinculat a perspectives de justícia global i Educació Ambiental.	13.05.2022	E6

Dimensions i subdimensions de recollida d'informació.

Per tal de desenvolupar una tècnica apropiada a l'objecte d'estudi, les entrevistes s'han dissenyat d'acord amb les següents dimensions i subdimensions:

D1. Conceptes. Aquesta dimensió pretén explorar com els diferents informants signifiquen diferents conceptes claus de la recerca. La voluntat és la de profunditzar en el discurs i la seva representació sobre diferents elements. Així doncs, els conceptes claus constitueixen les subdimensions de: *l'Educació Ambiental, la Participació de les infàncies, els objectius de l'Educació Ambiental*, i la dimensió de *l'Ecociutadania*.

D2. La pràctica educativa. La segona de les dimensions aterra en el pla metodològic i pràctic. Cerca la caracterització de les pràctiques que coneixen les persones entrevistades i s'encarrega d'explorar i descriure les pràctiques segons el contingut treballat, el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'espai on es realitza l'acció educativa i el paper de l'educador o educadora. Així doncs, aquesta dimensió es concreta per mitjà de les següents subdimensions: *continguts i aprenentatges, elements d'èxit i espai educatiu*.

D3. L'Acompanyament. És el tercer bloc que s'explora amb l'entrevista i es fa de forma molt acotada, ja que únicament es volen explorar alguns dels elements favorables de la pràctica i el paper de l'educador o educadora. Per tant, se'n desprèn únicament una subdimensió: *elements favorables de l'acompanyament*.

D4. Reptes i estratègies. Aquest és el darrer bloc dimensional que s'ha volgut explorar amb l'entrevista. Es proposa conèixer els reptes que els professionals de l'Educació Ambiental afronten en la seva tasca educativa. De la mateixa manera es vol conèixer quins agents estan promocionant i vetllant per aquestes pràctiques i quines noves estratègies caldria implementar per donar resposta als reptes anteriorment identificats. Trobem les següents subdimensions per la recollida d'informació: *Reptes de l'educador/a ambiental i noves estratègies*.

Tant en l'aplicació i disseny de les entrevistes, com en qualsevol de les altres tècniques de recollida d'informació que en seguit es presenten, la definició d'aquestes dimensions ha servit per obrir la porta a la mirada crítica i detallada a partir de les quals posteriorment emergeixen les diferents categories i subcategories d'anàlisi.

A tall de resum, es presenta una taula (Taula 5) on es desgranen les preguntes que s'han explorat per mitjà de les entrevistes i les dimensions de recollida d'informació que s'aborden amb elles. L'Annex B.2 mostra el guió de les entrevistes.

Taula 5.

Dimensions de recollida d'informació de les entrevistes semiestructurades.

DIMENSIO SUBDIMENSIO	ENTREVISTES
	PREGUNTA EXPLORATÒRIA
Variables demogràfiques	nº 1
<i>Edat</i>	(1) Bé, primer de tot, podries presentar-te breument? <i>Et demano les dades de referència que consideris, nom, edat, gènere si ho creus necessari, professió, etc. I també et demano que m'expliquis quin vincle tens amb el món de l'educació ambiental, la participació infantil o la participació ambiental.</i>
<i>Gènere</i>	
<i>Municipi</i>	
D0. Perfil professional	
<i>Escenari educatiu</i>	nº 2, 3, 4 i 6
<i>Formació</i>	
<i>Anys d'experiència</i>	
D1. Conceptes	nº 2, 3, 4 i 6
<i>Concepte d'Educació Ambiental</i>	(2a) Per tu, què és l'educació ambiental?
<i>Concepte de Participació de les infàncies</i>	(2b) I la participació infantil?
<i>Objectius Educació Ambiental</i>	(3) Com relacionaries els conceptes <i>participació, ciutadania i Educació Ambiental</i> ?
<i>Ecociutadania</i>	(4) Quin seria l'objectiu últim de l'educació ambiental? Creus que s'està assolint? (6) Com creus que ha de ser aquesta ciutadania? <i>Quines són les competències o els valors que, des del teu punt de vista, han de fer-se presents en aquesta "nova" ciutadania?</i>
D2. La pràctica educativa	nº 7 i 8
<i>Continguts i Aprenentatges</i>	(8) D'aquestes, si et demano la que consideres més rellevant, pels motius que consideris, quina seria? <i>Com s'organitza? Des d'on neix i es lidera? Etc... I quins elements d'aquesta pràctica potencien la participació dels NNAs?</i>
<i>Elements d'èxit</i>	(7) Quines iniciatives de participació ambiental de les infàncies coneixes? <i>En quins escenaris es desenvolupen? Què en destacaries?</i>
<i>Espai educatiu</i>	nº 8
D3. L'Acompanyament	
<i>Elements favorables</i>	(8) D'aquestes, si et demano la que consideres més rellevant, pels motius que consideris, quina seria? <i>Com s'organitza? Des d'on neix i es lidera? Etc. I quins elements d'aquesta pràctica potencien la participació dels NNAs?</i>
D4. Reptes i estratègies	nº 5, 9, 10, 11
<i>Reptes de l'educador/a ambiental</i>	(5) Quins creus que són els principals reptes que té l'educació ambiental a Catalunya a dia d'avui? (10) Ja per acabar i a mode conclusiu, quins creus que són els reptes que afronta la participació ambiental de la infància? Com veus el futur de la participació ambiental a Catalunya? Hi veus futur?
<i>Noves estratègies</i>	(9) Creus que s'estan promocionant les pràctiques de participació ambiental i infantil? Com? Des d'on? (11) Si tinguessis els recursos necessaris al teu abast, com promouries aquests canvis?

6.3.2. Els qüestionaris

Per mitjà del qüestionari es pretén arribar a la pràctica de l'Educació Ambiental de forma extensiva i des de la perspectiva tant de les infàncies com del col·lectiu acompanyant. També serà la tècnica que ens permetrà conèixer diferents representacions en relació amb les temàtiques d'estudi. Per aquest fi, s'elaboren dos qüestionaris. Un destinat al col·lectiu de les infàncies i un destinat al col·lectiu adult. La recollida de la informació s'ha articulada a través d'un programari informàtic específic per la realització de formularis.

En ambdós casos parlem d'un qüestionari estructurat que pretén explorar les mateixes dimensions d'anàlisi per poder oferir mirades complementàries sobre una mateixa dimensió d'anàlisi.

Participants i mostra

La recollida de dades s'ha dut a terme a través d'un mostreig aleatori simple, no probabilístic, en què l'accessibilitat als informants ha esdevingut el criteri delimitador de la mostra. Per mitjà del procediment de *bola de neu*, s'ha optat per contactar a diferents entitats d'Educació Ambiental de Catalunya on s'ha presentat breument la recerca i s'ha facilitat l'enllaç de complementació del qüestionari, tant el destinat als educadors i educadores que acompanyen les activitats com al col·lectiu infantil i adolescent.

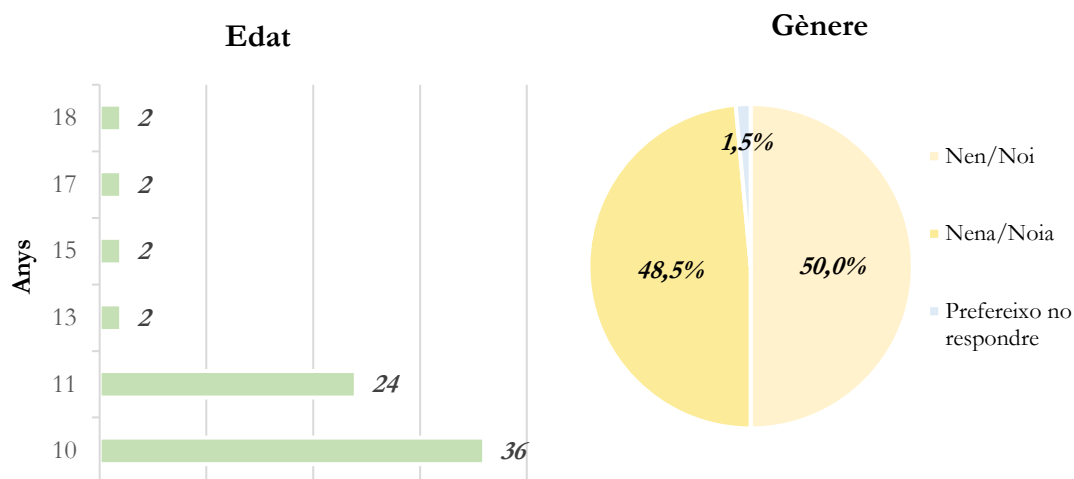
Amb relació al **mostreig de les infàncies**, l'accés al formulari ha estat mediat per alguna persona que prèviament hagués rebut el formulari i la informació corresponent per respondre qualsevol pregunta o dubte. Així com la informació de contacte de l'investigador i els diferents consentiments informats. S'ha optat per aquesta mediació en l'accés a les infàncies per evitar el contacte directe investigador–infàncies per mitjans telemàtics. Tot i això, també s'ha vist en l'exploració de resultats que aquesta mediació ha contribuït a una alta concentració territorial i d'edat en les respostes. Aquest fet es recordarà en el moment de presentar els resultats i esdevé una de les limitacions de la recerca a tenir present.

Tenint en consideració aquest factor, la mostra de les infàncies es constitueix per un total de 68 informants. La Figura 16 mostra la caracterització dels informants segons l'edat i gènere. Aquests són nenes, nens i adolescents d'entre 10 i 18 anys. La concentració de la mostra es reflecteix en observar les edats dels informants, concentrada entre 10 i 11 anys, i el municipi on viuen, variable en què es concentra el 89% de la mostra en un mateix municipi. En relació

amb el gènere, no s'observa cap biaix en la mostra i aquesta es constitueix per un 50% d'informants que s'identifiquen com a nen o noi i un 48,5% com a nena o noia.

Figura 16.

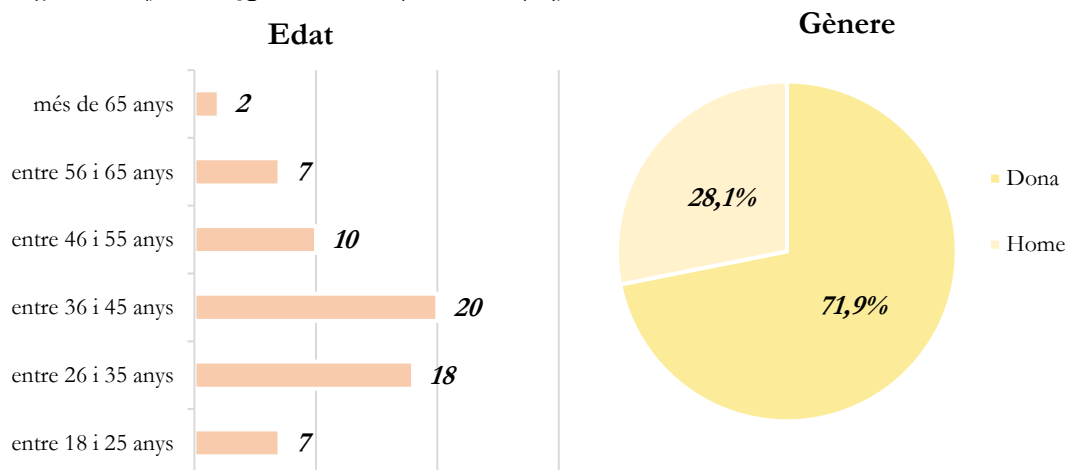
Edat i gènere dels informants. Qüestionari de les infàncies.



D'altra banda, en relació amb **la mostra del qüestionari destinat a educadors i educadores** podem afirmar que ha estat completat per 64 persones. En aquest cas, la mostra comprèn des dels mateixos educadors i educadores ambientals fins a voluntaris i voluntàries que acompanyen activitats d'Educació Ambiental passant per monitors/es, mestres i professorat i tècnics i tècniques municipals, entre d'altres. El criteri de selecció en el cas dels qüestionaris a adults acompanyants prenia com a requisit haver dut a terme alguna activitat educativa-ambiental amb infàncies. En aquest cas no observem una concentració de la mostra que respongui a factors d'accés als informants.

Figura 17.

Edat i gènere dels informants. Qüestionari de les persones acompanyants.



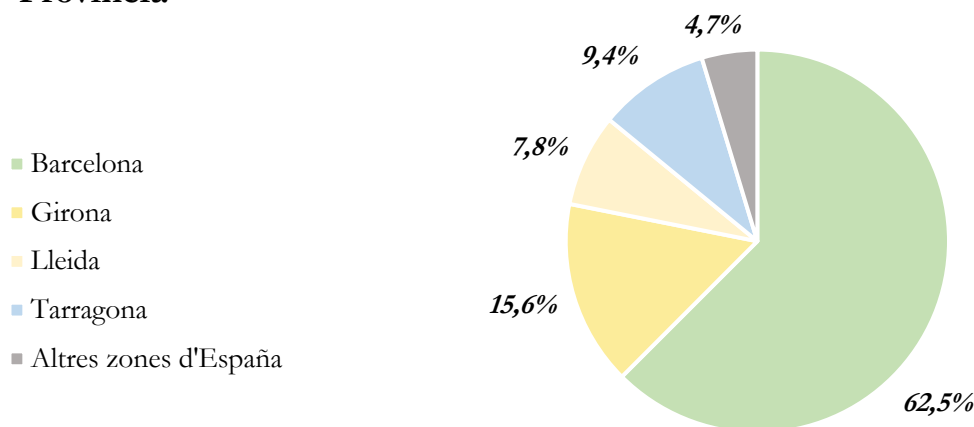
Com es pot observar en la Figura 17, és una mostra majoritàriament jove on més de la meitat dels informants (59,4%) es concentra entre els 26 i els 45 anys i és majoritàriament femenina, amb un 71,9% d'informants que s'identifiquen com a dones davant un 28,1% que ho fa com a homes.

Territorialment (Figura 18) trobem una concentració de la mostra en la província de Barcelona. Tot i això, cal assenyalar que en relació amb el municipi no s'observa una dominància com en el cas de la mostra del qüestionari de les infàncies.

Figura 18.

Província dels informants del qüestionari de les persones acompanyants.

Província



La diversitat de la mostra pel que fa al perfil professional i la seva experiència s'explora i presenta en els resultats.

Dimensions de recollida d'informació

Per mitjà dels qüestionaris se cerca conèixer com es concep la Participació de les Infàncies en la quotidianitat de l'Educació Ambiental i reconèixer els elements propis de la praxi educativa que afavoreixen la consolidació de la participació infantil en l'Educació Ambiental. Així doncs, es posa especial èmfasi en la persona que acompanya l'acció educativa i els elements de l'acompanyament que afavoreixen fer de l'Educació Ambiental una pràctica més participativa amb les infàncies. El disseny dels qüestionaris s'ha basat en les següents dimensions a explorar.

D0. Perfil professional. Serà aquesta la dimensió que ens permetrà caracteritzar la mostra i especialment el perfil dels i les acompanyants de l'acció educativa-ambiental que han complimentat el qüestionari. En aquesta dimensió trobem les subdimensions següents: *Escenari educatiu, formació i anys d'experiència.*

D1. Conceptes. Aquesta dimensió pretén explorar com els diferents informants signifiquen el concepte d'Educació Ambiental i el de participació de les infàncies. Per mitjà d'aquesta exploració es pretén establir un marc de representacions al voltant d'ambdós conceptes. En aquest cas, aquesta dimensió explora els conceptes i, per tant, subdimensions de: *L'Educació Ambiental i la participació de les infàncies.*

D2. La pràctica educativa. Aquesta dimensió vol identificar i reconèixer aquells elements de la didàctica i metodologia propis de les pràctiques d'Educació Ambiental que s'estan duent a terme en clau participativa. Per poder complementar aquest bloc dimensional i desgranar la pràctica, s'ha concretat en les següents: *Continguts i aprenentatges, elements d'èxit, espai educatiu i dimensions i formes de participar.*

D3. L'acompanyament. Serà l'última de les dimensions a explorar per mitjà del qüestionari. Aquesta vol reconèixer i identificar els diferents acompanyants educatius que no necessàriament són educadors o educadores ambientals i estan desenvolupant aquesta tasca. Alhora, s'indagarà en aquells elements de l'acompanyament, que tant infàncies com educadors i educadores, reconeixen com a favorables de la Participació de les Infàncies en l'experiència referenciada. Així doncs, les subdimensions d'aquesta dimensió són: *Perfil educatiu i elements favorables de l'acompanyament.*

De la mateixa manera que s'ha fet amb l'entrevista, a continuació es mostren dues taules de resum de les diferents preguntes que han definit els qüestionaris i com aquestes han dotat de contingut les diferents dimensions i subdimensions de recollida d'informació. La Taula 6 mostra la informació relativa al qüestionari de les infàncies mentre que la Taula 7 ho fa pel qüestionari de les persones acompanyants.

Tanmateix, l'Annex B.3 mostra l'esborrany de les preguntes plantejades per cadascun dels qüestionaris.

Taula 6.

Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a infàncies.

DIMENSIO SUBDIMENSIO	QÜESTIONARI INFÀNCIES
	PREGUNTA EXPLORATÒRIA
Variables demogràfiques	n° 3, 4, 5 i 6
<i>Edat</i>	(3) Quants anys tens?
<i>Gènere</i>	(4) Amb quin gènere t'identifiques?
<i>Municipi</i>	(5) Si us plau, indica el poble o ciutat on vius
D0. Perfil professional	
<i>Escenari educatiu</i>	(6) En quins d'aquests espais vas o hi has anat habitualment? (múltiple selecció)
<i>Formació</i>	
<i>Anys d'experiència</i>	
D1. Conceptes	n° 7 i 8
<i>Concepte d'Educació Ambiental</i>	(7) Quan penses en Educació Ambiental, quines paraules et venen al cap? (pots posar fins a 5 paraules)
<i>Concepte de Participació de les infàncies</i>	(8) I quan penses en la participació de les infàncies? (pots posar-ne fins a 5)
D2. La pràctica educativa	n° 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 i 17
	(9) Si haguessis de posar-li un títol, quin l'hi posaries? (12) Recordes aproximadament quant va durar?
<i>Continguts i Aprenentatges</i>	(13) Quins temes vau treballar? (17) Què vas aprendre en aquesta activitat?
<i>Elements d'èxit</i>	(14) Podries explicar molt breument en què va consistir l'activitat? Què vau fer? (15) Digues 3 coses d'aquesta iniciativa que et van ajudar a participar de l'activitat.
<i>Espai educatiu</i>	(10) Aquesta activitat o iniciativa, en quin context/escenari es va fer? (11) Va ser a l'aire lliure?
<i>Dimensions i formes de participar</i>	(16) En què va consistir la teva participació? Assenyala aquelles afirmacions que creguis que es van donar en aquesta activitat.
D3. L'Acompanyament	n° 18 i 19
<i>Perfil educatiu</i>	(18) Qui va guiar o acompanyar l'activitat?
<i>Elements favorables</i>	(19) Ens interessa saber que valors positivament d'aquell acompanyament. Què va fer ell/a? O que vau fer vosaltres i com us vau organitzar per fer-ho? Indica 3 elements d'aquest acompanyament que destacaries:

Taula 7.

Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a acompanyants.

DIMENSIO SUBDIMENSIO	QÜESTIONARI ACOMPANYANTS
	PREGUNTA EXPLORATÒRIA
Variables demogràfiques	nº 3, 4, 5
<i>Edat</i>	(3) Quants anys tens?
<i>Gènere</i>	(4) Amb quin gènere t'identifiques?
<i>Municipi</i>	(5) Si us plau, indica el poble o ciutat on vius
D0. Perfil professional	nº 6, 7, 8, 9, 10 i 11
<i>Escenari educatiu</i>	(6) Si us plau, assenyalas les etiquetes que consideris que més detallen i defineixen el teu rol educatiu (selecció múltiple) (7) Assenyalas aquelles afirmacions que millor defineixin l'escenari on desenvolupes tasques d'educació ambiental. (8) En quin(s) espai(s) educatiu(s) es desenvolupa la teva tasca?
<i>Formació</i>	(9) Quina formació tens que consideris rellevant per desenvolupar aquesta tasca? <i>Si així ho consideres, també pots assenyalar aquells sabers i aprenentatges no formals que hakis adquirit per mitjà de l'experiència i espais no reglats.</i>
<i>Anys d'experiència</i>	(10) Explica breument la teva trajectòria relacionada amb l'educació ambiental. (11) Anys d'experiència totals desenvolupant accions d'educació ambiental:
D1. Conceptes	nº 12 i 13
<i>Concepte d'Educació Ambiental</i>	(12) Quan penses en Educació Ambiental, quines paraules et venen al cap? (pots posar fins a 5 paraules)
<i>Concepte de Participació de les infàncies</i>	(13) I quan penses en la participació de les infàncies? (pots posar-ne fins a 5)
D2. La pràctica educativa	nº 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 i 22
	(14) Si haguessis de posar-li un títol, quin l'hi posaries? (18) Recordes aproximadament quant va durar?
<i>Continguts i Aprenentatges</i>	(19) Quins temes es volien treballar? (22) Què esperaves que aprenguessin?
<i>Elements d'èxit</i>	(16) Quines edats tenien els infants i/o adolescents que en van participar? (20) Podries explicar molt breument en què va consistir l'activitat? Què va fer? (23) Ens interessa saber que valors positivament d'aquell acompanyament. Quins elements de la dinàmica creus que van afavorir la implicació dels educands? Indica 3 elements d'aquest acompanyament que destacaries:
<i>Espai educatiu</i>	(15) Aquesta activitat o iniciativa, en quin context/escenari es va fer? (17) Va ser a l'aire lliure?
<i>Dimensions i formes de participar</i>	(21) En què va consistir la participació dels infants? Assenyalas aquelles afirmacions que creguis que es van donar en aquesta activitat. (24) A continuació, veuràs un llistat amb les diferents dimensions de la participació de les infàncies. Et demanem que assenyalis aquelles que consideres que consideris que són presents en la teva pràctica educativa:
D3. L'Acompanyament	nº 6, 7, 8, 23, 24 i 25
<i>Perfil educatiu</i>	(6) Si us plau, assenyalas les etiquetes que consideris que més detallen i defineixen el teu rol educatiu (selecció múltiple) (7) Assenyalas aquelles afirmacions que millor defineixin l'escenari on desenvolupes tasques d'educació ambiental. (8) En quin(s) espai(s) educatiu(s) es desenvolupa la teva tasca?
<i>Elements favorables</i>	25) I quines habilitats o competències creus que com acompanyant de la participació van ajudar? O haurien ajudat més? Pots assenyalar fins a 5 elements.

6.3.3. Els tallers participatius

La darrera de les tècniques de recollida d'informació, més enllà d'oferir de nova informació a les diferents dimensions, té la intenció de ser un espai on treballar part de les dades obtingudes amb les anteriors tècniques. També, des de la voluntat transformadora i pragmàtica, pretén estructurar certs elements amb relació a una possible proposta formativa per educadors i educadores ambientals que busquin reforçar la Participació de les Infàncies en el seu fer diari. Per mitjà de la tècnica dels tallers participatius cerquem la implicació directa d'educadors i educadores ambientals sota l'objectiu de crear un espai de diàleg, reflexió i construcció conjunta. En aquest cas, la proposta formativa esdevé una excusa per poder parlar dels conceptes, pràctiques i elements de l'acompanyament en l'Educació Ambiental.

Amb els tallers participatius abordem la contextualització des d'una perspectiva que busca directament implicar els actors vinculats a la problemàtica sobre la qual estem treballant. Aquí no es tracta de fer entrevistes, ni buscar límits institucionalitzats, l'objectiu és crear un espai (el taller) en el que els propis implicats puguin expressar directament el seu diagnòstic sobre el problema. (...) Per fer un taller participatiu és necessari tenir clar l'objectiu que el motiva; no és mai aconsellable fer un taller que no tingui com a resultat un producte.

(Ganzúa et al., 2010, p. 70-71)

La utilització de tallers participatius en un procés de diagnòstic participatiu es deu principalment al reconeixement del procés diagnòstic com quelcom no lineal i complex. Els tallers permeten generar espais per dur a terme la discussió i reflexió amb diferents actors del territori (Ramírez-García i Camacho-Bercherlt, 2019).

Participants

La configuració dels tallers participatius i la selecció dels integrants s'ha regit pels mateixos principis que les entrevistes a persones expertes. És a dir, respon a criteris de diversitat contextual, multivocalitat, l'expertesa en la reflexivitat i l'accessibilitat. En aquest cas, en relació amb la diversitat contextual s'han cercat educadors i educadores que provenguin de:

- L'educació formal. Tant de centres educatius de primària com de secundària i batxillerat que desenvolupin o hagin desenvolupat activitats d'Educació Ambiental en el marc del centre educatiu.

- L'educació en el lleure. Vetllant per incorporar persones amb trajectòria dintre dels moviments de lleure català i que hagin acompanyat algun projecte de caràcter ambiental.
- L'Educació Ambiental. De forma explícita es buscaran professionals del camp de l'Educació Ambiental. Persones que s'hi dediquin realitzant tallers familiars, en centres de natura, en cooperatives o entitats educatives, en horts escolars, etc.
- Tècnics municipals de medi ambient o d'educació que articulin programes d'Educació Ambiental en els seus territoris.

A partir d'aquests escenaris, s'ha consolidat un grup de 10 participants (6 dones i 4 homes) regulars. En la majoria dels casos repartits entre aquests 4 contextos educatius. Tanmateix, donada la naturalesa d'aquests perfils, fàcilment trobarem participants que formin o hagin format part de més d'un context educatiu (Taula 8). A continuació es presenta la taula d'informants.

Taula 8.

Tallers participatius. Taula d'Informants.

Perfil informants. <i>Experiència en...</i>	Codi ID
• Educació Formal. Infantil i primària. • Hort Escolar.	P7
• Educació ambiental no formal en una Reserva Natural. • Participació de les infàncies.	P11
• Professor universitari d'Educació Ambiental. • Tècnic municipal d'educació.	P5 (=E1)
• Membre d'una cooperativa d'Educació Agroecològica que treballa amb infants i adolescents de diverses edats (infantil, primària i secundària). • Educació en el Lleure.	P6 (=E3_2)
• Bibliotecària escolar. Infantil i primària. • Hort Escolar. • Col·lectiu docent <i>Teachers for future</i>.	P3
• Membre d'una cooperativa d'Educació Agroecològica que treballa amb infants i adolescents de diverses edats (infantil, primària i secundària). • Educació en el Lleure.	P10 (=E3_1)
• Educació en el Lleure. • Pràctiques del grau vinculades a l'Educació Ambiental i APS.	P9
• Educació Formal. Mestre en una escola rural.	P2
• Educació en el Lleure • Pràctiques del grau vinculades a l'Educació Ambiental i gamificació • Educació ambiental no formal en parcs naturals	P4
• Educació en el Lleure • Pràctiques del grau vinculades a l'Educació Ambiental	P8

Objectius dels tallers participatius

Des de la voluntat que els tallers participatius esdevingui un espai de treball i autoformatiu per a les persones assistents a partir de la seva experiència i de les dades obtingudes fins al moment. S'han desenvolupat un total de 4 tallers. Aquests tenen una durada aproximada de 2 hores i els objectius que s'han perseguit amb el disseny dels tallers participatius són:

- Definir el perfil de l'educador/a ambiental *ideal*.
- Detectar les necessitats formatives del col·lectiu de professionals que desenvolupen tasques d'Educació Ambiental, en diferents contextos, per tal de reforçar la Participació de les Infàncies en el seu dia a dia.
- Llistar metodologies i pràctiques pròpies de l'Educació Ambiental que contemplen i promouen la participació de les infàncies.
- Establir i definir els objectius i els continguts que hauria de contemplar una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que vulguin fer de la seva pràctica un espai de participació de les infàncies.

De forma diferenciada a les altres tècniques de recollida d'informació és de justícia visibilitzar els tallers participatius com un espai per *l'anàlisi col·lectiva i multivocal*. Si bé no esdevé una tècnica d'anàlisi d'informació com a tal, sí que constitueix una forma d'aproximar-nos a les dades en contraposició al *principi de separació*.

El principi de separació els torna, tal vegada, més lúcids sobre una petita part separada del seu context, però els torna cecs o miops sobre la relació de la part i el seu context.

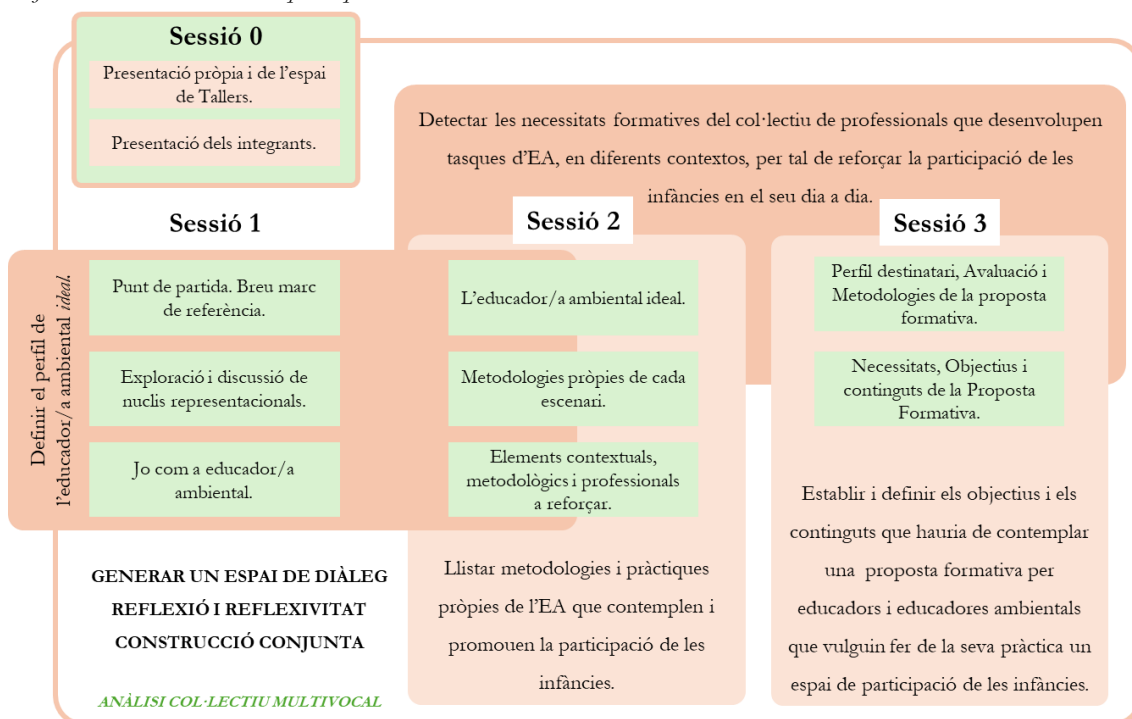
(Morin, 2000, p. 20)

L'espai intencionalment generat en el marc dels tallers participatius per treballar a partir de les dades obtingudes fins al moment, ha permès interpretar i qüestionar les dades de forma preliminar per arribar a consensos o extreure'n les primeres lectures o idees a partir de la posada en comú des de diferents experiències i sabers acumulats.

En seguit, es relacionen els diferents objectius que es persegueixen en el marc dels tallers participatius i els diferents moments que n'han constituït cadascuna de les sessions (Figura 19).

Figura 19.

Objectius i moments dels tallers participatius.



Per acabar, es creu necessari referenciar els annexos B4 i B5. L'annex B4 exposa el disseny i guió d'una sessió de pilotatge que es va desenvolupar durant el període de l'estada doctoral a la Universidad Católica del Maule, per tal de provar l'adequació de la informació recollida a través de certes dinàmiques i dinamitzacions amb les dimensions de recollida d'informació preteses. D'altra banda, l'annex B5, es pot observar de forma detallada el disseny preliminar dels tallers participatius que ha servit de guia per a la seva implementació. En aquest annex s'observa una primera presentació de l'instrument i la seqüenciació de la proposta dels tallers, la qual posteriorment s'ha modificat d'acord amb les necessitats i compromisos dels i les participants.

Dimensions de recollida d'informació

Tot i la singularitat de la tècnica presentada es considera rellevant presentar la vinculació de la proposta de recollida d'informació amb les diferents dimensions. En aquest cas, es buscarà complimentar-les a partir de dinàmiques que facin valdre els sabers i experiències de les persones que configuren els tallers, promoguin la reflexivitat en els espais de diàleg i la reflexió professional al voltant de cadascuna de les dimensions.

D1. Conceptes. Amb l'excusa d'iniciar el diàleg des de plantejaments reflexius i abstractes, aquesta dimensió serà la primera a explorar-se en el desenvolupament dels tallers. En aquest cas, s'exploraran els conceptes d'Educació Ambiental i Participació de les Infàncies a partir de les aportacions dels qüestionaris. També s'explora la subdimensió del concepte d'Acompanyament a partir de la mateixa experiència i posicionament. Així doncs, les subdimensions que en la dimensió de *Conceptes* s'exploren en els tallers participatius són: *L'Educació Ambiental, la Participació de les Infàncies i l'acompanyament.*

D2. La pràctica educativa. De nou, a partir de dades obtingudes prèviament s'exploren els diferents elements de la pràctica educativa que es considera que contribueixen a una Educació Ambiental capacitant amb les infàncies i la seva participació. Aquest treball s'articula, en part, a partir dels resultats preliminars de l'entrevista i per mitjà de diferents tècniques de generació d'idees i debat. En la segona sessió dels tallers, aquesta dimensió s'explora les següents subdimensions: *Continguts i aprenentatges, elements d'èxit, espai educatiu i estratègies metodològiques.*

D3. L'Acompanyament. La dimensió de l'acompanyament esdevé protagonista en els tallers participatius. A partir d'estratègies d'autoobservació i reflexió, juntament amb dades obtingudes dels qüestionaris, s'ha cercat la construcció i definició individual, i posteriorment col·lectiva, d'un perfil d'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament capacitant. Amb una clara voluntat de consens i divulgació que es farà present en els resultats, aquest exercici ha pretès explorar la subdimensió d'*Elements favorables de l'acompanyament.*

D4. Reptes i estratègies. Al llarg dels tallers ha quedat palesa la necessitat de noves formacions per educadors i educadores ambientals. En aquest sentit, i partint d'aquesta premissa, a la qual també s'ha orientat en tot moment la recerca, s'ha abordat aquesta dimensió en tant que s'ha explorat l'imaginari d'una nova formació. A partir dels continguts, les necessitats i els objectius que en el si del taller s'han prioritzat per aquesta proposta formativa hem pogut explorar la subdimensió de *Reptes de l'educador/a ambiental.*

D5. La proposta formativa. Aquesta darrera dimensió apareix de forma exclusiva en aquesta tècnica i es defineix a partir de l'explicitació d'aquells elements logístics i pragmàtics definitoris de la suposada proposta formativa. Les categories que vertebran aquesta dimensió són: *Metodologia, temps i periodicitat, participants i avaluació.*

De nou, es mostra la taula de les dimensions i subdimensions de la tècnica en qüestió (Taula 9). En aquest cas, no es defineixen les subdimensions de recollida d'informació a partir de preguntes sinó que apareixen diferents moments o dinàmiques que s'han dissenyat per tal de recollir la informació corresponent per l'abordatge de cadascuna d'elles.

Taula 9.

Dimensions de recollida d'informació del qüestionari a acompanyants.

DIMENSIÓ SUBDIMENSIÓ	TALLERS PARTICIPATIUS
	MOMENT O DINÀMICA EXPLORATÒRIA
Variables demogràfiques	Taller 0
<i>Edat</i>	Presentació dels participants
<i>Gènere</i>	
<i>Municipi</i>	
D0. Perfil professional	
<i>Escenari educatiu</i>	
<i>Formació</i>	
<i>Anys d'experiència</i>	
D1. Conceptes	Taller 1
<i>Concepte d'Educació Ambiental</i>	Comparativa de núvols Acompanyants – infàncies
<i>Concepte de Participació de les infàncies</i>	Comparativa de núvols Acompanyants – infàncies
<i>L'Acompanyament</i>	Creació del núvol de l'Acompanyament
D2. La pràctica educativa	Taller 2
<i>Continguts i Aprenentatges</i>	Components i elements de la praxi educativa (a partir dels resultats de les entrevistes i de forma transversal al taller 1 i 2)
<i>Elements d'èxit</i>	
<i>Espai educatiu</i>	
<i>Estratègies metodològiques</i>	Mapa de metodologies i pràctiques pròpies
D3. L'Acompanyament	Taller 3
<i>Elements favorables</i>	L'educador/a ambiental per l'acompanyament capacitant - Disposicions i habilitats - Valoració dels NNA <i>(A partir del buidatge 'brut' dels qüestionaris + elements propis)</i>
D4. Reptes i estratègies	Taller 0 i Taller 3
<i>Reptes de l'educador/a ambiental</i>	Necessitats formatives i inclusió
D5. La proposta formativa	Taller 3
<i>Metodologia</i>	Ideació i imaginació d'una proposta formativa. Aspectes logístics
<i>Temps i periodicitat</i>	
<i>Participants</i>	
<i>Avaluació</i>	

Finalment, cal referenciar l'Annex B1, el qual ens permet observar l'encaix de totes les dimensions explorades en el disseny metodològic i permet identificar en la lectura totes aquelles preguntes i dinàmiques que constitueixen la totalitat de la informació recollida en la subdimensió. En aquest annex es mostra una relació de les diferents dimensions i subdimensions de recollida d'informació de forma integrada a les tècniques d'anàlisi d'informació.

6.4. PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES

Si bé la fase d'anàlisi de dades s'inicia amb el descobriment i codificació de les dades, arribats en aquest punt del capítol metodològic cal resoldre certs interrogants per poder extreure'n la informació amb el màxim rigor possible. Interrogants com els que Amezcua i Gálvez (2002) afirmen que tot investigador aborda en començar l'anàlisi de dades: *com realitzar tècnicament les seductores propostes de la teoria?, què fer amb una informació tan heterogènia?, com ho fem per fer emergir aquest torrent de conceptes i proposicions que suggereix l'anàlisi qualitativa?* (Amezcua i Gálvez, 2002; p. 430). Per tal de donar resposta a aquests interrogants, i d'altres, d'ara endavant es presenten tots els procediments i tècniques emprades per extreure els resultats des de la perspectiva metodològica presentada.

Taylor i Bogdan (1987) proposen tres moments desgranats en les respectives accions que ens serviran per il·lustrar la totalitat del procés d'anàlisi de dades: el descobriment, la codificació i la relativització de les dades. Tanmateix, en el procés d'anàlisi de dades es poden diferenciar diverses etapes que no s'han de concebre com un procés lineal (Sanjuán Núñez, 2019; Taylor i Bogdan, 1987; Vallés, 2002; Verd i Lozares, 2016).

Amezcua i Gálvez (2002) resumeixen en una taula els moments i accions aportades per Taylor i Bogdan. Seguidament, es pot observar la taula en qüestió (Taula 10) traduïda al català.

Si bé la presentació del procés d'anàlisi de dades no s'estructura d'acord amb els tres moments de Taylor i Bogdan (1987), aquests igualment ens serveixen per il·lustrar-ne la complexitat i l'abast que suposa el procés d'anàlisi, ja que totes les accions descrites són identificables al llarg del treball desenvolupat amb les dades per la seva anàlisi.

Taula 10.

Fases de l'anàlisi de dades segons Taylor i Bogdan.

Fase	Acció
Descobriment Buscar temes examinant les dades de totes les maneres possibles	1. Llegir repetidament les dades 2. Seguir la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees 3. Buscar els temes emergents 4. Elaborar tipologies 5. Desenvolupar conceptes i proposicions teòriques 6. Llegir el material bibliogràfic 7. Desenvolupar una guia de la història
Codificació Reunió i anàlisi de totes les dades que es refereixen a temes, idees, conceptes, interpretacions i proposicions	1. Desenvolupar categories de codificació 2. Codificar totes les dades 3. Separar les dades pertanyents a les diverses categories de codificació 4. Veure quines dades han sobrat 5. Refinar l'anàlisi
Relativització de les dades Interpretar-les en el context en què van ser	1. Dades sol·licitades o no sol·licitades 2. Influència de l'observador sobre l'escenari 3. Qui hi era? (<i>diferències entre el que la gent diu i fa quan està sola i quan n'hi ha d'altres al lloc</i>) 4. Dades directes i indirectes 5. Fonts (<i>distingir entre la perspectiva d'una sola persona i les d'un grup més ampli</i>) 6. Els nostres propis supòsits (<i>autoreflexió crítica</i>)

Nota. Traducció al català a partir de la taula d'Amezcuia i Gálvez, 2002.

En seguit es presenten els procediments de transcripció i preparació de les dades, la codificació i categorització i, en últim lloc, es presenten les tècniques d'anàlisi.

6.4.1. Transcripció i preparació de les dades

En paraules de Fernández Núñez (2006), la fase de tractament de dades respon a la captura, transcripció i ordenació de la informació obtinguda. Consisteix a preparar tota la informació que s'ha recollit per tal que es mostri de forma clara i fàcil de gestionar. Tanmateix, el tractament de les dades ha d'anar d'acord amb el programa, si s'escau, emprat per la seva anàlisi.

Com és sabut, les dades de les quals es nodreix la present recerca s'han recollit per mitjà de diferents tècniques. Cadascuna porta amb ella una singularitat en el tractament per a la posterior anàlisi. En tots els casos, la informació ha estat degudament anonimitzada per tal de respectar i cuidar la confidencialitat d'acord amb les qüestions ètiques.

- *Entrevistes semiestructurades.* Per tal de poder treballar amb les dades obtingudes de les entrevistes ha sigut necessari, en primer lloc, transcriure el contingut de les converses

realitzades i degudament enregistrades. Aquesta transcripció s'ha fet amb el màxim rigor possible per tal d'evitar interpretacions errònies i alhora s'han transcrit i codificat les respostes dels informants per tal de preservar el seu anonimat. Es poden recuperar les transcripcions íntegres de les entrevistes en l'Annex C1. Finalment, s'ha ordenat la informació registrada d'acord amb les categories d'anàlisi ajustades a partir de les dimensions de recollida d'informació. Part d'aquestes dades han estat tractades per la seva exploració per mitjà del software *Iramuteq*.

- *Qüestionaris*. El procés realitzat amb les dades obtingudes dels qüestionaris respon als mateixos objectius. El tractament de les dades ha iniciat amb una correcció ortogràfica de les respostes obtingudes i en la traducció al català d'algunes de les respostes. Una vegada estandarditzada la llengua, les respostes s'han anonimitzat seguint els criteris que més endavant es presentaran i que permeten identificar a simple vista si parlem d'un informant adult o d'un informant infant. Posteriorment, l'ordenació de les dades obtingudes per mitjà dels qüestionaris s'ha fet d'acord amb les categories d'anàlisi i, en paral·lel, s'han tractat les respostes i matrius resultants per tal de poder-se treballar, de nou, amb el software *Iramuteq*.
- *Tallers participatius*. En el desenvolupament dels tallers participatius s'han obtingut dos tipus de dades. Primerament les dades resultants del discurs i la conversa pròpia de l'espai de taller. Aquestes s'han tractat d'igual manera que les obtingudes en les entrevistes, és a dir, gravació, transcripció, anonimització i posterior ordenació de cada sessió i moment en funció de les categories d'anàlisi. Aquesta transcripció pot observar-se en l'Annex C2. D'altra banda, s'obtenen dades escrites sobre material propi que ha servit per al desenvolupament dels tallers participatius. Aquestes dades tenen un caràcter de consens i, en alguns casos, s'incorpora la transcripció del seu contingut com a elements d'anàlisi. Com s'ha explicat en el cas dels qüestionaris, el procés del tractament de les dades també ha requerit una primera correcció ortogràfica i gramatical de la informació obtinguda per tal d'evitar desviacions no desitjades, fruit d'errors lingüístics o de tecleig. L'Annex D2 mostra el recull fotogràfic dels tallers participatius.

Identificació d'informant i anonimització de dades

El **sistema d'identificació** emprat ens ha de permetre treballar de forma àgil i garantir l'anonimat de les persones participants d'acord amb les consideracions ètiques de la investigació que s'especificaran els darrers apartats del bloc metodològic.

S'ha considerat com un element d'alta agilitat en la gestió i organització de dades el fet que el sistema de categories permeti identificar l'instrument amb el qual s'ha recollit la informació alhora que diferenciar i mantenir l'especificitat de l'informant. No s'ha considerat necessari visibilitzar altres variables demogràfiques en el procés. A mode il·lustratiu, es presenta el sistema d'identificació i anonimització (Taula 11).

Taula 11.

Sistema d'identificació d'informant i anonimització de dades.

Variable instrument (X)		Variable informant (n)		Observacions
Entrevista semiestructurada	E	1 - 6	<i>per ordre de recollida de dades</i>	Existeix el codi E3_1 i E3_2 donat que una de les entrevistes es va realitzar a dues informants al mateix temps.
Qüestionari Acompanyants	A	1 - 64	<i>per ordre de resposta</i>	—
Qüestionari infàncies	N	1 - 70		No existeix el codi N2 ni N16 , ja que s'han desestimat les respostes en el procés de tractament de dades.
Tallers Participatius	P	2 - 11	<i>per ordre d'intervenció</i>	La participant P1 només va poder assistir a la primera sessió. És present en la transcripció, però no ha aportat dades per l'anàlisi i, per tant, s'ha desestimat.

El resultant alfanumèric es configura de la mateixa forma per tots els instruments de recollida d'informació i es compon per dues parts: l'instrument i l'informant. L'**instrument** es defineix per una lletra i l'**informant** es defineix per un nombre segons l'ordre d'aparició. En el cas de les entrevistes i dels tallers participatius s'han pogut observar el detall de les característiques de cadascun dels informants i en les taules presentades en l'apartat anterior (Taula 4 i Taula 8 respectivament).

6.4.2. Codificació i criteris de categorització

Una vegada disposem de les dades per analitzar-les degudament uniformades i tractades és moment d'iniciar el procés d'anàlisi. Una fase que es posa en marxa amb la codificació i l'elaboració preliminar i inicial d'un sistema de categories. La codificació comença amb la reordenació de les dades per mitjà d'un procés reflexiu, a més d'incloure successives

aproximacions i indagacions a les dades (Miles i Huberman, 1994). Segons Strauss i Corbin (1990), codificar consisteix a definir i aplicar operacions per desglossar, agrupar, combinar i conceptualitzar les dades. Inicialment, això es fa classificant i interpretant el text en detall, i més endavant, en nivells d'abstracció progressivament més alts, fins a poder donar explicacions als fenòmens estudiats.

En aquest procés ens hem servit, com a punt de partida, de les dimensions i subdimensions de recollida d'informació prèviament definides, les quals es regeixen pels objectius de la recerca i l'objecte d'estudi. A partir de l'exploració reiterada dels resultats, s'ha desenvolupat un procés de codificació deductiva segons el qual les dimensions de recollida d'informació han conduït a la definició de les categories d'anàlisi dels resultats. S'ha de tenir en compte que la definició d'aquestes categories ens ha permès englobar aquells fenòmens per l'anàlisi, la comprensió dels quals, ens ha de permetre interpretar i transformar el context.

A partir d'aquest punt, s'inicia un procés de codificació inductiva a partir del qual s'han desglossat i reagrupat les dades, i alhora s'han combinat entre elles. Finalment, s'han conceptualitzat donant forma a noves i emergents subcategories que constitueixen el sistema de categories que d'ara endavant es presentarà.

S'han **desglossat les dades** a partir de la selecció de fragments claus i s'han **reagrupat en funció de les categories d'anàlisi** atribuïdes a cada part. Aquest procés suposa una segmentació dels corpus textuais obtinguts de la transcripció on s'han sumat totes aquelles veus que parlen al voltant de la mateixa qüestió a analitzar (categoria). A partir de la lectura i relectura ordenada de les diferents aportacions que constitueixen la dimensió s'han començat a **combinar els fragments** per tal de relacionar-los tot cercant-ne una integració que respongui davant de diferents patrons o connexions. Fruit d'aquesta combinació s'han anat definint diferents subcategories emergents per cadascuna de les categories d'anàlisi, amb la voluntat de **desenvolupar conceptes** i formulacions que pretenen descriure allò estudiat a partir de les dades agrupades i analitzades de forma ordenada.

Si bé aquest procés sembla denotar una certa linealitat, cal especificar que donades les característiques de la investigació qualitativa i la proposta metodològica que es presenta i defensa, així com l'estreta vinculació entre cadascun dels moments exposats, aquest procés ha estat obert i revisable en tot moment. Les categories i subcategories que han guiat l'anàlisi

de les dades i que donen forma als resultats de la present tesi, són fruit de la seva pròpia reelaboració i definició constant.

Sistema de categories d'anàlisi

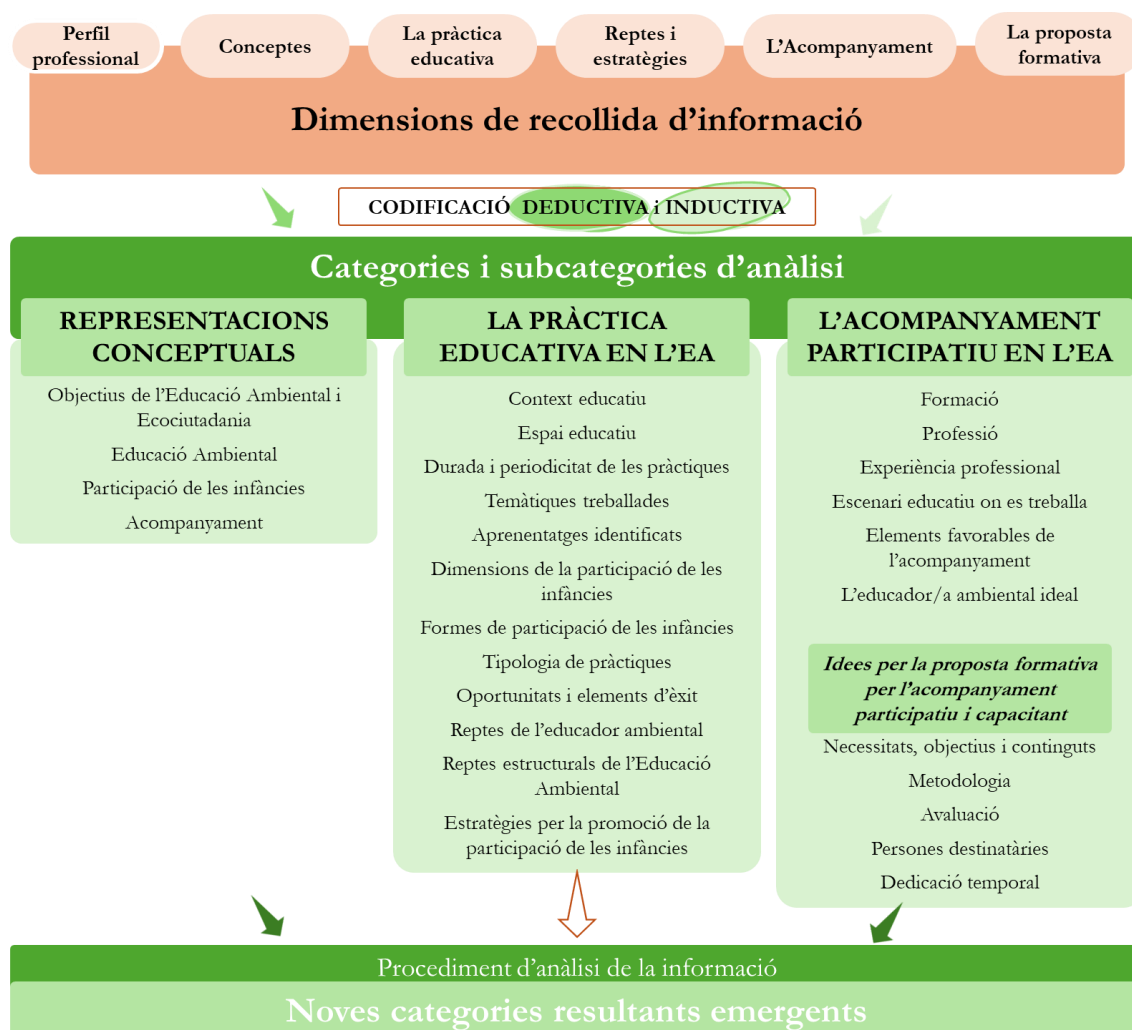
Així doncs, el sistema de categories (Figura 20) respon a una lògica inicialment deductiva que s'ha desgranat a través del d'un procés de codificació inductiva. Podem establir tres nivells: categories, subcategories d'anàlisi i subcategories resultants. Ara endavant s'expliciten els criteris de classificació categorial amb els quals han constituït cadascun dels nivells:

- **Categories.** S'han definit a partir d'un procés de codificació deductiva a partir de les dimensions de recollida d'informació. Les 5 dimensions de la recerca ha sigut un criteri pragmàtic de funcionalitat en l'abordatge i comprensió del fenomen d'estudi. És a dir, s'han establert a partir de respondre'ns a la pregunta *Què cal saber?* I, donada la naturalesa d'aquest procés i la seva funcionalitat, les categories d'anàlisi s'han constituït al voltant d'aquest interrogant a partir de les dimensions i s'han anat refinant i concretant al llarg de la recollida de dades.
- **Subcategories.** En aquest cas, el procés de codificació ha esdevingut inductiu i respon a criteris diferents. En el cas de la definició de les subcategories, aquests els trobem en la resposta a la pregunta *De què ens estan parlant?* Aquesta resposta ens ha permès establir un segon nivell de categorització, definint un seguit de subcategories per cadascuna de les categories d'anàlisi identificades.
- **Subcategories resultants.** Aquest és el darrer nivell i és el que emergeix de l'anàlisi exhaustiva de les dades. Necessita una mirada detallada i és el que constitueix gran part dels resultats. En aquest cas ens hem formulat dues preguntes per tal de definir aquestes subcategories resultants: *Què ens diuen?*, i *Com ho diuen?* Les subcategories resultants emergeixen com a resultats de l'anàlisi qualitativa i de lexicometria que s'han dut a terme per al de respondre a ambdues interrogacions.

Aquesta configuració categorial que resulta de l'anàlisi de les dades porta amb ella la complementarietat i triangulació entre diferents tècniques que en seguit es presenten.

Figura 20.

Definició del sistema de categories d'anàlisi.



6.4.3. Tècniques d'anàlisi de dades

Els resultats que s'obtenen d'aquesta tesi doctoral no responen a un únic tipus d'anàlisi de la informació sinó que s'obtenen per mitjà de diferents tècniques, procediments i moments d'anàlisi. En alguns casos, la mateixa dimensió d'anàlisi s'ha explorat per mitjà de diferents instruments per tal de triangular-ne i complementar-ne tant els resultats com la seva interpretació. A continuació, es detallen les diferents tècniques d'anàlisi de dades que s'han executat al llarg de la recerca. Per cadascuna de les tècniques presentades es justifica el seu ús en la recerca alhora que es presenta, si escau, el diferent programari i suport informàtic específic emprat en cada cas.

Anàlisi de dades quantitatives

La majoria de les dades obtingudes són de caràcter qualitatiu. Tot i això, trobem un seguit de variables, tant demogràfiques com d'anàlisi, que s'han explorat a partir dels qüestionaris i mitjançant preguntes tancades. En efecte, aquestes variables ens permeten elaborar una aproximació analítica de forma quantitativa.

Per aquesta anàlisi ens hem servit del software informàtic *Excel* i les seves funcionalitats. Tant per l'observació i tractament de les dades com per la visualització i configuració dels resultats.

Anàlisi de contingut qualitatiu

Aquesta és la tècnica d'anàlisi de la informació que pren major pes al llarg de la investigació. S'executa de forma independent davant de corpus textuais i s'ha utilitzat de forma complementària a l'anàlisi de lexicometria, concretament, per donar profunditat i visibilitzar-ne millor la seva interpretació.

Per mitjà de l'anàlisi de contingut qualitatiu es busca la descripció, classificació i interpretació de les dades qualitatives que s'han obtingut en les diferents tècniques de recollida d'informació. Com s'ha explicat, aquesta anàlisi és el que a partir de la cerca de patrons i relacions ens ha permès establir les subcategories resultants per cada subcategoria a partir de l'agrupació temàtica del contingut analitzat.

En aquest cas, no s'ha emprat cap software específic per l'anàlisi de les dades qualitatives. En el seu lloc, s'ha dut a terme aquesta anàlisi de forma manual. Tot i no utilitzar cap programari per l'anàlisi qualitativa del contingut, les dades analitzades s'han tractat i ordenat amb l'ajuda de programes que faciliten la gestió i edició de corpus textuais, com és el cas del *Word* o, de nou, *l'Excel*.

Anàlisi de lexicometria

La darrera tècnica analítica de les dades qualitatives que s'ha emprat és l'anàlisi de lexicometria. Aquesta ens ha permès, en alguns casos, establir subcategories emergents i estadísticament significatives que responen davant de l'anàlisi lèxica i gramatical dels llenguatges utilitzats. En altres casos, ens ha possibilitat una descripció alternativa i complementària a l'anàlisi qualitativa d'algunes de les subcategories analitzades per mitjà de l'anàlisi de similituds (ADS).

Convé recalcar que aquesta anàlisi s'ha executat amb l'ajuda del software *Iramuteq* (De Alba, 2004; Molina, 2017; Ruiz, 2017). *Iramuteq* ha permès realitzar una anàlisi multidimensional de textos mitjançant el mètode Reinert (1987) per tal d'identificar els elements de major importància per la recerca. Així, a través el programari *Iramuteq* s'han aplicat dos algorismes sobre el corpus de respostes, prèviament codificades i tractades.

- *Classificació jeràrquica descendent* (CDH) que ens permet identificar agrupacions lexicals que es configuren per aquelles paraules estadísticament independents i correlacionades entre si. Els resultats d'aquesta anàlisi es veuran representats de forma gràfica amb l'ajuda de dendrogrames.
- *Anàlisi de similituds* (ADS) el qual es fonamenta en les relacions i vincles entre les diferents formes del corpus textual i permet configurar agrupacions per comunitats lexicals. Aquesta anàlisi es representa per mitjà de gràfiques en arbre (Justo i Camargo, 2014).

L'aplicació d'ambdós algorismes ens permet copsar els elements més significatius del món lexical del corpus. Posteriorment a l'aplicació d'aquesta tècnica d'anàlisi, els resultats són de nou analitzats per tal d'aprofundir i interpretar el contingut a partir d'una anàlisi de contingut inferencial al voltant de les diferents agrupacions provinents de l'anàlisi de similituds i de les subcategories resultants de les classificacions jeràrquiques descendents.

6.4.4. La triangulació metodològica i teòrica en l'anàlisi de dades

La diversitat instrumental i d'informants per la que aposta la present proposta metodològica respon a la coherència de la investigació amb el seu enfocament i principis. Igual que la complementarietat de tècniques emprades per l'anàlisi de la informació. Tal com assenyala Mariño (2009), en realitats complexes cal ampliar el ventall de formes i tècniques d'obtenció d'informació. D'igual manera, no podem pretendre dur a terme l'anàlisi sense contemplar aquesta complexitat. Per aquest motiu, des de la voluntat de desenvolupar una recerca de qualitat, és preceptiva la triangulació com una estratègia al servei de l'anàlisi dels resultats.

En la present recerca es fa palesa l'estratègia de la triangulació per mitjà de la triangulació tant metodològica com teòrica.

La triangulació metodològica és aquella en què s'empra la combinació de múltiples mètodes de recollida d'informació per abordar el mateix objecte d'estudi. En aquest cas ens hem aproximat a les categories d'anàlisi a partir de diferents tècniques tant de **recollida**

d'informació com **d'anàlisi de resultats**. La pretensió de les quals és respondre davant la complexitat, diversitat i multivocalitat que defineix l'objecte d'estudi. Arias Valencia (2000) estableix, dins de la triangulació metodològica, nivells més específics segons els quals també podem identificar la **triangulació de persona** com una de les presents en la recerca. L'autora defineix aquesta triangulació en relació amb el nivell de comunitat o organització amb el qual es recull la informació. En el nostre cas s'han obtingut dades individuals per mitjà dels qüestionaris, entrevistes i dades de caràcter col·lectiu i col·laboratiu per mitjà dels tallers participatius.

La **triangulació teòrica** és aquella que es nodreix de diferents marcs teòrics i de referència per la interpretació de les dades dotant de consistència els resultats obtinguts. Amb la voluntat d'afavorir la comprensió detallada i crítica dels resultats, la triangulació teòrica ens permetrà, a partir de la **convergència i complementarietat teòrica** amb els resultats emergents, elaborar un posterior nivell d'aprofundiment, ordenació i interpretació dels mateixos d'acord amb la diversitat teòrica presentada en el marc teòric.

6.5. RIGOR I ÈTICA DE LA INVESTIGACIÓ

Per tal de presentar aquest punt amb el detall que es mereix, primerament ens servirem del model de Tracy (2010) segons el qual podem establir vuit criteris de qualitat científica en les investigacions de caràcter qualitatiu. Posteriorment, es detallaran totes aquelles consideracions ètiques que influeixen en la present investigació i davant les quals aquesta ha de respondre.

Com a garantia del compliment d'aquests criteris i amb el compromís de vetllar i cuidar l'ètica de la investigació, es fa palès que la present tesi consta amb el dictamen favorable de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB) amb data de 20 de març de 2022. Així doncs, s'adjunta com annex la resolució de la comissió (Annex A.1).

6.5.1. Rigor i qualitat científica

Per Creswell (2013) el rigor científic en les metodologies qualitatives implica aproximar-se de forma sistèmica i reflexiva a la realitat garantir-ne la validesa i credibilitat de les dades i la seva anàlisi. Alhora, tal com assenyalen Arias Valencia i Giraldo Mora (2011), el rigor científic és una de les crítiques a què la investigació qualitativa s'enfronta. Per aquest motiu, seguidament

es presenten els diferents procediments i les consideracions que han actuat com a garants i vetlladors del rigor i la qualitat científica de la recerca.

Per estructurar aquest apartat ens servim del model elaborat per Tracy (2010) on estableix vuit aspectes claus d'una recerca qualitativa de qualitat. Segons l'autora una investigació de qualitat és aquella que esdevé valuosa tant pels temes com per les significatives contribucions. Aquella que és transversalment rigorosa, sincera i creïble. I, finalment, ha de ser coherent amb si mateixa i desenvolupar-se sota els criteris de l'ètica de la investigació.

Els pilars de Tracy (2010) són *tema valuós, rigor elevat, sinceritat, credibilitat, ressonància, contribució significativa, ètica i coherència significativa*. La mateixa autora resumeix aquests elements per mitjà de la taula que es mostra a continuació (Taula 12). A partir d'aquesta, en seguit i gràcies a l'ordre que la taula ens ofereix, es desenvolupa un exercici argumental de la qualitat i el rigor científic de la present recerca.

Taula 12.

Vuit criteris d'una investigació qualitativa de qualitat.

Criteris	Diversos mitjans, pràctiques i mètodes per aconseguir-ho
Tema valuós	El tema de recerca és: - Rellevant. - Oportú. - Significatiu. - Interessant.
Elevat rigor	L'estudi utilitza suficients, abundants, apropiades i complexes: - Construccions teòriques. - Dades i temps al camp. - Mostra(s). - Context(os). - Processos de recollida i anàlisi de dades.
Sinceritat	L'estudi es caracteritza per: - L'autoreflexió sobre els valors subjectius, els biaixos i les inclinacions de l'investigador o els investigadors. - La transparència sobre els mètodes i els reptes.
Credibilitat	La recerca es caracteritza per: - La descripció minuciosa, el detall concret, l'explicació del coneixement tàcit (no textual), i per mostrar en lloc d'explicar - Triangulació o cristal·lització. - Multivocalitat. - Reflexions dels membres.
Ressonància	La investigació influeix, afecta o commou determinats lectors o diversos públics mitjançant: - Representacions estètiques i evocadores. - Generalitzacions naturalistes. - Conclusions transferibles.

Contribució significativa	La recerca proporciona una contribució significativa: - Conceptualment/teòricament. - Pràcticament. - Morament. - Metodològicament. - Heurísticament.
Ètica	La investigació té en compte: - L'ètica dels procediments (com la dels subjectes humans). - L'ètica específica de la situació i de la cultura. - L'ètica relacional. - L'ètica de sortida (deixar l'escena i compartir la investigació).
Coherència significativa	L'estudi: - Aconsegueix el que pretén. - Utilitza mètodes i procediments que s'ajusten als objectius establerts. - Interconnecta de forma significativa la literatura, les preguntes/els focus de recerca, les troballes i les interpretacions entre si.

Nota. Traducció al català a partir de Tracy (2010).

Tema valuós. Tant l'Educació Ambiental com la Participació de les Infàncies són els temes centrals de la recerca. Ambdós són de rellevància tant social com política i pública. De fet, el tema de la investigació és oportú i significativament necessari donat el context de crisi eco-social en el qual ens trobem. A més, és interessant perquè pretén aportar a l'Educació Ambiental perspectives de la Participació de les Infàncies que poden reforçar la seva pràctica democràtica. Una mostra de la importància del tema podrien ser les constants mobilitzacions socials vinculades a la crisi climàtica on la presència de la infància i la joventut és més que notòria. Més enllà d'aquesta argumentació, trobem una estreta vinculació d'ambdós camps amb les polítiques públiques que s'estan desenvolupant en els últims anys, tant a nivell local, com nacional i supranacional. És important recordar que l'agenda de 2030 a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible reconeix el repte al qual ens enfrontem, no només ambiental sinó també de governança i inclusió, entre d'altres. Per acabar, un darrer exemple del valor del tema és la recentment aprovada Observació General de les Nacions Unides Núm. 26 (2023), sobre els Drets dels Infants i el medi ambient. No només pel contingut i possibles afectacions de la resolució, sinó també i especialment pel procés que s'ha seguit en la seva elaboració.

Elevat rigor. Les construccions teòriques de la investigació pretenen tractar els temes amb la profunditat que mereixen, de forma complexa i atenta. Pel que fa al disseny metodològic s'ha desenvolupat un procés que ha permès seguir uns ritmes que, en tot moment, han cuidat l'escolta tant del context com dels participants així com l'adaptació i la flexibilitat d'acord amb les seves necessitats. Atesa la delimitació de l'objecte d'estudi s'ha assumit la diversitat

contextual i s'ha mantingut i considerat al llarg de la recerca com una riquesa. En defensa d'aquest i altres components, la metodologia de la recerca s'ha exposat de forma detallada.

Sinceritat. El desenvolupament de la present tesi doctoral no només s'entén com un exercici acadèmic i investigador, sinó també autoformatiu i d'aprenentatge en què la reflexivitat i l'autoreflexió crítica juguen un paper imprescindible d'un valor irremplaçable. Encara més, la reflexivitat és un dels pilars defensats en la metodologia. S'espera que, després de la lectura d'aquest informe, quedin clars tant els posicionaments teòrics explorats com les mateixes assumpcions. La recerca no és aliena al posicionament i aquests no han estat aliens a l'autoreflexió. Tant pel que fa al plantejament i defensa d'un marc teòric determinat com pel que fa a la definició i concreció metodològica. I per si queda algun dubte, les conclusions actuaran com a garant explícit d'aquest punt.

Credibilitat. La credibilitat és el que es persegueix amb la descripció detallada tant del procés metodològic com de cadascuna de les intervencions que s'han dut a terme en el treball de camp. Intervencions que més enllà de regir-se per la pròpia reflexivitat també l'han buscat en els diferents integrants. La recerca es nodreix de la triangulació com una eina que ens permet acostar-nos a l'objecte d'estudi des de la diversitat. Finalment, en aquest punt cal destacar, juntament amb la sinceritat, que la recollida d'informació per mitjà d'entrevistes i tallers participatius s'ha realitzat mitjançant la presa de notes i la gravació íntegra de les converses, les quals han estat transcrites textualment en la seva totalitat per tal d'evitar interpretacions esbiaixades.

Ressonància. D'acord amb Calafell i Esparza (2024), les investigacions en Educació Ambiental desperten certa frustració en evidenciar elements que necessiten canviar. En aquest sentit, no puc respondre davant la ressonància que ha tingut en els altres. Tanmateix, com a educador ambiental puc respondre per la meua en considerar —*i sentir*— que aquesta investigació dona elements de profunda reflexió crítica, els quals després d'una inicial frustració, haurien d'encoratjar-nos per fer la nostra pràctica més democràtica. En aquest sentit, la recerca persegueix la reflexivitat alhora que vol oferir eines per transformar la pràctica de l'Educació Ambiental.

Contribució significativa. Aquesta investigació aporta elements per repensar la pràctica de l'Educació Ambiental des de paradigmes capacitadors amb les infàncies. En defensa de l'Educació Ambiental com exercici polític i pedagògic (Sauvé, 2014) i una educació

posicionada i compromesa en múltiples àrees, tota aportació enfocada a fer de la nostra pràctica un entorn més participatiu i inclusiu hauria de ser ben rebuda tan teòrica, pràctica, metodològica com èticament.

Ètica. L'ètica de la investigació ha estat present al llarg de la recerca i s'ha considerat amb molt detall i la màxima cura vers la relació participant-investigador a partir de les reflexions que apuntàvem juntament amb Esteban et al. (2021) al voltant de les investigacions que incorporen les infàncies. Donada la rellevància de les qüestions ètiques en la recerca, en el següent apartat es detallarà tot allò que té a veure amb l'ètica de la recerca.

Coherència significativa. Gràcies a la reflexivitat, el punt de vista crític i la multivocalitat, es considera que s'ha pogut desenvolupar una investigació coherent amb el que prèviament s'ha defensat que és l'Educació Ambiental. Així mateix, la coherència és un element recurrent pel que fa a la investigació en Educació Ambiental, per aquest motiu i per evitar una excessiva extensió del present punt, s'ha destinat el darrer apartat del capítol metodològic a presentar les diferents característiques i consideracions que implica investigar en Educació Ambiental i que són assumides en aquesta investigació.

Arribats aquest punt, part dels arguments exposats en aquest argumentari s'han fet valer en els primers apartats de l'informe de tesi doctoral. Tanmateix, s'espera que la present descripció metodològica hagi donat resposta a altres elements. I, en tot cas, si encara es dibuixa algun dubte al voltant de la qualitat i rigor de la recerca es confia que els següents capítols podran oferir i explicitar arguments en defensa de la seva qualitat i rigor científic.

Recuperant la frase de Wood i Smith (2018), seguidament entrarem al detall de les consideracions ètiques en la present investigació. 'Una bona investigació serà rigorosa si s'ha executat de manera ètica' (Wood i Smith, 2018, p. 23).

6.5.2. Ètica de la investigació

L'ètica de la recerca és aquella que protegeix els drets dels participants de la investigació i en garanteix un tracte respectuós. Com s'ha esmentat amb anterioritat, la present tesi doctoral ha obtingut el dictamen favorable del comitè de bioètica de la Universitat de Barcelona amb data de 20 de març de 2022. D'altra banda, més enllà del dictamen favorable del comitè de bioètica, les qüestions ètiques de la recerca es veuen reafirmades i consolidades d'acord amb els següents marcs normatius i de referència:

- Codi de bones pràctiques en recerca aprovat per la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2020).
- Llei orgànica de Protecció de dades de caràcter personal (LOPD) 15/1999 de 13 de desembre.
- Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, de Desenvolupament de la LOPD
- Directiva Europea 2002/58/CE que posa l'accent principalment en el tracte confidencial de les dades i que impedeix difondre'ls o vendre'ls a tercers.

Amb tot, es pretén treballar sota criteris de qualitat i competència científica i sota la màxima que aquesta competència integra tant la competència ètica de la investigació com la d'integritat científica. D'acord amb l'Observatori de bioètica i dret de la Universitat de Barcelona, la integritat científica fa referència a la conducta de l'investigador davant la producció científica. En aquest sentit, es vol remarcar que s'ha actuat en tot moment seguint els criteris de qualitat i rigor anteriorment presentats. Això implica la no alteració o fabricació de dades ni plagi d'idees.

Tanmateix, cal esmenar que es comparteixen els principis d'una recerca i innovació responsable (RRI) (Owen et al., 2013). Així doncs, la investigació es proposa fomentar pràctiques de recerca i innovació que estiguin orientades a aconseguir uns resultats sostenibles, èticament acceptables i socialment desitjables. En concret, els principals aspectes que la RRI marca com a transcendents són: participació ciutadana, accés obert, igualtat de gènere, educació científica, ètica i governança.

D'acord amb aquestes directrius i orientacions hi ha certs elements del procediment investigador en els que s'han de considerar la vessant ètica en els seus procediments, en el context, i amb els participants. En la recerca s'ha buscat en tot moment la transparència per garantir que totes les persones participants hagin estat degudament informades de la seva participació i les possibles implicacions.

S'ha vetllat per una comunicació directa i horitzontal amb les diferents persones que han participat de la recerca. I, en tot moment, s'ha facilitat el contacte de l'investigador per resoldre qualsevol dubte amb relació a la seva participació. Totes les persones que han participat de la recerca hagin tingut l'opció de preguntar i repreguntar qualsevol dels dubtes i s'ha establert una comunicació propera i democràtica en tot moment.

- En el cas de les entrevistes i els tallers participatius, s'ha vetllat per establir un contacte directe amb les persones informants mitjançant una reunió o trucada per presentar la investigació i les seves finalitats. Posteriorment, se'ls ha facilitat informació per escrit i per correu electrònic abans de demanar la seva confirmació de col·laboració en la recerca. Finalment, s'ha formalitzat la seva participació a partir de la complementació dels consentiments informats corresponents.
- El cas del qüestionari té una naturalesa diferent pel que fa al mostreig i la mostra. Convé subratllar que ens hem trobat amb la limitació del mostreig extensiu, la qual ha impedit establir un primer contacte a través d'una trucada o reunió. D'altra banda, s'ha optat per un escrit de presentació propi i de la recerca, el qual ha estat remes a diferents entitats i institucions d'Educació Ambiental de Catalunya, i on se'ls presentaven tant els objectius de la investigació com els objectius i finalitats concretes de l'instrument. També s'ha adjuntat un full informatiu i els consentiments informats. Certament, han sigut les mateixes entitats del territori les que han fet d'intermediàries entre investigador i participants, facilitant-los la informació i documentació necessària perquè, si així ho desitjaven, poguessin complimentar el qüestionari. De la mateixa manera ha succeït amb el qüestionari de les infàncies. S'ha demanat la col·laboració de les entitats i d'aquelles persones que han respost el qüestionari per facilitar la informació a les infàncies així com resoldre qualsevol dubte al voltant de la seva participació o, en cas de necessitar-ho, contactar amb l'investigador.

Amb aquest procediment s'ha pretès actuar d'acord amb la *Guia per als investigadors de la Universitat de Barcelona en matèria de protecció de dades personals* (Universitat de Barcelona, 2023) segons la qual, prèviament a la recollida de les dades, qui participa de la recerca disposa amb claredat i detall de tota la informació amb relació a la recerca, el contacte de l'investigador, les finalitats i responsables del tractament de les dades, i de tots els seus drets com a participants. En el cas dels qüestionaris, en tractar-se d'un formulari electrònic, s'ha integrat una casella de marcatge obligatori afirmant que han rebut, llegit i tingut l'oportunitat de preguntar tota la informació en qüestió. És important recordar que per mitjà del qüestionari no s'han recollit dades sensibles ni que permeten la identificació dels informants.

Per cuidar aquest moment de la recerca, més enllà de correus electrònics, trucades i reunions, s'han elaborat cartes informatives i consentiments informats. L'Annex A.2 mostra els

diferents documents de consentiment informats per cadascun dels instruments. Com és d'esperar, aquesta informació s'ha dissenyat de forma específica.

En últim lloc, cal esmentar i explicitar el compromís de la recerca amb el context. Tant en el propi desenvolupament de la investigació com una vegada finalitzada a través d'accions de retorn i devolució de resultats. Les mateixes metodologies utilitzades en el procés han contribuït a generar espais d'intercanvi, debat i diàleg al voltant de les temàtiques d'estudi. I de la mateixa manera es definiran canals de comunicació i retorn per fer arribar els resultats a totes aquelles persones que han format part de la investigació i a totes aquelles entitats i fòrums que comparteixen objectius amb l'Educació Ambiental i defensen la Participació de les Infàncies.

Per acabar, es vol deixar clar que l'ètica de la investigació es considera un element indispensable i indissociable del rigor científic. Es considera que si bé una investigació rigorosa necessita desenvolupar-se de forma ètica, una investigació tampoc pot ser considerada ètica si no s'ha desenvolupat sota els criteris i paràmetres del rigor científic anteriorment descrits.

6.6. SUPÒSITS DE LA INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ AMBIENTAL

Investigar en Educació Ambiental comporta un seguit de compromisos i característiques que es consideren a partir de l'adhesió al camp que s'estudia. Per consegüent, es considera que la present tesi ha de respondre davant d'aquestes característiques.

Caride (2008) explica detalladament en què consisteix i com es defineix la Investigació en Educació Ambiental. Algunes de les característiques que Caride (2008) exposa com arguments i conviccions ens porten a definir la Investigació en Educació Ambiental com una investigació en educació. És a dir, una investigació de naturalesa inherentment educativa i que ha de reflectir una intersecció entre coneixements pedagògics, socials i ambientals que permetin comprendre, interpretar i millorar les pràctiques educativa-ambientals. La recerca ha de ser oberta, complexa, interdisciplinària i crítica, i ha de generar coneixement rellevant per al futur de l'Educació Ambiental. Alhora, investigar en Educació Ambiental implica assumir el paper no-neutral de la ciència davant la realitat i en la que la relació entre investigador i investigat és reconceptualitza (Suárez, 2021).

A més, la investigació ha de ser coherent amb els principis i objectius de l'Educació Ambiental, integrant coneixement i acció en un sol procés. Efectivament, el que es necessita és apropar-se al context i adaptar-se a les realitats i desafiaments actuals i futurs. En aquestes investigacions, el coneixement se cerca des de la naturalesa constructiva, tant individualment com col·lectivament. A més, es reconeix que els comportaments ambientals s'expliquen amb relació al context sociocultural en el qual es desenvolupen (Calixto Flores, 2012) i, per tant, els coneixements i els sabers de cada persona són components altament valuosos per la present investigació.

Partint d'aquestes característiques les decisions que prenen les persones i les comunitats científiques sobre els temes i problemes que seleccionen per estudiar, els conceptes i teories que utilitzen, els mètodes per obtenir informació, etc., afecten decisivament la rellevància i qualitat de la recerca i el seu impacte, no només científicament, sinó també des del pragmatisme i la utilitat pràctica (Caride, 2008).

A partir del treball de Caride (2008) i des de l'afinitat al paradigma ecosocial, Calafell i Esparza (2024) estableixen un seguit de característiques de la Investigació en Educació per la Sostenibilitat en el marc de la transició ecosocial. Per les autores la investigació en l'Educació per la Sostenibilitat és **holística** en tant que l'objecte d'estudi és complex, però també és **interdisciplinària** i **transformadora** donat que s'alimenta de diferents disciplines per qüestionar els problemes ambientals. És en tot moment **científica**, donada la seva naturalesa i la necessitat de seguir un procés sistemàtic. Més enllà d'aquestes característiques miren a l'objecte d'estudi, trobem que en mirar la comunitat aquesta se situa com una investigació **ètica**, ja que busca clarificar valors i **política** en tant que orienta decisions. Els darrers matisos apareixen quan concebem aquesta investigació en el marc de la transició ecosocial. Aquest fet que ens porta a defensar la Investigació en Educació Ambiental o per la sostenibilitat com una investigació **apoderada** gràcies a la inclusió d'agents de la comunitat en el procés, una investigació que **genera indignació** davant l'objecte d'estudi en el qual ens situem des de la no-neutralitat i, per tant, una investigació que **confronta situacions controvertides**.

En última instància, la present tesi s'ha elaborat des de la convicció que la mateixa Investigació en Educació Ambiental és coherent amb la disciplina que estudia i, per tant, esdevé crítica amb ella mateixa alhora que esdevé un instrument per la capacitat i acompanyament comunitari davant de les problemàtiques estudiades.

PART IV

RESULTATS I DISCUSSIÓ



La huerta

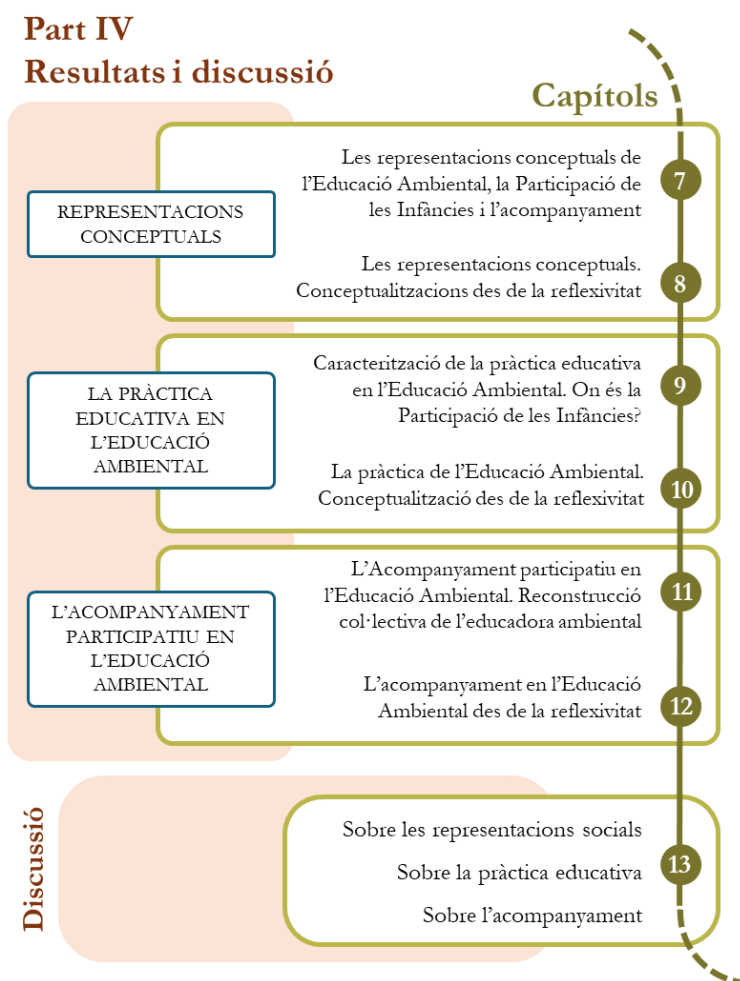
no se aprende
se recuerda

Aquesta és la part on es presenten els resultats obtinguts a través de la informació recollida i analitzada a través dels procediments que s'han explicat en la metodologia. Per tal de presentar i analitzar els resultats de forma ordenada, s'ha decidit estructurar-los d'acord amb les categories d'anàlisi anteriorment presentades. Cadascun dels blocs és format per dos capítols que aborden la mateixa categoria d'anàlisi. El primer dels capítols ofereix una detallada i exhaustiva presentació dels resultats que emergeixen de l'anàlisi de la informació. El segon capítol de cada bloc, considerablement menys extens en tots els casos, respon davant d'una mirada reflexiva i analítica on es busca un nivell d'aprofundiment i conceptualització que necessita la detallada presentació prèvia.

Aquests mateixos resultats, posteriorment seran discutits en el darrer capítol d'aquesta part.

Figura 21.

Presentació de la Part IV, Resultats i discussió de l'informe de tesi doctoral.



Capítol 7

LES REPRESENTACIONS CONCEPTUALS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL, LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES I L'ACOMPANYAMENT

Aquest capítol examina en profunditat les diverses representacions conceptuals associades a l'Educació Ambiental, la Participació de les Infàncies i l'Acompanyament. També ens aturarem a analitzar els objectius de l'Educació Ambiental.

7.1. L'Objectiu de l'Educació Ambiental

S'exploren els objectius que les persones entrevistades consideren que ha de promoure l'Educació Ambiental. En aquest apartat també presentem els resultats vinculats a l'ecociutadania i la seva definició.

7.2. L'Educació Ambiental

En aquest apartat abordem la representació de l'Educació Ambiental des de diverses tècniques de recollida d'informació i informants. Es presenten els resultats obtinguts des de l'expertesa, els quals ens permeten aproximar-nos al concepte des d'un diàleg profund. Seguidament, entrem a presentar les representacions que emergeixen del qüestionari que, tant acompanyants com infàncies, han respost. Finalment, s'oferirà una mirada a aquestes representacions des del diàleg que, sota aquesta premissa, s'ha donat en els tallers participatius.

7.3. La Participació de les Infàncies

Aquest apartat transcorre de la mateixa manera que l'anterior. En aquest cas al voltant de la participació de les infàncies.

7.4. El concepte d'acompanyament

L'última secció del capítol se centra a presentar els resultats al voltant de l'acompanyament en l'Educació Ambiental i des de la seva representació conceptual. En aquest cas, l'imaginari al qual ens aproximem es dona a partir dels tallers participatius.

7.1. L'OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Una de les formes de definir una disciplina és per mitjà de la seva utilitat o funcionalitat. En aquest sentit, i de forma complementària a l'exploració conceptual de l'Educació Ambiental, s'ha indagat al voltant de l'objectiu "últim" de la disciplina. Un objectiu que, a partir de les diferents respostes obtingudes, es defineix en tres categories: *Coneixement i consciència de l'entorn*, *Comprensió del món i consciència col·lectiva* i *Transformació del paradigma relacional*.

Donat que les tres categories han tingut una presència similar entre les dades analitzades, en aquest cas s'ha optat per presentar-les segons un ordre seqüencial i de procés acumulatiu en lloc de seguir un ordre de rellevància en les dades emergents. Les tres categories es defineixen de la següent manera:

- *Coneixement i consciència de l'entorn*. És tasca de l'Educació Ambiental donar a conèixer l'entorn i el seu estat actual a causa i conseqüència dels cicles naturals i els impactes humans. Un coneixement que ha de servir per qüestionar les pròpies opcions de vida i fer que la gent sigui més conscient de tot el que té i tot el que implica (E2). És a dir, un coneixement que ha de promoure que la societat en si ja tingui una dinàmica en què la gent fos conscient del que l'envolta i la importància que té el que l'envolta o el que necessita per viure (E5).
- *Comprensió del món i consciència col·lectiva*. Més enllà de la comprensió de l'entorn natural, cal comprendre'l com a sistema interrelacionat amb altres elements de la societat. Comprendre que la necessitat de canvi és global i sistèmica. Les veus analitzades en aquest posicionament també consideren l'Educació Ambiental com el camp que té per missió despertar la consciència de les persones per tal que es reconeguin com a precursors del canvi, i què són capaces d'actuar i transformar.

I jo ara ho he reduït a això. (...) entendre que la generació nova de nanos que estan ara rebent l'Educació Ambiental, han de saber que són una generació que canviarà el capitalisme, que aturaran el capitalisme i el deixaran enrere. (E1)

Jo crec que la gent sigui conscient de la situació actual del món que vivim i que llavors les persones puguin proposar canvis i transformar el que no ens agrada (...). Conscienciar la població perquè després aquesta pugui actuar o pugui canviar o potenciar certs hàbits. (E3_2)

- *Transformació del paradigma relacional*. En aquesta categoria, les veus que emergeixen expliciten l'Educació Ambiental com una disciplina capaç de liderar el canvi necessari. No només es tracta de despertar el propi reconeixement ciutadà per l'acció (categoria de

comprensió del món i consciència col·lectiva) o conèixer el funcionament i estat del medi natural (*categoria de coneixement i consciència de l'entorn*), sinó que la urgència del moment porta amb ella la necessitat de transformar les coses. Per tant, *l'Educació Ambiental té el sentit de canviar la manera de viure. De relacionar-nos més que de viure. L'Educació Ambiental és un canvi en la societat (E4).*

Resulta interessant veure com l'accent de la transformació es troba en el paradigma relacional. Si bé sovint es trasllada el debat a termes de sostenibilitat, eficiència, reducció de residus i contaminació, etc., en aquesta categoria les veus que es manifesten en aquest sentit ho fan posant al centre la transformació relacional que l'Educació Ambiental ha de liderar:

Acabar amb el poder i la dominació tant entre nosaltres mateixos com a ésser humà, com amb la resta d'espècies i el planeta Terra en general. Acabar amb aquest tipus de relacionar-nos entre nosaltres des d'aquí i començar a relacionar-nos des d'altres paradigmes. Paradigmes de democràcia o una democràcia real des de la participació, des de les cures, l'horitzontalitat... (E6)

Aquestes tres categories les podríem interpretar, sense fer un exercici de gaire creativitat, com tres nivells seqüencials, els quals podríem reanomenar sota les etiquetes de 'conèixer' – 'reconèixer-se' – 'actuar'. De nou, tot i aquesta nova significació, els objectius no han de ser entesos com a exclusius entre ells, sinó com la suma d'ells.

Des d'aquesta interpretació l'objectiu últim de l'Educació Ambiental seria, en primer lloc, aproximar els sabers ambientals i científics bàsics a la població (conèixer). Seguidament, mostrar, des de la complexitat, la relació de l'entorn natural amb la resta de sistemes amb què convivim. Cal insistir que en ambdós casos aquesta tasca es duu a terme a partir de la voluntat de conscienciar i sensibilitzar per tal promoure canvis actitudinals i quotidians. En el cas de la segona categoria apareix el caràcter de la col·lectivitat i l'autodescobriment de la pròpia agència (reconèixer-se). En últim lloc, el darrer nivell d'aquest objectiu màxim seria el de transformar la forma de relacionar-nos que com a societat tenim entre nosaltres mateixos i l'entorn, d'acord amb nous plantejaments i alternatives més curoses amb el medi, alhora que democràtics entre nosaltres (actuar).

Aquest triple nivell que emergeix de l'exploració al voltant dels objectius de l'Educació Ambiental, s'entrellaça amb els posicionaments ecofeministes del reconeixement de l'ecodependència i la interdependència de les persones. Considerant això, el primer dels nivells emergents posa l'èmfasi en el coneixement del medi i la nostra vinculació amb aquest

(ecodependència), mentre que el darrer posa el focus en el caràcter relacional entre les persones i les possibilitats d'acció conjunta per la transformació (interdependència). El segon nivell esdevé un esglaió necessari de presa de consciència i autoreconeixement com a persones amb capacitats i possibilitats de canvi i transformació de forma col·lectiva.

Al mateix temps ens recorda a les tres esferes dels àmbits d'actuació de l'Educació Ambiental (Sauvé, 1999, 2019). Així, els tres nivells emergents d'aquesta anàlisi transiten i transcorren entre l'esfera del jo, de les altres i del medi. Aquesta vinculació amb les esferes s'accentua amb l'exploració de l'ecociutadania com una construcció ciutadana a afavorir des de l'Educació Ambiental.

7.1.1. L'ecociutadania

Com un element de matís als objectius de l'Educació Ambiental s'ha indagat al voltant de la construcció ciutadana. Per aquest motiu, s'ha preguntat pel terme d'ecociutadania i se'ls ha demanat com hauria de ser aquesta. Quines habilitats, competències o valors hauria de tenir i que, per tant, s'haurien de promoure des de l'Educació Ambiental. D'entre les respostes trobem elements vinculats a la pròpia ciutadania com a persones (esfera “una mateixa, construcció d'identitat”), altres vinculades a la relació ciutadana entre col·lectius que la constitueixen (esfera dels “altres, relació de l'alteritat”) i d'altres associades a la relació amb l'entorn (esfera del “medi ambient, relació amb el medi de vida”).

- *Construcció d'identitat. Esfera “una mateixa”.* En relació amb la identitat de la ciutadania i les persones que en formen part, s'observa com es defensa una ciutadania crítica, reflexiva i capaç d'imaginar i generar alternatives als actuals models de funcionament. Amb ganes de canviar les coses i capaç d'organitzar-se per fer-hi front. Juga un doble nivell, un de transversal i de profunda transformació i un altre de generar alternatives a petita escala on poder desenvolupar-se en la quotidianitat.

Tenir una capacitat reflexiva prou gran com perquè entenguis una mica com és la situació que percebem. (E1)

- *Relació de l'alteritat. Esfera “les altres”.* Pel que fa als elements vinculats amb la comunitat, és a dir, amb altres persones i col·lectius es descriu una ciutadania comunitària. Amb alta voluntat i capacitat de teixir vincles i relacions des del col·lectiu. A ritmes més pausats i

des de paradigmes relacionals de respecte, cura, empatia i sensibilitat. Apareix el terme interdependència de forma explícita.

Una ciutadania que reconegui la seva ecodependència i interdependència i construeixi mons no basats en el poder i la dominació. (...) seria recuperar molt la vida comunitària i els vincles i l'autosuficiència. (E6)

- *Relació amb el medi de vida. Esfera “medi ambient”.* En últim lloc, en referència al vincle amb la natura i la relació que s'estableix amb l'entorn es destaca la necessitat de presa de consciència sobre les implicacions que les diverses accions humanes suposen en el medi ambient. Així doncs, i a partir de la consciència ciutadana vers l'entorn que s'habita, es dibuixa una ciutadania que connecta, compren, cuida i respecta l'entorn. Que cultiva l'estima per la natura.

Que està sent superconscient dels seus actes, i és superconscient de l'impacte de les generacions anteriors.(...) persones que siguin conscients i tinguin una relació favorable amb el medi ambient. (E2)

De nou, aquests nivells en les respostes analitzades apareixen de forma barrejada i entrelaçada. Per tal d'il·lustrar la caracterització exposada i l'estreta relació existent entre aquestes, es mostra aquest darrer verbatim:

Jo crec que són persones menys consumistes, que viuen a un ritme de vida més tranquil, que estan connectades ja sigui perquè viuen més a prop o simplement per l'estima que li tenen a la Terra. Que hi ha una connexió amb la natura, que a més a més són crítiques i tenen un mica de poder o voluntat de transformar-ho. Que no es queden simplement amb els conceptes sinó que volen canviar això. I a part són persones que creen una xarxa amb altres persones, en assemblees, etc. (E3_1)

Observem com en aquest fragment s'explicita el coneixement i consciència de l'entorn a través de la defensa d'una ciutadania que esdevingui connectada, propera i amb estima a la Terra. També es defensa la xarxa amb altres persones com un element de la consciència col·lectiva i el fet de ser persones crítiques. Per acabar, apareix el darrer nivell a partir de la voluntat de transformar les coses.

7.2. L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

En aquest apartat s'exploraren les representacions que els diferents participants de la recerca tenen al voltant del concepte d'Educació Ambiental. Per a fer-ho, ens hi aproximarem a partir de les entrevistes a les persones expertes, a través dels qüestionaris a les infàncies i als i les educadores acompanyants i, finalment, des dels tallers participatius com un espai on debatre i aprofundir a partir de les anteriors mirades.

7.2.1. Aproximacions des de l'expertesa

La pretensió d'aquesta aproximació és la d'explorar com diferents professionals de l'Educació Ambiental signifiquen la disciplina per definir i establir una lectura de conjunt arran de les aportacions de les persones entrevistades.

Podem establir set categories emergents davant les respostes a la pregunta *Què és, per a tu, l'Educació Ambiental?* Aquestes categories es presenten seguint un ordre de rellevància, és a dir, de més a menys presents en els discursos:

- *Alfabetització ambiental.* Dins d'aquesta categoria trobem les respostes que consideren que l'Educació Ambiental és una disciplina que ha de promoure, per un costat el coneixement del medi biofísic i els elements i cicles de la natura. I, per l'altre costat, els vectors ambientals i els impactes associats a l'acció humana sobre aquest medi.

L'Educació Ambiental l'entenc com aquell àmbit, camp o àrea que es dedica a donar coneixements a la població, a fer pedagogia amb la població, societat... diferents col·lectius sobre temes relacionats amb el medi ambient. I pots parlar de 50.000 temes perquè al final el medi ambient és molt ampli. Pots parlar de les espècies i de biodiversitat fins a temes biològics, pots parlar de residus, que és el tema que em toca més ara, pots parlar dels cicles de la natura, pots parlar de contaminació, de sòls, de l'aigua... (E5)

- *Comportament ciutadà.* Es remarca sota aquesta categoria la importància d'actuar de forma conscient en les rutines i hàbits quotidians de les persones. Apareix de la mà de verbs com conèixer o sensibilitzar i, particularment, es reforça amb l'alfabetització ambiental. Així doncs, la categoria d'alfabetització ambiental esdevé, en alguns casos, un instrument per comprendre un comportament ciutadà determinat.

Que la gent aprengui perquè coneix i perquè coneixent pot respectar, i perquè la gent sàpiga quines són les coses que ha de fer. (E2)

- *Construcció ciutadana i participació.* De forma diferencial a l'anterior, en el diàleg i en la cerca de relacionar els conceptes de ciutadania, participació i Educació Ambiental apareixen els imaginaris que consideren l'Educació Ambiental com *la construcció de l'acompanyament per l'acció de la persona i, per tant, de la construcció de la seva acció social i, per tant, de la seva ciutadania* (E1). En aquesta cerca de la relació explícita entre conceptes, s'accentua el paper de la participació en l'Educació Ambiental com a vetlladora de la inclusió de totes les identitats i persones en els debats i accions ciutadanes.

Però si entenem ciutadania com totes les persones que viuen en un país en una societat, necessites que tothom participi (...) en el seu nivell dintre del que pot i vol, però després, la seva participació depèn de l'Educació Ambiental que hagi tingut, no? De l'educació que hagi tingut i, per tant, dels coneixements i de la consciència que tingui del seu entorn. (E5)

- *Transformació, canvis i incidència.* Engloba totes aquelles definicions i fragments que associen l'Educació Ambiental amb una necessitat de canvi. Un canvi que s'expressa en diferents termes i nivells. Aquests, poden referir a canvis associats a comportaments i conductes ciutadanes o socials, a canvis relacionats a revertir impactes o, fins i tot, a canvis de caràcter sistèmic i crític.

Naltres si volem anar cap a un món més sostenible, més verd, allà on el Canvi Climàtic, que evidentment no el tirarem enrere però com a mínim, que no ens destrueixi més... parteix de l'educació. Si nosaltres no fem una societat on es creguin sa realitat que vivim (...) no hi ha canvis. (E4)

En aquesta categoria es fan presents paraules com incidència, revertir, disminuir o tornar enrere en relació amb els canvis comportamentals i associats als impactes. Mentre el terme 'participació' apareix únicament en referenciar canvis, tot i que concrets, sota el paradigma de la complexitat.

... que permetia que hi hagués un plantejament més complex del sistema alimentari que es pogués participar més directament si es donaven les condicions i si la gent volia, doncs es podria arribar a transformar més, la veritat. (E1)

- *Visió crítica i de complexitat.* Sota aquesta categoria trobem els posicionaments que vinculen l'Educació Ambiental amb una praxi crítica, reflexiva i complexa. Tant pròpia de la disciplina com de les persones i col·lectius a qui l'Educació Ambiental acompanya. Aquesta categoria també recull les mirades sistèmiques davant la societat.

I una Educació Ambiental que fos més crítica. Però clar, com fas que sigui més crítica? (...) Sí que una mica de reflexió des de dins de l'Educació Ambiental hem fet i sí que hem intentat posar en marxa algunes cosetes petitones més crítiques. (E1)

Aquesta categoria apareix, en tots els casos, vinculada a altres categories anteriorment presentades. Especialment junt amb la relacional i sociopolítica i la transformadora i participativa.

- *Relacional i sociopolítica.* Sota aquest marc trobem les diferents afirmacions que reivindiquen l'Educació Ambiental més enllà de l'entorn natural o el medi biofísic. Aquesta categoria emergeix per reivindicar la part social, política i relacional de l'Educació Ambiental.

Clar, tal com jo entenc l'Educació Ambiental, podríem treure l'ambiental i no passaria res. (...) A dia d'avui, crec que és una educació conscient de l'ambient en el que es viu i de les relacions que existeixin en aquest ambient i de com afrontem aquestes relacions tant amb la resta d'espècies com entre nosaltres. (E6)

És una categoria directament relacionada amb la visió crítica i de complexitat que apareix de forma addicional i complementària a altres, com pot ser la categoria d'alfabetització ambiental.

Aquestes sis categories poden esdevenir dimensions a partir de les quals definir o aproximar-nos al concepte de l'Educació Ambiental. S'han presentat de forma acumulativa, és a dir, la primera de les categories és la més present i a mesura que avança la descripció categorial, la presència i/o profunditat d'aquestes emergències es redueix. Una altra lectura que se'n desprèn d'aquest ordre és el fet que d'entre les persones entrevistades, educadors i educadores ambientals des de diferents escenaris, la gran majoria identifiquen l'Educació Ambiental com un element al servei de l'alfabetització ambiental i com a guia per certes pautes concretes de conducta ciutadana. Per una altra banda, en són menys les que, tot i reconèixer aquesta part, n'amplien el sentit cap a paradigmes sociopolítics o sistèmics.

En paral·lel a aquestes categories n'hi ha una més que, intencionalment, es presenta separatament, ja que es fa present en qualsevol de les anteriors. En efecte, és la categoria que defineix l'Educació Ambiental a partir de l'experiència i les metodologies i de la pràctica diferencial que suposa educar en aquest camp.

- *La categoria de metodologies.* És una categoria emergent de la pregunta vinculada al concepte de l'Educació Ambiental que engloba tots aquells literals que exemplifiquen, justifiquen o exposen la manera com l'Educació Ambiental passa a la pràctica. A partir de l'anàlisi

desenvolupada, trobem com la categoria associada al concepte d'Educació Ambiental que fa referència a la metodologia es defineix per la vivencialitat, l'experimentació, el joc, l'APS, etc. Per tant, es defineix com una disciplina *a priori* dinàmica i engrescadora. Alhora se'n concreta la rellevància de l'entorn on es desenvolupa la pràctica.

- Ensenyar com la natura i conceptes més així com de biologia, però d'alguna manera més dinàmica i engrescadora a través del joc i a l'aire lliure... (...) Si tu vols ensenyar sobre el medi natural, per dir algo, pues la manera d'aprendre-ho és com vivint-lo i estan allà, saps? (E3_1)

- I sí, jo sí que també no sé perquè sempre ho imagino d'una forma molt pràctica, molt vivencial, molt experimental (...). (E3_2)

Dins d'aquesta categoria es considera interessant ressaltar el fet que un dels informants exposa el paper de la comunitat i de l'acció comunitària com un marc on la participació fos més autèntica i una Educació Ambiental més crítica.

I hi havia poca acció comunitària, poca sortida del centre cap a la comunitat i proposar coses i canvis. (...) Aquest marc de l'agroecologia escolar, a nosaltres, ens va permetre crear un marc que fos comunitari i en què fos més autèntica la participació... i una Educació Ambiental que fos més crítica. (E1)

7.2.2. Representacions de l'Educació Ambiental. Educadores i infàncies

Si bé l'anterior aproximació ens ha permès aprofundir al detall i matisos que diferents perfils d'expertesa aporten al concepte de l'Educació Ambiental i altres dimensions relacionades, amb l'anàlisi que en seguit es mostra, la pretensió és conceptualitzar de forma més extensiva l'imaginari que, tant educadors i educadores ambientals com infants i adolescents tenen del terme 'Educació Ambiental'. Per a fer-ho s'ha preguntat per mitjà de qüestionaris als participants per les cinc paraules que, en pensar en Educació Ambiental, els venen en ment.

En seguit es presenten els resultats que es desprenen de les dades analitzades de les respostes dels educadors i educadores i de les infàncies. Aquestes es presenten en dos nivells. Primerament, des de la presència i abundància de termes i, seguidament, des de l'anàlisi de lexicometria, el qual ens permetrà visualitzar de forma gràfica les similituds i proximitats entre els termes utilitzats.

La representació dels educadors i educadores ambientals

De la mostra obtinguda d'educadors i educadores ambientals s'han recomptat 355 paraules agrupades en 190 formes actives diferents. És a dir, l'imaginari de la mostra analitzada es compon per un total de cent noranta paraules distintes amb diferents abundàncies entre elles. En aquest recompte s'han considerat únicament noms, verbs, adjectius i adverbis. Tot i que com en seguit es pot observar en la Taula 13, els resultats mostren que les paraules més referenciades per descriure la disciplina són, amb diferència, els noms. Els pocs verbs que apareixen, ho fan amb una molt baixa freqüència i no són representats en la taula.

Taula 13.

Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associada al concepte d'Educació Ambiental dels i les educadores acompanyants.

Paraula	n	tipus	190 formes actives. 335 paraules					
natura	22	nom	valor	5	nom	futur	4	nom
respecte	13	nom	medi	5	nom	educació	4	nom
sensibilització	8	nom	entorn	5	nom	aprenentatge	4	nom
canvi	8	nom	consciència	5	nom	ambient	4	nom
transformació	7	nom	compromís	5	nom	vida	3	nom
sostenibilitat	7	nom	social	4	adj	territori	3	nom
conservació	6	nom	responsabilitat	4	nom	precarietat	3	nom
coneixement	6	nom	necessitat	4	nom	ecologia	3	nom
acció	6	nom	naturalesa	4	nom	biodiversitat	3	nom

A partir d'aquesta taula podem observar com el protagonisme de la representació que els adults tenen al voltant de l'Educació Ambiental rau en el terme *natura* seguit de *respecte*, *sensibilització*, *canvi*, *transformació*, etc. Aquests termes poden ser o bé valors i actituds desitjables, com podrien ser *el respecte*, *la consciència* o *el compromís*, o bé els podríem entendre com a objectius o metes a fomentar des de l'Educació Ambiental com, en aquest cas, també podrien ser *la sensibilització*, *el canvi* o *la transformació*, *l'acció*, entre d'altres. Cal destacar també la presència del terme *social* com l'únic adjectiu entre les paraules més presents en parlar d'Educació Ambiental.

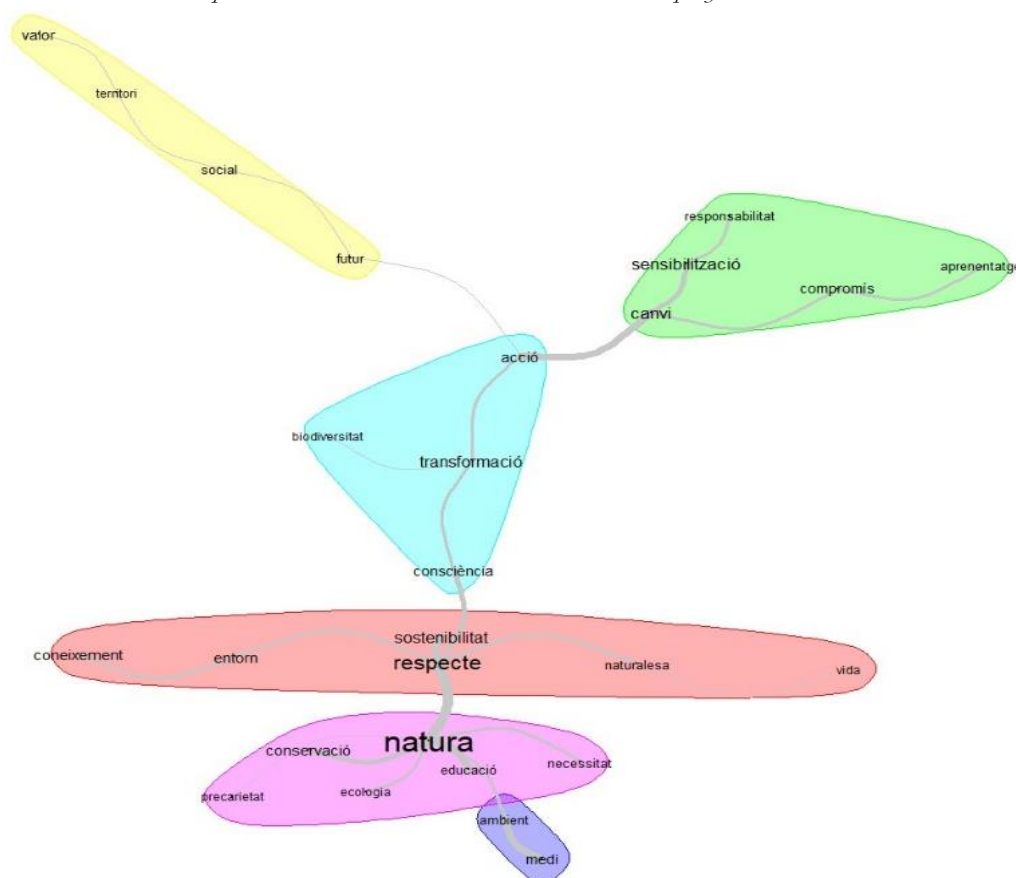
El segon nivell d'anàlisi que es presenta a partir d'aquestes paraules és un gràfic de similituds agrupat per comunitats el qual ens permet veure la correlació que existeix entre els temes utilitzats (Figura 22). Tot i no analitzar un discurs fluid, donat el disseny de la pregunta, l'ordre amb què els diferents informants respon ens permet establir relacions estadístiques de proximitat o distància entre els temes més utilitzats. Així doncs, el gràfic ens permet observar segons la mida dels termes, la presència de cada paraula. De la mateixa manera, ens

permet veure aquells termes més propers en el discurs que es vinculen entre ells i aquells que actuen com a nodes connectors entre comunitats lèxiques.

Observem, doncs, com al voltant de la natura (el terme amb major presència) se situen un seguit de termes de caràcter ecològic com són *conservació*, *medi* i *ambient* o *ecologia*. Alhora trobem paraules que es vinculen amb la pròpia disciplina com són *educació*, *necessitat* i *precarietat*. La paraula que major relació estableix amb la natura és el respecte, i aquest, al mateix temps es relaciona amb *l'entorn*, la *vida* i la *sostenibilitat*. Parlem d'un *respecte* que, partint de la relació establerta en l'anàlisi de similituds, necessita del *coneixement* però, sobretot, de la *consciència* per arribar a la *transformació* i *l'acció*. Observem també com *l'acció* es bifurca en dues direccions o comunitats. Una que interpel·la al *futur* i al *valor social* de l'acció en el *territori* i l'altra que s'articula al voltant del *canvi*, el qual es relaciona directament amb el *compromís* i amb la *responsabilitat* per mitjà de la *sensibilització*. D'altra banda, si posem el focus en les relacions, únicament podem veure com les més rellevants i presents són aquelles que s'estableixen entre *natura – respecte i acció – canvi*.

Figura 22.

Anàlisi de similituds del concepte d'Educació Ambiental dels i les educadores acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

La representació de les infàncies

De la mostra obtinguda entre infants i adolescents s'han recomptat 339 paraules agrupades en 136 formes actives diferents. És a dir, en el cas d'infants i adolescents, l'imaginari es compon per un total de cent trenta-sis paraules amb diferents abundàncies entre elles. De nou, el recompte ha considerat únicament noms, verbs, adjectius i adverbis. En la taula (Taula 14) es pot observar com el concepte d'Educació Ambiental s'associa als termes *ambient* i *medi*. I, de fet, en observar el detall de les dades veiem com en molts casos aquests termes són formulats sota el constructe 'medi ambient'. En seguit trobem el terme *contaminació* seguit de *plantar* i *reciclar*.

Una de les primeres diferències que s'intueix entre els conceptes de les infàncies i el dels educadors i educadores ambientals, més enllà de les paraules concretes i la seva representació, és justament la presència de verbs com a termes amb alta representació. Molts dels quals, a excepció de *plantar*, *educar* i *cuidar*, podem dir que formen part de les 'tres erres' (*reduir*, *reciclar* i *reutilitzar*) o d'un imaginari similar associat als impactes humans sobre l'entorn: *recollir* i *ajudar*. D'entre els substantius que trobem, cal destacar que molts són noms d'elements de la natura com *arbre*, *flor*, *terra*, *bosc*, *herba*, *fulla*, *animal* o *aire*. Finalment, cal remarcar com el segon terme destacat pels adults, el *respecte*, baixa per sota dels deu més presents en els infants i com apareix el terme *no*.

Taula 14.

Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte d'Educació Ambiental de les infàncies.

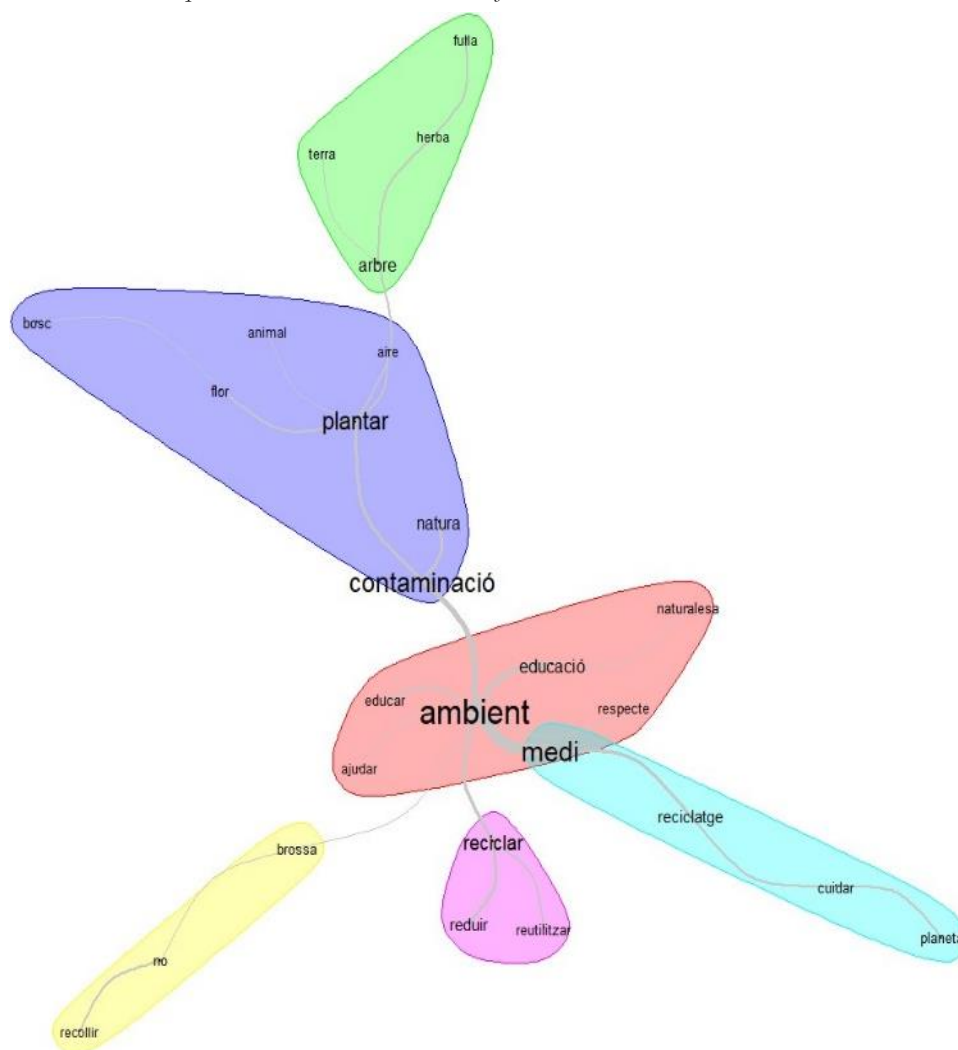
Paraula	N	tipus	136 formes actives. 339 paraules					
ambient	31	nom	reduir	7	ver	cuidar	4	ver
medi	22	nom	planeta	5	nom	brossa	4	nom
contaminació	20	nom	flor	5	nom	bosc	4	nom
plantar	18	ver	educar	5	ver	recollir	3	ver
reciclar	11	ver	terra	4	nom	herba	3	nom
natura	9	nom	reutilitzar	4	ver	fulla	3	nom
educació	9	nom	respecte	4	nom	animal	3	nom
arbre	9	nom	no	4	adv	ajudar	3	ver
reciclatge	8	nom	naturalesa	4	nom	aire	3	nom

Pel que fa al segon nivell d'anàlisi (Figura 23) podem observar el protagonisme dels tres principals termes i la proximitat entre ells. Essent les relacions entre aquestes paraules *ambient* – *medi* i *ambient* – *contaminació* les de més pes.

Associat al *medi* i a l'*ambient* trobem les 'tres erres' (*reciclar*, *reduir* i *reutilitzar*) com un intermediari abans d'arribar a la *cura* del *planeta*. També en destaquem com la comunitat lèxica al voltant de l'*ambient* s'articula a partir de paraules o valors com *naturalesa*, *educació* o *respecte*. Un dels altres termes més visibles és l'acció de *plantar* i a ella s'associen molts dels substantius referents a elements de la natura. Per acabar, podem observar com el terme *no* és molt proper i directament relacionat amb la *brossa* i l'acció de *recollir*.

Figura 23.

Anàlisi de similituds del concepte d'Educació Ambiental de les infàncies.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Una representació de conjunt

Amb la voluntat d'explorar el discurs i la totalitat de la mostra sense diferenciar cap variable discriminatòria, és a dir, sense tenir en compte per l'anàlisi si la resposta l'ha aportat un infant o un educador o educadora ambiental, s'ha efectuat una nova anàlisi de lexicometria. La intenció del qual era identificar diferències estadísticament significatives en la construcció del discurs al voltant del concepte d'Educació Ambiental. Aquesta mirada global ens mostra l'ordre i estructura del discurs de totes les persones protagonistes de l'acció educativa-ambiental, tant els educadors i educadores com les infàncies i adolescències.

Dels resultats emergeixen sis subcategories resultants amb diferències significatives entre elles, a partir de les quals podem explorar de forma inferencial el concepte d'Educació Ambiental que es desprèn del total de la mostra analitzada.

La Figura 24 mostra el dendrograma de les classes resultants. S'hi pot observar el percentatge de representació de cadascuna de les classes, la distància entre cada classe i el llistat de les paraules presents en cadascuna. Aquelles assenyalades amb un asterisc (*) són presents en la classe i ajuden a comprendre'n la totalitat, però no de forma significativa segons el valor de la khi-quadrat (X^2). En aquelles en què no s'ha especificat la freqüència es deu al fet que aquesta és gairebé residual en la classe indicada.

En funció de la correlació estadística, les sis classes que caracteritzen la narrativa al voltant del concepte d'Educació Ambiental:

- **Valors i necessitat (classe 2; 20,9%)** definida per valors com el *respecte*, *natura*, *sostenibilitat* i *consciència*. És una classe on també apareixen els termes *necessitat*, *aprenentatge* i *coneixement*.
- **Compromís vers el Canvi Climàtic (classe 4; 18,7%)** agrupa aquells termes vinculats al canvi col·lectiu i *compromès* vers el canvi *climàtic*. Alhora acull les representacions *d'acció* i *sensibilització* i, de nou, *l'aprenentatge* i *l'entorn*.
- **Impactes (classe 1; 17,6%)** es defineix per la visió dels impactes humans sobre la natura i les accions i rutines que, des de l'Educació Ambiental, es promouen per reduir aquests impactes. *Medi*, *contaminació*, *reciclatge*, *reciclar*, *plantar* són paraules de pes en aquesta classe.
- **Transformació social (classe 5; 14,3%)** es defineix per la necessitat de *transformació social* en clau de *futur*. Per esdevenir en un futur *sostenible*. De nou apareix el terme *acció* i observem com, en lloc d'entorn, la paraula correlacionada estadísticament que fa

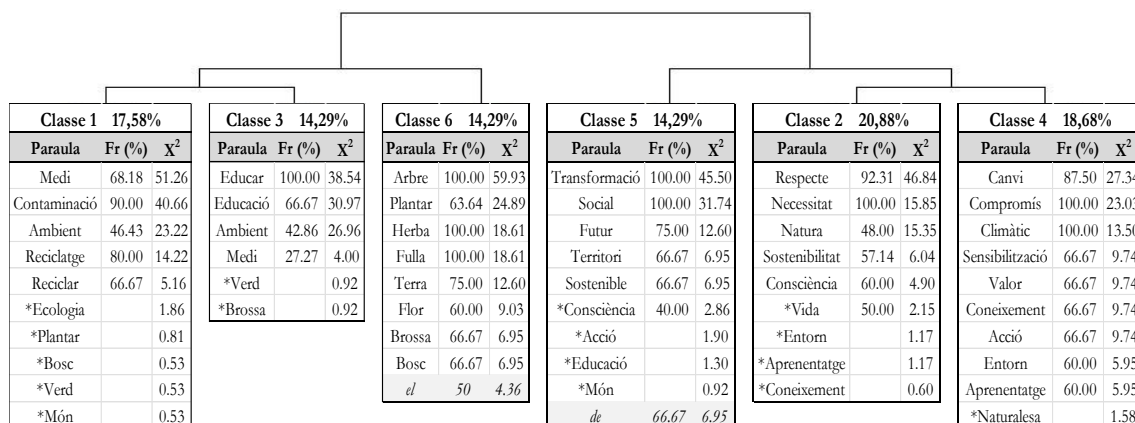
referència al context és *territori* o *món*. Dos termes amb una connotació, a priori, més humana i social que el terme *entorn*.

- **Acció educativa (classe 3; 14,3%)** propera a la classe dels impactes (classe 1), aquesta és definida pels mots *educar* i *educació*, *ambient* i *medi*, *verd* i *brossa*. És la classe que més explícitament referencia els conceptes pels quals se'ls ha preguntat.
- **Elements de la natura (classe 6; 14,3%)** mostra elements de la natura amb els quals es pot interactuar en una acció educativa com és *arbre*, *plantar*, *herba*, *fulla*, *terra*, *flor* o *bosc*.

Si fem una mirada a les distàncies i l'ordre entre les classes trobem les classes de Valors i necessitat, Compromís vers el CC i Transformació social. Per un altre costat, podem observar com la primera divisió de l'arbre s'estableix entre impactes, acció educativa i elements de la natura. Tanmateix, interpretant aquestes distàncies podem afirmar que el discurs al voltant de l'Educació Ambiental es desgrana en dues vies: una d'acció educativa i l'altra de caràcter social i transformador.

Figura 24.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi en conjunt del concepte d'Educació Ambiental tant de les infàncies com dels educadors i educadores acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

A continuació, observem com l'acció educativa se situa molt pròxima als impactes de l'acció humana i dels elements de la natura. És a dir, part de l'Educació Ambiental es representa a partir d'una presa de coneixement dels impactes que generem i possibles accions de mitigació i altrament, per donar a conèixer i aproximar els elements de la natura a les persones. Així doncs, s'estableixen components de la pràctica ciutadana i d'alfabetització i familiarització científica.

Pel que fa a l'altre bloc, veiem com es vinculen un seguit de valors a la transformació social i al moment actual de resposta davant el Canvi Climàtic. S'observa com el compromís vers el Canvi Climàtic és discursivament molt pròxim a la idea de donar resposta a necessitats i promoure certs valors com el respecte, la sostenibilitat o la consciència. Ambdós nuclis se situen amb relació a la transformació social i aquesta apareix, al mateix temps, vinculada al territori i al factor temporal del futur. Entre altres, podem trobar-hi també components problematitzadors, de resposta, ètics i de transformació.

7.2.3. Una interpretació dialogada i col·lectiva

En el marc dels tallers participatius, i des de la voluntat de fer de la recerca un espai de reflexió compartida amb agents del territori, es van mostrar uns resultats preliminars de núvols de paraules al voltant del concepte d'Educació Ambiental, elaborat a partir de les respostes tant de les infàncies com dels educadors i educadores. Posteriorment, a través de diferents tècniques participatives, es va promoure el debat al voltant de les semblances, diferències o elements d'interès que consideraven els participants del grup.

Fruit d'aquesta interpretació conjunta, i lluny de replicar la comparació exhaustiva —*element que, en tot cas, correspondrà a la discussió*— resulta interessant veure quins elements van decidir destacar de cadascun dels núvols de paraules, quins van trobar a faltar i quins interrogants els va generar. De la mateixa manera s'apunten algunes idees i interrogants que es van exposar en la posada en comú.

En relació amb el núvol de paraules dels educadors i educadores ambientals van destacar els termes *implicació* i *consciència* com a elements que haurien de tenir, segons el seu parer, major representació. També van incorporar les paraules *cognitiu*, *efectes* i *convivència* donat que no les van veure representades. Així doncs, van justificar aquestes incorporacions des del reconeixement que molts dels termes apareguts en el núvol fan referència a conceptes antropogènics i, sovint, d'ampli espectre i difícils de quantificar o veure. Igualment, reivindiquen el vincle amb la natura i, a partir d'aquest argumentari, s'incorpora el terme *convivència*. *Que moltes vegades es veu una mica també com a activisme i això i que hi ha vegades que hem de contactar amb la natura i crear un vincle. I tot això, també faltava aquí la visió dels nens (P8)*. També es fa èmfasi en la visió de cura del medi des de la gestió de recursos i no des de la cura en si mateixa.

D'entre les paraules emergents de les representacions dels adults apareix amb molt poca presència el terme *emocionar*. Fet que resulta sorprenent pels participants del taller.

A mi, del d'adults personalment m'ha sorprès que la d'emocionar estigués tan petita. Perquè trobo que l'emoció és el que tira de l'aprenentatge de l'alumnat. I el que després de llegir això... potser no arribem a les seves motivacions és perquè potser no valorem prou emocionar aquests nens. (P9)

Pel que fa a la interpretació del núvol de les infàncies destaquen els termes de *reciclar* per la seva alta presència i el terme *silenci* a causa del factor sorpresa, ja que apareix en petit, però de forma inesperada. Alhora, afegeixen, amb intenció de categoritzar o explicitar la relació entre moltes de les paraules que veuen, els termes *dia a dia (quotidià)*, *emoció i materials tangibles*. També assenyalen que la gran majoria de paraules fan referència o bé al fet de reciclar o bé a elements de la natura.

Exposen també el fet que l'infant té molt present l'acció concreta d'allò fet en l'activitat. I s'especula, en aquest sentit, que és un imaginari que els és familiar de la població general en pensar en altres termes com ciències ambientals o sostenibilitat: *És com que l'imaginari que tenen els nens és el que tenen també les persones adultes sobre què és les ciències ambientals o l'Educació Ambiental, en aquest cas (P9).*

Des de la mirada conjunta d'ambdós núvols sorgeix un qüestionament al voltant de la capacitat i efectivitat de l'Educació Ambiental per transmetre i educar en allò que vol aconseguir. La intenció educativa és molt present entre els educadors i educadores ambientals i completament absent en les infàncies. De la mateixa manera que assenyalen més elements d'accions concretes i definides en els núvols de les infàncies mentre que el dels educadors i educadores ambientals engloba valors.

En observar les taules de presència de les formes actives (Taula 13 i Taula 14) s'observa aquesta concreció en l'acció de les infàncies. Veiem com les paraules que referencien inclouen molts verbs mentre que les més abundants referenciades pels acompanyants són noms. És a dir, les infàncies vinculen l'Educació Ambiental amb quelcom concret, aterrat i practicable mentre que els i les acompanyants representen la disciplina des d'un marc més abstracte que recorda més als objectius o la meta de la disciplina que no tant a l'acció que es desenvolupa.

Bueno, si què hi ha a la relació, però l'infant es queda amb l'acció. És a dir, que tu li fas tot el rotllo (...) i ells es queden en plantar la pastanaga. I això no vol dir que no els afecti, que no tinguï una implicació, una repercussió i que sigui favorable. Jo crec, però que tot aquest vocabulari que

nosaltres tenim i que utilitzem tant i hi ha uns valors darrere doncs mira, creiem que va plantar pastanagues. I ja està. (P10)

L'últim terme on el grup de participants s'atura a reflexionar és la paraula *lluïta* i en qüestionen si és una paraula adequada. *Lluïta és una paraula que no m'agrada utilitzar en aquest sentit perquè és com lluita contra què? (P4)* D'altra banda, s'argumenta que possiblement la paraula *lluïta* porta amb ella unes connotacions de necessitat d'acció urgent i immediata que si senten apropiada en relació amb la temàtica i objecte de l'Educació Ambiental i que esdevé precursora d'acció i implicació.

Jo trobo que és per la connotació que li dones negativa, de guerra, però lluita, jo trobo que és una paraula que potser t'interpel·la més, que t'està demanant d'implicar-te, implicació (P9).

7.3. LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES

De la mateixa manera que en l'anterior apartat, d'ara endavant s'exploraren les representacions al voltant del concepte de participació de les infàncies. Els resultats emergeixen de les entrevistes, els qüestionaris i els tallers participatius.

7.3.1. Aproximació a la Participació de les Infàncies des de l'expertesa

Amb la intenció de conèixer quin és l'imaginari que diferents professionals de l'Educació Ambiental tenen de la Participació de les Infàncies i des de diferents escenaris, els informants de les entrevistes a expertes, varen ser preguntats pel concepte de Participació de les infàncies. Arran d'aquesta pregunta sorgeixen les següents categories en relació amb el concepte de participació de les infàncies. De nou es presenten ordenades segons la rellevància i presència de cadascuna de les categories en les dades analitzades:

- *Metodologia.* La Participació de les Infàncies apareix de forma directa relacionada com una metodologia o un element indispensable de la forma de fer Educació Ambiental. Apareix com a part de l'educació vivencial o element en el fer de l'alumnat el protagonista.

Si ells tenen aquesta educació més vivencial o ells ho viuen més, és més fàcil que pugui participar o proposar canvis o proposar coses, no? I que a vegades tu els hi dius, "això és així", però si ells ho viuen i ho entenen millor. És més fàcil que puguin ser més autònoms per pensar alternatives o per pensar idees o coses. (E3_1)

- *Garantia de democràcia.* Apareix en relació amb el procés ensenyament-aprenentatge. S'associa la Participació de les Infàncies amb formes de relacionar-se i conviure més democràtiques i horitzontals.

... Per a mi seria més com fer-ho com més horitzontal i crec que la figura d'educador és important (...) seria com democratitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge no tant des de posar a l'infant com centre total, i que tot giri entorn els seus interessos i fent veure com que aquests interessos són naturals o espontanis... No? O sigui, que sí que crec en la intervenció i en la politització de l'educació, però crec que es pot fer des d'un punt molt més democràtic i també donant molta més veu als interessos dels infants i tot això, però també com generant-los des d'un punt del qual ensenyem, no? (E6)

- *Infància com a transmissora d'aprenentatges.* Sota aquesta categoria hi trobem aquelles veus que reconeixen la Participació de les Infàncies en el moment en què els mateixos infants i adolescents eduquen i consciencien a la resta de persones i col·lectius de la societat. També des d'exemples concrets o accions organitzades.

Que no només els conscienciem sinó que ells també ens consciencien a nosaltres. (E4)

- *Potencial de futur.* Destaquen la importància de començar a participar ara, per a ser més conscients i relacionar-se diferent d'adults.

També crec que és com molt important i necessària que participin. Vull dir que formin part d'aquesta d'Educació Ambiental. Perquè això al final es convertiran en adults que faran unes accions, que compraran d'una manera, que es relacionen d'una manera amb el medi, que seran més conscients o menys de l'impacte que suposa les accions que fem. (E3_1)

- *Ciutadania present.* Engloba la dimensió educativa de la ciutadania segons la qual aquesta s'ha d'educar per afavorir-ne l'autonomia o la capacitat de canviar les coses. ... *Si ells ho viuen i ho entenen millor és més fàcil que puguin ser més autònoms per pensar alternatives o per pensar idees o coses (E3_2).* I, alhora, també acull les mirades de reconeixement de les infàncies com a parts presents en la nostra societat amb molt a dir, a fer i proposar.

I bé, des de la figura de l'adolescent o de l'infant també tenen molt a dir sobre com fer això i moltes vegades es pensa que no i es menysprea el que porten a dins, o la forma de relacionar-se entre ells i tot això. Que segurament tingui més d'assembleari i democràtic que la nostra o la de l'adult. (E6)

És de menester destacar que totes les respostes analitzades referencien la Participació de les Infàncies des de l'Educació Ambiental. Si bé la pregunta formulada era d'àmplia consideració, segurament a causa del context i els perfils entrevistats, l'imaginari de la Participació de les Infàncies al que ens hem pogut aproximar per mitjà d'aquesta recollida

d'informació s'emmarca dins l'àmbit educatiu. En específic dins l'Educació Ambiental, havent quedat fora possibles plantejaments de tarannà social, polític o de drets, entre altres possibilitats.

7.3.2. Representacions de la Participació de les Infàncies des d'educadors, educadores i infàncies

De la mateixa forma que s'ha fet amb el concepte d'Educació Ambiental, en el cas de la Participació de les Infàncies també s'ha preguntat per mitjà dels qüestionaris sobre aquelles cinc paraules que, en sentir Participació de les infàncies, els venen al cap. De la mateixa manera que s'ha fet amb l'altre concepte fins al moment analitzat, els resultats que segueixen presenten les emergències de les dades analitzades de les respostes dels educadors i educadores ambientals i de les infàncies.

La representació dels educadors i educadores ambientals

De la mostra obtinguda d'educadors i educadores ambientals s'han recomptat 326 paraules agrupades en 181 formes actives diferents. És a dir, l'imaginari de la mostra analitzada es compon per un total de cent vuitanta-una paraules diferents. En aquest recompte s'han considerat únicament noms, verbs, adjectius i adverbis. A continuació es mostra una taula (Taula 15) amb les paraules més rellevants, segons l'abundància del terme.

Pels adults, la paraula més present que referencien en pensar en la Participació de les Infàncies és *futur*. Seguida d'*aprenentatge*, *escoltar* i *cooperació*. De nou, entre els adults els noms són la forma més comuna de respondre a la pregunta formulada, destacant que l'únic adjectiu que se situa entre els més presents és el d'*imprescindible*. Apuntant a la necessitat de la participació de les infàncies. La resta de paraules podem detectar-ne algunes de forma més explícita amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, com serien *aprenentatge*, *educació*, *acompanyament*, *treballar*, *formació*, etc. I un gran gruix que responen a actituds i valors associats a la participació de les infàncies, com ara *escoltar*, *cooperació*, *apoderament*, *respecte*, *inclusió*, *llibertat*, *diversitat*, *crític*, *curiositat*, *democràcia*, etc.

Taula 15.

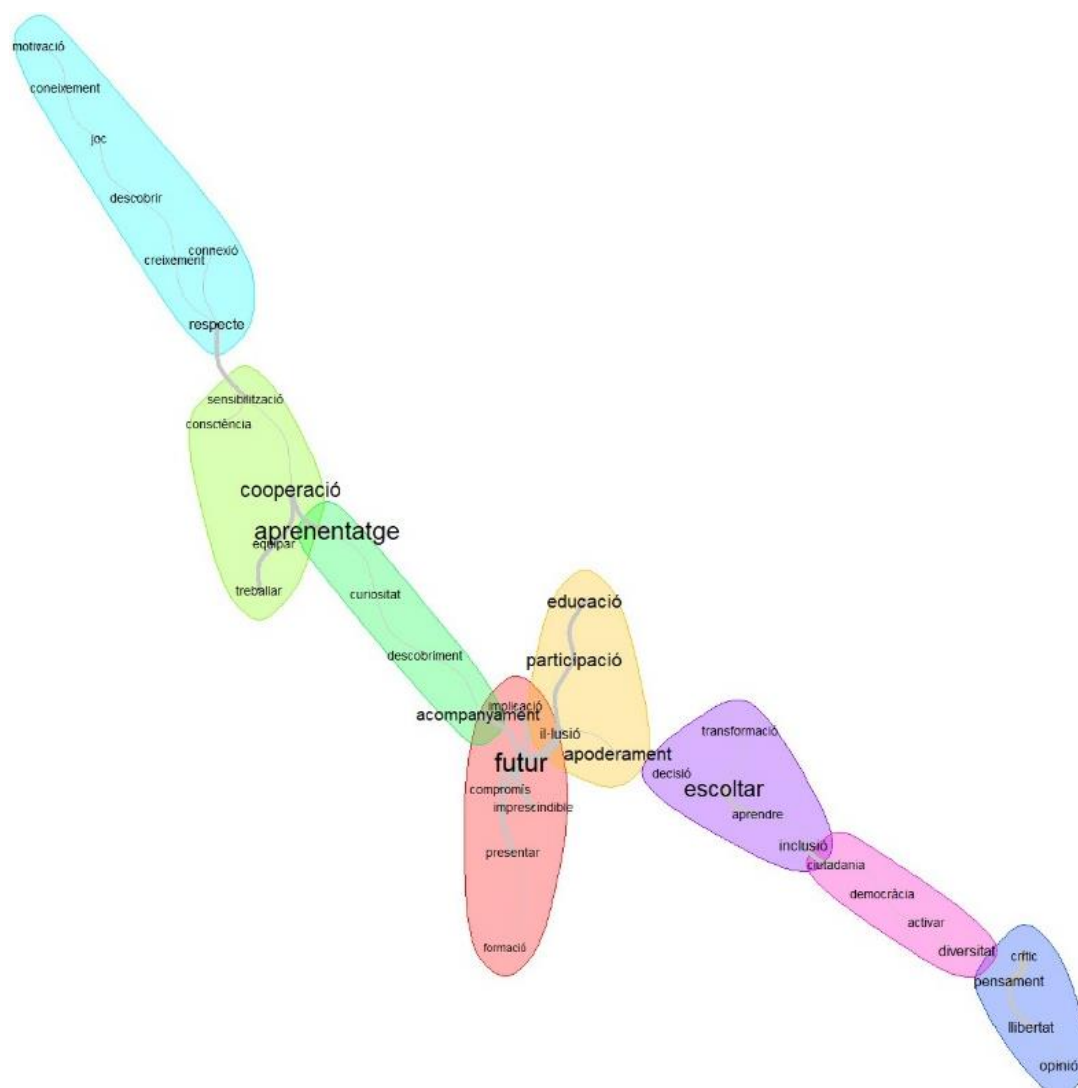
Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte de Participació de les Infàncies dels i les educadores acompanyants.

Paraula	N	tipus	181 formes actives. 326 paraules					
futur	10	nom	Il·lusió	4	nom	descobriments	3	nom
aprenentatge	9	nom	diversitat	4	nom	democràcia	3	nom
escoltar	8	ver	treballar	3	ver	decisió	3	nom
cooperació	7	nom	transformació	3	nom	curiositat	3	nom
participació	6	nom	sensibilització	3	nom	crític	3	nom
educació	6	nom	presentar	3	ver	creixement	3	nom
apoderament	6	nom	motivació	3	nom	consciència	3	nom
acompanyament	5	nom	joc	3	nom	connexió	3	nom
respecte	4	nom	imprescindible	3	adj	coneixement	3	nom
pensament	4	nom	implicació	3	nom	compromís	3	nom
opinió	4	nom	formació	3	nom	ciutadania	3	nom
llibertat	4	nom	equipar	3	ver	aprendre	3	ver
inclusió	4	nom	descobrir	3	ver	activar	3	ver

Si observem, des de l'anàlisi lexicogramatical, com es relacionen entre elles aquestes paraules (Figura 25), podem observar que les relacions *futur* – *participació* – *educació*, *escoltar* – *aprendre* i *cooperació* – *aprenentatge* són molt marcades. La comunitat central s'articula al voltant del terme *futur* i a partir d'aquesta es dibuixen dos camins. Un on el protagonisme d'aquest terme és seguit dels termes *educació*, *participació*, *escoltar* i *apoderament*. Aquestes comunitats són enriquides amb paraules que fàcilment fan referència a la *ciutadania*. Com són *transformació*, *inclusió*, *democràcia*, *diversitat*, *pensament crític*, *llibertat* i *opinió*. L'altre camí pivota al voltant dels termes *cooperació* – *aprenentatge* i referència ingredients que recorden a una pràctica educativa com són *curiositat*, *acompanyament*, *treballar*, *respecte*, *creixement*, *joc*, *coneixement*, entre d'altres.

Figura 25.

Anàlisi de similituds del concepte de Participació de les Infàncies dels i les educadores acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

La representació de les infàncies

De la mostra obtinguda entre infants i adolescents en referència al concepte de la Participació de les Infàncies s'han recomptat 295 paraules agrupades en 119 formes actives diferents. Igual que en els anteriors recomptes, s'han considerat únicament noms, verbs, adjectius i adverbis. A continuació es mostra una taula (Taula 16) amb les paraules més rellevants, segons l'abundància del terme.

El primer detall que crida l'atenció és l'alt nombre de reiteracions que tenen les paraules *participar*, *infant*, *nen*, *infància*, *participació*, *nena* i *infantil*. Aquest seguit de paraules estan relacionades directament amb el propi terme pel qual se'ls ha preguntat "participació de les

infàncies” el que ens podria indicar un imaginari al voltant d'aquest terme no massa extens. Obviant aquestes paraules, després observem com referencien espais del seu dia a dia en què, possiblement, es fa present aquesta participació, com són *l'escola, el consell, el futbol* o *l'esport*. D'aquesta manera aquests serien alguns dels escenaris on infants i adolescents reconeixen aquesta participació. Altres dels termes fan referència a formes o estratègies per a participar com són *jugar, aprendre, treballar, ajudar, escoltar, dibuixar* o *córrer*.

Taula 16.

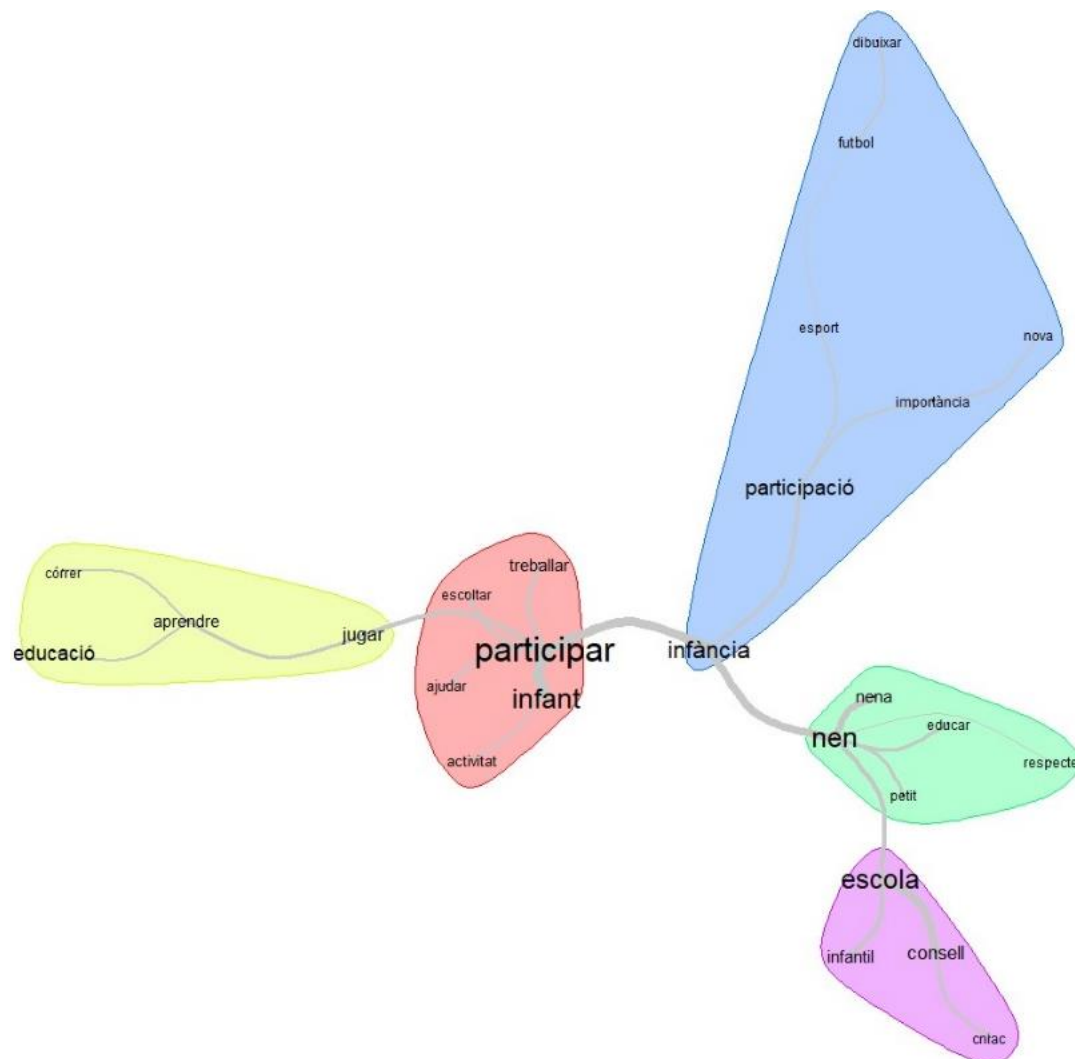
Presència de formes actives resultants de l'anàlisi de lexicometria associat al concepte de Participació de les Infàncies de les mateixes infàncies.

Paraula	N	tipus	119 formes actives. 295 paraules					
participar	21	ver	aprendre	7	ver	petit	3	nom
infant	17	nom	treballar	6	ver	nova	3	nom
nen	15	nom	nena	6	nom	importància	3	nom
escola	15	nom	infantil	6	adj	esport	3	nom
infància	12	nom	futbol	4	nom	escoltar	3	ver
participació	10	nom	ajudar	4	ver	educar	3	ver
educació	9	nom	activitat	4	nom	dibuixar	3	ver
jugar	8	ver	respecte	3	nom	córrer	3	ver
consell	8	nom						

D'una forma similar a aquesta interpretació es dibuixa el gràfic resultant de l'anàlisi estadística de similituds (ADS) (Figura 26). Com es pot observar, al centre tenim les paraules *participar, infància, infant* i aquestes s'envolten, en la majoria, de verbs com *ajudar, escoltar, treballar, jugar, etc.* El que serien formes o accions on identifiquen aquesta participació, i, després, les relacions lèxiques es van distribuint alhora que apareixen diferents escenaris on es dona aquesta participació. D'especial interès resulta observar la relació entre dues comunitats. Una on apareixen els termes *nen, nena, petit, educar i respecte* i l'altra, directament vinculada a aquesta, que fa referència a *l'escola* i al *consell d'infants* (i CNIAC). Les relacions més rellevants d'aquesta anàlisi de similituds es donen entre els termes *participar – infància – nen, participar – infant i escola – consell*.

Figura 26.

Anàlisi de similituds del concepte de Participació de les Infàncies de les mateixes infàncies.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Una representació de conjunt

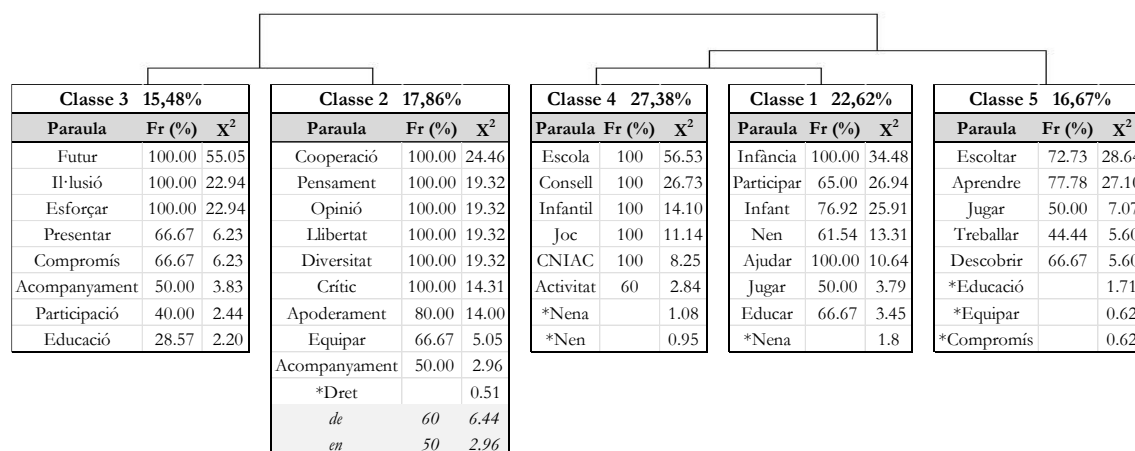
De la mateixa manera que s'ha fet amb el concepte d'Educació Ambiental, per tal d'obtenir una imatge general sobre el concepte, s'ha realitzat una anàlisi estadística amb el conjunt de respostes, sense discriminar segons si responien infants o adults. I doncs, s'ha pogut definir un total de cinc classes amb diferències significatives entre elles, a partir de les quals podem aprofundir de forma inferencial el concepte de Participació de les infàncies.

La imatge (Figura 27) mostra el dendrograma de les classes resultants. S'hi pot observar el percentatge de representació de cadascuna de les classes, la distància entre cada classe i el llistat de les paraules presents en cadascuna.

- **Espais i contextos (classe 4; 27,4%)** és la més nombrosa i la més diferenciada de la resta. En aquesta classe s'agrupen tots els termes que tenen a veure amb escenaris i pràctiques participatives. Hi trobem *l'escola*, el *consell infantil* i el *CNIAC*, i alhora el *joc*, les *activitats* i els companys i companyes, *nen* i *nena* com a contextos facilitadors.
- **Infància, ajudar (classe 1; 22,6%)** és la més propera a l'anterior i és la que gramaticalment coincideix més amb el concepte explorat, *infància*, *participar*, *infant*, *nen*, *nena*. Es destaca la paraula *ajudar*, seguides *d'educar* i *jugar* com dos verbs que emergeixen de la representació en parlar de la seva participació.
- **Valors associats (classe 2; 17,9%)** hi trobem un seguit de valors que es vinculen a la participació de les infàncies. *Cooperació*, *pensament crític*, *opinió*, *llibertat*, *diversitat* o *apoderament*. Cal destacar en aquesta classe també la visió de *dret* de la Participació de les Infàncies i, junt amb la classe de futur (classe 3), el terme *acompanyament*.
- **Accions necessàries (classe 5; 16,7%)** hi trobem verbs que també s'associen a la pràctica participativa. Accions que cal fer per poder participar. *Escoltar*, *aprendre*, *treballar*, *jugar* i *descobrir*. Alhora, també són presents termes com el *compromís* o *l'equip*.
- **Futur (classe 3; 15,5%)** definida pel concepte de *futur* l'acompanyen termes vinculats al *compromís* i a un caràcter de projecte a llarg termini o consolidat. Com ho és la *il·lusió*, *l'esforç* o el *compromís*. En aquesta classe és en l'única que apareix *l'educació* com a disciplina i no com acció.

Figura 27.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi en conjunt del concepte de Participació de les Infàncies, tant de les infàncies com dels educadors i educadores acompanyants.



Classe 3 15,48%			Classe 2 17,86%			Classe 4 27,38%			Classe 1 22,62%			Classe 5 16,67%		
Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²
Futur	100.00	55.05	Cooperació	100.00	24.46	Escola	100	56.53	Infància	100.00	34.48	Escoltar	72.73	28.64
Il·lusió	100.00	22.94	Pensament	100.00	19.32	Consell	100	26.73	Participar	65.00	26.94	Aprendre	77.78	27.10
Esforçar	100.00	22.94	Opinió	100.00	19.32	Infantil	100	14.10	Infant	76.92	25.91	Jugar	50.00	7.07
Presentar	66.67	6.23	Llibertat	100.00	19.32	Joc	100	11.14	Nen	61.54	13.31	Treballar	44.44	5.60
Compromís	66.67	6.23	Diversitat	100.00	19.32	CNIAC	100	8.25	Ajudar	100.00	10.64	Descobrir	66.67	5.60
Acompanyament	50.00	3.83	Crític	100.00	14.31	Activitat	60	2.84	Jugar	50.00	3.79	*Educació		1.71
Participació	40.00	2.44	Apoderament	80.00	14.00	*Nena		1.08	Educar	66.67	3.45	*Equipar		0.62
Educació	28.57	2.20	Equipar	66.67	5.05	*Nen		0.95	*Nena		1.8	*Compromís		0.62
			Acompanyament	50.00	2.96									
			*Dret		0.51									
			de	60	6.44									
			en	50	2.96									

Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Una vegada presentades les classes, si ens fixem en la seva distribució en el dendrograma, observem com hi ha dues agrupacions. Una agrupació menys representada que constitueix la classe *Valors associats i Futur* (classe 2 i 3). Es conceptualitza la participació des del present com quelcom que posa en valor la cooperació, el pensament crític, l'opinió, la llibertat o l'apoderament, entre d'altres. I en clau de futur, observem termes com il·lusió, esforç o compromís. En ambdós casos aquesta agrupació ens convida a pensar amb la representació que especialment han fet els i les educadors i en la qual es fa present, en ambdues classes, el terme acompanyament. Ens parlen de la Participació de les Infàncies a gran escala, des de la disciplina o la terminologia més abstracta. Hi apareixen molts més substantius que no verbs.

En l'altra divisió del dendrograma observem tres classes definitòries de l'acció participativa de les infàncies. En aquest cas són molt presents els verbs i, els substantius que trobem, fan referència a llocs o persones determinades. Aquesta agrupació ens convida a imaginar que s'enriqueix principalment de les aportacions de les infàncies. Es defineix la participació segons on es desenvolupa (classe 4: *espais i contextos*), qui participa (classe 1: *infància, ajudar*) i com es participa (classe 5: *Accions necessàries*). Així doncs, segons aquesta segona divisió la Participació de les Infàncies es desenvolupa a l'escola, al consell d'infants o quan es juga. Participen infàncies, nens i nenes. També participa qui juga i qui ajuda. I, per acabar, podem afirmar que segons aquesta representació, per participar cal escoltar, aprendre, jugar i treballar. Es destaca el paper del joc d'entre aquestes darreres tres classes.

7.3.3. Una interpretació dialogada i compartida

El primer dels elements apuntat per les persones participants del taller participatiu és la similitud entre els núvols. Si bé en destaquen diferències o elements rellevants, consideren que, havent vist els núvols generats a partir del concepte d'Educació Ambiental, els resultants del concepte de Participació de les Infàncies són més propers entre ells que no els d'Educació Ambiental. És a dir, que l'imaginari que els infants i adults que han respost el qüestionari tenen al voltant de la Participació de les Infàncies és més proper entre ells del que ho són els imaginaris que tenen al voltant de l'Educació Ambiental.

Primerament, han destacat el protagonisme que, en ambdós núvols, tenen els termes vinculats al joc. En seguit, han marcat un seguit de termes vinculats als espais que les infàncies han identificat com *casa, escola, famílies, extraescolar i polítiques*. El terme polítiques apareix una única vegada, però han considerat d'alta rellevància destacar aquest element de la

representació en considerar que hauria de ser més protagonista. Pel que fa al núvol dels educadors i educadores ambientals han destacat paraules com *formació, activisme, projectes, equip, motivació, decisió i inclusió*, d'entre els ja existents. I han incorporat *reconeixement, dificultat o repte més problema i més autonomia*.

En entrar al diàleg generat per la posada en comú d'aquests elements incorporats i altres reflexions que ha generat la comparativa d'ambdós núvols de paraules, han sorgit les següents reflexions:

- És sorprenent que *l'escola* aparegui, en la representació dels infants, com el context més present. Argumenten que pot ser degut a una retroacció o al fet de reforçar des de l'escola que s'està participant quan intervenen o alcen la mà. El que és, segons diuen, una conceptualització de la participació limitada. Possiblement per l'ús quotidià del terme, i vinculat a les dinàmiques de classe que sovint es donen i que no respon al significat que hauria de ser o, més ben dit, al significat que en el marc dels tallers i la tesi doctoral s'està defensant com a Participació de les Infàncies: *Clar, la participació no deixarà de ser una cosa que se'ls hi valora; la participació a l'aula. I potser és una connotació negativa per ells (P9), jo crec que a les escoles, tot i que ara s'està canviant, crec, no estan acostumats a ser part activa de la classe (P3)*. Assenyalen contextos familiars o de lleure com altres en els quals creuen que la participació hi és més present. ... *al cau vam fer un taller en què havien de dir accions en les quals participaven i la llista del CAU era la més llarga, però amb molta diferència. (...) però clar, si tampoc no ho has vist, tampoc ho pots comparar amb altres coses (P8)*. En relació amb els escenaris afegeixen que sobta que la Participació de les Infàncies sigui reconeguda a l'escola pels infants i adolescents però no pels adults. Sí, en canvi, relacionen projectes o treballs.
- Destaquen la idea que participar és útil, està bé, però també cal "fer-ho bé". Però troben a faltar, de forma clara, algun terme que deixi veure *el fet que, a partir de la participació, poden canviar coses o que no és només participar en un joc i s'acaba ací. Sinó que en la seva participació es poden decidir coses (P2)*. I, afegeixen, que, en el cas dels adults, aquesta reivindicació de la importància apareix en clau de futur:

Ho hem lligat una mica també al tema de l'adultocentrisme i el reconeixement. Sí, sempre mirem i projectem a la infància com aquell preadult i no el pensem com el que és, com un infant, i el valor que té ara com a ciutadana, diguem. Els adults li donen com molta importància com al futur, com allò que encara s'ha de fer. (P11)

- El grup també s'atura a parlar de l'activisme. Com un eix amb el qual s'acaba creuant la participació o com una possible conseqüència d'aquesta. Però no com un element determinant, ja que es pot participar i que no hi hagi activisme.
- La forma de la participació també desperta interès i algunes reflexions o hipòtesis:

La representació de la Participació de les Infàncies des de la visió dels infants era molt consultiva. Ells i elles no es reconeixen com a persones que poden prendre decisions o accionar res. Simplement, és donar l'opinió, participar en un concurs... Anar en un joc, jugar un partit, fer una manualitat, fer un examen, fer els deures... (P11)

- A la representació dels educadors i educadores es fa molta referència a la inclusió, la diversitat. En canvi, en els infants no s'hi fa present amb aquests termes. El mateix passa amb la col·lectivitat o la individualitat de la participació, argumenten. Els adults referencien molts termes des del col·lectiu i, en canvi, els infants i adolescents no.

Finalment, argumenten que en contextos escolars la participació està molt pautada pel que toca fer a l'aula, per les intervencions o tasques rutinàries a fer. I assenyalen que, tot i que a poc a poc va canviant, encara hi ha tros per fer. I, en aquest sentit, en la direcció de situar l'adult des d'un rol d'acompanyament on *deixar que sigui l'infant que vagi descobrint i el mestre o la mestra va ajudant, però mai dirigeix (P3)*, l'Educació Ambiental es mostra com un escenari favorable per actuar des d'aquestes relacions: *I en aquest sentit l'Educació Ambiental ho tenim bé (P3)*.

7.4. EL CONCEPTE D'ACOMPANYAMENT

Si bé l'acompanyament és un concepte recurrent en la recerca, en futurs blocs de resultats ens hi podrem apropar des d'altres dimensions més enllà del concepte. En aquest apartat explorem la representació compartida per les integrants dels tallers participatius al voltant del concepte d'acompanyament.

7.4.1. La generació d'un imaginari compartit

A diferència dels anteriors conceptes explorats, el treball d'exploració conceptual en els tallers participatius neix des de zero en explorar el concepte d'acompanyament. Per tant, el que es presenta en aquest punt són les aportacions que els i les participants dels tallers van fer a partir de la pròpia experiència i posicionaments.

En aquest cas, el núvol de paraules es va generar de forma participada, anotant cadascú termes que relacionés al concepte i posteriorment agrupant-los. En veure la imatge (Figura 28) podríem dir que s'observen 6 agrupacions:

Experiència;

Generador i Multiplicador;

Víncle. Intercanvi i horitzontalitat;

Recurs, Aportar interrogants i recursos, Ajuda;

Procés i Continuïtat;

Diversitat, Inclusió, Flexibilitat i Oportunitat, Permetre l'error, Autonomia, Prendre decisions, Creativitat, Pacència, Escoltar, Respecte i Extern (no interacció).

Si bé les cinc primeres agrupacions són acotades i clares, la darrera agrupa un seguit de condicions, valors, capacitats o habilitats que les participants del taller associen amb l'acompanyament.

Figura 28.

Fotografia del núvol generat al voltant del concepte d'acompanyament en els tallers participatius.



Per aprofundir en aquest darrer grup de paraules es presenten algunes de les reflexions emergents de la posada en comú i del debat generat al voltant de l'acompanyament. En aquest marc es va destacar:

La importància de l'autonomia de les infàncies i la importància que aquesta sigui desenvolupada a l'escola. Argumenten que sovint ja tenen aquesta autonomia, però el context no en facilita el creixement. I, perquè això esdevingui, és necessari que l'educador sigui capaç de ser present des dels marges, ser present, pacient, flexible i permetre l'error. També es necessita deixar espais per a la creativitat dels infants i adolescents on poder desenvolupar, amb ella, l'autonomia de forma progressiva.

Per ser-hi, perquè l'acompanyament hi ha de ser, però hi ha moments que no hi és, i si anem cap a una autonomia més progressiva, més a poc a poc, per acabar no ser-hi en alguns espais o perquè això pugui engegar nous projectes sense la nostra figura. (P11)

Cal **tenir clar cap on volem anar**. L'acompanyar necessita cap a on hem d'anar. Què hem d'aprendre? (P9). I, combinat amb aquest element, saber lligar aquests objectius amb les preguntes i la interrogació al grup.

En parlar de la inclusió argumenten que un **bon acompanyament porta a la diversitat** com a resultat. *Nosaltres havíem posat diversitat com a resultat. El fet de ser flexibles, el fet de deixar fer i d'escoltar i això, donava més diversitat que l'esperable quan tu vas aplicant el teu programa (P5)*. Parlen de la diversitat i la inclusió no només en els casos d'infants amb necessitats educatives especials o específiques, sinó de forma de fer, d'acollir interessos, ritmes i motivacions diverses. De deixar fer i de ser un espai d'acollida, de diferents formes i d'estar i de respondre davant els seus interrogants o dubtes.

Per últim, destaquen alguns **recursos o condicions** que s'han de donar per un bon acompanyament. Fan èmfasi amb la continuïtat dels processos i projectes, i unes condicions de comoditat per als i les professionals que acompanyen aquestes accions educativa-ambientals. Alhora assenyalen, com un element d'alta importància, l'intercanvi d'experiències entre companyes educadores, però també entre iguals, amb infants i adolescents.

Capítol 8

LES REPRESENTACIONS CONCEPTUALS. CONCEPTUALITZACIONS DES DE LA REFLEXIVITAT

Aquest capítol complementa l'anterior a partir d'una anàlisi crítica i teòrica dels resultats presentats. L'ordre que segueix és el mateix que en l'anterior capítol.

8.1. Els objectius de l'Educació Ambiental en la construcció ciutadana

En el primer apartat s'analitzen els resultats vinculats als objectius de l'Educació Ambiental a partir de la seva triangulació amb la Carta de Belgrad (1976). Tanmateix, pels resultats vinculats a l'ecociutadania ens servim de les propostes de Sauvé (1999; 2013; 2014) per aprofundir-hi de forma crítica.

8.2. L'Educació Ambiental. Una mirada integradora

En aquest cas, els resultats se sintetitzen i analitzen a partir de la triangulació entre els resultats i la caracterització de l'Educació Ambiental que s'ha presentat en el marc teòric i les seves característiques definidores.

8.3. Mirades de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental

Aquesta secció aborda les representacions emergents de la participació infantil posant-les a dialogar entre elles. Aquest diàleg es reforça a partir d'algunes mirades teòriques coincidents amb els resultats.

8.4. L'acompanyament socioeducatiu. Mirades des de l'Educació Ambiental

Aquest apartat tracta el concepte d'acompanyament que ha emergit dels tallers participatius i el complementa a partir de les diferents perspectives de l'acompanyament socioeducatiu d'Alonso i Funes (2009), Paul (2009) i Úcar (2020).

En aquest capítol, donada la seva naturalesa d'anàlisi i síntesi al voltant de les representacions conceptuals, cadascun dels apartats conclou amb la generació d'un model conceptual on s'integren, de forma ordenada, diferents teories amb els resultats.

8.1. ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL EN LA CONSTRUCCIÓ CIUTADANA

En seguit s'aprofundeix en els objectius de l'Educació Ambiental i en l'ecociutadania. Per aquest exercici ens servim del diàleg entre els resultats obtinguts i la Carta del Belgrad (1975) o les propostes al voltant de l'ecociutadania de Sauvé (2013, 2014).

Els objectius de l'Educació Ambiental

D'acord amb els resultats de l'anterior capítol, l'Educació Ambiental té per objectius promoure el coneixement, el reconeixement i l'acció. El coneixement sobre allò que ens envolta, sobre el medi que habitem de forma crítica i conscient per poder qüestionar-nos les opcions i decisions que prenem en la nostra quotidianitat. El reconeixement individual i col·lectiu sobre la capacitat de transformar d'acord amb una comprensió profunda de la complexitat del món. I, per últim, l'actuació vers el paradigma relacional, essent l'Educació Ambiental una de les disciplines amb capacitat per liderar el canvi.

Aquests resultats demostren que, tot i la gran diversitat discursiva que ha envoltat la disciplina des del seu naixement, els objectius que apareixen reflectits en la Carta de Belgrad (PNUMA, 1975) encara són presents. En efecte, la Carta de Belgrad defensa una Educació Ambiental que persegueix els objectius de *consciència, coneixements, actituds, aptituds, capacitat d'avaluació i participació* (vegeu pàgina. 48). Gran part d'aquests objectius són presents en els resultats. Dels objectius de la carta de Belgrad, així com de la seva meta fundacional es desgrana la necessitat de generar coneixement i consciència de l'entorn, de promoure actituds de sensibilitat i interès pel medi ambient i d'acompanyar al desenvolupament d'aptituds i capacitats per resoldre problemes. Com s'ha vist, aquests són components presents en els discursos analitzats, fet que ens porta a veure l'Educació Ambiental com una disciplina diversa, però consolidada.

De tota manera, algun matís diferencial observem entre els objectius que emergeixen de l'anàlisi de dades i alguns dels descrits en la Carta de Belgrad. El primer que sobta és la mirada sobre l'avaluació. Si bé en la carta de Belgrad s'especifica la voluntat de l'Educació Ambiental per *ajudar les persones i els grups socials a avaluar les mesures i els programes d'Educació Ambiental en funció dels factors ecològics, polítics, socials, estètics i educatius* (PNUMA, 1975, p. 4), en els objectius emergents aquesta vessant avaluativa es transforma en una capacitat per comprendre, des de la complexitat del món, com en un sistema en permanent interrelació es difumina la

perspectiva vinculada a l'avaluació de projectes i accions pròpies. Tot i que a partir de la defensa de la mirada i pensament crític, la podríem considerar "coberta".

Pel que fa al sisè objectiu en la Carta de Belgrad, el de *participació*, sobta veure com la definició és similar a la que emergeix de les entrevistes. Són definicions que cerquen el desenvolupament del sentit d'agència o, tal com s'expressa a la carta, el sentit de responsabilitat i prendre consciència de la necessitat de canvi. En la mateixa sintonia, apareix l'objectiu d'actuar per la transformació del paradigma relacional. Aquest element sobtarà encara més a mesura que avancem en els capítols dels resultats i discussió, donat que ni en la carta de Belgrad ni tampoc en aquestes dades apareix de forma explícita entre els objectius de l'Educació Ambiental capacitar per l'acció i participació de forma col·lectiva i per transformadora sistèmica.

Un dels elements emergents a destacar és el constructe 'paradigma relacional', segurament a causa de posicionaments afins amb les vessants més sociocrítiques de la disciplina que en els darrers anys ha anat guanyant pes. Així doncs, la vessant social de l'Educació Ambiental tot i que ja és manifesta i reconeguda en el seu naixement, podem observar com els objectius identificats hi posen l'accent de forma explícita i transversal. Aquest fet també s'explica gràcies a les contribucions dels posicionaments ecofeministes i ecosocials. També des del reconeixement de la complexitat en què ens situem i la relació i integració de les diferents crisis simultànies en què ens situem (Bonil, et al., 2010) es reconeix l'ecodependència i interdependència com objectes de treball de l'Educació Ambiental. I es fan més explícites quan entrem al detall de la ciutadania que des de l'Educació Ambiental es pretén construir.

L'ecociutadania i les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental

Tots els objectius porten implícits la meta de la construcció ciutadana. Una construcció ciutadana que la carta de Belgrad ens definia com:

que tingui consciència del medi ambient i s'interessi per ell i pels seus problemes connexos, i que tingui els coneixements, aptituds, actituds, motivació i desig necessaris per treballar individualment i col·lectivament en la recerca de solucions per als problemes actuals i per prevenir els que puguin aparèixer en endavant.

(PNUMA, 1975, p. 3)

D'ençà del naixement disciplinar, diferents discursos han aparegut per aprofundir i proposar el model de ciutadania que, des de l'Educació Ambiental, s'hauria de proposar. És el cas del que hem exposat en marc teòric de la mà de Sauvé (2013, 2014, 2017). Les propostes de

L'autora ens permetran interpretar els resultats a partir de la triangulació de les seves teories. Concretament, els resultats ens permeten donar suport i aprofundir en la tesi defensada per l'autora de les tres esferes d'actuació de l'Educació Ambiental.

Observem que segons les persones entrevistades, l'ecociutadania ha de ser capaç de qüestionar-se per construir la pròpia identitat de forma crítica. Tant individualment com col·lectivament. Amb capacitat per generar alternatives i transformar la seva quotidianitat. Tanmateix, ens destaquen que ha d'esdevenir una ciutadania que posi les relacions i la comunitat al centre. Es reivindica el paper de l'altre, el fer comú i el col·lectiu. I, per últim, el darrer nivell explicita l'ecodependència a partir de la necessitat que aquesta ciutadania es relacioni amb la natura des d'una vessant conscient, connectada i cuidadora.

8.1.1. La construcció ciutadana mirada des de l'Educació Ambiental

A partir dels resultats vinculats als objectius de l'Educació Ambiental i la descripció de l'ecociutadania, es proposa un model que emergeix del diàleg entre els resultats i el marc teòric. La definició d'aquesta proposta s'ha servit dels objectius que l'Educació Ambiental persegueix segons la Carta del Belgrad (PNUMA, 1975), de les esferes d'actuació de l'Educació Ambiental (Sauvé, 2014) i de les macrocompetències ecociutadanes definides per la mateixa autora (Sauvé, 2013). A partir d'aquestes teories, el model pretén reordenar i ressaltar els resultats obtinguts de forma gràfica i sintètica per tal d'aportar una nova classificació i ordenació a les subcategories resultants de l'anàlisi.

La Figura 29 mostra el model que pretén integrar els objectius de l'Educació Ambiental, els àmbits d'actuació de la disciplina en la construcció ciutadana i la caracterització de la ciutadania a construir.

De fora cap a dins, observem que l'Educació Ambiental té com a grans objectius conèixer, reconèixer i actuar per la transformació. Aquests emergeixen dels resultats que es desprenen de les entrevistes, de les persones que dia rere dia desenvolupen activitats d'Educació Ambiental i es complementen amb el que descriu la Carta de Belgrad. Segons aquesta, l'Educació Ambiental ha de promoure consciència, coneixements, actituds, aptituds, capacitat d'avaluació i participació (PNUMA, 1975).

Figura 29.

La construcció ciutadana des de l'Educació Ambiental. Model conceptual.



Seguint la lectura del model trobem tres esferes concèntriques ja presentades en el marc teòric i que a partir de les esferes de desenvolupament de la persona de Sauvé (1999, 2014) les situem com els àmbits d'actuació de l'Educació Ambiental. Aquestes són, l'esfera del medi ambient i el medi de vida, l'esfera dels altres i la relació amb l'alteritat i l'esfera d'un mateix i la construcció de la identitat. I es pot observar com s'han complementat amb la incorporació de les subcategories resultants de la categoria d'anàlisi vinculada a la ecociutadania.

Aquests dos elements ens permeten defensar una Educació Ambiental que persegueixi tots els seus objectius en les tres esferes d'actuació. És a dir, els objectius anteriorment esmentats s'han d'assolir tant en relació amb el medi ambient, com amb els altres i amb una mateixa. Aquesta perspectiva contribueix a la imaginació i construcció d'una ecociutadania definida des de la comprensió, cura i connexió amb la natura, des de la voluntat i capacitat de teixir vincles de respecte, cura i sensibilitat amb les altres persones i amb capacitat crítica i reflexiva amb ella mateixa per imaginar i generar alternatives viables des de nous paradigmes.

Al centre del model, trobem la unió de tres eixos competencials que són les macrocompetències que defineixen l'ecociutadania segons Sauvé (2013). Aquestes es defineixen pel saber actuar en base al saber, el saber fer i el saber ser des de l'ètica, la crítica i la política. D'acord amb la meta de l'Educació Ambiental (PNUMA, 1975) entenem la necessitat de construir noves ciutadanes que coneguin, es reconeguin i actuïn des de diferents paradigmes. A partir d'aquest model podem interpretar que en la construcció ecociutadana els objectius de l'Educació Ambiental s'han d'assolir no únicament en el pla col·lectiu sinó també amb el medi ambient, en relació amb l'alteritat i en la pròpia construcció de la identitat. Això és, actuar, conèixer i reconèixer-se a un mateix en la societat i com a part del món i de la natura. I per aconseguir-ho, hem de vetllar pel desenvolupament de les competències crítica, ètica i política. Tant en la persona com en la comunitat i les societats.

En últim lloc, cal destacar que, malgrat la bidimensionalitat de la representació gràfica, altres representacions que permetessin il·lustrar la constant evolució i redefinició ciutadana, d'acord amb els objectius de l'Educació Ambiental, serien més que oportunes. En aquest sentit, podem considerar la imatge que mostra el model com l'inici d'una espiral.

8.2. L'EDUCACIÓ AMBIENTAL. UNA MIRADA INTEGRADORA

Els resultats se sintetitzen i analitzen a partir de la triangulació entre els resultats i les característiques definitòries de l'Educació Ambiental (vegeu pàgina 56).

Aportacions des de l'expertesa

Dels resultats analitzats emergeixen diverses subcategories importants segons les quals els entrevistats caracteritzen i descriuen el concepte d'Educació Ambiental. En primer lloc, coincidint amb el model anterior, es destaca la importància de generar coneixement sobre l'entorn biofísic i els seus processos, promoure actituds i comportaments ciutadans que fomentin una relació de cura i respecte pel medi ambient, i el fet de tenir l'objectiu de transformar i incidir per canviar les coses. També es menciona l'objectiu de construir ciutadania i de capacitar per a la participació activa. A més, els resultats indiquen dues subcategories addicionals que fan referència a paradigmes o perspectives específiques, com el paradigma de la complexitat, atenent-lo des d'un punt de vista crític, i la perspectiva relacional i sociopolítica. Finalment, algunes veus també descriuen l'Educació Ambiental a partir de les metodologies i pràctiques més comunes.

En aquest cas, per tal de reordenar i visibilitzar aquests resultats prendrem aquestes categories emergents i les relacionem amb les nou característiques que s'han considerat definitòries de l'Educació Ambiental en el marc de la present tesi. En fer aquest exercici observem com, a grans trets, concepte definit en la tesi a partir de les nou característiques definitòries és present en considerar les aportacions de les entrevistes. La Taula 17 mostra una relació entre les subcategories resultants de l'anàlisi i cadascuna de les característiques conceptualitzades en el marc teòric.

Taula 17.

Relació de les subcategories resultants del concepte d'Educació Ambiental de les persones expertes amb les 9 característiques definitòries de l'Educació Ambiental defensades en el marc teòric.

L'Educació Ambiental és una educació...	Subcategories resultants	
<i>Per l'alfabetització científica</i>	Alfabetització ambiental	Metodologies
<i>Problematitzadora</i>	Visió crítica i de complexitat	
<i>Dialèctica i interdisciplinària</i>		
<i>Social i al llarg de la vida</i>		
<i>Política i posicionada</i>	Relacional i sociopolítica	
<i>Humanista i comunitària enfocada a la interculturalitat</i>		
<i>Per la transformació</i>	Transformació, canvis i incidència	
<i>Ètica per la cultura de la sostenibilitat</i>	Comportament ciutadà	
<i>Per la participació i pràctica ciutadana</i>	Construcció de ciutadania i participació	

Fent valdre les coincidències, resulta sorprenent que totes les característiques de l'extensa descripció, des d'un posicionament i perspectiva teòrica presentada en el Marc Teòric, siguin amb major o menor grau i aprofundiment, reafirmades per les persones expertes. Amb especial èmfasi i pes al reconeixement de la comunitat com un element vinculat i vinculant de l'Educació Ambiental.

Tot i això, és evident i així es fa visible en els resultats, que el domini i familiaritat conceptual no és el mateix entre les diferents subcategories. Com tampoc la profunditat. En especial es troben a faltar relacions amb aquelles altres disciplines o lluites siguin socials, polítiques, econòmiques o culturals. La perspectiva intercultural, per exemple, és inexistent d'entre les respostes dels i les entrevistades. No gens menys, en algunes sí que es podria interpretar des d'una presa de consciència de l'entorn que s'habita i els recursos o impactes que es generen i on es generen. Però lluny de basar-nos en aquestes interpretacions ens limitarem a ressaltar

l'interès que hagués tingut incorporar preguntes relatives a l'exploració de perspectives i pedagogies afins a l'Educació Ambiental. Per tant, la no presència d'aquestes perspectives interrelacionades és una casuística que la naturalesa de la recollida de dades explica, en tant que la pregunta que ha nodrit principalment aquesta anàlisi no interroga les relacions interdisciplinàries de forma explícita.

Aportacions de les infàncies i els educadors i educadores

Si bé hem pogut veure com se significa l'Educació Ambiental a partir d'un seguit de converses en format d'entrevista a persones expertes, ara ens aturarem a construir a partir dels nuclis representacionals tant de les infàncies com de les persones acompanyants.

La primera lectura que es refereix en aquest punt s'enriqueix amb les subcategories resultants de l'anàlisi de lexicometria en forma de dendrograma. En aquesta anàlisi, emergeixen subcategories estadísticament significatives i diferencials entre elles, algunes de les quals ens recorden a les emergides de les entrevistes. Per exemple, trobem la subcategoria *d'acció educativa*, que podria relacionar-se fàcilment amb la de *metodologies*. També identifiquem una categoria que hem denominat *transformació social*, que explícitament relacionem amb les de *transformació*, *canvi* i *incidència*.

A més a més, la categoria més nombrosa d'entre les emergents, és la de *valors i necessitat*, que no explicita cap altre element que no sigui la voluntat i la necessitat de construir una ciutadania on el respecte a la natura, la sostenibilitat i la consciència esdevinguin protagonistes. De fet, des d'aquesta perspectiva de construcció ciutadana, podem incloure la segona de les categories, *compromís vers el canvi climàtic*, que defensa una ciutadania compromesa, sensible i amb capacitat d'acció. Per la seva part, les subcategories *d'impactes i elements de la natura* ens acosten a la tasca d'*alfabetització ambiental*, una tasca que a partir de la combinació d'aquestes dues subcategories, entenem que no ha de contemplar únicament el medi biofísic de forma aïllada, sinó que s'aborda de manera crítica i relacionada amb les interaccions dels impactes de l'acció humana.

En buscar l'observació d'ambdues representacions, la de les infàncies i la dels i les acompanyants de forma diferenciada, i amb la intenció d'identificar-ne les ***coincidències i divergències***, el primer que ens podem observar en ambdós gràfics de similituds agrupats per comunitats és que es fan presents termes que relacionen l'Educació Ambiental directament amb el medi ambient o la natura, essent aquestes categories centrals de l'anàlisi

de similituds. Aquest fet no ens hauria de sorprendre en tant que el vessant de l'alfabetització ambiental és el que *a priori* sembla més compartit des d'un imaginari col·lectiu global. En ambdós casos també es destaca la presència de valors, que es poden intuir com a desitjables en una ciutadania, com ho són el respecte, la cura, l'educació o el compromís, entre d'altres.

Si mirem els trets diferencials, com ja apuntaven els i les participants dels tallers participatius, el fet més destacable i evident és que les infàncies relacionen experiències concretes, siguin activitats i materials tangibles o accions determinades. Els educadors i educadores, en canvi, ofereixen visions més generalistes o abstractes. I igual que en les entrevistes, recorden certs objectius o finalitats de la disciplina. Un clar exemple d'aquesta diferència és la presència i rellevància de la paraula *contaminació* en el concepte de les infàncies, en contrast amb la paraula *consciència* o *sensibilització* en el discurs dels educadors i educadores ambientals. O la gairebé nul·la presència de verbs en la representació dels i les acompanyants.

Hi ha varies possibles, i plausibles, explicacions d'aquestes diferències i possiblement és la combinatòria de totes la que influeix en aquests elements. D'una banda, l'explicació més evident i natural rau en l'edat dels i les participants, la qual vinculada al moment maduratiu i de desenvolupament en què les infàncies, per norma general, tenen un coneixement del llenguatge més limitat que les persones adultes. I possiblement han gaudit de menys experiències educativa-ambientals.

Més enllà d'aquesta evidència, la qual ha estat pretesa, trobem una possible explicació en el **mostreig** que alhora també l'apunten les participants dels tallers. Les infàncies arriben a la recerca a través de la premissa única i exclusiva de tenir menys de divuit anys i, per descomptat, voler formar part de la recerca. En canvi, la mostra d'educadors i educadores acompanyants no únicament és definida per l'edat sinó que també pel fet d'haver desenvolupat alguna acció educativa-ambiental. És a dir, hi ha un filtratge previ de coneixement de la matèria en el cas dels i les acompanyants, i en el cas de les infàncies desapareix en considerar que en algun moment del trajecte educatiu, totes han format part d'alguna activitat o projecte d'aquestes característiques. Potser els resultats serien més similars si "aturéssim gent pel carrer" i féssim la mateixa pregunta.

A partir d'aquest element diferencial entre ambdós conceptes, la darrera explicació possible també apareix en la reflexió dels tallers participatius: Potser, com a educadors i educadores

ambientals, no estem aconseguint transmetre tot allò que ens proposem. Hi ha una **diferència entre la intencionalitat i el resultat** de l'acció educativa.

De la mateixa manera que ens sumem a la reflexió, element que mai no va en deteriorament de la tasca educativa, també ens fem propi l'argumentari al voltant del fet que la intencionalitat educativa no sempre és visible ni tangible pels mateixos educands. I potser no sempre ho ha de ser. Aquest argument també neix dels tallers i amaga darrere seu el reconeixement de l'Educació Ambiental com una disciplina en constant moviment entre els seus pols dialèctics (Caride i Meira, 2001). Aquesta reflexió ens relaciona de forma directa al diàleg polaritzat en la societat, entre allò comunal o descentralitzat i allò global o centralitzat. Al mateix temps, ofereix una mirada científica des del positivisme i la cerca de regularitzar certs elements per explicar la complexitat del món que ens envolta. Això implica un pol dialèctic entre la proximitat i la distància de l'acció educativa.

No es podria concloure aquest breu bloc de síntesi sense fer visible i reivindicar el protagonisme de l'acció en totes dues representacions. Especialment en la de les infàncies. Definir l'Educació Ambiental a partir de l'acció concreta no hauria d'entendre's com un acte de simplicitat. Més aviat, es considera una mostra de la seva capacitat per actuar i influir en canvis (Sanmartí i Pujol, 2002). I, encara més del seu caràcter instrumental perquè els coneixements esdevinguin útils i puguin ser útils per viure des de l'acció transformadora (Bonil, et al., 2010).

Potser, darrere d'una acció concreta, en un hort específic, amb un grup determinat i una bona proposta i acompanyament, s'aconsegueixen generar aprenentatges i clarificar valors que van molt més enllà del "simple" fet de plantar una pastanaga.

8.2.1. Una representació emergent de l'Educació Ambiental

A partir de la lectura global dels resultats vinculats al concepte d'Educació Ambiental, s'ha pogut definir un model a partir del qual reordenar les diferents subcategories resultants sense perdre de vista les perspectives defensades en el Marc Teòric. Aquesta ordenació permet entendre l'Educació Ambiental com una disciplina que actua per mitjà de pràctiques i experiències concretes i promou l'alfabetització científica, la transformació i la pràctica ciutadana a partir de paradigmes diversos.

La següent il·lustració en mostra la representació gràfica (Figura 30) en la que, a partir de les característiques definitòries presentades en el marc teòric, s'han distribuït i ordenat alguns dels elements rellevants dels resultats vinculats a les representacions del concepte d'Educació Ambiental.

Figura 30.

Una representació emergent de l'Educació Ambiental. Model conceptual.



Aquest model es basa en tres blocs. El primer defineix que és l'Educació Ambiental. Així doncs, els resultats mostren com allò referenciat tant per infàncies com per persones acompanyants fa referència a les pràctiques i experiències. En aquest bloc es fan presents algunes de les diferències esmentades entre el col·lectiu de les infàncies i dels acompanyants alhora que coincidències a partir de la importància del joc i les metodologies actives desenvolupades a l'aire lliure com a part d'aquestes experiències.

En seguit, trobem el bloc d'allò que promou l'Educació Ambiental. Elements que continuen sent presents quan es demanen aquelles paraules que venen al cap vinculades al concepte d'Educació Ambiental. Idees que apareixen sense aprofundir en la conversa ni donar l'opció d'argumentar-les. Aquest imaginari pivota al voltant de l'alfabetització científica, la

transformació de l'entorn i la pràctica ciutadana. I, amb les seves diferències, són presents tant en infàncies com en persones acompanyants. Especialment entre aquest darrer grup.

Finalment, el tercer nivell és aquell que refereix als paradigmes amb què l'Educació Ambiental treballa i pels quals treballa. Aquest bloc és el que emergeix, especialment, de la profunditat dialèctica. Les connotacions ètiques, socials i polítiques necessiten aquest aprofundiment per entrellaçar-se amb altres disciplines i perspectives. Aquestes idees emergides en les entrevistes són les que reafirmen l'Educació Ambiental com una disciplina interdisciplinària, humanista, comunitària, problematitzadora, ètica, política i social des d'un posicionament crític, complex i de construcció ciutadana.

8.3. MIRADES DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Aquesta secció integra les mirades que s'han ofert al voltant del concepte de la Participació de les Infàncies i les complementa a partir d'aportacions teòriques coincidents.

Aportacions des de l'expertesa

De la mateixa manera que s'ha fet en l'anterior apartat, d'ara endavant mirarem d'entrellaçar i qüestionar els resultats a partir dels referents teòrics que compartim al voltant de la Participació de les Infàncies. Recuperant la idea de Novella Cámara et al., (2023), la Participació de les Infàncies és un dret que mereix ser atès i defensat, i alhora és un concepte multidimensional que acull diferents formes en el seu ser i esdevé un element d'inclusió i garantia democràtica. D'aquestes característiques podríem dir que l'única que es troba a faltar en els resultats és la representació de la Participació de les Infàncies com un dret.

Les subcategories emergents ressalten la Participació de les Infàncies com a *metodologia* necessària per a l'Educació Ambiental. Inclús exemplifiquen diferents formes i accions concretes on es fa present i pren diferents formes. La característica de *garantia de democràcia* apareix de nou, però en aquest cas s'associa a la relació entre adult i infant en l'acció educativa. Tanmateix, es troba a faltar l'element comunitari, de garantir la democràcia més enllà del moment educatiu determinat. El vessant comunitari apareix en parlar de ciutadania. El concepte ciutadania es referencia a partir de la necessitat d'una societat *future* més conscient

i participativa. També en reivindicar les infàncies i la seva participació com quelcom vinculat al present. Tot i això, la subcategoria menys nombrosa és justament la de *ciudadania de present*.

Si bé és interessant discutir allò observat, resulta necessari incidir en allò que ens falta o que és escàs. En aquest sentit, es troben a faltar plantejaments que, de forma crítica i complexa abordin el concepte de la Participació de les Infàncies com una eina transformadora per si mateixa. I no únicament com un vehicle per la transformació de i en l'Educació Ambiental. Moreno-Fernández i Navarro-Díaz (2015) reivindiquen la participació en l'Educació Ambiental com una eina alhora que meta. En aquest sentit, els resultats consoliden la perspectiva instrumental de la participació com una eina al servei de la disciplina i, en canvi, es troba a faltar la vessant finalista i d'objectiu. Aquesta es difon en la majoria dels casos en considerar-se com quelcom des del potencial *futur* i no des de la *ciudadania present*.

També es troben a faltar plantejaments que vinculin la Participació de les Infàncies com un element pel desenvolupament del sentit d'agència, per exemple. Així i tot, s'ha identificat algun exemple (escàs) en què es ressalta la sensibilitat i el compromís de moltes infàncies amb el conflicte climàtic en les que es reivindica que aquestes infàncies no només es mostren compromeses sinó que també són capaces d'accionar i activar el canvi en altres persones a través de la seva participació. Això s'exemplifica a través de la subcategoria de *transmissores d'aprenentatge* i de *ciudadania de present* on es justifica que són els mateixos infants els qui eduquen i consciencien la resta de persones i també són elles qui poden transformar les societats.

Amb tot, no sembla desencertat afirmar que els resultats reforcen la idea que la Participació de les Infàncies a l'Educació Ambiental és un component clau de la seva metodologia i pràctica. Tant la que defineix la pròpia proposta pedagògica com la que es defineix a partir de les relacions establertes en l'acompanyament de l'acció educativa amb les infàncies. Certament, és un principi metodològic a partir del qual es regeix l'experiència educativa (Novella Cámara, 2012). En grau més baix, els resultats també ressalten la idea que la Participació de les Infàncies és un element de formació política i, especialment es destaca en clau de futur. Finalment, trobem les representacions que reconeixen la infància des de la seva agència i com a membres de ple dret en la ciudadania present.

Una possible explicació la trobem en la tècnica de recollida d'informació, la qual ha consistit en les entrevistes a les persones expertes, l'expertesa per la qual se les ha considerat com a

informants es vincula al coneixement, familiaritat i experiència amb l'Educació Ambiental. Aquest factor, junt amb el fet que s'ha formulat la pregunta després de tractar el concepte d'Educació Ambiental és una de les possibles explicacions de per què la representació que s'obté del concepte és, en gran mesura, adscrita dins la disciplina. Darrere d'aquesta possible explicació trobem el fet que potser en l'Educació Ambiental hi ha resistències per tal que el caràcter participatiu traspassi més enllà d'un moment i acció educativa determinada. En tot cas, correspondrà a la discussió explorar i defensar el que a hores d'ara esdevenen suposicions.

Aportacions de les infàncies i els educadors i educadores

A partir de l'anàlisi de la lexicometria i al voltant del concepte de la Participació de les Infàncies hem trobat que es representa primerament a partir del context o escenari on es dona. És destacable l'alta presència de l'escola com un escenari favorable i, amb motiu de cercar l'explicació d'aquest fet, les integrants dels tallers es qüestionaven sota quines premisses es dona aquesta participació. De quina forma es participa en l'escola i si realment és una participació en clau política, ciutadana i transformadora. També semblaria indicar que és en aquests espais on hi ha nens i nenes i, per tant, donada la proximitat amb la següent subcategoria (*infància, ajudar*) es pot argumentar que la Participació de les Infàncies és representada com un espai propi de la infància. De coses que passen amb les infàncies i entre les infàncies. Aquesta representació confronta moltes de les definicions existents que assenyalen i reivindiquen la Participació de les Infàncies com un element vinculat a la comunitat (Hart, 1992, Novella Cámara et al., 2021, Pozo, 2014) i no com quelcom segregat o diferenciat.

Proper a aquest bloc trobem la subcategoria *d'accions necessàries* que s'han de donar per a participar i són elements que es potencien i treballen amb la mateixa participació. Per això, des d'aquesta subcategoria podríem justificar la presència d'elements vinculats al desenvolupament i benestar personal (Novella Cámara, 2012) en què si bé la participació necessita de l'escolta activa, també a través de participar es desenvolupa l'escolta activa. Una afirmació que ens recorda la màxima de què a participar s'aprèn participant (Freire, 1997; Schugurensky, 2010; Trilla Bernet i Novella Cámara, 2001; Pateman, 2012).

Finalment, trobem un segon bloc amb dues subcategories que es vinculen de forma propera entre elles. Una fa referència a un seguit de *valors associats* i que es desenvolupen a partir de la

participació i l'altre fa referència al *futur*. Lluny de plantejar-se de forma explícita des de la perspectiva de l'agència de la infància, aquestes dues subcategories ens recorden a l'estudi de Blanchet-Cohen (2008) sobre el compromís ambiental i l'agència de la infància. En l'estudi, l'autora afirma que és la combinació de ser optimistes amb el *futur* del planeta i la seva pròpia confiança i consciència la que possibilitarà i contribuirà la seva possibilitat de canvi.

En observar ambdues representacions podem trobar fàcilment ***coincidències i divergències d'interès***. Pel que fa a les convergències, en ambdós grups una de les categories resultants es vincula de forma directa amb els escenaris de participació. Si bé hi ha certa coincidència en el protagonisme de l'escola, també veiem com els acompanyants referencien escenaris de caràcter més generalista o ciutadà mentre que les infàncies referencien aquells que formen part del dia a dia, com l'escola, el consell o el futbol. Això evidencia que la participació ha de ser quelcom tangible (Novella Cámara et al., 2022).

Les participants del taller ressalten que, en comparativa amb el concepte d'Educació Ambiental, el concepte de Participació de les Infàncies mostra menys dispersió i menys diferències entre els col·lectius informants. No gens menys, se'n destaquen algunes.

En el cas dels i les acompanyants, referencien el concepte a través d'una major presència de paraules que reflecteixen valors i actituds com són l'apoderament, el respecte, la inclusió, la llibertat o la democràcia. I també des del valor propi de la participació i la necessitat que aquesta sigui defensada. Una idea que ens recorden Novella Cámara et al. (2023) quan apunten la importància de defensar la Participació de les Infàncies en el fer comú com a garantia de les societats democràtiques. Els adults tenen una visió més abstracta i orientada cap al futur, amb un enfocament en valors socials i educatius. Per la seva banda, els infants es concentren en les activitats i espais concrets del seu dia a dia, reflectint la seva experiència més recent per mitjà del joc i l'aprenentatge. No és quelcom que sorprengui donat que, com assenyala Grindheim (2017) la ciutadania de la infància es performa des de la diferència i les accions que hi vinculen s'adscriuen en major mesura a un context concret i una escala local.

En ambdós casos es troben a faltar moltes de les dimensions que Novella Cámara (2012, 2014) apunta en aprofundir en el concepte i el seu caràcter multidimensional. La representació de la participació és molt present a través de les dimensions de 'principi educatiu que regeix les experiències educatives' o la de 'metodologia i la seva concreció en procediments i estratègies metodològiques'. De nou sembla que en l'imaginari de la

Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental, aquesta s'adscriu en el desenvolupament de l'activitat o acció educativa-ambiental. De tota manera, serà interessant observar, en els següents capítols de resultats, quines dimensions es fan presents en preguntar de forma explícita pel desenvolupament d'una pràctica educativa i si el predomini i absències són les mateixes a partir de les quals es representa el concepte.

8.3.1. La Participació de les Infàncies com a metodologia. Una representació limitant des de l'Educació Ambiental

De la mateixa manera que hem fet amb el concepte de l'Educació Ambiental, es proposa un model conceptual que descriu i ordena la representació que es desprèn dels resultats vinculats a la representació de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Aquest model (Figura 31) s'entén com la significació del concepte de participació de la infància en l'Educació Ambiental que emergeix dels resultats.

En aquest cas, no integra de forma explícita referents teòrics ni s'ha de llegir com un model a defensar o promoure, sinó com un reflex d'allò que està passant.

Figura 31.

Una representació emergent de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Model conceptual.



Com s'observa en la figura, el model parteix de la representació de la Participació de les Infàncies com una metodologia al servei de l'Educació Ambiental. I s'organitza en tres blocs, que serveixen per estructurar les necessitats, garanties i impulsos de la Participació de les Infàncies en la disciplina. Aquests esdevenen permeables entre si i es fan presents de forma entrelaçada. En cap cas s'haurien de considerar com una ordenació seqüencial ni lineal en la pràctica educativa-ambiental.

En primer lloc, trobem l'afirmació que aquesta participació és concebuda en l'Educació Ambiental especialment, però no només, com una metodologia. Podem observar que necessita accions com l'escolta, l'aprenentatge o el treball per desenvolupar-se en escenaris i contextos possibilitadors, entre els quals es reconeixen l'escola, el consell infantil o l'educació en temps lliure, entre d'altres. I en els quals, aquesta participació es concep com un element propi de la infància que es materialitza especialment a través de l'ajuda.

Al mateix temps, la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental esdevé un element garant de les relacions democràtiques entre l'adult que acompanya aquesta acció i les infàncies que són part de la proposta educativa-ambiental. També es converteix en un element de garantia sobre el reconeixement de les infàncies com a transmissores d'aprenentatges entre els seus familiars, amistats i grups propers; el reconeixement de les infàncies com a ciutadania del present i amb capacitat d'actuació; i el reconeixement de les infàncies com un potencial de ciutadania participativa de futur.

Per acabar, la Participació de les Infàncies promou la possibilitat d'imaginar un futur il·lusionant i compromès al qual arribar a través de l'esforç i en què l'educació apareix com un component clau. Un futur on es facin present un seguit de valors desitjables per a la societat i la ciutadania, com són la cooperació, el pensament crític, la llibertat o la diversitat.

8.4. L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU. MIRADES DES DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Els resultats vinculats al concepte de l'acompanyament posen èmfasi en el vessant relacional i de vincle amb les infàncies. Un dels elements a ressaltar d'entre els resultats és la reafirmació de la importància de l'autonomia i com l'acompanyament esdevé un procés per fomentar-la i desenvolupar-la (Cols Catasús et al., 2018; Elster, 1997; Nussbaum, 2007; Úcar, 2020).

Els resultats apunten algunes característiques o disposicions de la persona que acompanya per tal que aquest es vinculi des de l'horitzontalitat i l'intercanvi. El posicionament previ de l'educador esdevé un element de reflexió que, com assenyala Ardoino (2020) és necessari a l'hora de desenvolupar la tasca professional. Així mateix, tal com apunten les participants, cal saber **on volem anar i que volem aconseguir**.

La resposta a aquest posicionament es vincula en els resultats, en major o menor mesura, a través de les formes d'acompanyament presentades per Alonso i Funes (2009).

Els resultats evidencien que es vol anar cap a un acompanyament que sigui divers i promogui la diversitat. És a dir, que com a resultat d'un bon acompanyament es promogui la inclusió i esdevingui un espai d'acollida per diverses identitats (*acompanyament social*). I també de les infàncies a través del desenvolupament de l'autonomia. Es reconeix l'acompanyament com a element generador i multiplicador i es reconeix a l'acompanyant com algú capaç de ser present des dels marges, pacient i flexible (*acompanyament educatiu*). En menor mesura es fa present *l'acompanyament entre recursos* i aquest es reivindica en la necessitat de garantir que els espais existents disposin de tots els recursos i condicions necessàries. D'entre totes les respostes, *l'acompanyament terapèutic* és el menys present. Tot i això, el podem reivindicar en tant que es vincula al canvi de mirada vers les infàncies i al seu reconeixement com agents i no merament com a consumidors d'activitats educatives preestablertes, estanques i immòbils.

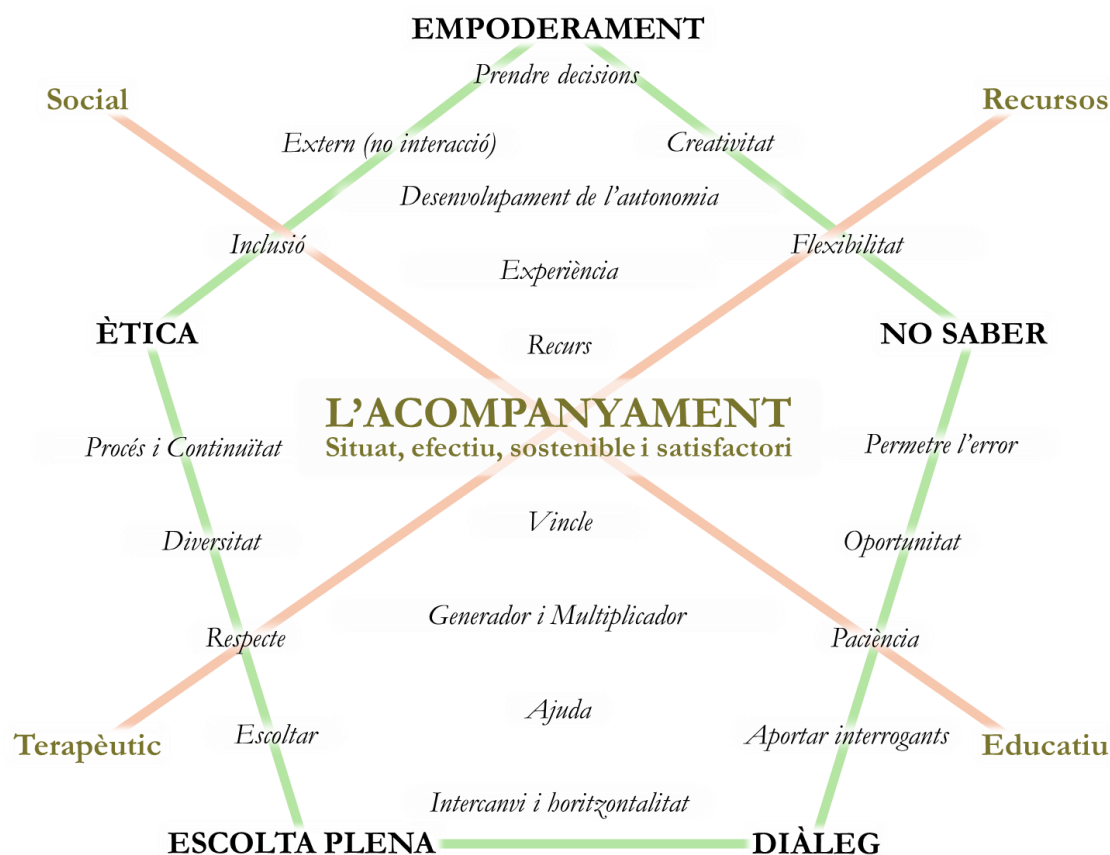
8.4.1. L'elaboració d'un concepte d'acompanyament integrador

A partir dels resultats obtinguts i en diàleg amb alguns dels plantejaments teòrics s'ha volgut proposar un concepte de l'Acompanyament integrador que neix de posar en diàleg diferents propostes teòriques entre si i es reforça des del sentit i significat de la pràctica que emergeix dels resultats.

Com ja s'ha defensat en el marc teòric, l'acompanyament que defensem necessita, d'acord amb Úcar (2020), vincles i relacions que resultin en un acompanyament situat, efectiu, sostenible i satisfactori. Per a això, entenem que aquest acompanyament s'ha de donar des del constant equilibri i balanceig entre l'acompanyament educatiu, el social, el terapèutic i els recursos (Alonso i Funes, 2009). També ens hem servit de les cinc disposicions que es desprenen de la teoria de Paul (2009). És a partir d'aquestes teories que es representa el model conceptual de l'acompanyament integrador en l'Educació Ambiental (Figura 32) en el qual s'han reordenat les subcategories emergents per proximitat amb els elements de les diferents teories.

Figura 32.

La representació de l'acompanyament integrador en l'Educació Ambiental. Model conceptual.



En aquest model, trobem un pentàgon com a element protagonista. En els vèrtexs descobrim cadascuna de les disposicions que es desprenen de la teoria presentada per Paul (2009), alhora interseca amb els quatre tipus d'acompanyament defensats per Alonso i Funes (2009) i s'enriqueix de totes les aportacions que emergeixen dels resultats dels tallers participatius. Vinculant, doncs, la representació posicionada des d'un punt de vista teòric amb elements

emergents de la pràctica educativa i de persones que diàriament acompanyen infàncies en escenaris i pràctiques d'Educació Ambiental.

En cap cas l'acompanyament que es defineix per mitjà d'aquest model és tan ordenat com a vegades les il·lustracions o representacions gràfiques suggereixen. A efectes de visualització, aprofundiment i definició teòrica, les aportacions dels resultats dels tallers s'han redistribuït i ordenat en funció de la proximitat a unes o altres dimensions, però seria un error concebre-les com a exclusives o incompatibles entre si. Coincidint tant amb els autors referenciats com amb les participants dels tallers, és necessària la interrelació i balanç dels diferents elements del model perquè l'acompanyament esdevingui situat, efectiu, sostenible i satisfactori.

En conclusió, parlar d'Educació Ambiental i havent presentat prèviament el model que es desprèn d'aquest concepte, sembla evident defensar l'acompanyament des del punt de vista social i educatiu. No obstant això, i no és un fet que no s'hagi apuntat fins al moment, el solapament i la concatenació actual de crisis sistèmiques a què ens enfrontem fa que cada vegada tingui més sentit considerar l'acompanyament en l'Educació Ambiental des d'un vessant terapèutic. De la mateixa manera, un bon acompanyament entre recursos permetrà la continuïtat, i la vinculació amb la comunitat a través de l'acció educativa-ambiental, més enllà del moment específic i concret de l'activitat o projecte que s'està desenvolupant.

Capítol 9

CARACTERITZACIÓ DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL: ON ÉS LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES?

El novè capítol presenta els resultats que es desprenen de les descripcions de les pràctiques educatives en l'Educació Ambiental. La mirada és descriptiva amb especial interès per identificar aquells elements propis de l'Educació Ambiental que els diferents informants reconeixen com a favorables per la participació de les infàncies.

9.1. Les pràctiques educatives en l'Educació Ambiental

Aquest apartat caracteritza les pràctiques educatives en l'Educació Ambiental. Es considera el context, espai, periodicitat, temàtiques treballades i aprenentatges identificats, així com la Participació de les Infàncies a partir de les seves dimensions i formes. També s'analitzen les diferents tipologies de pràctiques i les seves possibilitats per a la participació infantil.

9.2. Oportunitats per a la participació de les infàncies

Una vegada descrites les pràctiques, en aquesta secció s'identifiquen els favorables a la Participació de les Infàncies identificats tant per acompanyants com per infàncies. També es presenten resultats que emergeixen de les entrevistes i amplien aquesta mirada des dels components metodològics que afavoreixen la participació infantil en les pràctiques d'Educació Ambiental.

9.3. Reptes i estratègies per potenciar la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental

En aquesta secció es descriuen els reptes que afronten tant els educadors i educadores ambientals com la pròpia disciplina per reforçar, o incorporar, la vessant participativa i capacitant. També es presenten les estratègies resultants de les converses amb les persones expertes per promoure i augmentar la Participació de les Infàncies en la pràctica educativa-ambiental.

9.1. LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

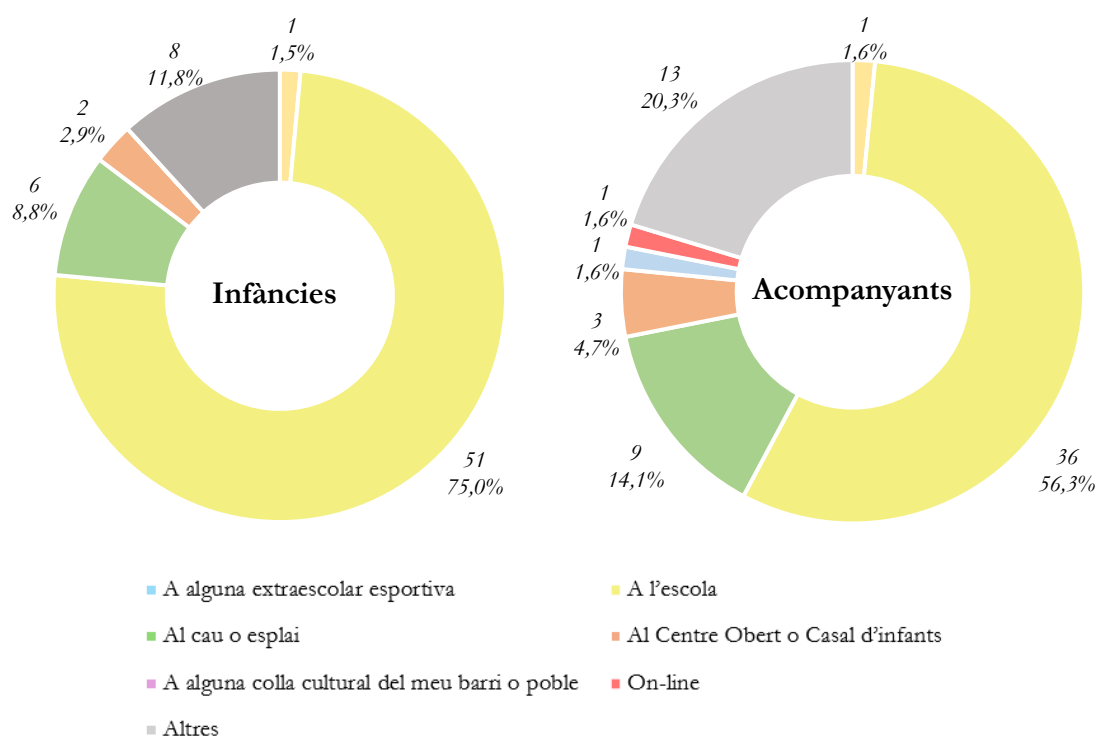
9.1.1. Caracterització. Context, espai i periodicitat

Context educatiu on es desenvolupen

Un dels elements que s'ha considerat d'alta rellevància a l'hora de conèixer algunes pràctiques o elements d'èxit en Educació Ambiental ha estat el context educatiu on es desenvolupen. És a dir, coneixedors de la riquesa i diversitat escènica que té la disciplina, cal conèixer tant en el cas d'infants i adolescents com d'acompanyants quin context educatiu referencien. S'ha elaborat un gràfic que il·lustra els contextos educatius referenciats en la pràctica descrita tant per a adults com per les infàncies (Figura 33).

Figura 33.

Contextos educatius referenciats en la pràctica d'Educació Ambiental descrita.



Nota. La llegenda és la mateixa per ambdós gràfics.

Podem observar doncs que en pensar en una activitat concreta, que considerin de valor, d'Educació Ambiental tant infàncies com adults referencien, en primer lloc, el context escolar i seguidament, amb una àmplia i notable diferència les entitats d'educació en el lleure, d'entre les quals destaca el lleure associatiu de base voluntària, caus i/o esplais.

Dins de la resposta *Altres* s'associen diferents espais o contextos educatius que les informants han considerat que no s'engloben en cap de les anteriors. En el cas dels adults veiem com predominen espais vinculats a l'entorn natural proper, tot referenciant parcs naturals o zones conegudes. També es fan presents espais públics veïnals i la universitat. Pel que fa als infants i adolescents la majoria referencien una excursió o sortida, sense detallar si es tracta d'un espai escolar, extraescolar o familiar. I és d'interès esmentar que dins de la categoria *altres* s'ha assenyalat *un fòrum d'escoles verdes* i un *consell d'infants*.

Si bé aquests resultats podrien donar certa informació sobre quins contextos educatius promouen més activitat d'Educació Ambiental entre els informants, en el cas de les infàncies i adolescències resulta interessant creuar aquestes dades amb els contextos que formen part del seu fer diari. És evident, doncs, que difícilment es poden referenciar activitats d'un context del qual no se'n forma part. La següent taula il·lustra (Taula 18) els espais que diuen freqüentar de forma habitual, els espais que s'han referenciat en l'activitat explicada i una relació percentual entre els referenciats en l'activitat i els freqüentats.

Taula 18.

Contextos referenciats per les infàncies en relació amb els contextos freqüentats.

<i>Infàncies (n=68)</i>	Context freqüentats		Context referenciats		Ref./Freq. (%)
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
<i>A l'escola</i>	67	98,53%	51	75,00%	76,12%
<i>Al Can o l'Esplai</i>	13	19,12%	6	8,82%	46,15%
<i>Al Centre Obert o Casal d'Infants</i>	6	8,82%	2	2,94%	33,33%
<i>A alguna extraescolar d'esport</i>	23	33,82%	1	1,47%	4,35%
<i>A alguna colla cultural del meu barri o poble</i>	5	7,35%	0	0,00%	0,00%
<i>Altres Espais</i>	4	5,88%	8	11,76%	200,00%

Resulta interessant, doncs, observar que, en mirar la relació entre contextos referenciats i freqüentats, l'ordre anteriorment esmentat es conserva. Aquesta relació ens permet dir que aproximadament 3 de cada 4 infants que van a l'escola en referencien alguna activitat educativa-ambiental. En el cas del lleure associatiu la dada s'apropa a 1 de cada 2 i en el cas dels centres oberts o casals un de cada 3. Les dades associades a les extraescolars esportives

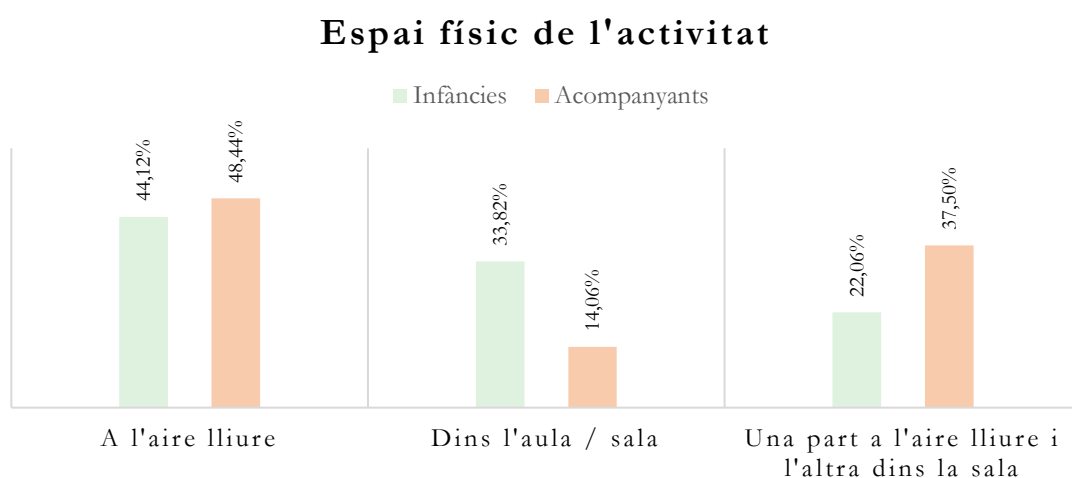
ens permeten afirmar que és un dels espais en què, segons la percepció d'infants i adolescents, menys activitats educativa-ambientals es duen a terme. D'igual manera en el cas de les colles o entitats culturals populars.

Espai físic de l'activitat

En parlar d'Educació Ambiental el factor entorn entra en joc. S'ha preguntat als informats per l'espai físic en el qual les diferents pràctiques explicades s'han desenvolupat.

Figura 34.

Espai físic on es desenvolupa la pràctica educativa-ambiental descrita.



En observar la gràfica (Figura 34) podem afirmar que, en la majoria dels casos, tant infants com adults, referencien una activitat desenvolupada completament a l'aire lliure (44,12% d'infants i adolescents i 48,44% d'adults). Les diferències apareixen entre la segona i tercera posició. En el cas dels infants i adolescents referencien, en segon lloc, (33,82%) activitats desenvolupades plenament dins l'aula i, en darrer lloc, propostes que han contemplat una part a l'aula i una part a l'exterior (22,06%). Els adults inverteixen aquest darrer ordre situant la proposta mixta, en segon lloc, amb un 37,5% i la proposta d'aula amb un 14,06% ocupa la darrera posició.

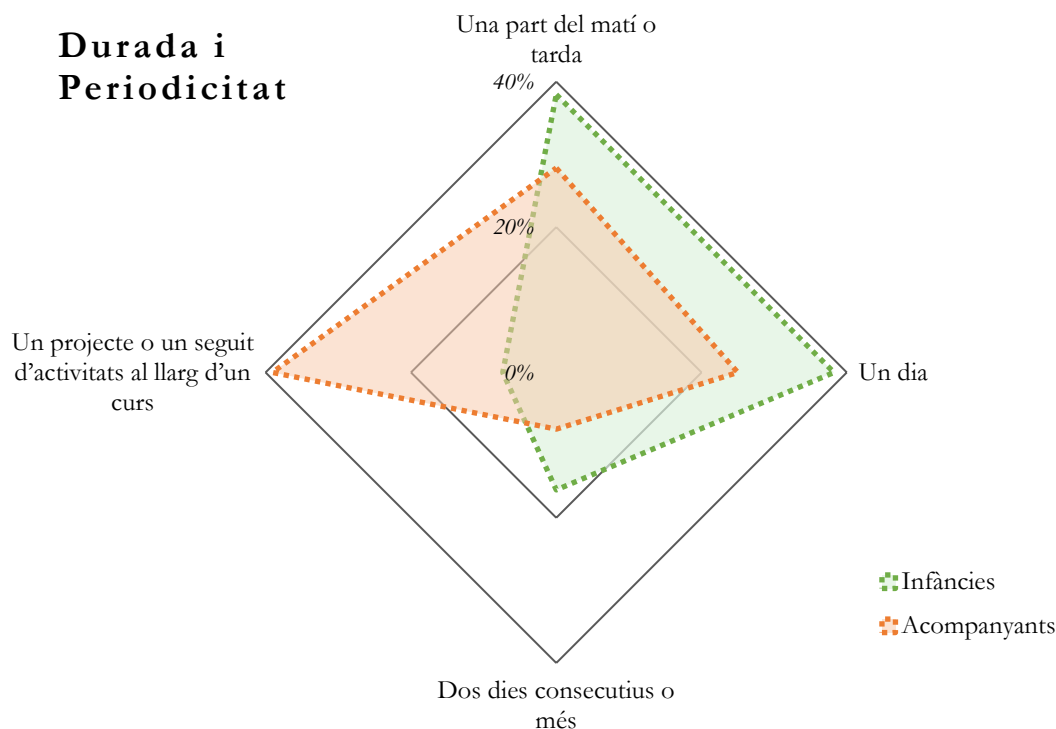
Durada i periodicitat de les pràctiques

Per tal de poder apropar-nos a caracteritzar la naturalesa de les pràctiques referenciades s'ha explorat la durada i periodicitat d'aquestes. La següent gràfica (Figura 35) mostra la durada i periodicitat de les pràctiques educativa-ambientals referenciades, per a infants i adults, com a pràctiques *de valor* en els qüestionaris. La gràfica il·lustra de forma clara com és una de les dades recollides amb major disparitat entre el col·lectiu d'infants i adolescents amb el de les

persones adultes. És una diferència que pot ser explicada a causa de la concentració de respostes d'infants i adolescents que s'ha exposat en caracteritzar la mostra.

Figura 35.

Durada i periodicitat de la pràctica educativa-ambiental descrita.



La interpretació d'aquesta gràfica ens mostra clarament com pels infants i adolescents les activitats que referencien no tenen una continuïtat temporal, sinó que s'emmarquen en un únic dia, sigui unes hores concretes o tot el dia (38,24% en ambdós casos). S'ha considerat com a tot el dia aquelles activitats en les quals s'ha necessitat o bé tot el matí o bé tota la tarda o ambdós. En seguit, trobem experiències vinculades a caps de setmana, excursions de més d'un dia, campaments o altres que, si bé són puntuals, acullen més d'un dia (16,18%) i, en últim lloc, trobem cinc experiències que s'emmarquen dins d'un projecte o activitats amb certa continuïtat, suposant un 7,35%. En el cas dels adults, la durada i periodicitat més referenciada és justament aquesta darrera, suposant el 39,06% de les experiències recollides. Seguides per aquelles que es desenvolupen en unes poques hores del dia (28,13%) o aquelles de caràcter diari (25%).

9.1.2. Temàtiques treballades i aprenentatges

Mirades globals a les temàtiques treballades

Si bé fins ara hem caracteritzat les pràctiques des de la seva vessant logística o estructural, ara comencem a apropar-nos a aquells elements de contingut. Si bé a priori sembla clar poder definir les temàtiques que es treballen en l'Educació Ambiental, hem explorat aquest interrogant des de la premissa inicial: pensar una activitat d'Educació Ambiental que cada informant considerés substancialment interessant pel que fa a la participació. A continuació es presenta un dendrograma (Figura 36) fruit de l'anàlisi de les temàtiques que tant infàncies i acompanyants assenyalen.

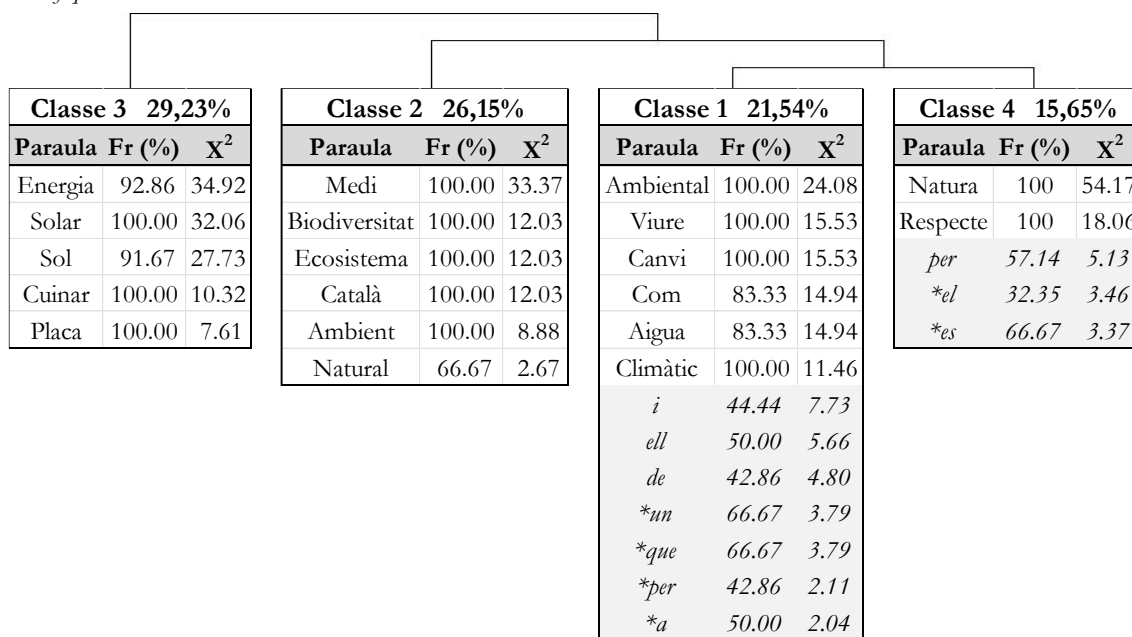
- **Energia solar (classe 3; 29,2%).** Aquesta esdevé la classe estadísticament més diferenciada de la resta. Està formada pels termes *energia, solar, sol, cuina, placa*. A més a més, resulta significativament més present en les infàncies. Evoca elements pràctics i pragmàtics. Directament vinculats amb una experiència educativa concreta, ens deixa imaginar de forma clara que estan parlant d'una activitat relacionada amb l'ús de l'energia solar.
- **Medi, biodiversitat i ecosistema (classe 2; 26,1%).** Se situa a un punt mitjà amb termes com *medi, biodiversitat, ecosistema, català, ambient i natural*. Engloba activitats dedicades a conèixer l'entorn proper, l'ecosistema que s'habita i la biodiversitat que el forma.
- **Natura i Respecte (classe 4; 15,7%).** Els termes *natura i respecte* són els únics diferencials d'aquesta classe. Clarament, les temàtiques treballades posen al centre el respecte per la natura com a element bàsic.
- **Ambiental i Canvi Climàtic (classe 1; 21,5%).** Trobem una agrupació de paraules vinculades a una perspectiva de l'emergència climàtica, *Ambiental, viure, canvi, com, aigua i climàtic*. A l'aigua com a recurs i el canvi climàtic. Podem veure com en aquesta classe el discurs necessita més connectors per articular-se, fet que ens porta a suposar una major complexitat o detall en la seva definició. És una classe que s'ha enriquit, en gran part, de discursos provinents d'educadors i educadores ambientals.

Si ens centrem en la distribució de les classes en el dendrograma, observem la diferenciació d'una de les classes (classe 3: energia solar). Una diferenciació que respon davant l'especificitat de la classe i al fet que s'ha respost de forma gairebé exclusiva per infàncies. A

l'altre extrem situaríem la classe 1 (ambiental i canvi climàtic) on, tot i de forma menys exagerada, moltes de les respostes provenen d'educadors i educadores i necessiten major especificitat en la seva definició. Aquesta classe, l'ambiental i canvi climàtic, apareix relacionada, molt estretament, amb la de natura i respecte. En una posició intermèdia entre ambdós extrems del dendrograma, trobem la classe que fa referència al medi i la seva comprensió ecosistèmica. De tal manera que podem argumentar que tant les accions concretes i determinades (classe 1: energia solar) com les activitats que treballen temàtiques més complexes (classe 1: ambiental i canvi climàtic) o abstractes (classe 4: natura i respectes) mostren, en major o menor grau, proximitat amb el territori on es desenvolupen. En aquest cas, amb el medi i ecosistema català.

Figura 36.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi de les temàtiques treballades que tant infàncies com acompanyants identifiquen.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Per aproximar-nos de forma més acurada i observar matisos en relació amb les temàtiques treballades, s'han analitzat de forma separada les temàtiques identificades tant per a infants com pels educadors i les educadores acompanyants.

Temàtiques identificades per les infàncies

Per tal d'aprofundir de forma exclusiva en aquelles temàtiques que infants i adolescents identifiquen com a treballades, s'ha desenvolupat primerament una anàlisi qualitativa de contingut a partir de les seves aportacions i, de forma complementària, posteriorment una anàlisi de similituds a partir de la correlació estadística de lexicometria.

D'ara endavant es presenten el detall de les temàtiques identificades per a infants i adolescents fruit de l'anàlisi qualitativa que ha permès establir quatre categories. Aquestes es presenten ordenades per l'abundància:

- *Contaminació física, impactes de l'acció humana i accions per revertir-ho (30,9%).* Aquesta primera categoria acull temàtiques vinculades a activitats puntuals que mostren entorns naturals contaminats o accions humanes que generen aquesta contaminació. En la gran majoria dels casos aquesta contaminació a què fan referència és tangible i, també la majoria de les activitats contemplen un espai segons informen les infàncies per a la recollida i neteja de l'entorn. Algunes de les respostes que configuren aquesta categoria són: *Vam recollir brossa d'un bosc (N57). El paper d'alumini i les carmanyoles; feiem un cartell i el portàvem al fòrum per explicar quan havien reduït l'ús de l'alumini (N52). No llençar brossa, reciclar, reutilitzar, recollir (N3). Recollir brossa de la riera de Piera (N19).*
- *Energies renovables (29,4%).* De forma clara i molt similar al que podíem observar al dendrograma, s'estructura una categoria al voltant de les energies renovables. Amb una altíssima presència dins aquesta agrupació de l'energia solar. Són activitats que, segons expliquen, combinen una part de caràcter informatiu i una d'experimentació. Aquesta categoria acull respostes com les següents: *El sol i l'energia; vam veure que es pot cuinar amb la llum del sol (...) (N36). Moli de vent; vam construir un molí de vent amb una placa solar i s'encenia en donar-li el sol (N43). Cuinar amb la llum del sol, i escalfar coses amb la llum del sol (N30).*
- *Natura, respecte per la natura i altres elements biofísics (25%).* Aquesta categoria es defineix per un seguit de respostes que assenyalen la natura com a temàtica treballada. Sigui amb aquests termes o a través d'alguna de les seves formes, com poden ser: *les remolatxes i les fruites (N9), els rius (N50) o les plantes i animals (N53).* També apareixen en aquesta categoria algunes respostes que associen en la temàtica el valor del respecte per la natura.

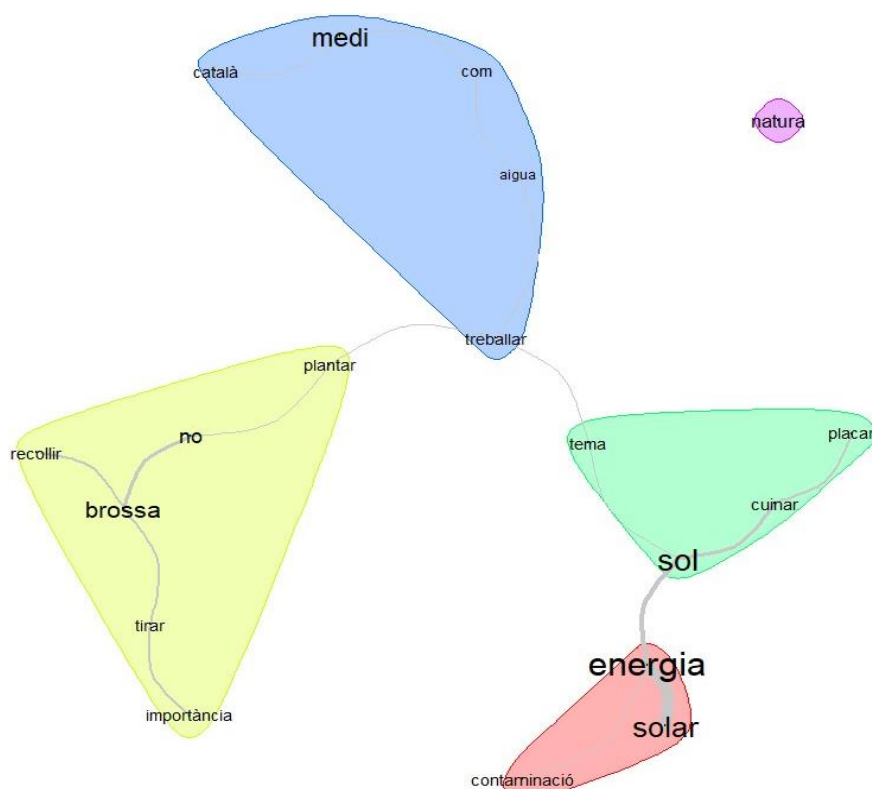
- *Propostes de millora explícites per la comunitat (4,4%).* Aquesta és la categoria amb menor presència d'entre les presentades. La rellevància d'aquesta categoria no es deu a la presència, sinó a la concreció de l'experiència que les tres respostes que la formen donen. Dues de les respostes apunten com a temàtica *lo de renovar els parcs de Piera (N6)* i *renovar el poble (N11)*. L'altra de les respostes exposa *el malbaratament (N47)* com a temàtica, però en explicar-la breument, defineix l'activitat de la següent manera: *un cartell per convèncer la gent de que no malbarati aliments*. Aquesta categoria formada per únicament tres respostes apunta de forma directa a la transformació de la comunitat on formen part i resulta d'interès destacar que en mirar l'espai on s'ha dut a terme l'activitat en tots els casos podem veure que és un consell d'infants.

El percentatge restant s'ha discriminat perquè o bé són respostes en blanc o bé no lliguen amb el que s'ha preguntat.

De forma complementària, en relació amb les temàtiques identificades per les infàncies, es presenta el gràfic resultant de l'anàlisi del discurs per mitjà de l'anàlisi lexicomètrica amb el software Iramuteq (Figura 37).

Figura 37.

Anàlisi de similituds de les temàtiques treballades identificades per les infàncies.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Podem observar el protagonisme de la segona de les categories esmentades essent les paraules *energia*, *sol* i *solar* les més presents. I establint també entre elles les relacions més recurrents *energia-solar* i *energia-sol*. Observem que en aquestes comunitats en relació amb les temàtiques tenim una que ens vincula l'ús de *l'energia solar* amb la *contaminació* i l'altra, molt propera a aquesta primera comunitat, il·lustra el tipus d'activitat desenvolupada a vincular *l'energia* del *sol* amb les *plaques* i la *cuina*.

En seguit trobem una comunitat que s'aproxima a la tercera de les temàtiques categoritzades en l'anàlisi anterior i on el *medi* es fa protagonista junt amb el factor territorial, *català*, o l'*aigua*. De forma propera a aquesta comunitat lèxica, però aïllada, és a dir, sense que estableixi relacions amb cap altra, apareix el concepte *natura* el qual ens indica que aquesta és una temàtica en si mateixa i no ha necessitat, o si més no, no s'ha donat un major aprofundiment en la descripció de la temàtica de l'activitat. L'última de les comunitats que apareix diferenciada i lleugerament relacionada amb la del medi, és protagonitzada pel terme *brossa*. Ens recorda a la primera de les categories i acull paraules com: *no*, *tirar*, *importància*, *recollir* o *plantar*. És destacable la mida, i per tant presència, del terme *no*.

Temàtiques identificades per acompanyants

Una vegada hem aprofundit en l'especificitat de les temàtiques identificades per les infàncies, il·lustrarem els resultats vinculats a les identificades per les persones acompanyants de l'acció educativa. Per aquests exercicis seguirem el mateix ordre, i ens suportarem de les mateixes tècniques d'anàlisi que tot just hem emprat en el cas de les infàncies.

En el cas de les persones adultes hem pogut establir sis categories diferents. Quatre de les quals coincideixen amb les establertes amb el col·lectiu d'infants i adolescents, però se signifiquen de forma lleugerament diferent i, d'igual manera, prenen unes presències relatives diferents. En aquest cas, es podrà observar que la suma dels percentatges de les categories sobrepassen el 100%, donat que moltes de les respostes indiquen més d'una temàtica i es poden acollir a més d'una categoria. Les categories emergents entre les temàtiques identificades pels educadors i les educadores acompanyants, i en ordre de rellevància, són:

- *Natura, i altres elements biofísics (48,4%)*. Aquesta és la categoria més present. Igual que en el cas de les infàncies agrupa aquelles respostes que diuen treballar temàtiques relacionades amb l'entorn biofísic i natural territorial. Com a element diferencial, podem veure com la concreció tant del territori com dels elements concrets treballats és major: *Interpretació*

d'hàbitats naturals, comunitats vegetals i successions ecològiques (A22); la dinàmica i geomorfologia litoral, la importància ecològica dels cicles naturals i els seus elements, la biodiversitat marina i l'ecosistema dunar (A24). Un dels altres elements diferencials és la vinculació i presència de la socioesfera, és a dir, d'elements que no són merament naturals sinó, o bé el concepte mateix és antropogènic; podrien ser *els serveis ecosistèmics a les Madrigueres (A51)* o el *concepte d'Espai Natural Protegit (A30)*. O bé vehiculen una activitat humana associada a l'entorn natural com exemplifica la temàtica *platja i port (A63)*.

- *Contaminació física, impactes de l'acció humana i accions per revertir-ho (39,1%).* Igual que amb el col·lectiu de les infàncies és una categoria amb alta presència de respostes vinculades als residus, la seva gestió i la seva recollida. Tot i això, és una categoria que apareix molt relacionada amb valors i elements actitudinals a promoure. És a dir, en respondre la temàtica, més enllà de vincular-la a una gestió concreta de la contaminació, es vincula també amb allò que es vol promoure en l'infant o l'adolescent: *Conscienciació, reciclatge, malbaratament, respecte per la natura i recollida de residus (A1), cuidar el nostre entorn i identificar elements impropis de la platja, reduir els residus abocats per les persones (A13)*. Tanmateix, un dels altres elements diferencials és, que en aquest cas, els impactes de l'acció humana o la contaminació prenen altres formes, més enllà de la contaminació física, com pot ser l'acústica o la química i, alhora, es referencien més activitats relacionades amb el canvi climàtic o la transformació del paisatge i l'entorn. *El canvi climàtic i els beneficis ambientals dels parcs urbans (A64), mobilitat, qualitat de l'aire i urbanisme (A2)*. Finalment, cal destacar que les accions per revertir o mitigar els impactes de l'acció humana també prenen una significació des de la prevenció o actuació prèvia a l'impacte *Consum responsable i prevenció de residus (A46)*.
- *Propostes de millora o participació (15,6%).* En aquest cas, la categoria se significa en molts casos a través de la paraula explícita *participació*. O bé a través d'una breu descripció de la temàtica en la qual emergeixen conceptes o competències associades a la participació comunitària. Alguns exemples d'aquesta categoria són: *canvi climàtic, anàlisi i diversitat de referents, joves activistes, projectes transformacionals (A42), Participació en les decisions que afecten l'espai del qual formen part, democràcia, comunitat... (A53)*.
- *Valors o elements actitudinals (12,5%).* Si bé en el cas de les infàncies havíem incorporat les poques respostes que assenyalaven el respecte a la natura en una de les anteriors categories, en aquest cas mereix una nova categorització perquè es ressalten altres actituds

i valors que es pretenen cultivar en l'educand. Com poden ser la cura, l'alimentació sostenible, la consciència ambiental, el contacte amb la natura, etc. Algunes de les respostes d'aquesta agrupació són: *Estalvi d'aigua, cura i respecte de la natura (A21)*, *Fauna propera per valorar, el respecte amb l'entorn (A31)*.

- *Energies renovables (6,3%)*. De nou és una categoria que apareix en el col·lectiu de les infàncies. Tot i això, cal destacar la diferència entre la presència que té per cada col·lectiu d'entre les respostes analitzades. En aquest cas, únicament quatre de les seixanta-quatre respostes referencien com a temàtica el treball al voltant d'energies renovables. I ho manifesten sota aquesta terminologia *energies renovables* o, en un cas, *energia verda (A56)*.
- *Elements culturals o històrics (6,3%)*. La darrera de les categories, i amb una presència igual a l'anterior, trobem les activitats que diuen treballar elements clarament associats al factor humà i cultural de l'entorn. Com són l'ús públic d'alguns espais, la convivència entre diferents comunitats o bé activitats que anys enrere eren part de la vida diària i han deixat de ser tan presents. *La sostenibilitat, la reutilització de materials, activitats quotidianes d'abans (llevar al llevador) (A6)*, *La humanització del territori des de la prehistòria (A34)*.

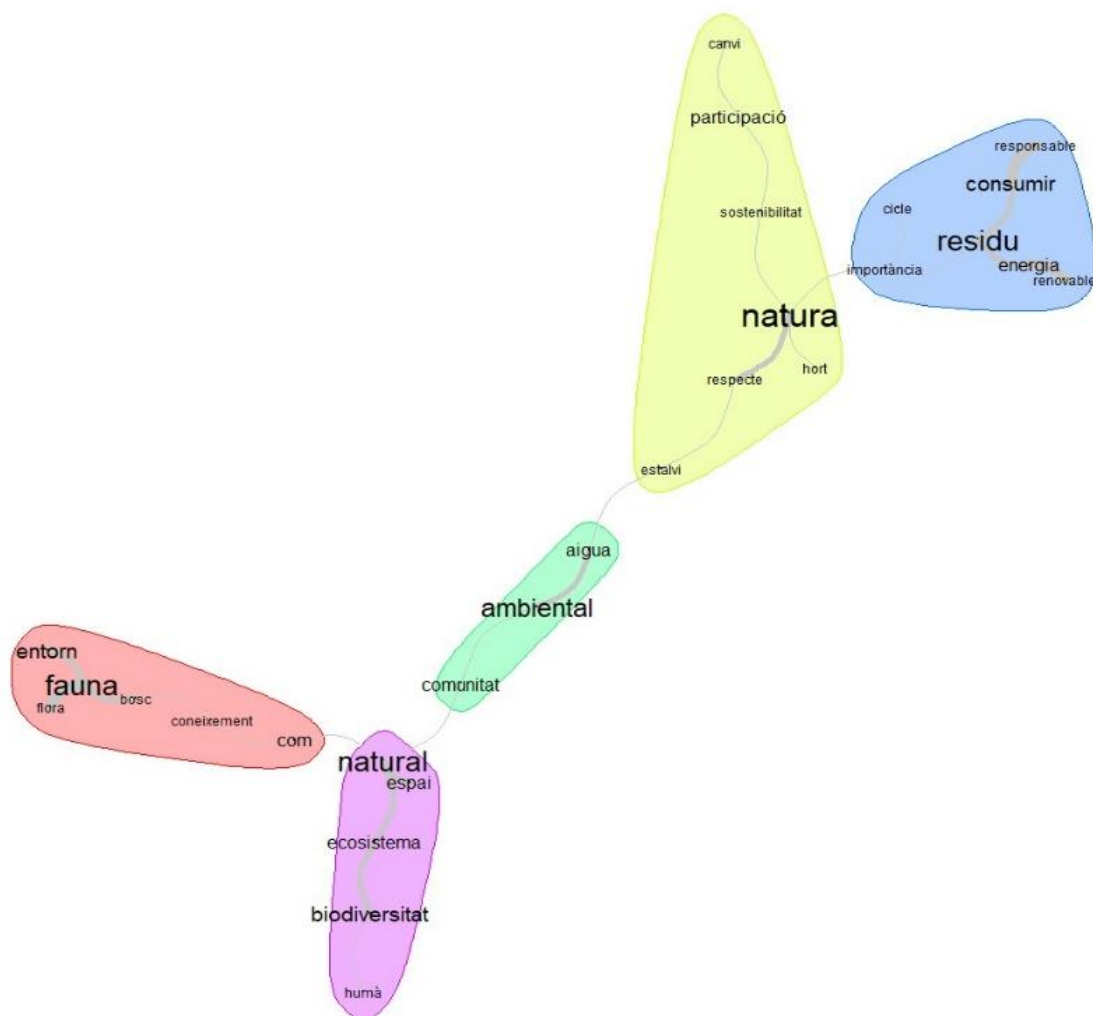
Una vegada descrites aquestes sis categories emergents resultants de l'anàlisi de continguts, i continuant amb el mateix ordre emprat pel col·lectiu de les infàncies, es presenta el gràfic de similituds per comunitats lèxiques (Figura 38).

El gràfic de similituds mostra com les paraules amb major presència són *natura*, *residu*, *natural*, *fauna* i *ambiental*. I, al voltant de cadascuna d'aquestes es constitueix una de les comunitats lèxiques. Observem que les comunitats al voltant de *fauna* i *natural* apareixen de forma molt propera. La primera es relaciona amb termes vinculats a l'entorn, com són la *fauna*, la *flora*, o el *bosc*. I proper a aquesta comunitat trobem les paraules vinculades a l'espai natural, l'*ecosistema* i la *biodiversitat*. Destacant, en menor presència, el terme *humà* com a part de la comunitat lèxica d'allò *natural*. Aquestes dues agrupacions es relacionen amb la següent (*ambiental*) per mitjà del terme *comunitat*. I aquesta es relaciona a través d'un tercer terme de la comunitat, *aigua*, amb l'agrupació més nombrosa del gràfic de similitud. És la comunitat que s'estableix al voltant del terme *natura*, el terme amb major presència. Hi trobem els valors de *participació*, *sostenibilitat*, *respecte*. Resulta interessant veure com en aquesta comunitat es vehicula l'*estalvi* per mitjà del *respecte* i el *canvi* per mitjà de la *participació*. L'última de les comunitats emergents d'aquesta anàlisi recorda al conjunt d'accions possibles per a reduir l'impacte humà sobre el

medi. Se centra en el terme *residu* i de forma molt propera la segueixen els termes *consum-responsable* i *energia-renovable*.

Figura 38.

Anàlisi de similituds de les temàtiques treballades identificades pels educadors i les educadores acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Mirades globals als aprenentatges identificats

L'última categoria a explorar des d'aquesta perspectiva, des de la caracterització de les pràctiques, fa referència als aprenentatges que d'aquella acció se'n desprenen. Una de les darreres preguntes en referència a la seva experiència d'èxit, que tant a les infàncies com acompanyants se'ls va formular, era en relació als aprenentatges. De la mateixa manera que s'ha fet en les temàtiques, a continuació, es presentaran els resultats associats a cadascun dels col·lectius informants. A les infàncies s'ha preguntat “*què vas aprendre?*” mentre que a les adultes s'ha preguntat “*què esperaves que aprenguessin?*”

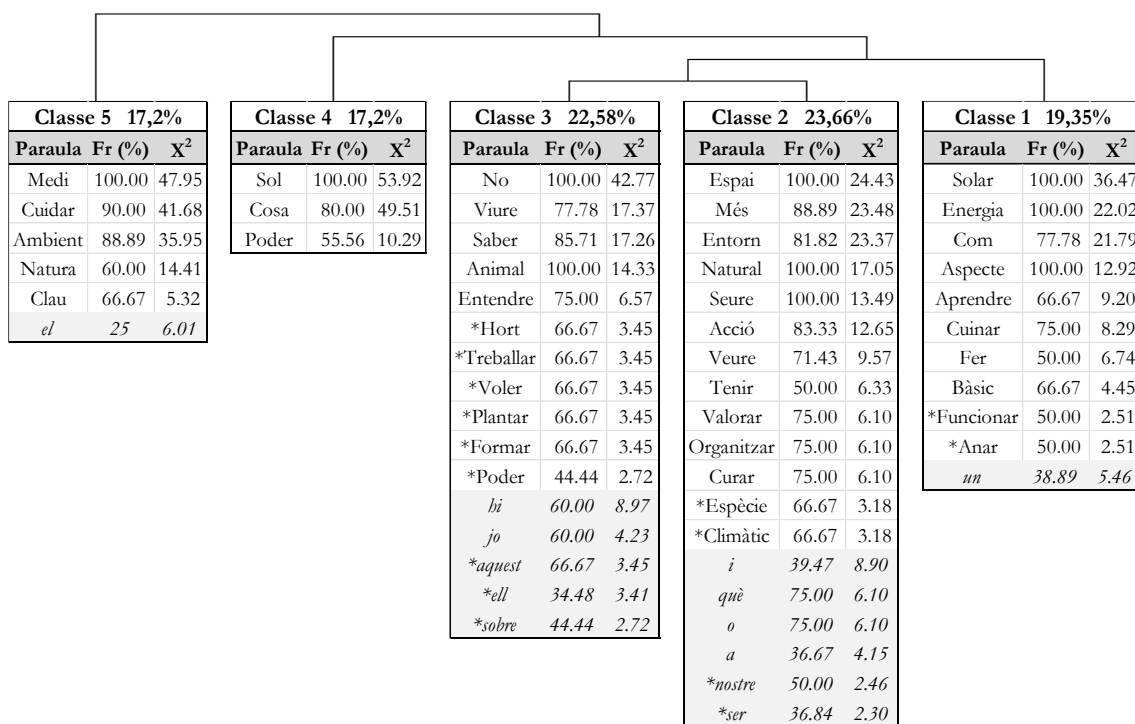
A partir de l'anàlisi de lexicometria, es presenta una mirada conjunta als aprenentatges identificats per ambdós col·lectius. S'han establert cinc classes estadísticament diferenciades:

- **Espai natural i amplificar aprenentatges (classe 2; 23,66%).** És la classe amb major representació i major dispersió. És a dir, la més diversa i que incorpora més termes que la defineixen. Trobem aprenentatges vinculats a *l'espai* on es desenvolupa *l'acció*, a *l'entorn natural*. Els aprenentatges no són desconeguts, sinó que amplifiquen valors o actituds prèvies. S'observa a partir del terme *més* i s'associa a un seguit de verbs associats a formes d'estar a l'espai natural com per exemple: *veure, tenir, cura (curar), valorar*. Per tal de confirmar aquesta interpretació s'han anat a buscar alguns fragments que integren aquesta frase i trobem expressions com *tenir més cura de l'ambient (N5)*, *conèixer l'entorn més proper... (A20)* o *ser més conscients... (A60)*.
- **Entendre nous sabers (classe 3; 22,58%).** Si bé l'anterior classe amplificava aprenentatges amb els quals ja n'estaven familiaritzats, en aquesta classe es fa present l'expressió d'aprendre coses que *no sabia (saber)* anteriorment. Moltes de les quals s'associen a *animals*, éssers i espais en els quals *vivim/viuen (viure)*. Trobem un llarg llistat de paraules amb una presència rellevant, però no significativa, que enumeren diferents sabers associats en *formar part* i *poder-se entendre i treballar* en diferents entorns, com *l'hort* o altres ecosistemes. El terme *no* també apareix associat a premisses concretes i breus identificades per les infàncies.
- **Energia solar, accions concretes (classe 1; 19,35%).** En aquesta classe trobem tots els aprenentatges associats al funcionament *bàsic* de l'*energia solar* i com aquesta és capaç de *cuinar, fer i funcionar*. S'associa a una experiència bastant concreta d'aprenentatge.
- **Possibilitats del Sol (classe 4; 17,2%).** Si bé l'anterior exemplificava aprenentatges d'accions concretes vinculades a l'energia solar, aquesta segueix la mateixa línia amb certa diferenciació. Trobem que es configura per les possibilitats (*poder/pot*) que el *Sol* té per fer diferents *coses*. És una classe formada amb molt protagonisme d'aportacions de les infàncies.
- **Cura del medi ambient (classe 5; 17,2%).** Com indica el nom de la classe, aquesta es configura al voltant dels aprenentatges que reivindiquen la *cura del medi ambient* i/o *natural* com un element *clau*.

A continuació es mostra el dendrograma resultant de les classes que tot just s'han presentat (Figura 39). En el dendrograma observem com la classe vinculada a l'espai natural i l'amplificació d'aprenentatges (classe 2) apareix de forma molt pròxima a la definida per l'aproximació a nous sabers desconeguts relacionats amb la comprensió de diferents elements de la natura (classe 3). Podem inferir que, a partir de la familiarització i comprensió de diferents elements i processos de la natura des de la plana teòrica, *entendre*, es promouen *més* aprenentatges. En seguit trobem les dues classes vinculades a l'energia solar i al sol. En primer lloc, se significa a partir dels aprenentatges concrets d'accions definides i, en segon lloc, des de l'abstracte i les possibilitats del sol per fer coses. Per últim, com a classe més diferenciada de les altres, trobem la classe associada a la cura del medi ambient com un element clau (classe 5). Aquesta es diferencia de les altres com si es tractés d'una màxima o premissa transversal.

Figura 39.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi dels aprenentatges identificats tant per a les infàncies com pels acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Per acabar, és de justícia esmentar que si bé aquesta primera anàlisi s'ha fet de forma conjunta entre el col·lectiu infantil i l'educador, les classes que emergeixen de la correlació estadística semblen estar més condicionades per aquest factor que en altres anàlisis que s'han realitzat de forma similar.

Aprentatges identificats per les infàncies

D'ara endavant es presenten el detall dels aprenentatges que les infàncies diuen haver extret de la pràctica educativa referenciada. Per a fer-ho, primerament es mostren i defineixen les categories que d'una primera anàlisi de contingut se'n desprenen i, finalment, es complementarà amb l'anàlisi de discurs per mitjà de l'anàlisi estadística de similituds.

S'han identificat quatre categories, *conceptes de la natura i energies, valors i actituds de cura del medi, premisses o consignes concretes, valors i actituds relacionals*. A continuació es defineixen cadascuna d'elles:

- *Conceptes de la natura i d'energies (32,4%)*. La categoria més nombrosa respon a l'aprenentatge de conceptes. Aquests són vinculats amb elements de la natura, els seus cicles o les seves característiques. És la categoria més propera al que entendríem com a continguts temàtics. Per aquest motiu, igual que les temàtiques treballades, trobem una alta presència d'aprenentatges vinculats al sol i l'energia. *Com funciona la llum del Sol (N30), coses sobre el Sol (N54)*. Tot i aquesta dominància, també trobem altres aprenentatges vinculats als rius, plantes, animals. *Tipus de planta i animals que no sabia (N53), que hi ha molts rius (N65)*.
- *Valors i actituds de cura del medi (23,5%)*. Dins d'aquesta categoria trobem un seguit de respostes a les quals el valor, especialment de cura del medi ambient o de la natura, pren un paper central. *Que cuidar el medi ambient és important (N57), en cuidar el medi ambient i la natura (N12)*. Altres verbs que configuren valors associats a la natura i l'entorn que s'observen entre les respostes són *conscienciar... (N67) i passar-ho bé a la natura i aprendre a valorar-la (N44)*.
- *Premisses o consignes concretes (19,1%)*. La forma d'expressar els aprenentatges apresos és el que configura aquesta categoria. Emergeix per acollir aquells aprenentatges concrets i específics d'un abast limitat. És a dir, uns aprenentatges que es resumeixen en una acció a fer o no fer. Trobem tretze de les respostes (19,1%) que l'aprenentatge que n'extreuen és una consigna determinada. *Que no hem de llençar brossa al terra (N52), que si veiem brossa al medi ambient l'hem de netejar (N21)*. Si bé aquestes consignes amaguen valors associats a actituds ciutadanes o de cura de l'entorn, també passa el mateix amb aquelles premisses molt acotades a l'acció que han realitzat i que amaguen coneixements o conceptes de la natura. L'últim element recalcable d'aquesta categoria és el caràcter adversatiu de moltes de les premisses. La presència del terme 'no' es fa notar d'entre les respostes.

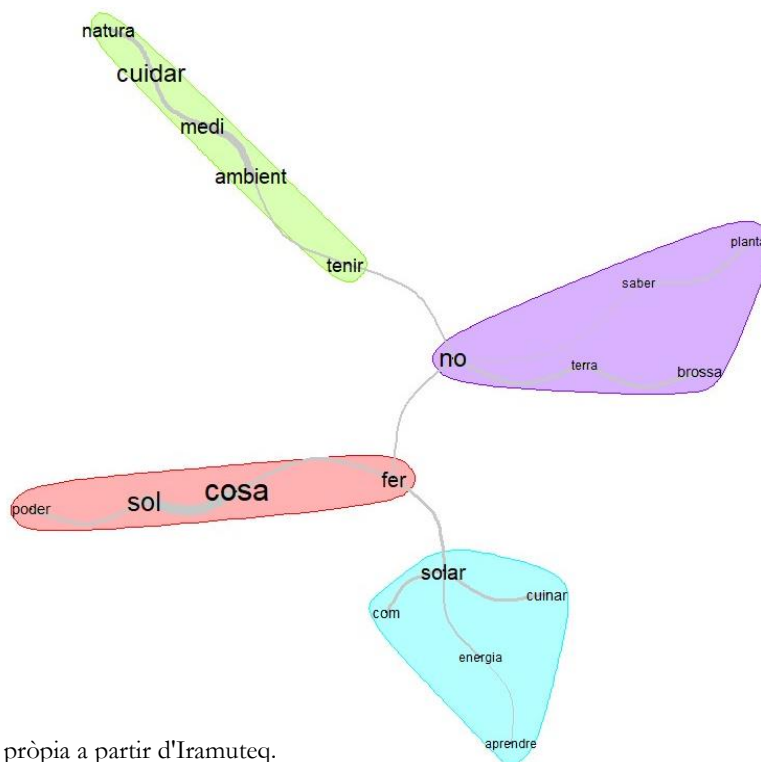
- *Valors i actituds relacionals (14,7%)*. L'última de les categories emergents fa referència, de nou, a valors i actituds que es promouen amb les activitats. En aquest cas, però són valors o actituds vinculades a una dimensió més social que natural. Són valors o bé ciutadans o bé relacionals de la pròpia persona, el grup o la comunitat. *No discriminar (N64)*, *sobretot que no s'han de fer les coses amb pressa (N68)*, *la importància de mobilitzar-se per les coses que ens afecten (N1)*.

Igual que ha passat amb les temàtiques, hi ha un grup de respostes que s'han discriminat a causa de la no adequació d'aquestes amb l'interrogant a explorar. A grans trets, podem dir que els aprenentatges que les infàncies han associat a les experiències que han descrit són o bé de continguts i coneixements conceptuals sobre la temàtica, o bé valors i actituds. Ressaltant-ne la forma de consigna o premissa determinada. D'entre el que són valors i actituds hi ha dos grans blocs, un en relació amb la natura i l'altre en relació amb el vessant més humanista.

A continuació, es mostra la gràfica de similituds (Figura 40). Aquesta il·lustració ens permetrà posar el focus en la configuració del discurs emprat per definir els aprenentatges que les infàncies diuen haver après.

Figura 40.

Anàlisi de similituds dels aprenentatges identificats per les infàncies.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Segons mostra el gràfic de similituds resultant dels aprenentatges que les infàncies han descrit, podem observar com les paraules més presents són *cosa*, *cuidar* i *no*. El terme *cosa* es mostra altament relacionat amb el terme *sol*, ja que la construcció "...*coses del sol*..." és una de les més recurrents. En relació amb la comunitat de *cosa* i *sol* junt amb *poder* i *fer*, trobem una comunitat que engloba els aprenentatges vinculats a les experiències amb l'*energia solar*. Podem veure com és una de les comunitats en què l'experimentació pren pes en l'aprenentatge, ja que apareix el terme *com* i *cuinar* junt amb *solar*, *energia* i *aprendre*. L'altra comunitat que es relaciona amb la primera és la que mostra la dominància del *no*. En aquesta comunitat que s'estructura a partir del *no*, identifiquem dos vessants. Primerament, la vinculada a les consignes i premisses concretes, *no – terra – brossa* i l'altra vessant vinculada a nous coneixements que abans no sabien, *no – saber – plantar*. L'última de les comunitats es relaciona amb la descrita a partir del *no*, amb el terme *tenir* i és la que es vincula de forma més clara amb una de les categories anteriorment descrites. Amb la categoria dels valors i actituds de cura del medi. Apareixen també els termes *natura*, *cuidar*, *medi* i *ambient* i és entre aquests termes que es dibuixen unes relacions de major pes.

Aprenentatges esperats pels acompanyants

De l'anàlisi dels aprenentatges que els i les acompanyants de l'acció educativa pretenien aconseguir amb la seva proposta, emergeixen quatre categories definides. Tres de les quals són les mateixes que en el cas dels aprenentatges identificats per les infàncies. *Conceptes de la natura i energies (i impactes)*, *valors i actituds de cura del medi*, *valors i actituds relacionals*. La categoria diferencial que apareix és la d'*accions més sostenibles*. Les tres primeres tenen una presència bastant similar entre elles, mentre que aquesta darrera és menys present. D'ara endavant es defineix cadascuna de les categories.

- *Conceptes de la natura, energia i impactes (40,6%)*. De nou, la categoria més present quant als aprenentatges vinculats a l'acció educativa-ambiental és la que fa referència als conceptes associats als continguts. En aquest cas, igual que passava amb les temàtiques, se significa la categoria des d'una major especificitat, tant conceptual com contextual: *Identificació de fauna a través dels rastres (A4)*, *A reconèixer hortalisses i bestioles de l'hort, a relacionar les bestioles amb els fruits de les hortalisses i a relacionar les hortalisses que veuen a l'hort amb les que mengen habitualment (A25)*. Com a fet diferencial amb les infàncies, en aquest cas la presència de les energies renovables és molt menor i, en contraposició, trobem un seguit

d'aprenentatges vinculats al canvi climàtic i les seves afectacions: *com les activitats humanes impacten als rius i com s'analitza aquest impacte (A44).*

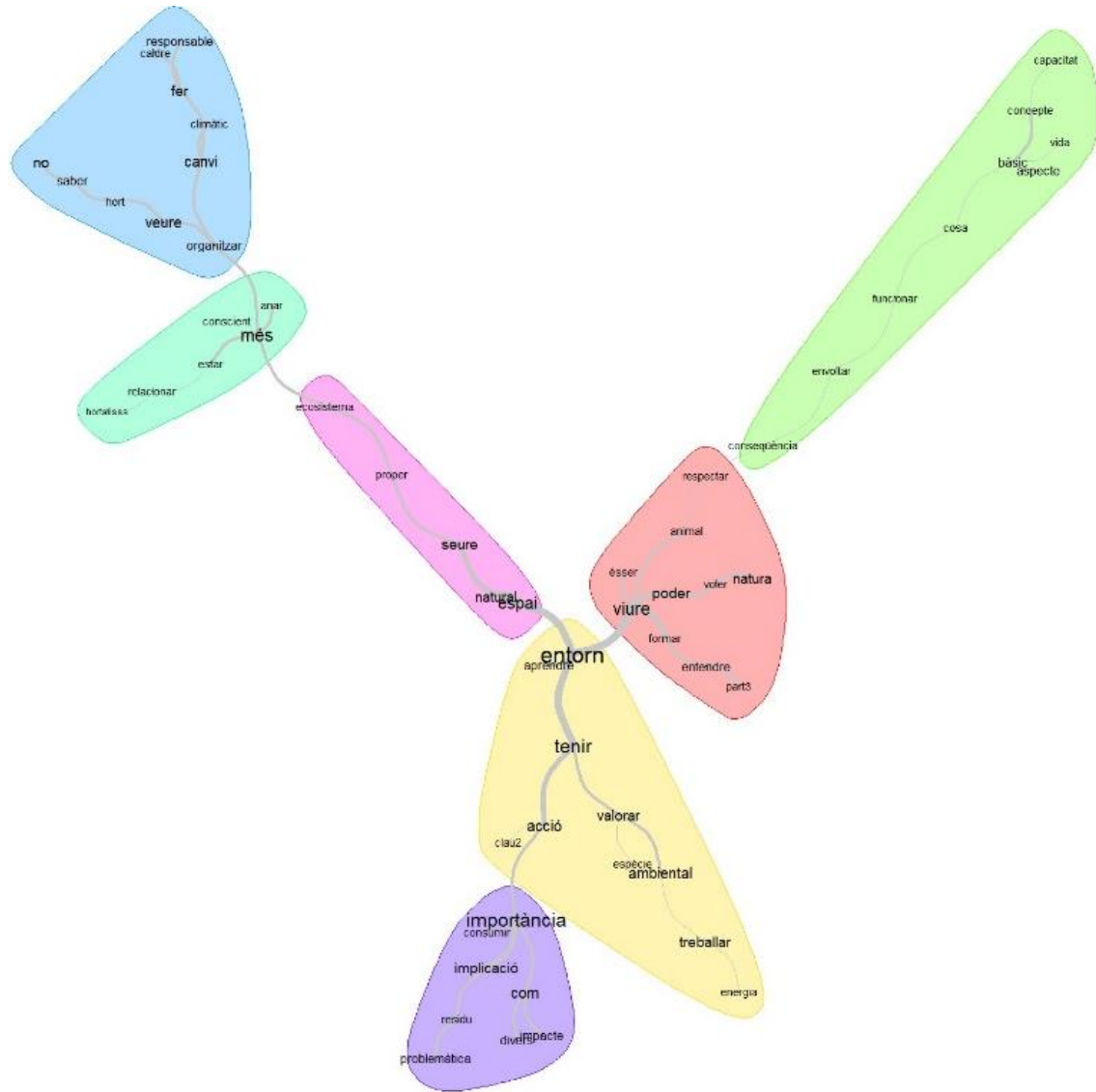
- *Valors i actituds de cura del medi (39,1%).* Seguint el mateix ordre que les infàncies, aquesta és la segona categoria més present. Si bé trobem respostes que es vehiculen per mitjà del terme *cura*: *que s'ha de cuidar l'entorn on vivim, a més de tenir cura quan anem de viatge, o a visitar espais naturals (A13).* En aquest cas també apareixen termes i verbs com *valorar, preservar, respecte* o *compromís* entre altres. *A ser conscients del delicat equilibri de les coses (A33), consciència ambiental i compromís amb l'entorn i civisme (A1).*
- *Valors i actituds relacionals (32,8%).* En relació amb els valors i actituds relacionals apareixen un seguit d'actituds i valors desitjables per la vida. Com poden ser: el *treball en equip, saber escoltar i comunicar amb altres edats (A11), cal respectar els altres minimitzant la generació de soroll (A41)* però també prenen molta presència aquelles habilitats o competències vinculades a la participació, a la vida associativa i l'autoorganització pel canvi. *Que tenen veu i vot, capacitat per organitzar accions i dur-les a terme, capacitat de crear un espai participatiu i de transformar el seu entorn (A45), A col·laborar per solucionar un problema ambiental (A14).*
- *Accions més sostenibles (14,1%).* La darrera de les categories ha aparegut un total de nou vegades i es relaciona amb diferents accions que es poden promoure per viure de forma més sostenible. Prenen forma per mitjà d'aprenentatges vinculats al funcionament d'energies renovables, el reciclatge i canvis en els models de consum. *La importància de reduir el consum (A29), la importància d'estalviar cada gota (A21), la importància de ser consumidors responsables de les diverses fonts d'energia, com estalviar energia tant a l'escola com a casa (...) (A32).*

De nou, s'observa com els percentatges de les categories superen el 100% a causa de la simultaneïtat d'aprenentatges en una mateixa acció que esperen promoure les persones adultes en la seva acció educativa. Tanmateix, més enllà d'aquestes quatre categories hi ha un seguit d'aprenentatges diversos i dispersos que configuren una cinquena categoria d'*Altres (4,7%)*. Aquesta, acull aquells aprenentatges que no tenen cabuda en les altres categories. Dins de la categoria *altres* trobem aprenentatges vinculats a la pròpia salut: *entendre per què oferim els aliments que no els hi agraden (A5)* i aprenentatges de caire històric o cultural: *que les realitats que hi ha al món són molt diferents a les que vivim aquí (A62), que entenguessin quines accions del present estan relacionades amb el nostre passat més remot (A34).*

Pel que fa al discurs i la seva construcció, el primer que podem observar en el gràfic de similituds (Figura 41) és el fet que hi ha més paraules que en el de les infàncies. Això vol dir que hi ha més termes que apareixen més de tres vegades i, es deu a l'extensió i detall de les respostes donades.

Figura 41.

Anàlisi de similituds dels aprenentatges identificats pels educadors i educadores acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

En observar les comunitats lèxiques i les relacions que es dibuixen, podem veure el protagonisme de les relacions *entorn – espai – natural* i *entorn – viure*. A partir del terme *entorn*, es configura una comunitat central, a partir de la qual es bifurca en tres altres comunitats lèxiques. A la comunitat d'*entorn* hi podem trobar una relació directa amb el terme *aprendre* i *tenir*, de la qual es relaciona amb el fet de *valorar* diferents elements relacionats amb l'entorn

ambiental, espècies. Altrament, des del *tenir* es vincula amb l'*acció* la qual ens portà a relacionar-nos amb una altra comunitat. Aquesta comunitat es vincula amb l'entorn per mitjà de l'acció i en ella trobem la *importància* de certes accions i mesures per tal de reduir els *impactes*. Apareixen paraules com *importància, consumir, implicació, residu, problema* o *impacte*.

Si tornem al punt d'origen, al terme entorn i explorem el camí d'una de les principals relacions que s'estableixen, trobem com són la porta d'entrada a unes noves comunitats vinculades amb els aprenentatges promoguts pels acompanyants de l'acció educativa. D'una banda, veiem com de l'entorn s'estableix una relació amb una comunitat lèxica al voltant del terme *viure*. En aquesta agrupació trobem termes que fan referència tant a la pròpia vida humana i en comunitat, com són *formar, entendre, part*, com en termes generals de la natura, *poder, voler, natura* i d'éssers concrets com indiquen els termes *ésser* i *animal*. A través del valor del *respecte* aquesta comunitat dialoga amb la següent, la qual introdueix tot d'aprenentatges vinculats a la comprensió del sistema o entorn amb termes com *conseqüència, funcionar, envoltar, concepte, bàsic* o *vida*, entre d'altres.

El tercer vèrtex que es desprèn dels aprenentatges centrats en l'*entorn*, inicia amb una breu comunitat formada per cinc paraules i que concreta o adjectiva l'entorn en qüestió: *espai, natural, seure, proper* i *ecosistema*. El terme *ecosistema* apareix relacionat amb el terme *més*, el qual és el més representat d'aquest tercer vèrtex, i aquest és el punt central d'una nova agrupació on els verbs *estar - relacionar, conscient* i *anar* s'hi fan presents. Per últim, la darrera de les comunitats apareix vinculada amb el terme *més* i s'estructura al voltant del terme *organitzar*. A partir de l'organització s'estableixen dues direccions, una que sembla parlar d'elements més concrets i propers, elements visibles, a través dels termes *veure, hort, saber* i *no*. I, l'altre camí fa referència a un discurs de major complexitat i que apel·la el sentit de la responsabilitat i necessitat de fer front al canvi climàtic, *canvi, climàtic, fer, responsable* i *caldre*.

Així doncs, si fem una lectura dels aprenentatges des dels extrems del discurs analitzat a través de la lexicometria, podem veure com, posant l'entorn al centre, un eix se centra en la comprensió dels seus fenòmens per tal de poder-hi viure. Un altre eix es constitueix al voltant de les accions clau i la seva importància per a revertir, mitigar o disminuir certes implicacions de l'acció humana al medi ambient. Finalment, un altre eix es vincula a certs valors desitjables per la ciutadania, com el fet que sigui més conscient, es relacioni més amb l'entorn o es pugui organitzar, tant a petita i concreta escala, com a un nivell més ampli i global.

9.1.3. La Participació de les Infàncies en les pràctiques d'Educació Ambiental

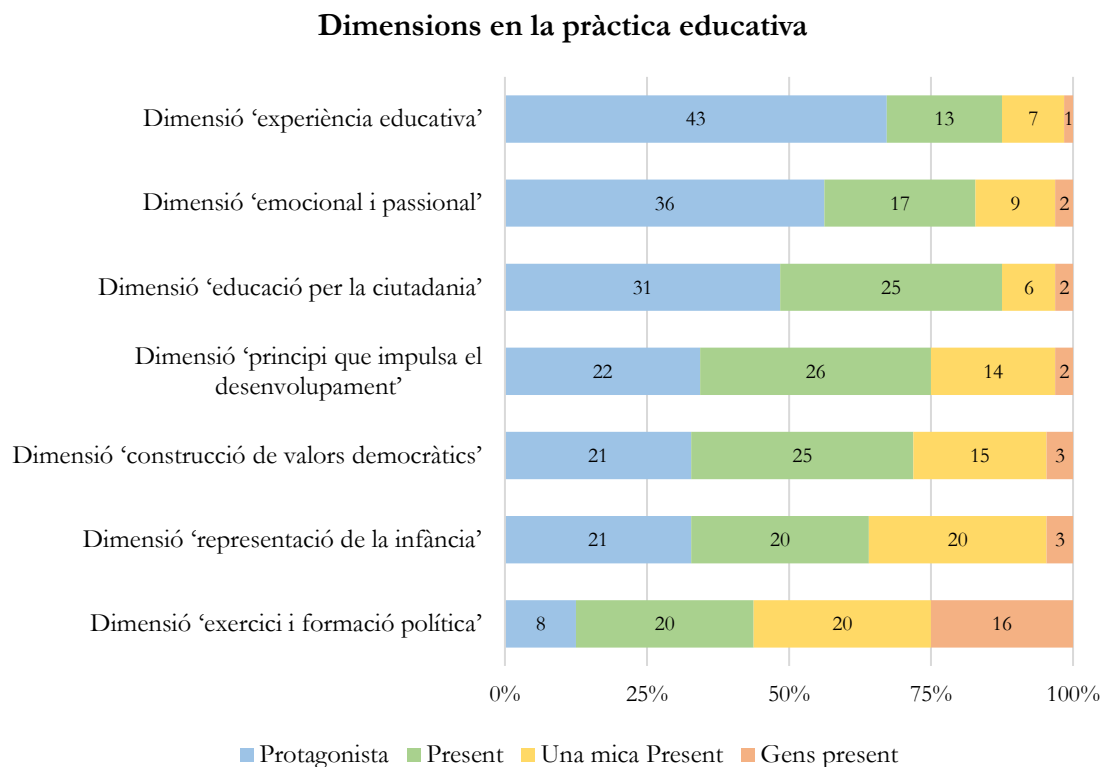
En el procés de caracteritzar i indagar en les pràctiques d'Educació Ambiental per tal de descobrir quin paper hi juga la Participació de les Infàncies en elles, s'han explorat les dimensions de la participació infantil que els i les acompanyants de l'acció educativa-ambiental consideren que posen en joc amb les seves propostes educatives. També s'han preguntat, tant a infàncies com acompanyants, per les formes i materialització d'aquesta participació en el si de les activitats o projectes d'Educació Ambiental.

Les dimensions de la Participació de les Infàncies en la pràctica

En el qüestionari que han complimentat seixanta-quatre persones adultes que acompanyen de forma habitual accions educativa-ambientals se'ls ha demanat que assenyalin, per cada dimensió de la Participació de les Infàncies, segons són gens presents, una mica present, present o protagonista. Poden observar-se els resultats en la Figura 42.

Figura 42.

Dimensió de la Participació de les Infàncies segons els i les educadores consideren que són gens presents, una mica present, present o protagonista.



Es pot observar com la dimensió 'experiència educativa' és la més identificada en les pràctiques d'Educació Ambiental que impulsen els mateixos informants. Un 67,2% consideren que és una dimensió protagonista de l'acció educativa i un 20,3% afirmen que és plenament present. Únicament un 14,1% consideren que no és del tot present o gens. En segon lloc, trobem la dimensió 'emocional i passional que és reconeguda com a protagonista per un 56,3% dels informants i com a plenament present per un 26,6%. El 17,2% restant considera que, o bé és una mica present o bé gens.

Les següents dimensions les situem sota la franja del 50% pel que fa al seu protagonisme. En tercer lloc, trobem la dimensió 'educació per la ciutadania' amb un 48,4% de protagonisme i un 39,1% de plena presència identificades. De nou, únicament el 14,1% dels informants consideren que és una mica present o gens.

Les dimensions de 'principi que impulsa el desenvolupament', 'construcció de valors democràtics' i 'representació de la infància' són presents en percentatges similars. La primera d'elles, 'principi que impulsa el desenvolupament', se situa en quarta posició i estableix el llindar del 75% entre els informants que consideren que és protagonista (34,4%) o plenament present (40,6%). Les altres dues dimensions, tot i situar-se de forma molt propera a aquesta, tenen una presència reconeguda inferior al 75%. La dimensió 'construcció de valors democràtics' se situa amb un 71,9% de presència (32,9% protagonista i 39,1% present) i la dimensió 'representació de la infància' amb un 64,1% de presència format per la suma del 32,8% de protagonisme i el 31,3% de presència plena.

L'última de les dimensions de la participació reconeguda en les activitats educativa-ambiental és, amb diferència, la dimensió 'exercici i formació política'. Aquesta dimensió únicament s'ha considerat com a protagonista en un 12,5 i un 31,3% l'ha considerat plenament present, situant-se per sota de la franja del 50%. El mateix percentatge, un 31,3%, es repeteix en aquells casos que la identifiquen com una dimensió *una mica* present i, finalment un 25% afirma que és una dimensió *gens* present en la seva pràctica educativa.

Si bé és interessant la lectura que es desprèn del protagonisme i la presència d'aquestes dimensions, resulta destacable fer una lectura des de l'absència. És a dir, des d'aquells casos en què els informants han reconegut les diferents dimensions com a *gens* presents en la seva pràctica educativa. En fer aquesta lectura observem que, tret del cas de la dimensió 'exercici i formació política' on suposa el 25% amb un total de setze respostes, en cap cas ens situem

en un percentatge superior al 5%. Totes les dimensions tenen una, dues o tres (1,6%, 3,1% o 4,7%) respostes únicament que la situen com a *gens* presents en la seva pràctica educativa.

Les formes de participació de les infàncies

Seguint amb el propòsit de focalitzar-nos en el paper de la Participació de les Infàncies s'ha explorat la forma en què aquesta es materialitza en la pràctica de l'Educació Ambiental. Per a fer-ho, a continuació es mostren els resultats de dues preguntes dels qüestionaris. Una que s'ha fet als acompanyants i una a les infàncies. Ambdues, exploren la forma en què les infàncies van participar de l'activitat o projecte.

Als acompanyants se'ls va preguntar *en què va consistir la participació de les infàncies?*, i se'ls va donar l'opció d'assenyalar entre cinc afirmacions. Els acompanyants consideren que en les seves activitats, les formes a través de les quals les infàncies participen de l'activitat amb major presència, són a través d'implicar-se i fer alguna cosa (84,4%), donar la seva opinió (71,9%) i escoltant (67,2%). Mentre que menys de la meitat de les respostes apunten a formes de participar que vetllin per la continuïtat de la seva acció (42,2%) o possibiliti l'organització pròpia per a canviar algunes coses (35,9%). La següent taula (Taula 19) mostra les respostes obtingudes.

Taula 19.

Formes de participar de les infàncies segons els acompanyants de l'acció educativa. "En què va consistir la participació de les infàncies?"

Formes / Acompanyants	Respostes (n)	Valor relatiu (%)
Van fer alguna cosa. Es van implicar en una acció	54	84,4%
Van opinar. Van donar idees i el seu punt de vista	46	71,9%
Van escoltar. Van rebre informació	43	67,2%
Van continuar amb alguna acció després de l'activitat	27	42,2%
Van organitzar-se per canviar alguna cosa	23	35,9%

De la mateixa manera, però en primera persona, a les infàncies se'ls va preguntar *en què va consistir la teva participació?*, i se'ls va donar l'opció d'assenyalar entre les mateixes cinc afirmacions. En aquest cas podem observar com les formes de participar més presents són a través de l'escolta i rebre informació (63,2%) i a través d'implicar-se i fer alguna cosa (61,8%). Les altres formes de participar, en el cas de les infàncies, han sigut reconegudes per un nombre considerablement inferior de respostes. Així doncs, la seva participació a través de continuar amb alguna acció després de l'activitat suposa un 36,8%. Amb un 27,9% se situen

les dues formes restants, la participació a través de l'opinió i aportant idees i la participació que els permet organitzar-se per canviar les coses. La Taula 20 mostra les respostes obtingudes.

Taula 20.

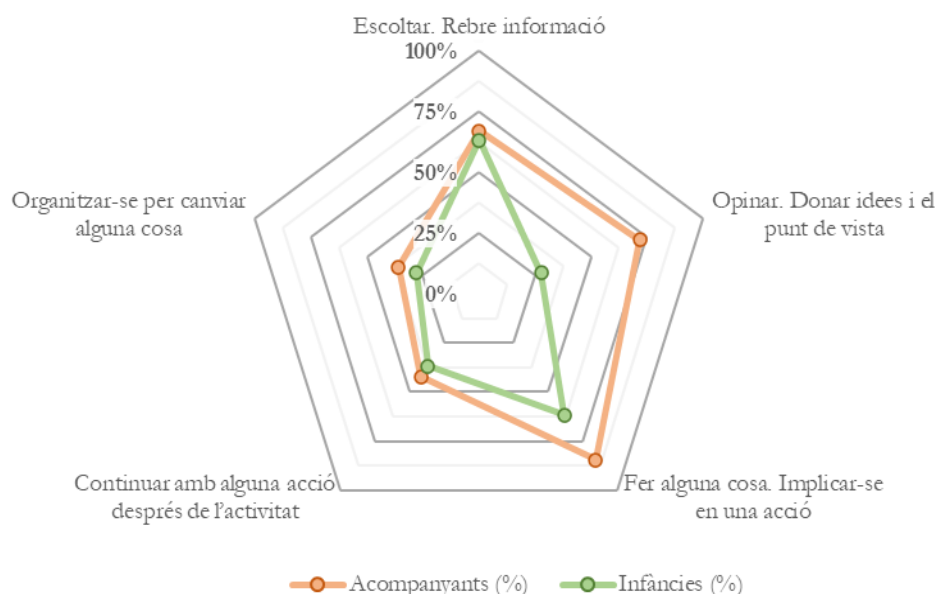
Formes de participar de les infàncies segons les infàncies. "En què va consistir la teva participació?"

Formes / Infàncies	Respostes (n)	Valor relatiu (%)
Vaig escoltar. Vaig rebre informació	43	63,2%
Vaig fer alguna cosa. Em vaig implicar en una acció	42	61,8%
Vaig continuar amb alguna acció després de l'activitat	25	36,8%
Vaig opinar. Vaig donar idees i el meu punt de vista	19	27,9%
Vaig organitzar-me per canviar alguna cosa	19	27,9%

Amb la intenció de presentar les dades d'ambdós col·lectius de forma entrelaçada, es presenta la següent gràfica (Figura 43). En ella s'observa de forma visual la presència de cada forma segons si són els adults o les infàncies qui responen. És una clara forma d'observar la similitud o divergència, en alguns casos, entre cadascuna de les accions descrites. A grans trets podem observar com els acompanyants de l'acció educativa-ambiental imaginen activitats molt completes on la participació és present en moltes formes diferents i simultàniament. Tots els valors relatius de les respostes són majors que els identificats pels infants i adolescents.

Figura 43.

Comparativa de les formes de participar identificades per les infàncies i pels educadors i les educadores acompanyants.



L'altre element a destacar de la gràfica és la gran diferència que es dona entre infàncies i acompanyants en algunes formes de participar. Especialment, quan assenyalen la participació a través de l'opinió i aportant idees. Observem com els acompanyants l'assenyalen en un 71,9% dels casos mentre que pels infants són de les formes menys presents amb un 27,9%. Participar a través de fer alguna acció o implicar-s'hi, també són de les formes amb major diferència (més d'un 20%). De nou, en el col·lectiu adult aquesta presència és major que en el col·lectiu de les infàncies. En canvi, aquelles formes en les quals tenen una percepció similar ambdós col·lectius serien: *escoltar, rebre informació* (diferència menor al 5%) i *Continuar amb alguna acció després de l'activitat* i *Organitzar-se per canviar alguna cosa* (ambdós amb una diferència menor al 10%).

9.1.4. Tipologia de pràctiques i possibilitats per a la participació

Si bé hem explorat les dimensions i formes de participar que es donen en l'Educació Ambiental, ara és el moment de presentar el detall de quines pràctiques existeixen en el camp de l'Educació Ambiental i què ofereixen de participatiu. Per aquest fi, es mostren els resultats dels tallers participatius (Figura 44) en què per mitjà d'estratègies de generació d'idees i de debat, s'han pogut llistar nou grans grups de pràctiques educatives, algunes amb alguna especificació, que es donen en l'Educació Ambiental.

Figura 44.

Fotografia de l'espai dels tallers participatius com un espai d'intercanvi i generació d'idees.



A continuació es mostra la transcripció del material resultant del taller participatiu i, posteriorment, s'assenyalen alguns elements de les pràctiques que van emergir en el debat. La Taula 21 mostra el tipus de pràctiques de l'Educació Ambiental existents.

Taula 21.

Tipus de pràctiques d'Educació Ambiental existents identificades i agrupades en el context dels tallers participatius.

Tipologies de pràctiques	Exemplificació o detall
Projectes APS	▪ Treball a partir de les seves preguntes i motivacions
Descoberta. Visitar i conèixer altres projectes	▪ Anar a altres entitats o projectes ▪ Entre iguals (+ difondre i donar a conèixer) <i>També com a metodologia formativa entre educadores.</i>
Tallers	▪ Tallers puntuals. (artístics, manipulació...) ▪ Tallers de creació o construcció d'elements propis del grup o l'espai ▪ Tallers d'experimentació
Disseny i planificació del dia a dia	▪ Tipus de cultiu, sistema de rec...
Jocs variats	▪ Jocs de rol ▪ Jocs de taula ▪ Jocs dinàmics
Contes, dites populars, cançons i poemes populars	
Personatges conductors	▪ Titelles (<i>panxo, abejonejo, xandri...</i>)
Sortides i/o excursions d'identificació	
Espiritualitat, introspecció i consciència d'un mateix/a	▪ Creixement i desenvolupament personal.

- *Projectes Aprenentatge-Servei (APS).* És una pràctica que implica en si mateixa una metodologia concreta en la qual la participació es cuida per mitjà de diferents espais de preses de decisions i cura de les motivacions i inquietuds de les persones.
- *Descoberta. Visitar i conèixer altres projectes.* S'entén com a descoberta el fet de sortir de l'espai conegut on es desenvolupa l'acció educativa habitualment per anar a conèixer altres grups, entitats o projectes de la comunitat que tenen quelcom a veure amb el medi ambient.
- *Tallers.* El format de tallers generalment implica la manipulació per part de les persones que estan rebent l'activitat a mesura que segueixen les pautes de l'educador o educadora.
- *Disseny i planificació del dia a dia.* S'identifica com un tipus de pràctica en aquells grups i contextos en els quals habitualment les infàncies tenen cert contacte amb el medi ambient. Un gran exemple és l'hort escolar i la seva planificació en la plantació de cultius, sistema de reg o de compostatge, etc.

- *Jocs variats*. Des de la gran diversitat de jocs existents s'expliciten com un tipus d'activitat a considerar en el món de l'Educació Ambiental. Ja siguin jocs de rol, de taula o altres de més dinàmics o moguts.
- *Contes, dites populars, cançons i poemes populars*. L'element cultural de l'Educació Ambiental també és present en moltes dites, contes i cançons populars. Al voltant d'aquestes es poden establir certes activitats.
- *Personatges conductors*. Són referenciats sobretot en parlar d'infàncies més petites. L'ús de titelles o peluixos com a fils conductors o centre d'interès.
- *Sortides i/o excursions d'identificació*. Igual que la descoberta, implica sortir de l'espai habitual. En aquest cas la sortida pot ser de caràcter lúdic o anar a realitzar alguna acció concreta o puntual.
- *Espiritualitat, introspecció i consciència d'un mateix/a*. Es reivindica en certa manera les activitats en grups petits o individualment que permeten prendre consciència d'una mateixa. És una forma menys visible, però en alguns casos es vincula a l'entorn natural.

Una vegada s'han establert les diferents tipologies de pràctiques, el posterior debat i reflexió col·lectiva va ressaltar que totes elles poden ser més o menys participatives depenent de la intencionalitat educativa. Els elements que van emergir en la reflexió i construcció col·lectiva a la cerca d'aquelles on millor es podia desenvolupar i potenciar la participació s'exposen a continuació.

Primerament i de forma clara, s'apunta el **projectes d'Aprenentatge Servei** com una pràctica, i metodologia en si mateixa, molt propera a l'Educació Ambiental on la Participació de les Infàncies pren moltes formes i és definitori d'una bona pràctica d'APS: *l'Aprenentatge Servei té en el seu ADN la participació. Tot i que es trampeja molt perquè a vegades et trobes amb un projecte d'APS que ja està tot preparat... Però en principi, l'ADN de l'Aprenentatge Servei ja és això (P5)*. Vinculat a les reflexions al voltant dels projectes d'Aprenentatge Servei, s'apunta al món del lleure, concretament l'escoltisme, com un espai propi també del treball per projectes en els quals les **descobertes** prenen un paper protagonista i on la presa de decisió i autoorganització es fa present.

- (P8): *Clar, jo per exemple les descobertes sí que en l'àmbit educatiu potser és menys... Però al cau, ells ho fan tot. Ells decideixen què volen veure, etc. Llavors és com una cosa que potser segons l'àmbit moltes vegades es planteja diferent.*

- (P6): *Clar, en el lleure per fer un projecte fas la pluja d'idees a tot el grup i ells es van organitzant les descobertes... poden desenvolupar un projecte. Però això és molt complicat en l'àmbit escolar, suposo. Però en l'àmbit de cau és com funcionàvem.*

Una altra de les pràctiques en què el grup s'atura a reflexionar són els **tallers**. En el cas dels tallers, el grup assenyala que a priori poden ser molt participatius i començar el debat a partir d'una afirmació que apunta que: *una cosa molt participativa són els tallers, és necessària obligadament la seva participació, o participen ells o no es fa taller (P3)*. A partir d'aquesta afirmació, la qual desperta diferents opinions i contraposicions, s'ha aconseguit aprofundir en alguns elements que semblen afavorir que, tant en el cas dels tallers com altres pràctiques, *la participació vagi més enllà i que surti més d'ells (P6)*. Apunten a la importància de treballar a partir de la seva inquietud inicial per a partir d'allà planificar el curs o les diferents iniciatives, a la flexibilitat i capacitat per reconvertir i redirigir les pràctiques o a vincular certs elements a situacions reals. També assenyalen les *situacions d'aprenentatge* com a elements a reforçar.

Un altre element que s'apunta, per exemple és al voltant dels **contes**, els quals assenyalen com a elements molt transmissors en què a priori la seva participació es redueix a l'escolta i poc més. Tanmateix, estirant el fil s'afirmen diferents opcions per convertir-los en més participatius i s'arriba a la conclusió que la intencionalitat és un factor d'alta importància per promoure pràctiques més participatives. *Tot es pot transformar (P10)*.

El darrer dels elements a destacar del debat són les reflexions que emergeixen justament al voltant de **transformar pràctiques perquè siguin més participatives**. O bé per evitar que propostes que volien ser-ho, esdevinguin amb participacions desdibuixades. S'assenyala com un element limitant les dificultats tècniques que algunes de les propostes educativa-ambientals porten amb elles.

Però clar, una cosa que és molt fàcil caure en una cosa transmissiva és allò que és complex de muntar. Per exemple, muntar una cosa molt complexa. Però tècnicament molt complexa. Per exemple, el més complex del món seria la permacultura. Ha de venir un 'superexpert' a explicar-nos com va la permacultura, perquè si el cuerno de vaca se mete... La permacultura ha estat plantejat com a participatiu. Perquè has dit que és preguntar a veure com fa la permacultura. És quasi un contrasentit. Però és interessant el plantejament aquest. (P5)

A part de la complexitat tècnica, que pot esdevenir un factor rellevant perquè sigui més o menys participatiu el procés, s'apunta també al format de la pràctica pel que fa al temps i la periodicitat disponible per desenvolupar-la. I la familiaritat del tema, als sabers previs o la correcta introducció temàtica per tal de no repetir únicament de forma tècnica l'acció, sinó poder qüestionar i construir des d'altres sabers.

9.2. OPORTUNITATS PER A LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES

Per tal de poder identificar els elements i components de la pràctica educativa favorables a la participació de les infàncies, s'ha preguntat tant a infants i adolescents com a acompanyants de l'acció educativa per, a partir d'una experiència de valor identificada, aquells elements de la pràctica que destaquen.

En ambdós col·lectius, s'han identificat respostes vinculades a:

- Elements de l'acció. Com era aquesta pràctica o quines metodologies destaquen.
- El contingut o temàtica de la pràctica.
- El rol dels nens i nenes. Quin paper tenien, quina actitud, o motivacions, etc.
- El rol dels acompanyants. Com es desenvolupa l'activitat, quin referent és, etc.
- El lloc on es desenvolupa la pràctica, el context i l'entorn de la pràctica.

Si bé en ambdós casos s'han identificat elements vinculats a aquestes categories emergents, els apartats que segueixen aprofundeixen al detall cadascun dels col·lectius i es mostren aquells més presents i la seva significació.

9.2.1. Elements d'èxit identificats per educadors i educadores acompanyants

En el cas de les persones educadores, la categoria més assenyalada en relació als elements d'èxit articulats en la pràctica educativa són, amb un 29,7% de les respostes, els *elements de l'acció*. Seguidament, trobem el *rol dels i les educadores* (22,9%) i el *rol dels infants i adolescents* (16,7%). Les darreres categories fan referència als *continguts de la pràctica* (9,9%) i el *lloc físic on es desenvolupa la pràctica* (8,9%). Un 6,3% de les respostes apunten a elements que no s'han categoritzat en cap de les categories abans esmentades. En aquestes respostes trobem

elements com: la relació entre diferents serveis educatius o altres elements com els suports rebuts o els recursos.

Concreció alumnat-docents-comunitat educativa en l'aprenentatge (A2)

Relació entre escola, entitats i servei educatiu. Diferents ens (A16)

Suport en l'organització i facilitació de recursos (A46)

En seguit es detalla cadascuna de les categories per ordre de rellevància a partir de les aportacions recollides en els qüestionaris. En acabat, el gràfic (Figura 45) il·lustra el repartiment de les respostes segons les categories esmentades.

- *Elements de l'acció (29,7%)*. Es destaquen diferents aspectes metodològics favorables a la Participació de les Infàncies com per exemple, el fet de fomentar el dinamisme de l'acció educativa o treballar a partir del joc. El fet que la proposta de treball sigui sobre quelcom concret, amb objectius clars, definits i assumibles també s'apunta com un element interessant dins d'aquesta categoria. *Pocs objectius a assolir i molt concrets (A10), canviar de dinàmiques cada 10-15 min, generant expectació (A41)*.

Al mateix temps aquesta proposta ha de poder ser flexible. Trobem respostes que apunten a la possibilitat de modificar i negociar amb les infàncies en el propi transcurs de l'activitat. Que s'accepti l'error i que hi hagi certa llibertat i màniga ampla en allò que s'espera de les infàncies. També com un element de l'acció a destacar, és el fet de la interacció real. Tant amb objectes i elements propers que puguin manipular, olorar o tocar, com a gran escala i vegin que és quelcom útil i real de l'entorn allò que se'ls està convidant a fer. La reflexió i la posada en comú de forma col·lectiva també apareix com un element clau de l'acció. *Donar-los l'opció d'escollir i modificar alguna part de l'activitat si ho venen necessari per dur-la a terme (A7), vincular l'acció a canvis reals (A2), veure, tocar i olorar (A48), tenir material que poguessin manipular (A41)*.

- *Rol dels educadors i educadores (22,9%)*. En aquesta categoria trobem un molt llarg llistat d'elements que depenen de l'educador o educadora i que van en la línia de la capacitat o possibilitat que aquest té per generar espais on els infants i adolescents puguin desenvolupar certes habilitats com la *motivació, cohesió, participació, etc.* També trobem moltes respostes que assenyalen aspectes comunicatius i relacionals amb les infàncies. *Tenir una mirada oberta a què la suma de mirades que hi ha participat enriqueix el projecte constantment (A38), el to i el llenguatge: directe, sense infantilitzar, transmetent total confiança en les seves capacitats (A45),*

Participar com acompanyat, no com a guia; Crear espais còmodes (...) (A19). Altres elements que apareixen és la proximitat, relacionar-se d'igual a igual, ser creativa, explicar bé, etc. També trobem elements que destaquen l'estima per la natura i el medi ambient.

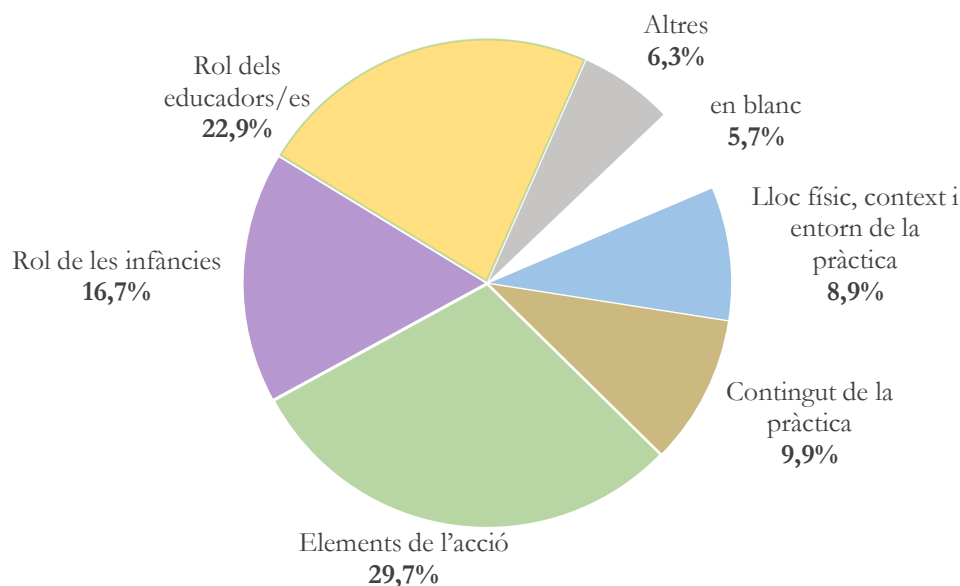
- *Rol de les infàncies (16,7%).* Trobem en aquesta categoria el paper que els i les educadores esperen dels infants en les seves accions. En molts casos es fa present la participació, *la participació activa, quan és tot explicat, arriba un punt en què ja no presten atenció (A24), la seva participació i decisió (A20).* Altres respostes d'aquesta categoria apunten a elements com l'intercanvi entre iguals i el treball en grup i autogestionat per fomentar l'autonomia. També trobem elements que apunten a respectar la seva pròpia forma de treballar, *donar llibertat als alumnes per treballar a la seva manera amb eines tecnològiques (A31),* i ritmes. D'aquesta categoria destaquen algunes respostes que apunten al propi reconeixement dels nens, nenes i adolescents com agents amb algun paper en la seva comunitat. *La formació inicial que realitzem motivant-los, tant amb coneixements com amb el seu rol en la sensibilització de la comunitat (A50), Que el jove es descobreix com a actor social i com a agent de transformació (A55).*
- *Contingut de la pràctica (9,9%).* En aquesta categoria el protagonisme es concentra de forma clara en aquelles respostes que apunten que els diferents temes i continguts treballats o bé parteixen o bé estan relacionats amb la seva experiència, coneixements o motivacions. I, per tant, es pot articular la pràctica a partir d'exemples i la seva experiència ja viscuda. *Temes propis dels voltants de casa seva (A51), era un aspecte que els tocava de prop perquè la majoria viuen al poble (A6), els rastres de fauna augmenten l'interès dels alumnes (A22).* Tot i això, també hi ha alguna aportació que vincula com a element d'èxit la novetat del tema. Tot i això, aquest és un tema motivant i que agrada a les infàncies. I, en casos, escollit per ells i elles, fet que es reconeix també com un element favorable. *Van decidir pràcticament el 80% del projecte i el projecte implicava quelcom nou, que no havien tractat mai (A62).*
- *Lloc físic, context i entorn de la pràctica (8,9%).* Es destaca en aquesta categoria el fet de desenvolupar l'acció en l'entorn natural, a l'aire lliure. Pel mateix fet de ser a l'exterior, però també per les possibilitats d'incidir de forma directa sobre el terreny. També hi ha respostes que apunten a una combinatòria entre entorn interior i exterior. En aquesta categoria també trobem respostes que apunten a la necessitat que sigui un entorn còmode o conegut i flexible, on es puguin respectar diferents ritmes. En alguns casos, atribueixen aquestes característiques a l'entorn on es desenvolupa l'acció. *Oferir entorns d'aprenentatge*

que respectessin els diferents ritmes (A38), Combinació de treball a l'aula i en espai exterior (A40), Treballar en el propi territori (A55), L'aire lliure; el lloc, la naturalesa; la sensació de llibertat (A3).

Un 2,2% de les respostes s'ha descartat o bé perquè estaven en blanc o bé perquè la resposta donada no corresponia amb la pregunta.

Figura 45.

Elements d'èxit de la pràctica educativa identificats per educadors i educadores acompanyants.



9.2.2. Elements d'èxit identificats per les infàncies

En el cas de les infàncies, la categoria més assenyalada en relació als elements d'èxit articulats en la pràctica educativa fa referència al propi *rol de les infàncies* (30,4%). Seguidament, trobem amb un 24,0% i 21,6% els *elements de l'acció* i els *continguts de la pràctica*, respectivament. En les darreres posicions trobem elements vinculats al *rol dels i les educadors* (5,4%) i en relació amb el *lloc on es desenvolupa l'acció* (3,9%). En aquest cas, les respostes que no s'han pogut classificar entre aquestes categories suposen un 2,0% de les respostes i fan referència a la voluntat de treure bona nota o a elements fruit de la casualitat i d'estar a l'aire lliure, com l'aparició d'un *poni salvatge* (N9) o un senglar, *que va passar un senglar i vam riure* (N30).

Igual que en el cas anterior, primerament es defineix la significació de cadascuna de les categories i finalment, el gràfic (Figura 46) il·lustra els repartiments de les respostes en el col·lectiu de les infàncies.

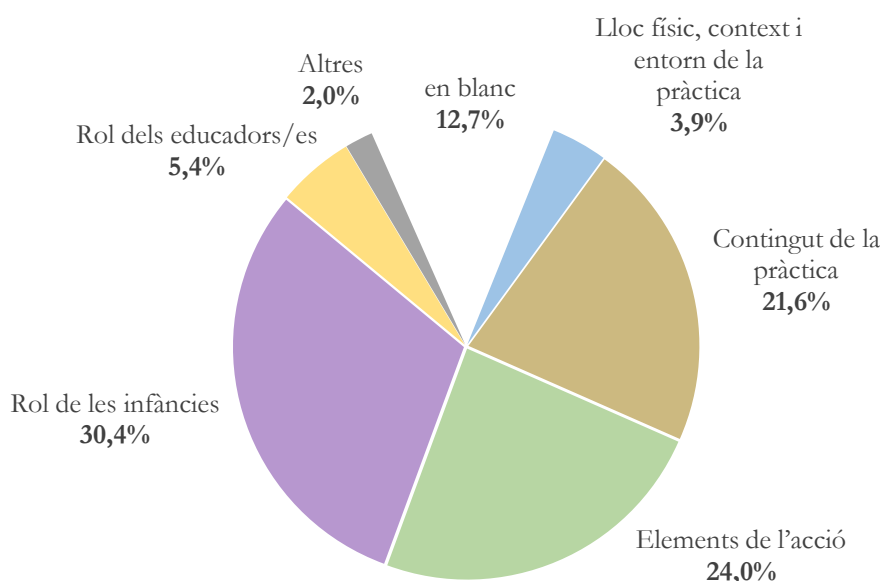
- *Rol de les infàncies (30,4%)*. S'apunta en aquesta categoria les respostes de les infàncies que fan referència al fet d'estar amb els companys i companyes. Amb els amics i amigues. *Estava amb els meus amics (N28)*. Però també apareixen com a elements el fet que entre ells treballassin en grup i s'ajudessin. *Estar en grup i ajudar-nos entre nosaltres (N22)*. En aquesta categoria també trobem respostes que apunten a elements que les infàncies han posat en joc o se'ls ha 'despertat' en l'activitat com per exemple, *l'esforç (N14)*, *tenia molta atenció (N8)*, *la curiositat (N34)* o *la tranquil·litat (N68)*, entre altres.
- *Elements de l'acció (24,0%)*. Com a elements de l'acció trobem de nou un component d'ajuda. En aquest cas el fet que per mitjà de la seva acció poden ajudar i millor el seu entorn o la comunitat, *contribuíem a ajudar el món (N69)*, *ajudar al poble a estar més net; ajudar al món reduint la contaminació (N15)*. Es destaca en molts casos també el fet que sigui una proposta d'acció *dinàmica, divertida i interessant*. On puguin *jugar i experimentar*. Un altre element de l'acció que afavoreix a la Participació de les Infàncies és el fet de poder observar de forma directa les coses que estan fent. Trobem un gruix de respostes que expliquen que estava passant i perquè ho veien. *Veure com es filtrava (N35)*, *fer funcionar un ventilador posant cables i construir-lo (N26)*. Tal com es desprèn d'aquesta darrera aportació, el component de 'FER' també esdevé important, junt amb aquesta, trobem un grup de respostes que fan referència accions concretes.
- *Contingut de la pràctica (21,6%)*. Aquesta categoria es compon de dos tipus d'aportacions molt concretes. D'una banda, trobem un seguit de respostes que esmenten el contingut treballat com un element favorable. És a dir, que els temes en si mateixos els consideren com a elements de la pràctica favorables a la seva participació. *Els fòssils de dinosaures, els animals, les plantes (N21)*, *medi ambient, plantes, animals (N53)*. I, d'altra banda, trobem l'explicitació que els continguts agradin i atraguin a les infàncies, alhora que són comunicats de forma amena, *m'agradava el tema (N8)*, *era molt divertit i era interessant (N28)*, *Perquè m'agrada el tema de l'energia solar (N32)*.
- *Rol dels educadors i educadores (5,4%)*. De l'acompanyant de l'acció educativa en destaquen principalment la proximitat, la motivació i l'humor i la positivitat. En molts casos, destaquen la figura l'educador o educadora en si mateixa com un element que ha contribuït a la seva participació: *el meu professor (N56)*, *el tutor/a i les explicacions (N50)*, *Proximitat del dinamitzador i Motivació per part de l'organitzador (N1)*.

- *Lloc físic, context i entorn de la pràctica (3,9%)*. Aquesta darrera categoria posa de valor el fet que l'acció es desenvolupa a l'aire lliure, al medi ambient o en contextos 'd'anar fora' de l'escola, *perquè estariem a l'aire lliure (N57)*, *perquè va ser fora l'escola (N67)*. També hi trobem *la idea de passar un cap de setmana fora (N48)*.

Un 12,7% de les respostes s'ha descartat o bé perquè estaven en blanc o bé perquè la resposta donada no corresponia amb la pregunta.

Figura 46.

Elements d'èxit en la pràctica educativa identificats per les infàncies.



Si bé moltes de les oportunitats metodològiques s'han pogut recollir i analitzar per mitjà dels qüestionaris, també emergeixen de la conversa atenta i profunda al voltant de pràctiques exemplars que diferents educadors i educadores referencien. Les entrevistes han donat la possibilitat d'indagar i aprofundir en alguns aspectes metodològics a partir d'experiències viscudes. A continuació es presenta un primer nivell de resultats, fruit de les entrevistes semiestructurades, que també ha estat presentat en el *I International Conference on Child Studies* (Crespo i Torres, 2022c).

Posteriorment, s'amplia en un segon nivell fruit dels tallers participatius, el qual permet afinar, redefinir i matissar algunes de les aportacions que emergeixen de les entrevistes. Aquest segon nivell el podem interpretar com un exercici de validació, alhora que resultarà interessant observar quins components generen més o menys acord o quins susciten interrogants o propostes de canvi.

Identificació de components a partir d'una experiència

Amb la voluntat d'identificar aquells elements metodològics clau d'una experiència educativa i participativa se'ls ha demanat als entrevistats i entrevistades aprofundir en la narrativa d'aquella que consideressin més rellevant o atractiva pels infants i joves, en què el component de la participació jugués un paper destacat segons el seu criteri. Arran d'aquest aprofundiment, s'ha pogut definir quatre elements i els seus condicionants per consolidar experiències participatives en l'Educació Ambiental. A continuació, es presenta una il·lustració (Figura 47) a tall de resum i, posteriorment es presenten al detall, els elements i condicionants per aquest fi.

Figura 47.

Components per la inclusió de la Participació de les Infàncies en la praxi de l'Educació Ambiental.



El contingut és contextualitzat i respon a les seves inquietuds i davant de problemàtiques reals.

- *És contextualitzat tant en activitats puntuals com en projectes sostinguts en el temps.* S'ha identificat la necessitat de contextualitzar les diferents accions, activitats i projectes, tant en l'entorn on es desenvolupen com en la vida quotidiana dels educands. Això és, donar a conèixer els efectes, tant aquells perjudicials com els favorables, que diferents accions poden causar tant en l'entorn com en la societat on, en aquest cas, infants i adolescents es desenvolupen.

(...) i els explicàvem que són les espècies invasores, quines són les problemàtiques, quina acció farien ells, com farien aquesta acció, i l'impacte o importància de la seva acció i que regin que la seva acció realment permetrà proliferacions de les plantes autòctones i tinguin el seu espai, per exemple. (E5)

- *Respon a les seves inquietuds i interès.* En l'ampli camp en el qual l'Educació Ambiental es desenvolupa, podem trobar pràctiques educatives consensuades, altres en què l'assistència

dels educands respon davant la voluntarietat i altres que són una proposta de l'equip d'educadores als educands. En tots els casos, cal reconèixer la possibilitat d'aprofitar i aprofundir en els interessos i motivacions dels educands per construir col·lectivament el coneixement des d'allà.

(...) Que les temàtiques els hi semblen interessants de parlar, que són coses que tenen al cap perquè han sentit a diferents espais, però que no tenen aquests espais de discutir sobre aquestes temàtiques tan sovint i partint des del que ells pensen. (E6)

- *Respon davant de problemàtiques reals.* Si bé per cuidar l'entorn cal conèixer-lo, cuidar-lo pot esdevenir una forma de conèixer-lo. Ambdós, acció i aprenentatge, van junts en el cas de l'Educació Ambiental. Els entrevistats han identificat que treballar temàtiques conflictives, tant properes com llunyanes i des de la seva problematització, els ha resultat en un bon aprenentatge i junt amb un component important de transformació i presa de consciència.

O sigui, feien l'anàlisi i ho volien fer com de tota l'ESO, però evidentment no va donar massa abast i ho vàrem fer de la seva pròpia classe i clar ells mateixos se'n varen donar compte de tot lo que ells generava i l'impacte també és molt més gran perquè estan analitzant seu propi residus, lo que ells produeixen, lo que ells fan i si setmana, rere setmana, rere setmana... venen que s'estan acumulant quilos de paper de plata i entenen lo que això implica, pues també el canvi de xip, el canvi de veure la manera de fer també canvia. (E4)

L'aprenentatge es construeix col·lectivament des de la reflexivitat i emergeix des de l'acció participativa, vivencial i transversal. És precursora del canvi i cerca la continuïtat.

- *Es construeix col·lectivament des del debat i la reflexivitat.* L'Educació Ambiental cerca un aprenentatge transformacional, tant individual com col·lectiu. Aquest es dona per mitjà de la reflexió i es nodreix de diferents punts de vista. Hi ha un component de coneixements i alfabetització ambiental, però ha d'anar seguit d'elements de debat, opinió i reflexió envers aquests sabers i com interpel·len a la nostra quotidianitat.

Venen perquè volen i sobretot s'entén que l'espai és seu i que poden dir la seva i que cap opinió... No hi ha opinions correctes i opinions incorrectes. Si no que hi ha debat, hi ha discussió i hi ha les problemàtiques que posen sobre la taula. (...) I es pensa des d'aquí, construint el coneixement, des de joc... no des de jo poso un power point de no sé què i això és el que és i ja està. (E6)

En l'alteritat del debat i la reflexió, moltes de les experiències destacades per les persones entrevistades destaquen la importància de la difusió i l'accessibilitat dels seus

aprenentatges, accions i conclusions a la resta de la comunitat. Comunitat que tant poden ser companyes, familiars o el conjunt de la societat.

I en acabar no quedarà amb un pòster al passadís, que se pugui fer un acte a final de curs de totes les campanyes que hem fet i veure el que han fet. I que se facin una difusió d'això. I hi hagi implicats alumnes i també pares. Perquè si els pares veuen que els seus fills recollit tots els papers de plata del pati i han carregat durant tot el curs uns 10 quilos o bé de plata... I que els seus fills estan implicats en què això no sigui així, pues ells a lo millor també s'implicaran. (E4)

- *Emergeix des de l'acció participativa autèntica.* Experimentar, qüestionar, provar, proposar, reivindicar, fer... tots ells són verbs que han de formar part de l'aprenentatge. Un aprenentatge que es materialitza en fets i accions tangibles davant de les temàtiques i situacions treballades. Un fer entre iguals que possibilita la generació de propostes i la presa de decisions i la corresponsabilitat del grup vers el projecte.

Però sí que és veritat que en l'hort de l'A.V. que és un dels llocs on jo veig més a prop, segurament n'hi ha altres, veig una participació de l'alumnat bastant constant, bastant normalitzada i bastant autèntica. Realment surten projectes que dius... "sí es que aquí van veure això i a partir d'això vam pensar que podríem tal..." I llavors veus que van seguint a una mica l'itinerari de què sigui l'alumnat que vagi marcant sempre que es pugui els seus projectes i tal. (...) l'alumnat arriben allà i té realment la capacitat que li facin cas les seves inquietuds. I això ja fa que el projecte es generi a partir de les seves inquietuds. (E1)

- *Es desenvolupa en la vivencialitat.* Sovint els aprenentatges emergeixen de la curiositat del moment. Aquesta curiositat es pot despertar des de diferents propostes educatives. En les entrevistes analitzades apareixen la descoberta, el joc i l'art com a elements significatius per apropar els continguts de forma vivencial.

Moltes vegades ens trobem amb escoles en què hi ha nens molts 'friquis' en una temàtica i que, per tant, això sense voler, pues, també ho està transmetent als altres. I potser ve de què han anat el cap de setmana amb els seus pares i s'ha aficionat amb mirar ocells, o que si les abelles, o el que sigui. (E3_1)

La descoberta de quelcom nou es viu *in situ*, incorpora nous estímuls i genera interrogants i interès per aprofundir i construir des d'aquí. El joc o l'art, en canvi, cerca apropar realitats a les quals no hem tingut accés directe des del dinamisme, cuidant la motivació dels educands i obrint un ampli ventall per explorar els aprenentatges des de diferents perspectives.

I es poden expressar més mitjançant una eina que és el teatre que es dona també des del joc... fem molta improvisació de teatre i aleshores ho veuen com un joc, però aleshores és un joc molt crític, que han de ser crítics per fer-ho bé i ho volen fer bé. (E6)

- *És transversal i intergeneracional.* Apareix en les fonts analitzades l'horitzontalitat i la col·lectivitat de l'aprenentatge. És horitzontal i no lineal en tant que es generen espais i projectes interrelacionats amb diferents grups d'edats i col·lectius. Tant poden ser en una mateixa entitat educativa com fora d'aquesta o interpel·lant-ne a la comunitat d'aquesta. Tanmateix, l'Educació Ambiental és una disciplina de perspectiva, permeable amb totes les matèries i aprenentatges. Tant en l'educació formal com en altres contextos es pot articular l'acció ambiental i educativa junt amb altres continguts i sabers.

Pot implicar moltes etapes diferents i s'hi pot implicar tothom. Grans poden explicar a petits, igual que petits poden explicar a grans perquè hi fan activitats conjuntes i transversals en diferents assignatures. Amb l'hort urbà no només faran un aprenentatge d'aquella assignatura en concret, sinó que aprendran, pues que és un hort urbà, que implica, quines conseqüències té, com relacionar-se... i amb l'hort urbà pots relacionar a totes les etapes educatives. (E4)

- *És precursora del canvi i cerca la continuïtat.* Conèixer obre la porta a seguir explorant i aprenent. Per mitjà del coneixement arriba l'estima a allò conegut i s'acompanya de les accions de cura i respecte. Una activitat educativa o projecte ambiental no aconseguirà un impacte immediat en totes les educands i participants. No gens menys, pot ser l'element necessari per generar noves inquietuds i facilitar les eines i recursos per explorar-les. És, doncs, per mitjà d'aquests recursos i eines, que es vetlla per la continuïtat de l'acció educativa.

Perquè penso que internet pot ser el precursor de què vulguis anar a la muntanya i a la muntanya, pues fer un curs d'ornitologia, per exemple, i aquí sí que serà quan realment començaràs a entendre i estimar les coses que veus. I com a precursor crec que és molt, molt potent, però no té... (...) Després has d'aconseguir poder-la seguir d'alguna forma i pues fer que la gent, és lo que deies, que participi i llavors és quan realment estàs com fent petjada en aquella persona quan passen a fer coses. Tu li dones l'input, li agrada, participa, aprèn, es nodreix i llavors jo crec que el seu comportament en principi ha de ser millor. (E2)

L'espai és propi, segur, lliure i desordenat

- *L'espai és propi, segur i còmode.* L'activitat pot desenvolupar-se en un espai conegut pels educands o no. Sigui quina sigui la casuística física de l'espai, cal vetllar perquè aquest sigui reconegut com a segur, còmode i "seu". Aquests elements facilitaran la lliure experimentació i generarà un clima de confiança per expressar, qüestionar i reflexionar des de la llibertat de judici.

Que venen perquè volen i sobretot s'entén que l'espai és seu i que poden dir la seva (...) Bueno de reflexionar en grup, nosaltres no donem gaire la nostra opinió, parlem molt menys que ells. O sigui, també hi ha com una horitzontalització de l'espai i de la participació, des de la tria de temàtiques que també ve tant de nosaltres com d'ells... (E6)

- *L'espai és lliure i desordenat.* Algunes de les experiències analitzades destaquen la voluntarietat com un gran element a considerar en la tasca educativa. Donar espais per la lliure elecció partint pels seus interessos i sentir que la presència dels educands respon a criteris de motivació i no d'obligatorietat. Tanmateix, serà una forma per treballar des del petit grup.

Hi havia de tot. Perquè això era justament... Jo crec que la majoria d'ells sí els agradava, perquè era una acció i era un servei comunitari. (...) I ells escollien diferents àrees o serveis i aleshores els grups reduïts sí que els escollien ells i elles i bé. (E5)

En aquesta línia, s'apunta l'educació des dels marges com un espai bo per l'Educació Ambiental. L'educació en contextos desordenats. En altres paraules, contextos menys normativitzats que en l'educació formal estem habituats o contextos en què les problemàtiques i conflictes socials i contextuais traspassen i formen part de l'entitat educativa. Educar des d'aquests ambients pot generar un potencial per la innovació i experimentació tant de l'educadora com en conjunt amb els educands.

És el que deien aquests autors australians de pedagogia de l'educació, que deien algo així com que la innovació educativa... No sé si deien això... "L'educació crítica sempre entra pels marges" (...) Els Marges els hi permet, o sigui la situació els hi dona pista perquè facin el que vulguin. "Si us plan, fes algo amb aquesta gent, no?" Lavors allà és on fan mil coses creatives i mil coses innovadores. I allí és on la participació de l'alumnat pot ser molt autèntica. (E1)

L'educadora és inconformista i sensible. Se sent còmode i aprofita els estímuls des de la intencionalitat educativa.

- *L'educadora és inconformista.* L'element actitudinal de l'educadora ambiental emergeix en diferents moments de les entrevistes analitzades i l'inconformisme i la cerca d'alternatives i recursos per dur a terme la seva tasca educativa és posada en valor. Una experiència rellevant necessita un acompanyament coherent i inconformista del grup. Sovint actuant amb vincle d'aquelles iniciatives o espais que s'ubiquen en marges normatius.

També hi hauria la qüestió de la manera de ser una mica àcrata que tenen algunes persones que també fa (...) aquest esperit que és així com inconformista àcrata i tal, que a vegades també estaven en les mestres. A vegades les mestres d'abans que es carregaven sobre l'esquena absolutament tot lo que passava a l'escola, eren molt així, elles tiraven milles. Feien el que pensaven que havien de fer i ja està. (E1)

- *És sensible a les inquietuds de l'alumnat i s'hi relaciona des de l'horitzontalitat.* La sensibilitat esdevé un element a destacar d'aquelles experiències assenyalades. Una sensibilitat vers la tasca afavoreix la transmissió dels sabers entre les persones educadores i les educands. Alhora, afavorirà que els sabers s'articulin en conjunt i es considerin les inquietuds del grup des de l'horitzontalitat.

A més tenim la gràcia que potser els educadors i les educadores ambientals, pues som una mica així més sensibles o que ho fem d'una manera molt maca. Llavors com que cala dins del de les persones. (E3_1)

- *Se sent còmode amb els continguts, l'espai i la metodologia i és capaç d'aprofitar els estímuls des de la intencionalitat educativa.* Com tot ofici o professió, l'experiència esdevé un grau en favor de la comoditat i seguretat en una mateixa. La confiança vers la professió desenvolupada, l'espai on es desenvolupa, els continguts i les metodologies a emprar són elements d'alta importància en l'Educació Ambiental en ser un camp tan ampli i obert a la curiositat i la interrogació contant. La capacitat de donar resposta a la interrogació dels educands i construir el coneixement a partir de la seva curiositat és un valor i competència de les educadores ambientals.

És la que té més anys fent d'educadora ambiental de tots i està molt segura i molt tranquil·la i llavors té molta confiança. O sigui, domina molt el medi i llavors ella sempre aprofitarà i sempre podrà aprofitar qualsevol cosa que passi en el sentit que no perdrà el ritme ni perdrà la capacitat. Pues jo crec que aquesta tranquil·litat de l'acompanyament sabent que aquí pot passar de tot que ja ho reconduïrem és el que marcat molt la tranquil·litat per fer-ho. (E1)

Validació, concreció i ampliació

Aquests resultats van poder ser qüestionats en el marc dels tallers participatius amb la intenció d'observar i matissar els elements de concordança o discordança entre les participants del taller la proposta emergent de les entrevistes. La següent imatge (Figura 48) mostra un recull del procés del treball de validació, concreció i ampliació.

Per presentar els resultats, se seguirà el mateix ordre de dimensions (contingut, aprenentatge, espai, rol educador) enriquant-lo de les diferents aportacions. Finalment, s'esmentaran algunes aportacions que emergeixen de la reflexió i esdevenen difícilment categoritzables en aquestes quatre subcategories. En últim lloc, es podrà observar la imatge (Figura 49) que il·lustra, sota un disseny diferent, els mateixos components anteriorment presentats amb les incorporacions i modificacions que les integrants dels tallers han considerat.

Figura 48.

Recull fotogràfic dels tallers participatius.



El contingut. Hi ha un alt grau de coincidència i acord amb els elements mostrats en relació amb el contingut. Les participants del taller argumenten i defensen la importància que *el contingut hauria de ser una cosa que formi part de la vida de l'infant, que li trobi un interès i en pugui treure profit (P3)*. En aquest sentit, es va més enllà i argumenten que, si el contingut és aquest, vol dir que fàcilment pot ser aportat i construït a partir dels mateixos infants i adolescents i de les seves experiències. Així i tot, assenyalen la importància de no treballar des del *buit*, és a dir, de la necessitat de planificar i preparar les accions educatives, però deixant espai a la construcció conjunta. També en destaquen la necessitat de la utilitat en el contingut. Una utilitat que la reivindiquen en futur, però també en present. *Els han de veure que és una cosa que en poden treure profit (P3). Ja estem aquí, que ja estan vius. Avui dia ja som persones que podem fer canvis (P5)*. Per últim, es defensa la idea que estem parlant d'un *contingut viu* i que no hauria de ser una matèria més, sinó que totes les matèries podrien incorporar aquests continguts.

L'aprenentatge. Necessita temps si volem fer un aprenentatge participatiu. Argumenten que en el cas d'un hort escolar, per exemple, és impossible començar a participar de tot, però sí que pots escollir una part molt concreta i treballar-ho molt bé. *No tot es pot fer participatiu per qüestió de temps, però, en canvi tu pots escollir fer participatiu allò que precisament ho és poc (P5)*. L'altre element destacat en relació amb l'aprenentatge és la transformació de la comunitat o l'entorn proper. S'argumenta la importància que l'aprenentatge esdevingui transformador. Tant de la persona com de l'entorn. *L'aprenentatge és transformador del món que no és teu i comença a ser "teu"*

a partir de la transformació. Aquest aprenentatge es dona a partir de la interacció des de l'autenticitat i es vincula molt properament amb la comunitat on es desenvolupa l'acció. I, per tant, amb altres agents que poden no ser estrictament educatius.

L'espai. En relació amb l'espai en diferencien dues petites categories, l'espai entès com el clima de treball, ambient o espai relacional, i l'espai físic. En relació amb l'espai entès com a ambient o clima generat en l'acció educativa, coincideixen amb la necessitat que aquest esdevingui còmode, segur i propi. Pel que fa a l'espai físic, comparteixen diferents punts de vista. Primerament, reivindiquen la comunitat com un espai educatiu de l'Educació Ambiental, defensen la necessitat de l'alteritat en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge i la importància de “*sortir a*”, és a dir, escapar-se de l'escola i sortir a la comunitat, sortir al parc, sortir al parc natural.

Almenys, una part de la participació hauria d'anar una mica per aquí, d'anar a un altre lloc diferent i començar a fer coses allà. Surts al municipi, surts al parc natural, surts a no sé on, i descobreixes allò i tu comences a formar part d'allò i allò comença a formar part de tu, però perquè interaccions i perquè fas coses. (P5)

Tanmateix, afegeixen la importància de l'accessibilitat i continuïtat d'aquest espai. De poder-hi accedir lliurement més enllà del moment escolar o educatiu en el qual l'han conegut. Un espai que puguin fer seu i sigui accessible de manera contínua, on anar en cap de setmana amb la família, etc.

Estem parlant d'un espai que han conegut, que se l'han fet seu i no sé què, però si jo no puc tornar-hi o perdo la relació... en canvi, si cada diumenge poden anar allà o poden portar les peles de patates... perfecte. (P10)

En una línia semblant trobem les aportacions en relació amb el **rol educador**. Es reivindica la capacitat de l'agent educatiu d'interaccionar amb altres agents i vehicular-ne diferents accions, activitats o projectes en relació amb els altres membres o entitats de la comunitat. Accentuen el fet d'avançar conjuntament infants i educadors al llarg del curs, ja sigui per mitjà d'un projecte compartit o bé treballant des de la descoberta d'algun tema en què, tant infàncies com acompanyants, es mostrin desconexades d'aquest. I, d'altra banda, en destaquen l'habilitat per adaptar-se, reprogramar i canviar les intencions segons les motivacions i necessitats del grup. Per acabar, destaquen la importància de saber transmetre i comunicar per tal de mobilitzar als infants i adolescents.

No ho veig tant com un acte de comunicació o transmissió sinó com un acte d'estimular experiències a partir de la seva situació. Saber com està cada persona i en quin context està per dir-li... mira podries tirar per aquí que tindràs possibilitats d'experiència. (P5)

Per acabar, i de forma transversal als quatre grans blocs, parlen de dos elements que aporten una gran riquesa a la tasca educativa-ambiental. Primerament, el **voluntariat** i les oportunitats que aquest obre per educar ambientalment. I, d'altra banda, el component **rutinari** de certes accions com un element favorable a un cert tipus de participació. Argumenten que en el dia a dia d'un hort escolar hi ha molts elements quotidians i tasques rutinàries que donen peu a l'autoorganització entre iguals, i que diàriament, amb la figura adulta molt més dissimulada, entren en joc un seguit de competències, per quelcom tan simple, com acabar portant a compostar les restes dels esmorzars o dinars.

Figura 49.

Correcció i validació dels components per la inclusió de la Participació de les Infàncies en la praxi de l'Educació Ambiental.



9.3. REPTES I ESTRATÈGIES PER POTENCIAR LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

El darrer dels apartats en aquest capítol dels resultats pretén mostrar aquells elements que, a partir de les converses generades en el marc de les entrevistes semiestructurades, permeten definir quines necessitats i reptes afronten els educadors i educadores ambientals per fer de la seva pràctica una de més participada. Els diàlegs van permetre també identificar reptes de caràcter estructural de la disciplina i, finalment, estratègies que afavoririen aquesta consolidació i defensa de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental.

Junt amb els aspectes metodològics anteriorment presentats, els reptes emergents que en seguit s'exposen també s'han pogut presentar i debatre en el *I International Conference on Child Studies* (Crespo i Torres, 2022c).

9.3.1. Reptes de l'educador/a ambiental

Els reptes que emergeixen a partir de les necessitats actuals que identifiquen els diferents perfils entrevistats d'educadors i educadores acompanyants d'activitats educativa-ambientals es poden agrupar en tres: *crear vincles amb l'entorn i reconèixer-ne les possibilitats, generar capacitat política crítica per abordar el conflicte i capacitar per i des de l'acció*. A continuació es defineixen.

- *Crear vincles amb l'entorn i reconèixer-ne les possibilitats*. Avui dia trobem infants i adolescents que tenen un contacte esporàdic amb l'entorn natural i, segons s'expressa, aquesta manca de vinculació amb el medi es tradueix en la raresa davant de coneixements bàsics dels nostres ecosistemes. Esdevé doncs un repte apropar l'entorn natural en contextos urbanitzats i en creixent desafecció amb el medi natural.

Vull dir, que hi ha moltes persones que potser sí que viuen més a prop de boscos o de camps o de sistemes en el que tenen aquest contacte, però sí que és veritat que la major part de la població viu a les ciutats. Per tant, com que estan una mica desconnectats amb l'Educació Ambiental, per tant, per mi el gran repte és com transmetre bàsicament primer els coneixements. Moltes persones se sorprenden quan els expliques el que és una cosa com molt bàsica i el genera que a partir d'allò, potser cuiden més de ficar menjadores als ocells en el seu jardí o no sé... (E3_1)

Allò que és conegut pot ser apreciat i, en conseqüència defensat. És feina dels i les educadores ambientals apropar el context i la seva realitat a les educands i per fer-ho cal reconèixer les possibilitats de l'entorn, des de l'entorn natural en si mateix però també des

de les problemàtiques existents reconeixent-ne, en tot moment, les possibilitats pedagògiques i de transformació.

Però també és veritat que el món està tan inestable, el món aquest que hem creat i tal està tan inestable que sempre hi ha moltes possibilitats. (E1)

- *Generar capacitat política crítica per abordar el conflicte.* Existeix un ampli consens envers l'emergència climàtica i aquesta és reconeguda com un conflicte real amb un ventall discursiu sobre possibles alternatives desitjables. Tanmateix, cal generar una capacitat política i social crítica, tant individual com col·lectiva, per abordar el debat i redefinir el model que desitgem.

A més a més d'una capacitat política gran d'una visió àmplia de dir, a veure, cap a on va la societat i cap on volem que vagi, no? (E1)

Aquest procés pot donar-se tant en el pla de la macropolític com en les diferents organitzacions socials en què convivim. Per aquest motiu cal educar en el conflicte com un element present en les nostres realitats i que cal ser abordat de forma crítica amb les eines i recursos necessaris. Els recursos biofísics són limitats i, per consegüent, el model de consum canviarà necessàriament i, per consegüent, en una societat de consum implica que tot el model socioeconòmic i polític haurà de ser repensat. En aquest procés, inevitablement el conflicte en forma i en formarà part. El repte és no defugir-lo, sinó abordar-lo de forma crítica per mitjà del diàleg, l'empatia, etc.

(...) el conflicte ha d'estar, perquè estarà, perquè quan algú ha de perdre privilegis sempre s'aferrarà i intentarà no perdre'ls i aleshores això generarà conflicte. I ha d'estar preparada per acollir i treballar des d'aquest conflicte i construir des d'aquí. (E6)

- *Capacitar per i des de l'acció.* Es manifesta en diverses ocasions la manca d'oferta formativa específica dels professionals. Si bé es reconeix el gran potencial autodidacte, manquen espais formatius propis que permetin enfocar-se més enllà de la transmissió de coneixements vinculats al medi ambient. Cal formar els i les educadores ambientals per tal que aquestes, en el seu fer educatiu convidin i capacitin als educands per l'acció comuna i transformativa.

Si, potser un repte també seria com que aquests coneixements servissin a la gent com per incidir més en la política i en les accions comunitàries, en les dinàmiques, en l'estructura social... vull dir, que hi hagués prou pes en aquests coneixements i en aquesta sensibilització com perquè es mobilitzessin i demanessin canvis estructurals o canvis a nivell polític i empresarial, que al final és com el que mou una mica tot l'engranatge a nivell global. (E3_1)

Des de la capacitat crítica abans esmentada és necessària la urgència de la consolidació del present repte, en tant que es reconeix l'hostilitat del sistema actual envers moltes de les realitats i identitats viscudes. Per tant, l'Educació Ambiental ens ha de permetre, al mateix moment que desenvolupem i abordem els debats i reflexions necessàries, passar a l'acció transformadora per fer més amable el mentrestant. És a dir, consolidar i generar aquelles accions i projectes que, des del sistema actual, el repensen i en milloren l'eficàcia.

I són gent que tothom és capaç de plantejar-se que sí, que cal un canvi important i que no sé que... però no hi ha manera, dins uns contextos i dins d'una societat que funciona d'una manera. I llavors trobes solucions que saben i saps que no són les adequades, però bueno "algo és algo no". I sempre tornem al mateix punt. Al final, sempre és l'estalvi, l'eficiència i la millora d'un sistema que ja funciona i que tu simplement l'intentes fer una mica millor, una mica més amable, però no estàs plantejant canviar-lo. I això és simplement perquè no, no veiem la manera de deixar enrere el capitalisme. (E1)

9.3.2. Reptes estructurals de l'Educació Ambiental

Al mateix temps que s'identifiquen elements de la pràctica directa i el fer educatiu, també es remarca la necessitat d'afrontar alguns elements des d'una perspectiva estructural o disciplinar. Aquests elements són la *definició d'un marc competencial que permeti teixir aliances entre diferents pedagogies i espais existents*, la necessitat de *dignificar i valorar els espais existents i promoure l'estabilitat professional i continuïtat* i, finalment cal *descobrir allò que funciona i canviar el que no*.

- *Definir el marc competencial i teixir aliances entre diferents pedagogies i espais existents.* L'Educació Ambiental és una disciplina de caràcter ampli i transversal.

Tal com jo ho veig un futur desitjable seria que aquest ambiental pogués desaparèixer perquè tota l'educació fos ambiental, no? (E6)

Sense perdre de vista aquest element definitori, i alhora indispensable, emergeix el repte de definir el marc competencial més proper al desenvolupament de la disciplina per, des d'aquest marc competencial, poder obrir-se a més espais i treballar conjuntament amb altres disciplines i perspectives igualment transversals i crítiques que, des de diferents eixos, cerquen un mateix objectiu de transformació social.

O sigui, l'Educació Ambiental també té un problema de competència amb altres educacions. Jo crec que aquí la clau seria dir: quin canvi volem en el món? Llavors, en aquest canvi, sí és un canvi prou coherent, prou crític i tal, totes les educacions estan implicades. Llavors pots fer educació feminista, Educació Ambiental i educació, etc. Per si entens que el capitalisme, el patriarcat i el colonialisme

estan tots, com diu Bonaventura de Santos i tots aquests, estan tan imbricades unes amb altres i per trencar amb una s'ha de trencar amb les altres. (E1)

Tanmateix, en aquest procés de concreció competencial i, desitjablement metodològica, cal fer un pas endavant per estabilitzar-la i incloure-la en l'àmbit formal. Perquè això es doni, és important la prèvia definició competencial per tal de fer-se present de forma transversal en totes les assignatures i evitar-ne l'excessiva estabilitat o compartimentació de la disciplina.

Una petita contradicció és el fet que en la història que portem de l'Educació Ambiental sembla a vegades que l'única opció de què l'Educació Ambiental entri una mica més en serio, i per tant que sobretot els docents l'acullin de veritat, sigui l'estabilització, l'obligatorietat, el de tenir un professional, i tal. Però clar, això... Els processos més animats socialment no són precisament els més estables. (...) Crec que és com una necessitat que algun dia s'hauria d'imposar, ja. Que hi hagués especialistes d'Educació Ambiental dins els centres perquè, tibessin, no? (E1)

- *Dignificar i valorar els espais existents i promoure l'estabilitat professional i continuïtat.* Existeixen iniciatives i espais educatius amb un alt potencial pedagògic i transformacional per desenvolupar. Tot i això, s'assenyala com la convivència d'aquests espais i professionals amb la precarietat laboral i de recursos condiciona la possibilitat de transitar d'activitats de caràcter puntual cap a iniciatives i projectes continuats, on el procés d'ensenyament-aprenentatge es faci visible i tangible per mitjà de la transformació.

Llavors és com guai poder-ho apostar i jo crec que això és un gran repte. Que si volem tenir aquests espais, els tenim. Però estan precaritzats. Doncs anem a tenir-los sense estar tan precaritzats, per exemple. (...) I un altre repte que estava pensant abans és que l'Educació Ambiental no siguin activitats 'bolets', sinó que intentem transformar-ho en projectes més continuats, transformadors, que puguin tenir una certa continuïtat, que no sempre fem el mateix i que al llarg dels cursos o al llarg dels infants o sinó la gent adulta que pugui anar variant i puguem fer projectes més continuats en el temps. Que també és així com aprens quan veus la transformació de les coses. (E3)

Si bé els recursos que s'hi destinen no són, segons les persones entrevistades, els necessaris, aquesta realitat es fa palesa en les condicions professionals de l'educadora ambiental. Unes condicions econòmiques i d'estabilitat que dificulten el desenvolupament professional i, per consegüent, la continuïtat d'aquells projectes educatius que requereixen persistència. És notori destacar que ha sigut el repte amb major presència d'entre els informants.

La gent que fa Educació Ambiental són persones que en general estan formades, tenen una carrera i que tenen molts coneixements sobre l'assumpte i que moltes vegades passen a ser una categoria de monitor en el que fan quatre feines i és veritat que no estan prou valorades. Perquè passes a ser una

categoria de monitor, però vull dir que jo tinc uns coneixements, tinc una carrera i no li estic ensenyant quatre jocs. Sí, estic ensenyant quatre jocs amb un contingut que jo prèviament m'he format en això. (E3_1)

(...) que la gent que ens dediquem a l'Educació Ambiental ens costa molt viure d'això. Si coneixes gent que és educadora... O sigui, jo estic coordinant perquè fent educació i sent només educadora no puc sobreviure. (E5)

- *Descobrir allò que funciona i canviar el que no.* En les entrevistes emergeix una sincera valoració d'allò que en certes pràctiques i contextos està funcionant i una crítica a aquelles pràctiques que poden ser superades o millorades. Els i les educadores ambientals són coneixedores de la complexitat del repte i en aquest procés reflexiu de resignificació disciplinar cal partir d'aquelles iniciatives exitoses, que resulten i promouen els objectius desitjats, per cuidar-les i reforçar-les.

I hem de descobrir quines són les coses que ja funcionen dins del sistema, que són antisistèmiques en realitat. Què són les que ens fan sobreviure segurament, no? Pues el treball de les dones per dir-ho ràpid, no? El treball de cures, no? pues en treball de cures l'hem de promocionar i l'hem de valorar. Igual que el treball pagès. (...) I això és veritat que també va passant una mica o sigui que barrejat amb tot, vas veient que l'agricultura entre joves, va tenint una mica més de bona premsa. (E1)

Tanmateix, apunten la necessitat d'innovar i cedir espais a discursos i formes emergents. Si bé el gran repte social és el de resignificar el que és una bona vida o una vida desitjable cal que les diferents alternatives existents tinguin lloc i visibilitat de forma estructural. Això inclou tot l'àmbit educatiu, però també el social i mediàtic.

I deixar enrere el paternalisme d'una noia joveneta dient "sí és molt important reciclar, sabies què tal i qual..." el repte més important és deixar enrere aquests recitals que la gent li tiren enrere. Això és per mi un repte. Aconseguir que algú aposti per això i que des de Medi Ambient es treguin la por a que ells estiguin pagant un producte que no digui ben bé el que ells volen dir. (E2)

9.3.3. Estratègies per la promoció de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental

Se'ls ha preguntat a les informants quines estratègies promourien elles, en cas de tenir els recursos necessaris, per consolidar i promocionar la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. És a dir, quins elements consideren que cal incorporar, reformar o eliminar de l'actual funcionament i com es podrien aconseguir. Aquestes estratègies s'han dividit en tres grans blocs i es considera que poden donar resposta als reptes anteriorment identificats. A continuació es presenta la caracterització de les estratègies en qüestió:

- *Diàleg amb altres formes d'educar i permeabilitat amb el context i diferents realitats.* Hi ha contextos educatius en què el component participatiu està més present que en d'altres i, és des d'aquest reconeixement, que emergeix com a estratègia el diàleg i treball en col·laboració amb altres espais socials i educatius. S'exemplifica per mitjà de l'educació en el lleure com un espai educatiu diferencial i de valor pels objectius de l'Educació Ambiental i, alhora, apareixen les iniciatives d'ocupació i dinamització de terrenys o horts veïnals com espais socials amb qui treballar de forma conjunta i participada.

El lleure et demostra que tenir uns amics i el cap de setmana i marxen a pujar una muntanyeta és molt més divertit que tenir que ser el número u d'un videojoc. Això es veu i els nanos n'estan orgullosos i n'estan. (...) No sé, m'estava imaginant ocupant terrenys. Són joves els que ocupen terrenys i és una de les maneres de construir un món a part, petit i tal, participat evidentment. (E1)

Alhora, en aquest diàleg educatiu i pedagògic s'assenyala com sovint ens emmirallem amb països europeus nòrdics i s'apunta que si realment l'Educació Ambiental vol generar un canvi de paradigma, no només hem de mirar les metodologies amb les quals eduquem, sinó que també cal fer una mirada al contingut. Des d'aquesta necessitat es proposen diàlegs amb pedagogies de països llatinoamericans, des del reconeixement dels seus sabers i formes relacionals vers la natura.

Crec que el que hem de fer és mirar que s'està fent a altres llocs. Crec que podríem deixar estar això dels països nòrdics i tal, una miqueta, i posar-nos més a un context sud-americà. Que segurament tinguin més a veure amb aquesta consciència de viure en un ambient i de conèixer i de redefinir una vida bona. Que els països nòrdics no deixa de ser un context on hi ha més recursos, però el què i el perquè eduquem és exactament el mateix. Aleshores sí, és poden fer coses diferents i més xules i tot el que vulguis... però no deixa de ser de perpetuar un sistema socioeconòmic i de valors bastant poc desitjables sota el meu parer. (E6)

Si bé el diàleg entre diferents escenaris educatius i contextos esdevé un element de valor reflexiu i propositiu per la disciplina, no s'oblida que aquesta és alhora permeable amb l'entorn proper viscut dels educands, i també són aquests contextos i realitats properes les que han d'entrar i formar part dels espais d'acció ambiental i educativa.

O sigui, trencar els continguts establerts i anar-se'n a buscar situacions. Què passa en la vida de les persones i que sigui a partir d'aquí on tu has de construir l'Educació Ambiental. (E1)

- *Entrada a l'educació formal de forma transversal.* Aquesta estratègia, que emergeix també com un repte actual de la disciplina, assenyala la necessitat de definir un marc competencial que permeti la inclusió de la disciplina a l'àmbit escolar.

Doncs comencem en canviar aquestes activitats. Està molt bé que ja han fet un tastet i ara es transformen, es converteixen en una cosa transversal i que estiguin en el dia a dia. (...) Sinó que és una cosa que estigui implícita en tots els moments. En tot moment pot haver una crítica a algun concepte, en tot moment podem intentar canviar alguna cosa, en tot moment... no ho sé. Tot està en el dia a dia, tant en el que mengem a on anem, com ho fem, on anem de vacances... i això. (E3_1)

Aquesta inclusió, però no ha d'anar en el deteriorament de la pròpia Educació Ambiental sinó que cal vetllar perquè l'entrada d'aquesta es doni garantint les característiques i especificitats metodològiques i paradigmàtiques pròpies des de la transversalitat. Una de les veus analitzades assenyalava els dubtes que aquesta incorporació a l'àmbit escolar:

Clar, a mi se'm fa molt difícil quan es parla del nou currículum i que hauria d'haver-hi una competència ecosocial i una assignatura de transició ecosocial. (...) per a mi això hauria de travessar tot. No hauria de ser una competència més i una assignatura més, sinó que tot hauria de partir d'això. I a partir d'això, aprenem mates i llengua i tot això. Que no vull dir que no sigui important. Però tenim d'arrel l'aprendre a viure amb nosaltres mateixos i a conviure. (E6)

Aprofundint en aquest repte i alhora estratègia, s'assenyalen diferents procediments per promoure aquesta incorporació a l'escola. En primer lloc, s'assenyalava la necessitat d'incorporar l'educadora ambiental a les escoles:

A veure, jo faria una entrada d'educadors ambientals a escoles per nassos. Encara que això suposaria fer una funcionalització de molta gent, que ja té una mica d'esperit d'això, però m'arriscaria, i diria com a mínim que entrin. I que entrin perquè hi hagi com a mínim la intenció constant d'anar aprofitant la cosa i tal. Això, per una banda, i després intentaria que les coses que passen en el món, l'activitat econòmica, les mogudes socials i tal, fessin espai a les escoles. Les fèssim participar. (E1)

I, en segon lloc, es manifesta la necessitat del treball en conjunt de l'escola amb iniciatives i entitats educatives, socials i ambientals per mitjà de projectes sostinguts i transformadors amb la comunitat:

Que poguessin fer... sí, que cada curs escolar pogués haver dit certs projectes transformadors allà la masia i que pogués servir d'experiment per als infants. De dir, d'acord, què voleu treballar aquest any? Hi ha una masia pública, perquè la masia és pública i el terreny és públic, pues anem a potenciar un espai cada any per uns grups o escoles, o un grup de cada una de les escoles públiques, per dir alguna cosa i que algun dels cursos pogués fer un treball de transformació experimental, allà a la masia, i se'ls hi pogués cedir l'espai perquè, al cap i la fi, és un espai públic. I a part de rebre't i poder fer activitats aquí, hostia pues utilitzen l'espai i transformen-lo d'alguna manera. (E3_2)

- *Capacitar per educar en continguts, competències i actituds desitjables.* Aquest darrer bloc estratègic esdevé el més ampli dels caracteritzats fins ara. Respon als diferents continguts, competències i actituds que emergeixen en la resposta de les persones entrevistades com

a elements a aconseguir. Si bé el marc del que és desitjable és ample i divers, es concreta en la necessitat de l'educadora ambiental formada i capacitada per la seva tasca des de diferents espais.

M'imagino més que hi hagi des de dins de les escoles, la gent capacitada per tirar d'això que no que la capacitat estigui tan repartida. (E1)

Aprofundint en la caracterització d'aquesta capacitació, s'observa que aquesta ha de permetre que l'alumnat o educands rebin una educació econòmica crítica, coneguin referents propers, generin nous coneixements i sabers ambientals i s'aproximin als continguts i sensibilitats actuals.

Llavors, si tu com a infant des de diferents àmbits de la teva vida vas veient formes fàcils i assequibles de participar, de poder dir la teva, de poder transformar coses, llavors és guai perquè al final ho adquireixes. I vas com practicant d'això. (...) Al final, si tu no treballes la teva mirada crítica o la teva mirada de transformació, com coi tu, com adult, has de poder associar-te amb la resta de veïns per transformar i poder oferir una mirada en conjunt si ningú t'ha educat amb això. Si tu no ho has vist, llavors? (E3_2)

Des d'una mirada propositiva, la capacitació pels educadors i les educadores ambientals poden enriquir-se de la totalitat de les preguntes analitzades i realitzades a les mateixes educadores. Des d'aquesta perspectiva, els paradigmes educatius i el marc teòric desitjable seria aquell que es desprèn del primer bloc de l'entrevista "conceptes". Seguidament, els objectius que emergeixen dels reptes, responen davant el procediment de les bones pràctiques que s'han exposat.

Capítol 10

LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL. CONCEPTUALITZACIÓ DES DE LA REFLEXIVITAT

De nou, aquest capítol complementa l'anterior i s'ordena prenent de referència la seqüència dels resultats que tot just s'han presentat.

10.1. Una fotografia de la pràctica educativa-ambiental en la cerca de la Participació de les Infàncies

Aquesta secció aprofundeix en la caracterització de les pràctiques d'Educació Ambiental des d'una voluntat de síntesi per identificar aquells elements més rellevants. Amb especial interès sobre la participació de les infàncies, en alguns casos, els resultats es relacionen amb alguns que han emergit del primer dels blocs de resultats per tal de trobar una explicació a certs resultats.

10.2. Oportunitats participatives pròpies de la pràctica de l'Educació Ambiental

Aquest apartat vol oferir una mirada esperançadora a partir de la síntesi i ordenació dels elements que emergeixen de les oportunitats que té l'Educació Ambiental per incorporar i reforçar la Participació de les Infàncies en ella. Es busca una definició que incorpori i consolidi aquells elements prèviament identificats per mitjà de diferents instruments.

10.1. UNA FOTOGRAFIA DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA-AMBIENTAL EN LA CERCA DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES.

Pel que fa al **context**, se'n destaca el paper predominant de l'escola com l'espai principal on es desenvolupen les pràctiques educativa-ambientals referenciades. Situant-se notablement per davant de les entitats de temps lliure i observant la relació entre els escenaris referenciats i els que freqüenten, podem endreçar-los de la següent manera: escola, entitats de temps lliure i base associativa, i finalment el centre obert. Tot i l'alta assistència a entitats extraescolars esportives, aquestes no es reconeixen com escenaris propicis al desenvolupament de l'Educació Ambiental.

En relació amb l'**espai físic**, gairebé la meitat de les experiències descrites es desenvolupen a l'aire lliure, mentre que l'altra meitat es reparteixen entre activitats dins de l'aula i aquelles que combinen part d'aula i part fora.

I observant els resultats vinculats a la temporalitat i **periodicitat**, veiem com les infàncies reconeixen accions d'Educació Ambiental com activitats concretes d'un únic dia o part d'ell, mentre que les persones acompanyants les consideren com un projecte o una concatenació d'activitats al llarg del curs. Aquesta diferència pot ser explicada, d'una banda, per la diferència en el mostreig i, d'altra banda, per les limitacions en l'accés a les infàncies informants que s'han exposat anteriorment.

Temàtiques i aprenentatges

Pel que fa a les **temàtiques treballades**, tant el col·lectiu infantil com el col·lectiu d'acompanyants identifiquen la contaminació causada per l'impacte humà i les accions per revertir-la com una de les temàtiques més treballades. També identifiquen la natura, el respecte per aquesta i l'apropament a altres elements biofísics. Així com les energies renovables, especialment en el cas de les infàncies. A més, es treballen valors o elements actitudinals, elements culturals o històrics, i en molt pocs casos també propostes de millora explícites per a la comunitat.

És interessant observar que les temàtiques més treballades per les infàncies, com la contaminació física, els impactes de l'acció humana i les energies renovables, tenen una vinculació directa amb el canvi d'hàbits relacionat amb el consum energètic, el reciclatge o la

recollida de residus. En canvi, elements més abstractes com valors actitudinals o elements culturals o històrics tenen menys pes. En relació amb el treball de millores explícites per a la comunitat, aquest només s'identifica en un 4,4% dels casos com a propi de l'Educació Ambiental. Tot i això, com s'ha vist, moltes activitats adscrites a altres temàtiques inclouen propostes d'acció sobre el territori.

Pel que fa als **aprenentatges** tant infàncies com adults destaquen conèixer i comprendre elements i conceptes de la natura. També referencien valors i actituds de cura del medi ambient, així com de relacionals tant entre companys i companyes com entre altres agents de la societat. Un altre aprenentatge emergent es relaciona amb la sostenibilitat. Els adults la perceben com accions que podrien desenvolupar de manera diferent, mentre que les infàncies ho veuen com premisses concretes i definides. Algun exemple és el no llençar papers a terra, no contaminar, reciclar, etc. Això, davant d'un lector crític, faria qüestionar la capacitat que tenim els educadors i educadores ambientals per transmetre de manera complexa les alternatives existents, i reforça la idea, cada cop més errònia, que actuar de forma sostenible és avorrit o coercitiu.

Sense la voluntat d'anticipar-nos al capítol de discussió, dels resultats vinculats als aprenentatges i temàtiques treballades, se'n desprenen dues clares reflexions:

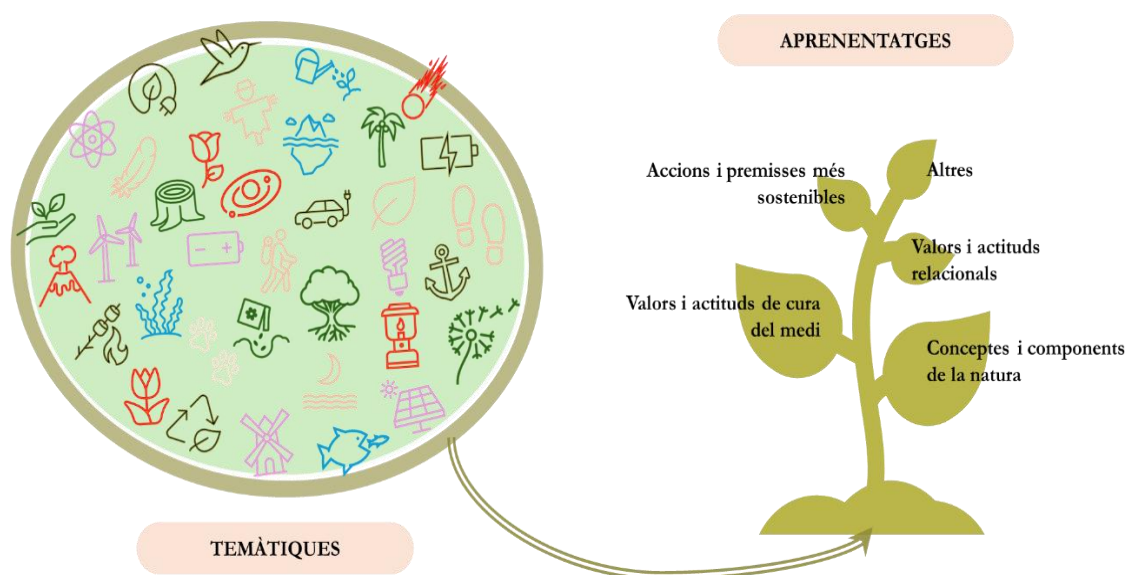
- *Temàtiques de l'Educació Ambiental:* Tot i la gran varietat de possibilitats i temàtiques d'interès dins de l'Educació Ambiental, les temàtiques principals que vehiculen la disciplina són les directament relacionades amb el medi ambient. Entès el medi ambient com el medi natural on viuen les infàncies i la interacció de les persones amb aquest (hàbits de consum, contaminació i altres impactes). Aquesta evidència i, fins i tot redundància, ens situa l'esfera del medi ambient com la més visible de la disciplina, des de la qual s'iniciï la majoria d'accions i a partir de la qual hem d'aconseguir transcendir a l'alteritat i la identitat. Una idea que ja assenyala Sauvé (2014) en afirmar que aquesta és l'esfera pròpia de l'Educació Ambiental.
- *Dispersió en les temàtiques i concentració en els aprenentatges:* Aquesta reflexió mostra una certa esperança en veure com la coincidència en les temàtiques identificades pels acompanyants i les infàncies és menor en comparació amb la dels aprenentatges. Això ens fa pensar que, tot i treballar des d'una diversitat inabastable de temàtiques, el que es persegueix és el mateix, és a dir, conèixer i comprendre elements i conceptes de la

natura a mesura que es promouen i clarifiquen valors i actituds desitjables, tant per a la cura del medi ambient com per a les relacions entre persones i comunitats.

Ambdues idees semblen reforçar la reflexió que exposàvem quan parlàvem de la dispersió en les representacions conceptuais al voltant de la intencionalitat educativa. En conjunt, mostren com tot i significar una acció molt concreta en les temàtiques, els aprenentatges van més enllà. Aquestes idees es consideren claus i es representen mitjançant una proposta gràfica (Figura 50). Observem com a partir d'una gran diversitat i dispersió de temàtiques vinculades al medi ambient i al medi natural, a mesura que es treballen, es van concretant i concentrant cap a uns mateixos aprenentatges.

Figura 50.

Representació gràfica de la dispersió temàtica a la coincidència d'aprenentatges.



Fent una lectura de les subcategories resultants dels aprenentatges i mirant novament els objectius de l'Educació Ambiental, veiem com els resultats semblen reforçar especialment els objectius de conèixer i reconèixer. Queda per veure quin paper hi deixem al tercer objectiu: actuar.

10.1.1. La Participació de les Infàncies en la pràctica educativa

Els resultats que emergeixen de les **dimensions de la Participació de les Infàncies** que els i les acompanyants de l'acció educativa posen en joc, tant en el disseny com en la implementació de les seves activitats, reforcen la idea que la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental es contempla com una metodologia o com un element delimitat dins

de la pràctica. Això es veu en el fet que la dimensió de l'experiència educativa és la més present, seguida per la dimensió emocional i la relacional, mentre que aquelles dimensions que suggerien canvis de mirada, representacions o paradigmes socials i polítics són les menys presents. Com ara la dimensió de la construcció de valors democràtics, la de representació de la infància i la de l'exercici i formació política.

Recuperant la manca de representació d'algunes de les dimensions quan s'ha explorat el concepte de la Participació de les infàncies, tot just hem vist que en oferir el llistat de les dimensions, gran part dels i les acompanyants afirmen que, en la seva pràctica, sí que contemplen el disseny de la proposta educativa des de moltes de les dimensions. Aquest fet pot trobar una explicació en la formació de les participants i la seva familiaritat o, en aquest cas suposem que desconeixement, amb el tema. Tot i això, tret de la dimensió que refereix a l'emoció, aquelles que s'han trobat a faltar anteriorment en triangular-les amb la representació del concepte de Participació de les Infàncies són també, en general, les menys presents en el disseny de la pràctica.

Pel que fa a les **formes de participació** els resultats reforcen la idea, compartida per molts autors, que l'Educació Ambiental i l'acció van de bracet (Franquesa, 2018; Mogensen i Mayer, 2009 i Sanmartí i Pujol, 2002).

Els acompanyants indiquen que els infants es van implicar en alguna acció com la forma més present de la seva participació mentre que, al mateix temps, aquesta esdevé la segona forma més present reconeguda per les infàncies. L'acció necessita ser informada, és a dir, conscient i coneguda, per la qual cosa l'escolta i el fet de rebre informació o ser informades és l'altra forma de participació més representada, la segona en les acompanyants i la primera en les infàncies. Tanmateix, en ambdós casos s'observen dificultats perquè les infàncies continuïn amb alguna acció o s'organitzin per canviar alguna cosa en el desenvolupament de l'activitat proposada.

Referenciant les formes de participació descrites per Novella Cámara (2014), veiem que l'Educació Ambiental integra la Participació de les Infàncies en el seu desenvolupament des de formes simples i projectives. En aquesta última forma cal considerar que el que és projectat està limitat en el mateix desenvolupament de l'acció i, per tant, mediat o acompanyat per l'educador o l'educadora. Aquest fet es fa palès en les resistències i dificultats per traspassar cap a esferes comunitàries, escolars o municipals, per exemple. Potser, una

explicació d'aquest fet és que el mateix disseny de les pràctiques no s'orienta a partir del reconeixement de la participació com un element polític, d'influència sobre la representació de les infàncies, ni com un element capaç d'impulsar el desenvolupament o construir valors democràtics en ser aquestes les dimensions menys presents. En canvi, és representada com a metodologia.

És curiós i altament interessant aturar-nos a observar com l'opinió i l'aportació d'idees esdevé una forma molt referenciada pels acompanyants, mentre que en les infàncies es reconeix com un dels elements amb menor presència. És a dir, l'Educació Ambiental que integra una forma de participació consultiva, on els infants poden aportar el seu punt de vista en el mateix desenvolupament i condicionament de l'activitat, es fa present entre els adults i en molt menor grau en les infàncies.

Aquest fet podria explicar-se de nou a causa del mostreig, on hi ha una diversitat d'experiències referenciades major en els adults que en les infàncies. La limitació d'accés ha suposat una agrupació en les respostes que no s'ha donat en els acompanyants. També explicaria la tipologia de les pràctiques d'Educació Ambiental on, per exemple, el guiatge a través d'itineraris de natura o els tallers esdevenen pràctiques pròpies i identitàries (SCEA, 2014d).

Tot i aquestes explicacions, ens fem ressò de l'alerta de Franquesa (2018) al voltant de la pèrdua de força i viratge de la disciplina cap a pràctiques on l'Educació Ambiental s'acomoda en mirades instrumentals i estretes. Cal centrar els màxims esforços per fer de l'Educació Ambiental un espai on les formes de participar ens allunyin de pràctiques reduïdes (Sauvé, 1999) i reduccionistes.

Tipologies de pràctiques

Els resultats reforcen el que s'ha exposat en el marc teòric sobre els projectes APS com a metodologia i eina al servei d'una Educació Ambiental més participativa (CNEA, 2024). Els participants defensen els projectes d'APS com a elements intrínsecament participatius. D'entre les moltes formes que pot prendre un projecte APS, la Societat Catalana d'Educació Ambiental (2014d) assenyala les ecoauditories com una pràctica pròpia, on les infàncies són capaces d'avaluar, corregir i transformar elements de la seva escola. D'aquesta manera, es presenten com un exemple en què l'acció dels infants vehicula l'aprenentatge de la transformació.

Els resultats també posen un èmfasi especial en el fet d'anar a visitar i conèixer altres projectes. Això podria considerar-se com una de les fases inicials d'un APS o bé com una activitat en si mateixa. Sigui quin sigui el cas, el fet de visitar, alhora que es donen a conèixer amb altres agents de la comunitat, facilita la construcció d'una Educació Ambiental que promou el diàleg i l'acció comunitària (Caride i Meira, 2001, 2020).

Una altra tipologia de pràctiques que els resultats identifiquen com pròpies i en certa manera participatives són els tallers, els quals a través de tècniques concretes permeten arribar a resultats determinats. En aquests casos, la participació en els tallers és discutida, ja que s'identifica sovint sota formes de molt directives amb un alt component d'execució i rèplica davant d'un baix nivell de reflexió crítica o qüestionament. Fet que reforça la idea que les infàncies diuen participar a través de rebre informació i l'acció. No obstant això, es reconeix que una bona definició i planificació d'un taller pot esdevenir interessant pel component participatiu de la pràctica. Això serà quan el taller sigui sobre un tema proper als infants i es desenvolupi a través de tècniques senzilles i assequibles.

Els jocs també són presents entre les pràctiques. A partir de l'observació de Novo (2017) sobre els jocs i simulacions com a elements que ens permeten reproduir situacions o problemes concrets específicament dissenyats, es destaca l'aparició dels personatges conductors, siguin titelles, educadors disfressats, etc. Dit d'una altra manera, poden ser un element de la pràctica o una tipologia en si mateixa que fomenta la motivació i el magnetisme cap a l'activitat. També hi podríem considerar les dites, contes o refranys populars. No és sorprenent que els resultats visibilitzin les sortides o excursions d'identificació a l'entorn i al medi natural. Coincidint amb la Societat Catalana d'Educació Ambiental (2014d) són una de les activitats pròpies més característiques i que s'han realitzat des de fa anys en aquest àmbit.

Si bé els resultats que s'extreuen de les tipologies de pràctiques fins al moment no resulten massa sorprenents, en la definició i numeració de tipologies de pràctiques d'Educació Ambiental cal destacar l'emergència de pràctiques introspectives de treball personal cap a la persona i la seva espiritualitat. L'aparició d'aquestes pràctiques reivindica, d'una banda, considerar el medi ambient com el lloc bo (Crespo i Torres, 2022a) i alhora situar l'Educació Ambiental com una disciplina pel treball de la intel·ligència espiritual (Puig Baguer et al., 2014).

10.2. OPORTUNITATS PARTICIPATIVES PRÒPIES DE LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Aquest espai pretén sintetitzar, alhora que triangular, aquelles mirades d'oportunitats que tant infàncies, com acompanyants i persones expertes ofereixen al voltant de la pràctica de l'Educació Ambiental. En els tres casos s'han identificat diferents elements i components d'èxit, propis de l'Educació Ambiental, que es consideren favorables per la Participació de les Infàncies.

Com s'ha observat en el capítol anterior, emergeixen cinc subcategories, les quals, a continuació desgranem i triangulem entre tots els informants. Posteriorment es construeixen les constel·lacions de les oportunitats participatives pròpies de la pràctica educativa-ambiental a partir de la maduració de les subcategories que en seguit es presenten.

Sobre el desenvolupament de l'acció educativa

L'Educació Ambiental és una disciplina que centra la seva proposta en el “fer”. Aquesta és una oportunitat identificada per tots els informants, coincideixen en el fet que les accions concretes, tangibles i amb objectius definits, clars i assumibles són imprescindibles. Alhora, educadors i educadores assenyalen que aquestes activitats han de ser flexibles i modificables per negociar al llarg del transcurs amb les infàncies, per tal que sigui útil tant per elles com per la comunitat. Aquest últim element, la utilitat i sentir que s'està ajudant, és dels més referenciats entre els nois i noies, que assenyalen que poder ajudar i millorar l'entorn és un dels elements facilitadors de la seva participació. L'acció vivencial, el fet de contribuir en una acció real que promogui canvis, ha d'acompanyar-se d'una reflexió i posada en comú col·lectiva, a partir de la qual els aprenentatges es construeixen col·lectivament en el debat i la reflexivitat. Així doncs, l'acció educativa a través del ‘fer’ es reconeix com un petit inici de la transformació.

Sobre el contingut de les pràctiques

Hem pogut observar quins temes s'han treballat en les pràctiques que s'han caracteritzat. Ara bé, cal preguntar-se si aquests temes són més favorables per a la Participació de les Infàncies. I, en cas afirmatiu, buscar perquè és així.

Davant d'aquesta interrogació, les infàncies reivindiquen l'interès del tema i se senten atretes i motivades per conèixer-lo. I això, complementat amb una comunicació clara i amena,

esdevé una oportunitat per a la seva participació. En una línia molt semblant se situen tant els acompanyants com les persones expertes. En aquests casos es posa el focus en què sigui un tema relacionat amb la seva experiència i vivència i que alhora els motivi, sigui per familiaritat o per novetat. Les persones expertes profunditzen en la potencialitat d'un contingut viu que respon a les seves inquietuds i que es pot anar construint en el mateix espai educatiu. Ha de ser, i és, un contingut contextualitzat en un territori concret, el qual respon davant problemàtiques reals i existents.

Sobre l'espai físic i ambiental

L'Educació Ambiental es desenvolupa en moltes ocasions fora de l'àmbit escolar i, de fet, fora dels espais tancats. Els informants consideren que el desenvolupament de pràctiques a l'aire lliure és un element favorable per a la seva participació. Les infàncies posen l'accent en el fet que sigui a l'aire lliure i que normalment impliqui sortir de l'escola. Alhora, tant les persones entrevistades com les acompanyants identifiquen el simple fet d'estar a l'aire lliure com un entorn que els facilita veure l'impacte d'allò fet i, alhora, facilitador d'altres tipus de relacions i accions, tal com assenyala Chawla (1988).

Dur a terme les activitats a l'aire lliure promou una certa sensació de desordre i llibertat que ben aprofitades esdevenen un potencial, segons diuen les persones expertes, per a la inclusió de la Participació de les Infàncies en la pràctica educativa. Alhora, són espais sovint accessibles per a la comunitat fora de l'horari lectiu, fet que permet o permetria que les infàncies puguin tornar i vincular-s'hi si es dona el cas.

Sobre les infàncies i la forma de treballar

Es reconeix el treball en equip, l'intercanvi entre iguals i l'autogestió de petits moments i accions com a elements propis de l'Educació Ambiental i facilitadors d'una pràctica més participativa amb les infàncies. Alhora, les infàncies reconeixen que quan estan motivades, encuriosides o tranquil·les, poden participar en major mesura de la proposta.

Sobre les educadores i les seves disposicions

Un dels elements més presents al llarg de la recerca ha estat i serà el paper de l'educador o educadora ambiental. De la mateixa manera, ha estat un dels elements recurrents tant per als entrevistats com per als acompanyants, ja que ambdós han fet valdre les capacitats comunicatives i relacionals com a elements clau sobre els quals articular la pràctica. Els

resultats mostren que una comunicació clara, horitzontal, propera, motivant i amb un toc d'humor afavoreix el desenvolupament de l'acció educativa-ambiental i la Participació de les Infàncies.

Lluny de voler definir de forma exhaustiva el que hauria de ser l'educador o educadora ambiental per un Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies, element que correspondrà al pròxim capítol, s'ha vist que en aquells casos en què l'educadora ambiental es reconeixia com un component favorable a la participació, aquesta era una persona capaç de generar espais on es cultiven tots els elements anteriors. Que se sent còmode amb la metodologia utilitzada i que coneix els continguts i l'entorn en el qual està per poder oferir recursos més enllà del desenvolupament de l'activitat. Per una altra banda, també ha de ser una persona sensible a les inquietuds de les infàncies i hàbil per enriquir l'experiència educativa a partir de les seves preguntes i contextos, i des de la intencionalitat educativa. Per acabar, els entrevistats també apunten a la importància de ser inconformistes i adaptables al canvi i la necessitat de què l'educadora ambiental tingui l'habilitat per aprofitar la comunitat per integrar i posar en diàleg altres agents.

Les constel·lacions de les oportunitats participatives pròpies de la pràctica educativa-ambiental

De la maduració de les mirades provinents dels diferents informants i tècniques de recollida d'informació, es presenta una representació gràfica i integradora dels elements que s'han exposat. La Figura 51 mostra les cinc constel·lacions definides al voltant de la pràctica educativa-ambiental.

La figura es compon de cinc constel·lacions, el centre de les quals correspon a cadascuna de les subcategories analitzades. Alhora, cada constel·lació està formada pels elements definitoris que s'han exposat. Tots els elements que constitueixen les constel·lacions s'han identificat com a propis de l'actual univers de la pràctica educativa-ambiental i que afavoreixen a la Participació de les Infàncies. Tot i això, a partir de la reflexivitat i maduració pròpia de l'anàlisi dels resultats, s'han ordenat de tal manera que aquells components situats al centre són els que es consideren que ofereixen un major potencial participatiu. Si més no, que afavoreixen a una Participació de les Infàncies com la defensada en la tesi, és a dir, que transcendeixi l'espai i el moment de la pròpia acció educativa-ambiental i es vinculi amb l'entorn proper.

Figura 51.

Constel·lacions de les oportunitats participatives pròpies de la pràctica educativa-ambiental.



Una segona lectura que se'n desprèn d'aquesta representació gràfica fa referència a la interrelació dels diferents elements de cadascuna de les constel·lacions i entre les constel·lacions mateixes. Aquesta lectura fa valdre la necessitat de cuidar tots els elements identificats en una constel·lació, no només aquells situats al centre. I, al mateix temps reivindica la importància de totes les constel·lacions, com a unitat i com a sistema.

A tall d'exemple, podríem dir que del contingut de la pràctica educativa se'n destaca el fet que esdevingui interessant, que sigui contextualitzat i que respongui davant de problemàtiques reals. Si bé aquest darrer element, *respondre davant de problemàtiques reals*, es considera que ofereix un major potencial per a la participació, es fa necessari que alhora esdevingui contextualitzat i interessant per extreure'n aquest potencial. I, alhora, aquest potencial s'obté en la comunió i amb el suport de totes cinc constel·lacions.

Capítol 11

L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL. RECONSTRUCCIÓ COL·LECTIVA DE L'EDUCADORA AMBIENTAL

Aquest capítol presenta els resultats de l'acompanyament participatiu en l'Educació Ambiental. Tant a partir dels elements actuals que s'han identificat com dels elements que especialment en el marc dels tallers participatius es consideren desitjables. És un bloc que donada la seva naturalesa en la recollida de dades, els darrers apartats prenen un caràcter de presentació d'elements consensuats en el marc dels tallers participatius.

11.1. El perfil professional en l'Educació Ambiental

Aquesta secció descriu el perfil del professional de l'Educació Ambiental. S'inclou la formació, la professió, l'experiència i l'escenari educatiu on desenvolupa la seva tasca.

11.2. Elements de l'acompanyament favorables a la Participació de les Infàncies

El segon apartat del capítol s'atura en detallar elements del propi acompanyament identificats pels acompanyants com a favorables de la participació de les infàncies. També es presenten els elements destacats per les infàncies.

11.3. L'Educador/a Ambiental com acompanyant de la Participació de les Infàncies

Aquesta secció presenta com a resultats els elements a garantir per a un acompanyament participatiu i capacitant. Es presenta a partir de la reconstrucció col·lectiva i de consens en el marc dels tallers participatius.

11.4. Proposta formativa per la capacitació en l'acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental

L'últim apartat mostra els resultats vinculats a la proposta formativa. En ell es detallen les consideracions i reflexions de les participants dels tallers al voltant de les necessitats, objectius i continguts formatius, així com d'altres aspectes logístics o metodològics de la proposta.

11.1. EL PERFIL PROFESSIONAL EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

És interessant explorar el perfil dels i les educadores ambientals que han constituït la mostra de la present recerca. Si bé s'ha presentat breument en presentar els instruments de recollida d'informació en la part de metodologia, en aquest punt s'aprofundeix en relació amb el perfil, l'experiència, la trajectòria i la formació dels educadors i educadores ambientals. Cal recordar que estem parlant de 64 informants, dels quals quaranta-sis (71,9%) s'identifiquen com a dones i la resta, divuit (28,1%) com a homes. També és una mostra majoritàriament jove, on més del 50% dels informants (59,4%) es concentra entre els 26 i els 45 anys.

11.1.1. Formació

Amb relació al perfil de les persones adultes que acompanyen accions d'Educació Ambiental, s'ha volgut explorar, d'entre la mostra, quina és la formació de la qual disposen i consideren vinculada a la seva tasca educativa-ambiental, com definirien la seva categoria professional segons el lloc on fan d'educadors i, quina és la seva experiència.

Pel que fa a la formació, tal com es mostra en la Taula 22, es pot observar com s'han elaborat vuit categories específiques agrupades en quatre de més generals. *Formació de cicle o de grau universitari* (81,2%), *formació de màster, postgrau o doctorat* (34,4%), *formacions no reglamentaries* (82,9%), on s'ha inclòs la formació a través de cursos i tallers, alhora que tot el ventall de formacions vinculades al món de l'educació en el lleure. En últim lloc, hi ha una darrera categoria *d'altres* (12,5%), on s'inclouen algunes de les fonts formatives no categoritzades anteriorment, com és el ser autodidacte o l'aprenentatge a partir de familiars, i en dos casos que afirmen no tenir cap formació vinculada amb la seva tasca educativa.

El primer element a destacar és la complementarietat formativa d'entre els informants. És a dir, un informant es defineix, de mitjana per més d'un nivell formatiu. D'altra banda, és necessari observar com dins de l'àmbit formal, hi ha un predomini formatiu en relació amb la vessant biofísica o científica—empírica vinculada al medi ambient (68,8%) que en relació amb l'educativa o humanista—social (46,8%). Es redueix més el percentatge si acotem el camp formatiu a l'Educació Ambiental de forma específica on trobem un total del 23,4% (15 persones) dels informants. D'entre els quals trobem dos doctorats, tres màsters i deu cicles formatius de grau superior.

L'altra lectura que se'n desprèn és el pes dels camps vinculats a l'autoformació o voluntariat com a elements formatius. Vint-i-vuit dels seixanta-quatre informants diuen haver-se format de forma alternativa a l'àmbit formal per mitjà de cursos o taller vinculats a temàtiques associades al medi ambient com són *l'economia social i solidària, l'ecologia política, l'observació de rastres, etc.* I, alhora, vint-i-cinc dels seixanta-quatre diuen tenir o bé el curs de monitoratge o direcció d'activitats de lleure educatiu.

Taula 22.

Formació dels educadors i educadores acompanyants de les activitats educativa-ambientals.

Formació de les persones acompanyants	n	%
Formacions no reglamentàries (82,9%)		
Lleure	25	39,1%
Cursos o trajectòria pròpia	28	43,8%
Cicle o Grau Universitari (81,2%)		
Branques de les ciències naturals o enginyeries	37	57,8%
Branques educatives	15	23,4%
Màster, postgrau o doctorat (34,3%)		
Branques educatives o humanistes/socials	15	23,4%
Branques de les ciències naturals o enginyeries	7	10,9%
Altres (12,5%)		
Ninguna	2	3,1%
Altres	6	9,4%

46,8% + 23,4% = 68,8%

Formació explícita en Educació Ambiental: 15 (23,4%)

11.1.2. Professió i experiència

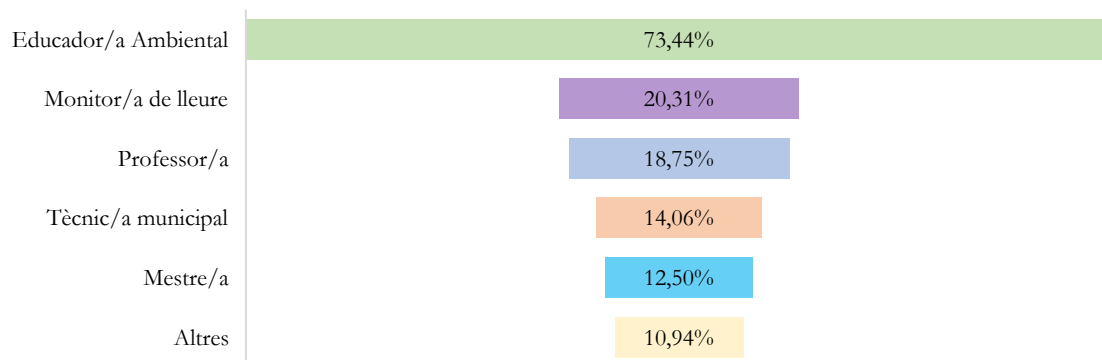
Partint de la formació, les següents preguntes a fer-se són: quin és el seu rol professional en l'actualitat. Igual que amb la formació, donada l'especificitat del col·lectiu i les seves possibilitats situacions laborals, la pregunta no s'ha considerat com excloent sinó que cada persona ha pogut assenyalar tants perfils com considera que, en l'actualitat, està desenvolupant.

La Figura 52 ens mostra la distribució de les respostes. Podem observar com majoritàriament, 73,4%, els informants es defineixen com educadors i educadores ambientals. Seguidament, amb un 31,3%, trobem el bloc d'educadors i educadores espais d'educació formal, mestres i professor/es (12,5% + 18,8% respectivament). L'altre dels blocs protagonistes és el vinculat a l'educació en el lleure (23,3%) i, finalment, el bloc de personal tècnic municipal (14,1%) i

aquells altres que no han entrat en aquestes categories (Altres: 10,9%) i han especificat la seva professió. Majoritàriament, doncs, en la categoria d'altres trobem un perfil de tècnic de programes educatius concrets, d'entitats que no formen part de l'administració pública.

Figura 52.

Professió dels informants.

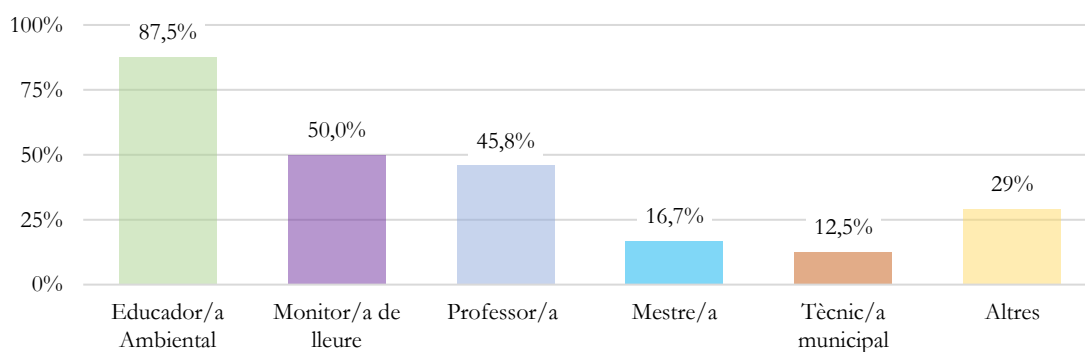


Nota. Els valors superen el 100% donat que responen a una casella de selecció múltiple i diversos informants diuen identificar-se amb més d'una etiqueta.

S'ha volgut aprofundir en la reiteració o solapament de perfils professionals. En aquest sentit, trobem com la majoria dels informants es defineixen per un únic perfil professional (62,5%), un 25% es defineix per dos perfils i un 12,5% per tres perfils. Podem observar en la Figura 53 quins són els perfils amb majors reiteracions. Els professionals que es defineixen per més d'una categoria professional són, en primer lloc, els educadors i educadores ambientals (87,5% de les reiteracions), seguit dels monitors i monitores de lleure (50%) i professorat (45,8%). En les darreres posicions trobem els perfils de mestres (16,7%) i tècnics municipals (12,5%). Això implica que, únicament el 12,5% dels educadors i educadores ambientals, es dediquen únicament a ser educadors i educadores ambientals.

Figura 53.

Professió dels i les educadores acompanyants que identifiquen més d'una professió.

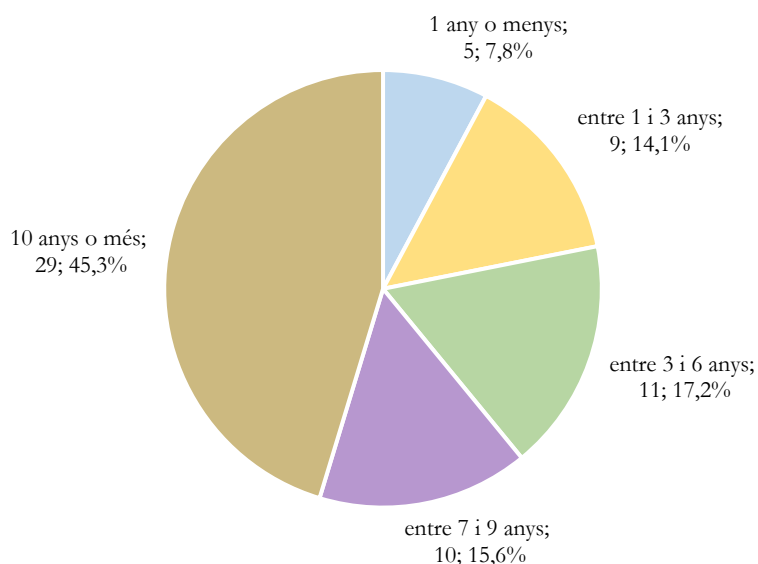


Nota. Dels que diuen identificar-se amb més d'una etiqueta, el gràfic mostra el % correspon a la reiteració dels perfils.

En relació amb la seva experiència professional (Figura 54), s'ha explorat els anys d'experiència que els diferents informants acumulen en el disseny i implementació d'activitats educativa-ambiental. Podem observar que estem parlant d'una mostra altament experta en la qual el 45,3% de la mostra diu tenir més de deu anys d'experiència en el camp. A l'altre extrem trobem l'informant amb una trajectòria més curta que se situa en un 7,8% per aquells casos en què es tenen un o menys anys d'experiència. I, de forma més o menys similar trobem les distribucions de les franges intermèdies. Entre 1 i 3 anys (14,1%), entre 3 i 6 anys (17,2%) i entre 7 i 9 anys (15,6%).

Figura 54.

Anys d'experiència professional.



11.1.3. Escenari educatiu on desenvolupa la tasca

L'última de les dimensions explorades en el si de la caracterització del perfil professional des d'una mirada estructural és l'espai on desenvolupen la seva tasca. Com s'ha vist hi ha un gruix de professionals que assenyalen l'educació en el lleure com un espai formatiu i definitori de la seva acció educativa, però també hi ha altres entitats propícies a desenvolupar accions educativa-ambientals des del voluntariat, com poden ser organitzacions sense ànim de lucre, per exemple.

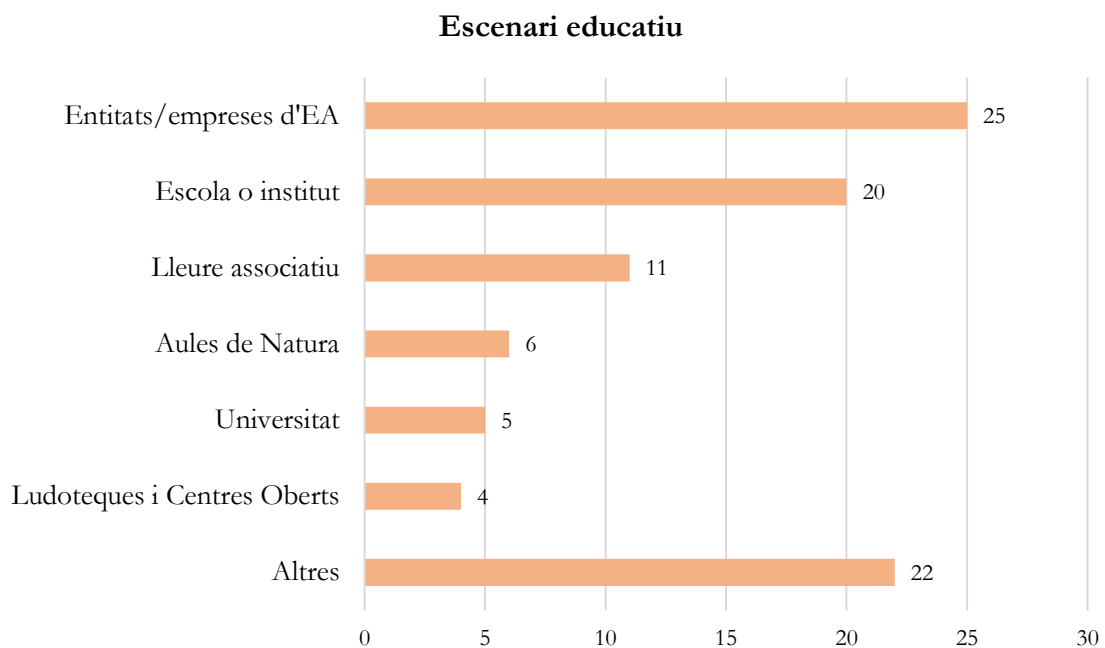
En aquest sentit, se'ls ha demanat que assenyalin si desenvolupen tasques d'Educació Ambiental en un escenari de voluntariat, si ho fan en la seva feina i, per tant, s'hi dediquen professionalment o si bé és un punt mitjà, un espai on treballen però amb hores i recursos

propis. La immensa majoria diuen dedicar-s'hi professionalment (56; 87,5%), seguit de les tasques voluntàries (14; 21,9%) i els escenaris mixtos (5; 7,8%).

Posteriorment, se'ls ha demanat la concreció de l'espai on duen a terme la seva tasca i a partir de les respostes s'han pogut establir les següents categories: *Escola o institut, universitat, ludoteques i centres oberts, lleure associatiu, aules de natura o similars, entitats o empreses específiques d'Educació Ambiental, i altres*. La distribució de les respostes entre aquestes categories es pot observar en la Figura 55.

Figura 55.

Escenari educatiu on els educadors i les educadores afirmen desenvolupar la seva tasca.



És interessant destacar que dins de la categoria d'entitats o empreses d'Educació Ambiental trobem una gran presència de cooperatives sense ànim de lucre. Pel que fa a la categoria d'altres, trobem una presència considerable de programes públics, ajuntaments, entitats no governamentals, parcs naturals o espais concrets d'entorn natural.

De nou, observem com no hi ha una dedicació exclusiva en tots els casos, sinó que alguns informants assenyalen més d'un escenari on desenvolupen tasques educativa-ambientals.

11.2. ELEMENTS DE L'ACOMPANYAMENT FAVORABLES A LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES

Fins al moment hem conegut les situacions de les persones que acompanyen accions d'Educació Ambiental. Quina formació tenen?, quina experiència?, on treballen?, etc. Ara és el moment de conèixer com performen la seva pràctica i quins elements posen en joc a l'hora de desenvolupar-la i per tal d'afavorir a la participació de les infàncies. Cal remarcar que, part d'aquests resultats, s'han pogut comunicar i defensar en el marc del *XVI congrés internacional de teoria de l'educació (CITE) "Una educació transformadora al segle XXI"* (Crespo i Torres, 2024).

Per explorar aquest element hem preguntat a les infàncies i als propis acompanyants de l'acció educativa el següent:

- Als adults, després que ens expliquin aquella experiència educativa-ambiental en la qual consideren que la participació va tenir un paper diferencial, els hem demanat: *I quines habilitats o competències teves creus que, com a acompanyant de la participació, van ajudar? O haurien ajudat més?* Cada informant ha pogut posar fins a quatre respostes d'un mínim de tres.
- A les infàncies, també una vegada ens han explicat la seva experiència, se'ls ha preguntat: *Ens interessa saber què valores positivament d'aquell acompanyament. Indica tres coses d'aquest acompanyament que destacaries.* Se'ls ha demanat explícitament tres respostes a cada informant.

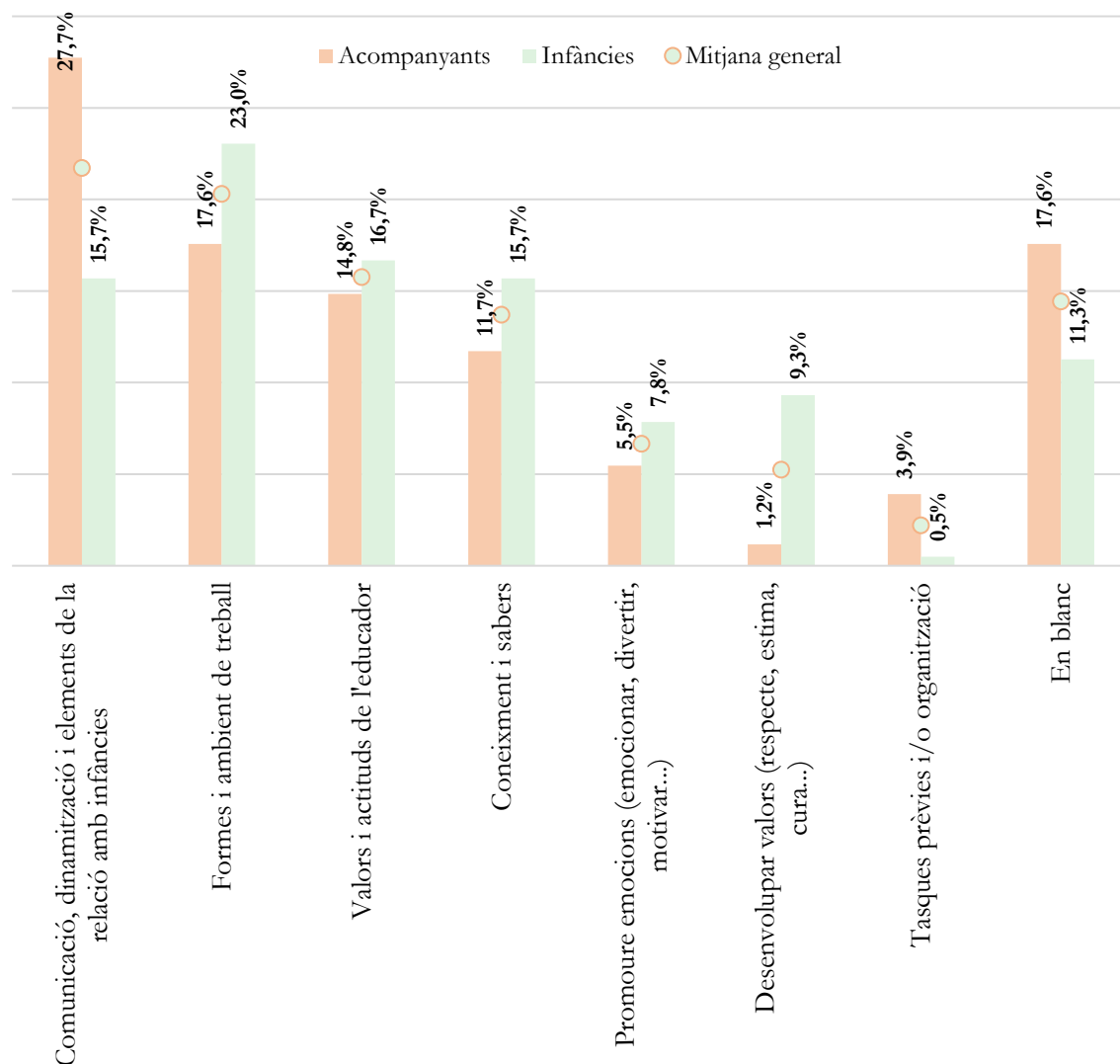
A partir de les respostes d'aquests dos interrogants, d'ara endavant es presenta una anàlisi de contingut i de discurs detallat per cadascun dels col·lectius informants. Tanmateix, les categories que se'n desprenen en l'anàlisi de contingut són les mateixes en ambdós casos. Com s'explica d'ara endavant cada col·lectiu significa i dona forma a la categoria de forma lleugerament diferenciada. Tot i això, resulta interessant observar, abans d'entrar al detall de cada col·lectiu, quines són les similituds o divergències que *a priori* es poden observar.

El Figura 56 mostra la presència de les set categories (en valors relatius) per cada col·lectiu. Podem veure com el col·lectiu adult posa molt d'èmfasi en les habilitats i disposicions comunicatives i relacionals de l'educador vers el grup d'infants i adolescents. En canvi, el col·lectiu de les infàncies, tot i que aquest sigui un element present en elles, en destaquen les formes de treballar i l'ambient on es desenvolupa l'activitat en primer lloc. És la segona categoria més present per les persones adultes. L'altra de les categories on major diferència

podem observar entre els col·lectius és la de *desenvolupar valors*. Aquesta diferència es deu al fet que les infàncies destaquen de l'acompanyament rebut el fet que la seva acció respon a una acció de valor com la *importància de no tirar brossa* (N12), o la *importància de cuidar la natura* (N18).

Figura 56.

Categories emergents dels elements de l'acompanyament favorables a la Participació de les Infàncies identificats tant pels mateixos acompanyants com per les infàncies.



A continuació, s'aprofundeix en la caracterització de cadascuna de les categories emergides per cada col·lectiu i la seva significació segons l'ordre de presència de cadascuna. Posteriorment, es mostra l'anàlisi de discurs per mitjà de l'anàlisi lexicomètrica per cadascun dels col·lectius informants.

11.2.1. Habilitats i competències identificades pels mateixos acompanyants

De la resposta a l'interrogant “*I quines habilitats o competències teves creus que, com a acompanyant de la participació, van ajudar? O haurien ajudat més?*” formulat als acompanyants de l'acció educativa-ambiental s'han elaborat i significat les següents set categories. Les categories es mostren per ordre de rellevància i per cadascuna, entre parèntesis, s'indica la presència absoluta i relativa de fragments que la constitueixen.

- *Comunicació, dinamització i elements de la relació amb infàncies (71, 27,7%)*. És la categoria més present entre el col·lectiu dels adults. Fa referència a tots aquells elements de la persona que, de forma explícita, tenen a veure amb l'acció comunicativa. *Escolta activa (A8)*, *Capacitat de posar exemples (A7)*, *Seguretat i vocalització (A18)*, *capacitat de dinamitzar el grup (A20)*. També en aquesta categoria apareixen elements del bon tracte amb les infàncies com ho és l'*empatia* amb les infàncies que apareix en múltiples ocasions o també *comunicació entre iguals (A53)*, *Empatia vers les diferents formes de pensar/treballar dels joves (A19)*, *parlar als alumnes de tu a tu (A31)*, *adapto el discurs al nivell dels alumnes mitjançant preguntes que els faig (A22)*, *capacitat de reacció, reaccionar ràpidament al que va sortint (A43)*.
- *Formes i ambient de treball (45, 17,6%)*. És la segona categoria més nombrosa. En aquest grup trobem aquelles habilitats i competències vinculades a la capacitat de gestionar el treball en equip de diferents formes que afavoreixen la participació. Es destaca el treball a partir dels seus interessos i preguntes, el treball en equip i cooperatiu o en petits grups. *Treball en equip i treball en el territori quotidià (A55)*, *Impulsar la presa de decisions de l'alumnat (A58)*, *Activitats obertes (A44)*, *Preguntar i fomentar la participació (A25)*, *Crear els espais idonis per a participar (A9)*. També, tot i que en menor grau que el vessant just exposat i en molt menor grau que el destacat per les infàncies, en aquesta categoria s'han incorporat alguns elements que destaquen algunes característiques o condicions associades a l'entorn físic de treball com ho és *fer-ho a l'exterior en una platja (A51)*, *llibertat de moviment (A3)* o *els tastets (A5)*.
- *Valors i actituds de l'educador (38, 14,8%)*. En aquesta categoria s'acullen totes les respostes que denoten elements propis de la persona que acompanya l'acció educativa com a elements de valor i facilitació per la participació de les infàncies. Exceptuant aquelles que explícitament interpel·len l'acció comunicativa (categoria 1) trobem respostes com

consciència i compromís (A1), proximitat (A2), amor pel medi natural (A3), capacitat de sorprendre'm (A10), Adaptabilitat (A8), creure's el que s'explica (A61), Sentir-me vinculada a la natura (A47), pensament crític i intel·ligència emocional (A39), iniciativa i passió (A29) o Obertura de mirada i iniciativa i sentit de la responsabilitat en el si de la construcció d'una societat més justa (A38) entre altres. Com es pot observar, apareixen elements de la persona des del camp relacional entre persones, però també des d'allò relacional amb la natura.

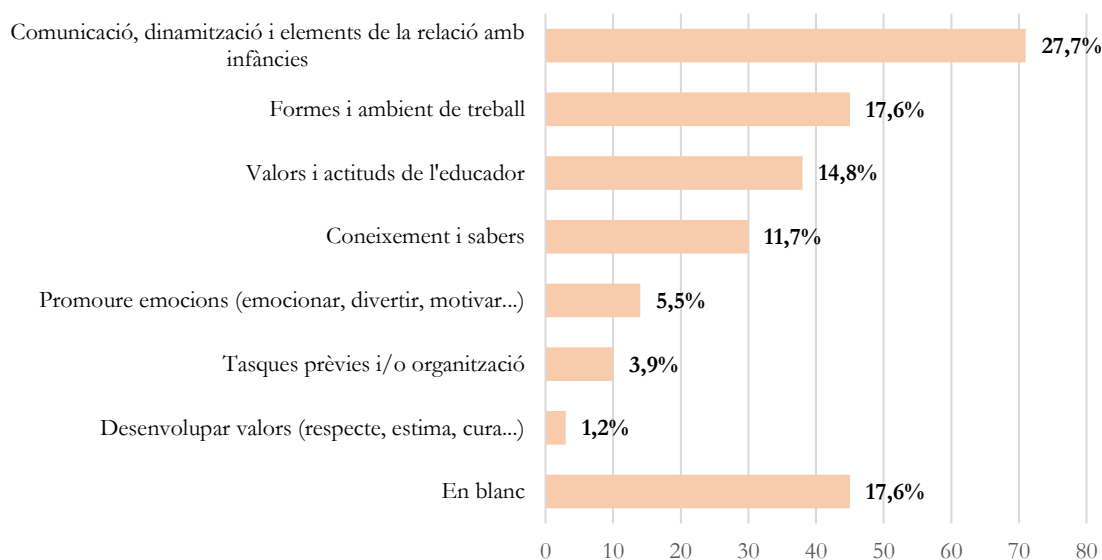
- *Coneixement i sabers (30, 11,7%)*. Un dels factors claus identificats pels acompanyants per tal de desenvolupar les activitats educativa-ambientals i fomentar-hi la Participació de les Infàncies és el domini del tema a tractar en l'activitat. Així doncs, *coneixements de flora i fauna (A7), coneixements de l'espai natural (A14), coneixement de la moguda social que dona lloc a la proposta* o els *coneixements tècnics i de formació professional (A19)* apareixen com a sabers de valor. Altrament, no són els únics coneixements identificats com a necessaris per a la consolidació de la Participació de les Infàncies, sinó que també s'identifiquen coneixements vinculats a la dinamització o facilitació de grups com ara *pedagogia (A23), experiència en tractar amb els infants (A27), gamificació (A51) o experiència en àmbits assemblearis o associatius (A53)*.
- *Promoure emocions (emocionar, divertir motivar) (14, 5,5%)*. En aquesta categoria se situen les respostes vinculades a la transmissió de les emocions. Especialment, es fa manifesta per expressions vinculades a la motivació dels infants, *saber motivar als infants i saber transmetre la motivació i passió per la natura (A26), passió i transmissió de les emocions i motivació (A57)*, però també apareixen respostes vinculades a altres emocions com el fet de tenir *identificació amb el projecte (A33)* o altres com *transmetre esperança (A20) i transmetre il·lusió per un futur millor (A56)*.
- *Tasques prèvies i/o organització (10, 3,9%)*. Com indica el nom, aquesta categoria emergeix per donar lloc a aquelles habilitats i disposicions vinculades a l'organització i planificació. Tant de la pròpia activitat, és a dir, tot allò que podem tenir en compte abans de l'acció educativa: *planificació (A62), organització (A15), el valor de les programacions educatives (A13)* com d'aquelles tasques d'organització de caire més transversal que responen a activitats més continuades en el temps com és *portar habitualment la fracció orgànica de la cuina de l'escola (A48)* o *la reflexió i autorevisió per a modificar les dinàmiques que veig que no acaben de funcionar (A24)*.

- *Desenvolupar valors (Respecte, estima, cura...)* (3, 1,2%). És la categoria menys representada pels adults acompanyants de l'acció educativa. És gairebé residual i, en el cas dels adults, la manifestació d'aquesta categoria és molt semblant a les categories de *valors i actituds de l'educador* i de *comunicació, dinamització i elements de la relació amb infàncies*. La diferència rau en l'explicitació que, per mitjà de l'acció o l'acompanyament, es desenvolupen certs valors en les infàncies: *promoure el debat (A16)* i *Generar més autonomia (A9)*.

S'observa en la gràfica (Figura 57) com hi ha un gruix del 17,6% de les respostes consten com en blanc. Aquest fet es deu en alguns casos a la fatiga en la pròpia complementació del formulari o en d'altres (la majoria), al fet que s'han assenyalat tres elements en lloc de quatre.

Figura 57.

Habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.



El discurs dels i les educadores sobre l'acompanyament

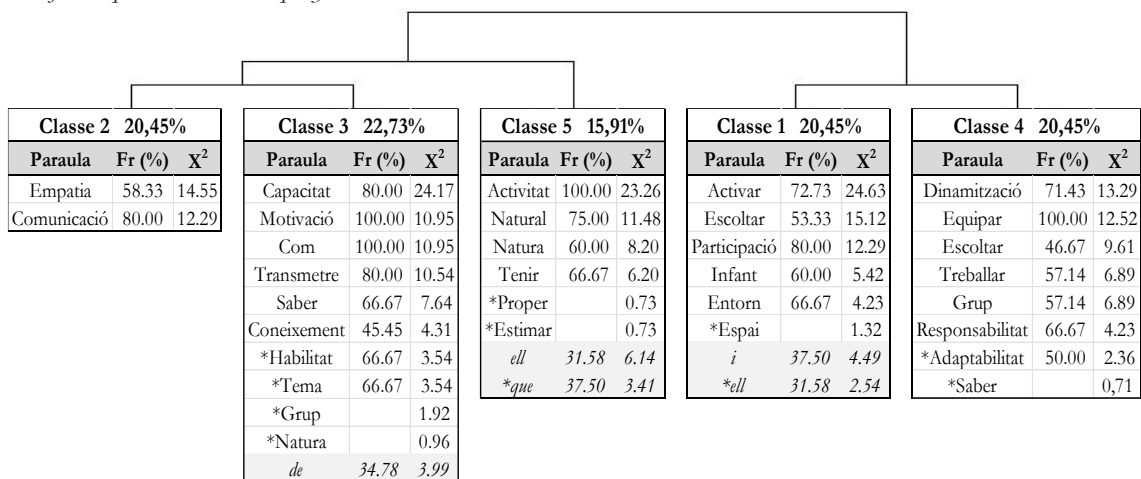
Per oferir una mirada diferent sobre les dades, s'ha optat per complementar l'anàlisi qualitativa de contingut amb l'anàlisi de lexicometria. A través d'aquesta anàlisi s'han pogut establir cinc categories estadísticament diferenciades. Aquestes es poden observar en el dendrograma corresponent (Figura 58) i se signifiquen a continuació:

- **Capacitats i motivació (classe 3; 22,73%).** Aquesta classe es configura al voltant dels termes associats a la forma de ser i a les *capacitats, motivació i saber transmetre* com a elements de valor favorables per a l'acompanyament participatiu. És una classe que esdevé la resposta a allò que ha de tenir una persona per acompanyar.

- **Empatia i comunicació (classe 2; 20,45%).** De forma molt propera a l'anterior, aquesta agrupació únicament es constitueix de dos termes: *empatia i comunicació*. Esdevenen doncs elements claus i fonamentals per un bon acompanyament.
- **Activar (classe 1; 20,45%).** Trobem el protagonisme del terme activar (activa) seguit de l'escolta i la participació. La classe fa referència a l'escolta activa i a la participació activa i com l'acompanyant se situa davant d'aquests elements per si és capaç de promoure un *entorn* facilitador, propi dels *infants* i deixar *espai* perquè es desenvolupin aquests elements.
- **Dinamització (classe 4; 20,45%).** Si bé l'anterior classe s'explicava per deixar *espai* perquè passin coses, aquesta fa relació a condicionar l'espai perquè passin coses des d'un posat de *dinamització*. Elements com el *treball*, *l'equip*, *l'escolta*, *el grup* i *la responsabilitat* s'associen a aquesta classe i esdevenen doncs elements a dinamitzar. Es valora la capacitat d'*adaptar-se* en aquestes dinamitzacions.
- **Acció en la natura (classe 5; 15,91%).** És la classe menys present. Se centra en *l'activitat* en si mateixa i en el fet que aquesta es desenvolupa a la *natura* o un entorn *natural*.

Figura 58.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi de les habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

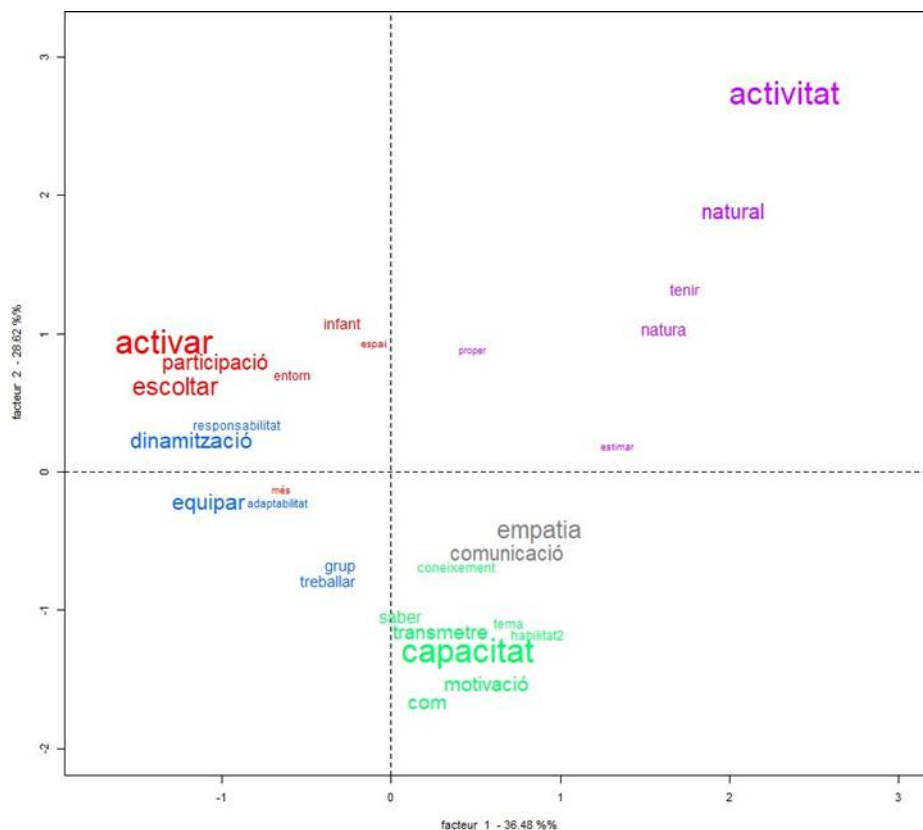
Si bé el dendrograma ens permet observar les freqüències i classificació dels termes, en aquest cas resulta interessant presentar l'anàlisi del discurs a partir del gràfic de distàncies mínimes on es representen aquestes categories i els seus termes (Figura 59).

Podem observar com la classe *Activitat en la natura* (classe 5), la qual predomina per centrar-se en *l'activitat* i el seu desenvolupament en la *natura* és la més distant de la resta amb

diferència. En aquesta classe s'hi vinculen termes com *proper o estimar* els quals són més afins a altres categories. A l'eix inferior de la gràfica, trobem les classes 2 i 3, *empatia i comunicació i capacitats i motivació* de forma molt propera entre elles. Aquestes classes associen termes vinculats a la *capacitat de transmetre sabers, coneixements i motivació* (classe 3) i fer-ho des d'una *comunicació empàtica* (classe 2). Després trobem la classe de *dinamització* (classe 4) que ens farà de pont amb la darrera classe. Aquesta és la que vincula la capacitat i formes de dinamitzar l'espai amb termes com *treballar, grup, equip (equipar)*. Ens recorda a la categoria de formes i ambient de treball mentre que amb els termes *dinamització, adaptabilitat i responsabilitat* referencien aspectes tant de les habilitats comunicatives com dels valors i actituds de l'educador. Per últim, arribem a la classe *Activar* (classe 1) on apareix el terme *participació* de forma molt propera a *l'escolta, activa (activar), infant, espai, entorn i més*. Aquesta classe ens permet interpretar que, en el discurs analitzat, *l'escolta activa* esdevé una habilitat o competència clau pel desenvolupament de la *participació* dels *infants* alhora que el saber "deixar, crear, generar" *més espais* perquè aquesta es desenvolupi.

Figura 59.

Gràfica de distribució de classes a partir de l'anàlisi de les habilitats i competències favorables a la participació identificades pels mateixos acompanyants.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

En la interpretació de les distàncies podem afirmar que la classe de *dinamització* esdevé un pont entre les *capacitats i motivació* de l'educador (junt amb *l'empatia i comunicació*) i la *participació o escolta activa*. Es desprèn del discurs dels educadors i educadores, doncs, que si bé un factor clau són les capacitats i habilitats pròpies de la persona per acompanyar la participació, és clau una dinamització que posi en joc la responsabilitat, el treball en equip i el grup per facilitar entorns i espais on els infants participin i s'escoltin de forma activa.

11.2.2. Elements de l'acompanyament destacats per les infàncies

De la mateixa manera que amb els acompanyants de l'acció educativa es presenten els resultats obtinguts a partir de la resposta de les infàncies a l'interrogant: “*Ens interessa saber què valores positivament d'aquell acompanyament. Indica tres coses d'aquest acompanyament que destacades*”. Com s'ha esmentat, es presenten els resultats en relació amb les mateixes set categories presents en el col·lectiu adult. En aquestes categories se signifiquen lleugerament diferent al sentit adult.

- *Formes i ambient de treball* (47, 23,0%). La categoria emergent més present entre les infàncies és la relativa a les formes i ambient de treball. Pel que fa a les formes, igual que en el cas dels adults, el paper del grup pren protagonisme, en aquest cas, però en pren des del fet d'estar amb els companys i companyes, *companyerisme i recolzament* (N68) i parar atenció en l'activitat *vaig posar molta atenció* (N49). S'identifica com a formes de treball, una forma propera en què l'acompanyant ajuda sovint a les infàncies i això es valora en moltes ocasions positivament: *em va ajudar molt* (N28), també quan són els mateixos infants qui ajuden a altres, *vaig ajudar molt* (N21). Aquesta categoria pren significat pel col·lectiu de les infàncies amb una alta presència de referències vinculades a l'ambient de treball com un ambient distès, sense pressió i amb ritmes o experiències diferents de l'habitual: *hi havia llibertat, no hi havia pressió de participació* (N67), *dormir i jugar* (N63). L'última de la significació que emergeix en aquesta categoria és el fet que l'ambient en el qual es dona aquest acompanyament sigui, d'una banda, a l'aire lliure, *l'aire era fresc i vaig veure papallones* (N70), i, d'altra banda, permet desenvolupar i facilita la realització d'accions contretes: *hi havia molta brutícia i vam recollir-ho tot* (N20), *ens va acompanyar a l'hora de creuar la carretera i ens va proporcionar guants i bosses d'escombraries* (N69).
- *Valors i actituds de l'educador* (34, 16,7%). En aquesta categoria trobem les respostes que destaquen actituds o formes de ser de la persona acompanyant. *És molt simpàtica* (N14), *És*

bona persona, és amable, ens cuida (N33), que eren divertits (N24), era graciosa i educada (N34), eren persones amables (N67). D'entre totes les respostes trobem una gran presència d'aquelles que destaquen la simpatia, l'amabilitat i que fossin divertits. També trobem altres valors o actituds dels acompanyants com la paciència, la cura o la bondat entre d'altres.

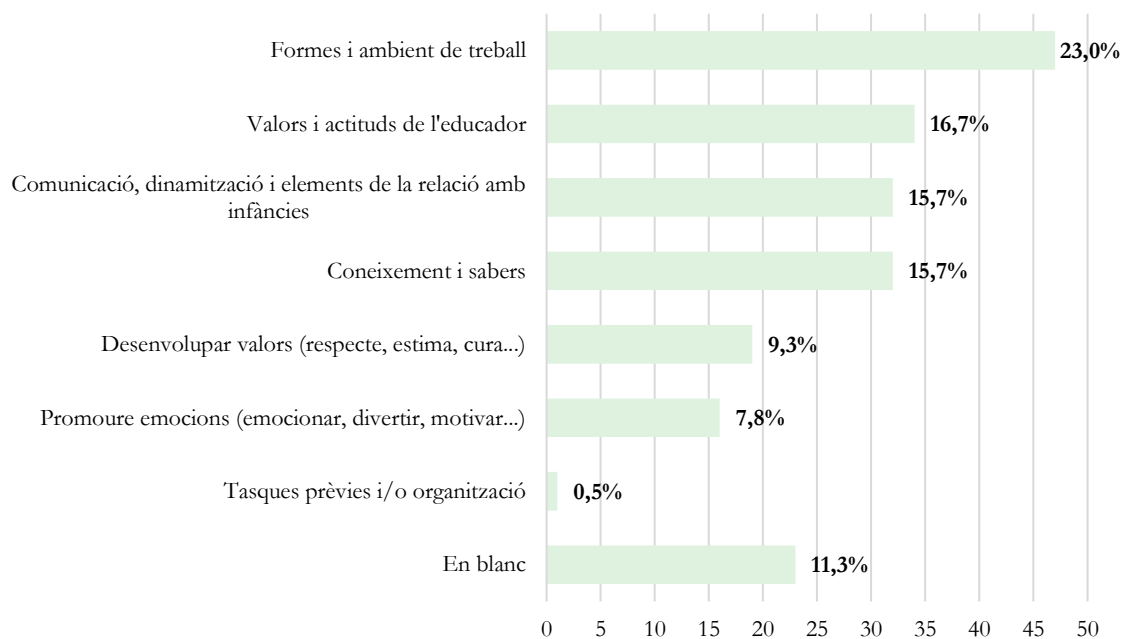
- *Comunicació, dinamització i elements de la relació amb infàncies (32, 15,2%%).* De forma més concisa i concreta que la significació que emergeix d'aquesta mateixa categoria en el col·lectiu adult, en aquest cas fa referència únicament a la capacitat comunicativa dels i les acompanyants. *Que explicava correctament les activitats (N31), si tenim algun dubte li diem i ells intenten explicar-ho (N26), s'explicava molt bé, era molt interessant (N40), ho explicaven amb gràcia (N45).*
- *Coneixement i sabers (32, 14,7%).* En aquesta agrupació trobem dos tipus de resposta. Una que interpel·la els coneixements dels acompanyants de l'acció educativa com un element favorable: *ben informats (N45), ens van ensenyar moltes coses (N34), eren llestos (N37), sabien del tema que parlaven (N67).* I, l'altre vessant que apareix en aquesta categoria interpel·la als coneixements o temàtiques treballades *On se situa l'Ebre, el Ter i el Llobregat (N50)* i al valor que les infàncies donen al fet d'aprendre'ls. *Que si no, no sabríem aquestes coses (N37), vaig aprendre molt (N70).*
- *Desenvolupar valors (Respecte, estima, cura...) (19, 9,3%%).* Si bé aquesta categoria era residual en el cas dels acompanyants, en les infàncies es fa molt present com un element de valor el fet de ser conscients de què estan incidint en algun element i promovent valors de cura, respecte i estima de la natura, entre d'altres: *Cuidar la natura (N46), importància de no tirar brossa (N18), vam ajudar al medi ambient (N57).*
- *Promoure emocions (emocionar, divertir motivar) (16, 7,4%).* Les sensacions que els acompanyants han aconseguit transmetre a les infàncies és allò que dona forma a aquesta categoria. En aquesta categoria, doncs, trobem el que les infàncies valoren de l'acompanyament, no de la persona que acompanya. És a dir, trobem la diversió des del fet de divertir-se i no des del fet que l'acompanyant sigui una persona divertida. *Moltes ganes (N8), que ho vam passar bé (N38), era molt guai (N40), va ser molt divertit (N61).* En aquesta categoria la majoria de les respostes apunten al que pot ser la conseqüència de la motivació. A sentir que et ve de gust l'activitat i que t'ha agradat per diferents motius.

- *Tasques prèvies i/o organització (1, 0,5%).* En el cas de les infàncies, aquesta esdevé la darrera categoria. Es pot considerar com a residual donat que només hi ha una aportació que apunti temes organitzatius o logístics. *Estava la meva mestra (N36).* En aquest cas, fa referència al fet que l'educador de referència fos present també en el moment de fer una activitat que, segurament, no s'ha desenvolupat a l'aula.

En aquest cas, la fracció de resposta en blanc respon únicament a la fatiga en la complementació del formulari i a respostes que no s'acullen a la pregunta feta. Aquesta fracció correspon a l'11,3% en el cas de les infàncies. La següent gràfica mostra la distribució de les respostes entre les categories esmentades (Figura 60).

Figura 60.

Elements de l'acompanyament favorables a la participació identificades per les infàncies.



El discurs de les infàncies sobre l'acompanyament

De l'anàlisi de lexicometria resultant de les aportacions de les infàncies al voltant dels elements que han identificat com a favorables per l'acompanyament s'han pogut establir únicament tres categories estadísticament significatives.

- ***Explicar-se bé (classe 2; 42,3%)*** la classe més present és alhora la més precisa. De forma clara i directe, el discurs de les infàncies vinculen un bon acompanyament amb el fet d'explicar-se bé.

- **Fer i divertir (classe 3; 30,8%).** En aquesta classe pren protagonisme l'acció, el fet de *fer* coses i *anar* a llocs com a elements d'*interès* i *diversió*. Un bon acompanyament implica doncs el fet de fer coses amb les infàncies i divertir-les.
- **No tirar brossa (classe 1; 26,9%).** Observem una aquesta darrera classe com la més aïllada de les altres, és la menys nombrosa i recull accions vinculades a la recollida de brossa. Estructura el discurs de forma més centrada a l'acció que no pas a la persona acompanyant. Cal destacar el protagonisme del terme *no* com el més significatiu en preguntar al voltant d'elements d'èxit de l'acompanyament. També mereix de ser mencionat, tot i no mostrar una significació estadística, el terme *simpàtic* com un element de l'actitud de la persona acompanyant de valor.

El dendrograma de les infàncies ens mostra aquestes tres classes (Figura 61) i la seva distribució i valors estadístics.

Figura 61.

Dendrograma de classificació jeràrquica descendent de l'anàlisi dels elements de l'acompanyament favorables a la participació identificats per les infàncies.

Classe 3 30,77%			Classe 2 42,31%			Classe 1 26,92%		
Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²	Paraula	Fr (%)	X ²
Fer	100.00	10.64	Explicar	78.57	16.34	No	87.50	21.55
Divertir	71.43	7.43	Com	100.00	4.62	Brossa	100.00	12.83
Anar	50.00	3.87	*Bé		1.93	Tirar	100.00	9.20
*Interessant	66.67	2.05				*Simpàtic	66.67	2.72
<i>o</i>	100	7.63				<i>de</i>	75.00	5.55
* <i>ho</i>	60	2.48				* <i>es</i>	66.67	2.72

Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

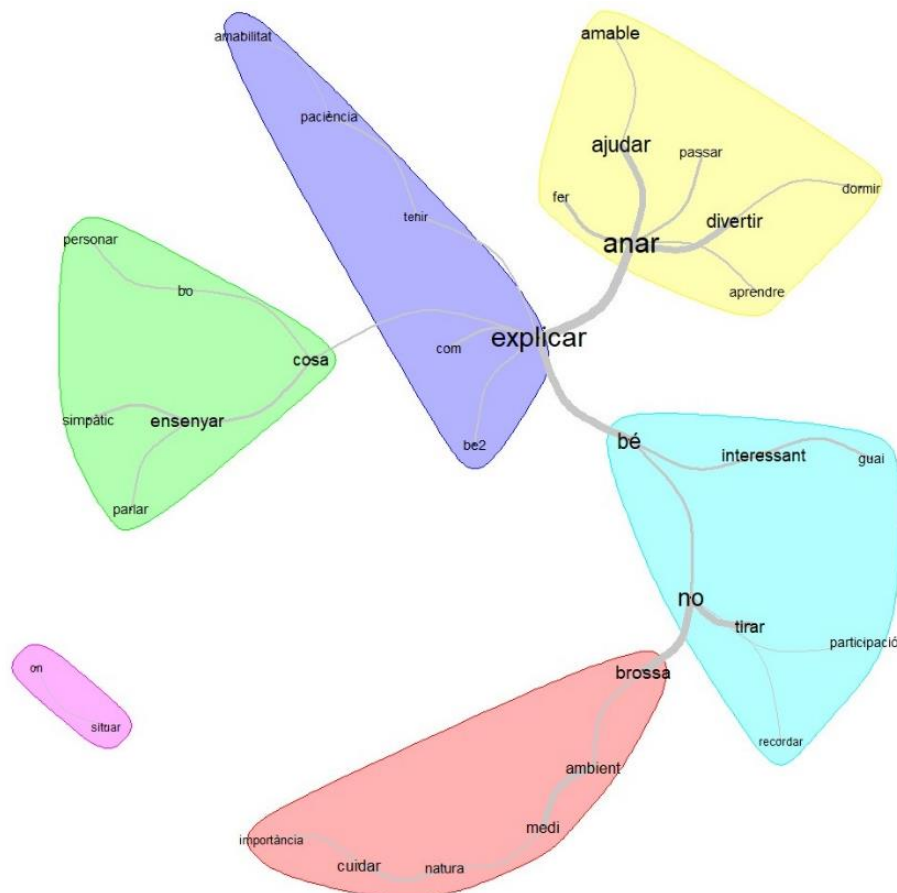
Un altre element diferencial entre infàncies i acompanyants és la pròpia naturalesa de les narratives de les infàncies. Podem observar en el dendrograma com són classes amb menys riquesa de paraules cadascuna. Per aquest motiu i donades les característiques diferencials de la seva forma d'expressar-se, s'ha considerat fer una anàlisi de similituds agrupat per comunitats lèxiques entre els termes més presents. Es pretén que l'ADS ens ajudi a aprofundir des de diferents perspectives en la seva narrativa.

L'anàlisi de similituds agrupades per comunitats lèxiques (Figura 62) ens permet detallar algun dels elements que en les altres anàlisis han sortit. Podem veure, en fixar-nos amb la comunitat on se situa el terme *explicar* que associen a l'*amabilitat* i la *paciència* com a elements

molt propers al que esperen d'una explicació. Seguint una de les relacions fortes *explicar – bé* trobem que és important que aquesta explicació sigui *interessant* i *guai*. També es relaciona amb el *bé*, el fet de *no tirar brossa* i aquest element ens porta a una nova comunitat lèxica on es fa present el fet de *cuidar la natura* i la *importància* del *medi ambient*. Aquesta darrera comunitat ens recorda a la categoria explicada de *promoure valors*. Recuperant el terme *explicar* i seguint l'altra relació protagonista, *explicar – anar* trobem un recull de termes associats amb activitats que, segurament, es desenvolupen fora l'aula: *passar, anar, dormir, divertir, fer* i *ajudar*. També apareixen els termes *aprendre* i *amable*. És a dir, l'aprenentatge se situa pròxim a aquelles accions divertides, en altres contextos i en què poden ajudar i són ajudats. La darrera de les comunitats a destacar que es relaciona amb l'explicació posa l'accent en l'acció *d'ensenyar* i la relaciona amb la persona que condueix l'acció educativa, sigui *simpàtica, bona persona* i hi hagi quelcom a ensenyar, *cosa*. També apareix el terme *parlar*. Sembla interessant remarcar el fet que en la comunitat on apareix *aprendre* apareix també *anar* i *fer*, i on apareix el terme *ensenyar* apareix el terme *parlar*.

Figura 62.

Anàlisi de similituds dels elements de l'acompanyament identificats per les infàncies com a favorables per a la seva participació.



Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iramuteq.

Es pot dir, doncs, que en el discurs de les infàncies, l'aprenentatge es vincula més pròximament a l'acció i l'ensenyament al fet de parlar. Ambdós processos relacionats o mediatos per l'explicació que ve conduïda per l'acompanyant de l'acció educativa, qui ha de *tenir paciència*, i *amabilitat* i treballar temes i continguts *interessants*. Els quals han de permetre *participar* de la *cura del medi ambient* o la *natura*. Com per exemple activitats de recollides de *brossa* en l'entorn natural.

11.3. L'EDUCADOR/A AMBIENTAL COM ACOMPANYANT DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES

Els darrers apartats dels resultats de la tesi s'emmarquen en el desenvolupament dels tallers participatius. En el present apartat es presenten els resultats que fruit del treball en els tallers participatius emergeixen en relació la figura de l'educador o educadora ambiental i com aquesta figura és o ha de ser per desenvolupar un bon acompanyament a les infàncies i la seva participació en l'Educació Ambiental.

11.3.1. Elements a considerar per un acompanyament participatiu i capacitant

En aquest apartat es presenten les reflexions que emergeixen en els tallers participatius en la recerca de les disposicions que ha de tenir un educador o educadora ambiental per tal d'enfortir la Participació de les Infàncies en la seva pràctica. Aquests elements sorgeixen d'un primer treball individual de cadascuna de les participants en el qual es qüestionen la seva pràctica. Per tal d'aprofundir, i amb la voluntat de promoure la profunditat i reflexivitat en el debat, les diferents participants han pogut explorar i prendre de referència les respostes dels qüestionaris en relació amb l'acompanyament, tant de les infàncies com de les diferents persones que estan acompanyant processos educatiu-ambientals.

És a dir, els resultats que es mostren a continuació surten de la posada en comú i del consegüent debat entre les participants dels tallers, després d'haver fet un exercici individual reflexiu en què, a part de la pròpia trajectòria i opinió, han pogut interactuar amb les aportacions extretes d'ambdós qüestionaris. Del diàleg s'han obtingut un seguit de reflexions que defineixen les disposicions o habilitats que ha de tenir un educador/a ambiental amb aquestes característiques:

- *Ha d'estar format/da i en constant formació.* Cal conèixer la temàtica que s'està treballant i tenir tota la informació a l'abast. Reivindiquen la proactivitat de l'educador/a ambiental per formar-se i informar-se constantment.

Haver llegit molt. No hem de saber-ho tot, però sí que tenim... (...) molta cosa a l'abast, a la biblioteca i a internet. I penso que un bon educador s'ha d'informar bé. (P3)

- *Entrena la mirada crítica.* Relacionat amb aquest "informar-se bé" es destaca la necessitat que l'educador/a ambiental sigui una persona crítica que pugui, primerament qüestionar-se la seva pràctica i revisar-se de forma crítica constantment. I, ahora, aquesta mirada ha de permetre apropar-se a la comprensió del món des de la complexitat.

Jo doncs això coincidint amb moltes coses, com les dues vessants molt importants, que serien la inquietud, el sentit crític, mirada ecosocial, una filosofia que te la curris, que no ens val qualsevol cosa, que ens val preguntar-nos profundament què està passant, què hem de fer, quins són els passos com a societat (...) Que això és una part molt important perquè crec que hi és poc, i per tant els tipus de projectes han de ser una mica currats i una mica complexos per poder fer coses que és molt difícil. (P5)

- *Té inquietud per canviar les coses, per participar i formar part del territori.* És important que trepitgi el territori, es mogui i vagi a conèixer diferents iniciatives. *Que es bellugui, vull dir que vagi aquí, vagi allà, en el seu dia a dia perquè li agrada i llavors com que es transmet amb més energia (P10).* Si parlem d'un educador/a ambiental que ha d'esdevenir un facilitador de la participació de les infàncies, ha de ser una persona participativa i inquieta per canviar les coses. També s'argumenta que l'Educació Ambiental és transversal i al llarg de la vida i, per tant, també ha de ser receptora d'aquesta educació de forma vivencial, en el seu dia a dia, per poder-se formar i transmetre des de la motivació.

(...) és guai que l'educador doncs tingui com diferents recursos i vagi a veure, no sé... La xerrada que fan de no sé què o a conèixer els pagesos de no sé on. Com que tingui interessos i tingui diferents grups i en el seu oci sigui una motivació. Que a aquella persona li agradi, a més a més d'ensenyar. (P10)

- *Coneix, es vincula i relaciona amb l'entorn proper.* És important que els coneixements i sabers que té l'educador/a ambiental puguin ser aplicables relacionats a l'entorn on es desenvolupa la seva tasca. Per això és imprescindible conèixer com és la comunitat i quins recursos ofereix aquell espai per aproximar a les infàncies a un entorn proper i fomentar l'estima de l'entorn.

(...) molts cops el que ens passa molt és que les persones que són d'allà no coneixen la reserva natural i molts infants no la coneixen. A vegades penso en aquesta vinculació en el proper. (...) Crec que aquesta connexió en el que està més a prop, perquè a vegades hem d'explicar coses de medi ambient i parlem d'uns arbres que no podem tocar i una mica connectat amb la proximitat, crec que si coneixes el que tens a prop també t'ho estimes més. (P11)

L'educador ambiental no només presenta un nou espai a les infàncies sinó que mostra, des de l'exemple, diferents formes de relacionar-se amb l'entorn. *Jo vull que s'atreveixin a tocar el cuc i a tenir-lo en una mà, respectar-lo (...) Simplement una mica de saber relacionar-se amb l'entorn i respectar-lo. I no tenir-li por ni fàstic. (P3)*

- *És feliç i es diverteix educant. Promou l'estima i diversió a la natura.* Es posa de manifest la importància de la sensibilitat a l'hora d'educar. Educar des del cor i estima tant per l'educació, com també vers les infàncies i la natura.

Un educador ambiental, ideal, a part de coneixements i tot, i semblarà molt filosòfic, però és que jo hi crec i és que s'ha de fer des del cor. Perquè penso que és molt important que els nens i nenes vegin la natura i la contemplin, l'admirin, com moltes vegades no fan. (...) Llavors, potser aquesta visió de simplement admirar la natura ja és estimar-la. Jo crec que nosaltres, la funció que té un educador ambiental, va més enllà d'explicar coneixements, però que tenim una part emocional de què se sentin pertinents a la Terra. (P3)

En el mateix sentit apareix la diversió. Hi ha casos en què són poques les experiències que les infàncies han tingut en un entorn natural i es defensa la importància de què aquestes siguin divertides, ja que és quelcom molt destacat per les infàncies.

(...) els nens que deien molt que els han divertit o que ho troben també com un joc. Llavors també sobretot divertir-te tu. Si no et diverteixes, tampoc s'ho passaran bé ells. (P9)

- *Cerca la proximitat i promou les relacions horitzontals.* Es destaca en molts casos el fet de realitzar l'acció amb ells i elles, *d'embrutar-se amb les infàncies*. De ser presents i propers. Això també vol dir relacionar-se des de l'horitzontalitat i, en algunes situacions retirar-se del primer pla per generar espais entre iguals.

(...) és fer com d'igual a igual. Com a educadors també tenir un paper molt proper, però també crear els espais com perquè les dinàmiques o els processos que fem siguin entre els infants més grans que ja han fet la dinàmica o del mateix grup d'edat, no sé... (P8)

I, alhora, en aquest sentit també apareix com a element rellevant i potencialitat de l'educador ambiental el fet de mostrar que potser no ho saben tot, però poden posar-se a buscar-ho en conjunt. Destaquen l'actitud investigadora de l'educador/a ambiental i

reivindiquen que no passa res per dir que no saben alguna cosa, però sí que han de saber com buscar-ho. I aquesta tasca pot fer-se junt amb les infàncies.

... i aleshores potser jo no en sé tant. Llavors, en aquest moment et sents una mica feble, no? Com m'agradaria poder-te acompanyar i dir-te això sí o no, o molt bé seguim per aquí (...) Però m'agradaria poder donar-li respostes. I no passa res, també es pot dir que no ho sabem, ho busquem. (P10)

- *Es compromet amb la participació de les infàncies.* Destaquen que si s'està cercant un educador/a ambiental capaç d'enfortir les pràctiques participatives de les infàncies, hi ha un element de posicionament propi amb aquesta participació. I això implica, més enllà del discurs assumit, treballar amb altres ritmes, amb programacions flexibles i a estar disposada a fer que participin de forma real i canviïn coses, potser també de la pròpia pràctica.

Jo del que crec que és més important és estar disposada a que participin, o sigui, assumir el risc que participin. No anar com amb un final del procés molt marcat, com que vols aconseguir x cosa, sinó que si tu vas per un camí i et proposen una altra cosa, doncs estar disposada a què, si tu els has donat l'espai a participar, i ara està... Doncs ara toca això. (P6)

- *Sap estirar el fil, sap què coneixen i què els motiva.* El paper de la pregunta en la relació educativa pren molt protagonisme com un instrument per cuidar i seguir les motivacions del grup.

Jugar molt amb les preguntes, amb el saber de què saben, com per llavors estirant el fil. (...) vull saber què saben, què us engresca, què us motiva i a partir d'aquí jo ja tiraré cap aquí o tiraré cap allà, perquè llavors serà la manera d'agafar-vosra l'atenció i que potser pugui ser interessant el que jo us he vingut a explicar. (P6)

Relacionat amb el fet de conèixer els elements que els motiven, apareix l'element de conèixer el context d'on són els infants i adolescents per, d'aquesta manera, poder-los presentar recursos existents en els seus territoris i evitar que l'acció esdevingui com quelcom puntual.

Una educadora ambiental ha de tenir molts recursos, no només per explicar moltes coses (...) és com donar recursos de... 'Ostres!' a la teva ciutat hi ha arbres, hi ha una fauna, hi ha una biodiversitat, hi ha parcs, hi ha moltes coses. (P4)

- *És capaç de mostrar l'impacte de les seves accions.* És compartit el fet que una de les dificultats de l'Educació Ambiental és veure'n la utilitat o ser conscients del que s'està fent. En aquest sentit, reivindiquen l'educador/a ambiental com una persona capaç de vincular allò global o abstracte del discurs amb l'exemplificació i experimentació concreta i tangible de l'acció educativa. *Hem de tenir la capacitat d'aterrar-ho i alhora tenir l'espai de volar i de descobrir una mica,*

nosaltres venim a deixar-nos portar (P6). I no només en aquest sentit, sinó que també en el si de l'experiència educativa cal fer valdre la seva participació i ha de ser una persona capaç d'il·lustrar i mostrar l'abans i el després. Ajudar a veure i sentir que les accions que les infàncies fan al llarg d'un projecte o activitat tenen sentit.

Llavors també mostrar quin ha sigut el resultat de la seva acció donar valor al que acaben de fer. Des de la paraula, des de la comparació d'imatges, crec que també és un punt que tindrem quan acompanyem com a educadors ambientals i crec que també és el que t'ajuda a veure el resultat de la teva implicació, el valor del teu esforç, la necessitat, l'impacte que ha tingut en l'espai. (P11)

- *Prioritza l'experiència educativa i el respecte als ritmes de les infàncies i de la natura.* Es veu l'educador/a ambiental com un professional que prioritza una bona experiència educativa per sobre de la programació establerta. També posen l'èmfasi en la limitació que sovint el temps que tenen per les seves activitats o projectes queden curts per poder veure tots els processos i canvis.

També és com un hàndicap que sempre ens trobem amb l'Educació Ambiental, que sempre és com un rotllo tardor, primavera, que després ja fa molta calor, que els horaris són molt justos, que potser molaria anar-se'n un cap de setmana... Bé, que hi haguéssin més activitats perquè és on es venen aquestes coses. (P10)

D'altra banda, el tarannà és respectuós amb els ritmes de cada persona. Destaquen les facilitats dels espais en què sovint es duen a terme aquestes activitats i com són espais tranquils, on no cal córrer i on el que no es fa avui, es pot fer un altre dia.

11.3.2. Reconstrucció col·lectiva de l'educador/a ambiental

Aquestes reflexions que s'han presentat es van dur a terme de forma simultània a la creació col·lectiva d'un dibuix que integrés aquells elements que consideren més rellevants. Els resultats que segueixen i la forma de presentar-los, tenen un potencial comunicatiu i divulgatiu manifest. Aquest fet que ha permès que aquests resultats, juntament amb els elements de l'acompanyament favorables a la participació de les infàncies, s'hagin pogut començar a difondre i transferir en el marc del *XVI congrés internacional de teoria de l'educació (CITE) "Una educació transformadora al segle XXI"* (Crespo i Torres, 2024).

No només se'n reconeix un potencial comunicatiu sinó també maduratiu de síntesi, contrast i discussió entre les participants del taller. La definició de la figura neix de les respostes

preliminars treballades en l'anterior apartat i n'integra i ressalta els elements que es consideren més significatius per les participants. També se n'incorporen de nous.

Així doncs, a continuació es presenta la proposta gràfica que les participants del taller van elaborar a partir de la seva trajectòria i reflexivitats. És una proposta de consens que es pot veure reflectida en la Figura 63. Posteriorment, en aquest punt dels resultats es presenta la descripció del dibuix i la justificació de cada element, les quals han estat construïdes a partir de les transcripcions i anotacions del seu diàleg i, posteriorment, validades i corregides amb les participants.

Figura 63.

Dibuix resultant dels tallers participatius que integra les diferents disposicions de l'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant.



Nota. Elaboració de les participants dels tallers.

Més enllà del dibuix, s'han definit les diferents premisses i els objectes segons allò que es representa en el dibuix. Són els següents:

- L'educador/a ambiental ideal ha d'estar disposat a embrutar-se amb ells i elles. *Pols o taques. Detalls que indiquin que la roba és bruta.*
- Cal estar disposats a fer que participin i assumir el risc com a educadores a les seves inquietuds i participació. *Un esclafit, explosió, foc artificial...*
- Cal saber què saben les infàncies i a partir d'aquí construir. Cal conèixer i preguntar molt per poder estirar el fil, del que ja coneixen i saben. *Un interrogant.*
- Ha d'estar disposat/da a fer des del cor. Mirar i Admirar la natura per estimar-la i despertar en els infants la part emocional de pertinença a la Terra. Ser feliç educant. *Un cor ben gros.*
- Cal tenir molta inquietud per canviar les coses. I per participar. Tenir el cap ple de pardals amb molta motivació i inconformisme per poder-ho transmetre. *Papallones al cap.*
- Saber relacionar-nos amb l'entorn i no tenir-hi por ni fàstic. *Botes de muntanya i paisatge/fons natural + Un cuc (+Barret o gorra.)*
- Cal divertir-nos i divertir- Recuperar el joc. I portar el somriure més enllà. *Un somriure molt gran. De diversió.*
- Intentem situar-nos d'igual a igual. *Una mà al costat o fer el dibuix ajupit.*
- Hem de convidar a veure l'impacte del que fem. Veure'n els resultats, el valor i la necessitat. A vegades cal allunyar-nos o apropar-nos a veure-ho de prop. *Dibuixar una lupa i uns prismàtics.*
- Cal tenir molts recursos. Recursos per explicar, però també per poder referenciar coses del dia a dia dels infants. Coses que a la seva ciutat o poble puguin aplicar, conèixer o canviar. També recursos per anar més enllà de l'aula i sortir a apropar-nos al territori. *Moltes butxaques.*
- Cal haver llegit molt. I llegir molt. A més coneixem, més eines podem oferir. Alhora hem de saber investigar i ens podem mostrar vulnerables i no cal saber-ho tot. Podem investigar en conjunt també i dir que hi ha coses que no sabem. *Un llibre.*
- Cal poder retornar el que s'ha fet, explicar-ho i poder fer d'altaveu. *Càmera de fotos.*
- L'educador/a ambiental prioritza el saber al temps i sovint ens passem del que teníem planificat. Donar espai a les inquietuds no és àgil. *Un rellotge de sorra esquerdat.*
- Som atentes. *Orelles, ulls i nas grans.*
- Tenim mirada crítica i eduquem des dels valors. *Fletxes que vinculin el cap amb l'entorn (anar i tornar al món).*

Il·lustració de consens de l'educador/a ambiental per l'acompanyament participatiu i capacitant

Arran d'aquesta construcció, es va acordar elaborar una versió digitalitzada de la mateixa figura. La proposta digitalitzada ha estat validada en els mateixos tallers participatius. Les correccions i modificacions que es desprenen de la validació han sigut de caràcter estètic i, per aquest motiu, tot i incorporar-se en la representació gràfica (Figura 64), no s'incorporen com un element d'anàlisi.

Figura 64.

L'educador/a ambiental per l'acompanyament participatiu i capacitant.



Nota. Elaboració de Clara Jorquera Bordonau i Ferran Crespo i Torres a partir de l'esbós i validació dels i les participants dels tallers.

11.4. PROPOSTA FORMATIVA PER LA CAPACITACIÓ DE L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT DE LES INFÀNCIES EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

La darrera part dels resultats respon a la voluntat de donar resposta a una de les necessitats detectades al llarg de la recerca i la voluntat de fer-ho amb els propis educadors i educadores ambientals. En aquest apartat es presenten els resultats que han de permetre establir algunes de les línies guies a l'hora d'elaborar una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que contribueixi a la seva capacització per l'acompanyament participatiu a les infàncies en el seu dia a dia.

Aquest punt es nodreix en exclusiva dels tallers participatius realitzats amb diferents perfils d'educadors i educadores ambientals en diferents escenaris. En el desenvolupament dels tallers s'ha donat espai per imaginar i donar forma a aquesta proposta formativa. El que es presenta com a resultats són les transcripcions dels materials elaborats. Primerament, s'exploren les necessitats formatives identificades pels educadors i les educadores. Seguidament, es mostren els diferents objectius i continguts que els integrants dels tallers participatius consideren rellevants per la suposada proposta formativa. I, per acabar s'exploren alguns aspectes logístics i metodològics de la proposta formativa.

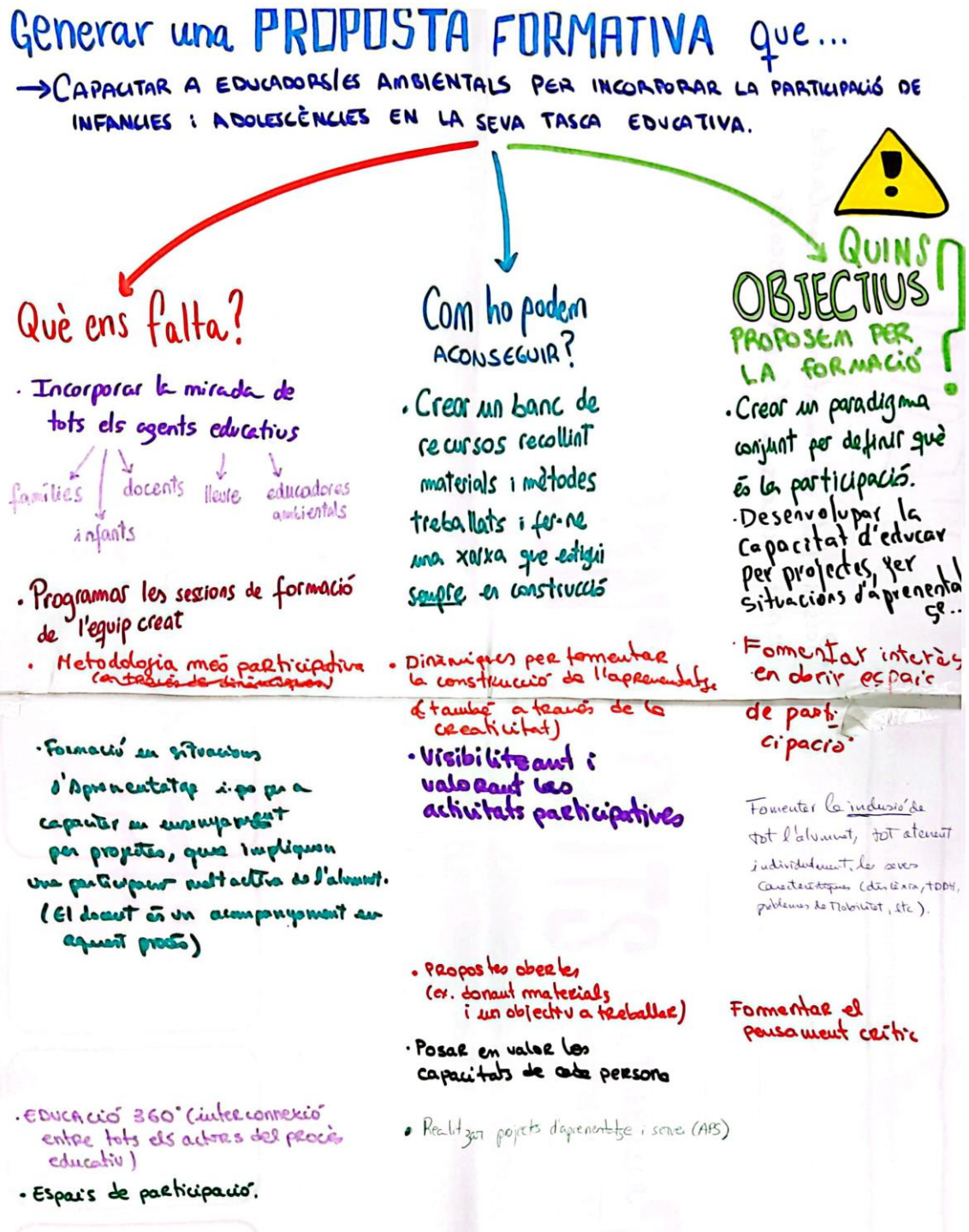
11.4.1. Necessitats, objectius i continguts

D'ara endavant es mostren les transcripcions de les aportacions vinculades a les necessitats, objectius i continguts de la proposta formativa que els i les participants dels tallers consideren rellevant. En aquest cas, finalment es presenta també una categorització o agrupació per blocs temàtics vinculats a aquesta formació i s'enriqueixen aquestes aportacions a partir de l'anàlisi de contingut de la posada en comú dels materials, prèviament elaborats, i que són transcrits en aquest apartat.

La següent imatge (Figura 65) mostra el material de consens que ha sorgit en el desenvolupament dels tallers participatius d'on es desprenen les necessitats formatives i els objectius. D'altra banda, la Figura 66 mostra el material vinculat als possibles continguts.

Figura 65.

Elaboració dels tallers participatius amb relació a les necessitats i objectius d'una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que vetllin per a la seva capacitat per la incorporació de la Participació de les Infàncies en la seva tasca.



Necessitats formatives dels i les educadores ambientals

Com a resposta a la pregunta *‘Què ens falta?’* els participants dels tallers participatius detecten les següents necessitats:

- Incorporar la mirada de tots els agents educatius en la seva tasca educativa. Famílies, infants, docents, lleure, educadores ambientals.
- Programar sessions de formació de l'equip en metodologies més participatives.
- Formació en situacions d'aprenentatge i potenciar un ensenyament per projectes que impliquin la participació molt activa de l'alumnat. El docent esdevé un acompanyant del procés.
- Educació 360. Amb interconnexió entre tots els actors del procés.
- Espais de participació.

Es pot veure com les necessitats se centren principalment en dos grans blocs. Un relacionat en la interconnexió i treball conjunt amb diferents agents educatius i de la comunitat. I l'altre bloc es relaciona amb aconseguir fer una pràctica més participativa de la seva acció educativa, ja sigui a partir de la familiarització en certes metodologies, com a través de la promoció d'espais de participació.

Veurem com aquests elements es veuen ampliat en parlar dels objectius o d'algunes accions a promoure per aconseguir satisfer aquestes necessitats.

Objectius de la proposta formativa

En aquest punt hem trobat dos interrogants que poden constituir, en certa manera, els objectius de la proposta formativa.

D'una banda, trobem el que poden constituir elements de guies metodològiques primigènies de la proposta formativa i que emergeixen de la pregunta: *‘Com ho podem aconseguir?’*:

- Crear un banc de recursos recollint materials i mètodes treballats i fer-ne una xarxa que estigui sempre en construcció.
- Dinàmiques per fomentar la construcció de l'aprenentatge. També a través de la creativitat.
- Visibilitzant i valorant les activitats participatives.
- Propostes obertes. Per exemple donant materials i un objectiu a treballar.
- Posar en valor les capacitats de cada persona.
- Realitzar projectes d'aprenentatge servei.

Si bé aquests elements poden constituir objectius operatius de la proposta formativa, també trobem una mirada general d'allò a què s'ha de donar resposta amb la formació, per tal que

L'acompanyament afavoreixi la participació de les infàncies. Aquests són els objectius de la formació i, ara sí, són aquelles aportacions que s'han articulat a partir de la pregunta *'Quins objectius proposem per la formació?'*:

- Crear un paradigma conjunt per definir què és la participació.
- Desenvolupar la capacitat d'educar per projectes i per situacions d'aprenentatge.
- Fomentar l'interès a definir espais de participació.
- Fomentar la inclusió de tot l'alumnat. Tot atenent individualment les seves característiques (dislèxia, TDAH, mobilitat reduïda, etc.)
- Fomentar el pensament crític.

En aquest cas trobem que els objectius de la proposta formativa se centren a aproximar i familiaritzar la participació en els educadors i educadores ambientals, tant des de la plana teòrica o conceptual com metodològica. També es posa l'accent en la inclusió de tot l'alumnat en el desenvolupament de l'acció educativa. I, per últim, esmenten la necessitat de fomentar el pensament crític entre els i les educadores.

Continguts de la proposta formativa

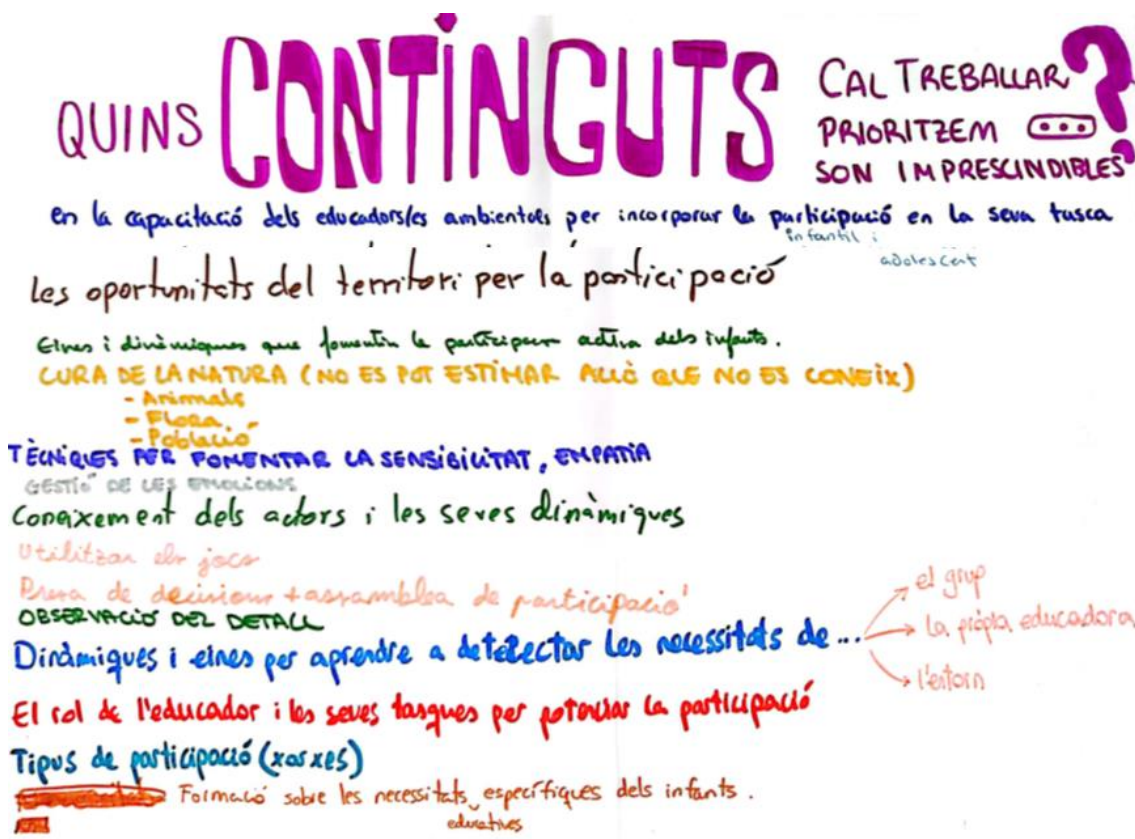
De forma paral·lela al treball dels objectius s'han treballat la detecció de continguts o temàtiques a treballar o prioritzar en la proposta formativa. Com a resposta a la pregunta *'Quins continguts cal treballar, prioritzar o són imprescindibles en la capacitat dels educadors i educadores ambientals per incorporar la participació infantil i adolescent en la seva tasca?'* s'han obtingut les següents aportacions:

- Les oportunitats del territori per la participació.
- Eines i dinàmiques que afavoreixen la participació activa dels infants.
- Cura de la natura. No es pot estimar el que no es coneix. (Animals, flora, població).
- Tècniques a fomentar la sensibilitat i empatia.
- Gestió de les emocions.
- Coneixement dels actors i les seves dinàmiques.
- Utilitzar els jocs.
- Presa de decisions i assemblea participativa.
- Observació del detall.
- Dinàmiques i eines per aprendre a detectar les necessitats del grup, de la pròpia educadora i de l'entorn.
- El rol de l'educador i les seves tasques per potenciar la participació.
- Tipus de participació. Xarxes.
- Formació sobre les necessitats educatives específiques dels infants.

Com es pot observar, la resposta a aquesta pregunta és àmplia i diversa. Trobem, d'una banda, elements transversals de l'Educació Ambiental, com pot ser *l'observació del detall* o la *cura de la natura*. O transversals de l'educació com la *gestió de les emocions*, la gamificació o *l'ús dels jocs*. Però, també trobem un gran gruix d'elements vinculats a la participació, tant en la gestió i promoció d'aquesta en el grup com amb l'entorn.

Figura 66.

Elaboració dels tallers participatius amb relació als possibles continguts d'una proposta formativa per educadors i educadores ambientals que vetlli per a la seva capacitat per a la incorporació de la Participació de les Infàncies en la seva tasca educativa.



Anàlisi de conjunt i posada en comú. Elements prioritaris

Si bé les respostes d'aquestes preguntes resulten interessants per si mateixes, d'ara endavant es mostren els objectius que es proposen a partir de l'anàlisi de continguts de la posada en comú dels tres elements fins ara exposats: necessitats, objectius i continguts. A partir del diàleg que dona forma a la posada en comú s'han establert quatre grans objectius:

- *Explicitar la participació en l'Educació Ambiental per incorporar-hi les persones. Treballar el concepte de participació i aprendre a valorar la participació.* Aquest primer objectiu apareix com a resposta a la voluntat de crear un paradigma conjunt entre les participants de la formació, per

definir i qüestionar-se què és la participació. S'argumenta que no és un concepte en què sovint un educador o educadora ambiental s'aturi a pensar-hi, i que quan es dona una pràctica molt valuosa pel que fa a participació, aquesta acostuma a donar-se de forma atzarosa perquè és quelcom innat d'una persona determinada.

El que vol dir això és que no hi pensem tant. Em costa molt pensar-hi. És perquè et surt innat i creus que ja ho fas, però tampoc t'hi pares a pensar. O jo com a mínim... (P6)

Es defensa una metodologia pròpia d'aquesta suposada formació que permeti la construcció i anàlisi a partir de l'experiència que les mateixes persones que es formen comparteixen i, per aquesta metodologia de treball valoren com a necessari establir un concepte de participació i aprendre a valorar la participació.

(...) Per això necessites un concepte de participació i aprendre a valorar amb la participació. Per exemple, com es valora la participació? L'hem de valorar en l'impacte que produeixen els altres? L'hem de valorar en allò que el nano desenvolupa? O si escull coses? Totes aquestes qüestions que estan al voltant de la participació i que potser et centres en una i t'oblides de les altres. Doncs agafar una persona i la seva experiència i amb ella ajudar-la a estirar des de la seva pròpia feina, i després amb tu i després amb tu i després amb mi... (P5)

- *Formar en metodologies en què l'educador esdevé un acompanyant.* Si bé un dels elements presents al llarg de la recerca és treballar a partir de les seves inquietuds i la pedagogia de la pregunta, en aquest punt es reivindica el treball a partir de situacions d'aprenentatge com un recurs útil per escapar-se de la *comoditat* en la qual a vegades s'estanca la participació en l'Educació Ambiental. També s'apunta al treball a partir de projectes d'APS i la necessitat de formar-se en aquesta metodologia com un element favorable per acompanyar processos des de l'acompanyament i amb vinculació territorial.

Una manera de participar molt i molt important per mi és l'APS. Perquè llavors no estàs intervenint a tu i a mi, sinó a nivell comunitari. (...) la seva formació repercuteix positivament en la societat (...) i això també crea expectatives que li interessin, i per això hi vol participar. (P3)

- *Vincular tots els agents educatius i conèixer i connectar el territori amb la pràctica de l'Educació Ambiental.* Recull totes les aportacions que miren la participació vinculada a la comunitat i aquesta comunitat amb l'Educació Ambiental. Més enllà de formar-se en tècniques o dinàmiques vinculades al treball en xarxa s'argumenta que la mateixa formació pot esdevenir un recurs per generar aquesta connexió i vetllar perquè aquesta es consolidi.

I que es consolidés d'alguna manera amb seguiment per mantenir aquests agents que eren incorporats. A vegades fas una formació, però després no t'arriba el resum (...) Potser això és una cosa que també falta. (P7)

Tanmateix, es defensa la necessitat de conèixer sobre serveis i recursos ja existents en la comunitat o territori proper. Per fomentar-ne el sentiment de pertinença i poder actuar en entorns on el resultat sigui visible. És important conèixer quines oportunitats de transformació ofereix el territori.

Les oportunitats del territori que et permeten transformar el territori si no coneixes i no veus les dinàmiques que existeixen al teu entorn i com se n'ha sortit la gent a fer coses... (...) Això és el que et permet a tu projectar-te i dir: jo puc també transformar el territori d'alguna manera. (P5)

També es destaca el fet d'aprendre a cercar recursos i informació dels contextos socioambientals i culturals dels infants i adolescents per després facilitar aquests recursos o preses de contactes.

La cosa és que això li passa molt al professorat, que arriben i no coneixen el seu territori perquè potser no són del municipi i aquí les educadores ambientals són més arrelades i fan aquest paper. (...) És tenir la capacitat d'anar-te'n al territori i conèixer bé, saber quines oportunitats ofereix i oferir-ho. (P5)

- *Donar eines per incloure a totes les infàncies i la seva participació en l'acció educativa.* Aquest objectiu es desgrana en dos de més concrets. Primerament, capacitar als i les educadores ambientals per detectar situacions específiques, d'especial atenció en l'aprenentatge. I, en segon lloc, donar recursos i eines per a gestionar les diversitats existents.

Al voltant d'aquest punt es reflexiona que, si bé sovint els i les educadores ambientals adapten activitats i projectes a l'alumnat amb mobilitat reduïda, és molt comú que, sobretot en activitats en format excursió d'un dia, altres tipus de necessitats o diversitats no siguin enfocades des de la intenció d'incloure-les en l'activitat i s'acaba anant a la comoditat del suport a partir de les figures de vetlladors o vetlladores:

Però a vegades, com que són dificultats d'altres tipus, o que passen desapercebudes, ja et diuen "bueno si, tenim un parell d'alumnes, bueno, però hi ha un vetllador o el que sigui" com dient que ja està, i podem fer lo de sempre i ja ho adaptarem, no? I com que aquesta mirada és una que no la posem... No, sempre, la inclusió per a nosaltres no sempre és 100%. (P6)

També es parla d'inclusió i diversitat en termes culturals i lingüístics. En aquest cas es reivindica l'hort com un espai d'altíssim potencial per incloure persones i infàncies nouvingudes, ja que és un espai on es fan coses i, per tant, el factor de la imitació entre

iguals és molt present. De la mateixa manera que destaquen l'espai educatiu, en el qual sovint es desenvolupen les accions educativa-ambientals, com un espai que possibilita diferents formes d'estar en aquell moment amb l'activitat o bé pels ritmes propis de l'activitat o bé pel trencament amb la linealitat de les aules.

Bueno, potser també és el que diu aquí, que la participació, vull dir que és inclusiva, no? Vull dir que va lligat una cosa a l'altre. Si la saps fer bé la metodologia, no? Perquè mira, estem veient una activitat d'hort que podia ser una activitat que el fet de participar és inclusiu perquè parteix d'unes línies en què tothom es pot sentir còmode, i jo potser m'assento allà i ho puc fer d'una manera, no? Si el llenguatge tal, si soc més nerviós doncs em ficaré a cavar... (P10)

Per últim, s'apunta la necessitat de saber detectar i treballar amb les diferents necessitats educatives especials que existeixen i com es treballa amb elles. Tant el contingut com les metodologies posen en valor la importància de la inclusió per a poder dir que estem fent un projecte o acció participativa, però també valoren que la inclusió de companys i companyes pot esdevenir un element que promoció noves formes de participar en el grup.

O la inclusió com a cosa a fer com a grup. Perquè hi ha una persona que necessita una ajuda, doncs és algo que al final es converteix en participar, en fer participar l'altre. Jo recordo una vegada que fèiem que els de secundària d'un institut se n'anaven als d'un altre institut a ensenyar com posar en marxa un compostador. (...) I va venir la directora i va començar a explicar tècniques per un col·lectiu molt concret que en tenia a quatre en el grup. I clar, es va convertir totalment en... va transformar molt l'activitat i es va convertir en fer participar aquelles persones. Llavors, és això no? La inclusió a vegades ajuda la participació en aquest sentit. (P5)

Si bé aquests són quatre dels objectius que poden resumir-se de les anteriors aportacions, en últim lloc, es planteja una reflexió en la posada en comú al voltant de la burocràcia. I com aquesta limita moltes de les idees de la gent. Ja sigui per la naturalesa pròpia d'aquestes idees que cerquen la connectivitat amb agents, als quals sovint l'educació formal no hi està acostumada, com per un desconeixement de la burocràcia. I afirmen que *eliminar-la ajudaria, si no l'elimines, ajudaria a conèixer-la* (P5).

11.4.2. Aspectes logístics i metodològics

Com s'ha esmentat, aquest darrer apartat de resultats és un espai obert i inacabat del que són algunes de les idees que, de forma pragmàtica, poden anar donant forma a una eventual formació en cas de portar-se en pràctica. En aquest apartat se'ls ha preguntat pel sistema d'avaluació vinculat amb la proposta formativa que respon als anteriors objectius i

continguts. També s'ha preguntat per quines metodologies o formats de formació imaginem que contribuirien millor a satisfer els objectius, quin tipus de persones destinatàries i quin nombre imaginarien. I, més o menys, de quin temps i periodicitat estan imaginant.

De l'anàlisi resultant d'aquests interrogants es desprenen les següents característiques que una proposta formativa per la capacitació dels i les educadores ambientals com acompanyants de la Participació de les Infàncies hauria de tenir.

Aspectes metodològics

Es destaca la necessitat d'una formació de caràcter participatiu en si mateixa. Per a fer-ho es proposen un seguit d'estratègies diverses en què el paper de les persones que es formen sigui protagonista. S'esmenten els jocs, excursions o la reflexió i el debat. També s'argumenta la importància de construir a partir de les experiències del propi grup, ja sigui a partir de donar respostes a intervencions o situacions reals i conegudes amb reptes a assolir, o bé a través de fomentar els espais en petit grup on treballar a partir de la creativitat dels formants. De tal manera que *siguin les mateixes formants les que vagin creant el contingut de cada taller, amb l'acompanyament del formador i algunes explicacions breus.*³⁰

Per acabar, s'assenyala una formació amb varietat de propostes i capaç de donar eines, materials i espais per treballar diferents objectius.

Avaluació

En relació amb l'avaluació totes les aportacions coincideixen a dir que les persones d'aquesta formació, en cas de ser avaluades, aquestes haurien de ser de caràcter participatiu i qualitatiu, integrant elements de revisió de la pròpia proposta.

En canvi, varies de les aportacions sí que consideren que la proposta formativa hauria de ser avaluada. De nou, una avaluació participativa amb diversitat de tècniques i formats en cada sessió i de forma contínua. *Les avaluacions també són part de la participació*, s'argumenta. En tots els casos que es defensa la necessitat d'una avaluació de la proposta és de caràcter participatiu, amb diversitat de tècniques i estratègies per tal d'acabar fomentant la capacitat d'anàlisi i d'autoavaluació.

³⁰ Aquest apartat es nodreix de les notes que s'extreuen d'una dinàmica en el marc dels tallers participatius. Per aquest motiu, no és possible referenciar qui l'ha escrit.

Fer una comissió d'avaluació que vaig fent propostes d'avaluació d'allò que es treballa i anar-se retroalimentant de les crítiques del grup fins a assolir la capacitat de l'autoavaluació.³¹

Persones destinatàries

Les integrants dels tallers participatius imaginen un grup d'unes vint persones aproximadament i de diferents contextos educatius. S'esmenta, per exemple, al personal docent, a educadores del món del lleure, a educadores ambientals, a persones amb infants a càrrec, a treballadors d'institucions públiques o empreses que creen activitats d'Educació Ambiental.

Algunes idees més que apareixen en reflexionar al voltant de les persones destinatàries són la vinculació territorial, vetllant per tal que si bé el perfil professional és divers, la territorialitat sigui propera per poder establir xarxes sostenibles i sostingudes temporalment. Alhora, aquest element afavorirà el fet de treballar a parir de l'observació d'experiències personals dels integrants de la formació. També es proposa la presència de més d'una persona formadora per mostrar diversitat discursiva i d'enformaments, i la possibilitat de treballar una part d'aquesta formació de forma separada segons el perfil professional i, posteriorment en comú.

Dedicació temporal de la proposta formativa

En relació amb el temps trobem certa diversitat en les aportacions. Així i tot, podem observar com es desprèn una idea més o menys comuna al voltant de la defensa de sessions de dues hores cada quinze dies o una vegada al mes al llarg d'un curs. Un dels arguments d'aquest tipus de temporalitat és el fet de fer de l'espai formatiu un espai on compartir experiències, poder posar en pràctica certs elements en els contextos educatius i poder-ho revisar i rebre aportacions aquest espai. També des de la voluntat de crear vincles i ampliar les xarxes territorials existents.

³¹ Aquest apartat es nodreix de les notes que s'extreuen d'una dinàmica en el marc dels tallers participatius. Per aquest motiu, no és possible referenciar qui l'ha escrit.

Capítol 12

L'ACOMPANYAMENT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL DES DE LA REFLEXIVITAT

L'últim capítol dels resultats és alhora el més breu i segueix la mateixa ordenació que el seu capítol predecessor. En aquest cas, i donada la naturalesa de les dades i els resultats presentats en l'anterior capítol, ens porta a que el darrer capítol de resultats esdevé alhora el més breu.

12.1. El perfil professional en l'Educació Ambiental

Aquest apartat sintetitza la descripció del perfil professional en l'Educació Ambiental i el triangula amb els diagnòstics sobre l'estat de la professió en els darrers anys a Catalunya.

12.2. L'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental

Aquest darrer apartat proporciona una visió d'aprofundiment pel que fa a l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental. Per fer-ho triangula els resultats obtinguts per part de les infàncies, per part dels i les acompanyants i els obtinguts en el marc dels tallers participatius. Per oferir noves perspectives, la síntesi es presentarà a partir de la fragmentació de la representació de consens de l'educador/a ambiental, per l'acompanyament participatiu i capacitant i, finalment, per la triangulació amb la proposta de Delors (1996) dels quatre pilars de l'educació.

12.1. EL PERFIL PROFESSIONAL EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Amb la voluntat de caracteritzar la mostra hem pogut observar en els resultats que qui acompanya activitats educativa-ambientals es forma i capacita per la tasca des d'una certa diversitat i inespecificitat amb la matèria. Això es demostra en tant que únicament un 23,4% els casos que diuen tenir una formació explícita en Educació Ambiental. Veiem com l'educació en temps lliure, els cursos o les autoformacions no reglades tenen un paper rellevant en el potencial formatiu dels acompanyants. De la mateixa manera, la majoria dels informants que provenen de formació reglada ho fan a partir de camps vinculats a les ciències naturals o enginyeries.

La diversitat del perfil professional és evident no només en la formació, sinó també en la professió. La gran majoria diuen identificar-se sota el terme d'educador o educadora ambiental. No obstant això, gran part també es reconeixen sota altres etiquetes, és a dir, **són pocs els casos en els quals el professional de l'Educació Ambiental es pot dedicar a això de forma exclusiva**. Ambdues característiques del mostreig coincideixen tant amb els reptes identificats dels educadors i educadores ambientals com amb la caracterització teòrica que s'ha fet al voltant del perfil professional de l'educador i educadora ambiental a Catalunya (Cervera Busián, 2021; Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya, 2022; Franquesa, 2018).

Igual que és diversa la formació i la professió, també ho és l'escenari en el qual diuen desenvolupar-se aquestes activitats. El protagonisme és per a entitats o empreses que, explícita i gairebé exclusivament, treballen en l'àmbit de l'Educació Ambiental. Com ara granges escola o altres cooperatives d'Educació Ambiental. Coincidint amb la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA, 2014b) també es fan presents diferents espais naturals i de medi obert, parcs naturals o espais protegits. En relació amb la presència de l'escola o l'institut, caldria veure si les activitats que es referencien es desenvolupen íntegrament dins l'espai o bé surten a conèixer altres entitats de la mà d'algun dels recursos o equipaments referenciats tant en els resultats o de la mà de la SCEA (2014c). Tot i aquesta possibilitat, l'altra explicació rau en el fet que moltes de les propostes educatives que entitats i empreses ofereixen als centres educatius en què, o bé es desplacen al centre o bé combinen l'entrada al centre i la sortida a camp. I, en aquest punt, també cal referenciar l'Agroecologia Escolar (Llerena del Castillo i Espinet Blanch, 2017) i la creixent presència d'horts escolars com una realitat creixent arreu del país.

12.2. L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

D'ara endavant es presenta una mirada sintètica dels elements de l'acompanyament que es reconeixen com a factors afavoridors de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Alhora, es presenten de forma entrelaçada amb el perfil de la persona educadora ambiental que en els tallers s'ha consensuat.

Com a punt de partida, prenem de referència els quatre pilars fonamentals de l'educació (Delors, 1996) i els posarem en diàleg amb els elements resultants de les anàlisis realitzades. I, igual que en els capítols de mirades teòriques i de síntesi, es pretén il·lustrar i acompanyar aquesta síntesi amb un seguit de representacions gràfiques. Donat que ja hem vist una representació integral de l'educador o educadora ambiental per a l'acompanyament participatiu i capacitant en el capítol anterior, ens limitarem a desvestir la figura per identificar aquells elements que es relacionen més clarament amb cadascun dels pilars. Seguint els principis sistèmics, cal recordar que sovint cal observar les parts per veure allò que en la totalitat passa desapercebut.

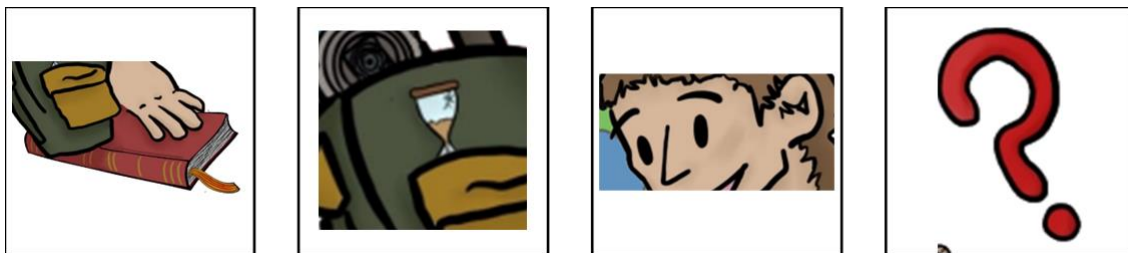
Així doncs, a partir d'aquests pilars i dels resultats, veiem com l'educador o educadora ambiental, que actua des d'un Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies, es descriu de la següent manera.

Aprendre a aprendre

Els resultats evidencien de forma clara la necessitat de ser una persona en constant formació i aprenentatge, sigui per mitjans reglats o per canals no formals. La importància de l'autoformació, de la lectura constant o d'una mirada atenta es fa present a l'hora de nomenar aquells elements que hauria d'integrar un educador o educadora com el perseguit.

Figura 67.

Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a aprendre.



Així mateix, sota aquest pilar també situem aquells elements que valoren l'acció educativa i prioritzen l'experiència educativa tant pròpia com de les infàncies (Figura 67). I, que a partir de la pregunta, la reconeixen com una experiència d'aprenentatge.

Aprendre a fer

A partir dels resultats, aquí trobem aquells elements que un educador o educadora ambiental hauria de ser capaç d'articular en la seva pràctica educativa, per tal d'acompanyar des de la perspectiva defensada en aquesta tesi (Figura 68). Així doncs, trobem elements propers a la didàctica i la metodologia i al saber fer la seva feina d'una forma que promogui la participació de les infàncies. Tot això resulta en saber explicar-se bé, saber dinamitzar, saber dissenyar propostes que siguin actives i que comportin una acció en la natura, i saber divertir al mateix temps que educar.

Figura 68.

Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a fer.



Aquest 'saber fer' en els tallers participatius s'ha materialitzat de formes més concretes, però vinculades amb les anteriors. Segons les participants del taller, qui acompanya aquesta acció ha de ser capaç d'embrutar-se amb les infàncies i fer junt amb elles, no únicament donar instruccions. Ha de saber desenvolupar la seva activitat a partir dels interessos de les nenes, nens i adolescents amb qui està, ha de conèixer què saben i estirar el fil. També ha de saber com fer visible allò que en molts casos és difícilment perceptible, ha de convidar a veure l'impacte de les seves accions.

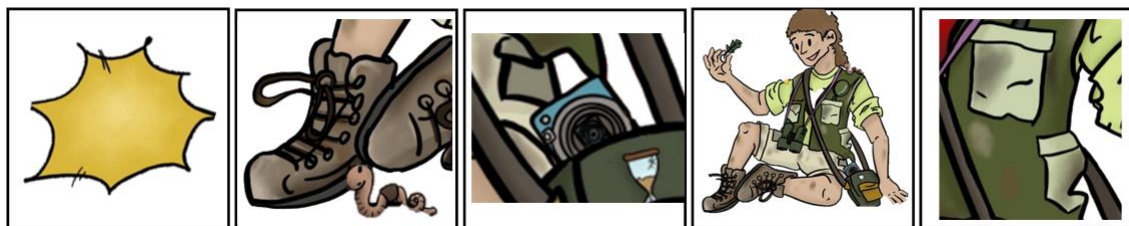
Aprendre a viure junts

Com no podia ser d'altra manera, aprendre a viure junts és un pilar altament present quan parlem d'Educació Ambiental i de la participació de les infàncies (Figura 69). En aquest pilar es refereixen aquells elements que defineixen un tipus d'acompanyament que reconeix les infàncies i hi trobem l'empatia com un element present en una acció d'aquestes característiques. Al mateix temps, es refereix al saber-se relacionar des de la proximitat i de

forma horitzontal amb les infàncies, desdibuixant les mirades limitants vers la infància en la societat (vegeu pàgina 101). Així com, a comprometre's i defensar la participació de les infàncies. Aquest compromís i formes relacionals impliquen que ens situem i relacionem com a iguals, i que retornem, visibilitzem i amplifiquem la seva participació.

Figura 69.

Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a viure junts.



Aprendre a viure junts no només fa referència a la relació amb les infàncies, sinó que també l'entenem en considerar-nos part d'una comunitat arrelada amb el territori i des d'una perspectiva que transcendeix les persones. Entenem, per tant, que l'educador o educadora ambiental ha de saber-se relacionar amb l'entorn, tant biològic com social i cultural, per posar en relació i a disposició de les infàncies diferents recursos.

Aprendre a ser

És evident la interrelació entre els diferents pilars i tots ells ens porten a promoure una forma de ser. Tanmateix, dels resultats es destaquen certs elements que l'educador o educadora ambiental ha de portar amb ella més enllà de la pràctica educativa. Són característiques, habilitats o competències de la persona que es consideren favorables a un acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.

Figura 70.

Recull de característiques de l'educador o educadora ambiental presents en l'aprendre a ser.



Troblem el ser una persona motivada, tant en general com concretament amb la tasca educativa. Segons els resultats, es perfila una persona que es diverteix educant i que ho fa des del cor i el compromís. Per consegüent, ha d'entrenar la seva mirada crítica i, al mateix temps,

atenta, i ha de ser una persona inquieta amb voluntat de canviar i transformar el que, sota aquestes mirades, s'és capaç de percebre.

La capacitació per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental

Debate si els i les educadores ambientals s'identifiquen amb aquesta construcció no és quelcom pertinent en aquest punt. De fet, potser l'esforç s'ha de destinar en potenciar aquests elements per despertar-los i entrenar-los. La gràcia d'aquestes formes d'aprendre, de fer, de viure junts i de ser, és que poden aprendre's. Per això, haurien de ser constantment entrenades per entrar explícitament i fermament en la pràctica educativa de l'Educació Ambiental.

Una de les formes de promoure aquests aprenentatges entre els i les educadores ambientals és a través d'una capacitació. És a dir, d'una formació dissenyada específicament per promoure un esdevenir educatiu participatiu i capacitant amb les infàncies. Aquesta formació al llarg dels resultats s'ha evidenciat com a necessària i a partir del diàleg dels tallers participatius, s'han observat algunes propostes d'objectius, continguts i metodologies per començar a definir-la.

Serà en els següents capítols on es mostrarà la concreció sobre aquells elements que han de definir la proposta formativa. Així doncs, correspondrà als següents capítols estirar el fil i donar-hi forma.

Capítol 13

DISCUSSIÓ

Per tal de guiar el procés de discussió dels resultats ens servirem d'un seguit de preguntes que emergeixen de forma deductiva a partir dels objectius de la recerca. La resposta argumentada a partir dels resultats obtinguts ens permetrà aprofundir en la interpretació dels resultats i les seves implicacions.

13.1. Sobre les representacions conceptuais

En aquest apartat es presenten les reflexions al voltant de les representacions conceptuais que s'han mostrat en el primer bloc dels resultats. Ens centrarem a discutir de forma crítica les construccions al voltant dels conceptes d'Educació Ambiental i Participació de les infàncies.

13.2. Sobre la pràctica educativa

Com indica el nom i continuant amb l'ordre dels resultats discutirem els elements de la pràctica educativa des de la perspectiva de la participació de les infàncies.

13.3. Sobre l'Acompanyament

Finalment, es mostren consideracions vinculades a l'acompanyament. Les que juntament referenciant els reptes i estratègies emergents dels resultats ens porten a reafirmar la necessitat formativa en l'Educació Ambiental per capacitar als seus professionals vers l'Acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental.

13.1. SOBRE LES REPRESENTACIONS CONCEPTUALS

La primera de les exploracions que en el marc de la recerca hem desenvolupat és al voltant de les representacions que tant infàncies com acompanyants tenen de l'Educació Ambiental i de la Participació de les Infàncies. A partir d'aquesta exploració, ens formulem la següent pregunta per tal d'iniciar la discussió: **Aquestes representacions són coherents i permeten desenvolupar l'Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies en la pràctica de l'Educació Ambiental?**

La manera en què observem i ens situem davant la realitat condiciona la pràctica educativa. Per tant, cal preguntar-se si les representacions que es tenen de l'Educació Ambiental i de la Participació de les Infàncies són facilitadores d'un l'Acompanyament participatiu i capacitant. És a dir, cal saber si l'Educació Ambiental es pensa des de la complexitat com una pràctica social crítica, emancipadora i compromesa amb la inclusió. I, alhora, la conceptualització de la Participació de les Infàncies hauria de reconèixer-les com agents ciutadans del present, valorant-ne la participació en la comunitat i més enllà de la pràctica educativa.

En el cas del concepte de l'Educació Ambiental, la relació disciplinar amb la construcció ciutadana és clara. Tant en la seva conceptualització com en la definició i concreció dels objectius de la disciplina. És especialment clara i crítica quan analitzem les entrevistes a les persones expertes, però continua essent present entre infàncies i acompanyants a partir de l'observat en els qüestionaris. Per una altra banda, es fa present la perspectiva crítica en tant que emergeixen subcategories vinculades a la transformació, als valors i la necessitat de la disciplina o al compromís vers el Canvi Climàtic.

Considerant la representació integradora presentada en els resultats, podríem definir l'Educació Ambiental com una disciplina que, a partir de pràctiques i experiències concretes, treballa per a l'alfabetització científica, la transformació, la pràctica ciutadana i la participació. I, per fer-ho, es posiciona des de diversos paradigmes ètics, polítics o socials. Així doncs, sembla que la forma en què els participants de l'acció educativa-ambiental conceptualitzen l'Educació Ambiental, *a priori*, reconeix la participació i la transformació profunda tant en el pla biofísic com en el social i relacional. Si bé són elements favorables a l'acompanyament que es defensa, també es troben a faltar certes mirades cap a la inclusió de la diversitat cultural. Per tant, l'Educació Ambiental com una eina cultural i per a la interculturalitat des de la perspectiva presentada en el marc teòric es troba a faltar.

Pel que fa a la Participació de les Infàncies, els resultats no són tan esperançadors. Hi ha un clar enfocament de la Participació de les Infàncies com una metodologia al servei de l'Educació Ambiental. Com un element que, si bé en alguns casos contribueix al reconeixement de les infàncies com a ciutadanes de present i transmissores de coneixements, majoritàriament comença i acaba amb la pràctica educativa, on actua com a garantia de les relacions democràtiques i promou certs valors desitjables pel futur. Mentre que la concepció de la Participació de les Infàncies analitzada obvia les dimensions de representació de la infància o d'exercici polític.

Com a disciplina, més enllà de les possibilitats i potencialitats explorades des de la perspectiva teòrica en la segona part de la tesi doctoral, l'Educació Ambiental es conceptualitza des de paradigmes crítics (Bonil, et al., 2010; Gutiérrez-Bastida, 2019a; Mogensen i Mayer, 2009; Robottom i Hart, 1993) afins a la transformació, l'acció i la participació. Es reafirma, per tant, que l'Educació Ambiental pot esdevenir un escenari prolífic per la promoció de la Participació de les Infàncies. Ara bé, la forma en què és representada esdevé limitant en el reconeixement de l'agència política i ciutadana de les infàncies en la societat. És una representació i compromís present en la mateixa pràctica, i des de formes i procediments molt determinats, la qual mostra dificultats per transcendir al fer diari i comú de la comunitat.

Des dels marcs conceptuals amb els quals hem definit la Participació de les Infàncies, els resultats ens evidencien una discordança entre els discursos que reconeixen i defensen l'Educació Ambiental com una educació per la participació (Franquesa, 2018; Franquesa et al., 2021; Heras, 2006; Mogensen i Mayer, 2009; Sanmartí i Pujol, 2002) i la representació conceptual obtinguda per part dels acompanyants d'accions educativa-ambientals. Si més no, s'evidencia aquesta discordança en l'àmbit de la comunitat, esdevenint la Participació de les Infàncies com un mitjà educatiu per damunt d'un fi ciutadà.

Per tant, la manera en què l'Educació Ambiental és conceptualitzada, tant per les infàncies com per les acompanyants de l'acció-educativa, s'alinea amb pràctiques críiques, transformadores i democràtiques de construcció ciutadana i participació, com podria ser la Participació de les Infàncies. Tot i això, la representació que les mateixes persones tenen de la Participació de les Infàncies —*possiblement a partir del desconeixement o no familiaritat amb el camp*— esdevé limitant a l'hora de promoure un Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies que vagi més enllà de la pràctica educativa.

13.2. SOBRE LA PRÀCTICA EDUCATIVA

En relació amb la pràctica educativa hi ha una pregunta evident en clau diagnòstica que respon a la descripció de la pràctica de l'Educació Ambiental i que posa el focus en la Participació de les Infàncies i el seu desenvolupament. Cal preguntar-nos **com es desenvolupa la Participació de les Infàncies en la pràctica de l'Educació Ambiental**.

Ahora, una vegada analitzada i discutida la Participació de les Infàncies en la pràctica educativa, cal identificar aquells elements que contribueixen a aquest fer disciplinar més participatiu. Ens qüestionem, doncs, **quins elements propis de l'Educació Ambiental afavoreixen una pràctica participativa en la disciplina?**

La pràctica de l'Educació Ambiental destaca per ser una pedagogia activa, on l'acció de qui s'educa és, en la majoria dels casos, indispensable. Per aquest motiu, coincidint amb les aportacions del CNEA (2024), és afí a la metodologia de l'APS com una de les tipologies de pràctiques més presents i en les que destaca el caràcter participatiu i comunitari. Altres pràctiques pròpies de l'Educació Ambiental, com podrien ser: els tallers, jocs variats o planificacions d'hàbits o rutines diàries (hort, compostatge, sostenibilitat energètica...) també acostumen a integrar el component d'acció, però, no sempre podrien ser considerades participatives d'alta intensitat (Aguiló, 2009). Si més no, no des de la totalitat del marc referencial que hem atribuït al concepte de Participació de les Infàncies en aquesta tesi. Això dependrà de les dificultats tècniques que, per exemple, el taller requereix o bé la disponibilitat de temps amb què sovint treballen els i les educadores ambientals. I, per descomptat, de la intencionalitat educativa.

Explorant la intencionalitat educativa hem reafirmat allò que l'exploració de les representacions conceptuals ens han deixat veure. La Participació de les Infàncies es concep des de les dimensions més atribuïbles a una pràctica educativa habitual o comú, com és la d'experiència educativa o l'emocional i passional. En canvi, dimensions que es poden fer paleses en la pràctica ciutadana, com la construcció de valors democràtics, la de representació de la infància o com l'exercici i formació política, són menys presents a l'hora de dissenyar les activitats educativa-ambientals.

Possiblement, a causa d'aquesta mancança en la intencionalitat del disseny i a causa de la representació conceptual que es té de la Participació de les Infàncies s'explica la diferència en la percepció de com aquesta es materialitza i concreta en el desenvolupament de l'activitat.

Les infàncies diuen participar des de l'escolta i el fer. Escoltar i fer ens porta a situar-nos ràpidament davant un format de taller dirigit, segurament amb un inici i final de l'acció en la mateixa sessió. En canvi, qui acompanya destaca el vessant de l'opinió de les infàncies per sobre la de l'escolta. La Participació de les Infàncies ha trobat la comoditat en l'Educació Ambiental a través de formes simples i, en alguns casos, projectives de participació. En tot cas, el que sembla evident, és que en ambdós casos han identificat de forma clara dificultats per organitzar-se i canviar alguna cosa a partir de l'activitat educativa-ambiental. Ni els acompanyants creuen que es doni, ni les infàncies afirmen que s'hagi donat.

Tot i així, són moltes les consideracions que vinculen la pràctica de l'Educació Ambiental com una pràctica transformadora, que canvia coses i ajuda a la comunitat. El vessant comunitari de l'Educació Ambiental és un dels més clars, a partir del qual la Participació de les Infàncies pren forma a través del servei. Es reafirma, doncs, la perspectiva de Caride i Meira (2020) segons la qual l'Educació Ambiental esdevé una eina cultural al servei de la comunitat.

Tot i això, continuen sent elements propis de la pràctica i la disciplina. Tal com es reconeixen en els reptes, cal trobar la forma d'incidir més enllà del moment propi de l'activitat. Per això, cal generar capacitat política crítica per abordar el conflicte i cal capacitar als i les educadores ambientals perquè en el nostre fer educatiu convidem, reconeguem i capacitem a les infàncies a prendre partit i passar a l'acció comú per la transformació.

Alhora que s'ha caracteritzat i descrit les pràctiques i la Participació de les Infàncies en elles, s'han pogut veure, identificar i desgranar diferents **components de la praxi que afavoreixen el desenvolupament participatiu de les infàncies** en l'Educació Ambiental.

S'ha vist la importància de l'acció transformadora que emergeix de l'autèntica acció participativa i en la que les infàncies formen part de tot el procés. Incloent l'acció i la reflexió col·lectiva. Un altre factor és el contingut i la seva contextualització en la realitat i en el dia a dia de les infàncies és a dir, que respongui davant de problemàtiques reals i que sigui engrescador. És aquesta una de les potencialitats de la disciplina en considerar l'interès diferencial de les infàncies pel medi ambient (Chawla, 1988; Heggen et al., 2019).

Un altre dels elements de valor és l'espai propi de la disciplina. L'aire lliure i el medi obert s'identifiquen com un dels elements favorables que permeten adaptar-se a diferents ritmes i sortir de l'aula o l'escola per conèixer altres espais i obrir-se a la comunitat.

Els altres elements que l'Educació Ambiental posa en joc per definició pròpia tenen a veure tant amb el rol de les infàncies com amb el de qui educa. Dit amb altres paraules, infàncies i acompanyants identifiquen el treball en equip, entre iguals i d'ajuda mútua, com a elements favorables a la Participació de les Infàncies, així com l'autopercepció de fer les coses des de la curiositat i l'esforç. De l'educador o educadora se'n destaquen les habilitats comunicatives, el ser capaç d'exposar amb claredat les intencions de la proposta i deixar espais pel propi desenvolupament i autogestió en el transcurs de l'acció educativa-ambiental. També se'n destaca, en certa manera, el tarannà dels i les educadores ambientals com a persones inquietes inconformistes i alhora prou còmodes i segures amb la pràctica per poder fer i desfer segons les inquietuds de les infàncies.

Tots aquests elements prenen forma a partir del model de les constel·lacions de les oportunitats participatives pròpies de la pràctica educativa-ambiental. Aquestes es relacionen i reforcen les característiques presentades com a principis de la Participació de les Infàncies. Posen de manifest el valor de l'entesa i la bona comunicació, el fet de construir a partir dels sabers i experiències de les pròpies infàncies (Lansdown, 2001), la importància d'una proposta engrescadora, el treball en equip (Crespo i Torres, 2022a) i la transformació per mitjà de la seva participació (Novella Cámara et al., 2022).

El fer educatiu de l'Educació Ambiental porta amb ell un tarannà de caràcter participatiu que respon a la mateixa disciplina i al fer dels i les educadores ambientals. Sovint és un tarannà inconscient, poc intencional i es fonamenta en les formes de fer de sempre des de la disciplina. Cal destacar que el protagonisme de les infàncies es dona en les propostes i projectes d'Educació Ambiental, ara bé, l'oportunitat que aquest tarannà obra per ser explicitat i potenciat mereix de ser explorat, format i defensat.

13.3. SOBRE L'ACOMPANYAMENT

En aquest darrer punt de la discussió es qüestiona **com contribueix l'actual acompanyament en l'Educació Ambiental a la Participació de les Infàncies**. En la resposta s'espera poder identificar aquells elements i discutir els diferents sabers i coneixements que un educador o una educadora ambiental ha de posar en joc per tal d'Acompanyar a les infàncies des de paradigmes capacitants i participatius en la seva pràctica diària.

Tanmateix, des de la voluntat propositiva i en coherència amb la finalitat de la recerca, en la discussió al voltant de l'acompanyament sorgeix l'interrogant sobre **com hauria de ser una formació per a la capacitació de l'acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental.**

De la mateixa manera que hi ha elements propis de la pràctica que de forma natural porten amb ells elements propicis i favorables a la Participació de les Infàncies, també hem observat elements de l'acompanyament que actualment s'està desenvolupant i que afavoreixen a aquesta perspectiva.

Observem l'altíssima importància que tant infàncies com acompanyants donen a les habilitats i disposicions comunicatives, és a dir, al fet d'establir un diàleg clar i concís. Que les formes de treballar i l'ambient que es generi sigui amable i propici per a la participació implica el respecte als diversos ritmes, el foment del treball en grup i col·lectiu, el treballar i reformar les propostes a partir de les preguntes i la interrogació com a metodologia, etc. Aquest posicionar-se en el fer educatiu, en respectar els ritmes de la persona i visibilitzar els avenços del grup s'alinea amb alguna de les claus per acompanyar les infàncies i la seva participació que s'han presentat fruit del projecte *You're Citizen* (vegeu pàgina 163).

Altrament, la capacitat de mobilitzar i promoure emocions, d'activar, és destacada en alguns casos. Per descomptat es valora positivament el saber i els coneixements associats a la temàtica estudiada, però també associats al context en què es desenvolupa la pràctica. Aquesta familiaritat contextual reforça l'acompanyament social i de recursos (Alonso i Funes, 2009) de l'Educació Ambiental.

Els resultats mostren que quan s'actua des de les cinc disposicions de l'acompanyament, a partir de les dimensions de Paul (2009), aquest es reconeix com un acompanyament favorable a la Participació de les Infàncies. S'actua des del diàleg i la interrogació dels seus interessos i de l'escolta plena per aprofitar les oportunitats emergents de la pràctica i l'entorn. Amb una predisposició a no saber, a deixar-se sorprendre i permetre l'error des de la flexibilitat i la paciència. Alhora, es reivindica —i s'ha de reivindicar— l'habilitat per deixar espais per l'autogestió i autonomia de les infàncies en el propi desenvolupament de la pràctica per contribuir a la dimensió de l'empoderament. Per últim, la dimensió ètica de l'acompanyament es fa palesa quan les participants ressalten elements propis de l'educador o educadora. Es destaquen certs valors i actituds que tenen a veure amb aspectes ètics i de reconeixement de

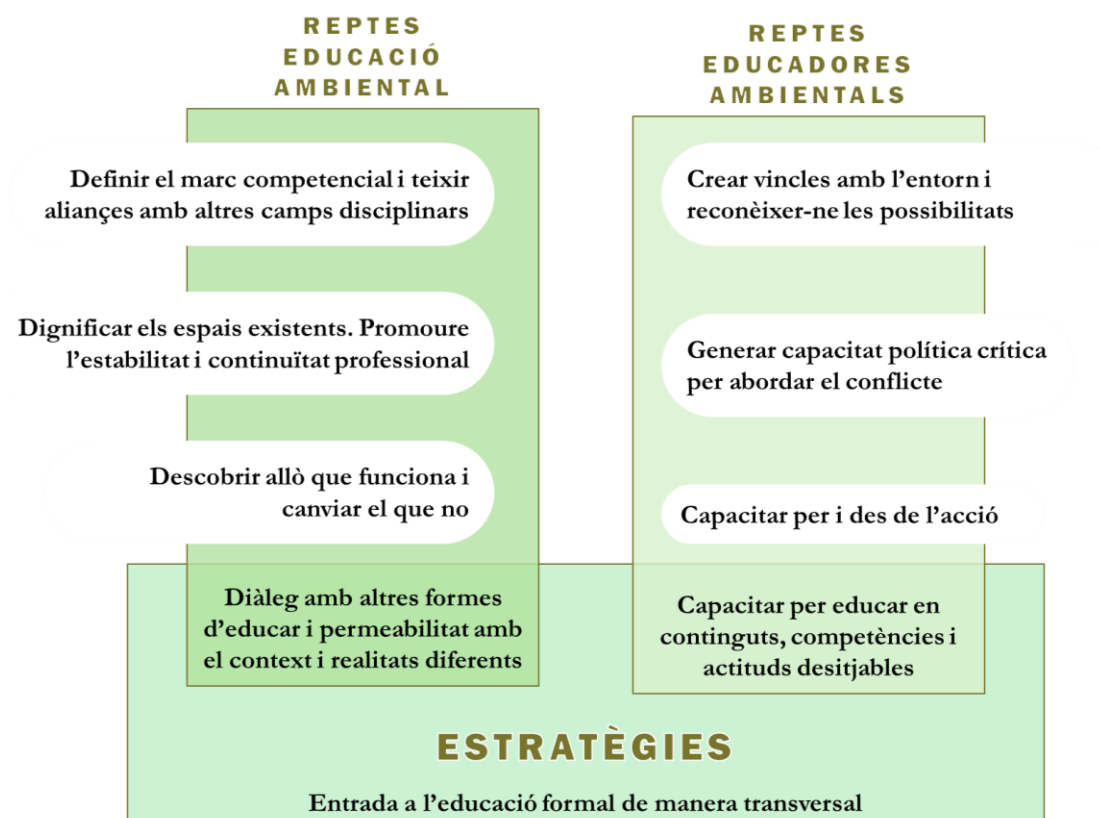
les infàncies, com és la proximitat o la cura i també vinculats a l'ètica ambiental i el respecte al medi ambient.

Si bé aquests elements són propis de l'Educació Ambiental i favorables a l'acompanyament que es defensa en aquesta tesi doctoral, hi ha d'altres elements de la disciplina que alhora el dificulten. Són alguns dels elements identificats com a reptes, i responen no tant a les característiques de la persona que acompanya, sinó a elements estructurals que posen en perill el caràcter efectiu, situat, satisfactori i, molt especialment, sostenible de l'acompanyament. Aquests reptes els il·lustrem en dos grans blocs entrellaçats. I, alhora, hem detectat tres possibles estratègies que permetrien començar a caminar en aquesta direcció.

La següent figura (Figura 71) mostra de forma entrellaçada els reptes i estratègies que emergeixen dels diàlegs de les entrevistes.

Figura 71.

Reptes i estratègies en l'Educació Ambiental per l'Acompanyament de les infàncies i la seva participació.



Reptes i estratègies que afronta la disciplina

El primer repte disciplinari que recuperem dels resultats és la necessitat de definir de forma clara el marc d'actuació i competència de l'Educació Ambiental, a partir del qual poder teixir aliances entre diferents pedagogies i espais ja existents. Cal treballar per situar el marc competencial de la disciplina i situar-hi en ell pràctiques i metodologies efectives que posin en interrelació diferents educacions i pedagogies des d'un marc determinat i definit.

Per poder generar i cuidar vincles sostenibles i de qualitat és necessari comptar amb professionals qualificats que es reconguin valorats en l'espai de treball. Un dels reptes més reiterats i repetits al llarg de la recerca i que es considera de major dificultat a l'hora de promoure una pràctica de l'Educació Ambiental des de l'Acompanyament participatiu i capacitant és la manca d'estabilitat professional i l'escassa professionalització dels educadors i educadores ambientals. És imperant dignificar el valor d'allò que ja existeix i funciona arreu del territori i promoure'n l'estabilitat i continuïtat. Tant de projectes o iniciatives, com dels professionals.

Hi ha un saber fer vinculat a l'experiència, a l'assaig-error propi dels professionals i a l'aprendre a acompanyar acompanyant que en els resultats es posa de valor com un component rellevant. Afavoreix el fet de sentir-se còmode amb els continguts i amb les metodologies, i tenir-les per la mà per poder improvisar i conèixer l'entorn i vincular-se amb el context en què es desenvolupa la pràctica. Tots aquests elements es dissolen davant d'un escenari en què els i les educadores ambientals, majoritàriament, no poden treballar únicament com a educadors i educadores ambientals. La situació professional és una problemàtica que ocupa i preocupa a la comunitat de l'Educació Ambiental a Catalunya (Amat, 2021) i que es considera que té una afectació directa sobre l'acompanyament.

En aquest procés de reconeixement i valoració, tan professional com disciplinar, és oportú reivindicar l'estabilitat i continuïtat d'allò que ja ens funciona en la disciplina i, des d'una mirada crítica i reflexiva, transformar allò necessari. Aquest és l'últim dels reptes descrits en els resultats i és a partir d'aquest repte que ens vinculem de nou, amb les observacions d'Amat (2021) en considerar que l'Educació Ambiental presenta moltes possibilitats per capacitar per l'acció i en reivindicar els orígens de la disciplina sota la proclama que cal retornar als orígens i com ja es va dir a Tbilissi, necessitem que l'Educació Ambiental s'orienti cap a l'acció.

I l'Educació Ambiental, de bones a primeres, no anava d'això, sinó que anava de generar processos d'ensenyament i aprenentatge que permetessin canviar les relacions entre els éssers humans amb el medi i els éssers humans entre sí mateixos, tal com es marca com a objectiu fundacional a la carta de Belgrad de l'any 1975. Per tant, això anava a fer que la gent pogués actuar de manera individual per poder transformar la societat on vivim. I això vol dir que anava de canviar les estructures socials.

(Amat, 2021, p. 126 – 127)

Aquests reptes evidencien la dimensió de l'Educació Ambiental com un transcamp en interacció amb molts altres (Meira, 2009) on el valor del diàleg entre professionals de camps diversos és inqüestionable per l'Educació Ambiental (Bonil, Junyent i Pujol, 2010; Caride i Meira, 2001). En aquest valor emergeix l'estratègia per donar resposta al procés de reflexió i redefinició disciplinar que, segons els resultats, es necessita. Establir diàlegs amb altres formes d'educar, amb altres pedagogies i amb diferents realitats i contextos hauria d'ajudar a l'Educació Ambiental a reconèixer en l'alteritat aquells elements que poden sumar i contribuir a l'assoliment dels seus objectius. Tant per la seva incorporació com pel treball col·laboratiu.

Aquests reptes i estratègies requereixen un treball col·lectiu curós, que s'ha de desenvolupar amb temps i des de diferents escenaris i contextos a través de la reflexivitat. No obstant això, la darrera de les estratègies que emergeix dels resultats respon davant la reivindicació i necessitat d'entrar en l'educació formal de manera transversal per aprofitar les oportunitats que ofereixen les escoles tant per l'Educació Ambiental i com per la Participació de les Infàncies.

Aquí les opcions són múltiples i diverses, moltes de les quals ja s'estan treballant, com podria ser el currículum ecosocial (Teachers for Future Spain, 2020) o el plantejament d'una assignatura eco-social, etc. No obstant això, els resultats defensen que, més enllà d'introduir els continguts o competències, és necessari l'entrada de la persona educadora ambiental en els centres educatius. Cal incorporar una persona amb capacitat per vincular-se amb el territori, que conegui el seu entorn i context amb les habilitats, sabers i disposicions necessàries per poder aportar aquesta perspectiva des de les dimensions biològiques, socials, culturals, polítiques i econòmiques (Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015) de forma transversal en el centre educatiu. Encara més, Amat (2021) defensa una obertura cap a la comunitat sota el repte de pensar quins problemes i contextos són més adients per incorporar veus provinents de diversos agents de la comunitat en els processos d'ensenyament i

aprenentatge. L'autor coincideix amb els resultats a considerar la persona educadora ambiental com la indicada per provocar aquesta obertura en el camp de l'educació formal.

Reptes i estratègies que afronten els i les educadores ambientals

Molta de l'Educació Ambiental que es fa mostra dificultats per afavorir el vincle de les infàncies amb l'entorn. És necessari entrenar la mirada d'educadors i educadores ambientals cap a la possibilitat que ofereix l'entorn i les problemàtiques existents per treballar-les juntament amb les infàncies i que aquestes s'hi vinculin. A la llum dels resultats obtinguts fins al moment, també seria interessant considerar aquest canvi de mirada cap a les possibilitats participatives. Els educadors i educadores ambientals assumeixen el repte de generar una capacitat crítica i política per abordar el conflicte actual que vagi més enllà del “fer per fer” i permeti abordar debats i reflexions profundes. L'últim dels reptes als quals s'enfronten els educadors i educadores ambientals és el de capacitar per a l'acció, tenir eines i oferir-les a les infàncies i la comunitat per articular l'acció educativa ambiental des de la voluntat d'acció comú i transformació. Els resultats reforcen els reptes d'Amat (2021), qui defensa que hem d'aprendre a promoure la reflexivitat entre els participants d'un projecte d'Educació Ambiental per posar llum a aquelles estructures socials que sovint queden amagades.

Una de les possibles estratègies a articular per afrontar aquestes necessitats és la capacitat professional. La necessitat d'una formació explícita per a educadors i educadores ambientals que els possibiliti anar un pas més enllà en la seva pràctica emergeix de forma clara en aquest punt dels resultats i al llarg de la investigació. Un element que reforça l'interès i adequació de la intenció final que orienta la present recerca.

Els resultats coincideixen amb Cebrián i Junyent (2014) en evidenciar la necessitat d'una formació que assumeixi la complexitat que suposa l'Educació Ambiental. En efecte, cal dissenyar estratègies per capacitar als i les educadores per educar en continguts, competències i actituds desitjables a través d'una educació crítica en què les infàncies coneguin i es reconeguin referents propers i generin nous coneixements i sabers ambientals propers a les sensibilitats actuals. Aquest reclam no és un fet que hauria de sorprendre donades les exploracions diagnòstiques de Cervera Busián (2021) i Franquesa (2018). En elles exploren les oportunitats formatives d'un educador o educadora ambiental a Catalunya i conclouen que en la formació reglada, es dona majoritàriament com una assignatura, d'algunes carreres en algunes universitats, però manquen més opcions formatives explícites. Opcions que

potser permetrien desenvolupar i profunditzar les competències actitudinals (Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de Catalunya, 2022) de forma diferencial.

Davant d'aquesta situació del sector i la manca de formacions explícites i reglades per educadors i educadores ambientals, immensa i d'immens valor és la tasca de la Societat Catalana d'Educació Ambiental per oferir i promoure la formació d'un col·lectiu laboralment poc dignificat.

Els i les educadores ambientals majoritàriament venen d'estudis relacionats amb les ciències naturals i són poques les que venen d'estudis vinculats al fer educatiu. En aquest sentit, "l'Ambiental" és molt present; ara toca reforçar "l'Educació". I amb ella s'ha de poder potenciar el caràcter transformador que, més enllà de la comprensió i l'alfabetització vers el medi comporta una concepció àmplia i crítica de la disciplina.

A partir dels resultats obtinguts, i com a part de la resposta a molts d'aquests reptes, hem pogut definir el perfil de l'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant. I, a partir dels reptes identificats, s'ha refermat la necessitat d'una formació pels i les educadores ambientals. Una formació per tal de capacitar-nos per generar capacitat política davant el conflicte i per tal de capacitar per l'acció de les infàncies. Per tant, davant de la diagnosi i d'acord amb la necessitat que Amat (2021) manifesta de retornar als orígens de la disciplina i reorientar-nos cap a l'acció, té sentit defensar **una formació que promogui el desenvolupament de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental**.

Aquesta proposta formativa hauria de posar al centre el fer educatiu crític i des de la complexitat i, que alhora, enforteixi la Participació de les Infàncies. Es planteja com un espai de desenvolupament similar als dels tallers, amb metodologies participatives i des del reconeixement dels sabers de les persones participants. Donat el repte de generar vincles amb l'entorn, té sentit imaginar aquesta formació situada i contextualitzada en diferents territoris, on les participants comparteixin context i on la mateixa formació esdevingui un punt de trobada i de revisió col·lectiva. Amb altres paraules, un espai on el diàleg esdevingui protagonista per a la integració de nous interrogants, qüestionaments i sabers. Uns sabers que esdevenen fonamentats en i sobre la comunitat on se situen gràcies al diàleg (Leff, 2005; Saldívar, 2008).

Alhora, la formació ha de poder focalitzar-se en les representacions i discursos propis per revisar-los, actualitzar-los i posicionar-se davant la pràctica educativa. Focalitzant-se també en les pràctiques i metodologies pròpies per, a partir de la revisió col·lectiva i territorialment situada, transformar-les cap a formes de fer més participatives. I, finalment, és imprescindible que la formació generi i acompanyi espais per l'autoconeixement i la pròpia mirada crítica en la forma d'educar dels i les educadores. Per acompanyar a les infàncies des de paradigmes capacitants cal vehicular “el saber,” “el saber fer” i “el saber ser” per desenvolupar un “saber actuar” des de l'acompanyament desitjat. I és en el treball d'aquests sabers quan té sentit defensar una proposta formativa per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental. Una de les aportacions de la present tesi doctoral és el plantejament d'aquesta proposta formativa la qual, a continuació, es presentarà en les conclusions.

PART V

Capítol 14

CONCLUSIONS



Las abejas

Años atrás pasaban desapercibidas

Ahora pasan desaparecidas

En aquesta darrera part de l'informe ens centrem a exposar les conclusions que tant dels resultats com del procés de la recerca se'n desprenen (Figura 72). Conclusions que, d'un costat reafirmen la qualitat, i rigor científic, però que especialment se centren a desgranar, definir i proposar dos clars avenços per l'Educació Ambiental i per la promoció de l'Acompanyament participatiu i capacitant.

Primerament, entrarem als apartats en què repassarem els diferents objectius de la investigació i la seva satisfacció o no.

A continuació, es definirà la competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental i, seguidament, es presentarà una proposta formativa per capacitar als educadors i les educadores ambientals per acompanyar a les infàncies i la seva participació des d'aquests paradigmes. Ambdues aportacions naixen de la integració i reflexivitat de tots els moments de la recerca. Tant de les exploracions teòriques com, i especialment, dels resultats i discussió de la tesi doctoral.

Seguidament, continuarem exposant aquells elements que es consideren limitants de la investigació i aquells que es consideren com a fortalesa. En últim lloc, s'esmenten algunes línies futures que es desprenen de la investigació juntament amb les darreres consideracions de caràcter reflexiu i conclusiu del propi procés.

Figura 72.

Presentació de la Part V, Conclusions de l'informe de tesi doctoral.

Part V	Capítol
Conclusions	14
<i>A partir dels objectius i el procés d'investigació</i>	14.1
<i>Cap a un acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental</i>	14.2
<i>Limitacions i fortaleces de la recerca</i>	14.3
<i>Prospectiva i consideracions finals</i>	14.4

La present tesi doctoral neix de la reflexió pròpia com a educador ambiental. La intenció en origen ha sigut la d'explorar aquests interrogants per mitjà d'una investigació que permetés, generar i construir col·lectivament coneixement. Un coneixement útil, capacitant i per l'acció o revisió pròpia i col·lectiva. A partir d'aquí, la investigació desenvolupada es presenta com una investigació que, alhora que inconformista i crítica, és capaç de capacitar i encoratjar als educadors i educadores ambientals davant una realitat en crisi.

Ens hem centrat a investigar sobre l'Educació Ambiental des del reconeixement de la pròpia disciplina com un camp capaç de confrontar les crisis sistèmiques que subjauen a la nostra realitat. Sense negar la polimorfia del camp de l'Educació Ambiental, i reconeixent-ne el valor dels diferents discursos educatius existents en el camp, aquesta tesi s'alinea amb aquells posicionaments que defensen la disciplina com una educació *política i posicionada; per a l'alfabetització científica; problematitzadora; dialèctica i interdisciplinària; social i al llarg de la vida; humanista i comunitària enfocada a la interculturalitat; per a la transformació; ètica per a la cultura de la sostenibilitat; i, per a la participació i pràctica ciutadana.*

Des d'aquest marc de referència, i sent coneixedor de la Participació de les Infàncies com a camp i reconeixedor de les infàncies com a agents de transformació i ciutadania, la investigació s'ha proposat explorar la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental, amb la voluntat de reforçar-la des de l'Acompanyament participatiu i capacitant. Una voluntat de reforç que neix de la consideració que l'Educació Ambiental és un camp fèrtil per la Participació de les Infàncies i des del convenciment que, tant la pròpia pràctica com els i les educadores ambientals, introdueixen de forma natural i quotidiana, elements favorables a la Participació de les Infàncies.

Aquesta exploració es desenvolupa sota l'estratègia del diagnòstic participatiu enfocat des de perspectives sociocrítiques i pragmàtiques que busquen conèixer i valorar allò que s'està fent, alhora que cercar-ne les dificultats i reptes. La recerca es regeix pels principis de la investigació inclusiva, la multivocalitat, la reflexivitat i la sostenibilitat de la investigació. En tot moment s'ha pretès tenir cura de la diversitat existent en el camp de l'Educació Ambiental i que aquesta sigui representada a través de la diversitat de tècniques de recollida d'informació i els criteris de selecció dels participants. Una diversitat que també es manté en l'ús de la triangulació i en l'anàlisi de les dades. Així doncs, la recerca desenvolupada és una investigació en Educació Ambiental i com a tal ha pretès ser

transformadora, crítica, posicionada i generar, en certa manera, indignació davant les situacions controvertides des del compromís i corresponsabilitat. Tot això, actuant des del màxim rigor científic i la garantia de l'ètica de la investigació.

14.1. A PARTIR DELS OBJECTIUS I EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

Més enllà de les aportacions teòriques que es desprenen de la investigació, el procediment i l'anàlisi de resultats en la persecució de cadascun dels objectius de la recerca, també ha permès presentar un seguit d'aportacions, que s'espera que ben aviat vagin transcendint a la realitat de l'Educació Ambiental.

En endavant, recuperem cadascun dels objectius generals així com els específics i n'argumentarem la seva satisfacció, o no i en detallarem les principals aportacions que se'n vinculen.

Objectiu General 1. Indagar en la relació i conceptualització de la Participació de les Infàncies i l'Educació Ambiental des de la multivocalitat.

Aquest objectiu persegua l'aproximació en profunditat i crítica en els camps de l'Educació Ambiental i el de la Participació de les Infàncies i pretenia explorar-ne les possibilitats i oportunitats de la integració de la Participació de les infàncies en l'Educació Ambiental des de la plana teòrica. Per satisfer aquest objectiu, el marc teòric ens ha permès **explorar les sinergies entre l'Educació Ambiental i la Participació de les Infàncies en el pla teòric, conceptual i metodològic** (Objectiu específic 1.1). Posteriorment, a través de les entrevistes amb persones expertes, hem pogut veure i contrastar la mirada sinèrgica entre ambdues disciplines en la persecució dels objectius de l'Educació Ambiental i en la construcció ciutadana a partir de la realitat educativa del camp. De forma similar, els tallers participatius, ens han permès identificar pràctiques i metodologies pròpies de caràcter participatiu i veure'n característiques i condicionants perquè així esdevinguin.

Finalment i per mitjà dels qüestionaris hem pogut **explorar les diferents formes de representació que tant infàncies com acompanyants de la seva acció educativa tenen de l'Educació Ambiental i de la Participació de les Infàncies** (Objectiu

específic 1.2). S'han pogut elaborar, per cadascun dels conceptes, un marc representacional que il·lustra els resultats i que alhora integra elements de la teoria.

De forma clarament relacionada amb aquest objectiu, la tesi doctoral aporta la generació de marcs conceptuals i teòrics innovadors, s'han pogut definir quatre models representatius que integren elements de la teoria amb elements provinents dels resultats: *El model de la construcció ciutadana des de l'Educació Ambiental; El model de la representació emergent de l'Educació Ambiental; El model de la representació emergent de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental; El model de l'acompanyament integrador en l'Educació Ambiental.*

Els quatre models s'alimenten amb les dades obtingudes de l'anàlisi i es reafirmen a partir de diferents propostes teòriques i conceptuals. Són quatre punts de partida descriptius de l'estat de la qüestió que permeten l'inici de la reflexió, el diàleg i la discussió.

Objectiu General 2. Identificar elements de pràctica de l'Educació Ambiental que afavoreixen a la Participació de les Infàncies des de la seva perspectiva i la dels i les educadores acompanyants.

Profunditzant en la pràctica de l'Educació Ambiental el segon objectiu es proposa reconèixer aquells elements de la pròpia praxi que afavoreixen la Participació de les Infàncies. Conèixer què és allò que de forma no intencional es posa en joc des de les característiques i pràctiques pròpies de la disciplina. Per fer-ho ha sigut necessari, en primer lloc, **descriure la pràctica educativa en el camp de l'Educació Ambiental** (Objectiu específic 2.1). A partir de l'anàlisi dels resultats hem pogut conèixer com es desenvolupa la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental, des de quina intencionalitat i sota quines formes. Al mateix temps, s'ha pogut **caracteritzar els elements i components de la pràctica educativa-ambiental favorables a la Participació de les Infàncies** (Objectiu específic 2.2) elaborant un mapatge de les pràctiques basat en cinc components claus: l'espai, el contingut, l'acció educativa, el rol de les infàncies i el rol de qui educa. A partir d'aquest mapatge emergeix el model de les constel·lacions de les oportunitats participatives en la pràctica educativa-ambiental. Ambdós objectius es consideren assolits, a partir de la triangulació entre els resultats emergents de les entrevistes, els qüestionaris, i els tallers participatius.

El darrer dels objectius específics que vertebrava aquest segon general és el d'**identificar reptes i estratègies de l'Educació Ambiental i dels i les educadores ambientals per**

potenciar la Participació de les Infàncies en la seva pràctica educativa-ambiental (Objectiu específic 2.3). Aquest objectiu s'ha assolit a partir de les entrevistes semiestructurades en profunditat, les quals ens han permès identificar, per mitjà de detallats i interessants diàlegs, alguns dels reptes que afronten tant les mateixes educadores ambientals com el camp disciplinar en general. D'aquest objectiu se'n desprèn la caracterització de les pràctiques participatives en l'Educació Ambiental que integra les narratives i veus de les infàncies.

Arran de la descripció de les pràctiques i de la identificació dels elements favorables, hem pogut categoritzar i descriure els diferents components que es valoren favorables pel desenvolupament d'una Educació Ambiental més participada amb les infàncies. Aquesta caracterització neix del reconeixement i valor de les pràctiques existents i n'explicita la potencialitat que, a partir de la intencionalitat, se'n pot extreure.

Objectiu General 3. Construir col·lectivament el perfil d'educador o educadora ambiental capaç d'acompanyar a les infàncies des d'un paradigma participatiu i capacitant.

Aquest darrer objectiu general se centra en la persona que acompanya a les infàncies en el desenvolupament d'una acció educativa-ambiental, com és aquest acompanyament i com hauria de ser per desenvolupar-se des de mirades capacitants i participatives vers les infàncies. Igual que tota la investigació, el camí cap a la consolidació d'aquest objectiu reconeix el valor de la pràctica educativa que diferents professionals desenvolupen dia rere dia. Per aquest motiu és imprescindible **identificar els elements de l'acompanyament favorables a la Participació de les Infàncies a partir de les veus de les infàncies i dels i les acompanyants** (Objectiu específic 3.2). És a dir, elements que diferents persones ja posen en joc i que hem pogut identificar i categoritzar a partir de les experiències tant de les infàncies com de les persones acompanyants.

De forma paral·lela, és evident que cal situar aquestes característiques contextualment i humanament. En aquest sentit, també hem pogut **descriure el perfil professional de les persones que acompanyen activitats educatives dins el camp de l'Educació Ambiental** (Objectiu específic 3.1). Aquest perfil s'ha vist i reconegut divers, amb multiplicitat d'escenaris on es desenvolupa la tasca, des de diversos nivells i àmbits formatius i amb considerable experiència i trajectòria.

Per acabar, en relació amb l'acompanyament s'ha desenvolupat el tercer dels objectius inclòs en el marc dels tallers participatius. Aquest ha permès aportar una mirada de construcció col·lectiva a partir de les dades aportades des d'altres tècniques de recollida d'informació i la pròpia reflexivitat al voltant de l'educador o l'educadora ambiental com a acompanyant de les infàncies. El treball ha permès **caracteritzar l'educador o educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies** (Objectiu específic 3.3) des de la col·lectivitat.

A partir d'aquest tercer objectiu de la recerca, s'ha pogut definir i cocrear el perfil d'una educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant amb les infàncies. Així doncs, ha permès identificar quins elements de l'acompanyament juguen a favor de la Participació de les Infàncies i, en aquest cas, la naturalesa dels tallers ha permès l'elaboració col·lectiva del perfil de la persona educadora ambiental.

Amb tot, es considera que l'opció metodològica i la seva articulació ha permès satisfer els objectius de la recerca en la seva totalitat i des de la garantia dels principis de la recerca.

14.2. CAP A UN ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

La tesi doctoral aporta una comprensió i indagació profunda en l'Educació Ambiental crítica i les possibilitats que la seva pràctica obra per la Participació de les Infàncies. Per aquest motiu, el coneixement generat en el marc teòric esdevé d'alt interès en l'enriquiment de la pràctica educativa-ambiental des de la perspectiva de l'Acompanyament que hem defensat. Igual que les diferents aportacions i conceptualitzacions emergents dels resultats, les quals ens afavoreixen i amplien les representacions al voltant dels conceptes claus de la recerca.

La maduració d'aquestes conceptualitzacions per mitjà de la reflexivitat des d'una clara mirada a la utilitat de la investigació per la pràctica professional, ha permès reafirmar les intuïcions plantejades a l'inici de la recerca. S'ha vist que la Participació de les Infàncies juga un paper rellevant en la pràctica de l'Educació Ambiental, i alhora, s'ha vist que l'Educació Ambiental pot ser un escenari per promoure un tipus de Participació de les Infàncies que transcendeixi el moment educatiu i s'obri a la transformació de la comunitat i l'entorn des del reconeixement ciutadà de les infàncies.

Amb la reafirmació d'aquestes idees primigènies també es reforça la mirada compromesa per la utilitat d'aquesta recerca davant el fer professional de l'Educació Ambiental. La finalitat de la recerca ha actuat com a garant de la perspectiva pragmàtica de la investigació a través de la voluntat d'**establir les bases d'una proposta formativa per la capacitació de l'acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental.**

En la satisfacció d'aquesta finalitat ens servim del marc teòric elaborat i dels models conceptuals generats per tal de vertebrar-ne els continguts. Per una banda, la caracterització de la pràctica ens ha de permetre qüestionar la praxi dels diferents agents educatius que es formin. I, per una altra banda, la definició del perfil de l'educadora ambiental per l'acompanyament capacitant ens convida a l'exercici autoreflexiu al voltant del propi fer educatiu.

Si bé els models conceptuals que emergeixen dels resultats es reconeixen com a elements precursors i detonants del debat, per a la reflexió i la mirada crítica es fa necessària la definició d'un model explícit que interpel·li a la construcció i desenvolupament de l'educador o l'educadora ambiental com a acompanyant de les infàncies des de paradigmes capacitants i participatius.

Aquest model pren forma a través de la **competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental**. Aquesta nova competència vincula els sabers, el saber fer, el saber ser i el saber actuar. El model resultant s'enriqueix de forma transversal al llarg de la recerca i és el que vertebrarà la proposta formativa per la capacitació de l'Acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental.

14.2.1. La competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental

La competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental, es presenta com un marc integrador a desenvolupar en els educadors i les educadores ambientals. Aquest, necessita certs coneixements vinculats a sabers teòrics i conceptuals des del punt de vista crític i de la complexitat, uns coneixements i sabers aplicats a l'acció

i la gestió de l'espai educatiu i una reflexivitat i autoconcepte capaç d'identificar-se i posicionar-se davant la realitat i l'acció educativa.

Per aprofundir i vestir el detall d'aquesta competència ens hem servit de l'estructura competencial que Sauvé (2013) utilitza per definir les diferents macrocompetències ecociutadanes. L'estructura es forma a partir de diferents sabers (saber, saber fer, saber ser) que resulten en un saber actuar concret. És, per tant, una competència per l'acció.

Ens servim d'aquesta estructura per definir la competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental a partir dels resultats obtinguts. Així doncs, es compon a partir dels següents tres tipus de sabers:

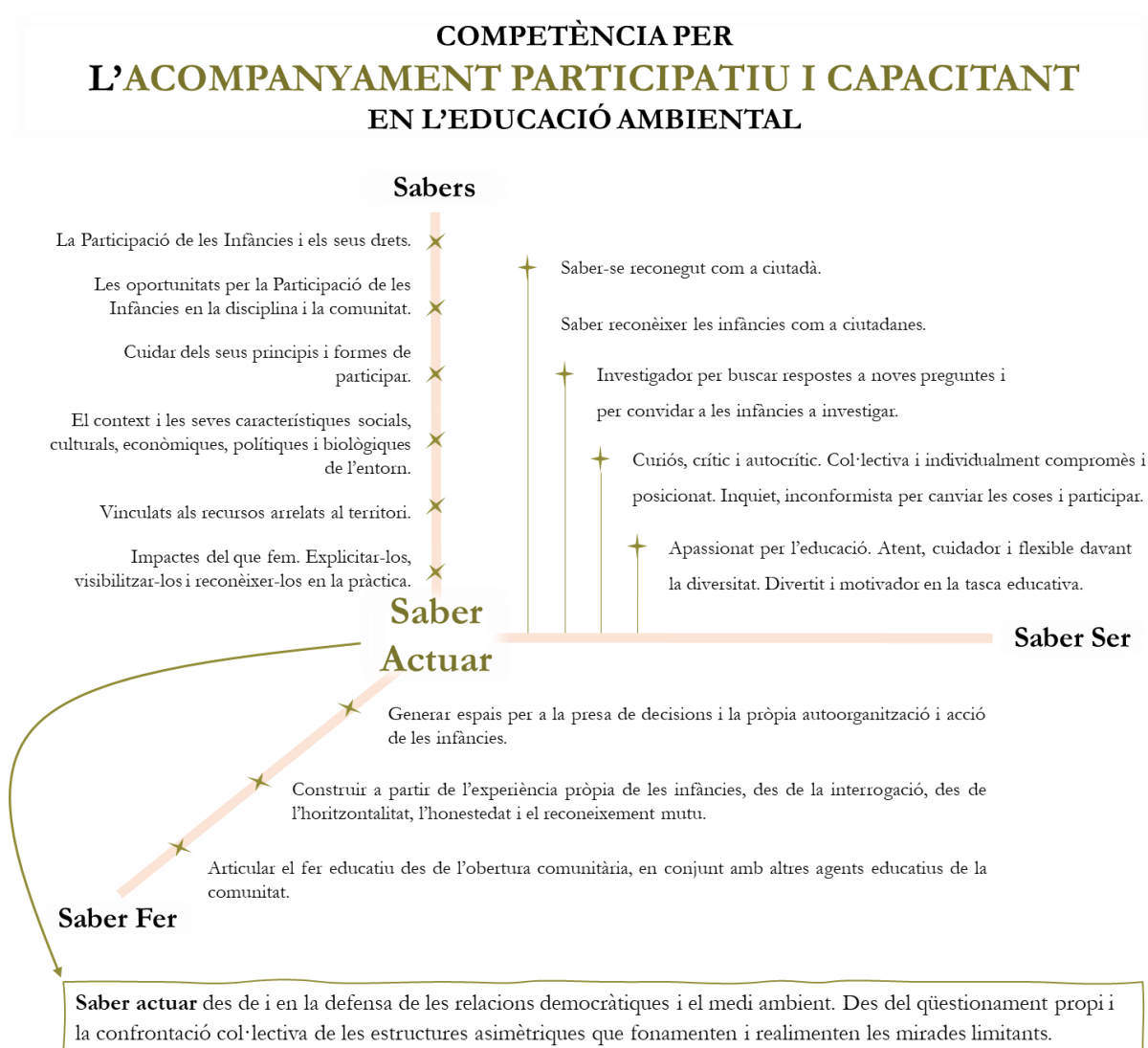
- *Sabers*. Associats a la Participació de les Infàncies, als seus drets i a les oportunitats per la Participació de les Infàncies en la quotidianitat de l'Educació Ambiental i en la comunitat. Vinculats a la cura dels seus principis i les diferents formes de participar. També es fan necessaris sabers situats en el context i les seves característiques socials, culturals, econòmiques, polítiques i biològiques (Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015). I, sabers vinculats als recursos arrelats al territori. Per últim, calen coneixements relacionats als impactes d'allò que fem per explicitar-los, visibilitzar-los i reconèixer-los en la pràctica. Per allunyar-se quan és necessari i apropar-se per veure-ho de prop.
- *Saber fer*. Per tal de construir a partir de l'experiència de les infàncies, des de la interrogació, des de l'horitzontalitat, l'honestetat i el reconeixement mutu. Saber desenvolupar la tasca a través de la generació d'espais per a la presa de decisions i la pròpia autoorganització i acció de les infàncies. I articular el fer educatiu des de l'obertura comunitària, en conjunt amb altres agents educatius i no educatius de la comunitat.
- *Saber ser*. Curiós, crític i autocrític. Un ésser col·lectivament i individualment compromès, posicionat, inquiet, i inconformista. Cal treballar per un ser apassionat per l'educació alhora que divertit i motivant en la tasca educativa. Un saber ser atent, cuidador i flexible davant la diversitat. Què se sàpiga reconegut com a ciutadà i que sàpiga reconèixer les infàncies i la seva agència. En últim lloc, es nodreix d'un saber ser investigador, per buscar respostes a noves preguntes i per convidar les infàncies a investigar.

Aquest conjunt de sabers, han de portar a un ***Saber actuar des de l'Acompanyament participatiu i capacitant***. Això és, saber actuar des de i en la defensa de les relacions democràtiques i del medi ambient. Des del qüestionament propi i la confrontació col·lectiva de les estructures asimètriques que fonamenten i realimenten les mirades limitants (Rodrigo Moriche, 2021; Rodrigo Moriche i Vallejo Jiménez, 2019) vers les infàncies, les diversitats i la Terra.

La Figura 73 mostra de forma gràfica i sintètica la competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental a partir dels seus sabers.

Figura 73.

La competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.



Aquesta proposta competencial és la definició i concreció d'un conjunt de sabers i habilitats al servei de l'Educació Ambiental crítica en reconeixement i defensa dels drets de les infàncies i en la defensa i cura del medi ambient.

14.2.2. Una proposta formativa per la capacitat de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental

Partint d'aquestes aportacions i a mode sintètic, conclusiu i propositiu es configuren les bases d'una proposta formativa per la capacitat de l'Acompanyament participatiu i capacitant de les infàncies en l'Educació Ambiental. Aquesta, es configura a partir dels referents i marcs teòrics explorats, dels resultats emergents al llarg de la investigació i de les consideracions que, en el marc dels tallers participatius, s'han manifestat al voltant de la suposada ideació de la proposta formativa.

Objectius

El principal objectiu de la proposta formativa és el de ***desenvolupar la competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental***.

Alhora, Cebrián i Junyent (2014) afirmen i defineixen un seguit de competències desitjables per qualsevol educador o educadora. Aquestes s'han mostrat en el Marc Teòric i es considera que tota proposta formativa orientada al col·lectiu d'educadors i educadores ambientals les ha de tenir present. Alhora, dels resultats emergeixen noves necessitats i objectius que junt amb les explorades en el Marc Teòric ajuden a definir i concretar els objectius de la proposta per tal que aquesta assumeixi la complexitat de l'Educació Ambiental i incorpori les relacions radials, dialògiques i dinàmiques (Calafell i Bonil, 2014).

Els altres objectius que hauria de perseguir la proposta formativa són:

- *Fomentar el pensament crític i la reflexivitat.* “La reflexió ètica sistemàtica sobre els valors i interessos relatius a les relacions humanes i a la cura de la natura ha de ser un component important de la competència del professorat” (Cebrián i Junyent, 2014, p. 33). Com també ho és la capacitat per identificar les connexions entre les dimensions socials, culturals, econòmiques, polítiques i biològiques de

l'entorn (Moreno-Fernández i Navarro-Díaz, 2015). També des de la percepció i reflexió crítica al voltant del qüestionament del fer educatiu i l'acompanyament.

- *Formar en metodologies en què l'educador esdevé un acompanyant.* Això implica explicitar la participació en l'Educació Ambiental per incorporar-hi les persones. I incorporar-les a totes. És a dir, cal donar eines per incloure a totes les infàncies i la seva participació en l'acció educativa.
- *Valorar i fer valdre les capacitats de cada persona i de l'entorn on es desenvolupa la formació.* A partir de metodologies que fomentin la confiança i l'interès per compartir experiències, coneixements, capacitats i valors amb les altres. I, alhora amb la voluntat de donar suport a la diversitat cultural i social de l'entorn proper (Cebrián i Junyent, 2014). En aquest sentit, també és imprescindible vincular tots els agents educatius i conèixer i connectar el territori amb la pràctica de l'Educació Ambiental.
- Aquest valor del context també hauria de ser una de les potencialitats de la proposta formativa. Aquesta ha de *possibilitar la generació de xarxes territorials sostenibles que s'enriqueixin i generin bancs de recursos apropiats a l'entorn on es desenvolupen.* En aquesta línia, s'apuntava la importància que un dels criteris de definició dels participants de la proposta formativa sigui la unitat territorial per tal d'afavorir l'intercanvi de recursos i la generació de vincles i xarxes de suport sostenibles. Aquest fet es considera que podria afavorir "la capacitat per identificar les connexions entre les condicions ambientals locals i globals i dibuixar inferències significatives en els contextos de formació" (Cebrián i Junyent, 2014, p. 33).

Aquests objectius han de resultar amb la capacitat dels educadors i educadores ambientals per oferir mirades crítiques a la pràctica i procés d'ensenyament-aprenentatge. Capacitar-nos per programar i dissenyar intervencions des de metodologies participatives, creatives i obertes en el propi desenvolupament i amb la comunitat. I, al mateix temps, amb la inclusió de totes les infàncies en aquest fer educatiu i ciutadà.

Continguts i blocs temàtics

Per aconseguir aquests resultats s'ha de treballar a tres nivells. Els mateixos tres nivells que al llarg de la recerca s'han anat reiterant des dels objectius fins als resultats i la

discussió. Caldrà, doncs, treballar les representacions conceptuais que tenim al voltant de la disciplina i de les infàncies. Les pràctiques particulars de l'Educació Ambiental també són un element a treballar en la formació a partir de les experiències pròpies per tal de reconèixer en elles el potencial participatiu i les noves oportunitats que mostren. I, finalment, la persona educadora com a acompanyant de l'acció educativa, de les infàncies i de la seva participació també ha de ser un element a treballar. I a treballar-se i qüestionar-se per obrir-se a nous paradigmes capacitants.

Els **continguts** de la proposta formativa apareixen al llarg de l'informe de tesi doctoral. Com s'ha assenyalat, els models conceptuais que s'obtenen dels resultats ens serviran per il·lustrar alguns dels blocs temàtics i generar debat. Al mateix temps, algunes de les càpsules teòriques de les quals també s'ha de nodrir la formació naixerien a partir de l'actual marc teòric de la tesi doctoral.

A continuació, es presenta cadascun dels tres blocs temàtics a partir d'allò que persegueix, la seqüència de les accions que el configurarien i la relació i referenciació dels possibles continguts a treballar.

Bloc I. Representacional i conceptual. Cal fomentar la creativitat i reflexivitat per crear paradigmes conjunts per definir l'Educació Ambiental, la Participació de les Infàncies i l'Acompanyament a través de dinàmiques que promoguin la construcció col·lectiva. Per vertebrar aquest bloc temàtic ens servirem dels resultats i dels models conceptuais emergents, sigui per tal de criticar-los com de reafirmar-los. També resultarà interessant enriquir el procés des de diferents teories i corrents al voltant de cada camp.

Aquest bloc temàtic es materialitza a partir de les següents accions:

1. Generar un núvol representacional al voltant dels tres conceptes claus de la formació. I, a partir d'aquests núvols, construir una definició de consens per cadascun dels conceptes.
2. Conèixer diferents i diversos marcs conceptuais i teòrics.
3. Transformar les definicions inicials a partir del debat i reflexivitat que se'n desprenen dels propis núvols i els altres models conceptuais.
4. Elaborar la definició individual de cadascun dels conceptes i el posicionament propi davant d'aquests.

Els continguts que enriqueixen aquest procés d'aproximació, qüestionament i ampliació conceptual i representacional són els que es mostren a la Taula 23. En aquesta taula es poden observar els diferents apartats de l'informe de la tesi doctoral i la pàgina on inicia el punt en qüestió.

Taula 23.

Relació de continguts del Bloc 1 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.

Bloc (I). Representacional i conceptual	
<i>POSSIBILITATS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL PER ACTUAR</i>	Marc teòric p. 82
<i>INFÀNCIES ECOCIUTADANES</i>	Marc teòric p. 121
<i>La construcció ciutadana mirada des de l'Educació Ambiental</i>	Resultats p. 263
<i>UNA DEFINICIÓ INTEGRADORA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL</i>	Marc teòric p. 56
<i>Una representació emergent de l'Educació Ambiental</i>	Resultats p. 269
<i>Una representació de la Participació de les Infàncies</i>	Marc teòric p. 108
<i>La Participació de les Infàncies com a metodologia. Una representació limitant des de l'Educació Ambiental</i>	Resultats p. 275
<i>L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU</i>	Marc teòric p. 159
<i>L'elaboració d'un concepte d'acompanyament integrador</i>	Resultats p. 277

Bloc II. Pràctiques i metodologies participatives. Aquest segon bloc explora les estratègies didàctiques i metodològiques que es desenvolupen o es poden desenvolupar des de paradigmes capacitants i participatius. Per tant, aquest bloc es desenvoluparia a partir d'un exemple inicial i de la seva anàlisi per mitjà de la correlació amb les diferents pràctiques desenvolupades per les participants de la proposta.

La seqüència de les accions que conformen aquest bloc són:

1. Presentació d'un exemple pràctic i el seu estudi de cas.
2. Identificació d'experiències pròpies de cadascú que responen davant un fer educatiu coherent amb les definicions anteriorment establertes.
3. Presentació dels diferents principis per la Participació de les Infàncies.
4. Caracterització dels components d'èxit propis de l'Educació Ambiental que es consideren favorables per la Participació de les Infàncies.

5. Exposició detallada de la pròpia experiència i anàlisi col·lectiva al voltant de la mateixa a partir dels diferents elements presentats amb anterioritat.
6. Transformació i reprogramació en grup de les diferents experiències i pràctiques exposades.

Els continguts que vertebraven i acompanyen el procés d'anàlisi col·lectiu de les diferents pràctiques educatives són els següents (Taula 24):

Taula 24.

Relació de continguts del Bloc 2 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.

Bloc (II). Pràctiques i metodologies participatives

<i>CLAUS PER ACOMPANYAR A LES INFÀNCIES I LA SEVA PARTICIPACIÓ</i>	Marc teòric p. 163
<i>ACTIVITATS, EQUIPAMENTS I RECURSOS PROPIS DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL</i>	Marc teòric p. 135
<i>La Participació de les Infàncies en la pràctica educativa</i>	Resultats p. 339
<i>OPORTUNITATS PARTICIPATIVES PRÒPIES DE LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL</i>	Resultats p. 343

Bloc III. Acompanyament. El tercer bloc aterra en la pròpia persona i les seves habilitats i disposicions per l'Acompanyament participatiu i capacitant. Es treballa a partir de la pròpia definició com a educador i educadora ambiental ressaltant-ne aquelles característiques que cadascuna té per acompanyar a les infàncies i, posteriorment, la definició col·lectiva d'allò necessari per acompanyar des d'aquests paradigmes. A partir d'aquí, es tractarà de treballar aquells continguts que afavoreixen aquesta perspectiva de l'acompanyament.

Com tots, és un bloc obert que es defineix i avança amb el grup. Tot i això, la proposta d'accions i continguts a desenvolupar és la següent:

1. L'autoconcepte com acompanyant de les infàncies en l'Educació Ambiental.
2. La definició col·lectiva de l'educadora ambiental per l'Acompanyament participatiu i capacitant.
3. Claus per acompanyar a les infàncies i la seva participació.
4. Dinàmiques per la detecció de necessitats del grup i de l'entorn. I dinàmiques i eines per la presa de decisions, l'autoorganització i la realització.

Alguns dels continguts que també s'apunten en els resultats i que són sensibles a ser treballats en aquest bloc tenen relació amb les eines i dinàmiques que afavoreixen la participació activa dels infants; tècniques per fomentar la sensibilitat i empatia; la gestió de les emocions; les necessitats educatives específiques dels infants; els jocs com a element facilitador de la participació; etc.

La Taula 25 relaciona el detall dels continguts amb les diferents parts presentades en l'informe de la tesi doctoral.

Taula 25.

Relació de continguts del Bloc 3 de la proposta formativa i les diferents parts de l'informe de tesi doctoral.

Bloc (III). Acompanyament	
<i>Les competències de l'educador/a ambiental</i>	Marc teòric p. 145
<i>L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL</i>	Marc teòric p. 165
<i>L'EDUCADOR/A AMBIENTAL COM ACOMPANYANT DE LA PARTICIPACIÓ DE LES INFÀNCIES</i>	Resultats p. 366
<i>L'ACOMPANYAMENT PARTICIPATIU I CAPACITANT EN L'EDUCACIÓ AMBIENTAL</i>	Resultats p. 388
<i>La competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental</i>	Conclusions p. 414

Altres consideracions de la proposta formativa

En relació amb els **aspectes metodològics**, de forma transversal a aquests tres grans blocs, la proposta formativa s'ha de desenvolupar des de l'acció i el foment dels vincles entre els i les participants, jugant amb el petit grup i les posades en comú a diferents nivells. També ha de promoure l'intercanvi vinculat als sabers i recursos que cada persona té en relació amb el territori. A més a més d'obrir-se al coneixement dels actors comunitaris existents i les seves dinàmiques de tal manera que siguin les mateixes formants les que vagin creant el contingut de l'espai formatiu, amb l'acompanyament de qui forma i amb el suport d'algunes explicacions breus.

Pel que fa a **l'avaluació**, aquesta s'entén com a part de la pròpia participació i com un punt de procés al llarg de la proposta formativa. S'entén com un element de cura de l'espai formatiu que cal tenir present de forma contínua per vetllar per la participació de tothom qui assisteix a la formació. És a dir, no s'entén des de la mirada qualificativa, sinó des de la voluntat de revisió i definició col·lectiva de l'espai formatiu.

Per tant, es fa necessari establir espais d'avaluació participativa en el propi fer de la formació. Una avaluació que alhora permet identificar elements que no funcionen o que cal canviar, que permeti l'elaboració i definició d'accions per part de totes les presents en la seva resolució.

Amb relació a les **persones destinatàries** s'imagina i defineix aquesta formació per un grup d'entre quinze i vint persones de diferents perfils, però amb la voluntat de desenvolupar la competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en la seva pràctica com a educador o educadora ambiental o com a acompanyant d'accions educativa-ambientals. De fet, es considera necessari vetllar per la diversitat en les integrants i la paritat de gènere, però també en edat, trajectòries i escenaris professionals. Alhora, sempre que sigui possible s'haurà de defensar la diversitat contextual dins de la proximitat territorial i haurà de ser la formació mateixa la que es desplaci espacialment per la seva aplicació.

Finalment, amb relació a la **dedicació temporal** es considera una dedicació aproximada de 24 hores. Unes sis hores per cadascun dels blocs temàtics i sis més de marge i flexibilitat en funció del territori i les opcions que emergeixin en cada grup.

Si bé el repartiment d'aquestes hores no s'identifica com un element definit o limitant, sinó negociable amb les participants, en aquests moments es considera que una bona opció seria una distribució en sessions de dues hores, de forma setmanal i amb una setmana lliure entre els blocs. La Taula 26 il·lustra aquesta proposta ideal pel que fa a la distribució temporal i per blocs temàtics.

Taula 26.

Distribució temporal i de blocs temàtics de la proposta formativa per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.

Bloc (I) conceptual i representacional				Bloc (II) pràctiques i metodologies participatives Bloc (III) acompanyament								Celebració Acció col·lectiva Visita territorial
2h	2h	2h	X	2h	2h	2h	X	2h	2h	2h	X	6h
1r mes				2n mes				3r mes				Moment a definir

Aquesta proposta afavoreix poder treballar alhora que les participants desenvolupen la seva tasca educativa i, per tant, poden aplicar, provar i enriquir els continguts amb ella. Les darreres sis es planifiquen amb els i les participants amb la intenció de desenvolupar

alguna acció al territori, amb altres agents o espais que la quotidianitat no ens permet. De fet, són aquestes hores les que han de vetllar, més enllà de l'espai formatiu, per la consolidació de les xarxes territorials, l'intercanvi d'experiències i la presa de contacte amb altres recursos i agents comunitaris. Tot i ubicar-se gràficament a la dreta de la taula, no implica la seva aplicació en finalitzar la resta de blocs.

Amb aquesta proposta formativa es pretén reforçar la formació dels educadors i les educadores ambientals amb una mirada explícita vers la Participació de les Infàncies des de paradigmes capacitants i participatius. Al mateix temps, junt amb el model competencial defensat, esdevé un pas cap a un Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental. Un pas que si bé es considera rellevant que en aquesta direcció, ha de ser recolzat d'una major professionalització, estabilització i valoració dels llocs professionals en l'Educació Ambiental.

L'Educació Ambiental representa una oportunitat valuosa per a la Participació de les Infàncies, ja que ambdós àmbits col·laboren en la construcció d'una ecociutadania democràtica i sostenible en totes les seves dimensions. Metodològicament, tots dos camps es reconeixen propers, pel fet que comparteixen metodologies i propostes afins.

L'educador o educadora ambiental es troba en un procés de formació i aprenentatge constant. Una bona experiència educativa implica que tots els participants aprenguin (Amat, 2021). És necessari incorporar de manera explícita la competència per a l'Acompanyament participatiu i capacitant dins de les ja definides competències de l'educador/a ambiental (Cebrián i Junyent, 2014). Aquesta competència és fonamental per a la dinamització comunitària, així com per a l'obertura i l'acompanyament situat, efectiu, sostenible i satisfactori de les infàncies i la seva participació més enllà del moment educatiu específic.

Aquesta manera d'acompanyar requereix la construcció de nous paradigmes pel que fa a les infàncies. No obstant això, la situació laboral dels professionals de l'Educació Ambiental esdevé una resistència per la qualitat de la seva tasca i la formació continuada. Davant aquest fet, recerques com la present ofereixen espais per compartir inquietuds professionals, que sovint són escassos (Soto Fernández, 2007). I, precisament, això és el que es pretén reforçar amb la proposta formativa.

14.3. LIMITACIONS I FORTALESES DE LA RECERCA

Tota recerca està subjecta a limitacions en el seu desenvolupament. En aquest cas, la present no n'és una excepció. I, de la mateixa manera se'n destaquen certs elements de valor, rigor i qualitat científica.

Les principals limitacions de l'estudi estan relacionades amb la recollida de dades, fet que ja s'havia anticipat en presentar els resultats. Una de les limitacions ha estat el mostreig aleatori emprat en la complementació dels qüestionaris, especialment en el de les infàncies. Atès que l'accés als nens, nenes i adolescents s'ha fet a través d'un adult referent i sense establir-ne un contacte directe, la mostra obtinguda presenta una clara homogeneïtzació territorial i per grups d'edat. Això s'explica perquè, en alguns casos, la mediació infàncies-qüestionari ha estat exitosa, mentre que en la majoria no s'ha aconseguit la mateixa implicació. Aquest biaix en el mostreig ens porta a prendre amb certa distància les dades sobre la descripció de la pràctica educativa, ja que moltes de les pràctiques referenciades són similars i reflecteixen l'homogeneïtzació territorial i d'edat en variables com l'espai de desenvolupament o la temàtica treballada. Tot i això, no s'ha considerat que aquest biaix afecti les variables que buscaven la valoració i percepció pròpia de l'infant. Malgrat viure la mateixa activitat, cada infant pot haver identificat elements favorables a la seva participació de manera diferent. És a dir, tot i ser la mateixa pràctica, allò que en destaquen es considera subjectiu.

Tanmateix, tot i haver optat per un mostreig no probabilístic, es creu que la mostra d'acompanyants i d'infàncies podria haver estat més gran. Aquest factor es va detectar a la meitat del període de recollida d'informació i es va intentar revertir amb estratègies comunicatives i de difusió. En retrospectiva, hauria estat convenient dissenyar una forma detallada per tal d'accedir al contacte directe amb les infàncies per presentar l'instrument i, en el cas dels educadors i educadores ambientals, haver utilitzat dates o efemèrides concretes per obtenir un millor nivell de resposta en els qüestionaris.

En últim lloc, el darrer dels elements a comentar en relació amb una limitació o casuística de la investigació és que la recerca presentada té un gran component a favor del reconeixement de les infàncies. I aquestes han sigut —*com no podria ser d'altra manera*— considerades en la investigació. La qual cosa és, sense dubte, una fortaleza. Ara bé, hauria sigut també interessant desenvolupar algunes sessions de tallers participatius amb les

infàncies per aprofundir en certs elements dels qüestionaris. Fos per la seva interpretació o per una exploració més detallada i proposta al voltant de les dimensions que s'han explorat.

Cal dir que s'ha prioritzat el desenvolupament dels tallers participatius amb els i les educadores ambientals, ja que el treball se centra en el paper adult per l'acompanyament a les infàncies. De tota manera, en acabar la recerca hi ha cert sentiment que la seva participació ha seguit uns patrons relativament clàssics. I, justament en una investigació com la presentada, ens podríem haver enriquit de les seves perspectives fent un salt qualitatiu en la seva participació en la recerca per esdevenir investigadores de les pròpies experiències.

Aquestes limitacions formen part del procés d'investigació i han sigut latents al llarg del desenvolupament. S'exposen com un exercici de rigor i es vol fer palès que tot i constituir limitacions de la recerca, aquestes s'han integrat en la investigació cuidant, en tot moment, la màxima qualitat, transparència i honestat en el procés. Totes elles esdevenen elements d'aprenentatge i capacició investigadora.

Pel que fa a les fortalezes de la investigació podem considerar com una de les principals fortalezes el disseny metodològic i la seva coherència amb el camp d'estudi. L'ús de metodologies participatives i des dels enfocaments defensats ens ha permès, d'una banda, la inclusió de l'experiència de les infàncies i la representació de l'alta diversitat professional i vocacional del camp de l'Educació Ambiental. I, d'altra banda, ens ha permès construir el coneixement de forma col·lectiva, alhora que es promovia la reflexivitat i l'aprenentatge compartit entre els i les participants. Especialment en el cas dels tallers participatius.

La principal fortalesa de la recerca és allò que en el propi procés s'ha generat en els i les participants. Una mostra d'això es pot observar en l'Annex D1, que agrupa les fulles de valoració de qui ha participat en els tallers participatius. Aquestes no han sigut considerades per la seva anàlisi, però serveixen per il·lustrar i defensar el valor d'investigacions participatives, col·lectives i propositives en l'Educació Ambiental. I, alhora, serveixen per conèixer les sensacions del grup amb la recerca i amb les metodologies utilitzades, que en el cas d'aplicar una proposta formativa com l'exposada es consideren oportunes i d'alt interès.

Per poder mostrar aquest element com a fortalesa és necessari prendre una postura flexible i de negociació constant amb les participants. En investigar a través de metodologies participatives en què es defensa l'espai de la recerca com un espai enriquidor per les participants del procés és altament important l'explicitació i negociació dels diferents compromisos amb la recerca. En aquest sentit, ha sigut necessari elaborar i reelaborar el guió d'acord amb les necessitats, interessos i disponibilitats del grup. Tot i la clara reivindicació d'aquest element com a fortalesa, ja que ha permès una actitud present, pròxima i curosa amb i de les participants, aquest mateix element ha fet que, en alguns casos, altres professionals convidats al taller no hagin pogut formar-ne part per incompatibilitat horària.

El caràcter pragmàtic i d'utilitat de la investigació també es considera com una fortalesa. Aquesta ha sigut una investigació que ha permès generar coneixement científic i acadèmic, però, alhora, ha permès generar models i representacions gràfiques properes als llenguatges dels i les professionals de l'Educació Ambiental. Ha possibilitat la definició de la competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental i ha permès imaginar una proposta formativa pel seu desenvolupament. En definitiva, és una recerca útil i rellevant pels i les educadores ambientals.

Alhora, cal recordar i reivindicar el valor de la investigació ètica. En aquest cas, la present ha seguit els principis i codis de bones pràctiques establerts per tal de cuidar el rigor i l'ètica investigadora.

Per acabar, com a darrer element a fer explícit en les fortaleces de la investigació es destaca la cura i l'atenció al detall. I no únicament per part de l'investigador, sinó per part de totes les persones que han intervingut en el procés. Tant en l'acompanyament propi del procés de la investigació, com a directores, tutora o companyes que s'han entregat a la recerca i donar un cop de mà, com per part de les pròpies participants en els diferents instruments de recollida d'informació. Investigar des de la proximitat i transparència ha fet que moltes de les participants hagin considerat com a pròpia la investigació i s'hi hagin dedicat amb cura, atenció, crítica i autocrítica per, a través de la recerca, fer créixer el camp de l'Educació Ambiental des de noves mirades.

14.4. PROSPECTIVA I CONSIDERACIONS FINALS

Aquest és espai on reafirmar el valor de la investigació i on constatar les noves línies de recerca, i acció, que s'obren a partir d'aquesta tesi.

La recerca que s'ha elaborat és coherent amb el camp d'estudi, és a dir, és coherent amb l'Educació Ambiental. No voldríem, en cap cas, que d'aquesta investigació se'n despreguessin mirades desmoralitzants o derrotistes vers la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental. Ans al contrari, la recerca ha evidenciat que la Participació de les Infàncies és un ingredient indispensable per la disciplina, que es desenvolupa, promou i representa a partir de determinades formes ja establertes en el camp i que contemplen la participació com a metodologia. En efecte, la recerca es mostra crítica amb el camp de l'Educació Ambiental i alhora altament compromesa en la cerca de solucions o propostes per adreçar aquells elements identificats. En aquest sentit, presenta la possibilitat d'una nova mirada capacitant vers les infàncies i la seva participació en l'àmbit comunitari i ciutadà. A més a més, busca estratègies i nous marcs representacionals a partir del reconeixement d'allò que ja s'està fent, per acompanyar aquesta la participació més enllà de l'espai propi de la disciplina.

La investigació ha permès la definició d'una competència per l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental i, alhora, ha permès iniciar el camí de la ideació d'una formació destinada al desenvolupament d'aquesta competència a partir dels resultats de la recerca. A partir d'aquestes aportacions, la utilitat de la investigació es fa palesa en els educadors i les educadores ambientals. Obre una possibilitat formativa que vehicula dos camps d'actualitat, rellevància i significació en el context actual. I amb aquesta vinculació s'obre la porta a un fer educatiu més democràtic i obre les portes de la disciplina per acompanyar des de noves perspectives la transformació sistèmica necessària des de la col·lectivitat, la qual cada vegada més inclusiva i capaç d'acollir més diversitat.

En conseqüència, la recerca ha pretès ser un revulsiu. Des de la interrelació crítica presentada en el Marc Teòric fins als models emergents de representació conceptual o la caracterització del perfil de l'acompanyant, per exemple. Tots aquests coneixements han de servir per qüestionar-nos i per reflexionar i discutir la pròpia pràctica.

Més enllà de la utilitat pels educadors i educadores ambientals, les construccions i definicions teòriques que s'extreuen d'aquesta investigació esdevenen precursors de

noves línies de recerca. La investigació ha volgut entrellagar moltes mirades, perspectives i diferents fonts per obrir un ventall d'interrelació de la Participació de les Infàncies amb l'Educació Ambiental. Algunes de les línies que a partir d'aquesta recerca es poden desenvolupar són, d'una banda, la investigació i transformació de certes pràctiques pròpies, com, per exemple, els tallers des de la perspectiva de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental. D'altra banda, una altra de les línies de continuïtat naturals de la present recerca seria una investigació avaluativa a partir del disseny, implementació i avaluació de la proposta formativa. Per tal d'avaluar i valorar l'impacte d'aquesta proposta formativa i l'adequació del seu disseny amb la satisfacció dels objectius. Amb aquesta línia de recerca, s'obre una línia d'acció en la definició, concreció i implementació de la proposta formativa.

Tanmateix, es considera necessari investigar la Participació de les Infàncies que, acompanyada des de l'Educació Ambiental, es dona en la comunitat. En aquesta investigació hem explorat i proposat a partir d'una delimitació generalista de la mostra i de l'objecte d'estudi. Una vegada finalitzada la recerca, es considera interessant per futures investigacions acotar el context de la recerca i centrar-se en aquelles pràctiques en què la Participació de les Infàncies incideix en la comunitat. O en la interrelació de l'Educació Ambiental i l'activisme infantil i juvenil en defensa i cura del medi ambient.

La recerca obra noves línies, nous interrogants per aprofundir en la comprensió de la Participació de les Infàncies en l'Educació Ambiental i, sobretot, per identificar i proposar elements per la seva consolidació i promoció. Uns interrogants que han de contemplar i reconèixer les infàncies com a generadores de coneixement a partir de les seves experiències i com a investigadores sempre que la recerca es focalitzi en el seu paper.

Per tots aquests motius, i defensant el valor de la present investigació és necessari desenvolupar accions de divulgació, discussió i comunicació a partir dels resultats obtinguts en la investigació. Es contemplen espais pel retorn de resultat amb les participants dels tallers i les entrevistes que així ho sol·licitin. Per una altra banda, es preveu el contacte amb diferents entitats d'Educació Ambiental de Catalunya que han mostrat interès amb la investigació i les seves implicacions. I es preveuen les activitats acadèmiques pròpies vinculades a la comunicació i divulgació de resultats en l'àmbit científic i acadèmic, com per exemple, la participació en congressos o la publicació d'articles o capítols vinculats a la temàtica estudiada.

En últim lloc, com possiblement s'ha anat intuïnt, i donat l'interès que una formació com la presentada pot tenir pel camp, es treballarà per concretar i aplicar proposta formativa definida pel desenvolupament de la competència de l'Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.

ÚLTIMES NOTES

La recerca neix de la pràctica professional pròpia en el camp de l'Educació Ambiental. D'una curiositat de voler saber i comprendre més —*altament explorada, però insatisfeta, si em permeteu*—. Per acabar les conclusions, s'apunta una darrera reflexió que reprèn el primer dels apartats de l'informe de tesi doctoral sobre la persona que investiga.

Com, ara bé, sabem, l'Educació Ambiental actua a tres nivells (esferes). Igualment, pel que fa a la recerca hi ha cert sentiment d'estar incompleta si no fem explícites algunes implicacions que, en l'esfera més íntima del desenvolupament de la persona i actuació de l'Educació Ambiental, ha suposat aquesta investigació. La darrera consideració que es presenta en l'informe de tesi doctoral té a veure amb les implicacions de la recerca a una molt petita escala; la de l'educador ambiental, la de l'investigador, i la de la persona.

Com a educador ambiental els aprenentatges són clars. I possiblement compartits, en la seva majoria, amb molts dels participants de la recerca. La investigació ha cultivat la mirada crítica i la reflexivitat per qüestionar la pràctica i el camp. Ha contribuït a un fer educatiu, des del meu punt de vista, més coherent al que, previ a la investigació, era capaç de performar.

Com a investigador, els aprenentatges són innumbrables. Cal insistir que, el procés d'elaboració d'una tesi doctoral porta amb ell aprenentatges profunds vinculats a la competència investigadora, comunicativa, crítica, resolutiva, creativa, analítica, docent, etc. Podríem fer un gran llistat, però la intenció de l'espai no és estendre'ns sense sentit, sinó valorar la recerca a partir d'aquests aprenentatges.

En última instància, lluny d'estendre'ns més del necessari, esmentarem la gran dificultat sentida per cuidar la sostenibilitat de la recerca en la dimensió humana. És a dir, en la dificultat per balancejar de forma equilibrada l'àmbit acadèmic i científic amb les altres esferes i àmbits de la vida personal, més enllà de la investigació. Amb cert llanguiment però amb complaença, en el moment de finalitzar la recerca aquest element es considera una fortalesa. I és, precisament aquest procés d'autoaprenentatge de la cura pròpia i de la sostenibilitat en la recerca, un dels principals i més valuosos aprenentatges del procés de recerca en la persona que investiga.

Educació Ambiental i Participació de les Infàncies.

Cap a un Acompanyament participatiu i capacitant en l'Educació Ambiental.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiló Bonet, A.J. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 9, 13-24. <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197698>
- Alanen, L. (2009). Generational order. A Qvortrup, J., Corsaro, W. A., i Honig, M. S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 159-174). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_11
- Alberich Mistar, T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Postularia*, 8(1), 131-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017350008>
- Alcántara-Rubio, L., Limón-Domínguez, D., García-Pérez, F. F., i Valderrama-Hernández, R. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la dimensión ambiental para la sostenibilidad en el curriculum. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(1), 1301. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1301
- Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge.
- Alfageme, E., Cantos, R., i Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alonso, A., Oribe, I., Borges, C., Vila, M., Nohales, G., i Giavini, M. (2017). *Claves para conseguir los objetivos de prevención y reciclaje de residuos municipales: sistemas de recogida, educación ambiental y fiscalidad*. DEUSTO Social Impact Briefings.
- Alonso, I., i Funes Artiaga, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 42, 27-45. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627>
- Alpízar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11, 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Amat, A. (2021, abril). *Mirades per a la transformació. Reptes pedagògics* [Emmarcament conceptual de la sessió]. *Congrés Nacional d'Educació Ambiental. De l'acció individual a la transformació*

col·lectiva.

Edició

Virtual.

https://www.cnea.cat/files/ugd/35f2f9_48625c8cc6dc426ea5fcfd625917b1a0.pdf

Amezcu, M., i Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1135-57272002000500005

Ander-Egg, E. (1997). *Métodos del trabajo social*. Espacio Editorial.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Editorial CCS.

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen Hvmanitas.

Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. A M. Rueda Beltrán i F. Díaz Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales* (p. 23-40). Paidós.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós

Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ice.16851>

Arias Valencia, M. M., i Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la recerca qualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 500-514. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406020>

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica E Investigativa*, 12(2), 11-24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>

Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2). <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/614>

Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677003>

- Baines, L. A., i Stanley, G. (2000). «We want to see the teacher»: Constructivism and the rage against expertise. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 327-330.
<http://dx.doi.org/10.1177/003172170008200422>
- Baird, B. (2008). Child politics, feminist analyses. *Australian Feminist Studies*, 23(57), 291-305.
<https://doi.org/10.1080/08164640802263440>
- Baptista, M., Reis, P., i de Andrade, V. (2018). Let's save the bees! An environmental activism initiative in elementary school. *Visions for Sustainability*, 9, 41-48.
<https://doi.org/10.13135/2384-8677/2772>
- Barba Núñez, M., Riádigos Couso, X., i Pose Porto, M. (2023). Infancia y participación ciudadana: un marco de referencia compartido. A A. M. Novella Cámara i M. Sabariego Puig (Coords.), *Participación de la infancia. Oportunidades para avanzar como comunidad* (p. 17-27). Graó.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 950-557-513-0
- Bauman, Z. (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.
- Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Viena Edicions.
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A., i Novo, M. (2019). La educación ambiental (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1103.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco*. Editora 34.
- Bell, J. (1995). *Understanding adultism: A major obstacle to developing positive youth-adult relationships*. Youth Build USA.
- Blanchet-Cohen, N. (2008). 'Taking a stance: Child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement. *Environmental Education Research*, 14(3), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13504620802156496>
- Bonil, J., Calafell, G., Márquez, C., i Pujol, R. M. (2004a). La integración del paradigma de la complejidad a la formación científica como vía de acceso a la ambientalización curricular: las preguntas mediadoras y el diálogo disciplinar. A A. M. Geli i M. Junyent

- (Eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Universitat de Girona - Red ACES.
- Bonil, J., i Calafell, G. (2014). Identificación y caracterización de las concepciones de medio ambiente de un grupo de profesionales de la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 205-225. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1048>
- Bonil, J., Junyent, M., i Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, 198-215. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Bonil, J., Orellana, L., Calafell, G., Espinet, M., i Pujol, R. M. (2004b). El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 53, 83-97. <http://hdl.handle.net/11441/61003>
- Bullen-Aguilar, A. (2021). Por una educación ambiental crítica. *Jandiekua: Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 6(7), 10-17.
- Bunge, M. (1979). *A world of systems*. Reidel.
- Burns, T., i Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. Tavistock.
- Calafell Subirà, G., i Esparza, M. (2024, Juny). *Investigación en educación para la sostenibilidad: De la investigación a la transformación de la práctica educativa*. [Taller]. XXI Congreso Internacional de Investigación en Educación, AIDIPE 2024. Barcelona, España.
- Calafell, G., Banqué, N., i Grau, Q. (2019). Análisis del modelo didáctico de educación ambiental “La idea vector y sus esferas” desde el enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un caso: la Escuela del Consumo de Cataluña. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1302. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1302
- Calafell, G., i Banqué, N. (2017). Caracterización de las concepciones de complejidad de un grupo de investigadores de la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1909>

- Calixto Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273002>
- Calvo, S., i Gutiérrez Pérez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Morata.
- Campos Castillo, A. A., García-Gil, G., Aguilar Cordero, W. de J., Vermont Ricalde, R. M., i Oliva Peña, Y. (2020). Diagnóstico ambiental participativo con jóvenes de una Reserva Ecológica municipal para el diseño de una propuesta de educación ambiental no formal. *Acta Universitaria*, 30, e2355. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2355>
- Camps, V., i Cortina, A. (2007). Las éticas aplicadas. A C. Gómez i J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad* (p. 444-463). Alianza Editorial.
- Cannella, G., i Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. Routledge-Familiar.
- Cano-Hila, A. B., i Sabariego-Puig, M. (2017). *El diagnòstic participatiu*. [Llibre de Resums de les Sessions dels Grups de Treball] *La Postveritat i la Manca de Reflexió, Una Nova Realitat del Segle XXI?* (p. 134–135). Publicacions Universitat Rovira i Virgili. <http://dx.doi.org/10.17345/9788484246114>
- Cano-Hila, A. B., Sabariego-Puig, M., i Folgueiras-Bertomeu, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: Aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *Obets*, 14(2), 313–342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Carbonell, E. (2018). *Elogio del futuro: manifiesto por una conciencia crítica de especie*. Arpa.
- Caride Gómez, J. A. (2008). *La educación ambiental en la investigación educativa: Realidades y desafíos de futuro*. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245–272. <https://doi.org/10.14201/teored291245272>
- Caride, J. A., i Meira, P. Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Ariel.

- Caride, J. A., i Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogia social: revista interuniversitaria*, 36, 21-34. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Encuentro (3a ed.).
- Carson, R. (2023). *Primavera silenciosa*. Crítica.
- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E., i Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 163-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025024>
- Cebrián, G., i Junyent, M. (2014). Competencias Profesionales En Educación Para La Sostenibilidad: Un Estudio Exploratorio De La visión De Futuros Maestros. *Enseñanza De Las Ciencias: Revista De investigación y Experiencias didácticas*, 32(1), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. (2019). Què és l'APS? [aprenentatgeservei.cat.https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/](https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/)
- Cervera Buisán, I. (2021, febrer). *Estudi de diagnosi inicial sobre la professionalització del sector* [Presentació de Conclusions]. *Congrés Nacional d'Educació Ambiental. De l'acció individual a la transformació col·lectiva. Edició Virtual*. https://b8284cd2-29ae-45d9-847a-0b9a0ef318ff.filesusr.com/ugd/35f2f9_fa5062932c6b47da9db7e3cf34db0d65.pdf
- Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. Intermediate Technology Publications.
- Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 13-20. <http://www.jstor.org/stable/41514681>
- Chawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144-170. <https://doi.org/10.1353/cye.2007.0010>

- Cols Catasús, M., de Montserrat Vallvè, A., i Dalmau Montalà, M. (2018). Narrativa i pedagogia: un assaig entre l'ètica, l'acompanyament i la cura. *Temps d'Educació*, 54, 221-237. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/340857>
- Comissió de la Carta de la Terra. (2000). *La Carta de la Terra*. https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2020/03/echarter_catalan.pdf
- Conde Melguizo, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: de proyectos de adulto a ciudadanos del presente. *Praxi sociológica*, 16, 69-77. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/servlet/articulo?codigo=4777266>
- Congres Nacional d'Educació Ambiental. CNEA (2024). *Aprenentatge Servei Ambiental*. Cnea.cat. <https://www.cnea.cat/aps-ambiental/que-es>
- Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. IFEJANT.
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., i Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator Competencies in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Cramer, W., Guiot, J., Fader, M., Garrabou, J., Gattuso, J.-P., Iglesias, A., Lange, M. A., Lionello, P., Llasat, M. C., Paz, S., Peñuelas, J., Snoussi, M., Toreti, A., Tsimplis, M. N., i Xoplaki, E. (2018). Climate change and interconnected risks to sustainable development in the Mediterranean. *Nature Climate Change*, 8(11), 972–980. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0299-2>
- Crespo i Torres, F. (2021). La perspectiva moral del Conflicte Ambiental. *Senderi*. <https://www.senderi.org/cat/articles/315/la-perspectiva-moral-del-conflicte-ambiental>
- Crespo i Torres, F. (2022a). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27. <https://doi.org/10.5209/soci.80529>
- Crespo i Torres, F. (2022b). Elements i guies per repensar la participació a l'entitat. Per on comencem? *Revista ESTRIS*, 241, 16. <https://www.estris.cat/revista-estris/tots-numeros/revista241>

- Crespo i Torres, F. (2022c, Setembre). *Emerging considerations for the inclusion of children's participation in environmental education. Shared difficulties, challenges, and synergies in different scenarios*. [Comunicació]. *1st International Conference on Child Studies, ICSS 2022*. Braga, Portugal.
- Crespo i Torres, F. (2024, Maig). *El acompañamiento de la Participación de las Infancias en la Educación Ambiental*. [Comunicació]. *XVI Congreso Internacional de Teoría de la Educación, "Una educación transformadora en el siglo XXI", CITE 2024*. Pamplona, España.
- Crespo i Torres, F., Esteban Tortajada, M., Martínez, M., Noguera, E., Novella Cámara, A. (2021). Ciudadanía, valores y participación. Infancia y adolescencia. A M. Belando (Coord.), *Participación cívica en un mundo digital* (1a ed., p. 97-118). Dykinson, S. L.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Investigació qualitativa i disseny de la recerca: Elecció entre cinc aproximacions* (3a ed.). Sage Publications.
- Crutzen, P. J., i Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene". *Global Change Newsletter*, 41, 17. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Cussiánovich, A. (2008). *Ensayos sobre la infancia I. Sujeto de Derechos y Protagonista*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre la infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. IFEJANT.
- Da Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Davis, B., i Sumara, D. (2003). Why aren't they getting this? Working through the regressive myths of constructivist pedagogy. *Teaching Education*, 14(2), 123-140. <http://dx.doi.org/10.1080/1047621032000092922>
- De Alba, M. (2004). El método ALCETE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la ciudad de México. *Papers on Social*

- Representations*, 13(1), 11-20. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/357>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. [ED.96/WS/9]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=en
- Departament d'Acció Climàtica i Alimentació i Agenda Rural de Catalunya. (2022). *Projecte per a la definició dels perfils professionals de l'Educació Ambiental. Informe de Resultats. Generalitat de Catalunya*. https://mediambient.gencat.cat/web/.content/home/ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/projecte-professionalitzacio-educacio-ambiental/Informe-Perfils-i-competencies.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., i Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Directiva 2002/58/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 12 de juliol de 2002, relativa al tractament de les dades personals i a la protecció de la privadesa en el sector de les comunicacions electròniques (Directiva sobre la privadesa i les comunicacions electròniques).
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. *Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. <http://hdl.handle.net/10803/377434>
- Duch, G. (2022). *Huertos de libertad*. (2a ed.). Pol·len edicions.
- Duch, G. (2023). *La vida volverà. Ecopoemas*. Pol·len edicions.
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localization of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 200–211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>

- Eduardo García, J. (2002). Los problemas de la Educación Ambiental: ¿Es posible una Educación Ambiental integradora? *Investigar en la Escuela*, 46. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_10garcia_tcm30-163639.pdf
- Elias, M., Recasens, J., Sánchez-Gelabert, A., i Crespo, A. (2018). *Informe de seguiment del treball de camp en el projecte d'avaluació de l'impacte del programa Agenda 21 Escolar (Escoles + Sostenibles)*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/11703/115327>
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación* (1a ed.). Ediciones Morata.
- Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Gedisa.
- Eschenhagen, M. L. (2021). Colonialidad del saber – educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxi & Saber*, 12(28), e11601. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>
- Esteban Tortajada, M. B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia Claves para el acompañamiento socioeducativo* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona] Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/215284>.
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., i Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Fernández i Barrera, J. (2009). El dret dels infants a participar: condicions i condicionants. *Temps d'Educació*, 37, 197-216. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186892>
- Fernández Núñez, L. (2006). Com analitzar dades qualitatives? *Butlletí La Recerca. Fitxes per a investigadors*, 7, 1-13.
- Finlay, L. (2003). The reflexive journey: Mapping multiple routes. A L. Finlay i B. Gough (Eds.), *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences* (p. 1-21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470776094.ch1>

- Flasher, J. (1978). Adulthood. *Adolescence*, 13(51), 517-523.
- Folgueiras-Bertomeu, P., i Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16–25. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Foro Global. (1994). *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. Tratados Alternativos de Río'92. Foro Internacional de ONGs y Movimientos Sociales.
- Franquesa, T. (2018). Educació ambiental. Trenta anys d'evolució, extensió i diversificació. *Natura Ús o Abús. Institut d'Estudis Catalans*. <https://doi.org/10.2436/15.0110.22.32>
- Franquesa, T., Heras, F., i Meira, P. (2021). Educación ambiental: sobre colapso y esperanza. *CTXT Contexto y Acción*. <https://ctxt.es/es/20210201/Firmas/35009/educacion-ambiental-colapso-cambio-climatico-propuestas-teresa-franquesa-pablo-meira.htm>
- Freire, H. (2014). *Ecofobia, miedo al fin del planeta*. Redacción EFEverde. <https://efeverde.com/ecofobia-miedo-al-fin-del-planeta/>
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Frondizi, R. (2010). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (3a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Sígueme.
- Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., i Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción: Una visión desde las metodologías participativas*. Antígona, procesos participativos. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_Antigona_LAdemocracia.pdf
- García, A. R., i López, A. M. (2004). Complejidad, no linealidad y Didáctica de las Ciencias. *Investigación en la Escuela*, 53, 53-69. <https://doi.org/10.12795/IE.2004.i53.04>
- García-Díaz, E. (2018). Educar en y para el decrecimiento. A Junyent Pubill, M., Calafell Subirà, G., i Geli de Ciurana, A. M. (2020). *Teixint aliances per avançar en l'educació*

ambiental: conferència inspiradora, experiències i resultats del primer Congrés Nacional d'Educació Ambiental (p. 16-19).

- Georgiou, Y., Hadjichambis, A. C., i Hadjichambi, D. (2021). Teachers' Perceptions on Environmental Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 13(5), 2622. <https://doi.org/10.3390/su13052622>
- Gilligan, C. (2014). Moral Injury and the Ethic of Care. *Journal of Social Philosophy*, 45(1), 89-106. <https://doi.org/10.1111/josp.12050>
- González-Gaudiano, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Intervencia*, 28(10), 611-615. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908509>
- Gordon, M. (2010). Learning to teach ourselves: humor, self-transcendence, and the cultivation of moral virtues. *Educational Theory*, 60(6), 735-750. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00387.x>
- Gordon, M., O'Brien, T. V., i Smith, E. R. (2007). *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789087900991>
- Gould, C. C. (2004). *Globalizing Democracy and Human Rights*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617096>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children i Society*, 29, 331-343. <https://doi.org/10.1111/chso.12089>
- Greenwood, D. J., i Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. Denzin, A N. K., i Lincoln Y. S., (Eds), *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (p. 117-154). Gedisa.
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624-636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331076>
- Grindheim, L. T., Bakken, Y., Hauge, K. H., i Heggen, M. P. (2019). Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions. *ECNU Review of Education*, 2(4), 374-395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>

- Guardianes por la vida (2023). *Declaració conjunta de nens, nenes i adolescents: L' #ecoesperança és l'única opció possible*. <https://franciscoactivista.com/declaracion-de-la-ecoesperanza/>
- Gutiérrez, J., Calvo, S., i Benayas, J. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 25-69. <https://doi.org/10.35362/rie400781>
- Gutiérrez-Bastida, J. M. (2018). Educación ambiental y objetivos del desarrollo sostenible en el Antropoceno. A Junyent Pubill, M., Calafell Subirà, G., i Geli de Ciurana, A. M. (2020). *Teixint aliances per avançar en l'educació ambiental: conferència inspiradora, experiències i resultats del primer Congrés Nacional d'Educació Ambiental* (p. 12-15). UAB.
- Gutiérrez-Bastida, J. M. (2019a). 50 años de Educación Ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el antropoceno. *Boletín Carpeta Informativa del CENEAM*, 13. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/>
- Gutiérrez-Bastida, J. M. (2019b). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *RES, Revista de Educación Social*, 28, 99-114. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/antropoceno-tiempo-para-la-etica-ecosocial-y-la-educacion-ecociudadana>
- Hadjichambis, A. C., i Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Education for Environmental Citizenship: The Pedagogical Approach. A Tippins, D., i Pontius, J. (Eds.), *Environmental Discourses in Science Education* (vol. 4). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_15
- Hadjichambis, A. C., i Reis, P. (2020). Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. A Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., i Knippels, M. C. (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (p. 1-14). Springer. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/39551>
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4, 1-39. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

- Heggen, M., Sageidet, B., Goga, N., Torunn, L., Bergan, V., Wallem, I., Aagnes, T., i Myklebust, A. (2019). Children as eco-citizens? *Nordina*, 15(4), 387-402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Heras, F. (1997). Medio ambiente, educación y participación. *Ciclos*, 1, 24-27.
- Heras, F. (2006). La participación como proceso de aprendizaje y conocimiento social. *Forum Educació Ambiental 2000+6*. SCEA.
- Herrero, Y. (2018, 3 de juny). Cómo el ecofeminismo puede acabar con el fascismo territorial. *Cuartopoder*. <https://www.cuartopoder.es/sociedad/medio-ambiente/2018/06/03/como-el-ecofeminismo-puede-salvar-a-las-sociedades-del-capitalismo-sin-control/>
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hodson, D. (2010). Science Education as a Call to Action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 197-206. <https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>
- Hodson, D. (2014). Becoming Part of the Solution: Learning about Activism, Learning through Activism, Learning from Activism. A Bencze, J., i Alsop, S. (Eds.), *Activist Science and Technology Education. Cultural Studies of Science Education* (p. 67-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_5
- Honig, M. S. (2009). How Is the Child Constituted in Childhood Studies? A Qvortrup, J., Corsaro, W. A., i Honig, M. S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 62-77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_5
- Hopkins, C., i Ravindranath, M. J. (2007, novembre). *Teacher Education - a crucial contribution to DESD*. [Recommendations.] *International Conference on DESD, CEE*. Ahmedabad.
- Huckle, J. (1992). Educació per a la sostenibilitat: el paper de la geografia escolar en l'educació ambiental. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 91-109. <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41560>

- Hultman, M. (2020). El viaje de la derecha nacionalista al ecocidio. El caso de los Demócratas de Suecia (Sverigedemokraterna). *Ecología Política*, 59, 101-106.
<https://www.jstor.org/stable/26947486>
- Husén, T. (1999). Research paradigms in education. A J.P. Keeves i G. Lakomski (Eds.), *Issues in Educational Research*. (p. 31-39). Oxford.
- Iglesias, L., Pardellas, M., i Gradaïlle, R. (2020). Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto "¡Descarboniza! Que non é pouco..." como educación para el cambio climático. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 81-93.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.05
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2009). *Declaració Universal dels Drets Humans Emergents* (1a ed.). Institut de Drets Humans de Catalunya.
<https://www.idhc.org/arxius/recerca/DUDHE.pdf>
- IPCC. (2014a). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (C. B. Field, V. R. Barros, D. J. Dokken, K. J. Mach, M. D. Mastrandrea, T. E. Bilir, M. Chatterjee, K. L. Ebi, O. Estrada, R. C. Genova, B. Girma, E. S. Kissel, A. N. Levy, S. MacCracken, P. R. Mastrandrea, i L. L. White, Eds.). Cambridge University Press.
- IPCC. (2014b). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part B: Regional Aspects. Working Group II Contribution to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (V. R. Barros, C. B. Field, D. J. Dokken, M. D. Mastrandrea, K. J. Mach, T. E. Bilir, M. Chatterjee, K. L. E. Yuka, O. Estrada, R. C. Genova, B. Girma, E. S. Kissel, A. N. Levy, S. MacCracken, P. R. Mastrandrea, i L. L. White, Eds.). Cambridge University Press.
- IPCC. (2018). *Global Warming of 1.5°C: An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5°C Above Pre-Industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty* (V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J. B. R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M. I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, i T. Waterfield, Eds.). Cambridge University Press.

- Izquierdo, M., Espinet, M., Bonil, J., i Pujol, R. M. (2004). Ciencia escolar y complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 21-29. <https://doi.org/10.12795/IE.2004.i53.02>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., i Turner, L. A. (2007). Cap a una definició de la investigació amb mètodes mixtes. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Justo, A. M., i Camargo, B. V. (2014). Estudios cualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. A Novikoff, C., Santos, S. R. M. i Mithidieri, O. B., (orgs.). *Caderno de artigos: X SLAT i II Serpro*, 37-54.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume One: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. The Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Innocenti Insight. <https://doi.org/10.2165/00019053-200725120-00005>
- Latif Olmos, S., i Niño Arteaga, Y. (2020). La ecología de saberes como impulso teórico a proyectos económicos regionales. Estudio de caso: Las potencialidades ecoturísticas de la ciudad de Ipiales, Colombia. *Tendencias*, 21(2), 167-190. <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.146>
- Leff, E. (1998, novembre). *Educación ambiental y desarrollo sostenible*. [Ponència]. XXVI Congreso Iberoamericano de Ingeniería Sanitaria y Ambiental. *Gestión Ambiental en el Siglo XXI*. Revista Ingeniería Sanitaria y Ambiental.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sostenible. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0.
- Leff, E. (2005, Noviembre). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. [Ponència]. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa. Centro Nacional de Educación Ambiental. Barcelona, España. http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-deopinion/2006_01leff_tcm30-163650.pdf

- Leopold, A. (2017). *Una ètica de la terra*. Catarata.
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. A Caraveo, Y., i Linares-Pontón, M. E. L. (Eds.), *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1a ed., p. 113-146). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2018). Welfare or agency? Children's interests as foundation of children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 597-625.
<https://doi.org/10.1163/15718182-02604012>
- Liebel, M. (2020). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. A Morales, S., i Magistris, G. (Eds.), *Infancia en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (p. 23-47). Editorial Chirimbote.
- Liebel, M., i Martínez Muñoz, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagonista*. IFEJANT.
- Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. OCTAEDRO, S.L.
- Limón-Domínguez, D., i Alcántara-Rubio, L. (2019). Ética ambiental y ética del cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible. A Limón-Domínguez, D. (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (1a ed., p. 31-52). OCTAEDRO, S.L.
- Limón-Domínguez, D., Ruiz-Morales, J., i Torres F., C. (2019). Una educación activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. A Limón-Domínguez, D. (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (1a ed., p. 17-30). OCTAEDRO, S.L.
- Lindlof, T.R., i Taylor, B.C. (2002). *Qualitative communication research methods*. (2na ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Llei 7/2021, de 20 de maig de 2021, de cambio climático y transición energética. Gobierno de España. (BOE [en línia], núm. 121, de 21 de maig de 2021, pàg. 62009 a 62052).
<https://www.boe.es/eli/es/l/2021/05/20/7/dof/spa/pdf>

- Llei orgànica de Protecció de dades de caràcter personal (LOPD) 15/1999 de 13 de desembre.
- Llena Berne, A., i Novella Cámara, A. (2018). El acompañamiento socioeducativo en la participación ciudadana. Los componentes pedagógicos potenciadores en los consejos de infancia y adolescencia. A A. Llena Berne, i A. Novella Cámara (Eds.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. (p. 97-120). Graó.
- Llerena del Castillo, G., i Espinet Blanch, M. (2017). *Agroecología escolar*. Pol·len Edicions.
- López de Goicoechea Zabala, F. J. (2014). Hacia una fundamentación de la ecoética. *Observatorio Medioambiental*, 17, 9-20.
https://doi.org/10.5209/rev_obmd.2014.v17.47187
- Luhmann, N. (1990). *Societat i sistema: l'ambició de la teoria*. Paidós Ibèrica.
- Magistris, G., i Morales, S. (2021). Mañana será tarde. A G. Magistris, i S. Morales (comps.), *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las infancias* (p. 3-12). Editorial Chirimbote i Ternura Rebelde.
- Manzini, E., i Bigues, J. (2000). *Ecología y democracia. De la injusticia ecológica a la democracia ambiental*. Icaria.
- Margolin, J. (2020). *Youth to power. Your Voice and how to use it*. Hachette books.
- Mariño, M. V. (2009). *Iberoamérica : comunicación, cultura y desarrollo en la era digital*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34273>
- Martínez Alier, J. (2010). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración* (5a ed.). Icaria.
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., i Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes clave del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Martín-Sosa Rodríguez, S. (2016). Tecno-optimismo climático: el escapismo tecnológico ante el calentamiento global. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 134, 25-38.

- Maturana, H. R., i Varela, F. J. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (5a ed.). Editorial Universit ria.
- Max-Neef, M. (2022). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (2a ed.). Econautas.
- Mayer, M. (1998). Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 217-231.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21530>
- Mayer, M., Breiting, S., Mogensen, F., i Varga, A. (2007). *Educació per al desenvolupament sostenible*. Graó.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problem tica de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación. (extraordinario)*, 25-52. Ministerio de Educación.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re2009/re2009-2.html>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., i Behrens, W. W. (1972). *Els límits del creixement: informe al Club de Roma sobre el predicament de la humanitat*. Fondo de Cultura Econ mica.
- Meira, P. A. (2006). *Elogio de la educación ambiental*. Trayectorias.
- Meira, P. A. (2009). Outra lectura da historia da educación ambiental e alguma nota sobre a crise do presente. *Ambientalmente Sustentável*, 4(8), 16-43.
- Meira, P. A., i Torales Campos, M. A. (2020). *Educación para una cultura de la sostenibilidad: eco-ciudadanía, políticas públicas y participación social*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 13-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.00
- Melero-Aguilar, N., i Limón-Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-11. <https://doi.org/10.15359/rec.21-1.22>
- M lich, J. C. (2008). Filosofia i educació en la postmodernitat. A G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de l'educació. Enciclop dia Iberoamericana de Filosofía*, 29, 35-53. Trotta.
- Melillo, F., Priotto, G., Roggi, L., i Belmes, A. (2011). *Educación ambiental. Nivel primario*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

- Mies, M., i Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo teoría, crítica y perspectivas*. Icaria editorial, S.A.
- Mies, M., i Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo*. Icaria editorial, S.A.
- Miles, M. B., i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2na ed.). Sage Publications.
- Miranda Beltrán, S., i Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mogensen, F., i Mayer, M. (2009). Perspectives sobre l'educació ambiental. Un marc de treball crític. A F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting, i A. Varga (Eds.), *Educació per al desenvolupament sostenible: Tendències, divergències i criteris de qualitat* (p. 21-42). Graó i Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).
- Mogensen, F., i Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Molina, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. <https://bit.ly/31buiGf>
- Moosa-Mitha, M. (2019). The political geography of the "best interest of the child". A T. Skelton i S. C. Aitken (Eds.), *Establishing Geographies of Children and Young People* (p. 295-314). Springer.
- Morales, S., i Magistris, G. (2020). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. A Morales, S. i Magistris, G. (Eds.), *Infancia en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (p. 23-47). Editorial Chirimbote.
- Moreno-Fernández, O., i Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 175-186. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470/1184>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigmes perduts i pragmatisme recuperat: Implicacions metodològiques de combinar mètodes qualitatius i quantitius. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>

- Morin, E. (1990). *Introducció al pensament complex*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1993). *El Mètode I: La naturalesa de la naturalesa*. Càtedra.
- Morin, E. (2000). Da necessidade de um pensamento complexo. A Martins, F. M., i da Silva, J. M. (Eds.), *Para Navegar no Século XXI* (2na ed., p. 19-42). Sulina/Edipucrs.
- Morin, E. (2007). *El pensamiento complejo: Un paradigma en la frontera del caos*. Gedisa.
- Muradian, R., i Pascual, U. (2018). A typology of elementary forms of human-nature relations: A contribution to the valuation debate. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 35, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.10.014>
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018, novembre). *El cambio climático: un vector de oportunidad para la calidad de la educación*. [Ponència]. *Al XXXVII Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació: Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible*. La Laguna, España. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11651>
- Murga-Menoyo, M. A., i Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55–78. <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Nacions Unides. (1971). *Report of a panel of experts convened by the Secretary-General of the United Nations Conference on the Human Environment* (Founex, Switzerland, 4-12 June 1971) [A/CONF.48/10]. Assamblea General, 22 de desembre de 1971. <https://documents.un.org/>
- Nacions Unides. (1987). *Nuestro futuro común. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo* [A/42/427]. Assamblea General, 4 d'agost de 1987. <https://digitallibrary.un.org/record/139811?ln=en>
- Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els Drets de l'Infant*. Assamblea General, 20 de novembre de 1989.

- Nacions Unides. (1992). *Declaració de Río sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament*. Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament, 3 al 14 de juny de 1992.
- Nacions Unides. (2003). *Resolución sobre la base del informe de la Segunda Comisión (A/57/532/Add.1)*. [A/RES/57/254] Asamblea General, 21 de febrer de 2003. <https://sdgs.un.org/documents/ares57254-un-decade-education-sustaina-18222>
- Nacions Unides. (2009). *Observació general Núm. 12 (2009): El dret de l'infant a ser escoltat*. Comitè dels Drets de l'Infant (CRC), 20 de juliol de 2009, CRC/C/GC/12.
- Nacions Unides. (2012). *El futuro que queremos. Nuestra visión común* [A/CONF.216/L.1]. Conferència de les Nacions Unides sobre el desenvolupament sostenible, RIO + 20, 19 de juny de 2012. <https://undocs.org/es/A/CONF.216/L.1>
- Nacions Unides. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). Asamblea General, 21 d'octubre de 2015.
- Nacions Unides. (2016). *Observació general Núm. 20 (2016) sobre l'efectivitat dels drets de l'infant durant l'adolescència*. Comitè dels Drets de l'Infant (CRC), 6 de desembre de 2016, CRC/C/GC/20.
- Nacions Unides. (2019). *Informe dels Objectius de Desenvolupament Sostenible*. Nacions Unides. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Nacions Unides. (2022). *Resolució sobre el dret humà a un medi ambient net, saludable i sostenible (A/76/L.75) [A/RES/76/300]*. Asamblea General, 28 de juliol de 2022.
- Nacions Unides. (2023). *Observació general Núm. 26 (2023): sobre els drets de l'infant i el medi ambient, amb especial atenció al canvi climàtic*. Comitè dels Drets de l'Infant (CRC), 22 d'agost de 2023, CRC/C/GC/26.
- Nacions Unides. (2023, 13 de setembre). *L'agenda per al desenvolupament sostenible - Desenvolupament sostenible. Desenvolupament Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Naess, A., i Jickling, B. (2000). Deep ecology and education: A conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48-62.

- Naredo, J. M., i Valero, A. (1999). *Desarrollo económico y deterioro ecológico*. Fundación Argentaria.
- Niremborg, O. (2006). *El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales*. Cuaderno n°44: Ceadel Centro de Apoyo al Desarrollo Local.
- Novella Cámara, A. M. (2008). Formes de participació infantil: La concreció d'un dret. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 38, 77-93.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587>
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participació infantil: Concepte dimensional en pro de l'autonomia ciutadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
- Novella Cámara, A. M. (2014). L'arquitectura de la participació infantil, construïda “amb i des dels infants”. *Col·lecció Articles de Reflexió, FEDALA*, 3, 1-23.
http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/article_de_reflexio_fedaia_ana_novella.pdf
- Novella Cámara, A. M. (2019). Fonamentació teòrica. Infants i adolescents actius en la governança de l'agrupament. A Àmbit de Participació Infantil i Juvenil, *Participació infantil i juvenil: Experiències del projecte Laboratori d'Acció i Innovació Educativa als agrupaments* (p. 14 - 37). Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Novella Cámara, A. M., Crespo i Torres, F., i Esteban Tortajada, M. B. (2021a, Juliol). *La participación infantil en la gobernanza municipal: Los consejos municipales de niños y/o adolescentes en Cataluña*. [Comunicació]. XVII Congrés Nacional i IX Iberoamericà de Pedagogia: *La educació en xarxa. Realitats diverses, horitzons comuns*, 7-9 de juliol, Santiago de Compostela, Espanya.
- Novella Cámara, A. M., i Llena Berne, A. (2024). Giros conceptuales sobre la participación social de l'adolescència. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01
- Novella Cámara, A. M., Mateos Blanco, T., Crespo i Torres, F., i López-González, A. (2021b). Escenarios de participación de la infancia: Oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-75.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04

- Novella Cámara, A. M., Sabariego Puig, M., Esteban Tortajada, M., Crespo i Torres, F., i Cano-Hila, A. (2022). Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local: Pilares que facilitan la participación. UNICEF Espanya. <https://ciudadesamigas.org/documentos/experiencias-participativas/>
- Novella Cámara, A. M., Sabariego Puig, M., Pose Porto, H., Melero Sánchez, H., i Romero Pérez, C. (2023). Infancia y participación ciudadana: Un marco de referencia compartido. A Novella Cámara, A. M., i Sabariego Puig, M. (Coords.), *Participación de la infancia: Oportunidades para avanzar como comunidad* (p. 17-27). Graó.
- Novella Cámara, A., Sabariego Puig, M., Esteban, M., Crespo i Torres, F., i Cano-Hila, A. B. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*. UNICEF España. <https://ciudadesamigas.org/documentos/experiencias-participativas/>
- Novo Villaverde, M. (2017). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas* (22a ed.). Editorial Universitas, S.A.
- Novo Villaverde, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: Dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 75-102. <https://doi.org/10.35362/rie1101158>
- Novo, M., i Murga-Menoyo, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (extraordinario), 179-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009003>
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- O'Brien, K., Selboe, E., i Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate change: Dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3). <https://doi.org/10.5751/ES-10287-230342>
- Ojeda Millahueque, P., i Zúñiga González, C. G. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>

- Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 5(1), 89-107. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Organització per la Cooperació i Desenvolupament Econòmic. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Osterhammel, J. (2005). *Colonialism: A theoretical overview*. Markus Wiener Publishers.
- Owen, R., Macnaghten, P., i Stilgoe, J. (2013). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39(6), 751-760. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct083>
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural* (1a ed.). Editorial San Esteban.
- Panikkar, R. (2021). *Ecosofia. La saviesa de la Terra*. (1a ed.). Assaig, 68. Fragmenta Editorial.
- Pardo Díaz, A. (1997). *Educación Ambiental en la Unión Europea*. A Mendoza Castellón, R. (Coord.), *Actas de la VIII aula de ecología educación ambiental: Almería, 14 de febrero, 1994* (p. 11-32). Instituto de Estudios Almerienses Diputación de Almería.
- Pateman, C. (2012). *Participatory democracy revisited*. *Perspectives on Politics*, 10(1), 7-19. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004877>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Peterson, T. H. (2018). *Student development and social justice: Critical learning, radical healing, and community engagement*. Palgrave Macmillan.
- Pozo, J. M. (2014). *Educacionari*. Edicions 62.

- Programa de les Nacions Unides pel Medi Ambient. PNUMA (1975). *La carta de Belgrad: un marc general per a l'educació ambiental*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa
- Puig Baguer, J., Echarri Iribarren, F., i Jericó, M. C. (2014). Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*. 26(2), 115–140.
<https://doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común* (1a ed). GRAÓ.
- Ramírez-García, A. G., i Camacho-Bercherlt, M. (2019). Diagnóstico participativo para determinar problemas ambientales en comunidades rurales. *Telos*, 21(1), 86-113.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13441.99684>
- Ramos, S., i Espinet, M. (2012). *Educar para adaptarnos al cambio climático: una tarea de todos*. *Ciencia*, 62-69.
- Reial decret 1720/2007, de 21 de desembre, de desenvolupament de la Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal (LOPD).
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analvse Lexicale par ContexteApplication au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology. Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13(1), 53–90.
<https://doi.org/10.1177%2F075910638701300107>
- Reis, P. (2021). *Cidadania ambiental e ativismo juvenil. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, 11(2), 05-24. <https://doi.org/10.31512/encitec.v11i2.433>
- Rekondo, M., Espinet, M., i Llerena, G. (2015). La construcción discursiva de la competencia eco-ciudadana en la escuela: La realización de un diseño tecnológico colaborativo en agroecología escolar. *Revista Investigación en la Escuela*, 86, 7-19.
<http://hdl.handle.net/11441/59706>
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., ... Rockström, J. (2023). *Earth beyond six of nine planetary boundaries*. *Science Advances*, 9, eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>

- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understanding*. The Falmer Press.
- Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. A Abell, S. A., i Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Robottom, I., i Hart, P. (1993). *Research in environmental education; engaging the debate*. Deakin University.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., Van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. (2009). *Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity*. *Ecology and Society*, 14(2), 32. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>
- Rodrigo Moriche, M. P. (2021). Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida. A Sáenz de Jubera Ocón, M., i Alonso Ruiz, R. A. (Coords.), *Ocio y educación. Experiencias, innovación y transferencia* (p. 169-187). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976534>
- Rodrigo Moriche, M. P., i Vallejo Jiménez, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa: La participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. A De-Juanas Oliva, A., i Rodríguez-Bravo, A. E. (Coords.), *Educación de personas adultas y mayores* (p. 291-333). UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7332108>
- Ruiz, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: Pautas*. <http://hdl.handle.net/2445/113063>
- Sabaté, X., i Ruiz, L. (2024). *Sessions, visites i conclusions. Construint comunitats cap a la justícia ecosocial*. Memòria del Congrés Nacional d'Educació Ambiental., 25, 26 i 27 de gener de 2024. Barcelona.
- Sachs, J. D. (2013). *Una agenda de acción para el desarrollo sostenible: Informe para el secretario general de las Naciones Unidas*. New York. <https://resources.unsdsn.org/an-action-agenda-for-sustainable-development>
- Sageidet, B. M., i Heggen, M. P. (2021). Global citizenship and the sustainable development goals. A Leal Filho, W., Azul, A. M., Brandli, L., Lange Salvia, A., Gökçin Özuyar,

- P., i Wall, T. (Eds.), *Reduced inequalities. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95882-8_45
- Saldaña Beunache, E. (2022). Retos actuales de la educación ambiental: Claves para una ciudadanía activista que protege la vida y el planeta. A Estrada, J., Inaipil, C., Marín, F., i Peire, T. (Coords.), *Educación ambiental para un planeta sostenible: Propuestas didácticas* (1a ed., p. 17-34). OCTAEDRO, S.L.
- Saldívar, A. (2008). Investigación e interculturalidad: Hacia la construcción de nuevos paradigmas para la educación y la investigación. *Diálogos, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco*, 27, 12-17. <http://www.ccytet.gob.mx/Docs/ccytet03/Dialogos/dialogos27.pdf>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *L'anàlisi de dades en recerca qualitativa*. FUOC.
- Sanmartí Puig, N., Bonil, J., Pujol Villalonga, R.M. i Tomás, C. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 53, 5-19. <http://hdl.handle.net/11441/60999>
- Sanmartí, N., i Pujol, R. M. (2002). ¿Qué conlleva "capacitar para la acción" en el marco de la escuela? *Investigación en la escuela*, 46, 49-54.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Morata.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. A Sato, M., i Carvalho, I. (Dirs.), *Educação ambiental: Pesquisa e desafios* (p. 17-46). Artmed.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 83-101.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: Un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 5-18.
- Sauvé, L. (2013). La educación ambiental y la “primavera” social. *Jandiekua: Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1(1), 31-47.

- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía: Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18), 13-23.
<https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía: Un proyecto ontogénico y político. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 261–278.
<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Sauvé, L. (2019). Transversality, diversity, criticality, and activism: Enhancing E(S)E in teacher education. A Karrow, D., i DiGiuseppe, M. (Eds.), *Environmental and sustainability education in teacher education: International explorations in outdoor and environmental education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25016-4_4
- SCEA. (2014a). *Cronologia de l'educació ambiental*. SCEA.
<http://caminsdenatura.scea.cat/documentacio/historia-de-leducacio-ambiental/>
- SCEA. (2014b). *La pràctica de l'educació ambiental: Contextos*. SCEA.
<http://caminsdenatura.scea.cat/documentacio/historia-de-leducacio-ambiental/>
- SCEA. (2014c). *La pràctica de l'educació ambiental: Equipaments*. SCEA.
<http://caminsdenatura.scea.cat/documentacio/historia-de-leducacio-ambiental/>
- SCEA. (2014d). *La pràctica de l'educació ambiental: Activitats*. SCEA.
<http://caminsdenatura.scea.cat/documentacio/historia-de-leducacio-ambiental/>
- Schugurensky, D. (2010). Citizenship learning for and through participatory democracy. A Pinnington, E., i Schugurensky, D. (Eds.), *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (p. 1-19). Cambridge Scholars Publishing.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., i Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2).
- Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente: Perspectivas sobre la biodiversidad*. Fineo Editorial.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación: Desafíos y contradicciones*. Libros del Quiríncho.
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training

- institutes. *Comenius* 2.1 *Project* 118277-CP-1-2004-BE-.
https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CST%20Handbook_Extract.pdf
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia. Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society.
- Soto Fernández, S. (2007). El context socioprofessional de l'educador ambiental i regulació del sector. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 35, 56-73.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165556>
- St'ahel, R. (2020). Environmentalism as a political philosophy for the Anthropocene. *Anthropocenica: Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica*, 1, 3-22.
<https://doi.org/10.21814/anthropocenica.3089>
- Stapp, W. B., et al. (1969). The concept of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 1(1), 30-31. <https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., i Sörlin, S. (2015). *Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet*. *Science*, 347(6223), 1259855.
<https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Sterling, S., i Huckle, J. (1996). *Education for sustainability*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315070650>
- Stevenson, B. (2016). *American injustice: Mercy, humanity and making a difference*. Criminal Justice Symposium. Pomona College.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Suárez, M. (2021). Teoría y práctica de las metodologías participativas. Análisis de su utilización para la elaboración de agendas de desarrollo territorial en Uruguay. *De Prácticas Y Discursos*, 10(15). <https://doi.org/10.30972/dpd.10154818>
- Suárez, M., i Meneses, F. (2019). Metodologies participatives: Orígens i característiques del procés. A A. Noboa (Coord.), *Conèixer el social III. Les metodologies emergents*. Salto: Fundació de Cultura Universitària

- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teachers for Future Spain. (2020). *Currículo para una educación ecosocial frente a la emergencia climática*. ISBN: 978-84-09-30180-5.
- Terradas, J. (2005). *Biografía del món de l'origen de la vida al col·lapse ecològic*. Columna.
- Thunberg, G. (2018, desembre). *Greta Thunberg's full speech at the UN Climate Change COP24 Conference*. Connect4Climate. [Arxiu de vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VFkQSGyeCWg>
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212. <http://dx.doi.org/10.1080/1350462950010206>
- Tillmann-Healy, L. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729-749. <https://doi.org/10.1177/1077800403254894>
- Torralba, F. (2003). Discursos de fonamentació en ecoètica: Anàlisi de conjunt. *Ars Brevis*, 218-240. <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/89252/142377>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org.sire.ub.edu/10.1177/1077800410383121>
- Trilla Bernet, J., i Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <http://hdl.handle.net/11162/20775>
- Trilla Bernet, J., i Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia i formació para la ciutadania: Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Tronto, J. (2007). Human rights, democracy and care. *The Good Society*, 16(2), 38-40. <https://doi.org/10.1353/gso.0.0018>
- Úcar, X. (2020). Principios sociopedagógicos y relaciones socioafectivas. A del Pozo Serrano, F. J. (Coord.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias e innovación en el ciclo vital* (p. 3-22). Uninorte Editorial.

- UNESCO. (1972). *Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB), primera reunión, París, 9-19 de noviembre de 1971: Informe final*. [SC/MD/26] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002070_fre.locale=en
- Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/166917>
- Universitat de Barcelona. (2023). *Guia per als investigadors de la Universitat de Barcelona en matèria de protecció de dades personals*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://web.ub.edu/es/web/proteccio-dades/recerca>
- Valderrama-Hernández, R., i Ruiz-Morales, J. (2019). Educación ambiental: Investigación y procesos participativos. A Limón-Domínguez (Dir.), *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (1a ed., p. 53-68). OCTAEDRO, S.L.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, 32. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P., i Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 25-38. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000100003&lng=es&tlng=es.
- Veneziano, A. (2009). *Descentralización, desarrollo local, participación ciudadana y reforma del Estado: Una vinculación pendiente*. Ediciones ORBE.
- Verd, J. M., i Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Villasante, T. (2010). *Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa*. CIMAS Cuadernos. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_HISTORIAS.pdf
- Wals, A. E., Weakland, J., i Corcoran, P. B. (2017). *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen Academic. https://doi.org/10.3920/978-90-8686-846-9_0

- Watanabe, G., Calafell Subirà, G., i Rodríguez Marín, F. (2022). ¿Cómo incorporamos la complejidad en actividades de educación científica y ambiental? *Enseñanza de las Ciencias*, 40(2), 109-124. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3504>
- Wilsk, J., i Rudner, J. (2013). A voice for children and young people in the city. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/ae.2013.12>
- Wood, P., i Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Woodgate, R. L., Tennent, P., i Zurba, M. (2017). Navigating ethical challenges in qualitative research with children and youth through sustaining mindful presence. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406917696743>
- XESC. (2023). *Què és la XESC?* Escolescencat. <https://escolesxesc.cat/presentacio/>

ANNEXOS



A partir d'aquest codi QR es poden consultar els documents annexos de la tesi doctoral.

En cas d'error, es pot accedir al document que integra als annexes o bé prement sobre la imatge QR o bé a partir del següent enllaç: [Tesi Annexos FCrespo.pdf](#)

Es podrà observar que, per una millor interpretació i navegació entre els annexos, s'ha optat per una ordenació dels documents a partir de quatre categories principals. Aquells annexos associats a l'ètica de la investigació, els associats al disseny instrumental, les transcripcions i, finalment, altres documents de procés que s'han considerat d'interès.

La pàgina següent mostra l'índex del document.

ÍNDIX DEL DOCUMENT D'ANNEXOS

ANNEX A. DOCUMENTACIÓ ASSOCIADA A L'ÈTICA DE LA RECERCA

Annex A.1. Dictamen favorable de la comissió de bioètica

Annex A.2. Consentiments Informat

- *Annex A.2.1. Entrevistes. Consentiment informat*
- *Annex A.2.2. Qüestionari acompanyants. Consentiment informat*
- *Annex A.2.3. Qüestionari infàncies. Consentiment informat*
- *Annex A.2.4. Tallers de pilotatge a Xile. Consentiment informat*
- *Annex A.2.5. Tallers participatius. Consentiment informat*

Annex A.3. Cartes informatives

- *Annex A.3.1. Carta informativa dels qüestionaris. Infàncies*
- *Annex A.3.2. Carta informativa dels qüestionaris. Acompanyants de l'acció educativa*
- *Annex A.3.3. Material de difusió dels qüestionaris. Cartell associat a les cartes*

ANNEX B. DISSENY INSTRUMENTAL

Annex B.1. Dimensions de recollida d'informació i instruments

Annex B.2. Guió de l'Entrevista Semiestructurada a persones expertes

Annex B.3. Esborrany de les preguntes dels qüestionaris

- *Annex B.3.1. Preguntes qüestionari acompanyants*
- *Annex B.3.2. Preguntes qüestionari infàncies*

Annex B.4. Pilotatge del Taller Participatiu, Xile

- *Annex B.4.1. Esborrany disseny pilotatge del Taller Participatiu, Xile*
- *Annex B.4.2. Esborrany resultats preliminars. Pilotatge del Taller Participatiu, Xile*

Annex B.5. Disseny i guió Tallers Participatius

ANNEX C. TRANSCRIPCIONS

Annex C.1. Transcripció entrevistes

- *Annex C.1.1. Transcripció entrevista E1*
- *Annex C.1.2. Transcripció entrevista E2*
- *Annex C.1.3. Transcripció entrevista E3_1 i E3_2*
- *Annex C.1.4. Transcripció entrevista E4*
- *Annex C.1.5. Transcripció entrevista E5*
- *Annex C.1.6. Transcripció entrevista E6*

Annex C.2. Transcripció dels Tallers Participatius

- *Annex C.2.1. Transcripció sessió prèvia Tallers Participatius*
- *Annex C.2.2. Transcripció sessió 1 Taller Participatiu*
- *Annex C.2.3. Transcripció sessió 2 Taller Participatiu*
- *Annex C.2.4. Transcripció sessió 3 Taller Participatiu*

ANNEX D. ALTRES DOCUMENTS DE PROCÉS

Annex D.1. Valoracions de les participants dels tallers participatius sobre l'espai Taller

Annex D.2. Breu recull fotogràfic dels Tallers Participatius

Aquesta tesi ha estat escrita a l'hort i corregida a les muntanyes.



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA