



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Professionals de l'educació ambiental: perfil i competències

Irene Cervera Buisán

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL

# Professionals de l'educació ambiental: perfil i competències

Irene Cervera Buisán

2022



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



# **Professionals de l'educació ambiental: perfils i competències**

Memòria presentada per optar al grau de doctora per la Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en Educació i Societat

Doctoranda: Irene Cervera Buisán

Direcció: Dra. Pilar Figuera Gazo i Dr. Antoni Giner Tarrida

Tutoria: Dra. Pilar Figuera Gazo

Facultat d'Educació



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## **Agraïments**

Aquest projecte d'investigació ha comportat un creixement personal i un enriquiment en el meu desenvolupament professional, ja que he pogut aprofundir en el sector de l'educació ambiental.

Ha estat un camí en el qual he estat acompanyada per la directora i tutora, la Dra. Pilar Figuera, i el director, el Dr. Antoni Giner, que m'han orientat i estimulat per a dur a terme aquesta tesi doctoral, un treball tan diferent dels que desenvolupo professionalment. Un camí en el qual m'han donat tot el suport la meva família, els meus pares, Carmen i Jordi, i el meu company Jaime, que han estat al meu costat fins al final del trajecte.

Cal destacar que aquesta tesi no hauria estat possible sense la participació incondicional de les 25 persones, excel·lents professionals, que constitueixen la mostra d'aquest estudi.

Per altra banda, agraeixo a totes les companyes de feina i del sector, les que formen part de l'associació animal latitude, a la qual pertanyo, i als diferents grups de treball en els que participo, per haver estat al meu costat, compartint i reflexionant sobre l'educació ambiental, els seus reptes actuals i el rol de les educadores ambientals. Així com les accions presents i futures per a la millora de la professionalització del sector de l'educació ambiental i de totes les persones que hi treballen.

La natura, l'art, la música i les amistats, de prop i de lluny, han estat la clau decisiva per continuar amb aquesta investigació, per aturar-me i recuperar forces, per trobar moments de reflexió i d'acció, i per sentir-me segura i empoderada per a continuar en la realització de la tesi doctoral.

I gràcies als nostres companys de quatre potes, inseparables de nit i de dia: Roma, Derry, Tana i Elba, per ser sempre al meu costat.



## RESUM

Actualment, és de gran interès i importància l'estudi de la millora de la relació entre les persones i la natura, les poblacions i el seu vincle amb el medi ambient i, per tant, la creació de programes de conservació i investigació sobre diferents temes ambientals; sense oblidar accions d'educació i sensibilització ambiental que generin consciència ecològica, i una interacció respectuosa de les persones amb el medi ambient. Per tant, és necessari que tinguem professionals excel·lents en aquest sector, persones preparades i formades per a poder portar a terme aquests projectes i la seva difusió.

La finalitat d'aquesta investigació és conèixer quina ha estat l'evolució de l'educació ambiental i quin és el rol dels treballadores del sector de l'educació ambiental en l'actualitat, identificant les funcions i les competències que es requereixen per a treballar com d'educadora ambiental.

La revisió teòrica integra els conceptes principals d'aquesta investigació: l'educació ambiental, la seva evolució històrica, definició i objectius; el perfil professional vinculat al sector de l'educació ambiental, i l'origen de les competències i quines han estat identificades pel perfil de l'educadora ambiental.

El disseny metodològic dona resposta als objectius establerts. A través de la investigació qualitativa i la tècnica de l'entrevista, s'analitza el perfil professional de la tècnica en educació ambiental d'acció directa per identificar les competències actitudinals claus que afavoreixen la resolució dels reptes actuals, amb la finalitat d'identificar els components formatius i afavorir el seu desenvolupament.

Els resultats mostren perfils professionals de l'educadora ambiental a través de les experiències i trajectòries de persones referents en el sector de l'educació ambiental. Es confirma la complexitat d'aquest lloc de treball i la diversitat de funcions que porten a terme, així com la necessitat de tenir competències tècniques vinculades al contingut ambiental, pedagògic i del mateix entorn on treballen. Per altra banda, s'identifiquen sis competències actitudinals clau per a poder portar a terme la seva



feina amb èxit: la comunicació, el treball en equip, l'adaptació i la flexibilitat, la capacitat de crear i innovar, la iniciativa i l'autonomia, i la gestió de les emocions, són fonamentals per al dia a dia dels tècnics i tècniques d'educació ambiental d'acció directa.

També hem constatat que és necessari dissenyar itineraris formatius, eines i recursos, per a la formació i desenvolupament de les educadores ambientals per a donar resposta a les necessitats del sector, tenint en compte aquestes competències i la seva evolució.

## **ABSTRACT**

Today, it is most interesting and important to study the improvement of relationships between people and nature; populations, and their bond to the environment. Consequently, so is the creation of conservation and research programs on several environmental topics, not forgetting education and awareness actions to generate an environmental consciousness, as well as a respectful interaction of people with the environment. There is an apparent need for outstanding professionals in this area, who are educated and trained to implement such projects.

The goal of this investigation is to ascertain the evolution of environmental education, and what the role of environmental education workers is today, by identifying the roles and skills required to work as an environmental educator.

The theoretical framework combines our research key concepts: environmental education, its historical evolution, definition, and goals; determining the professional profile for workers in environmental education, including skills identified for an environmental worker's profile.

Methodology design responds to our stated goals. Qualitative research and the interview technique are used to analyze the professional profile of a technician in direct-action environmental education, so as to identify key behavioral skills favorable to current challenges, all in order to identify education components and facilitate their development.

Results demonstrate professional profiles of an environmental educator through the experience and careers of beacons in the field of environmental education. We show confirmation of the job's complexity and the range of roles performed, as well as the necessity of acquiring technical skills on environmental and pedagogical contents, as well as on the actual job milieu. Additionally, we identify behavioral skills that are key to succeed: communication, teamwork, adaptiveness and flexibility, ability to create and innovate, proactiveness and autonomy, and emotion management, all of which are fundamental for day-to-day performance of direct-action environmental education technicians.

Finally, we confirm the necessity to design training itineraries, tools, and resources to train and help environmental educators respond to the field's needs, according to such skills and their progression.

## NOTA RESPECTE AL TRACTAMENT DE GÈNERE

Volem fer constar que, malgrat que som conscients que l'ús del masculí no sempre engloba al femení, s'obviarà l'ús d'ambdós gèneres separats per "/", perquè dificulta la lectura de la Tesi. En aquesta memòria, tenint en compte que en el sector de l'educació ambiental un gran nombre de professionals són dones, ens hi referirem usant el gènere femení, per referir-se tant a homes com a dones, quan no es puguin usar genèrics com a alternativa més idònia.

## ÍNDEX

<b>Índex de sigles .....</b>	<b>13</b>
<b>Índex de figures.....</b>	<b>17</b>
<b>Índex de taules .....</b>	<b>18</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítol 1. L'educació ambiental.....</b>	<b>29</b>
1.1 Aproximació històrica de l'educació ambiental.....	31
1.1.1. Naixement i evolució de l'educació ambiental .....	31
1.1.2. L'educació ambiental a Espanya .....	37
1.1.3. L'educació ambiental a Catalunya .....	40
1.2. Definició i objectius de l'Educació Ambiental .....	48
1.3. Educació per al desenvolupament sostenible.....	54
1.4. Societats resilents i sostenibles: temps de pandèmia.....	64
<b>Capítol 2. Educadores ambientals, del perfil professional a les competències clau .....</b>	<b>73</b>
2.1. Perfils i funcions de l'educadora ambiental.....	74
2.1.1. Estudis sobre la professionalització del sector de l'educació ambiental.....	77
2.1.2. Els professionals del sector a l'àmbit internacional.....	83
2.1.3. Perfil focus del nostre estudi .....	90
2.2. Competències actitudinals del perfils professionals de l'EA. ....	92
2.2.1. El concepte <i>competència</i> .....	92
2.2.2. Model competencial d'aquest estudi .....	95
<b>Capítol 3. Metodologia i desenvolupament de la investigació .....</b>	<b>107</b>
3.1. Finalitat, preguntes i objectius.....	108
3.2. Plantejament metodològic.....	109

3.3. Disseny de la investigació .....	111
3.3.1. Fase 1: Revisió bibliogràfica i elaboració del marc teòric. ....	112
3.3.2. Fase 2: Disseny dels instruments i recollida de la informació.....	114
3.3.3. Fase 3: Anàlisi i interpretació dels resultats .....	128
3.4. Consideracions ètiques .....	132
<b>Capítol 4. Presentació de resultats .....</b>	<b>133</b>
4.1. Trajectòria professional .....	134
4.1.1. L'itinerari formatiu.....	134
4.1.2. Experiències laborals .....	140
4.2. Visió de l'educadora ambiental en l'actualitat .....	146
4.2.1. Finalitat de l'educació ambiental .....	147
4.2.2. Descripció de l'educadora ambiental .....	148
4.2.3. Descripció de les funcions de l'educadora ambiental .....	149
4.2.4. Coneixements tècnics de l'educadora ambiental.....	152
4.3. Competències actitudinals .....	155
4.3.1. Competències actitudinals claus.....	156
4.3.2 Competències actitudinals clau decisives en incidents crítics .....	162
4.3.3. Competències actitudinals que s'han posat en joc per a resoldre una situació .....	164
<b>Capítol 5. Discussió i conclusions .....</b>	<b>167</b>
5.1. Objectiu general 1: Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA. ....	167
5.1.1. Itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental .....	167
5.1.2. Àmbits de treball dins el sector de l'educació ambiental.....	169
5.1.3. Percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.....	171

5.2. Objectiu general 2: Identificar les competències actitudinals claus de les educadores ambientals .....	177
5.3. Limitacions .....	187
5.4. Prospectiva de futur .....	188
<b>Bibliografia</b> .....	<b>199</b>
<b>Annexos</b> .....	<b>221</b>
Annex 1. Consulta per la selecció de professionals excel·lents en el sector de l'educació ambiental, via correu electrònic .....	223
Annex 2. Consulta per a participar com a professional excel·lent en el sector de l'educació ambiental, via correu electrònic .....	225
Annex 3. Decàleg del Congrés Nacional d'Educació Ambiental (CNEA, 2022) .....	227
Annex 4. Declaració per a L'Educació Emocional (RIEEB, 2022) .....	233

## Índex de sigles

AAEE	Associació Australiana d'Educació Ambiental
AEEA	Asociación Española de Educación Ambiental
ALDEA	Programa de Educación Ambiental para la Comunidad Educativa
AMB	Àrea Metropolitana de Barcelona
APA7	Normativa APA 7a ed. Cites i referències bibliogràfiques.
BOCM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOPC	Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya

CCCB	Centre de Cultura Contemporània de Barcelona
CECCAA	Coordinadora Estatal de Ciències Ambientals
CENEAM	Centro Nacional de Educación Ambiental
CFGS	Cicle de Formació de Grau Superior
CMDS	Cimera Mundial sobre el Desenvolupament Sostenible
CNCP	Comissió Nacional per a la Certificació Professional
CNEA	Congrés Nacional d'Educació Ambiental
CNO	Clasificación Nacional de Ocupaciones
CNUDS	Conferència de les Nacions Unides sobre el Desenvolupament Sostenible
CNUMAD	Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament
COAMB	Col·legi Oficial d'Ambientòlegs de Catalunya
CONAMA	Congreso Nacional del Medio Ambiente
DOGC	Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
EA	Educació Ambiental
EAR	Educación Ambiental en Ruta
EAS	Educació Ambiental per a la Sostenibilitat
ECAS	Entitats Catalanes d'Acció Social
ECO	Environmental Careers Organization
EDS	Educació per al Desenvolupament Sostenible
EEA	Persona entrevistada
EGEA	Estratèxia Galega de Educación Ambiental
EUA	Estats Units d'Amèrica
EVEADS	Estrategia Valenciana de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible

FCE	Fundació Catalana de l'Esplai
FEM	Fòrum Econòmic Mundial
FPCAT	Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya
FPT	Fundació Pere Tarrés
ICONA	Instituto para la Conservación de la Naturaleza
ICQP	Institut Català de les Qualificacions Professionals
IMEDES	Institut Mediterrani pel Desenvolupament Sostenible
IPCC	Grup Intergovernamental d'Experts sobre el Canvi Climàtic de les Nacions Unides
LBEAE	Libro Blanco de la Educación Ambiental en España
LGEEPA	Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
MOPU	Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo
NAAEE	North American Association for Environmental Education
NAEE	UK National Association for Environmental Education
OCDE	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
ODS	Objectius de Desenvolupament Sostenible
OMS	Organització Mundial de la Salut
ONISEP	Office National d'Information sur Enseignements et Professions
ONU	Organització de les Nacions Unides
PAEAS	Pla d'Acció d'Educació d'Educació Ambiental per a la Sostenibilitat
PIEA	Programa Internacional d'Educació Ambiental
PNUMA	Pla de les Nacions Unides per al Medi Ambient
RSP	Rounder Sense of Purpose
SCEA	Societat Catalana d'Educació Ambiental



SEA	Servei d'Educació Ambiental
SGEA	Sociedade Galega de Educación Ambiental
SQCAT	Sistema Integral de Qualificacions i Formació Professional de Catalunya
UICN	Unió Internacional per a la Conservació de la Natura
UNECE	Comissió Econòmica de les Nacions Unides per a Europa
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura.
UNIR	Universitat en Internet
UNQ	Universidad Nacional de Quilmes
XCN	Xarxa per a la Conservació de la Natura
XCT	Xarxa de Custodia del Territori
XEAB	Xarxa d'Equipaments i Aules Ambientals de Barcelona
XESC	Xarxa d'Escoles per a la Sostenibilitat de Catalunya
XVAC	Xarxa de Voluntariat Ambiental de Catalunya

## Índex de figures

Figura 1. Elements del sistema de la Gestió de la Natura.....	30
Figura 2. Cronologia de l'aproximació històrica global de l'educació ambiental .....	37
Figura 3. Cronologia de l'aproximació històrica de l'educació ambiental a Espanya .....	40
Figura 4. Cronologia de l'evolució històrica l'educació ambiental a Catalunya .....	46
Figura 5. Relació transversal del medi ambient amb relació la vida humana, la cultura i la natura.....	52
Figura 6. Taula de descripció resumida dels 17 ODS .....	57
Figura 7. Icones dels 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS)	58
Figura 8. Paleta de competències del projecte A Rounder Sense of Purpose (RSP).....	85
Figura 9. Model de classificació de competències .....	97
Figura 10. Fases de la investigació per a la identificació de competències claus de l'educadora ambiental .....	111
Figura 11. Perfil de les professionals participants de la investigació.....	118
Figura 12. Puzzle de les competències actitudinals clau per a l'educadora ambiental .....	183
Figura 13. Competències posades en joc per resoldre un conflicte entre usuàries, i combinades entre sí .....	185
Figura 14. Competències posades en joc, i combinades, per resoldre una situació de canvi en una activitat .....	186

## Índex de taules

Taula 1. Objectius generals i específics de la investigació per a la identificació de competències actitudinals claus de l'educadora ambiental .....	26
Taula 2. Relació entre l'ODS 4 i l'EA, concretant els temes i els exemples d'aprenentatge i acció que es poden treballar.....	61
Taula 3. Definició i funcions del perfil de tècnic/a d'educació ambiental (d'acció directa) .....	91
Taula 4. Selecció d'algunes definicions de competència .....	94
Taula 5. Llista de competències actitudinals del perfil professional d'educadora ambiental definit en l'àmbit oficial i d'investigacions realitzades a Catalunya i Espanya.....	99
Taula 6. Llista de competències actitudinals del perfil professional d'educadora ambiental definit en les fons consultades d'àmbit europeu, Portugal, França, Austràlia i Mèxic.....	100
Taula 7. Marc competencial teòric de les competències actitudinals de l'educadora ambiental .....	101
Taula 8. Distribució de les persones entrevistades segons els atributs seleccionats .....	116
Taula 9. Franges d'edat a les quals pertany la mostra de la investigació.....	119
Taula 10. Objectius, dimensions i subdimensions de l'entrevista, i preguntes del guió que les comprenen .....	123
Taula 11. Categorització de les entrevistes .....	129
Taula 12. Dimensions, categories i subcategories de l'anàlisi de la informació.	131
Taula 13. Dimensió 1, categories i subcategories vinculades .....	134
Taula 14. Tipus d'estudis superiors realitzats per les persones entrevistades...	136

Taula 15. Formació especialitzada realitzada per les participants a la investigació.....	138
Taula 16. Dimensió 2, categories i subcategories vinculades .....	146
Taula 17. Dimensió 3, categories i subcategories vinculades .....	156
Taula 18. Competències manifestes per persones entrevistades .....	159
Taula 19. Competències actitudinals manifestes en relació les situacions difícils viscudes i l'àmbit en el que succeeixen.....	166
Taula 20. Relació de competències tècniques del marc teòric manifestes durant la investigació.....	175
Taula 21. Competències actitudinals detectades en el mar teòric i en l'estudi empíric de la investigació.....	178
Taula 22. Proposta de relació i definició de competències actitudinals clau per al perfil de l'educadora ambiental .....	181
Taula 23. Competències actitudinals clau per a tècnics d'EA, formacions específiques per a desenvolupar-les i organitzacions que ofereixen cursos .....	192



## Introducció

Actualment, és de gran interès i importància l'estudi de la millora de la relació entre les persones i la natura, les poblacions i el seu vincle amb el medi ambient i, per tant, la creació de programes de conservació i investigació sobre diferents temes ambientals; sense oblidar accions d'educació i sensibilització ambiental que generin consciència ecològica, i una interacció respectuosa de les persones amb el medi ambient.

Dins del món de la recerca, la conservació i l'estudi de la fauna i el medi ambient, així com en el de l'educació ambiental (EA), és necessària la difusió i divulgació d'aquesta informació a la societat. Per a portar a terme aquesta tasca, no tot és coneixement tècnic. Allò que fa especial un projecte, un equip, un centre, un objectiu, són les persones. Actualment, en el sector del medi ambient, trobem molta oferta formativa en l'àmbit tècnic però no en el pràctic, especialment sobre habilitats socials i competències transversals necessàries en l'àmbit de treball i desenvolupament professional i personal d'aquest sector (Novo, 1996).

Gairebé des dels inicis de la meua trajectòria professional treballa en el sector social i de l'EA i amb la meua experiència com a psicòloga de les organitzacions, m'he dedicat principalment al disseny i execució de projectes formatius i de desenvolupament de les persones. Per altra banda, el meu bagatge en el món laboral va iniciar-se en l'empresa privada, com a consultora en recursos humans i després en fundacions i organitzacions no lucratives, i sempre vinculada a projectes de l'àmbit de la gestió per competències. Els projectes en els quals he pogut participar amb entitats, organitzacions públiques i privades, l'avaluació de llocs de treball, definició de funcions i tasques i identificació de competències, i el disseny de programes formatius, han estat els meus eixos laborals principals, i és per aquest motiu que he volgut aprofundir en aquest àmbit i en el sector de l'EA.

Les persones que actualment estan vinculades a aquest sector, sempre han estat i estan preocupades per la valoració de la seva feina i del seu lloc de treball. Existeix inquietud respecte a la situació i condicions laborals, així com quins són els itineraris formatius més valorats o reconeguts per a fer d'educadora ambiental. Es considera que no hi ha un reconeixement d'aquest perfil professional ni de l'activitat que porta a

terme, i tampoc no n'hi ha una descripció clara. Aquesta indefinició també es tradueix en una necessitat d'identificació del perfil de competències. Tot plegat és un debat actual que s'està abordant a Catalunya, des de l'administració pública, amb la col·laboració d'agents implicats, organitzacions i professionals del sector de l'educació ambiental, a través d'estudis i jornades participatives.

També es porten a terme altres projectes i programes a Catalunya, a diverses organitzacions tant públiques com privades, que han posat de manifest la complexitat d'aquest sector així com els perfils professionals que hi treballen. Per aquest motiu ha estat creixent la necessitat, tan en l'àmbit internacional com estatal, d'iniciar un moviment cap a la professionalització de les educadores ambientals amb l'objectiu de fer valdre i dignificar el sector, així com definir la seva missió i objectius (Soto, 2007; Diputació de Barcelona, 2017; Méndez-Santos et al., 2018).

Cal afegir que, a causa de la pandèmia de la covid-19, la nova situació ha revalorat la tasca de l'EA pel seu poder transformador de la societat cap a societats resilents i sostenibles. Ha generat una revisió de la importància del seu rol i de la professionalització de les persones vinculades amb aquest sector, que fa pocs anys ja s'havia iniciat arran del canvi climàtic i altres alarmes com la pèrdua de la biodiversitat. Aquesta nova realitat, a partir de viure una nova pandèmia, també es fa constar en aquesta investigació (Franquesa, 2019 Franquesa et al, 2020).

Pel que fa a la justificació i disseny de la investigació, en plena emergència climàtica, hi ha una major preocupació i sensibilització per part de la societat, organitzacions i ens públics, per a la defensa del medi ambient, de la flora i la fauna, i cada cop trobem més investigacions, projectes i campanyes que van dirigides a la protecció d'aquestes. Per tant, és necessari que tinguem professionals excel·lents en aquest sector, persones preparades i formades per a poder portar a terme aquests projectes i la difusió d'aquests (Franquesa et al., 2020).

Aquesta situació ens obre una clara perspectiva d'ampliació de projectes, entitats, serveis i mesures per a treballar en aquest àmbit, i que requereix un important increment de professionals especialitzades.

En les titulacions oficials actuals, així com en l'àmbit universitari, s'ofereixen estudis d'educació ambiental que sembla que aporten una base de coneixements a nivell

teòric en àmbits necessaris de treball, però no en tots, i per aquest motiu actualment s'estan revisant els continguts d'aquestes opcions formatives (Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya, 2020). Per altra banda, també s'observa una mancança significativa de l'experiència pràctica i de camp, i en especial del desenvolupament de competències actitudinals clau, fonamentals per a ser una professional excel·lent en aquest àmbit i obtenir les capacitats necessàries per a treballar en el camp de l'educació ambiental. Sembla que hi ha un buit en l'educació i formació d'aquest àmbit, així com en la definició d'aquests coneixements i quins serien els plans de desenvolupament i/o formatius per assolir aquestes competències. Necessitem que els futurs professionals de la conservació de la natura siguin capaços de portar a terme les seves tasques amb tots els coneixements i habilitats necessàries (Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya, 2021).

L'àmbit professional de l'educació ambiental és, per tant, especialment sensible a la importància de les competències actitudinals. Estem parlant de projectes que impliquen a diferents persones, col·lectius, organitzacions públiques i privades, ecosistemes i al mateix medi que ens envolta, portant a terme relacions socials que poden implicar conflictes i reptes de convivència, amb el que això exigeix a la professional de l'àmbit que ha de ser capaç d'afrontar projectes amb diferents organitzacions i col·lectius.

Existeix un consens per a considerar que l'educadora ambiental, ha de demostrar competències tècniques –relacionades amb els coneixements propis de la seva professió–, competències instrumentals i interrelacionals –vinculades amb les habilitats, amb el saber fer– i competències emocionals –vinculades amb les actituds, amb el saber ser, com és el cas de la comunicació, la creativitat o la iniciativa. I cada persona és única i, per tant, és un recurs únic, que té tot el potencial per a innovar i millorar aquest sector (Teece, 2006; Subramaniam i Youndt, 2005).

Tenint en compte tot l'exposat, el caràcter innovador d'aquesta investigació es basa en el fet que actualment no hi ha una definició clara del perfil o perfils professionals del sector de l'educació ambiental i, per tant, la identificació i definició de competències actitudinals no existeix de manera explícita en l'actual definició de qualificacions professionals vinculades.



Des de les instàncies de formació contínua, es troba a faltar una sistematització de metodologies de desenvolupament de competències professionals en l'àmbit de l'educació ambiental. Les tècniques formatives actuals es continuen centrant en els coneixements i habilitats, sense aprofundir en el desenvolupament de les actituds que aquesta professió requereix (Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya, 2020).

Durant els anys 2020 i 2021 s'ha portat a terme l'estudi de "Professionalització del sector de l'educació ambiental" pel Servei d'Educació Ambiental del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural, de la Generalitat de Catalunya. Aquesta investigació ha realitzat una diagnosi sobre la situació actual del sector de l'EA, i identificat propostes de millora en l'àmbit del sector de l'EA, com ara la definició dels perfils professionals per a poder regular els itineraris formatius i les característiques i condicions laborals vinculades. I, per tant, és una documentació que aporta gran valor per aquesta tesi, ja que ens ofereix dades en les que aprofundir, com la identificació de les competències actitudinals clau.

A partir de les consideracions exposades sorgeix la necessitat de realitzar un estudi que permeti, en primer lloc, conèixer quina ha estat l'evolució de l'educació ambiental i, en segon lloc, quin és el rol dels treballadores del sector de l'educació ambiental en l'actualitat, identificant les competències actitudinals clau que es requereixen per a treballar com a educadora educació ambiental.

Les qüestions que ens ajuden a estructurar aquesta investigació són les següents:

- Quina és la finalitat de l'educació ambiental en l'actualitat?
- Quin és el perfil professional de l'educadora ambiental?
- Quines són les competències necessàries per a ser professional excel·lent en el sector de l'educació ambiental, i per a portar a terme les tasques associades amb èxit?
- Quines són les competències actitudinals clau d'aquests/es professionals?

Amb el propòsit de donar resposta a les preguntes descrites, és necessària una revisió exhaustiva de la literatura sobre la temàtica de l'educació ambiental, així com dels perfils professionals d'aquest sector, per a conèixer l'evolució de l'educació ambiental, i el disseny d'una planificació de la investigació per a poder assolir els objectius establerts i que es presenten a continuació.

Els objectius d'aquesta investigació -2 de generals i 7 d'específics- es vertebren tenint en compte les preguntes que es volen respondre en aquest estudi.

### **Objectius generals**

1. Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA.
2. Identificar les competències actitudinals claus de les educadores ambientals.

Aquesta tesi pretén analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental i identificar les competències actitudinals claus que afavoreixen la resolució dels reptes actuals, amb la finalitat d'identificar els components formatius i afavorir el seu desenvolupament. Cerca aprofundir en el perfil professional de l'educadora ambiental a través de les experiències i trajectòries de professionals referents en el sector.

A continuació trobem exposats a la taula 1, els objectius generals i específics que se'n deriven.

Taula 1. Objectius generals i específics de la investigació per a la identificació de competències actitudinals claus de l'educadora ambiental.

OBJECTIUS GENERALS	OBJECTIUS ESPECÍFICS
1. Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA.	1.1. Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental.
	1.2. Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'educació ambiental.
	1.3 Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental
	1.4. Estimar les funcions de l'educadora ambiental.
	1.5. Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental.
2. Identificar les competències actitudinals claus de l'educadora ambiental.	2.1. Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.
	2.2. Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals.

La **metodologia** utilitzada es basa en la investigació qualitativa, i es porta a terme a través de la tècnica de l'entrevista semiestructurada. En aquest estudi hem entrevistat a 25 persones professionals considerades excel·lents en la realització de les funcions vinculades al perfil professional de l'EA. Es vol aprofundir en la percepció que tenen les persones que treballen en el sector de l'EA respecte al perfil professional de l'educadora ambiental, sobre les seves funcions i competències. Per poder obtenir aquesta informació es considera que l'entrevista és l'eina adequada que permet obtenir aquesta informació, a través de preguntes que permeten expressa la seva opinió, així com conèixer la seva visió en funció de la seva experiència.

Quant al **disseny general**, la tesi s'estructura en sis apartats. En el **primer capítol** es descriu el marc teòric en el qual identifiquem què és l'educació ambiental, la seva evolució, definició i objectius, al llarg del temps i a nivell internacional, estatal i concretament a Catalunya. Finalment, s'aborda la situació de l'educació ambiental en els anys 2020 i 2021 a partir de la crisi sanitària, per la pandèmia de la Covid-19, i com ha afectat les persones, a les poblacions, i quina repercussió té en el rol de l'educació ambiental en la transformació eco social necessària per a mitigar l'impacte del canvi climàtic i altres catàstrofes ecològiques i, per tant, conservar i respectar la natura, en definitiva el nostre: la Terra.

En el **segon capítol** s'analitza la situació professional de les professionals del sector, així com el marc competencial de les educadores ambientals. Es fa una exposició dels resultats de l'anàlisi dels perfils professionals del sector de l'EA, a partir de la revisió bibliogràfica de documents oficials, investigacions i d'altres fonts documentals sobre la temàtica objecte d'estudi, tant en l'àmbit català, estatal com internacional. Aquesta anàlisi ens permet identificar aspectes comuns en les educadores ambientals, ja sigui la necessitat de descriure el seu lloc de treball, així com els coneixements i habilitats necessàries per a desenvolupar la seva feina i, per altra banda, com en altres països la seva figura pot tenir una vàlua diferent, tenint en compte la seva valoració en la societat i les seves condicions laborals.

En el **tercer capítol** s'aprofundeix en la metodologia d'aquesta investigació, quant al disseny de les fases i el treball de camp, que s'ha organitzat basant-se en les etapes d'anàlisi documental i entrevistes a professionals excel·lents. També s'explica com s'ha realitzat la fase conceptual, la justificació de la mostra seleccionada i el desenvolupament de les entrevistes, fins a l'obtenció dels resultats. Amb les dades d'aquestes entrevistes s'obté informació valuosa per a identificar les competències clau del perfil professional de l'educadora ambiental.

Els resultats d'aquesta investigació es descriuen en el **capítol quatre**. En aquest apartat es mostren les valoracions obtingudes a partir de les entrevistes realitzades.

En el **capítol cinc** es presenta la discussió dels resultats de l'estudi empíric en relació amb el marc teòric exposat, així com les conclusions que se'n deriven de l'estudi realitzat. També s'exposen les limitacions d'aquesta investigació, així com les

prospectives de futur tant en recerca com en línies d'intervenció. Es presenten les accions que es consideren rellevants com a línies d'actuació futures posant de manifest la necessitat del desenvolupament de certes competències perquè les educadores ambientals puguin esdevenir professionals excel·lents, i per a adequar l'oferta de la formació contínua a les exigències de l'àmbit del sector del Medi Ambient, i en concret de l'EA. Es mostren les possibilitats futures de continuar investigant per a la professionalització de les educadores ambientals, tenint en compte la seva funció clau en el món educatiu i en la societat.

## Capítol 1. L'educació ambiental

Des dels darrers anys, és evident que la societat viu cada vegada més allunyada de la natura, i ignora els aspectes més rellevants que relacionen el seu estat de conservació i la qualitat de vida dels éssers humans. Davant d'aquesta realitat, s'endega una dinàmica imparable, impulsada per entitats i polítiques a nivell internacional, estatal i a Catalunya, que posa en evidència la incipient necessitat d'integrar les qüestions claus del desenvolupament sostenible, des de l'Educació Ambiental (EA), a l'ensenyament. En l'actualitat, no només es treballa l'EA en un entorn pedagògic sinó que es percep com l'oportunitat davant de noves necessitats de potenciar els diferents processos educatius en tota mena de contextos i des dels diferents nivells socials; per tant, passa a ser un element clau i imprescindible que permet encarar els nous reptes plantejats per tal d'assolir els Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS) i el Pla d'Acció Global 2030 (Márquez et al., 2021).

D'aquesta manera, i com es mostra més endavant, l'evolució de l'EA i la seva expansió ve marcada pels diferents contextos socials de cada època, i per la diversitat d'agents implicats, i també per iniciatives impulsades per tal de fer front als diferents problemes ambientals des de la cerca de diferents solucions (Franquesa, 2019).

Per tal d'emmarcar el paper de l'EA, sembla oportú situar-la com un element del sistema de Gestió de la Natura. Disposem d'una publicació de referència que és una síntesi dels articles publicats a l'espai web Natura, ús o abús? (2018-2019). (Folch et al., 2021).

En el resum d'aquesta publicació sobre la Gestió de la Natura, podem veure un balanç dels darrers quaranta anys d'ús dels recursos naturals a Catalunya, un país que es considera representatiu dels països mediterranis. També es tracta el tema de la sobreexplotació dels recursos naturals, que tenen un gran impacte en el medi natural. En aquest document es considera que les polítiques ambientals, incloses les fiscals, presenten mancances per a la legislació i protecció dels espais naturals, i que la recerca científica i l'EA han de sumar-se en aquesta regulació. A través de l'EA es pot

formar una societat amb coneixement per a prendre decisions, per a influir en les lleis o accions que es porten a terme pels governs i les empreses. El model econòmic influeix en la natura i els problemes que hi ha, així com en els impactes ambientals existents, i, per tant, és important disposar de persones que puguin interpretar la informació i dades existents, per a poder influir i decidir en el que succeeix a la seva localitat a nivell ambiental, entre d'altres.

La consulta d'aquesta obra (Folch et al., 2021) ens ha permès elaborar la figura 1. Es pot veure com l'Educació Ambiental apareix com un àmbit important en la gestió de la natura. Podem observar com els àmbits d'EA, escoles universitàries i recerca són tan necessaris com els de política ambiental, economia i fiscalitat, i legislació i protecció de la natura i la biodiversitat, o els àmbits d'empreses i d'associacions i organitzacions no governamentals.

Figura 1. Elements del sistema de la Gestió de la Natura



Al llarg d'aquest capítol es presenta, en primer lloc, una visió històrica de l'evolució conceptual i la metodologia emprada en l'EA des de principis dels anys quaranta, del segle XX, fins a l'actualitat, el segle XXI. En segon lloc, s'identifiquen els nous conceptes lligats al desenvolupament sostenible, així com les seves implicacions socioeducatives. Per tant, s'inicia el recorregut d'aquest capítol des de l'aproximació històrica de l'EA a nivell internacional, estatal i a Catalunya, analitzant de manera específica la seva definició i els objectius pels quals treballa. Seguidament, es tracta el paper de l'EA com a eina educativa per assolir els objectius plantejats per a promoure l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS) i, en tercer lloc, el capítol conclou, mostrant, des de la reflexió, com l'EA esdevé una estratègia i una eina transformadora social que fomenta la resiliència i la incorporació d'hàbits per viure de manera sostenible i promoure la cultura de la sostenibilitat, així com ha estat demostrada la gran necessitat de potenciar de manera transversal l'EA en tots els aspectes, a partir de la situació de pandèmia esdevinguda per la Covid-19 l'any 2020-2021.

## **1.1. Aproximació històrica de l'educació ambiental**

### **1.1.1. Naixement i evolució de l'educació ambiental**

Inicialment, no es parlava d'EA i tots dos termes –educació i ambiental– evolucionaven per separat. La temàtica ambiental es recollia a través del que es coneixia com a estudis rurals, els quals eren promoguts per associacions locals de zones rurals. Aquesta branca va portar a desenvolupar més endavant el terme d'estudis ambientals (Palmer, 1998).

Els inicis documentats de l'EA apareixen al nord d'Europa, a Escòcia i Anglaterra (veure la figura 2 del final d'aquest apartat). Va ser l'any 1892 a Edimburg, que es va obrir un centre d'estudis de camp, l'Outlook Tower (Palmer, 1998; Terradas, 2017). Destaquen els treballs fets pel professor de botànica escocès Patrick Geddes (National Association for Environmental Education [NAEE], 2015), una de les persones reconegudes com a pioneres de l'ús de mètodes que aproximaven els estudiants a la natura per complementar el seu aprenentatge. Així mateix, a Anglaterra, és durant l'era Victoriana (1837-1901) que esdevé una explosió de treballs



científics, articles periodístics i d'edició de llibres que descriuen la relació de les diferents formes de vida amb el seu entorn que van tenir gran rellevància per acostar la societat a la natura (Lightman, 2000).

Més endavant, al llarg dels anys quaranta del segle passat, es fa més evident l'aparició de noves idees i d'iniciatives relacionades amb el medi ambient. Per aquest motiu, es considera que és en aquesta dècada quan s'estableixen les arrels del que coneixem actualment com a EA. Com hem fet referència en l'anterior paràgraf, inicialment es coneixia i es treballava des de diferents vessants educatives com ara: els estudis ambientals, els estudis de camp (*field studies*), l'educació de la Terra, i el desenvolupament de nuclis urbans ruralitzats (NAEE, 2015; Palmer, 1998; Wheeler, 1985). El creixement de l'interès d'aquests estudis promou que s'inauguri, el 1943 al Regne Unit, el *Council for the Promotion of Field Studies*. En el moment de la seva obertura, aquesta institució pretenia acostar al públic universitari els diferents coneixements de les branques de les ciències naturals, com ara la botànica, la zoologia, la geografia, la geologia i l'arqueologia. Aquest Council no només treballava des d'aquests àmbits sinó que, a més a més, els relacionava amb altres branques més socials i artístiques com són les arts antigues, l'arquitectura, la planificació urbana, l'artesanía rural, l'economia i la sociologia, entre altres (Butler, 1945).

D'aquesta manera, acostant les ciències ambientals i socials a les persones des d'una base pedagògica, es va anar forjant i incrementant l'interès de la societat per donar resposta als problemes ambientals posant en pràctica la realització d'accions diverses, a través de la transformació de la relació dels humans amb la natura, l'adquisició de nous hàbits, actituds, valors i comportaments respectuosos amb el medi ambient (Flores, 2013).

Per aquest motiu, el 1948 a París, des de la Unió Internacional per a la Conservació de la Natura (UICN), Thomas Pritchard, director adjunt de Conservació de la Natura a Gal·les, va assenyalar que s'hauria d'incloure el terme d'educació en la gestió de la conservació. A partir d'aquest fet, per primera vegada es fa ús del terme Educació Ambiental (Sáenz, 2012).

El Regne Unit ha estat capdavanter pel que fa a l'EA i la seva incidència en la societat; al voltant del 1940 ja es parlava d'estudis ambientals i als anys seixanta sorgeix el

concepte de l'*outdoor education* i també la necessitat de la conservació de la natura. El 1968 es va fundar el *Council for Environmental Education*, i al 1970 es va constituir la *National Association for Environmental Education*.

En la revisió feta per Zabala i García (2008) respecte al desenvolupament de l'EA al llarg de la història, veiem que a Europa van ser claus el final de la dècada dels seixanta i l'inici dels setanta, quan el medi ambient es converteix en un dels punts d'atenció per a organismes i ens governamentals internacionals, per la seva importància per a la vida a la Terra. Aleshores es comença a tractar el tema ambiental vinculat a l'educació, pel creixent i evident deteriorament de l'entorn, que té com a principal causa l'acció de la humanitat. Els mateixos autors són els que plantegen l'EA com a estratègia per aconseguir canvis culturals i socials necessaris per a l'assoliment de la preservació de l'ambient.

El 1972, a Estocolm, l'expressió EA va ser utilitzada, novament, durant la realització del que es considera el "primer fòrum mundial del Medi Ambient", on es van tractar temes de perills ecològics, diferències entre països desenvolupats i pobres, el creixement de les poblacions i la indústria. Es va manifestar que la ignorància o la indiferència poden causar mals irreparables al planeta, i que un coneixement més profund i accions més prudentes ajudaran a poder tenir unes condicions de vida millor. Així, és en aquest moment –el 1972– quan s'estima que es van establir les bases de l'EA (Màrquez et al., 2021). Per tant, es creu que els programes d'EA eren necessaris, i que el seu enfocament s'hauria d'incloure també en l'àmbit escolar i extraescolar (Zabala i García, 2008).

Per primera vegada i en l'àmbit internacional, es va fer evident la necessitat d'incorporar l'EA en l'àmbit escolar, a través del document final de la Conferència de Nacions Unides sobre el Medi Humà (Estocolm, 1972), que es pot consultar a [http://www.gencat.cat/mediamb/publicacions/monografies/Declaracio\\_conferencia.pdf](http://www.gencat.cat/mediamb/publicacions/monografies/Declaracio_conferencia.pdf)

En aquest document es recull l'objectiu principal de l'EA i així se cita a la pàgina web Sostenible:

que la població mundial prengui consciència del medi ambient i, s'interessi per ell i pels problemes relacionats, i que compti amb els coneixements, les actituds, les aptituds, la motivació i el desig

necessaris per treballar individualment i col·lectivament en la recerca de solucions als problemes actuals i per prevenir els que puguin aparèixer d'ara endavant. (Sostenible, 2021. Revista de la **xarxa** de ciutats i pobles cap a la sostenibilitat. Diputació de Barcelona. <https://www.sostenible.cat/acte/dia-mundial-de-leducacio-ambiental>)

Més endavant, l'octubre de 1975, es du a terme l'*Estudi Internacional sobre Necessitats i Prioritats de l'Educació Ambiental* a Belgrad, impulsat des de l'Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 1977), en cooperació amb el Pla de les Nacions Unides per al Medi Ambient (PNUMA) (UNESCO, 1977), en el marc del Programa Internacional d'Educació Ambiental (PIEA). Aquest estudi, tenia per objectiu definir les línies directrius per aquest nou camp en matèria d'educació. A partir d'aquest estudi és quan s'atorga a l'educació el paper fonamental per a poder abordar els reptes que plantegen els problemes ambientals del món. En la Carta de Belgrad s'estableixen les directrius bàsiques, els objectius i les metes de l'EA amb la visió d'aconseguir una millor qualitat de vida per a les actuals i futures generacions. També s'estableixen els principals destinataris i destinatàries d'aquesta nova EA, sent inicialment a l'àmbit escolar, des de l'edat de 3-5 anys fins a l'educació universitària, incloent-hi també al professorat. Després va dirigida a totes les altres persones que conformen l'educació no formal (Zabala i García, 2008).

La UNESCO i la PNUMA convoquen, a Tbilisi (Geòrgia), l'any 1977, la *I Conferència internacional sobre l'Educació Ambiental*. Per primera vegada s'arriba a un acord per incorporar l'EA als plans polítics de totes les nacions, per a preparar a les persones en la comprensió dels principals problemes mundials, oferir coneixements, i obtenir qualitats per a poder millorar i protegir el medi ambient d'acord amb els valors ètics (UNESCO, 1990). Es parla d'adoptar un enfocament interdisciplinari mitjançant la interdependència entre les nacions del món (Zabala i García, 2008).

És el moment en què es desenvolupa la Declaració de Tbilisi (1977) i on es recullen els principals objectius i els principis de l'EA (Arik i Yilmaz, 2020). Aquesta declaració posa en gran èmfasi que els objectius de l'EA han d'abordar qüestions ambientals però també socials. Tot i la complexitat proposen que siguin objectius de caràcter interdisciplinari (Tiflis, 1977; Márquez et al., 2021)

Organitzat per les mateixes entitats de la conferència de Tbilisi, se celebra el *Congrés Internacional sobre Educació i Formació Ambiental* a Moscou el 1987 (Sáenz, 2012). L'objectiu del Congrés és revisar les mesures suggerides a la declaració de Tbilisi i definir un pla estratègic per als anys noranta. Les accions proposades van des d'oferir accés a la informació, la investigació i l'experimentació, els programes educatius i els materials didàctics fins a treballar l'educació tècnica i vocacional, l'educació i la informació al públic, la formació d'especialistes i la cooperació internacional, com a les més destacades. (Zabala i García, 2008).

És en aquest congrés quan es consensua la definició del terme d'EA en la qual es defineix el terme de la manera següent:

L'educació ambiental és un procés permanent en el qual els individus i les comunitats prenen consciència del seu medi i aprenen els coneixements, els valors, les destreses, l'experiència i, també, la determinació que els capaciten per actuar, individualment i col·lectivament, en la resolució dels problemes ambientals presents i futurs. (Sostenible, 2021. <https://www.sostenible.cat/acte/dia-mundial-de-leducacio-ambiental> )

Al cap de cinc anys, el 1992, se celebra la *Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament* (CNUMAD), a Ríó de Janeiro, coneguda com a "*Cumbre para la Tierra*". En aquesta cimera es confirma la necessitat de trobar una solució a les necessitats i interessos actuals de la societat i de les futures generacions (Sequeiro, 1998). Es vol promoure l'execució de plans per a un desenvolupament sostenible a nivell mundial. Es fa una referència especial a l'EA com al mitjà idoni per aconseguir els objectius plantejats, fomentant la capacitat i la generació de consciència en la població (Zabala i García, M. 2008).

L'any 1997 se celebra a Grècia la conferència internacional anomenada "*Medi Ambient i Societat: educació i sensibilització per a la sostenibilitat*". El concepte sostenibilitat inclou solucionar altres aspectes que tenen també relació amb la qualitat de vida de les poblacions (Alea, 2005; Valdés i Ferradas, 2001). No només es tracta el medi ambient, sinó també de pobresa, salut, seguretat alimentària, drets humans, pau, democràcia, etc. (Zabala i García, 2008).

Després de la Conferència de Río el 1992, s'inicia una època de realització de diferents congressos, com a resposta als plantejaments sobre una EA global i integral. Aquestes trobades permeten generar interès en el desenvolupament de l'EA a l'Amèrica Llatina, i estableixen com a prioritari l'intercanvi regional de les experiències educatives.

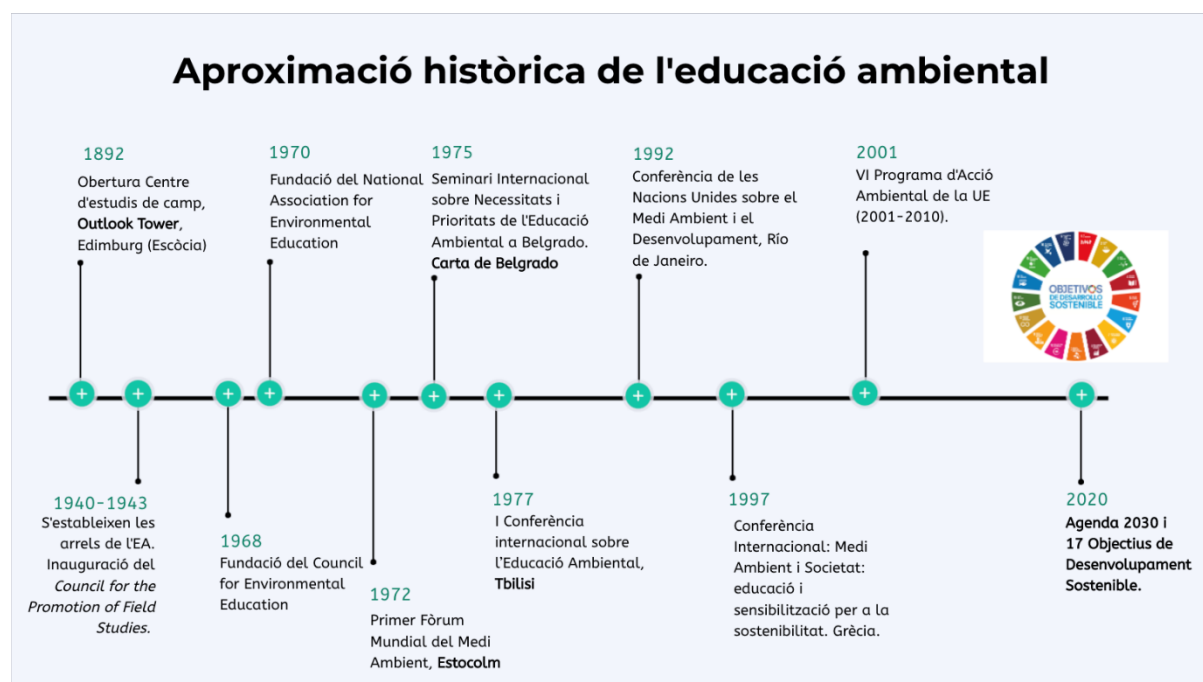
Des d'aquest any fins el dia d'avui s'han portat a terme congressos anuals, canviant la ubicació d'aquests. El I Congrés es realitza a Guadalajara-Mèxic (1992), amb el lema "*Una estrategia para el futuro*". Posteriorment, es duen a terme de nou a Mèxic, Caracas, Cuba, Brasil, Perú, etc.

Al cap de deu anys és quan té lloc el *VI Programa d'Acció Ambiental* de la Unió Europea (2001-2010) i la *Declaració de Johannesburg* en els quals s'insisteix que és necessari passar a l'acció i incloure la participació per generar un canvi cap a la sostenibilitat (Hens i Nath, 2003).

Més endavant, amb la declaració del Decenni de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, feta durant l'Assemblea de les Nacions es motiva i anima als Governos a nivell mundial que integrin l'Educació pel desenvolupament sostenible en els seus plans d'acció nacionals (Buckler i Creech, 2014).

D'aquesta manera, en la configuració de l'Agenda 2015-2030 pel desenvolupament sostenible, aprovada per Nacions Unides, es presenten com a nucli central els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). Així doncs, l'EA pot esdevenir un motor de transformació social imprescindible per assolir aquests objectius (Nacions Unides, 2015).

Figura 2. Cronologia de l'aproximació històrica global de l'educació ambiental



### 1.1.2. L'educació ambiental a Espanya

En l'àmbit espanyol, es considera que a la dècada dels setanta, comença l'etapa d'impuls inicial del sector, així com passa amb altres països, destacant que és degut al fet que el país es troba de nou amb un govern democràtic i un moviment associatiu creixent que es preocupen per les causes ecològiques i de conservació de la natura (veure la figura 3 del final d'aquest apartat). És en el mateix moment, que apareix el *Movimiento de Renovación Pedagógica*, que aposta per l'educació basada en el contacte i les vivències al medi natural. A partir d'aquest moviment, i amb l'ajuda de diversos grups i col·lectius, podem considerar que és quan es dona l'impuls inicial pel naixement de l'EA al país (Ruiz, 1997).

Una dècada després, és quan esdevé la institucionalització de l'EA, amb la posada en funcionament de diferents programes i activitats, i l'inici de la creació d'equipaments, aules de natura, centres d'interpretació i granges escola. A més a més, el 1983 tenen lloc a Sitges les *I Jornadas Nacionales de educación ambiental*, organitzades per la *Diputació de Barcelona* i la *Dirección General de Medio Ambiente del Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo*. En aquestes primeres jornades és quan es coneixen les iniciatives pioneres existents. Aquesta visibilització d'iniciatives

innovadores va permetre que per primera vegada les comunitats autònomes treballessin plegades per unificar criteris (Robles, 2013). Les *II Jornadas Nacionales de educación ambiental* es van celebrar l'any 1987 a Valsaín (Segovia), organitzades per el *Instituto de la Juventud*, el *Instituto para la Conservación de la Naturaleza* (ICONA) i el *Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo* (MOPU). En aquestes jornades és quan es defineixen els objectius generals per a l'EA al país; en total es defineixen 5 objectius: la sensibilització social, la professionalitat, la gestió del medi, els destinataris i l'estratègia global (Ruiz, 1997). Aquest mateix any, es crea i consolida a Segovia el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), amb la intenció de ser l'ens de referència en l'àmbit nacional d'EA. Aquest centre té com a objectiu promoure entre la ciutadania el sentit de la responsabilitat i el deure amb el medi ambient i incentivar als ens privats i públics que participin de l'organització de programes i el desenvolupament d'activitats i formació ambiental. Entre les seves funcions també destaquen els serveis i programes que s'ofereixen, com ara el Centro de Documentación Ambiental, els programes de formació i els seminaris ambientals; així com les exposicions i itineraris temporals i permanents que organitza (<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/>).

Per altra banda, el mateix centre (CENEAM) col·labora amb diferents departaments i unitats del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico en temes com el canvi climàtic, com per exemple amb l'elaboració de materials didàctics i divulgatius o bé sobre els espais naturals elaborant guies de participació i comunicació ambiental, entre d'altres.

Posteriorment, l'any 1988, se celebra el *Seminario de educación ambiental en el sistema educativo*, a Navas del Marqués (López, 2003).

La dècada dels noranta suposa un moment clau pel sector a Espanya, perquè tenen lloc importants congressos i jornades a nivell autonòmic i local que afavoreixen a l'enfortiment del pensament i plantejament crític. També és el moment en què s'aprova la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) (BOE 238, de 4 d'octubre del 1990) i es reconeix en el currículum escolar el paper de l'EA de manera oficial. Més endavant, el 1998 a Pamplona se celebren les *III Jornadas de Educación Ambiental*, on s'estableixen les bases per a la publicació del *Libro Blanco* (Benayas et al. 2000).

Tanmateix, el punt d'inflexió va esdevenir el 1999 amb l'elaboració del *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (LBEAE). Aquell any, es va impulsar des del mateix govern un procés d'anàlisi i debat del sector on es van promoure ambients de reflexió i d'intercanvi d'opinions entre entitats i persones, tant de l'àmbit privat com del públic (CENEAM, 2021. Pla d'Acció d'Educació d'Educació Ambiental per a la Sostenibilitat [PAEAS]). El *Libro Blanco* és, com assenyala LBEAE (Comisión Temática de Educación Ambiental, 1999), fruit d'aquest procés del treball cooperatiu d'una dècada i és un recull de l'activitat social i laboral que s'havia consolidat amb força.

Així doncs, aquest document ha estat la base per elaborar i aprovar les diferents estratègies de moltes comunitats autònomes, per primera vegada, per així donar impuls i reforçar les estructures i xarxes de col·laboració i coordinació de l'EA al país. Actualment, algunes d'elles perduren i, fins i tot, han establert sinergies entre elles que han portat a la configuració de nous programes (Ministerio de Medio Ambiente, 1999; Rodrigo-Cano et al., 2019). Un exemple va ser el programa de doctorat interuniversitari estatal d'EA, impulsat des del *Centro Nacional de Educación Ambiental* (CENEAM) amb la participació de nou universitats espanyoles des de l'any 2001 i fins al 2012.

Tal com afirmen Novo i Bautista-Cerro (2012), en una anàlisi de l'evolució de l'EA a Espanya entre el 2001 i el 2010, és en aquest període on hi ha una tendència clara i creixent de la necessitat de comunicar per part de la comunitat científica les experiències educatives promogudes des d'aquest sector, on els temes més recurrents i conceptes tractats es relacionen amb l'EA en general, el desenvolupament sostenible, el medi ambient, la globalització, l'ètica ambiental i els diferents documents internacionals de referència (Carta de la Terra, Declaració del Mil·lenni, L'Agenda 21, entre d'altres).

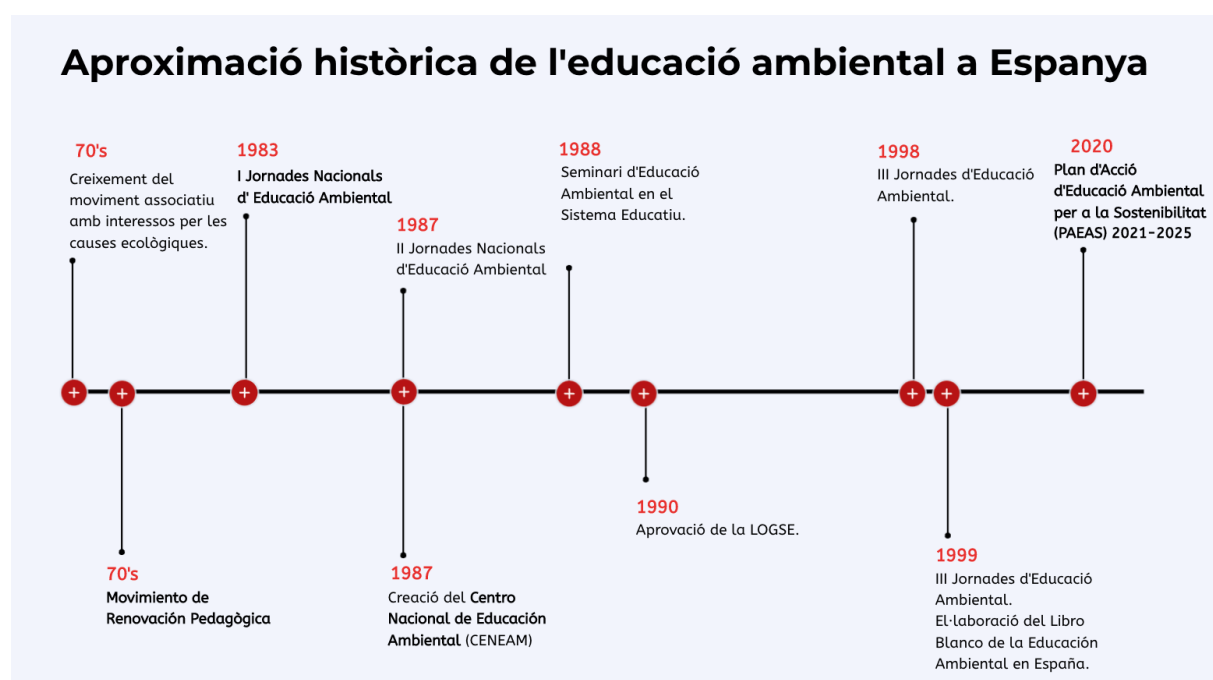
La situació política i econòmica del país ha fet que vint anys després de la configuració del LBEAE, és quan s'ha vist la necessitat de donar impuls, prioritat i coordinació a noves iniciatives. Així que, per aquest motiu, és en l'actualitat, i des de la declaració del Govern davant l'emergència climàtica i ambiental aprovada pel Consejo de Ministros el 21 de gener del 2020, que s'hagi iniciat un nou procés de reflexió



estratègica per consolidar un nou pla estratègic d'acció. Aquest és el *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) 2021-2025* (CENEAM, 2021).

Aquesta necessitat no ha sorgit en va, si no principalment ha vingut causada per diversos factors socioecològics, etc. que han portat a un increment de la inquietud ciutadana en la demanda de coneixement ambiental. Per tant, des del Ministerio de Educación y Formación Profesional, l'EA esdevé una oportunitat per incorporar aquests coneixements i objectius de treball al sistema educatiu i formatiu formal. Aquest diagnòstica la situació de partida respecte l'actualitat del sector fent anàlisi de: la integració i transversalització de l'EA en les polítiques públiques i la coordinació entre els actors, la millora del coneixement i dels continguts en l'EA, nous reptes pel sistema educatiu i formatiu, la situació professional del sector, l'ús dels equipaments ambientals i els espais naturals per l'EA, així com la promoció del coneixement, la difusió i l'impuls social a l'acció (CENEAM, 2021).

Figura 3. Cronologia de l'aproximació històrica de l'educació ambiental a Espanya



### 1.1.3. L'educació ambiental a Catalunya

Com a antecedent, si més no amb un caràcter testimonial, cal esmentar que l'any 1872, Julius Sterling Morton, governador de l'estat de Nebraska, va instaurar el primer

Dia de l'Arbre amb el sentit de repoblar d'arbres un espai natural, el parc de Yellowstone. Rafael Puig i Valls, (Tarragona, 1845 – 1920), enginyer forestal, va recollir aquesta idea del Dia de l'Arbre, en un viatge als Estats Units d'Amèrica l'any 1892, i, el setembre de 1898, va plantejar la instauració de la Festa de l'Arbre, amb l'objectiu principal de la conservació i el foment dels arbres lligada a la consideració de la natura com un bé social, propietat de tots i totes. Tot això, havia de tenir una traducció en el camp pedagògic, el paper dels mestres a les escoles, per tal que els nens plantessin els arbres, durant la Festa, i n'anessin veient l'evolució al llarg del curs (López i Vilarrodà, 1998).

Com ens expliquen López i Vilarrodà, el mestre Josep M. Andreu i Reñé, coneixedor d'aquest fet i amb la col·laboració de l'ajuntament de Sant Joan de les Abadesses, i la participació del seu alumnat, va impulsar la celebració de la primera Festa de l'Arbre a Catalunya el 23 de març de 1899. Aquesta festa s'ha continuat celebrant en aquesta població sense interrupció. Anys a venir la Festa de l'Arbre s'escamparia a diversos llocs de l'Estat i d'Europa. A Espanya, el 1904 es promulgava un decret per impulsar la celebració a tot l'Estat.

A Catalunya podem situar els inicis de l'EA l'any 1975 (veure la figura 4 del final d'aquest apartat). Concretament, l'any 1976, va aparèixer la primera edició del *Llibre Blanc de la Gestió de la Natura als Països Catalans* (Folch et al., 1976), i es va visualitzar per primera vegada el panorama de la natura de Catalunya, destacant els valors, la situació i la seva problemàtica. Es tracta d'un document d'indubtable rigor tècnic que aportava argumentació i marcava directrius per poder redreçar les coses. Pel que fa a l'EA parlen de la necessitat d'una revolució cultural entorn de la problemàtica Home – Natura. Es considera important incidir en els nivells escolars de primària i secundària, i utilitzar els itineraris de natura com a una eina per a la millora de l'ensenyament.

Al llarg d'aquests anys, i de manera paral·lela als esdeveniments que s'han assenyalat al context internacional i estatal, s'han creat entitats diverses, moviments ecologistes, lluites vinculades a catàstrofes ambientals, etc. Una dada important per a poder tenir en compte la importància de l'EA en l'actualitat, és que ara hi ha uns 1.300 centres educatius que pertanyen a la Xarxa d'Escoles per a la Sostenibilitat de Catalunya (XESC), dades extretes d'una notícia per al dia mundial de l'educació

ambiental de l'any 2021, a la pàgina web Sostenible, de la Diputació de Barcelona (<https://www.sostenible.cat/acte/dia-mundial-de-leducacio-ambiental>).

A nivell del territori català, és d'especial rellevància el naixement de la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA) el 1985. Aquesta entitat de segon nivell, agrupa professionals i persones interessades en el món de l'EA, de perfils i àmbits laborals molt diversos i amb l'objectiu comú de treballar per la sostenibilitat des de l'educació. La SCEA és una associació creada per tal d'impulsar una educació que tingui en compte la problemàtica socioambiental i que alhora contribueix a formar a la ciutadania, a persones capaces de ser crítiques i de donar-hi respostes. Des de la SCEA s'impulsen projectes de treball compartits, interdisciplinaris i distribuïts per tot el territori català. Les seves activitats es poden veure a la pàgina web [www.scea.cat](http://www.scea.cat).

L'any 1988, la segona edició del *Llibre Blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*, corregida i actualitzada, acredita el desplegament de l'EA (Folch, 1988).

En el context polític, la Direcció General de Polítiques Ambientals, del Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya, va crear el **Cens General d'Entitats d'Educació Ambiental de Catalunya** a finals de l'any 1995.

Així mateix, aquest mateix departament va endegar un procés per tal d'elaborar l'Estratègia Catalana d'Educació Ambiental que es presentava com un pla per a generar les línies estratègiques i les accions de futur (Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya, 2003).

Des del Servei d'Educació Ambiental, es va regular la inscripció d'organitzacions en el Cens General d'Entitats d'Educació Ambiental de Catalunya, i aquest Servei era el responsable de la gestió d'aquest.

L'objectiu de la creació d'aquest Cens va ser conèixer les entitats dedicades a l'EA en l'àmbit de la competència territorial de la Generalitat de Catalunya i, alhora, difondre'n l'existència, els serveis que ofereixen i les activitats que desenvolupen. Es poden inscriure en aquest Cens les entitats que tenen com a missió la realització d'accions d'EA, independentment que disposin de seu o equipament. Les accions s'han d'incloure en un programa educatiu que “promogui un millor coneixement del medi ambient i unes actituds responsables envers la protecció i millora d'aquest”

(Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya (1995). Ordre de 17 d'octubre de 1995, publicada al DOGC núm. 2.125, de 8 de novembre de 1995).

L'última actualització del Cens és de l'any 2010, i des de mitjans de 2020 la Generalitat de Catalunya ha donat suport a un nou cens des del Servei d'Educació Ambiental del Departament de Territori i Sostenibilitat, realitzat i gestionat per la SCEA. El cens d'organitzacions i espais ambientals, es pot consultar a la web d'aquesta entitat, i compta amb un mapa interactiu ([www.scea.cat](http://www.scea.cat)). Aquest cens d'equipaments, entitats i empreses d'EA de Catalunya, té com a finalitat donar visibilitat a les mateixes i poder afavorir a la difusió dels seus projectes (Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya, 2020).

A inicis de l'any 2022 s'ha derogat el cens gestionat per la Generalitat de Catalunya, i el referent és aquesta nova base de dades gestionada per la SCEA.

En aquest cens es troben organitzacions i professionals independents del sector que, sempre i que compleixen els requeriments detallats a la pàgina web, poden oferir la seva informació (ubicació, contacte, enllaç amb informació i àrees de treball com a dades principals) i formar part del cens.

Es poden incloure al cens totes les entitats, empreses i professionals que compleixin certs criteris sobre la seva missió, àmbit de treball, equip o persones que hi treballen, constitució jurídica, entre d'altres. A continuació s'enumeren els requisits necessaris tal com consten a la pàgina web de la SCEA:

1. Què el seu àmbit de treball sigui a Catalunya.
2. Que sigui una organització constituïda jurídicament o persones professionals autònomes.
3. Que inclogui l'EA en la seva missió, o línies estratègiques, o objectiu principal o objectius específics.
4. Que tingui una persona o equip de persones professionals del sector de l'EA.
5. Que tingui definit un projecte d'EA (marc de referència de l'actuació).
6. Que dugui a terme activitats d'EA o bé ofereixi serveis d'EA (en l'àmbit de consultoria, avaluació, seguiment, etc.).

Per altra banda, també podem obtenir informació dels diversos espais d'EA existents que treballen per assolir diferents objectius educatius i ambientals. Com a **Espais d'educació ambiental** trobem els equipaments ambientals, on s'ofereixen espais, recursos, programes i altres serveis per a la ciutadania i altres entitats. De mida més petita, i a nivell més local, existeixen les aules ambientals que treballen i ofereixen serveis i recursos molt semblants als equipaments, però ho fan a un nivell de territori més limitat i amb la col·laboració d'altres entitats, centres educatius, etc. de la zona. La ciutat de Barcelona, és un clar exemple de la construcció d'una xarxa sòlida per estendre la cultura de la sostenibilitat a la ciutadania des de la feina conjunta i col·laboradora entre els equipaments i les aules ambientals, per impulsar i establir sinergies i tirar endavant projectes amb l'acompanyament de les entitats i la ciutadania. També trobem les aules de natura, normalment situades en entorns envoltats de natura o molt pròxims. Altres que també podem trobar, on es treballa de manera transversal l'EA, són els centres d'interpretació, els punts d'informació de parcs naturals, els albergs i les cases de colònies vinculades a l'EA, així com museus que inclouen activitats d'EA.

Tenint en compte aquest cens, en l'actualitat (juliol 2022) hi ha incloses 237 organitzacions i espais ambientals. Actualment, s'està fent difusió d'aquest, i s'espera que en el futur la llista es vagi renovant i fent més llarga.

Una altra organització, entitat de segon nivell declarada d'utilitat pública, que aglutina ens públics i privats del sector ambiental, universitari i de la recerca, és la **Xarxa per a la Conservació de la Natura (XCN)**. Va néixer el febrer del 2019, fruit de la fusió de la Xarxa de Voluntariat Ambiental de Catalunya (XVAC) i la Xarxa de Custòdia del Territori (XCT).

El seu objectiu és promoure la conservació del patrimoni natural, cultural i paisatgístic i la gestió sostenible del territori, mitjançant la participació i implicació social, representant i donant suport a les entitats de custòdia i de voluntariat ambiental de Catalunya. En les seves finalitats, trobem la de promoure les activitats, productes i serveis dels membres de l'associació, i facilitar la formació i capacitació bàsica per a professionals i voluntaris de la conservació de la natura. Es poden consultar els seus projectes i activitats a la web [www.xcn.cat](http://www.xcn.cat).

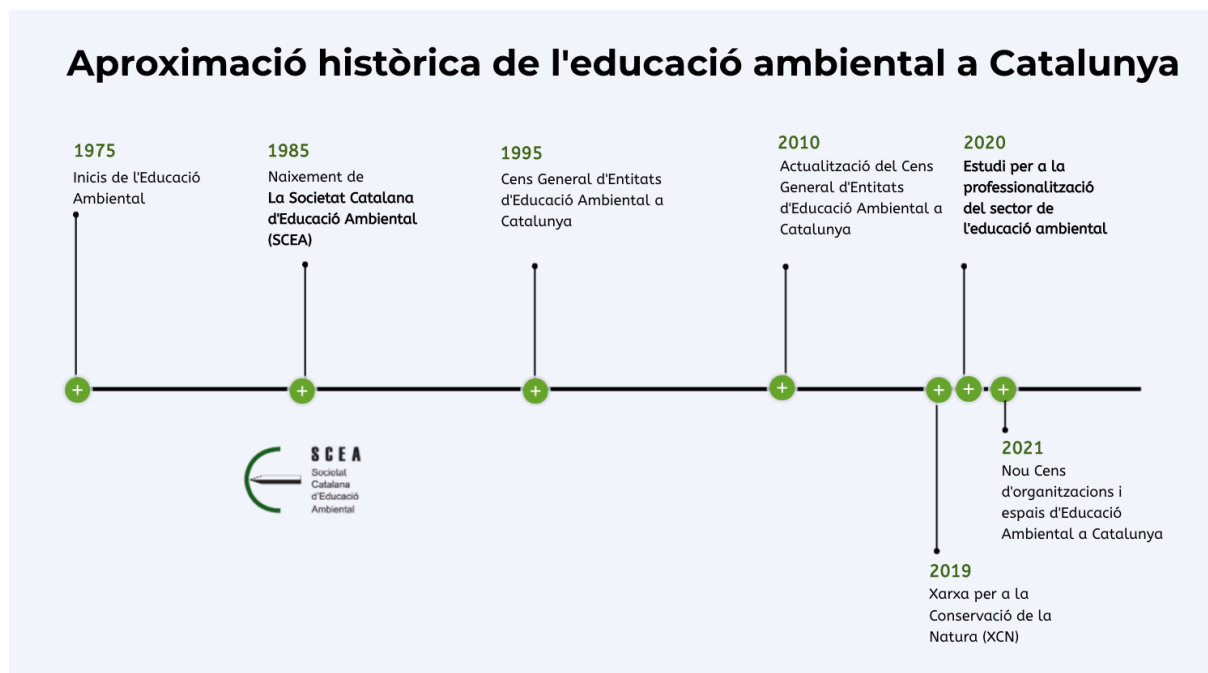
Actualment, l'EA a Catalunya es treballa transversalment des de diverses institucions i diferents àrees, com poden ser l'educació formal, la informal, la divulgació i la investigació científica, la conservació de la natura, etc. D'aquesta manera existeixen programes i plans de treball d'aquestes xarxes d'organitzacions que orienten la seva tasca cap a un mateix objectiu en EA, tant en l'entorn públic com privat.

Els plans educatius de museus i fundacions són mostres d'aquest treball interdisciplinari i transversal. En són un exemple els impulsats pel Museu de Ciències Naturals de Granollers, o el Museu Blau de Barcelona, el Pla Estratègic 2018-2021 d'Educació i Voluntariat Ambiental als Parcs Naturals de Catalunya, o el projecte Educació als Pirineus, els projectes i plans d'EA promoguts per ajuntaments, diputacions, consorcis, etc. Com a exemple podem citar la Direcció de Serveis d'Estratègia i Cultura de Sostenibilitat del Departament d'Ecologia Urbana de l'Ajuntament de la ciutat de Barcelona que aposta per l'EA com a eina per a estendre la sostenibilitat als barris i a la ciutadania. Aquesta Direcció forma part de grups de treball transversals i participa en projectes promoguts per la XCN, la SCEA i d'altres organitzacions. Destaquen també les aules i equipaments ambientals (projecte Barris+Sostenibles) que són un referent als barris i districtes, i són el medi per a arribar a les persones, a través d'accions d'EA, de participació i implicació ciutadana, i de donar a conèixer l'entorn més proper, la fauna i flora urbana, i el valor del verd a la ciutat. Tots aquests treballen de manera coordinada i col·laborativament gràcies a l'existència d'una xarxa de treball, la Xarxa d'Equipaments i Aules Ambientals de Barcelona (XEAB). Els projectes i activitats que porten a terme, es poden consultar en aquesta pàgina web, gestionada per l'Ajuntament de Barcelona i l'àrea d'EA i ecologia urbana: <https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/ca/equipaments-educacio-ambiental>.

El desenvolupament de diferents projectes i programes, a diverses organitzacions tant públiques com privades, ha posat de manifest la complexitat d'aquest sector, així com els perfils professionals que hi treballen. Per aquest motiu ha estat creixent la necessitat, tant a nivell internacional com estatal, d'iniciar un moviment cap a la professionalització de les educadores ambientals amb l'objectiu de fer valdre i dignificar el sector, així com definir la seva missió i objectius. L'any 2020, es comença un estudi per a la professionalització de les educadores ambientals, tenint en compte

estudis realitzats per altres organitzacions i institucions. Aquest s'ha promogut per la Generalitat de Catalunya, des del Servei d'Educació Ambiental del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural (Departament de Territori i Sostenibilitat fins a l'abril de 2021) amb la participació d'un equip d'investigació ampli i un grup de treball format per institucions referents en el sector. En formen part el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la SCEA, les Diputacions de Barcelona, Girona, Tarragona i Lleida, l'Àrea Metropolitana de Barcelona (AMB), la Direcció de Serveis d'Estratègia i Cultura de Sostenibilitat del departament d'Ecologia Urbana de l'Ajuntament de Barcelona, i els Col·legis Oficials de Catalunya de Pedagogia, d'Ambientòlegs i de Biòlegs. En aquest estudi també hi han col·laborat membres d'altres entitats, empreses i cooperatives del sector, diferents nivells d'administracions públiques i centres de formació i educació referents en l'àmbit de l'EA. L'objectiu de l'estudi era realitzar una diagnosi sobre l'estat de les persones treballadores en el sector de l'EA, ja que per a poder regular la professió de l'educadora ambiental, prèviament cal identificar els perfils, les funcions i les competències que han de tenir les i els professionals d'aquest àmbit (Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya, 2020). Abordem aquest tema en el capítol 2.

Figura 4. Cronologia de l'evolució històrica de l'educació ambiental a Catalunya



Una evidència actual del dinamisme i la importància de l'EA a Catalunya és la celebració amb caràcter biennal, i des del 2018, del Congrés Nacional d'Educació Ambiental (CNEA). Aquest pretén ser un punt de trobada transversal per a professionals del sector, d'entitats, institucions, i organitzacions del sector per compartir la pluralitat de mirades en EA i experiències d'educació, d'innovació i recerca de l'EA.

En la celebració del II Congrés Nacional d'Educació Ambiental (II CNEA 20/21) s'ha analitzat la situació actual de l'EA per tal de reflectir quina és la percepció de la realitat del sector a Catalunya. El més destacable d'aquesta anàlisi és que actualment es percep que hi ha una dualitat respecte a la salut d'aquest sector, marcat per la diversitat de personalitats i de professionals del col·lectiu, tot i que la majoria es decanta per una percepció ni molt pessimista ni molt optimista. Pel que fa a reptes de futur el més destacable és la transformació col·lectiva de la societat on també s'exposa la necessitat de la innovació dels mètodes i eines utilitzades per assolir els objectius i reptes marcats. (CNEA, 2020).

L'any 2021, un cop finalitza el Congrés, es redacta la Declaració del II CNEA 2020/21, en la que s'explicita que l'EA és l'eina necessària per al canvi, així com les necessitats i aspectes a millorar respecte al seu desenvolupament i presència en altres sectors de vital importància, per assolir els canvis o transformacions eco socials. Per altra banda, per part de les organitzacions impulsores, es decideix establir el CNEA permanent, per a fer un seguiment de les accions vinculades a aquesta declaració.

Actualment, ens trobem davant del procés de canvi, impulsat en l'àmbit institucional per primera vegada, després d'un llarg període, amb uns objectius encoratjadors. Com expressa Pablo Meira, l'EA té dues tasques que semblen oposades: l'erradicació d'aquelles accions que no funcionen, i la construcció d'aquelles que es vol que funcionin (Franquesa et al., 2020).

D'aquesta manera es pretén entendre que és a través de l'EA, com a motor de canvi col·lectiu, com els i les professionals han de ser facilitadors de canvis i no senzillament estar enfocats en transmetre els missatges. Per aquest motiu, és a través de facilitar i promoure l'aprenentatge, amb la realització de processos participatius, que es pretén estimular a les persones per motivar-les a donar impuls aquests processos de canvi.



Per tant, s'acaba d'entendre que la participació passa a ser un fi, i l'EA és una eina que permet anar des del coneixement a l'acció (Franquesa et al., 2020).

Com diu Herrero (Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona [CCCB], 2020), no es tracta que les persones pensin que han de salvar el planeta, perquè aquest té una capacitat natural de ser resilient, sinó que aprenguin a conviure amb ell i en ell, per a salvar-nos a nosaltres com a societat. Per tant, en l'actualitat no cal només l'EA sinó també una educació ètica, econòmica, política i social, amb la finalitat de promoure un canvi en la manera en la qual habitem la Terra. Un canvi que col·loqui les persones i la vida en el centre, amb la natura i la biodiversitat com a part d'un ecosistema en el qual nosaltres també hi som, com hi poden ser la resta d'éssers vius vivint en harmonia i equilibri amb el medi.

Per tant, si es mira el desenvolupament de l'EA, es contempla com una professió de futur que inclou una gran diversitat de perfils professionals amb orígens diversos i de la qual depèn la suma d'esforços del mateix col·lectiu amb altres forces (polítiques, socials, econòmiques o culturals) per generar canvis reals. Finalment, cal destacar que les eines utilitzades per a la transmissió de coneixement en l'EA han de partir del coneixement científic, però també d'altres experiències més artístiques per apel·lar a les emocions i els sentiments clau de les persones destinatàries (Heras et al., 2021).

## **1.2. Definició i objectius de l'Educació Ambiental**

La definició del terme EA així com la concreció dels seus objectius no ha estat generalment una tasca fàcil ni ha seguit un camí planer, com s'ha reflectit al llarg de l'apartat 1.1. La transversalitat de disciplines així com la implicació d'una gran diversitat de col·lectius, tant en l'àmbit estatal com en l'internacional, ha fet que al llarg de l'evolució del sector s'hagi anat redefinint el concepte en diverses ocasions. De la mateixa manera, també ha passat amb els objectius que al llarg dels anys, han anat evolucionant conjuntament amb els diferents motius de preocupació social envers els problemes ambientals que han anat sorgint al llarg de les darreres dècades. En l'última dècada el repte central ha estat el canvi climàtic que ha portat que els principals objectius pels quals es treballa des de l'EA centrin el seu focus, sobretot, en promoure el desenvolupament sostenible amb la intenció de consolidar una

societat més conscient i responsable amb els seus hàbits per tal de garantir a les futures generacions una millor qualitat ambiental i una millor gestió dels recursos disponibles.

Una de les primeres definicions de l'EA, la trobem l'any 1970 per la IUCN/UNESCO en el marc de la *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum* al Forest Institute de Carson City, Nevada. Tal com assenyala Terradas, l'educació ambiental es defineix com:

el procés de reconèixer valors i clarificar conceptes per tal de desenvolupar les habilitats i actituds necessàries per entendre i apreciar la interrelació entre els humans, la seva cultura i el seu entorn biofísic. L'educació ambiental també intervé en la pràctica en la presa de decisions i en l'auto formulació d'un codi de comportament sobre els temes relatius a la qualitat ambiental. (Terradas, 2017, p.27)

Però en tot cas aquesta definició no ha estat la definitiva, ja que el concepte d'EA s'ha anat modificant igual que ha anat evolucionant el concepte i circumstàncies del medi ambient. En un inici es referia principalment a la conservació dels recursos naturals, així com la protecció de la fauna i la flora, en entendre i apreciar el vincle entre les persones, la seva cultura i el seu entorn biofísic. A mesura que s'ha avançat en el temps, s'ha incorporat a aquest concepte altres dimensions a tenir en compte, com són la tecnològica, social, cultural, política i econòmica, entre d'altres. Aquestes són fonamentals per a entendre la relació de les persones i les societats amb el medi ambient, i així poder relacionar-se amb l'entorn i gestionar els seus recursos (Alea, 2006).

Professionals del sector de les ciències, tant socials com naturals, coincideixen en destacar el fet de l'evolució de la humanitat a l'esquena de la natura. La tecnologia, la construcció, el creixement de les civilitzacions, han estat en detriment del medi ambient. Ens hem desvinculat de l'entorn, sense el qual no podríem existir, l'hem espremut i fet ús dels seus recursos, fins a un punt en el qual la mateixa degradació del planeta, ens afecta a nosaltres mateixos. Potser la finalitat no ha variat des dels seus inicis, i el seu principal repte és donar a conèixer la natura i com hem de relacionar-nos amb ella i en ella amb respecte. Així i tot, cal destacar que sí que han variat els objectius específics a mesura que s'ha posat de manifest l'impacte negatiu

del desenvolupament econòmic i social sobre la natura, i per tant, s'ha qüestionat l'adequació dels plantejaments tradicionals de l'EA. Aquesta concepció més global i sistèmica és la que porta a revisar els objectius de l'EA, i tenir en compte que estiguin vinculats als desastres naturals que s'han anat succeint, des de l'explotació de recursos naturals, de la producció en massa i de la gestió dels residus derivats, de la creixent contaminació, del canvi climàtic, etc., arribant a una crisi ambiental, i també social, en la que un dels punts claus és la desconexió que tenim amb la natura, la qual és la nostra font de vida.

Martínez (2010), en el seu article sobre "La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual" fa una revisió de les definicions de l'EA, i els seus objectius. Tal com assenyala l'autor, la definició de la UNESCO (1980), concep l'EA com el procés dirigit a comprendre la naturalesa complexa de l'ambient resultant de la relació dels elements biològics, físics, socials i culturals, a percebre la importància de l'ambient en les activitats de desenvolupament social, econòmic i cultural; a donar visibilitat a les interrelacions polítiques, ecològiques i econòmiques, en el qual les decisions i accions o comportaments de tots i cadascun dels països, poden tenir conseqüències d'abast internacional.

Per altra banda creiem important recordar, com exposen Labrador y del Valle (1995), que set anys més tard la proposta del Congrés de Moscou (1987) manifesta que l'EA és un procés permanent en el qual les persones i les comunitats adquireixen consciència del seu ambient, aprenent els coneixements, els valors, les habilitats, l'experiència i, també, l'empoderament per a prendre decisions, que els capaciti per a actuar, tant a nivell col·lectiu com individual, en la resolució dels problemes ambientals presents i futurs.

Tot i que el concepte d'educació ambiental no és estàtic, i evoluciona de manera paral·lela a com ho fa la idea de medi ambient i la percepció que es té, l'objectiu general de l'EA és que aquesta, com a procés educatiu, es troba àmpliament lligada a les característiques polítiques i econòmiques de les nacions. En aquest sentit, l'EA neix fent de la naturalesa un bé universal i no manejable pels interessos particulars de ningú (Martínez, 2010).

En la mateixa línia, Wood i Walton (1990) afirmen que l'EA ha d'anar dirigida a tota la humanitat pel fet que és un problema que incumbeix a tothom. L'EA ha de ser un factor estratègic que incideixi en el model de desenvolupament establert per a reorientar-lo cap a la sostenibilitat i l'equitat. Per a contribuir amb eficàcia a millorar l'ambient, l'acció de l'educació ha de vincular-se amb la legislació, les polítiques, les mesures de control i les decisions que els governs adoptin, en relació amb l'ambient humà (UNESCO, 2004).

L'EA ha de proposar una alternativa real o solucions de desenvolupament sostenible econòmicament i ecològicament, mitjançant canvis estructurals que comportin una nova etapa per la societat d'acord amb el desenvolupament i les necessitats de la humanitat, segons els seus actuals coneixements (Guzmán, 2003). L'EA crítica estimula la formació de societats socialment justes i ecològicament sustentables (Martínez, 2010).

Segons Martínez (2010), els objectius de l'EA s'han de basar en:

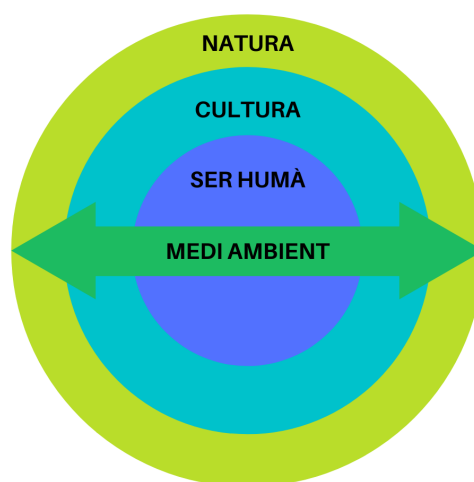
- a) Considerar el medi ambient de forma integral, és a dir, no sols els aspectes naturals, sinó els tecnològics, socials, econòmics, polítics, morals, culturals, històrics i estètics.
- b) Tenir un enfocament transdisciplinari per al tractament del medi ambient, ja que cada disciplina aporta que s'obtingui una visió equilibrada (economia, ètica, històrica, etc.).
- c) Tractar la temàtica ambiental des de coneixements particulars a generals, per a poder identificar el que succeeix en diferents regions geogràfiques i polítiques, oferint la reflexió sobre les dimensions mundials del problema ambiental. D'aquesta manera les persones s'involucren en els diferents nivells de participació i responsabilitat.
- d) Promoure el coneixement, l'habilitat per a solucionar problemes, la classificació de valors, la recerca i l'avaluació de situacions, per a aprendre sobre la mateixa comunitat.
- e) Capacitar a les persones en la presa de decisions, planificació d'accions i avaluació d'aquestes.

Vargas (2004) relaciona l'EA amb la participació i la comunitat. Per ell són tres conceptes que han d'anar vinculats, ja que les persones es comprometen per a transformar el món, i l'educació és el procés que entenem que orientarà a les accions per a poder assolir aquest repte de benestar, que entenem com a desenvolupament sostenible.

Tenint en compte la crisi ambiental com a punt de partida, Vargas (2004) exposa que l'EA només es pot enfocar des del punt de vista sociocultural. És necessari el treball de reflexió i acció en l'àmbit comunitari, compartit i fonamentat en l'equilibri natural i social. Per tant, l'objectiu de l'EA en el segle XXI és el d'educar, formar, capacitar a les persones per a que les seves accions siguin responsables i ètiques en tots els nivells. Això ens porta a replantejar les pautes i protocols actuals per a la gestió de béns i recursos, així com el seu consum, i a nivell sociocultural, a una revisió de la perspectiva antropocèntrica actual de la societat i la cultura.

Vargas ens parla de la “transversalitat del medi ambient en la vida humana”, la relació entre la humanitat i la natura, ja que tot el que ens envolta, tot el que té a veure amb l'existència de l'ésser humà, està afectat actualment per la problemàtica ambiental, abasta totes les dimensions de la vida. La figura 5 mostra gràficament aquesta relació.

Figura 5. Relació transversal del medi ambient amb relació la vida humana, la cultura i la natura



Font: Vargas Callejas (2006, p. 53)

En la mateixa línia de reflexió, per a Terradas (2017), l'EA pot esdevenir una eina per canviar l'educació, per millorar com ens relacionem amb la natura i per permetre més participació de la ciutadania, i, per tant, més democràcia.

En tot cas no ens hem de quedar només amb el concepte EA, ja que al llarg dels anys, igual que ha evolucionat el seu contingut i els seus objectius han estat redefinits, també ho ha fet la seva nomenclatura, pel fet que es pot trobar informació al respecte en l'EA, l'educació per la sostenibilitat, la pedagogia verda, l'educació per a la sensibilització ambiental, l'educació en matèria de desenvolupament, o l'educació en el desenvolupament sostenible (EDS). Alea, cita a Muñoz (2003), vinculant l'EA amb el concepte de sostenibilitat, i del desenvolupament sostenible, definint el repte principal d'aquest:

Un dels reptes principals del desenvolupament sostenible implica la necessitat de formar capacitats en les persones i la societat, per a orientar el desenvolupament sobre bases ecològiques, de diversitat cultural, i equitat i participació social. Per a això han de tenir-se en compte els comportaments, valors socials, polítics, culturals i econòmics en relació amb la naturalesa. D'igual forma, ha de propiciar i facilitar eines per a que les persones puguin produir i apropiar-se de sabers, tècniques i coneixements que els permetin una major participació en la gestió ambiental, decidir i definir les condicions i qualitat de vida. (Alea, 2006, p.6)

Si es mira enrere, evidentment l'EA ha evolucionat a qualsevol lloc del món, però no ha obtingut els èxits ambientals esperats, si ens adonem de la situació d'emergència ecològica actual, per temes de contaminació, extinció d'espècies, canvi climàtic, acidificació dels oceans, desforestació, i molts altres aspectes vinculats amb la pròpia destrucció del planeta (Terradas, 2017).

### **1.3. Educació per al desenvolupament sostenible**

L'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS), considerada per la UNESCO una altra de les nomenclatures per a l'EA, té com a objectiu empoderar a les persones perquè canvien la seva manera de pensar, els seus hàbits i actituds, i treballar cap a un futur sostenible (UNESCO, 2004). Aquest és un objectiu general, global, que implica a tota la humanitat en totes les seves accions, siguin individuals o col·lectives.

La UNESCO promou l'EDS des de l'any 1992, quan es va portar a terme la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (CNUMAD), celebrada el 1992 a Rio de Janeiro. També es va reconèixer l'EDS en la Cimera Mundial sobre el Desenvolupament Sostenible (CMDS), celebrada el 2002 a Johannesburg, Sud-àfrica, i la Conferència de les Nacions Unides sobre el Desenvolupament Sostenible (CNUDS), celebrada el 2012 també a Rio de Janeiro. La seva importància es manifesta en diferents àmbits internacionals, ja que l'EDS també està reconeguda en altres acords mundials clau, destacant l'Acord de París (article 12).

Va tenir un paper rellevant la Dècada de l'EDS (2005-2014), en la que es va tenir la intenció d'aglutinar els principis i experiències pràctiques del desenvolupament sostenible en un gran ventall d'aspectes de l'educació i l'aprenentatge. Es tenia en compte que aquestes experiències, no només haurien de generar canvis en els coneixements purament acadèmics, sinó també en els valors i les actituds, amb l'objectiu de tenir una societat crítica, més resolutiva davant les problemàtiques existents, més sostenible, i més justa per a totes les persones (Herrero, 2020; CCCB, 2020). Per això és important treballar des de tots els àmbits possibles, fent ús de l'educació com a eina, per tal d'assolir els reptes ambientals i socials.

Tal com exposen algunes investigacions, l'EA arriba fins a alguna cosa més que simplement l'estudi de relacions pedagògiques i ecològiques. També ha de permetre tractar les responsabilitats polítiques que ha de tenir el sistema educatiu formal, de preparar a les persones educadores perquè siguin capaces de generar els canvis necessaris que assegurin un desenvolupament sostenible, així com estimular consciència per a la solució dels problemes socioambientals actuals (Caride, 2000;

Martínez, 2010). L'EA ha de generar canvis en la qualitat de vida, en la conducta personal i en les relacions humanes, que porten a la solidaritat i la cura cap a totes les formes de vida del planeta (Febres i Florián, 2002).

William B. Stapp, un dels principals autors dels documents fundadors de l'EA als Estats Units, així com dels programes de la UNESCO, va unir en una figura les tres preocupacions de l'educació per al desenvolupament sostenible (EDS) amb el medi ambient: la justícia social, la salut i l'economia. La versió original de Stapp encara és practicada àmpliament als EUA i en molts llocs de tot el món. És evident que l'EA està vinculada a l'EDS, ja que tenen una existència superposada i entrelaçada. El seu objectiu continua sent el mateix, formar a les persones per consolidar un pensament crític, considerant diferents perspectives i punts de vista; que siguin capaces de comunicar-se entre elles, i poder avaluar totes les opcions possibles per a prendre decisions i poder portar a terme accions concretes (Monroe, 2012).

Segons Martínez (2010), l'EA o l'EDS pretén:

1. Afavorir el coneixement de problemes ambientals, locals i planetaris.
2. Capacitar a persones per a analitzar, críticament, la informació socioambiental.
3. Facilitar la comprensió dels processos ambientals en relació amb els socials, econòmics i culturals, de manera política.
4. Estimular valors proambientals i fomentar actituds crítiques i constructives.
5. Donar suport al desenvolupament d'una ètica que promogui la protecció de l'ambient des d'una perspectiva d'equitat i solidaritat.
6. Capacitar a les persones en l'anàlisi dels conflictes socioambientals, en el debat d'alternatives i en la presa de decisions per a la seva resolució.
7. Fomentar la participació de la societat en els assumptes col·lectius, potenciant la responsabilitat compartida amb l'entorn.
8. Ser instrument de conductes sustentables en tots els àmbits de la vida



Així doncs, l'EDS es considera l'eina clau per assolir els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), els quals es van acordar per les Nacions Unides com a fites globals per a acabar amb la pobresa, protegir el planeta i millorar la vida i les perspectives de tots i totes per al 2030.

Els ODS fan referència a les cinc P o àmbits: aliances o *partnership*, pau, planeta, persones i prosperitat, i cobreixen la dimensió ambiental, econòmica i social de la sostenibilitat (Universitat Pompeu Fabra, 2019).

En l'Agenda d'Educació Mundial 2030 per al Desenvolupament Sostenible, aprovada el 25 de setembre de 2015 per l'Assemblea General de les Nacions Unides, s'estableixen 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), i 169 fites en mesures concretes, transformadores i inclusives, i es descriuen els reptes actuals vinculats amb el futur del planeta (Zannier, 2017). És una agenda integral i multidimensional —referida a les tres dimensions del desenvolupament sostenible (l'econòmica, la social i l'ambiental)— i d'aplicació universal. En primer lloc, presentem els 17 ODS en la figura 6 i, a continuació, les icones que representen cadascun d'aquests objectius (veure figura 7).

Figura 6. Taula de descripció resumida dels 17 ODS

<b>Quadre 1. Els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)</b>	
1.	Fi de la pobresa. Posar fi a la pobresa en totes les seves formes arreu del món
2.	Fam zero. Posar fi a la fam, aconseguir la seguretat alimentària i la millora de la nutrició i promoure l'agricultura sostenible
3.	Salut i benestar. Garantir una vida sana i promoure el benestar per a tothom a totes les edats
4.	Educació de qualitat. Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom
5.	Igualtat de gènere. Aconseguir la igualtat entre els gèneres i empoderar totes les dones i nenes
6.	Aigua neta i sanejament. Garantir la disponibilitat d'aigua i la seva gestió sostenible i el sanejament per a tothom
7.	Energia neta i assequible. Garantir l'accés a una energia assequible, segura, sostenible i neta per a tothom
8.	Treball digne i creixement econòmic. Promoure el creixement econòmic sostingut, inclusiu i sostenible, l'ocupació plena i productiva i el treball digne per a tothom
9.	Indústria, innovació i infraestructures. Construir infraestructures, promoure la industrialització inclusiva i sostenible i fomentar la innovació
10.	Reducció de les desigualtats. Reduir la desigualtat als països i entre països
11.	Ciutats i comunitats sostenibles. Aconseguir que les ciutats i els assentaments humans siguin inclusius, segurs, resilents i sostenibles
12.	Consum i producció responsables. Garantir modalitats de consum i producció sostenibles
13.	Acció climàtica. Adoptar mesures urgents per combatre el canvi climàtic i els seus efectes
14.	Vida submarina. Conservar i utilitzar de manera sostenible els oceans, els mars i els recursos marins per al desenvolupament sostenible
15.	Vida terrestre. Protegir, restaurar i promoure l'ús sostenible dels ecosistemes terrestres, gestionar sosteniblement els boscos, lluitar contra la desertificació, aturar i invertir la degradació de les terres i aturar la pèrdua de biodiversitat
16.	Pau, justícia i institucions sòlides. Promoure societats pacífiques i inclusives per al desenvolupament sostenible, la provisió d'accés a la justícia per a tothom i la construcció d'institucions eficaces, responsables i inclusives a tots els nivells
17.	Aliança pels objectius. Consolidar i revitalitzar l'Aliança Mundial per al Desenvolupament Sostenible / realize the global partnership for sustainable development

Font: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>

Font: [www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals](http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals)

Figura 7. Icones dels 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS)



Font: Educació per als ODS. Objectius d'aprenentatge. Centre UNESCO (Catalunya).

Els objectius de l'Agenda 2030 són erradicar la pobresa, lluitar contra la desigualtat i la injustícia, i posar fre al canvi climàtic, entre altres (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Aquesta agenda marcarà l'acció global pel desenvolupament fins a l'any 2030 i, conjuntament amb la resta d'agendes globals, configura un full de ruta d'actuació connectat entre si per a assolir un objectiu comú: el desenvolupament mundial sostenible (Organització de les Nacions Unides [ONU], 2015).

Aquests objectius s'han plantejat com a substituïts dels objectius de desenvolupament del mil·lenni, presentats en l'anterior agenda amb vigència fins al 2015. Els principis amb els quals es basen per tal de garantir l'èxit són els següents:

- **Universals:** es requereix que tots els països s'impliquin, independentment del seu nivell de desenvolupament econòmic.
- **Globals:** que aborda els desafiaments de tots tipus (locals, nacionals i transnacionals) més urgents.
- **Integrals:** els objectius estan interconnectats amb totes les seves dimensions i nivells.

- Mesurables: es poden mesurar amb indicadors.
- Ambiciosos: no deixem ningú enrere.
- Inclusius: impliquen totes les parts interessades i tots els nivells de govern a l'hora de fer un esforç col·lectiu per al desenvolupament sostenible.
- Multidimensionals: inclouen les dimensions clau pel desenvolupament sostenible: econòmica, social i mediambiental.
- Basat en l'experiència que s'ha adquirit dels ODM (objectius de desenvolupament del mil·lenni).

Actualment l'educació per al desenvolupament sostenible. (EDS) pretén formar en certes competències, valors i actituds noves coincidents a una manera de viure més sostenible, en general, en tots els àmbits. Per tant, no es tracta només d'un canvi dels estils de vida, de modificació dels nostres hàbits i comportaments, sinó que també és necessari desenvolupar habilitats i actituds envers la sostenibilitat. Els sistemes educatius són els que han de marcar aquest camí, definint objectius i continguts, noves metodologies i eines pedagògiques.

Per exemple, s'han fet estudis que proposen quins ODS, i en relació amb l'EA, haurien d'introduir-se en les etapes formatives de la universitat. Des del punt de vista de l'alumnat que va ser entrevistat en aquests estudis, es va considerar que poden tenir una gran rellevància en aquesta etapa educativa la inclusió de tres objectius: l'ODS 6 (Aigua neta i sanejament), l'ODS 11 (Ciutats i comunitats sostenibles) i l'ODS 15 (Vida d'ecosistemes terrestres). Així i tot, la recerca també va concloure que en l'ensenyament també tenen una especial rellevància els que tenen incorporats valors de solidaritat i d'EA, com ara l'ODS 1 (Fi de la pobresa), l'ODS 10 (Reducció de les desigualtats) i l'ODS 16 (Pau, justícia i institucions sòlides) (Lucena, 2013; Ibañez et al., 2020).

En l'àmbit educatiu destaca amb gran èmfasi l'ODS 4, que treballa per garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom. D'aquesta manera, es proporciona a tothom accés a l'educació, la formació i el ple desenvolupament del seu potencial. Aquest ODS

demana garantir l'accés a serveis d'atenció i desenvolupament en la primera infància i a un ensenyament preescolar de qualitat. També s'ha de potenciar que tothom acabi l'ensenyament primari i secundari, que haurà de ser gratuït, equitatiu i de qualitat, i accedir a una formació tècnica, professional i superior de qualitat, incloent-hi l'ensenyament universitari. Així mateix, cal que els estudiants adquireixin coneixements necessaris per promoure el desenvolupament sostenible; aquests es basen en els drets humans, igualtat de gènere, promoció d'una cultura de pau i no-violència, adopció d'estils de vida saludables, entre altres (Diputació de Barcelona, ca. 2017).

Així doncs, la relació que s'estableix entre l'EA i els ODS ve justificada perquè la definició de la primera s'adapta, amb diferent nivell de relació, a cadascun dels ODS, així com exemplifica la taula 2 amb l'ODS 4. Aquesta justificació ve argumentada perquè són els problemes causats per l'ésser humà, que han esdevingut de l'ús de recursos que hem adquirit de la natura i de les relacions entre nosaltres, amb la mirada de buscar una solució aquests problemes i garantir que el futur sigui sostenible. És per aquest motiu que el conjunt de tots els objectius proposats donen a l'EA la possibilitat d'afrontar nous reptes amb una major transversalitat i en equilibri amb la natura.

A la taula 2 podem observar la relació entre l'objectiu de desenvolupament sostenible número quatre, "Educació de qualitat", i l'educació ambiental, en relació als objectius que comparteixen, temes que es poden tractar, i exemples d'intervenció d'aprenentatge i acció, que es poden aplicar en l'àmbit educatiu, formal i no formal, associatiu o institucional.

Taula 2. Relació entre l'ODS 4 i l'EA, concretant els temes i els exemples d'aprenentatge i acció que es poden treballar

ODS	Quins objectius es relacionen amb l'educació ambiental	Temes	Exemples aprenentatge i acció
ODS 4: Educació de qualitat	<p>Comprendre la importància de l'educació i les oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom (educació formal, no-formal i informal) com a motors principals del desenvolupament sostenible, amb l'objectiu de millorar les vides de les persones i assolir els ODS.</p> <p>Comprendre la importància de la cultura com una de les vies per aconseguir la sostenibilitat.</p> <p>Entendre que l'educació pot ajudar a crear un món més sostenible equitatiu i pacífic.</p> <p>Aprofitar totes les oportunitats de l'educació rebuda al llarg de la vida i aplicar els coneixements adquirits a les situacions del dia a dia per promoure el desenvolupament sostenible.</p>	<p>La importància de l'existència d'una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom (educació formal, no-formal i informal, inclòs l'ús de TIC) per millorar la vida de les persones així com el desenvolupament sostenible.</p> <p>Coneixements, valors, competències, hàbits i conductes necessàries per promoure el desenvolupament sostenible.</p> <p>El concepte d'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS), l'enfocament integral de la institució com a eina, estratègia clau per ampliar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, així com els principis pedagògics per desenvolupar les competències relacionades amb la sostenibilitat.</p>	<p>Desenvolupar un projecte basat en enquestes: "Què és una escola o un espai sostenible?"</p> <p>Impulsar programes i iniciatives d'EA per afavorir la inclusió com a instrument per al foment de l'equitat.</p> <p>Impulsar programes d'EA en l'àmbit no formal (àmbit socioeducatiu, del lleure, cultural, ocupacional) i informal (mitjans de comunicació, voluntariat, etc.).</p> <p>Promoure institucions i entitats, per exemple el Consell d'Infants d'un municipi, a través de les escoles, per tal de tenir en compte la mirada de les generacions futures i que tinguin l'oportunitat de conèixer, valorar, opinar, denunciar, reivindicar, proposar, dissenyar... en tots aquells temes relacionats amb el municipi i amb la infància.</p>

Fent la revisió dels 17 objectius ODS, i seguint l'exemple de l'objectiu 4, també s'ha de tenir en compte la transversalitat dels ODS a tots els nivells. La seva integració i universalitat és molt important, ja que es pot establir una incorporació d'aquests segons el territori i els col·lectius participants destinataris amb els quals es vulgui

treballar, per tant, cal que la implementació d'aquests objectius es faci també de manera paral·lela a un nivell local, nacional i internacional (Ibáñez et al., 2020).

En conseqüència, la integració dels ODS en les bases i objectius dels diferents programes, activitats, informació, esdeveniments, etc., treballats i impulsats des del sector de l'EA connecten clarament amb un dels principis més destacables de l'Agenda 2030: no deixar ningú pel camí i tenir en compte tots els col·lectius i persones que formen la societat (Nilson et al., 2016).

Generalment, es coneix que la major part de l'EA es dona en ambients no formals i va molt focalitzada al públic més jove (Disinger, 1997) però cal treballar per aconseguir que aquesta també arribi a totes les edats, així com des de la primera infància i els adults, i s'integri a l'educació formal per garantir que, des de les primeres etapes educatives i fins a les últimes, les persones vagin incorporant aquests coneixements ambientals que els facin sentir connectats amb la natura i, per tant, que les decisions que prendran en un futur posin la mirada cap al desenvolupament sostenible (Crohn i Birnbaum, 2010). Simplement, amb aquest intent d'influenciar als altres es pretén que els coneixements adquirits per uns siguin transmesos a altres i permeti que tothom sigui capaç de conèixer els problemes existents i reflexioni col·lectivament i de manera col·laboradora per a la cerca de les possibles solucions. Per tant, treballar des de l'EA també porta associats beneficis intergeneracionals (Duvall, i Zint, 2007).

Una enquesta a docents d'ensenyament secundari als Estats Units (N = 746), suggereix que el professorat està interessat i disposat a ensenyar sobre el canvi climàtic malgrat els reptes relacionats amb les normes estatals i les perspectives oposades. Molts reconeixen això com una oportunitat per ensenyar a l'alumnat sobre la naturalesa de la ciència, a més de poder fer que s'impliquin en l'anàlisi de dades, els sistemes de pensament i habilitats de pensament crític. Atès que molts dels plans de lliçons existents se centren en la ciència de la terra, les oportunitats existeixen per fer que el canvi climàtic sigui rellevant per incorporar els impactes dels ecosistemes locals i de les qüestions de política en activitats docents (Monroe et al., 2013).

En l'àmbit català, i concretament a la ciutat de Barcelona, trobem un projecte educatiu ambiental no formal per a l'etapa de primera infància, *Laludo*, ubicat al Parc de la Ciutadella. És un espai d'educació lliure que pretén, des de les primeres edats,

transmetre els valors ambientals i també els que trobem inclosos en els 17 ODS a través de l'experimentació lliure, la descoberta i l'observació. Les activitats que es desenvolupen en els diferents espais, no només acosten als infants a integrar aquests conceptes i hàbits sinó que obren la possibilitat al fet que les mateixes persones adultes que acompanyen els nens i nenes també els incorporin. Es poden consultar les activitats a <https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/ca/serveis/la-ciutat-funciona/educacio-i-sensibilitzacio/equipaments-municipals/espai-ludic-ambiental-per-a-families-del-parc-de-la-ciudadella>.

Es troben més exemples d'aquest tipus de transversalitat, o de compartir coneixements, en altres espais i en altres territoris. Els casos que inclouen en el currículum escolar els programes de recuperació ecològica, fent partícip a l'alumnat, també són de rellevant importància. Són tipus de projectes tot sovint vinculats a centres de recuperació de fauna, i amb projectes de voluntariat. Les escoles, així com públic familiar o altres col·lectius, poden visitar aquests centres. A més a més, hi ha projectes que tenen un impacte major, si tenen un objectiu rellevant, vinculat amb la sostenibilitat, la biodiversitat i altres repercussions beneficioses per la zona on es porta terme i les persones que hi viuen. Un model és el de les escoles de Califòrnia, que en el 2006, alumnat i adults van treballar plegats per la recuperació forestal a una badia. No només era un benefici per a l'entorn natural, sinó també per a la població que va poder dur a terme alguna activitat o simplement gaudir de la natura (Birnbaum et al., 2006).



## 1.4. Societats resilents i sostenibles: temps de pandèmia

Educació i Sostenibilitat són conceptes dinàmics, i això esdevé en que no existeixen models universals d'implementació d'aquests. Cada lloc té la seva realitat ambiental, social, cultural, política, i per tant diferents prioritats i sistemes o metodologies per a intervenir en el desenvolupament de l'EA. És per això que es considera que el primer pas serà definir aquestes prioritats i objectius locals, per a satisfer a les persones i l'entorn on viuen. En alguns casos es podran trobar similituds en diferents localitats, i per tant, es poden aplicar programes d'EA semblants, adaptats a les diferents realitats (Macedo, 2005).

En el mes d'abril de 2021 es va portar a terme el Seminario web «*Estrategias educativas hacia la sostenibilidad. Caminos de futuro*», impulsat, dins del marc Educación para el desarrollo Sostenible per la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Un esdeveniment en el qual es posava èmfasi en els grans reptes als quals s'enfronta la humanitat en l'actualitat. Es va plantejar com l'emergència climàtica i la crisi de sostenibilitat ambiental han alterat de manera significativa els ecosistemes i la forma de vida, i la necessitat de trobar solucions als desafiaments mediambientals i socials, així com analitzar les relacions d'interdependència i interconnexió existents entre els aspectes ambientals, econòmics i socials que són part de l'origen de molts dels problemes amb els que ens trobem actualment, i que necessiten ser abordats també des de l'àmbit educatiu. La crisi sanitària viscuda també ha estat quelcom que ens hauria d'alarmar, i hem de ser conscients de la dependència que tenim de la natura per a viure i sobreviure.

Des del món científic coneixedor de dades i evidències comprovades, com el Grup Intergovernamental d'Experts sobre el Canvi Climàtic de les Nacions Unides (IPCC), format per unes 2.000 personalitats científiques, consideren que l'evolució del planeta pot anar a pitjor:

Predir el desenvolupament socioeconòmic és probablement més difícil que predir l'evolució d'un sistema físic, perquè implica predir el comportament humà, les eleccions de polítiques, els avenços tecnològics, la competència internacional i la cooperació

internacional. El mètode comú consisteix en utilitzar escenaris de desenvolupament socioeconòmic en un futur plausible, dels quals es dedueix les emissions futures de gasos d'efecte hivernacle i altres agents de forçament. En general, no és possible assignar graus de probabilitat als diferents escenaris de forçament. En canvi, es fa servir un conjunt d'alternatives per abastar el ventall de possibilitats. Els resultats dels diferents escenaris de forçament ofereixen al o la responsable de les polítiques alternatives una gama de possibles futurs que considerar. (Stocker et al., 2013, p. 167)

Per Riechmann (2019), filòsof i ecòleg, el problema rau en el fet que allò que és ecològicament necessari és culturalment i políticament impossible. Hi ha d'haver dues transformacions: per una banda, que els governs i les grans indústries generin lleis i accions per a reduir la contaminació i, per altra banda, que les persones que habitem el planeta canviem els nostres hàbits.

Podem posar l'educació i la investigació en el centre, per assolir els objectius que ens assegurin el desenvolupament sostenible. Però no només l'EA, sinó l'educació en general, ja que es necessiten ciutadans i ciutadanes ocupant càrrecs de responsabilitat, amb visió crítica, amb valors fermes i amb comportaments actitudinals, i amb hàbits i formes de vida acordes amb aquesta evolució que es vol aconseguir. L'EA per si sola no podrà assolir aquest canvi de valors i actituds en les persones, si no va acompanyada de canvis polítics, econòmics i socials. Un exemple, a petita escala, és promoure els envasos d'un sol ús per a la reducció de plàstic, però en el mercat actual el plàstic és un gran negoci i el trobem en la majoria d'embolcalls de tots els productes. O un altre exemple és el de promoure el consum de km 0, però els productes bàsics més econòmics venen d'altres països, i per tant, no són accessibles per a totes les persones, ja que depèn de la seva capacitat econòmica.

Si fem una mirada al món, al nostre país, província, comarca, a la nostra ciutat, veurem que encara hi ha molt camí a fer en temes ambientals, i que no només recau en tenir una ciutadania informada i formada, sinó en aplicar mesures en l'àmbit polític i governamental, relacionats i d'acord amb aquests objectius que volem assolir. No es pot donar tot el pes i responsabilitat a les persones, com es fa actualment. El missatge que arriba a la societat és que no té hàbits de vida i consum saludables i responsables

amb el medi ambient, amb el planeta. Però els hàbits de vida i de consum que es promocionen, i que formen part del sistema econòmic, tot sovint no són els exemplars ni els més sostenibles que hi podrien haver. Per tant, hi ha d'haver un canvi general de valors i de comportaments a nivell global, per a poder assolir els objectius que es marca l'EA. Certament amb persones més formades en EA, més crítiques, informades i preparades per a poder oferir alternatives sostenibles, es podrà fer més incidència en tots els àmbits de gestió actuals, a tots els nivells i de manera transversal. Aquesta hauria de ser l'evolució de l'EA, el fet d'evolucionar en paral·lel amb tot allò que també repercuteix en el medi ambient, sent conseqüents amb el que promovem, oferim i consumim a nivell global, per a ser més sostenibles respectant en el nostre entorn, el lloc on vivim i que finalment és la base de la nostra existència, la terra.

Heras, Pascual i Arlandis (2021) esmenten que tots els problemes ambientals són problemes humans i que la naturalesa no té cap problema. El tema és com ens adaptem i vivim en el planeta. Consumim recursos i generem residus, i no donem temps a la terra per a processar-ho. La crisi ambiental amenaça directament a la nostra vida, i la humanitat, nosaltres, és qui té la clau i la responsabilitat del canvi. Hem de ser conscients que els problemes ambientals són problemes socials. Hem de mirar cap als temes socials com a l'arrel de la crisi ambiental per aconseguir adaptar-nos i viure com a societat tenint en compte els paràmetres de la terra, i els seus recursos finits (Heras et al., 2021).

Aquests autors afirmen que la solució recau en ser conscients de la situació en la que ens trobem, saber portar a terme solucions, tenir sentit de la responsabilitat, i impulsar la transició eco social a les escoles. Per tant, consideren que el paper de l'EA en el moment actual és clau per a assolir un canvi necessari i una transformació de la ciutadania cap a la sostenibilitat.

Actualment tenim el repte d'afrontar un estil de vida insostenible. Hem de revertir el nostre sistema de producció i consum, d'alimentació, de mobilitat, de fabricació, etc. Canvis que s'han de fer a nivell individual, col·lectiu i polític. S'ha de portar a terme un canvi de cultura, en el qual es coneguin els límits del planeta (recursos, usos de l'energia, aigua, etc.), que ens ajudi a entendre la nostra dependència total amb tot allò viu, una eco dependència de l'aigua, la terra, la biodiversitat, etc. Un enfocament eco social que ens faci comprendre la nostra vulnerabilitat i interdependència amb

altres éssers vius, i el tenir cura a nivell individual i col·lectiu de totes les persones i tot allò que ens envolta. L'educació i la sostenibilitat estan totalment vinculades, i és necessària una alfabetització eco social que construeix una cultura sostenible (Heras et al., 2021).

El que s'ha de portar a terme és una modificació del currículum educatiu, integrant continguts que ens acostin a la sostenibilitat i a valorar la biodiversitat i els recursos del planeta. És necessari desenvolupar competències que ens ensenyin a viure de manera que sigui possible la nostra supervivència, i fer-ho des de l'escola i altres espais educatius és bàsic, integrant l'EA com a eina per educar i sensibilitzar envers el consum, pràctiques sostenibles, alimentació ètica i sense malbaratament, etc. Les escoles o centres d'educació són espais amb estructures on també es pot aprendre a partir de la pràctica (Heras et al., 2021).

Amb el canvi climàtic, el consum de recursos en excés, i la pèrdua de biodiversitat creixent, ja era necessària l'EA com a una de les eines principals per aconseguir un canvi de rumb cap a societats resilents. I la crisi sanitària viscuda arran de la pandèmia de la Covid-19, la por i la incertesa generalitzada són claus per a despertar a la societat i adonar-se que necessitem un canvi en el sistema per a una vida saludable i sostenible, a escala col·lectiva i a escala individual. El rol de l'EA en aquest context, que podem plantejar com a "sinistre total" o oportunitat per al canvi, és latent (Franquesa et al., 2020).

Segons els autors i autores, referents a Catalunya en el sector de l'EA a Catalunya, l'EA així com l'ecologisme com a moviment polític, estan vinculats a moments històrics que no els han afavorit, però que per altra banda, podrien ser un altre motiu per al seu impuls. L'EA va néixer als anys 70, juntament amb el neoliberalisme que s'imposa des dels Estats Units i el Regne Unit durant els governs de Ronald Reagan i Margaret Thatcher i que s'implanta durant les següents dècades. Aquest corrent ideològic posa de manifest i reforça els moviments individualistes, qüestiona la intervenció de l'Estat com a fiscalitzador del mercat i administrador del bé i béns comuns i s'oposa a qualsevol regulació que impedeixi o limiti els interessos del capital, incloses les regulacions de caràcter ambiental. (Franquesa et al., 2020).

Encara ara estem vivint les conseqüències de l'hegemonia d'aquest paradigma, evidents, per exemple, en les enormes dificultats per definir una política global que abordi l'emergència climàtica, malgrat que l'abast d'aquesta amenaça és ben conegut per la ciència des de mitjans del segle passat, pel cap baix. Aquesta conjuntura històrica va dificultar que l'esperit optimista i reformador amb el qual sorgeix l'EA a finals dels anys seixanta del segle XX pogués generar una transformació educativa i social que permetés consolidar la cura de l'entorn com un pilar més d'un estat del benestar que va començar a ser desmuntat, i ho continua sent, per un sistema capitalista neoliberal (Franquesa et al., 2020).

El canvi climàtic produït per les accions humanes és preocupant, i amb els pas del temps augmenta l'atenció dels mitjans de comunicació, les i els responsables polítics i la ciutadania de tot el món. Cada cop són més manifestos els efectes potencials del canvi climàtic al nostre planeta i les nostres vides. I ja no són només canvis en l'entorn físic, sinó que genera efectes ecològics, econòmics i humans, ja que cal analitzar-ho des d'una perspectiva de medi ambient natural i humà, tenint en compte opcions de mitigació i polítiques que poden reduir els impactes de canvi climàtic (Hardy, 2003).

Referents mundials, com Irina Bokova, directora general de la UNESCO l'any 2015, opinen que la situació actual mundial deguda als efectes provocats i previstos pel canvi climàtic, ens porta a fer front a nous reptes educatius per a enfortir i donar a conèixer la cultura de la sostenibilitat i construir un futur que respongui a una justícia social i ambiental (Berger i Carrizo, 2016; Canaza-Choque, 2019).

És necessari incloure la temàtica de la sostenibilitat, la crisi ambiental, el canvi climàtic i els seus impactes en els currículums escolars, cursos existents, graus universitaris i altres espais formatius, però docents com Hiser (2020) es pregunten que més s'ha de portar a terme, a més a més de projectes formatius que incloguin aquests temes per a formar a futurs professionals, per a assolir un canvi real per a mitigar els efectes.

Franquesa et al. (2020), sostenen que actualment ens trobem en un "context més insostenible que en els anys 70", i superant els límits dels recursos que tenim. Hi ha un gran desajust entre el que produïm i consumim i la capacitat de resoldre els problemes que creem, així que és possible que ja estiguem vivint el col·lapse. Citen

que “el 22 d'agost (de 2020) la humanitat, va sobrepassar el consum de recursos que la terra és capaç d'oferir al llarg d'un any complet”, i és necessari remarcar que les necessitats bàsiques dels més pobres no s'arriben a satisfer (*El planeta se queda sin batería*, LAVANGUARDIA (2020). Aquesta dada és indicativa de la problemàtica ambiental i social.

En l'actualitat s'han portat a terme alguns canvis d'hàbits i consum en la societat, a nivell individual i col·lectiu, en el tipus d'alimentació, el canvi a transport més sostenible, etc. Però són petits canvis de la ciutadania que han d'anar acompanyats d'altres canvis a altres nivells, per assolir una transformació sostenible real en la humanitat. Fins l'actualitat s'han produït aquestes modificacions, però que no han suposat una transformació radical del sistema, amb un gran impacte en el propi planeta (Rojas, 2013).

Per a Franquesa et al. (2020) el rol de l'EA és el de destruir allò que no funciona, i crear, construir quelcom nou i que ens condueix cap a aquest canvi. Quelcom que motivi, que convidin a participar, crear i evolucionar. A aprendre i desaprendre. En l'EA s'ha de cuidar la dualitat de l'esperit crític i la capacitat per generar canvi: poder veure el que no funciona i parlar del que es pot fer per a millorar-ho.

Hi ha un element d'esperança: els processos transformadors ofereixen noves possibilitats, espais de canvi, oportunitats, noves maneres de fer les coses, de governar-se. Pindado, Martí, i Rebollo (2002) esmenten que el principal motor del canvi és la societat, les persones, i que una persona canvia a través de processos educatius, i també participatius. Posar a la pràctica les teories i propostes educatives, demostra cada dia que el principal instrument per al canvi són les persones. Les persones són les que canvien i, en fer-ho, aconsegueixen canviar les coses. A aquest tipus de canvi, l'anomenem educatiu i, per tant, per fer que les coses canviïn, ens hem d'educar; perquè estem parlant del canvi de la societat, de les persones. Entenent l'educació com la base per a la transformació, l'EA ha de sumar-se als processos de transformació, i generar un aprenentatge eco social. Si canvien les persones que conformen la societat, podrà haver-hi un canvi en tots els àmbits, polític, cultural, de consum, etc. (Franquesa et al., 2020).

L'EA ha d'assolir el seu màxim potencial per ajudar el procés educatiu formal a aconseguir els seus diversos propòsits: Ajudar a la ciutadania a ser informada sobre el seu rol com a productora i consumidora; fomentar el comportament adequat en relació amb el medi ambient; habilitar a les persones responsables de decisions futures a adoptar enfocaments respectuosos amb el medi ambient; acompanyar a les noves generacions a apreciar, valorar i respectar el món que les envolta; i fomentar, estendre, el "pensament ecològic" vinculat a l'acció ambiental per a promoure la comprensió de tot el que succeeix a nivell internacional i el desenvolupament sostenible (Palmer, 1998).

Així doncs, la situació actual, és considerada per referents en el sector de l'EA en l'àmbit nacional i internacional, com a una oportunitat per a poder arribar a la societat. El fet de les experiències viscudes, la por i la incertesa, ha esdevingut un impuls per al canvi de la societat. Han estat claus per a poder despertar el canvi, per a poder preservar l'entorn natural, protegir la natura i protegir-nos a nosaltres. S'ha fet latent el vincle entre la natura, el medi ambient, i les persones. I, per altra banda, també ha esdevingut un repte per a l'EA, pel que fa a metodologia pedagògica i la necessitat de fer ús de metodologies participatives i motivadores, presencialment i també en línia. La pandèmia viscuda ha fet que professionals d'aquest àmbit s'han hagut de reinventar, i que estigui latent la necessitat de la formació en l'àmbit de competències digitals, per a poder fer educació en línia. Un repte més per a generar aquest canvi a través de processos educatius (Feliu et al., 2020)

L'EA viu un canvi per adaptar l'educació realitzada a l'aire lliure i als entorns i col·lectius digitals, i per tant, conèixer eines i plataformes en línia per a poder dissenyar i crear activitats participatives aplicables a l'EA. I per altra banda, recopilar recursos apareguts en el marc de la Covid-19 que facilitin el compromís de la societat enfront l'emergència climàtica. (Feliu et al., 2020)

Aquests autors consideren que:

aquest darrer any serà recordat per la situació especial de pandèmia que estem vivint i que ha provocat la creació i l'intercanvi en línia de molts i variats recursos davant la necessitat que hem tingut de compartir, comprendre, explicar, analitzar i valorar tot allò que estem vivint des de les cases de cadascú, a nivell local i a nivell global. Una

situació d'incertesa que ha arribat de cop i que ha necessitat d'adaptacions ràpides i canviants que està posant a prova la resiliència, el concepte de comunitat i la repercussió de les accions individual. Un moment complex que ha visualitzat recursos d'EA ja existents i que n'ha produït de nous. Recursos que serveixen per prendre consciència de la situació, presenten nous coneixements, aptituds i actituds que són bàsiques per afrontar aquesta situació i que incorporen també accions de participació ciutadana rellevants. Uns recursos que donen resposta als objectius principals de l'EA. (Feliu et al., 2020, p.10)

Sens dubte, l'EA és fonamental en la construcció i la pràctica de les estratègies de desenvolupament humà que permetin augmentar la qualitat de vida dels pobles i ciutats, així com la conservació i protecció del medi ambient. L'EA ha de ser un factor integrador de desenvolupament intel·lectual i col·lectiu, relacionat amb les necessitats de les comunitats, els recursos disponibles i la qualitat de vida de totes les persones. En aquest sentit, De la Toba (2021) manifesta que l'EA es considera l'educació per a l'organització, per a l'acció política, per al progrés social i cultural. És un procés permanent que requereix canvis profunds en les maneres d'educar, una estratègia i un programa d'EA que s'ha d'adaptar a una societat que tot sovint no té en compte els temes i reptes socials. L'objectiu hauria de ser actuar sobre l'origen dels problemes ambientals, no només les seves conseqüències, que combinen solucions que tenen en compte aspecte econòmics, polítics i culturals. L'evolució de l'EA com a concepte i el seu camp d'acció, ha anat modificant el seu paper com a eina fonamental la protecció del medi ambient, tenint en compte la inclusió social i el desenvolupament sostenible. Actualment l'EA és vital per assolir el canvi transformador del model i sistema de desenvolupament actual, cap a una transformació eco social (De la Toba, 2021)

Spínola (2021) recrea un nou marc conceptual per a l'EA, tenint en compte la crisi ecològica actual i la necessitat urgent de restablir un equilibri natural. Revisa conceptes com la "cultura de la natura", el que s'anomena cultura de la sostenibilitat per a Franquesa (2019), "ecologia cultural", "alfabetització ambiental" i "cultura ambiental". En la seva visió, s'estableixen comunitats educatives ambientals, i es



promou la cultura ambiental. Aquest marc es basa en la pròpia comunitat i s'estructura en tres etapes seqüencials diferents: forces motores; procés de transformació sociocultural i sostenibilitat ambiental. Cada etapa es vincula amb la seva anterior, sent la primera la impulsora però mantenint-se present durant tot el cicle. Per Spínola (2021) les forces motores són la primera etapa, les institucions polítiques i socials, a continuació, la transformació sociocultural de les comunitats basada en la implementació de bones pràctiques ambientals i programes d'EA, i finalment, la sostenibilitat ambiental, amb el suport d'una comunitat educadora ambiental que impulsa la cultura ambiental, que també hauria de influenciar en les forces motores per a prendre decisions des d'estaments polítics i socials que ens acostin de nou a la sostenibilitat.

Les educadores ambientals són uns dels mitjans per a facilitar els canvis, aquesta transformació sociocultural. Tenen el repte d'aconseguir que les persones participin, que les comunitats prenguin consciència de la importància que tenen en els projectes socials i ambientals. De donar a conèixer tota la informació rellevant respecte el canvi climàtic, sobre la crisi ecològica. Dotar de coneixements i habilitats per a fer front a l'emergència climàtica, a través de l'educació formal i no formal, des d'institucions públiques i privades, explicant els conceptes vinculats al medi ambient, possibles opcions per a seguir un estil de vida sostenible i eines per a dissenyar i executar noves oportunitats sostenibles per a les futures generacions i per al planeta. L'EA té un rol principal per a empoderar a cadascuna de les persones, fent-la adonar del que succeeix al seu entorn, i de la seva capacitat per a modificar col·lectivament lleis i decisions polítiques, i com les seves accions són la base per a la transformació socioambiental col·lectiva.

En aquest capítol hem fet una revisió històrica de l'EA, des dels seus orígens, tenint en compte les dates i esdeveniments claus a nivell mundial, fins a la seva evolució actual, tant a Catalunya, com a nivell estatal. I per altra banda, hem identificat a les educadores ambientals, com a una de les peces claus en aquest canvi i transformació sociocultural i ambiental. En el proper capítol es realitza una aproximació al perfil d'aquestes professionals, tenint en compte estudis de professionalització portats a terme a nivell estatal i internacional, identificant les seves funcions i les competències tècniques i actitudinals vinculades.

## **Capítol 2. Educadores ambientals, del perfil professional a les competències clau**

L'educació ambiental (EA) és un sector complex i divers, i per tant, definir les tasques professionals que desenvolupa l'educadora ambiental també. Fruit de l'evolució constant del concepte de l'EA i les seves variants, aquesta distinció pot arribar a generar diferents perfils o categories segons si la tasca es centra en educar en aspectes de ciències naturals (EA) o bé incorpora les interaccions amb la societat i aspectes econòmics (educació per a la sostenibilitat) (Hardy, 2008).

En la realització d'aquesta investigació, s'ha fet una recerca d'informació de diferents fonts per a poder obtenir una visió real i actual del que es pot entendre per educadora ambiental. S'han tingut en compte estudis, plans, programes d'EA, així com currículums formatius i documentació oficial vinculat a les ocupacions professionals.

L'agrupació de professionals en l'EA sovint es troba estructurada a nivell de comunitat autònoma, com és el cas d'Espanya, donat que les competències de formació i/o acreditació professional estan transferides.

La majoria d'associacions i entitats realitzen una tasca principal de recerca i banc de recursos, així com l'organització formal de congressos, seminaris i fòrums referents a l'EA i l'aplicació de diversos programes i campanyes d'EA. Ara bé, a Espanya l'associacionisme vinculat a l'EA està íntimament lligat a la problemàtica de la professionalització dins del mateix camp. D'entrada la major part de les associacions constituïdes des de mitjans dels anys vuitanta contemplen entre els seus objectius la reivindicació de la funció social i laboral de l'educadora ambiental. L'impuls associatiu i la qüestió professional són al nucli de la lluita per definir la identitat d'un camp en tensió permanent (Benayas et. al., 2019).

Tot i l'elevat nombre d'associacions existents que tenen l'EA com a principal objectiu, les qüestions referents a la professionalització de la professió són molt minses, i gairebé sempre es veuen reduïdes a un cercador de feina o l'establiment de sinèrgies professionals i en canvi les qüestions de drets i marcs laborals són gairebé inexistent, o si més no difícilment accessibles. Cal destacar en aquest sentit, els estudis realitzats els darrers anys, en els que han participat diverses associacions d'EA de l'estat

espanyol, que han permès obtenir una radiografia actual i ajustada a la realitat del sector, i definicions dels llocs de treball de professionals de l'àmbit de l'EA.

En aquest sentit, la Asociación Española de Educación Ambiental (AEEA), especifica que una professional de l'EA ha de complir requisits de formació i experiència per ser acreditats com a tals. Aquests requisits són: disposar d'una diplomatura o llicenciatura universitària, haver cursat formació específica d'EA i disposar de pràctica docent o experiència pedagògica.

A l'àmbit català, la Societat catalana d'Educació Ambiental (SCEA) forma part del comitè de seguiment de l'estudi i projecte de professionalització del sector de l'EA, promogut pel Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya des de l'any 2020. Per tant, actualment, el grup de treball de professionalització de la SCEA, avalua la documentació aportada per part de l'estudi que s'està realitzant, i avala els resultats, que anteriorment ja han estat citats.

## **2.1. Perfils i funcions de l'educadora ambiental**

Per a identificar el perfil d'educadora ambiental en el que ens centrem en aquesta investigació, s'ha analitzat la informació obtinguda respecte aquest perfil professional a Catalunya i la resta de l'estat, i en països de l'àmbit internacional, que s'han tingut en compte per la seva experiència en el sector, aprofundint en les funcions, tasques principals i competències necessàries.

Les fonts d'informació sobre l'EA són nombroses i per tal de recollir possibles diferències en les definicions del perfil d'educadora ambiental s'ha fet una recerca a partir de diferents fonts, com les vinculades a normatives vigents així com estudis, plans i programes d'EA més actuals, per a poder fer una comparació i comprovar quins aspectes tenen en comú, tant a nivell català i estatal, com en l'àmbit internacional.

Inicialment, es presenten les normatives i definicions vigents i oficials pel que fa a la categoria professional d'educadora ambiental, tant a nivell estatal com català.

A Espanya hi ha diverses normatives amb les quals, al llarg dels anys, s'ha evolucionat cap a un reconeixement, més o menys oficial, d'aquesta professió. Les definicions oficials i vigents de l'educadora ambiental s'inicien a l'any 2007.

D'una banda, el *Real Decret 814/2007, de 22 de juny, pel que es complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, mitjançant l'establiment de dos qualificacions professionals corresponents a la Família Professional Seguretat i Medi Ambient*, on una de les qualificacions professionals que s'estableix i es descriu en l'annex CCLII és "Interpretació i educació ambiental", amb un nivell 3 de qualificació. Tot i així, aquest fet només va ser un primer pas en el camí cap a la regulació de l'exercici professional de l'educadora ambiental i el seu reconeixement.

D'altra banda, el *Real Decret 1591/2010, de 26 de novembre, pel que s'aprova la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-11)* actualitza la classificació nacional d'ocupacions de l'any 1994 (Instituto Nacional de Estadística, 2011). En el seu annex, es presenta per primera vegada la classificació "Profesionales de la educación ambiental" amb el codi 2326, inclòs en la categoria "Otros profesionales de la enseñanza". A nivell català, és el *Decret 27/2012, de 6 de març, pel qual s'aprova la Classificació catalana d'ocupacions 2011 (CCO-2011)*, el que recull amb el mateix codi 2326 els professionals de l'EA.

Per altra banda, per a poder assolir aquesta qualificació professional, al *Real Decret 384/2011, de 18 de març*, s'estableix el títol de Tècnic Superior en Educació i Control Ambiental i es fixen els seus aprenentatges mínims. El Currículum del Cicle de Formació de Grau Superior (CFGS) en Educació i Control Ambiental consta al DOGC, núm. 7643, de 15 de juny de 2018 (ORDRE ENS/69/2018, d'11 de juny). Aquesta normativa regula les competències i els aprenentatges de la formació dels i les professionals dins del sistema educatiu. I la seva definició és:

aquell que té la capacitat de sensibilitzar o educar a la població, promovent actituds que contribueixin a la conservació i millora del medi, informant sobre els seus valors i els diversos problemes ambientals capacitant per a una correcta presa de decisions, dissenyant activitats per al seu coneixement i ús basat en principis de sostenibilitat, així com realitzar accions de gestió ambiental per

controlar i protegir el medi aplicant la normativa. (ORDRE ENS/69/2018, d'11 de juny, DOGC, núm. 7643, p. 4)

Les característiques designades per a la qualificació professional en Interpretació i Educació Ambiental s'utilitzen posteriorment per a la creació del Certificat de Professionalitat en Interpretació i Educació, i s'estableixen al *Real Decret 720/2011, de 20 de maig, tres certificats de professionalitat de la família professional Seguretat i medi ambient que s'inclouen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad*. El certificat de professionalitat d'interpretació i educació ambiental és el que té el codi SEAG109 (Annexo II del Real Decreto 720/2011); però la competència per la certificació de professionalitat recau en cada comunitat autònoma.

El Certificat de Professionalitat defineix el titulat com “un professional amb capacitat per comunicar sobre el medi ambient, interpretar els seus valors i problemàtica, guiar i capacitar a les persones per contribuir a la conservació i millora ambiental” seguint la definició de 2007 de la qualificació professional en “Interpretació i educació ambiental” esmentada anteriorment.

Un altre document vinculant autonòmic que compta amb la definició del perfil professional d'educadora ambiental és el *III Convenio colectivo del Sector de Empresas de Servicios de Educación Ambiental de la Comunidad de Madrid, 2019 – 2021* (Resolución de 16 de julio de 2020, BOCM núm. 191).

La definició en aquest conveni del lloc de treball que ens ocupa, és que:

L'educadora ambiental és la persona treballadora que, posseint la titulació adequada o acreditant experiència suficient per a l'exercici de les funcions pròpies d'aquesta categoria, realitza la tasca concreta per a la qual ha estat contractada en programes d'educació ambiental. Realitza tasques de disseny, execució i avaluació de plans, programes, campanyes i projectes d'educació ambiental, etc. Elabora recursos didàctics i els executa. És l'encarregat/da de guiar i dinamitzar grups d'usuaris amb els recursos didàctics existents. Se li podran encomanar tasques de suport a l'organització d'equips de treball, inclosa la supervisió de documentació i revisió de

documentació i recursos tècnics (Resolució de 16 de julio de 2020, BOCM núm. 191, p. 121)

Per últim: a nivell estatal, la Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientales en el document "Áreas de Actividad Profesional del Ambientólogo/a" estableix per a un ambientòleg en l'àmbit de l'educació i comunicació ambiental, les funcions/tasques de coordinació, disseny, desenvolupament i avaluació de campanyes d'educació i comunicació ambiental i per a la sostenibilitat, l'elaboració de recursos i materials educatius i de divulgació ambiental, la interpretació ambiental, el disseny i gestió d'equipaments d'EA, el guiatge de natura, la monitorització d'activitats de natura i EA, i el periodisme ambiental (Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientales , 2021).

En l'àmbit català, s'apliquen aquestes definicions recollides al BOE i al DOGC, però a més, Barcelona Activa, web d'ocupació de l'Ajuntament de Barcelona, ofereix una altra definició del perfil d'educadora ambiental:

L'educadora ambiental conceptualitza i dissenya les línies mestres de campanyes i programes d'educació i comunicació ambiental adreçades al públic en general o a un públic específic. Treballa en col·laboració estreta amb els diferents agents socials i les empreses o administracions, i porta la direcció tècnica del treball dels equips de monitors/es o divulgadors/es ambientals. Adscrit/a generalment a Administracions públiques (locals, Entitat Metropolitana, departaments autonòmics, etc.), grans i mitjanes empreses i ONG, equips d'educació ambiental o empreses de serveis ambientals. (Barcelona Activa, ca. 2015)

<https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/cat/fitxes/E/fitxa5072/educadora-ambiental.do>

### **2.1.1. Estudis sobre la professionalització del sector de l'educació ambiental**

A Espanya, el debat sobre la professionalització del sector compta amb alguns estudis i processos participatius que proporcionen dades recents. En aquest apartat s'han consultat diversos estudis de referència a nivell espanyol, alguns provinents d'associacions d'EA. Diversos estudis s'emmarquen concretament en la definició de

competències per al perfil d'educadora ambiental, i inicien la seva investigació tenint en compte les dades oficials que hem exposat anteriorment. El motiu és que donada la situació actual ambiental i el rol de l'EA, es considera que aquestes definicions i valoracions no es corresponen amb la realitat, i que s'ha de fer una revisió i actualització.

Ja en el 1998, a les *III Jornadas de Educación Ambiental*, es parla de la multiplicitat de perfils, i no s'ofereixen definicions més detallades. Perfils professionals i no-professionals (voluntaris, altres professionals que inclouen l'EA com a feina secundària, etc.) (CENEAM, 1998). Posteriorment, la figura professional de l'educadora ambiental es reconeix com a paraigües d'altres denominacions d'agents educatius com monitor, mestre, animador, professor, pedagog, mediador, interpretador, guia o similars. Igualment es troben característiques comunes amb mediadores ambientals, comunicadores ambientals, informadores ambientals, animadores esportives en la natura i similars.

En la mateixa línia es situa l'Institut Mediterrani pel Desenvolupament Sostenible (IMEDES), que va realitzar l'estudi *Estudio Marco sobre Sectores y Ocupaciones Medioambientales* en el 2006. Per tal de definir l'educadora ambiental, fa referència al marc conceptual i metodològic establert per la UNESCO, que es va iniciar a Tbilisi i es va desenvolupar posteriorment fins la formulació marcada a la *Estratègia Galega de Educación Ambiental* (EGEA), de la Sociedade Galega de Educación Ambiental (SGEA), i que exposarem més endavant (Pereira et al., 2013). En canvi, en el 2014 l'estudi *Las competencias profesionales en Educación Ambiental como finalidad del Máster Interuniversitario del Educador/a Ambiental* del Congreso Nacional del Medio Ambiente (CONAMA, 2014) parla sobre professionals que consciencien i involucren les emocions dels individus per tal de modificar els hàbits i provocar accions per millorar la cura de l'entorn. Segons el CONAMA (2014), es diferencia el professional de l'EA i l'investigador/a en EA. Aquest perfil enfocat a la investigació no es cita en cap altre estudi o investigació.

En els estudis més recents trobem definicions més amples d'aquest perfil professional, que inclouen altres aspectes com l'economia, la societat, o la cultura. Segons l'estudi *Empleo en Sostenibilidad y Medio Ambiente. 10 Profesiones con futuro*:

Dins de l'àmbit de l'educació, l'educació ambiental pretén formar a les generacions presents i futures amb l'objectiu de frenar el deteriorament del planeta. Concretament, té com a propòsit educar sobre els processos ecològics, econòmics i culturals mitjançant l'adquisició d'habilitats com el pensament crític o l'enfocament sistèmic, per així facilitar una presa de decisions que prioritzi la vida de la natura (Universidad en Internet (UNIR) i Infoempleo, 2020, p. 192)

Hi ha dos projectes més actuals, un realitzat a Catalunya i iniciat a l'any 2020, i un altre de la Comunitat Valenciana que es porta a terme el 2021, que tenen com a objectiu fer una diagnosi de la situació actual de l'EA a la seva comunitat. El projecte referent per aquesta tesi doctoral és l'iniciat en el 2020 a Catalunya, i que en el 2021 ha seguit aprofundint en el tema d'investigació, l'Estudi per a la professionalització del sector de l'EA a Catalunya. Es va impulsar per part del Servei d'Educació Ambiental del Departament de Territori i Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya (actualment Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural) amb l'objectiu de disposar d'una diagnosi sobre l'estat de les persones treballadores en aquest àmbit, atès que per poder regular la professió de l'educadora ambiental, prèviament cal conèixer els perfils, les funcions i les competències que han de tenir els professionals d'aquesta disciplina.

Els diversos mètodes d'investigació participatius emprats per elaborar la diagnosi del sector, així com els col·lectius implicats (administració pública, col·legis oficials, entitats, etc.) van posar en relleu els diferents perfils professionals que pot tenir l'educadora ambiental, així com la importància de les seves competències actitudinals. L'estudi de diagnosi també va elaborar propostes de millora de la situació de la professió, en àmbits com el formatiu o laboral. Aquest estudi va continuar durant l'any 2021, per tal de definir perfils professionals dins del sector de l'EA, i explorar els possibles itineraris formatius vinculats, i la seva ubicació en els convenis laborals associats al sector de l'EA.

Aquest estudi presenta tres perfils professionals dins el sector de l'EA, que han estat definits mitjançant processos participatius, i en els quals s'han concretat les funcions



de cadascun d'ells, així com les responsabilitats o capacitats de gestió a nivell d'equips o espais d'EA:

- Tècnic/a en educació ambiental d'acció directa
- Coordinador/a tècnic/a en projectes i activitats d'educació ambiental
- Director/a tècnic/a en projectes i activitats d'educació ambiental

Sovint els plans o programes d'EA incorporen informació sobre el perfil de l'educadora ambiental. Alguns plans o programes son actualitzats cada pocs anys i aquest fet facilita que incorporin les innovacions en la disciplina o les necessitats de la professió. Per aquest motiu s'ha recollit la informació referent als perfils d'educadora ambiental dels següents documents, que es consideren referents en el sector:

1. Servicio de Educación Ambiental y Formación i Servicio de Planes y Programas Educativos, Junta de Andalucía. (2019). *ALDEA Programa de Educación Ambiental para la Comunidad Educativa*.
2. L'Educació Ambiental en Ruta (Guia EAR), realitzada en el 2021, pretén ser una guia d'acció per a l'educació ambiental en la Comunitat Valenciana, que recull l'esperit de la Estratègia Valenciana de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EVEADS) de 2010. La EAR incorpora un Pla de Compromisos per a l'Acció que recull les accions impulsades al llarg del territori valencià per les entitats adherides i compromeses amb la EAR. (Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana i Generalitat Valenciana, 2018).
3. Estratègia Galega da Educación Ambiental (EGEA) de la Consellería de medio ambiente i Consellería de educación e Ordenación Universitaria (Pereira et al., 2013)
4. Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025), conegut com el PAEAS, pel redactat pel Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) el 2021, amb el suport d'organitzacions i professionals de l'Estat.

Els plans o programes no solen definir el perfil professional de l'educadora ambiental, si bé especifiquen sovint definicions de l'EA o Educació per a la Sostenibilitat.

El programa ALDEA ofereix una visió de l'EA com a procés d'anàlisi, reflexió, creació, construcció de coneixement, transmissió de sabers i presa de contacte amb una realitat complexa.

En canvi l'EAR situa el focus en la implicació i participació dels ciutadans per aconseguir el desenvolupament sostenible, incorporant context social, ambiental, polític i econòmic en totes les escales (local, autonòmica, nacional i global).

Segons l'EGEA, l'EA es pot definir en els termes següents: una dimensió de l'educació integral i global de les persones i les comunitats socials, que promou en les seves diverses manifestacions i pràctiques el coneixement, la interpretació i la consciència de diferents qüestions ambientals, el seu impacte local i planetari, activant competències i valors a partir dels quals es deriven actituds i comportaments congruents amb l'ètica ecològica necessària per participar en la construcció d'un desenvolupament humà sostenible. La informació ambiental (difusió i coneixement) i la formació ambiental (adquisició i domini de coneixements i habilitats), tot i ser valuoses i fins i tot necessàries, no són suficients per a l'EA, per la qual cosa no s'han d'assimilar a la mateixa. L'EA condueix a noves oportunitats per a l'adquisició de coneixements ("presa de consciència", "coneixements"), a saber-fer ("competències", "aptituds") i saber-ser ("valors", "actituds", "ètica"), i proporciona significats que transcendeixen la informació i formació mediambiental.

L'EGEA a través de la SGEA també ofereix una definició de l'educadora ambiental:

És un professional titulat superior o de grau mitjà que realitza una o diverses de les activitats o funcions que es detallen en el llistat 1 dins el marc conceptual i metodològic establert per la UNESCO.

En la mateixa línia, el PAEAS també posa l'èmfasi en els Objectius de Desenvolupament Sostenible i per tant, fa referència al terme d'Educació Ambiental per a la Sostenibilitat (EAS), fent referència a totes les accions i processos d'educació, comunicació i participació orientades a desenvolupar aprenentatges, reflexions, actituds i competències para actuar front a l'emergència climàtica i ambiental, i davant

el conjunt de complexos reptes socioambientals actuals, avançant cap a una transició ecològica justa.

Pel que fa als llocs de treballs associats, el PAEAS contempla com a llocs de treball les administracions públiques, institucions educatives, equipaments d'EA, espais naturals... L'EGEA, per altra banda, fa referència a la distinció entre EA formal, EA no formal i EA informal, i estableix a partir d'aquí els espais on treballen aquestes professionals. Segons l'EGEA, la figura d'educadora ambiental contempla la informació i la formació ambiental, tot i que existeixen professionals Informadors/es Ambientals i Formadors/es Ambientals que puguin no ser Educadores Ambientals.

El Programa de l'ALDEA, identifica la funció principal de l'educadora ambiental com la d'ajudar a les persones a prendre consciència, obtenir coneixements, habilitats i valors, tenir experiència, amb la finalitat de poder capacitar a les persones a actuar, de manera individual o col·lectiva, per a resoldre els problemes ambientals actuals i futurs. Segons la Guia EAR, l'EA amb les funcions de les professionals vinculades, tracta de fomentar la implicació i participació de la ciutadania com a base necessària per a aconseguir un desenvolupament sostenible, incorporant els canvis esdevinguts en l'última dècada en el context social, ambiental, polític i econòmic a totes les escales (local, autonòmica, nacional i global), i amb un caràcter prou flexible per a poder anar adaptant-se a nous escenaris.

Per altra banda, des de l'EGEA, l'objectiu principal de l'EA i dels i les professionals del sector, és promoure una consciència crítica i sensible del medi ambient, dels seus problemes i dels riscos que comporta el seu deteriorament per a la humanitat en el seu conjunt, així com per a la diversitat i la qualitat de vida. Tanmateix, adquirir coneixements significatius per a una comprensió, anàlisi i valoració de les dades que ofereix la realitat ambiental, així com la seva interpretació per a poder avaluar, anticipar o resoldre problemes a diferents àmbits, des del local a l'internacional.

En aquest escenari, en el PAEAS, l'EA per a la sostenibilitat (EAS) es mostra com una eina imprescindible amb la qual incorporar equilibradament una visió crítica i informació pràctica, proporcionant elements que transformin la nostra comprensió de la realitat i, al mateix temps, millorin les nostres capacitats per intervenir. Una EAS que acompanyi les polítiques ambientals i climàtiques no pot oblidar la coordinació, el

treball col·laboratiu i la integració de reptes socials, entre els quals destaquen la necessitat d'incorporar a la joventut a una activitat laboral sostenible, aconseguir una distribució més equilibrada de la població en el territori o generar respostes als problemes ambientals.

L'UNESCO torna a ser el marc de referència, ja que segons l'EGEA les tasques a desenvolupar per una educadora ambiental les estipulen els llistats de la UNESCO dels marcs conceptuals i metodològics.

### **2.1.2. Els professionals del sector a l'àmbit internacional**

Per altra banda, el perfil de l'educadora ambiental a altres ubicacions d'arreu del món, és una mirada necessària que ens aporta una nova visió, que confirma aquest perfil professional en altres entorns socials i polítics diferents.

En l'àmbit europeu l'estudi *Learning for the future, Competences in Education for Sustainable Development* (Comissió Econòmica de les Nacions Unides per a Europa [UNECE] 2012) ens aporta una identificació de competències necessàries per perfils d'educadores, com el perfil de professional de l'EA. Citen un conjunt de competències que no es consideren com el mínim que ha de una educadora ambiental, sinó més aviat un objectiu al qual totes les educadores haurien d'aspirar. Aquesta comissió presenta un marc per al desenvolupament professional de les educadores i és d'especial importància per a persones, grups i institucions que tenen un efecte multiplicador, i que professionals de l'EA es dediquen a formar a altres educadores ambientals.

Les competències es presenten en aquest document, representen característiques essencials de l'EA:

- a) Un enfocament holístic, que busca el pensament i la pràctica integradors;
- b) Visualitzar el canvi, que explora futurs alternatius, aprèn del passat i inspira compromís en el present;
- i c) Aconseguir la transformació, que serveixi per canviar la manera d'aprendre i en la sistemes que donen suport a l'aprenentatge (UNECE, 2012, p. 13)

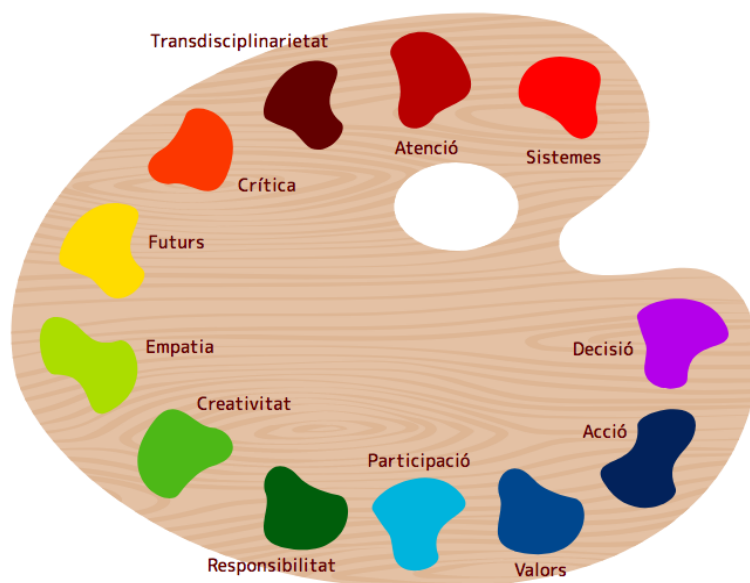
Un altre estudi realitzat a escala europea, A Rounder Sense of Purpose (RSP) (Vare et al., 2019), és un projecte internacional amb presència europea, ja que hi participen les institucions de University of Gloucestershire (Regne Unit), Duurzame PABO (Països Baixos), Frederick University (Xipre), Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suïssa), Italian Association for Sustainability Science (Itàlia), Kutató Tanárok Országos Szövetsége (Hungria), Tallinna ülikool, Tallin (Estonia), Universitat Oberta de Catalunya (Catalunya) i University of Vechta (Alemanya).

Segons el projecte-estudi l'EA inclou un ampli ventall d'interessos, tant socials com econòmics i mediambientals. Sovint l'EA es denomina educació per el desenvolupament sostenible o aprenentatge per la sostenibilitat.

Sobre l'educadora ambiental no trobem cap definició concreta, tot i que destaquen que ha de tenir competències de sostenibilitat i ser capaç de transmetre-les a l'alumnat. Això significa que ha d'entendre críticament el desenvolupament sostenible, per una banda, i l'enfocament pedagògic de l'educació per al desenvolupament sostenible (EDS), per l'altre. L'educadora ha de tenir la capacitat per aplicar una pedagogia transformadora i orientada a l'acció, que impliqui a l'alumnat en els processos de pensament i acció participativa, sistèmica, creativa i innovadora. Els i les educadores han d'adoptar una actitud crítica i ser capaces de valorar i avaluar el desenvolupament de l'alumnat en aquest àmbit (Vare et al., 2019).

El projecte defineix un conjunt de 12 competències que s'han estudiat com a necessàries dins de l'educació per a un futur just i sostenible, mitjançant una paleta de colors que es pot observar a la figura 8. Per la naturalesa del projecte, a continuació veurem com es recullen les competències que hi associen, i s'han distingit per Tècniques (Integració: Sistemes, Futurs i Participació) i Actitudinals (Participació: Atenció, Empatia i Valors; Reflexió: Crítica, Responsabilitat i Decisió; Pràctica: Transdisciplinarietat, Creativitat i Acció). Aquestes competències les tindrem en compte per al següent apartat en el que identifiquem les competències clau del perfil focus d'estudi.

Figura 8. Paleta de competències del projecte A Rounder Sense of Purpose (RSP)



Font: Vare et al. (2019, p. 10)

Centrant-nos en països concrets, tenim primer en compte **França i Portugal**, els més propers. Observem que a França, l'Oficina Nacional d'Informació sobre Ensenyaments i Professions (ONISEP) i el Directori Nacional de Certificació Professional, enumeren tots els cursos de formació i tots els títols certificats per la Comissió Nacional per a la Certificació Professional (CNCP). En tot el ventall de formacions descrites, es reconeixen dues formacions o titulacions vinculades al perfil d'educadora ambiental: l'animador/a de natura i el cap de projecte en enginyeria d'EA o ecointèrpret (Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), ca 2021). La diferència és el tipus de formació realitzada. Però per altra banda, a Portugal, el perfil d'educadora ambiental no queda recollit al catàleg nacional d'ocupacions, ja que l'EA no se sol considerar com a professió en sí, sinó com a part de la formació del professorat dels centres educatius. La informació referent al perfil d'educadora ambiental portuguès prové principalment de les formacions principals que acrediten aquesta professió. Es tracta del grau d'Educació Ambiental i Turisme de Natura impartit per l'Institut Politècnic de Santarém (Escola Superior de Educação (IPSantarém), ca 2016), el Màster Universitari en Educació Ambiental de l'Escola Superior d'Educació de Lisboa (Diário da República, 2<sup>a</sup> sèrie, N<sup>o</sup>111 de 9 de junho de

2016) i el grau en Educació Ambiental impartit per l'Institut Politècnic de Bragança (Instituto Politécnico de Bragança, ca 2015).

En d'altres continents, com **Austràlia**, en la recerca d'informació rellevant sobre la definició d'una educadora ambiental i els seus perfils associats, destaquem les dades trobades en la documentació del projecte "National Approach to the Professional Development of Sustainability Educators" de 2010 de l'Associació Australiana d'Educació Ambiental (AAEE), que fa servir el terme educadores en sostenibilitat. (Australian Association for Environmental Education (AAEE et al., 2010).

El que anomenen educadores en sostenibilitat, en els seus llocs de treball, poden tenir diferents rols o perfils professionals, i per tant, es formen en un ampli ventall de competències. Poden portar a terme activitats d'educació i sensibilització, per aconseguir canvis d'hàbits i comportament de la ciutadania o públic al que s'adrecen; realitzen activitats que milloren la coordinació nacional de l'educació existent per a la sostenibilitat ja sigui en programes, polítiques o institucions; aporten enfocaments nous i innovadors en àrees de necessitat en educació per a la sostenibilitat a nivell local, regional, estatal i nacional (AAEE et al., 2010).

Segons un altre document més recent els objectius de l'educació han passat de la "informació" a la "transformació", la diversitat de públics i temes ha augmentat: ara els formadors/es han d'incloure un abast més ampli de temes de sostenibilitat i han de dirigir la seva tasca principalment a la consecució de canvis de comportament (AAEE, et al., 2014).

A **Argentina**, per altra banda, es va identificar el perfil de *Tècnic/a Superior en Gestió Ambiental*, que capacita per aplicar i transferir coneixements, habilitats, destreses, valors i actituds en situacions reals de treball, conforme a criteris de professionalitat propis de la seva àrea, d'acord amb el desenvolupament sostenible i la responsabilitat social (Consejo Federal de Educación, Gobierno de Argentina, ca 2012), i el de guia Intèrpret Ambiental, un altre perfil professional que capacita per complir una funció educativa al donar a conèixer aspectes de la biodiversitat de les àrees protegides argentines, revelant "in situ" el significat del llegat natural o cultural, al públic que visita aquests ambients (Universidad Nacional de Quilmes [UNQ], ca 2020). Aquest o aquesta guia ambiental també apareixia com a perfil professional a Portugal, però

amb més funcions i tasques associades a l'EA. I si ho comparem amb els perfils definits a Espanya, equivaldria al perfil vinculat al grau de formació superior en educació i control ambiental, que inclou totes aquestes funcions.

És a **Canadà** que trobem diverses fonts documentals (estudis principalment) enfocats a l'EA, fet que ens sembla indicar un interès en aquest àmbit i perfils professionals vinculats, ja que aquests estudis s'han portat a terme periòdicament des del 1993, cada tres o quatre anys, amb el suport del Govern de Canadà (Environmental Careers Organization Canada (ECO CANADA), 2017).

Destaquen l'Estudi nacional sobre el perfil de l'ocupació ambiental (Government of Canada (ca 2016), i els estudis periòdics sobre l'estat laboral i professional de l'àmbit ambiental que l'entitat Organització de Carreres Ambientals de Canadà elabora de manera periòdica a través d'enquestes des de l'any 1993 fins al 2017 (1993, 1999, 2003, 2007, 2010, 2013, 2017 i ECO CANADA 2020), quelcom que no trobem en cap altre país i que exposa la importància d'aquest perfil professional a Canadà, on els professionals que treballen en sostenibilitat ambiental, són qui desenvolupen recursos educatius innovadors, creen estratègies de comunicació efectives i proposen polítiques públiques per equilibrar les necessitats econòmiques amb la sostenibilitat de la biosfera.

Quant als **Estats Units**, la Llei Nacional d'educació ambiental de 1990 regula la professió, i defineix "Educació ambiental" i "educació ambiental i formació" com aquelles activitats educatives i formatives que impliquen estudiants de primària, de secundària i d'altres cursos o formacions superiors. Per tant, aquesta llei suposa una gran diferència tenint en compte la manca de regulació en altres països, però per altra banda, no incorpora activitats de formació tècnica dirigides a professionals de la gestió ambiental ni activitats dirigides principalment a suport a la investigació i el desenvolupament no educatius. Environmental Science (2021), una de les fonts referents en Ciències Ambientals a Estats Units, manifesta que professionals d'EA es dirigeixen al públic en general, tot i que generalment s'associa la seva tasca a centres educatius.

Així mateix, la North American Association for Environmental Education (NAAEE, 2019), afirma que la clau de l'EA és tenir una visió integrativa. Professionals de l'EA



eduquen a través de diverses disciplines i matèries, com poden ser les ciències naturals i socials, art, matemàtiques i humanitats, per tal d'ajudar a l'alumnat a comprendre i solucionar problemes ambientals, portar a terme una alfabetització ambiental.

Aquesta és una visió transversal que no trobem en la definició d'educadores ambientals analitzades anteriorment, i que pot venir marcada per diferents circumstàncies i aspectes geogràfics, demogràfics, socials, etc., així com diferents ecosistemes i lleis de conservació i protecció de la natura en el país.

A **Mèxic**, la definició de l'EA contempla diversos canvis històrics que s'han donat, tenint en compte els fòrums llatinoamericans esdevinguts. L'any 1988 es redacta per primera vegada la *Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente* (LGEEPA) per la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. que, en el 2015, inclou en una nova reforma la definició del concepte d'EA oficial, i que es revisada en el 2021 i vigent fins al moment actual. L'EA en aquesta Llei, es defineix com:

A **Mèxic**, la definició de l'EA contempla diversos canvis històrics que s'han donat, tenint en compte els fòrums llatinoamericans esdevinguts. L'any 1988 es redacta per primera vegada la *Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente* (LGEEPA) per la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión que, en la reforma del 2015, inclou la definició del concepte d'EA oficial. Aquesta llei es va tornar a revisar el 2022 i està vigent fins al moment actual. L'EA en aquesta Llei, es defineix com:

un procés de formació dirigit a tota la societat, tant en l'àmbit escolar com en l'extraescolar, per facilitar la percepció integrada del medi ambient amb la finalitat d'aconseguir conductes més racionals a favor del desenvolupament social i del medi ambient. L'EA compren l'assimilació de coneixements, la formació de valors, el desenvolupament de competències i conductes amb el propòsit de garantir la preservació de la vida (Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, 2015, p. 5, i 2022, p. 6)

Diversos professionals en anys posteriors, González Gaudiano (2007), Sauvé (2006), Espejel et al. (2012), han postulat l'EA com una dimensió o com a eina primordial, vinculant l'EA amb els currículums escolars o amb la totalitat de la societat i impulsant una dimensió social i ètica integrada en l'EA que enfronti problemàtiques ecològiques i socials actuals i futures.

També a Mèxic al 2018 es va dur a terme un estudi sobre les competències en EA, anomenat “La Educación Ambiental basada en un enfoque por competencias” (Chavero Tapia, 2018). Aquest estudi té una visió que engloba molts aspectes que hem volgut posar de relleu en el capítol 1, sobre que s'entén per EA i quin ha de ser el rol de l'educadora ambiental, i és per aquest motiu que aprofundim en la informació exposada.

L'EA, i en conseqüència l'educadora, incideix en les formes de raonament, amb l'objectiu de preparar a les persones y a las comunitats, per al “saber fer” i el “saber ser”; és a dir, per a la construcció del coneixement sobre les relacions que la humanitat ha de mantenir amb la natura, i l'apropiació dels valors ambientals que tinguin com a horitzó una societat ecològicament equilibrada i sostenible.

Les seves tasques són, segons Espejel et al. (2011): a) contribuir a la incorporació d'un nou camp paradigmàtic que relacioni humanitat i natura, a tots els nivells socials; b) aconseguir que totes les persones i la comunitat en general compreguin que l'ambient natural és summament complex, igual que el creat pels humans, que és la conseqüència de la interacció dels seus caràcters biològics, físics, socials, econòmics i culturals; i c) aconseguir l'adquisició de consciència ambiental a través dels coneixements, valors, comportaments i habilitats pràctiques que permetin una participació responsable i eficaç i la prevenció i solució dels problemes ambientals i en la gestió de la qualitat de l'ambient.

### 2.1.3. Perfil focus del nostre estudi

Tenint en compte tota la informació analitzada, així com els perfils descrits i funcions associades, per aquesta tesis doctoral, el perfil professional en el que es posa focus, és el primer perfil que es defineix al projecte de professionalització del Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya (2021): **tècnic/a d'educació ambiental d'acció directa**.

Es considera que és el perfil base d'aquesta professió, i que correspon a les educadores ambientals que porten a terme les activitats i executen els projectes, tenint el contacte directe amb les persones usuàries, ciutadania, alumnat, etc. El que en alguns països anomenen educadores de la sostenibilitat, o guies ambientals educatius, monitor/a o educadora ambiental.

A continuació s'exposa en la taula 3 aquest perfil, que inclou les funcions i competències vinculades.

Taula 3. Definició i funcions del perfil de tècnic/a d'educació ambiental (d'acció directa)

### **Tècnic/a d'educació ambiental (d'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.

#### **Funcions**

##### **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.

##### **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.

##### **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).
- 

##### **Competències tècniques**

1. Eines pedagògiques que ajudin a motivar i conscienciar sobre el medi ambient.
2. Dinamització de grups d'infants, joves i adults.
3. Interpretació del patrimoni.
4. Eines de comunicació i informació.
5. Domini global de temes ambientals.
6. Eines de documentació i implementació de coneixements específics.
7. Coneixements informàtics en general.
8. Eines de disseny d'activitats d'educació ambiental, recursos i materials educatius.
9. Coneixement del sector de l'educació ambiental.
10. Eines i recursos per a la realització de campanyes de sensibilització ambiental.
11. Eines i recursos per a la comunicació i difusió de projectes ambientals.
12. Eines de disseny i execució de programes d'educació ambiental.

##### **Competències actitudinals**

1. Comunicació interpersonal.
2. Escolta activa / Empatia.
3. Autoconeixement / Gestió de les emocions.
4. Responsabilitat ètica i crítica.
5. Autonomia i proactivitat.
6. Capacitat per idear solucions creatives i presa de decisions / resolució de conflictes.
7. Adaptació i flexibilitat.
8. Treball en equip.
9. Aprenentatge permanent.

Font: Projecte de professionalització del sector de l'EA, Servei d'Educació Ambiental, Generalitat de Catalunya (2021).

En aquest apartat hem fet una recerca d'informació de diferents fonts per a poder obtenir una visió real i actual del que es pot entendre per educadora ambiental. S'han tingut en compte estudis, plans, programes d'EA, així com currículums formatius i documentació oficial vinculats a les ocupacions professionals. Hem analitzat la informació obtinguda respecte aquest perfil professional a Catalunya i la resta de l'estat, i en països de l'àmbit internacional, que s'han tingut en compte per la seva experiència en el sector, aprofundint en les funcions, tasques principals i competències necessàries.

Tenint en compte tota aquesta informació, el focus d'aquesta investigació es posa en el perfil professional de **tècnic/a d'educació ambiental d'acció directa**, definit al projecte per a la professionalització del sector de l'EA, del Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya (p. 2020-2019).

## **2.2. Competències actitudinals del perfils professionals de l'EA.**

### **2.2.1. El concepte *competència***

Ja en l'apartat anterior hem anomenat el concepte competències, associat a perfils professionals. Per a poder aprofundir en el mateix i elaborar un marc de competències actitudinals amb el perfil de tècnica d'EA, primerament fem una aproximació teòrica al concepte de *competència*, variable clau en aquest estudi i que és necessari definir per aquesta investigació.

En els models de gestió per competències, aplicats a les organitzacions, es parteix de la base que existeixen conductes específiques, comuns als millors professionals, que permeten explicar el seu èxit professional. Aquestes conductes es defineixen sota el concepte de competència (McClelland, 1973; Zabala i Arnau, 2008).

El naixement del concepte de competència es remunta als anys 70 quan David McClelland, professor de psicologia de la Universitat de Harvard i expert en motivació, va rebre l'encàrrec del Departament d'Estat Nord-americà de millorar el rendiment dels agregats culturals de les ambaixades americanes. Es tractava de determinar quines característiques calia tenir en compte a l'hora de seleccionar personal per

l'estranger i d'identificar els factors clau per l'èxit en el lloc de treball (McClelland, 1973). Contràriament al que s'esperava, els resultats de la investigació varen demostrar que ni el coeficient intel·lectual ni l'experiència eren determinants per predir l'adequació de la persona al lloc de treball. Per contra, s'identificaven altres característiques intrínseques a la persona, com la "empatia transcultural", les "expectatives positives malgrat la provocació" o la "rapidesa en la comprensió de les xarxes d'influència", com a factors directament associats amb l'èxit en el lloc de treball.

A partir d'aquesta investigació, successius estudis han aprofundit en el concepte de competència, identificant i classificant els diferents elements que intervenen en el rendiment laboral. Amb el temps, l'estudi de les competències ha anat adquirint una dimensió molt més complexa que la plantejada inicialment per McClelland i s'han anat incorporant diferents perspectives en l'enfocament del terme.

Des dels anys 80 s'han realitzat diversos estudis, que han portat a diferents definicions del concepte competència. A continuació mostrem una taula (veure taula 4) amb les definicions més rellevants segons Bisquerra i Pérez Escoda (2007).

Taula 4. Selecció d'algunes definicions de competència

1	Conjunt de coneixements, destreses i aptituds necessàries per a exercir una professió, resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i ser capaç de col·laborar amb l'entorn professional i en l'organització del treball (Bunk, 1994, 9).
2	“La competència resulta d'un saber actuar: Però perquè ella es construeixi és necessari poder i voler actuar” (Le Boterf, 1994).
3	“Comportaments observables en la realitat quotidiana del treball i igualment, en situacions test. Posen en pràctica, de forma integrada, aptituds, trets de personalitat i coneixements adquirits” (Lévy-Leboyer, 1997, 54).
4	Saber combinatori (...) cada competència és el producte d'una combinació de recursos. Per a construir les seves competències el professional utilitza un doble equipament: l'equipament incorporat a la seva persona (sabers, saber fer, qualitats, experiència, ...) i l'equipament de les seves experiències (mitjans, xarxa relacional, xarxa d'informació). Les competències produïdes amb els seus recursos s'encarnen en activitats i conductes professionals adaptades a contextos singulars. (Le Boterf, 1997, 48).
5	Conjunt de coneixements, procediments i aptituds combinats, coordinats i integrats en l'acció, adquirits a través de l'experiència (formativa i no formativa-professional-) que permet a l'individu resoldre problemes específics de manera autònoma i flexible en contextos singulars (Tejada 1999, 29).
6	Competència és un saber actuar validat. Saber mobilitzar, saber combinar, saber transferir recursos (coneixements, capacitats,...) individuals i de xarxa en una situació professional complexa i amb vista a una finalitat (Le Boterf, 2001, 93).
7	La capacitat de desenvolupar amb eficàcia una activitat de treball mobilitzant els coneixements, habilitats, destreses i comprensió necessaris per a aconseguir els objectius que tal activitat suposa. El treball competent inclou la mobilització d'atributs dels treballadors com a base per a facilitar la seva capacitat per a solucionar situacions contingents i problemes que sorgeixen durant l'exercici del treball (Valverde, 2001, 30).
8	La competència discrimina el saber necessari per a afrontar determinades situacions i ser capaç d'enfrontar-se a aquestes. És a dir, saber mobilitzar coneixements i qualitats, per a fer front als problemes, derivats de l'exercici de la professió (Echevarría, 2005;17).

Font: Bisquerra i Pérez Escoda (2007, p. 2)

### **2.2.2. Model competencial d'aquest estudi**

El corrent que segueix el camí iniciat per McClelland (1973), es planteja la pregunta següent: com és la persona que és capaç de fer allò que produeix bons resultats? A partir d'aquesta pregunta s'analitzen els motius, valors, trets de la personalitat i coneixements d'aquelles persones que obtenen bons resultats, i en funció d'aquesta informació estableixen perfils de referència. I és aquesta perspectiva en la què es fonamenta aquest estudi. El plantejament metodològic proposat es centra en l'anàlisi d'allò que fan les/els "millors", doncs es basa en la percepció d'una situació real (la d'una persona que esta mobilitzant aquesta competència) i, per tant, observable i transferible.

Dins d'aquesta perspectiva s'inclouen els autors com Boyatzis (1982), Le Boterf (1995) i Goleman (1997), i l'autora Alles (2006), en els quals s'assenta el model competencial utilitzat en el present estudi.

Segons Boyatzis (com es cita a Noguer i Guzmán, 2007, p. 31), la competència es defineix com "una característica subjacent en una persona, que està causalment relacionada amb una actuació reeixida en un lloc de treball". Una definició que continua sent de les més utilitzades a l'hora d'explicar el concepte de competència.

Le Boterf (1995), introdueix una distinció bàsica en el concepte de competència al diferenciar entre les competències tècniques i les socials. Com a competències tècniques inclou els coneixements, el saber, que fan referència al conjunt de coneixements generals o especialitzats, tant a nivell teòric com científic o tècnic, i el saber fer, que impliquen un domini de mètodes i tècniques en els continguts específics. Les competències socials, per la seva banda, inclouen les motivacions, els valors i les capacitats de relació en un context social i organitzatiu.

Per a Le Boterf (2000) la competència és la seqüència d'accions que relaciona diversos coneixements. Conceptualitza les competències com el saber actuar dins d'un context de treball, combinant els recursos necessaris i dels que es disposen per a portar a terme les funcions i tasques de manera exitosa, excel·lent, tenint en compte el que es requereix en el moment, Les expectatives que es generen en un ambient sociocultural determinat. Per tant, es tracta d'un saber que no es transmet, sinó que



la competència es construeix a partir de l'experiència, posant en pràctica els coneixements adquirits (Carrera i Marín, 2011; Cano, 2008).

Goleman (1997), per la seva banda, proposa un nou concepte, el de la competència emocional, que no és més que una nova aproximació a les competències relacionades amb les aptituds (intel·ligència emocional), en contraposició a les exclusivament relacionades amb els coneixements (intel·ligència). Així, dins el model de la competència emocional de Goleman cal diferenciar entre les competències personals (consciència d'un/a mateix/a, autoregulació i motivació) i les competències socials (empatia i habilitats social), que, segons aquest autor, constitueixen els factors clau de l'èxit tant en la vida personal com la professional, com podem veure a la figura 9.

Finalment Alles (2006) desenvolupa la idea de que al coeficient intel·lectual se li ha d'afegir el coeficient emocional, que evidencia les actituds personals i socials. D'aquesta forma introdueix el concepte de "voler fer" com a complement al "poder fer", i que està representat per les competències tals com la motivació, l'orientació a l'assoliment o l'assumpció de responsabilitats.

En el document Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional de Catalunya (SQCAT), que és un diccionari de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP, 2008), es presenten 38 competències clau professionalitzadores, classificades seguint el model proposat per Boyatzis, Goleman i Rhee (2000), que separen competències cognitives i emocionals. Les emocionals, "fan referència a les característiques, actituds o qualitats particularment significatives que una persona ha de tenir per a la bona realització de les seves activitats i responsabilitats" (ICQP, 2004, p. 4). Tenen 4 dimensions: el coneixement d'un mateix, gestió d'un mateix, coneixement dels altres i gestió de les relacions amb els altres (veure figura 9).

En aquest diccionari s'identifiquen les capacitats clau d'actitud, que serien per exemple la capacitat d'autonomia, la de treball en equip, de resolució de problemes, entre d'altres. I es defineixen com a "conductes observables en la persona majoritàriament del tipus actitudinal i que són , en conseqüència, molt transversals, en el sentit que afecten a molts llocs de treball i molt transferibles a noves situacions de treball" (ICQP, 2004, p. 37).

Figura 9. Model de classificació de competències



Font: Model proposat per Goleman i Boyatzis. Adaptat per Cris Bolívar Consulting (ICQP, p.37, 2008).

En definitiva, i sintetitzant les diferents aportacions, es pot dir que parlem de dos tipus de competències: les aptitudinals i les actitudinals. Les aptituds, també definides com a competències “hard”, corresponen al saber i saber fer, és dir, als coneixements i habilitats. Estan relacionades amb la formació i amb l’experiència i són relativament fàcils de detectar i de mesurar. Per contra, les actitudinals o competències “soft”, referides al saber estar i saber ser, es relacionen amb la personalitat, el caràcter i la motivació personal, i són molt més difícils de identificar. (De Ansorena, 1986; Lévy-Leboyer, 1997). La present investigació es centra en aquest segon element, i pretén identificar les **competències actitudinals clau** en el cas de professionals del sector de l’EA.

Tenint en compte tota la informació analitzada, podem observar que les competències tècniques i actitudinals si que coincideixen, quan són identificades. Degut a aquesta

manca d'anàlisi dels perfils professionals a nivell general, s'ha observat que en molts països no estan detallades, i que tampoc hi ha itineraris formatius establerts per a les educadores ambientals. Per tant, no sempre podem comparar perfils competencials.

Com s'ha esmentat anteriorment, és complex trobar una sola definició del perfil professional del tècnic/a d'EA, i ens hem centrat en la avalada per organitzacions i institucions del grup de treball de professionalització del sector, impulsat pel Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya, en l'any 2021, el **tècnic/a d'educació ambiental d'acció directa**, actualitzat a l'any 2022.

En aquest perfil, focus d'estudi, s'identifiquen les competències actitudinals clau, i són les citades a la primera columna de la taula 5. En la segona columna d'aquesta taula hi ha les mencionades des de 2015 al portal de Barcelona Activa, en el seu diccionari de competències vinculades a l'educadora ambiental, i en la tercera columna s'han inclòs les competències actitudinals vinculades a la qualificació professionals i al Grau de formació superior en Educació i Control Ambiental.

La quarta columna correspon a un llistat de les competències actitudinals identificades i coincidents en tres fonts documentals referents, les de l'estudi *Las competencias profesionales en Educación Ambiental como finalidad del Máster Interuniversitario del Educador/a Ambiental* del Congreso Nacional del Medio Ambiente (CONAMA, 2014), les de l'*Estudio Marco sobre Sectores y Ocupaciones Medioambientales* realitzat per IMEDES el 2006, i les exposades a l'estudi de la Universidad en Internet (UNIR) i Infoempleo, *Empleo en Sostenibilidad y Medio Ambiente. 10 Profesionales con futuro* (Universidad en Internet (UNIR) i Infoempleo, 2020, p. 192).

Taula 5. Llista de competències actitudinals del perfil professional d'educadora ambiental definit en l'àmbit oficial i d'investigacions realitzades a Catalunya i Espanya.

<b>PERFIL TÈCNIC/A D'EA (SEA, 2022)</b>	<b>BARCELONA ACTIVA (2022)</b>	<b>CFGS en Educació i Control Ambiental (2022)</b>	<b>IMEDES (2006) CONAMA (2014) UNIR (2020)</b>
<p>Comunicació interpersonal.</p> <p>Escolta activa / Empatia.</p> <p>Autoconeixement / Gestió de les emocions.</p> <p>Responsabilitat ètica i crítica.</p> <p>Autonomia i pro activitat.</p> <p>Capacitat per idear solucions creatives i presa de decisions / resolució de conflictes.</p> <p>Adaptació i flexibilitat.</p> <p>Treball en equip.</p> <p>Aprenentatge permanent.</p>	<p>Comunicació.</p> <p>Lideratge.</p> <p>Flexibilitat i gestió del canvi.</p> <p>Planificació i organització.</p> <p>Compromís amb l'organització.</p> <p>Orientació al client.</p>	<p>Comunicació.</p> <p>Creativitat i innovació.</p> <p>Autonomia.</p> <p>Responsabilitat.</p> <p>Relació interpersonal.</p> <p>Treball en equip.</p> <p>Resolució de problemes.</p> <p>Adaptació.</p> <p>Lideratge.</p>	<p>Comunicar. Capacitat de captivar de forma directa i personal.</p> <p>Capacitat per idear solucions creatives i presa de decisions.</p> <p>Compromís ètic.</p> <p>Capacitat de canalitzar recursos i dinamitzar als diversos agents socials destinataris i participants de la seva activitat educativa.</p> <p>Capacitat de reflexió, crítica, autocrítica i transformació.</p> <p>Capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris.</p> <p>Capacitat d'estar en un procés permanent d'innovació.</p> <p>Capacitat d'organització i planificació.</p> <p>Habilitats interpersonals.</p>

Tenint en compte els perfils professionals analitzats des de la mirada de l'àmbit Europeu, en especial del Projecte Internacional RSP, i els de Portugal i França, així com d'Austràlia i Mèxic, s'ha elaborat la taula comparativa següent sobre les competències actitudinals definides.

Taula 6. Llista de competències actitudinals del perfil professional d'educadora ambiental definit en les fons consultades d'àmbit europeu, Portugal, França, Austràlia i Mèxic

A ROUNDER SENSE OF PURPOSE (2020)	PORTUGAL (2022)	FRANÇA (ONISEP, 2022)	AUSTRÀLIA (2015)	MÈXIC (2018)
Atenció.	Comunicació.	Saber comunicar.	Comunicació (verbal).	Presa de decisions.
Empatia.	Gestió i planificació.	Liderar un grup.	Comunicació efectiva (escrita).	Autocrítica.
Creativitat.	Treball en equip.	Iniciativa.	Planificació/organització de treballs/projectes	Resolució de problemes.
Responsabilitat.		Imaginació, creativitat, innovació.	.	Comunicació.
Crítica.		Adaptació.	Pensament crític/judici.	
Participació.		Treball en equip.	Capacitat per realitzar treballs en equip.	
Valors.		Responsabilitat.	Aprentatge i creativitat.	
Decisió.		Dinamisme.		

Observant les dues taules, es pot apreciar que hi ha un alt nivell de coincidència en les competències actitudinals identificades en diferents fons documentals, i fins i tot apareixen en un similar ordre de prioritats.

La **comunicació** sembla ser la competència més necessària per a poder portar a terme la tasca de l'educadora ambiental, ja que es troba explícitament en tots els estudis comparats. La creativitat i la innovació són dues competències que també es valoren, per a la creació de recursos educatius, així com l'adaptació i flexibilitat i la gestió de les emocions, per a treballar amb diferents públics, i tenir en compte la diversitat social i cultural, així com les problemàtiques individuals o col·lectives. Algunes de les competències que es citen –treball en equip, lideratge, entre d'altres– es considera que són transversals o s'inclouen en d'altres ja citades, quelcom que tindrem present en la identificació de competències actitudinals clau d'aquesta investigació.

Quant al marc competencial d'aquesta investigació, després de l'anàlisi comparatiu de la informació recollida i mostrada en les dos taules, s'observa una gran similitud de les competències actitudinals que es consideren necessàries per a poder exercir les ocupacions d'educadora ambiental. Aquest anàlisi ens permet establir una **hipòtesi de quines són les competències actitudinals clau d'aquest perfil**, que es presenten en la taula 7.

S'ha obtingut un marc competencial per aquesta investigació, que podem observar a la taula 7, que s'ha de validar amb el desenvolupament de la investigació qualitativa d'aquesta tesi doctoral.

Taula 7. Marc competencial teòric de les competències actitudinals de l'educadora ambiental

<b>Marc competencial teòric</b>
Comunicació
Creativitat
Treball en equip
Autonomia
Adaptació i flexibilitat
Resolució de conflictes
Gestió de les emocions

Per a la descripció d'aquestes competències actitudinals, s'han cercat definicions de les competències en altres diccionaris de competències de sectors vinculats o semblants al sector de l'EA.

Els diccionaris consultats són:

1. Diccionari de competències transversals clau per l'ocupabilitat de joves: Entitats Catalanes d'Acció Social, (ECAS, 2010).
2. Diccionari de competències clau professionalitzadores de l'Institut Català de Qualificacions Professionals [ICQP] (2004 i 2008), anomenat Agència Pública de Formació i Qualificacions Professionals de Catalunya, des de l'abril de 2021.
3. Diccionari de competències clau de Barcelona Activa (2015).

A continuació es mostra la definició de les competències tenint en compte les referències citades:

## **1. Comunicació**

Seguint la definició de l'ICQP (2004, p.11), la "Comunicació interpersonal" és la competència que capacita per a captar els senyals emocionals i comprendre el missatge que aquests transmeten. Cercar la comprensió mútua i compartir la informació de què es disposa. I l'ECAS 2010, p.4) afegeix que facilita la capacitat d'interaccionar (expressar i entendre), ja sigui mitjançant el llenguatge verbal, el no verbal i l'escrit, amb gestió de la diversitat de llengües requerides, amb l'ús de diferents suports, amb el domini de les normes sociolingüístiques i l'adequació a les diferents funcions i al context laboral. També considerem la definició de la competència Empatia, segons el diccionari de Barcelona Activa en línia: implica saber entendre les altres persones. És l'habilitat per escoltar, entendre correctament els pensaments, sentiments o preocupacions dels altres encara que no s'expressen verbalment o s'expressen parcialment. Aquesta competència mesura la creixent complexitat i profunditat que suposa entendre les altres persones. Pot també incloure la sensibilitat intercultural.

## **2. Innovació**

Al diccionari de Barcelona Activa (2015) trobem la definició de creativitat, com "la capacitat que permet identificar, plantejar i resoldre problemes de manera rellevant i divergent. És l'habilitat d'establir relacions de coneixement diferents,

fer noves preguntes i donar respostes originals.” La innovació la vinculem amb la creativitat i trobem la definició de l'ICQP (2004, p. 12) que també respon a la competència que volem definir, la capacitat de “generar noves idees i estimular l'experimentació. Aportar solucions originals als problemes”.

### **3. Treball en equip**

Per a fer una proposta de definició d'aquesta competència, es té en compte la definició que es proposa en el diccionari de Barcelona Activa (2015) ja que es considera la més actual i adequada al perfil objecte de l'estudi. La definició és “Treball en equip i cooperació”: implica la intenció de col·laborar i cooperar amb altres, formar part d'un grup, treballar junts, com a oposat a fer-ho individualment o competitivament. Perquè aquesta competència sigui efectiva, la intenció ha de ser genuïna. Es pot considerar sempre que l'ocupant del lloc sigui membre d'un grup que funcioni com un equip. "Equip", com en el cas de "Lideratge", es defineix de forma àmplia com un grup de persones que treballa en processos, funcions o objectius compartits.

### **4. Autonomia**

És a l'ECAS (2010, p. 17) on trobem la definició d'“iniciativa i autonomia”: Capacitat d'anticipar i afrontar les situacions laborals amb una visió a curt, mig i llarg termini, sense supervisió permanent i prenent decisions, creant oportunitats, generant propostes o projectes i abordant els problemes potencials amb confiança, responsabilitat, seguretat, creativitat i sentit crític. I per altra banda, destaquem la definició de “Proactivitat” de l'ICQP (2004, p.12): Assolir objectius tot definint-los i cercant la manera d'aconseguir-los fent front als obstacles i gestionant adequadament els recursos i la motivació.

### **5. Adaptació i flexibilitat**

Per a definir aquesta competència, s'han cercat diverses definicions. segons l'ECAS (2010, p.1), la competència d'“Adaptabilitat”: Capacitat de cercar i aplicar respostes àgils i eficaces davant de situacions, entorns, persones,



responsabilitats i tasques canviant, integrant el canvi de manera positiva i constructiva. La definició de l'ICQP (2004, p.11) de Flexibilitat": Modificar el comportament tot adequant-lo a situacions de canvi i ambigüitat, mantenint l'efectivitat en els diferents entorns, amb diferents tasques, responsabilitats i persones. I la de Barcelona activa "Flexibilitat i gestió del canvi: "és l'habilitat d'adaptar-se i treballar eficaçment en diferents i variades situacions i amb persones o grups diversos. Suposa entendre i valorar postures o punts de vista diferents, o bé adaptar el propi enfocament a mesura que la situació ho requereixi. També canviar o acceptar sense problemes els canvis en la pròpia Organització o en les responsabilitats del lloc de treball". De nou també tindrem en compte la definició de Resolució de conflictes, ja que aquesta competència també es pot incloure en l'adaptació i flexibilitat.

## **6. Resolució de conflictes**

Segons el diccionari de ICQP (2008), es descriu la competència resolució de problemes com: "Afrontar els problemes tot analitzant-los, identificant els seus aspectes més rellevants i les seves causes per tal d'escollir les solucions més adequades".

En els altres diccionaris no trobem aquesta competència, tot i que al de Barcelona Activa s'inclou la competència de negociació: "és l'habilitat per promoure el consens. És l'intent per fer coincidir criteris diferents, en una situació determinada, amb l'objectiu d'arribar al pacte i buscar el millor benefici".

## **7. Gestió de les emocions**

Per a definir aquesta competència s'integra de nou el concepte empatia, del diccionari de competències de Barcelona Activa (2015): Empatia implica saber entendre les altres persones. És l'habilitat per escoltar, entendre correctament els pensaments, sentiments o preocupacions dels altres encara que no s'expressen verbalment o s'expressen parcialment. Aquesta competència mesura la creixent complexitat i profunditat que suposa entendre les altres

persones. Pot també incloure la sensibilitat intercultural. I per altra banda, destaquem la definició de l'ECAS (2010, p.10), de "Gestió de les emocions": Capacitat d'identificar, analitzar i controlar els sentiments i les emocions generades en situacions de diversa naturalesa dins el context laboral, desplegant estratègies adequades per a l'afrontament d'aquestes.

Per altra banda, s'ha cercat la definició de "Gestió del conflicte", per a tenir en compte la definició de l'ICQP (2004, p. 11), i la possible inclusió d'aquesta competència a la de gestió de les emocions. La definició que ofereixen és: Manejar les persones i situacions difícils amb diplomàcia i tacte. Reconèixer els possibles conflictes. Buscar la manera d'arribar a solucions que satisfacin plenament tots i totes les implicades.

En aquest capítol hem fet una revisió de diferents perfils i competències del professional de l'educació ambiental, així com de diferents perspectives que tenen alguns autors i autores sobre el concepte de *competència* i el fet de ser competent. Aquest anàlisi ens ha facilitat el marc competencial d'aquest estudi, per a poder interpretar els resultats de la investigació, tenint en compte la informació obtinguda en l'apartat anterior.

En el capítol següent es descriu quina ha estat la metodologia i el desenvolupament d'aquest estudi que portem a terme.



### **Capítol 3. Metodologia i desenvolupament de la investigació**

La finalitat d'aquesta tesi doctoral és aprofundir en el perfil professional de l'educadora ambiental a través de les experiències i trajectòries de professionals referents en el sector, tenint en compte els seus inicis en aquest àmbit i la influència de la part vocacional, així com la seva trajectòria formativa. També conèixer quines són les seves percepcions i opinions respecte l'EA, quina és la seva finalitat. I finalment, com les seves experiències i situacions viscudes, i el coneixement del sector de l'EA, ens dirigeixen a identificar les competències adquirides, i especialment en l'àmbit actitudinal, identificar aquelles que es consideren claus per al desenvolupament de les seves funcions, i assolir la finalitat de l'EA.

En els capítols anteriors hem analitzat l'evolució de l'EA, i el perfil de les seves professionals, vinculat a nivell oficial a Catalunya, l'Estat Espanyol i a nivell internacional, revisant quin ha de ser el rol de l'educadora ambiental en el sector i quin és el marc competencial per a poder portar amb èxit les funcions que se li atribueixen.

La revisió de l'estat de la qüestió s'ha complementat amb una recerca qualitativa a través d'una entrevista en profunditat a professionals de EA a Catalunya que, a partir de la seva experiència ens aproximen a la realitat de la professió.

En aquest capítol es presenta i justifica l'estudi empíric desenvolupat per a aprofundir en la professió de l'educadora ambiental, de la seva missió i funcions, així com les competències tècniques i actitudinals associades. Es justifica en primer lloc el plantejament metodològic, les preguntes a les que es vol donar resposta i els objectius a assolir. Es descriu el disseny i les fases de la investigació, l'instrument de recollida de dades i com es realitzarà l'anàlisi. A l'últim apartat del capítol s'inclouen les consideracions ètiques.

### **3.1. Finalitat, preguntes i objectius**

La finalitat d'aquesta investigació és conèixer com ha estat l'evolució de l'EA i quin és el rol de les treballadores del sector de l'EA en l'actualitat, identificant les competències actitudinals clau que es requereixen per a treballar com a educadora ambiental. L'estudi es centra a Catalunya, on s'han realitzat investigacions clau en els últims anys per part del Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya.

Apareixen les següents qüestions que han estat les guies del treball, i que ens han ajudat a estructurar aquesta investigació.

- Quina és la finalitat de l'educació ambiental a l'actualitat?
- Quin és el perfil professional de l'educadora ambiental?
- Quines són les competències necessàries per a portar a terme les funcions associades amb èxit?
- Quines són les competències actitudinals clau d'aquestes professionals?

Per donar resposta a les preguntes descrites, ens fixem uns objectius generals i específics, ja que aquests ens orienten al que es vol assolir en aquest estudi (Pérez-Maldonado, 2020).

Aquesta investigació es vertebra en els dos objectius generals i els set objectius específics següents:

#### **Objectiu general 1:**

Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA.

#### **Objectius específics:**

- 1.1. Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental.
- 1.2. Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'EA.
- 1.3. Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.

- 1.4. Estimar les funcions de les educadores ambientals.
- 1.5. Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental.

### **Objectiu general 2:**

Identificar les competències actitudinals claus de les educadores ambientals.

### **Objectius específics:**

- 2.1. Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.
- 2.2. Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals.

## **3.2. Plantejament metodològic**

Tenint en compte el plantejament de la tesi, i els objectius de l'estudi empíric, aquest treball parteix de l'anàlisi de la professionalització de l'EA a partir de les experiències de professionals del sector amb una trajectòria reconeguda. Ens interessa quina és la concepció que aquestes tenen de l'educadora ambiental, quines són les seves percepcions i punts de vista sobre les competències actitudinals necessàries per al desenvolupament de les seves funcions, i quines creuen que són claus per a poder resoldre situacions crítiques. Per aquest motiu hem optat per realitzar la investigació des de la perspectiva qualitativa, ja que ens permet aprofundir en aquesta informació.

La **investigació qualitativa** ens permet centrar l'interès en l'accés a conèixer les experiències i opinions de persones professionals que treballen en el sector de l'EA, i crear un espai per a poder expressar les vivències que han tingut (Flick, 2011). I una altra característica rellevant és que en un inici no es té una definició clara del que volem estudiar, i per aquest motiu no es planteja una hipòtesi a validar. Aquesta es va formulant al llarg de la pròpia investigació, i per tant, s'ha de tenir en compte que la investigadora és una part fonamental del procés de recerca, aportant tot el treball de camp i també com a participant amb la seves pròpies reflexions (Hernández Carrera, 2014).

Hernández et al. (com se cita a Pérez-Maldonado, 2020, p. 26) descriuen la investigació com una activitat, la qual es forma per processos sistemàtics, que no són improvisats. Aquests processos són controlats, es planifiquen, són crítics i empírics, i s'apliquen a l'estudi d'una matèria o objecte d'investigació.

La **recerca qualitativa** cerca comprendre la realitat per a intentar transformar-la. La investigadora té un paper preponderant. Recorre a l'entorn en què es desenvolupen els fenòmens per a realitzar la recerca. Empra com a estratègies d'obtenció d'informació "l'observació, l'entrevista i l'anàlisi documental". Les dades obtingudes amb aquestes tècniques es plasmen en textos per a ser analitzats, sense pretendre la generalització dels resultats (Bisquerra, 2012).

És necessari tenir en compte quin és l'enfoc de la investigació ja que, conjuntament amb el posicionament en la visió, és el que ens guiarà durant el treball de camp. Tenint en compte la naturalesa d'aquest estudi, es considera que el **paradigma interpretatiu** és el que emmarca aquesta investigació. Aquest es caracteritza per ser holístic i dinàmic, i està relacionat amb els significats subjectius i les interpretacions de les situacions viscudes, influïdes per les seves circumstàncies personals, socials i laborals (Creswell, 2014; Pérez-Maldonado, 2020).

Segons aquest paradigma, existeixen múltiples realitats construïdes per les diferents persones, segons com es relacionen amb el seu entorn. És per aquesta raó que no existeix una sola veritat. Aquesta ve donada per la configuració dels diferents significats que les persones, en aquest cas les entrevistades, donen a les situacions que han viscut. És per aquest motiu que la tipologia d'investigacions qualitatives interpretatives prenen aquest enfoc, ja que no busquen explicacions sinó interpretacions (Rodríguez, 2011).

### 3.3. Disseny de la investigació

Per a portar a terme aquesta investigació i assolir els objectius, s'estableixen 5 fases que corresponen a una revisió exhaustiva de la literatura sobre la temàtica de l'EA, així com dels perfils professionals d'aquest sector, el disseny i implementació de la tècnica d'investigació, l'anàlisi i interpretació dels resultats; i finalment l'informe amb propostes de treball futures i les conclusions finals. Es pot observar aquesta planificació per fases a la figura 10.

Figura 10. Fases de la investigació per a la identificació de competències claus de l'educadora ambiental.



Presentem breument els continguts d'aquestes cinc fases. En els següents apartats aprofundirem en la qüestió.

a) **Fase 1: Revisió bibliogràfica i elaboració del marc teòric.**

En aquesta fase es fa una revisió documental i de fonts oficials per establir un marc teòric sòlid que sustenti l'estudi empíric.

b) **Fase 2: Disseny dels instruments i recollida de la informació.**

En aquesta fase s'ha fet el següent:

1. *Disseny de l'estudi de camp:* Selecció de la mostra participant i disseny de l'instrument per a portar a terme la tècnica qualitativa –entrevista



semiestructurada– que ha sorgit en base a la revisió bibliogràfica documental realitzada en la primera fase.

2. *Treball de camp*: En aquest moment es porten a terme les entrevistes, planificant les dates i horaris, fent servir l'eina dissenyada –el guió de l'entrevista– per a obtenir la informació necessària per a l'estudi.

**c) Fase 3: Anàlisi i interpretació dels resultats.**

En aquesta fase s'analitzen els resultats obtinguts mitjançant l'anàlisi del discurs obtingut a través de les entrevistes, de les dades que s'han extret de la realitat. Es realitza una descripció i interpretació del conjunt d'informació obtinguda.

**d) Fase 4: Elaboració de l'informe final.**

Analitzats els resultats, es comparen amb les dades obtingudes a través de l'anàlisi documental, realitzat en la fase inicial.

**e) Fase 5: Conclusió i prospectiva.**

Finalment en aquesta última fase es presenten les principals dades de l'estudi, les conclusions i les propostes que se'n deriven, un cop considerats els resultats obtinguts. Tanmateix, és en aquesta fase en la que revisem si s'han assolit els objectius definits i quins han estat els límits de l'estudi. També és el moment d'exposar propostes a futur per a seguir en aquesta línia d'investigació.

### **3.3.1. Fase 1: Revisió bibliogràfica i elaboració del marc teòric.**

Aquesta és la fase en la que es realitza l'**anàlisi documental**, a través d'una revisió de fons documentals de l'àmbit d'estudi, l'EA així com dels perfils professionals i formació de les educadores ambientals. Per altra banda, també es realitzen consultes directes a membres de la Societat Catalana d'Educació Ambiental, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i del Servei d'Educació Ambiental del Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural de la Generalitat de Catalunya. Els resultats d'aquest anàlisi documental s'han exposat en el capítol 1 i 2

d'aquesta tesi doctoral, emmarcant què és l'EA, el rol de l'educadora ambiental i el seu perfil professional.

### **Objectius d'aquesta fase:**

- Definir què és l'EA.
- Recollir informació general sobre la professió que serveixi per a contextualitzar el sector de l'estudi.
- Recollir informació sobre el perfil o perfils associats a professionals d'EA.
- Identificar les competències actitudinals associades.

### **Informació a analitzar**

- Legislació específica: convenis, qualificacions professionals reconegudes, normes reguladores de l'activitat, etc.
- Estudis i investigacions sobre l'àmbit d'estudi i sobre la regularització del sector, professionalització, perspectives futures de la professió.
- Regulació de la formació: titulacions oficials reconegudes.
- Oferta formativa: tipus de formació que s'ofereix i programes formatius, oferta formativa del sector, currículums formatius adreçats a la professió, etc.

### **Fonts d'informació**

- Legislació: BOE, BOPC, DOGC, convenis laborals, etc.
- Estudis: Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya, Centro Nacional de Educación Ambiental d'Espanya, observatoris del mercat de treball, Comissió Europea, fons documental de la Societat Catalana d'Educació Ambiental, bibliografia especialitzada d'àmbit nacional i internacional, etc.
- Regulació de la formació: Agència Pública de Formació i Qualificacions Professionals de Catalunya (anomenada Institut Català de Qualificacions Professionals fins l'abril de 2021), catàlegs de qualificació estatals i autonòmics, etc.

- Oferta formativa: centres universitaris, centres de formació contínua, Societat Catalana d'Educació Ambiental, centres privats especialitzats en l'àmbit d'estudi, etc.

### 3.3.2. Fase 2: Disseny dels instruments i recollida de la informació

#### 3.3.2.1. Població, selecció i perfil

En la selecció de professionals de l'EA que participen en aquesta investigació cal tenir en compte el **criteri d'excel·lència** en la realització de la seva feina, així com la representativitat d'àmbits de treball en el sector de l'EA. Es cerca una representació de les característiques d'aquesta població que ens permeti obtenir la informació necessària per aquesta investigació.

Per tal de realitzar aquesta selecció hi ha un primer procés que es porta a terme. Es consulta a *dotze persones referents* i reconegudes en el sector de l'EA a Catalunya, quins professionals del sector consideren excel·lents en la seva realització de funcions i tasques com a educadores ambientals, independentment del seu lloc de treball o categoria actual. Aquestes persones referents pertanyen a àmbits identificats en el marc teòric, el qual ha permès una visió global dels llocs de treball on s'insereixen les persones professionals del sector que siguin seleccionades. Ens referim a caps d'organitzacions d'EA, representants de col·legis oficials vinculats a la temàtica, caps d'àrees d'EA en administracions públiques, equip de direcció d'espais ambientals, etc.

Per obtenir una mostra representativa del sector, que tingui en compte els diferents criteris de selecció establerts, es sol·licita que anomenin 3 persones que considerin *excel·lents*, i que tinguin en compte els **atributs** del *gènere* (proposar homes i dones per igual), la *distribució geogràfica* (de les quatre províncies de Catalunya) i la *tipologia d'organització* a la que pertany (centres educatius, administració pública, fundacions, associacions, empreses, entre d'altres)

D'altra banda es pregunta quin lloc de treball ocupen i quina ha estat la seva trajectòria en l'àmbit de l'EA. D'aquesta manera es considera que hi ha prou dades per a validar

la mostra i que sigui significativa, i per altra banda, permet recollir informació prèvia sobre la persona a entrevistar, per a poder guiar l'entrevista.

En aquest procés s'obté un llistat final de 32 persones del sector de l'EA que, per la seva trajectòria, poden ser considerades excel·lents en l'execució de la seva feina com a educadores ambientals. S'observa que alguna d'elles ha estat anomenada per més d'una persona referent. Tenint en compte els atributs assenyalats per aconseguir la representació de la població, es fa la selecció de 25 persones que es consideraran informants. El fet que hagin estat seleccionades per persones reconegudes i referents del sector, és determinant per a considerar que la informació que es pot obtenir s'aproxima a la representativitat actual del sector.

Aquesta consulta per a seleccionar les professionals excel·lents es realitza mitjançant una trucada per telèfon, i posteriorment correu electrònic (veure Annex 1. Selecció mostra de professionals excel·lents).

Les característiques de la mostra d'aquesta investigació d'acord amb el criteri d'excel·lència i els atributs seleccionats, que es presenten conjuntament a la figura 11, són les següents:

- Criteri d'*excel·lència*: Acompleix aquest criteri tota la població entrevistada.
- Atribut de *gènere*: 12 homes i 13 dones (Taula 8), que representen diferents etapes personals i professionals en funció de la seva edat, de les més inicials a les més expertes (Taula 9).
- Atribut de *tipologia de l'organització a la que pertanyen*: Tota la mostra té vinculació amb diferents tipologies d'organitzacions del sector, a nivell laboral. La distribució per organitzacions és la següent: 8 en Administració Pública, 7 en Associació, 6 en Empresa, i 4 en Centre educatiu (Taula 8).
- Atribut de *distribució geogràfica*: Es distribueixen geogràficament en les quatre províncies del territori català, concretament 15 persones a la província de Barcelona (on es troben el 60% d'organitzacions del sector, segons dades del Servei d'Educació Ambiental de la Generalitat de Catalunya), 5 de la província de Girona, 3 de la província de Tarragona i 2 de la província de Lleida (Taula 8).

Taula 8. Distribució de les persones entrevistades segons els atributs seleccionats.

<b>Codi de l'entrevista</b>	<b>Excel·lència</b>	<b>Gènere</b>	<b>Organització</b>	<b>Província</b>
EEA1	Si	Dona	Associació	Girona
EEA2	Si	Home	Administració Pública	Barcelona
EEA3	Si	Dona	Empresa	Barcelona
EEA4	Si	Dona	Associació	Barcelona
EEA5	Si	Dona	Empresa	Barcelona
EEA6	Si	Home	Associació	Barcelona
EEA7	Si	Dona	Administració Pública	Barcelona
EEA8	Si	Home	Associació	Girona
EEA9	Si	Dona	Administració Pública	Barcelona
EEA10	Si	Dona	Administració Pública	Barcelona
EEA11	Si	Home	Associació	Barcelona
EEA12	Si	Home	Empresa	Girona
EEA13	Si	Dona	Centre educatiu	Tarragona
EEA14	Si	Dona	Associació	Tarragona
EEA15	Si	Home	Empresa	Barcelona
EEA16	Si	Home	Administració Pública	Girona
EEA17	Si	Dona	Centre educatiu	Barcelona
EEA18	Si	Dona	Administració Pública	Lleida

<b>Codi de l'entrevista</b>	<b>Excel·lència</b>	<b>Gènere</b>	<b>Organització</b>	<b>Província</b>
EEA19	Si	Home	Administració Pública	Tarragona
EEA20	Si	Dona	Empresa	Barcelona
EEA21	Si	Home	Empresa	Lleida
EEA22	Si	Dona	Administració Pública	Girona
EEA23	Si	Home	Centre educatiu	Barcelona
EEA24	Si	Home	Centre educatiu	Barcelona
EEA25	Si	Home	Associació	Barcelona

Figura 11. Perfil de les professionals participants de la investigació



La taula 9 presenta la franja d'edat de les persones de la mostra. És important destacar que aquestes representen diferents etapes personals i professionals en funció de la seva edat, de les més inicials a les més expertes. Per a preservar l'anonimat de les persones participants, i evitar la identificació d'aquestes tenint en compte els atributs requerits, especialment el de la província vinculada al tipus d'organització on treballa, aquesta dada es mostra en franges d'edat, i no s'especifica individualment amb la resta d'atributs de les persones entrevistades.

Taula 9. Franges d'edat a les quals pertany la mostra de la investigació

<b>Franja d'edat</b>	<b>núm. Persones</b>	<b>% de la mostra</b>
Entre 31 i 35 anys	2	8%
Entre 36 i 40 anys	3	12%
Entre 41 i 45 anys	5	20%
Entre 46 i 50 anys	4	16%
Entre 51 i 55 anys	4	16%
Entre 56 i 60 anys	6	24%
Entre 61 i 65 anys	1	4%

### **3.3.2.2. Estratègia d'obtenció de la informació**

És en aquesta fase, en la que s'ha dissenyat l'entrevista, que és l'instrument per a portar a terme la recollida de dades qualitatives. Aquesta és una tècnica molt desenvolupada en l'àmbit de les ciències socials que Martínez defineix com:

una tècnica d'obtenció d'informació mitjançant una conversa professional amb una o varies persones per a un estudi analític d'investigació per a contribuir als diagnòstics o tractaments socials. L'entrevista implica sempre un procés de comunicació, en el transcurs



del qual, ambdós actors, entrevistador i entrevistat, poden influir-se, tant conscientment com inconscientment. (Martínez, 2004, p. 165)

Per tant, en aquest estudi es decideix fer ús de l'entrevista per a poder recollir informació de forma oral i personalitzada sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius de la persona, com poden ser les seves creences, actituds, opinions o valors sobre situacions que es volen analitzar (Massot et al., 2004).

Quan l'entrevista és totalment estructurada, s'entén que la persona investigadora té un coneixement previ sobre la matèria que està investigant, i que per aquest motiu ja té les preguntes preparades i dirigides a obtenir una informació en concret. Per altra banda, quan el que es pretén és anar extraient informació que només té la persona que estem entrevistant, ens referim a l'entrevista no estructurada (Anguera, 1986; Schwartz i Jacobs, 1984). L'entrevista personal amb guió semi-estructurat, es considera adequada en aquest cas per tal d'obtenir certa profunditat en les respostes.

En aquesta investigació s'ha seleccionat la modalitat de **l'entrevista semiestructurada**, ja que en el procediment de realització de les preguntes de l'entrevistadora a les persones entrevistades, aquestes no estan del tot definides. Únicament disposem de dimensions d'anàlisi i preguntes per a guiar el discurs, obrint un espai per a poder-lo anar construint conjuntament. Amb preguntes obertes, que han sorgit sobre la base de la revisió bibliogràfica documental realitzada en la primera fase, ja que és important definir prèviament l'objectiu que ens proposem, per a que no esdevingui una conversa.

Les entrevistes semiestructurades tenen un guió que determina aquella informació rellevant que volem aconseguir, però les preguntes són obertes per a poder obtenir més dades. Aquesta modalitat també permet entrellçar temes i construir un coneixement holístic i comprensiu de la realitat. Per altra banda, fa que l'entrevistadora estigui atenta a les respostes per establir aquestes connexions, tot i que gravar les entrevistes també és un factor clau per a poder analitzar la informació amb detall. Per altra banda, aquesta actitud d'escolta activa és necessària per a poder copsar la informació rellevant que permeti avançar en la seva investigació (Flick, 2011; Massot et al., 2004; Olabénaga, 1999; Taylor i Bogdan, 1990).

L'entrevista s'ha dissenyat sobre la base dels objectius generals i específics de l'estudi i dels resultats de la fase documental, establint les dimensions i subdimensions a partir de les quals s'organitza el discurs de les persones entrevistades. Es cerca informació sobre el perfil professional, sobre quin és el rol d'una educadora ambiental i quines són les seves funcions i les competències tècniques i actitudinals clau per aquest lloc de treball.

La finalitat de l'instrument es donar resposta als set objectius específics de la recerca, vinculats als dos objectius generals de l'estudi:

- 1.1. Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental.
- 1.2. Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'educació ambiental.
- 1.3. Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.
- 1.4. Estimar les funcions de les educadores ambientals.
- 1.5. Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental.
- 2.1. Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.
- 2.2. Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals.

L'entrevista s'ha dissenyat en base a tres dimensions, tenint en compte els objectius esmentats:

- Dimensió 1: **La trajectòria professional.** En aquesta dimensió, que engloba els dos primers objectius específics 1.1. i 1.2., es vol concretar el perfil de la professional del sector de l'EA, el seu itinerari formatiu i la seva trajectòria laboral.
- Dimensió 2: **La visió sobre l'educació ambiental en l'actualitat.** Relacionada amb els objectius específics 1.3., 1.4. i 1.5., es cerca quina és la percepció del rol de l'educadora ambiental i quines són les seves funcions i competències tècniques, des de la experiència del participant.

- Dimensió 3: **Les competències actitudinals.** Relacionada amb els objectius específics 2.1. i 2.2., pretén identificar les competències actitudinals clau necessàries per realitzar les seves funcions amb èxit. Es demana a la participant per quines són les que considera claus, i per altra banda, se'n fa la identificació mitjançant el relat de situacions difícils viscudes que cerca identificar aquestes competències.

En base a aquestes dimensions, s'estableixen les subdimensions i el guió de l'entrevista per a obtenir la informació desitjada, i per tant, assolir els objectius d'aquesta tesi doctoral.

Taula 10. Objectius, dimensions i subdimensions de l'entrevista, i preguntes del guió que les comprenen

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIU ESPECÍFIC	DIMENSÍO I DESCRIPCIÓ	SUBDIMENSIONS	PREGUNTES
<b>1. Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA.</b>	<b>1.1. Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d l'educadora ambiental.</b>	<i>D.1. Trajectòria professional</i>  Perfil de la professional del sector de l'EA i la seva evolució en el sector	Sd 1.1. Itinerari formatiu	1. Quina edat tens? 2. Quina formació tens?
	<b>1.2. Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'educació ambiental.</b>		Sd 1.2. Trajectòria laboral	3. Has treballat alguna vegada com a educadora ambiental executant activitats? Quant de temps? 4. Quines funcions vas realitzar o realitzes?
	<b>1.3. Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.</b>	<i>D.2. Visió de l'educadora ambiental en la actualitat</i>  La percepció del rol de	Sd 2.1. Descripció de l'educadora ambiental	5. Quina és la finalitat de l'educació ambiental? 6. Què és per a tu una educadora ambiental?
	<b>1.4. Estimar les funcions de l'educadora ambiental</b>	l'educadora ambiental, funcions i competències tècniques	Sd 2.2. Descripció de les funcions de l'educadora ambiental	7. Què és el que fa?. Per a tu, quines són les funcions principals d'una persona professional en educació ambiental?
	<b>1.5. Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental.</b>		Sd 2.3. Competències de l'educadora ambiental	8. Quines són les competències tècniques que ha de tenir per fer la seva feina?

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIU ESPECÍFIC	DIMENSÍO I DESCRIPCIÓ	SUBDIMENSIONS	PREGUNTES
2. Identificar les competències actitudinals claus de les educadores ambientals	2.1. Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental	D.3. <i>Competències actitudinals.</i>  Quines competències actitudinals són les claus per a l'educadora ambiental	Sd.3.1. <i>Competències actitudinals clau</i>  Quines competències actitudinals són necessàries per a realitzar les seves funcions amb èxit.	9. Quines competències actitudinals claus (competències transversals) creus que ha de tenir una persona que treballa com a educadora ambiental?
	2.2. Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals		Sd.3.2. <i>Competències actitudinals clau decisives en incidents crítics</i>  Relat de situacions difícils viscudes i el paper de les competències clau en la seva resolució.	10. Quines han estat les tres situacions més difícils que has hagut d'afrontar al llarg de la teva experiència professional en educació ambiental? Com vas reaccionar?

Com es pot veure en la taula anterior, en aquesta investigació qualitativa a través de la tècnica de l'**entrevista semi estructurada**, la informació recollida estarà basada en les percepcions de les persones entrevistades, professionals del sector de l'EA, i la seva trajectòria professional en aquest àmbit, així com en la seva formació i desenvolupament i en les competències que estan associades a aquesta professió. Aquestes percepcions seran la seva reflexió del que han viscut en els seus llocs de treball, les eines i coneixements que han necessitat per a desenvolupar la seva feina amb èxit, i la relació que s'ha esdevingut amb altres professionals, així com les persones usuàries de projectes d'EA que han portat a terme.

Per a respondre a l'objectiu 2.2. d'aquesta investigació, es considera rellevant conèixer situacions difícils viscudes per les participants, a nivell laboral, en les que han hagut de mostrar les competències actitudinals. Per aquest motiu s'ha integrat a

l'entrevista una tècnica de descripció seqüencial, en la que la persona entrevistada ha d'anar relatant el que li va succeir, i com ho va resoldre (Postic i Ketele, 2000).

Es tracta d'una narració sobre situacions concretes relacionades amb les competències que es volen analitzar, que hagin tingut lloc en un passat recent si pot ser (darrer mes, darreres setmanes). Les narracions han d'estar centrades sobre el seu comportament, evitant opinions i expectatives. D'aquesta manera es poden identificar els comportaments en que es manifesta una competència concreta (Nail et al., 2012).

En general, la narració d'aquestes situacions s'estructura en dues parts diferenciades. La primera part, de tipus obert, es demana que la persona entrevistada realitzi una descripció detallada de la situació escollida. La segona part consisteix en la realització de preguntes adreçades a identificar quins varen ser els comportaments desenvolupats durant les reaccions explicades anteriorment.

Durant l'anàlisi d'aquests comportaments serà important conèixer les raons per les quals es va actuar d'una determinada manera. L'objectiu d'aquestes explicacions és identificar les conductes que posen de manifest les habilitats d'aquella persona. Es tracta, per tant, de recollir les conductes reals i actuals, i no ideals ni possibles.

En el nostre cas, s'ha demanat que expliquin situacions difícils que han viscut laboralment realitzant la seva feina. A partir d'aquesta informació, s'identifiquen situacions determinades, relacionades amb les competències que es volen analitzar, i se'ls demana que expliquin com van reaccionar. Es procura buscar situacions relativament recents per tal que la persona tingui un record prou nítid de la situació i pugui descriure de manera concreta i detallada els seus comportaments.

És possible que la persona entrevistada faci referència als conceptes predefinits que té sobre si mateixa, i que, quan se li demani que descrigui conductes, parli de conceptes com lideratge, adaptabilitat, treball en equip, etc. En aquest cas, l'entrevistadora ha de conduir l'entrevista a parlar de conductes reals, doncs una aproximació d'aquest tipus no recull la competència, sinó únicament la seva conceptualització formal. A fi i efecte d'aconseguir que les persones entrevistades baixin fins aquest nivell de detall, la investigadora que realitza l'entrevista, haurà d'insistir amb preguntes molt concretes, tipus: "com va reaccionar davant aquesta

situació?”, i si és necessari preguntant “em pot descriure exactament el que va fer?”, “què va passar en el moment que...?”, “com va actuar quan...?”, etc.

L’entrevista, instrument de recollida de dades, es va revisar mitjançant un pilotatge previ. En primer lloc, es va realitzar una entrevista de prova, no inclosa en els resultats, a una persona amb un perfil molt similar a la població participant en aquesta tesi. L’objectiu era validar les dimensions, confirmar l’ordre lògic de les preguntes, si aquestes s’entenien i si permetien recollir la informació desitjada. Es va corroborar l’eficàcia de l’instrument.

En segon lloc, es va fer una nova revisió del guió, un cop realitzades les tres primeres entrevistes, per a confirmar la revisió prèvia, assegurant que l’instrument respon als objectius i poder reafirmar que el seu disseny funciona.

### **3.3.2.3. Treball de camp: realització de les entrevistes**

En els mesos de novembre 2020 a gener 2021 es porta a terme la fase de treball de camp, per a realitzar l’entrevista a les 25 persones participants d’aquesta investigació, planificant les dates i horaris, fent servir l’eina dissenyada, l’entrevista, per a obtenir la informació necessària per a l’estudi.

En aquesta investigació les entrevistes les realitza una sola persona, la pròpia investigadora d’aquest treball. Aquesta decisió s’ha pres ja que es considera que 1) s’eviten biaixos i desviacions en la recollida de la informació, 2) facilita no sortir del marc de les dimensions i subdimensions establertes, 3) amb una sola persona entrevistadora es genera un espai de confiança, i 4) permet aclarir dubtes quant a les preguntes i revisar tanmateix la fiabilitat de l’eina.

Per altra banda, es té en compte que aquesta decisió assegura un entrenament i experiència en la utilització de l’instrument però també implica: 1) la influència de l’entrevistadora, per la manera de realitzar les preguntes i les seves característiques personals, 2) requereix d’un entrenament i experiència en la utilització de l’instrument, i 3) que exigeix un cost elevat de temps (Llanes, 2015).

Per a portar a terme les entrevistes, tenint en compte la situació del moment de crisi sanitària (pandèmia per la Covid-19), es fa servir un sistema telemàtic a través de la

plataforma digital Zoom, realitzant una gravació amb el consentiment de la persona entrevistada.

Els recursos necessaris per a la realització de les entrevistes són ordinadors i connexió a internet. Per tant, és necessari què totes les persones entrevistades disposin d'ordinador, amb càmera i micròfon habilitat, i una òptima connexió a internet.

Es fa servir una eina per a videoconferències, la Plataforma Zoom. Aquesta aplicació requereix registrar-se amb un perfil d'usuària i instal·lar un programari que es pot executar des del propi navegador o des del propi sistema operatiu. Zoom es pot fer servir tant a Windows, a Linux, com a dispositius mòbils.

Per altra banda, l'aplicació permet gravar obtenint el consentiment en el mateix moment de l'entrevista, mitjançant l'aplicació. L'enregistrament és confidencial, però és necessari per a documentar les entrevistes desenvolupades.

Es realitza un contacte per correu electrònic amb les persones seleccionades per a sol·licitar la seva participació, oferint informació sobre la investigació que es realitza. Quan es confirma que poden participar, via telefònica, s'informa que l'objecte de l'entrevista és sobre la seva trajectòria professional i vinculació en el sector de l'EA, així com opinions que en té al respecte. No es facilita el guió de l'entrevista ja que es volen obtenir respostes espontànies, les premisses són que tota opinió és vàlida.

Posteriorment via correu electrònic es defineix la data i hora per a la realització de l'entrevista en línia. (veure Annex 2: Contacte amb professionals excel·lents).

La durada òptima per a realitzar l'entrevista i obtenir la informació necessària és de 45 minuts. Si la durada ha estat superior és perquè l'entrevistadora ho va considerar oportú per a poder obtenir més dades valuoses per al buidat de les entrevistes.

Les entrevistes realitzades es gravaran amb l'autorització de les persones participants, per, posteriorment fer una transcripció, i poder analitzar amb deteniment la informació, i especialment les narracions de les situacions difícils, i identificar aquelles d'especial valor que han estat causa de l'èxit, quan aquest ha estat assolit, o que han generat un aprenentatge quan aquest èxit no s'ha aconseguit assolir.



### **3.3.3. Fase 3: Anàlisi i interpretació dels resultats**

És en aquesta fase en la que es descriu quin és el procés d'anàlisi i com s'han establert les categories en base a les dimensions i subdimensions establertes a l'eina d'investigació, després de la transcripció de les entrevistes. D'aquesta manera es pot estructurar la informació i obtenir els resultats.

L'estructura d'aquesta informació s'ha organitzat d'acord amb les tres dimensions proposades anteriorment: La trajectòria professional, la visió sobre l'EA en l'actualitat i les competències actitudinals clau. En una primera revisió de les entrevistes transcrites, s'estableixen les categories per a poder analitzar la informació i també es poden establir subcategories. En posteriors revisions d'aquest anàlisi s'ha refermat l'estructura de dimensions, categories i subcategories establertes.

En la taula 11 presentem el resultat de la categorització de les entrevistes. Com es pot observar, es mostren les tres dimensions, les subdimensions, així com les categories i subcategories en totes les dimensions analitzades.

Taula 11. Categorització de les entrevistes

DIMENSÍO	SUBDIMENSIONS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
D.1. Trajectòria professional	Sd 1.1. Itinerari formatiu	Itinerari formatiu	- Formació reglada o no reglada - Formació especialitzada - Autoaprenentatge
	Sd 1.2. Trajectòria laboral	Experiències laborals	- Tipus d'organitzacions - Situació laboral actual
D. 2. Visió de l'educadora ambiental en l'actualitat	Sd 2.1. Descripció de l'educadora ambiental	Finalitat de l'Educació Ambiental	_____
		Descripció de l'educadora ambiental	- Els objectius de l'educadora ambiental
	Sd 2.2. Descripció de les funcions de l'educadora ambiental	Descripció de les funcions de l'educadora ambiental	- Funcions principals - Funcions secundàries
Sd 2.3. Competències de l'educadora ambiental	Coneixements tècnics de l'educadora ambiental.	- Coneixements tècnics ambientals - Coneixements pedagògics - Coneixements generals de l'entorn	
D.3. Competències actitudinals	<i>Sd.3.1. Competències actitudinals clau</i>	Competències actitudinals claus que ha de tenir una persona que treballa com a educadora ambiental	- Competències manifestes - Competències latents
	Quines competències actitudinals són necessàries per a realitzar les seves funcions amb èxit.		
	<i>Sd.3.2. Competències actitudinals clau decisives en incidents crítics</i>	Situacions difícils que s'han abordat al llarg de la trajectòria professional	- Equip de treball - Gestió i administració de recursos - Gestió d'usuaris i usuàries
Relat de situacions difícils viscudes i el paper de les competències clau en la seva resolució.	Competències actitudinals que s'han posat en joc per a resoldre una situació	_____	

A continuació es presenta la taula síntesi de l'estructura de d'anàlisi de la fase empírica. Les dimensions, categories i subcategories establertes seran les guies de l'anàlisi de contingut de les entrevistes, en funció dels objectius específics que presenten en el següent capítol.

Taula 12. Dimensions, categories i subcategories de l'anàlisi de la informació

OBJECTIU ESPECÍFIC	DIMENSÍO I DESCRIPCIÓ	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
1.1 Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental.	D.1 Trajectòria professional  Perfil de la professional del sector de l'EA i la seva evolució en el sector	Itinerari formatiu	- Formació reglada o no reglada - Formació especialitzada - Autoaprenentatge
		Experiències laborals	- Tipus d'organitzacions - Situació laboral actual
1.2 Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'educació ambiental.			
1.3 Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.	D.2 Visió de l'educadora ambiental en la actualitat  La percepció del rol de l'educadora ambiental, funcions i competències tècniques	Finalitat de l'educació ambiental	_____
		Descripció de l'educadora ambiental	- Els objectius de l'educadora ambiental
1.4 Estimar les funcions de les educadores ambientals.		Descripció de les funcions de l'educadora ambiental	- Funcions principals - Funcions secundàries
1.5 Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental		Coneixements tècnics de l'educadora ambiental.	- Coneixements tècnics ambientals - Coneixements pedagògics - Coneixements generals de l'entorn
2.1 Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.	D.3 Competències actitudinals  Quines competències actitudinals són les claus per a l'educadora ambiental	Competències actitudinals claus que ha de tenir una persona que treballa com a educadora ambiental	- Competències manifestes - Competències latents
2.2 Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals.		Situacions difícils que s'han abordat al llarg de la trajectòria professional	- Equip de treball - Gestió i administració de recursos - Gestió d'usuaris i usuàries
		Competències actitudinals que s'han posat en joc per a resoldre una situació	_____

L'anàlisi de la informació obtinguda a les entrevistes permetrà donar resposta als objectius d'aquest estudi, confirmar qüestions que sorgeixen del marc teòric que permeten entendre millor els resultats, i identificar les competències actitudinals, que són una part fonamental d'aquesta investigació.

### **3.4. Consideracions ètiques**

El treball presentat ha tingut en compte les normes ètiques de la investigació científica, actuant de manera honesta i responsable en les diferents etapes de la investigació. S'han acreditat totes les investigacions, estudis i altres treballs utilitzats en la fase documental per a obtenir informació, així com totes les publicacions i obres, que han estat citades respectant la seva autoria. En el apartat de la bibliografia es troben referenciades seguint la normativa APA7.

Pel que fa a les dades recollides, s'ha vetllat per la confidencialitat de totes les persones participants, recollint les propostes per a la selecció d'informants (anomenar professionals excel·lents) i la informació de professionals de forma anònima (entrevistes), i s'han mostrat els resultats respectant la impossibilitat de poder identificar les persones que han donat les respostes.

S'ha informat a les persones participants de l'objectiu de la investigació, per a que poguessin prendre la decisió de participar lliurement. S'han mostrat exemples d'opinions personals que no es pot identificar l'autoria, i per altra banda s'han tractat les dades de forma general. Les dades han estat recollides per la persona investigadora, que ha guardat la informació en una ubicació segura i no accessible.

Abans de la realització de l'entrevista en línia, la persona participant donava el seu consentiment en acceptar la gravació. Si no s'obtenia no es podia realitzar la connexió.

En aquest capítol s'ha presentat l'estudi empíric desenvolupat per aprofundir en la professió de l'educadora ambiental. S'ha justificat en primer lloc el plantejament metodològic, les preguntes a les que es vol donar resposta i els objectius a assolir. Per altra banda, s'ha descrit el disseny i les fases de la investigació, l'instrument de recollida de dades i com es realitzarà l'anàlisi. En el capítol següent s'exposen els resultats obtinguts.

## Capítol 4. Presentació de resultats

En l'entrevista realitzada, eina per a la recollida de la informació, es va aprofundir en la formació i la trajectòria professional de persones treballadores en el sector de l'EA, considerades excel·lents, i des de la seva experiència, conèixer quina és la percepció que tenen de l'educació ambiental i del perfil professional de l'educadora ambiental, quines funcions creuen que tenen, així com les competències tècniques i actitudinals associades.

Per a poder identificar les competències actitudinals clau, que es consideren necessàries per desenvolupar les seves funcions en aquest àmbit de treball, les persones entrevistades van respondre a la pregunta directa sobre quines consideren que són les més significatives, i per altra banda, van explicar situacions difícils que havien viscut a la seva experiència professional, i com es van resoldre, identificant també les competències actitudinals posades en joc.

A continuació es descriuen els resultats en base a les preguntes formulades seguint el discurs de les dimensions exposades en el capítol anterior. Per altra banda, la informació obtinguda s'organitza tenint en compte les categories i subcategories vinculades a les dimensions.

## 4.1. Trajectòria professional

Aquesta dimensió es compon de dues categories, l'itinerari formatiu i les experiències laborals, tal i com s'exposa a la taula 13.

Taula 13. Dimensió 1, categories i subcategories vinculades

DIMENSÍO	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
D.1 Trajectòria professional	Itinerari formatiu	- Formació reglada o no reglada - Formació especialitzada - Autoaprenentatge
	Experiències laborals	- Tipus d'organitzacions - Situació laboral actual

Un cop confirmada l'edat, l'entrevista s'inicia demanant quin ha estat l'itinerari formatiu que han seguit les persones participants, quines experiències laborals han tingut en aquest sector, i finalment quin és el seu lloc de treball actual. D'aquesta manera podem identificar el seu itinerari formatiu i perfil professional com a educadora ambiental, així com la trajectòria que ha seguit i com aquesta ha anat evolucionant amb el temps i les experiències laborals.

### 4.1.1. L'itinerari formatiu

Davant la pregunta "Quina formació tens?" les respostes mostren tres tipus de formació: la formació reglada i formació no reglada, la formació especialitzada i l'autoaprenentatge.

#### Formació reglada i formació no reglada

Quant a l'itinerari formatiu de les persones participants, 24 de les persones entrevistades tenen formació reglada universitària, i només s'identifica una sense formació universitària.

*“Vaig fer Pedagogia, Ciències de l'Educació” (EEA4)*

*“Sóc biòleg i després vaig fer el CAP per poder donar classes, i a nivell reglat ja estaria” (EEA16)*

*“Sóc ambientòloga, vaig fer ciències ambientals” (EEA18)*

*“De formació sóc sociòloga” (EEA20)*

*“No sóc llicenciat. Vaig fer el batxillerat i punt, i em vaig posar a treballar. Formació no reglada, monitor i director de lleure, guia de muntanya, etc. ...” (EEA21)*

A la Taula 14 es presenten els resultats quant a la **formació superior reglada**. Es pot observar que en un 96% dels casos, les persones entrevistades, han realitzat estudis de formació superior, sent un 84% que han escollit una llicenciatura o grau de la branca de Ciències. Entrant més en detall el 80%, un gran percentatge de la mostra, es concentra en la llicenciatura o grau de Biologia o de Ciències Ambientals, inclús un 8% van optar per formar-se en les dues formacions superiors esmentades. Només un 12% de les participants, prové de la branca de Ciències Socials, havent cursat estudis en Sociologia o Ciències de l'Educació.



Taula 14. Tipus d'estudis superiors realitzats per les persones entrevistades

<b>Formació superior</b>	<b>MOSTRA</b>	
	<b>Núm. persones</b>	<b>%</b>
Llicenciatura o grau en Biologia	13	52%
Llicenciatura o grau en Ciències Ambientals	5	20%
Llicenciatura o grau en Biologia + Llicenciatura o grau en Ciències Ambientals	2	8%
Llicenciatura en Veterinària	1	4%
Llicenciatura en Sociologia	1	4%
Llicenciatura en Ciències de l'Educació	2	8%
Sense formació superior	1	4%

### **Formació especialitzada**

La mostra en general, considera que per a poder ser educadora ambiental has de tenir coneixements de dues branques: ciències i socials. Has de saber sobre medi ambient, natura, ecosistemes, etc., però has de tenir eines i recursos de metodologia, de pedagogia i didàctica, per a poder educar i sensibilitzar en aquest àmbit.

Consideren que s'han d'adquirir coneixements per a conèixer l'entorn natural, i també per a poder ensenyar sobre el mateix, saber comunicar, saber arribar a les persones usuàries i poder transmetre aquests coneixements. Aquest és el motiu principal per el que es segueixen formant en diferents temàtiques, ja sigui a través de l'autoaprenentatge, cursos especialitzats no formals, o més formació reglada.

Consideren que les carreres o llicenciatures que han cursat, no ofereixen una formació completa per a dedicar-se a aquesta professió. I que per altra banda, els temes ambientals i socials va canviant, i per aquest motiu han d'estar en continua formació.

Algunes de les persones entrevistades, després d'haver obtingut la titulació superior, han realitzat la formació en màsters, postgraus o doctorats en àrees vinculades amb el món de l'educació, la pedagogia o la ciència, amb l'objectiu d'obtenir competències que consideren necessàries per a poder portar a terme les funcions pròpies de professionals del sector de l'EA (Taula 15).

*“Sóc biòloga i després vaig fer un màster de psicologia social. Volia tenir més coneixements sobre les persones, dinàmiques, la societat, etc.” (EEA9)*

*“Sóc biòloga i tinc un diploma d'estudis especialitzats. Vaig fer assignatures del doctorat d'educació i ciències” (EEA10)*

*“Sóc biòloga i vaig fer el màster de professorat” (EEA13)*

*“Vaig estudiar biologia i després vaig fer un màster de didàctica de les ciències i ara estic fent el doctorat d'Educació” (EEA24)*

Taula 15. Formació especialitzada realitzada per les participants a la investigació

<b>Formació especialitzada</b>	<b>Número de persones</b>
Doctorat en Educació Ambiental	3
Doctorat en Ciències Biològiques	1
Doctorat en Educació	1
Màster en Psicologia Social	1
Màster en Climatologia i Meteorologia	1
Màster en Didàctica de les Ciències	1
Postgrau Polítiques Públiques	1

Per altra banda, altres persones han adquirit els coneixements de les àrees socials, pedagògiques o de ciències ambientals, a través d'altres formacions no reglades. Es destaca que totes les persones participants han realitzat cursos o formació no formal, amb l'objectiu d'obtenir eines i recursos per a l'EA o temàtiques vinculades. Recordem que la persona citada anteriorment, que no ha realitzat estudis de formació superior reglada, ha utilitzat un itinerari formatiu diferent per arribar a ser professional de l'EA, formant-se també a través de diferents cursos no reglats:

*“La meva formació reglada és Ambientals, i després com a educadores ambientals sempre estem en formació constant. A través de la SCEA s’ofereixen cursos, com per exemple de comunicació ambiental. He fet cursos de guies, de parcs naturals, d’aus aquàtiques...” (EEA1)*

*“He participat a diferents cursos, que no tenien cap titulació especial. Però destacaria un curs sobre la facilitació de grups” (EEA3)*

*“He fet molts cursos i cursets, però formació reglada res més” (EEA25)*

### **Autoaprenentatge**

Es considera que una altra mitjà de formació és l'autoaprenentatge, a través de l'experiència al terreny. El poder realitzar activitats de voluntariat i pràctiques dins d'aquest àmbit, és la primera porta per a poder formar-se, així com el que aporta el desenvolupament propi de la feina. Utilitzant diferents metodologies o eines i recursos, i observant els resultats, és una altra manera d'aprendre. Per altra banda, la recerca d'informació, de bibliografia i documents per a poder aprofundir en temes que els interessin en especial, o que han de treballar a través d'activitats d'EA, és quelcom habitual en la seva feina.

*“M'agrada informar-me bé dels temes que he de treballar, l'actualització forma part de la feina de l'educadora ambiental. Ara hi ha més demanda en temes de canvi climàtic, fa uns anys el reciclatge, etc. Tot evoluciona” (EEA15)*

*“Busco sovint jocs o recursos que pugui aplicar a les activitats, o informació sobre dinàmiques de grup. Veure si em donen idees. És una autoformació en certa manera” (EEA20)*

Per tancar aquests resultats, cal esmentar que quan parlem dels itineraris formatius en el sector de l'EA, sembla que existeix una visió compartida i general sobre la gran varietat que podem trobar. Aquest perfil professional esdevé d'uns orígens del voluntariat, de la vocació i de l'amor per la natura, i per aquest motiu no hi ha un itinerari definit i vinculat amb una titulació superior vinculada totalment a l'EA. És per aquest motiu que les persones que han decidit dedicar-se a donar a conèixer el medi ambient, la relació de respecte que hem de tenir amb la natura, de sensibilitzar i transformar la societat, parteix d'una formació d'autoaprenentatge, d'experiències vinculades amb aquest món i potser inicialment des del món del lleure i l'oci, i posteriorment s'ha anat formant en aquelles competències necessàries per a poder portar a terme aquesta feina. El fet d'obtenir coneixements amb rigor científic,

metodologies, eines i recursos, per poder arribar a les persones i educar, transformar; competències que no existeixen actualment en una única oferta formativa.

És per aquest motiu que sempre s'ha valorat molt més les persones que tenen titulacions o graus universitaris, així com formació especialitzada en format de màster o postgrau. No és fàcil valorar el coneixement i experiències de les persones que porten anys en aquest sector, i que no tenen formació reglada i que és en base a l'autoaprenentatge i a formacions específiques realitzades amb entitats com poden ser col·legis oficials, o d'altres entitats, els llocs on han adquirit els seus coneixements.

Per altra banda, la única titulació oficial vinculada és la del cicle formatiu de grau superior, i la qualificació d'aquest perfil professional vinculat no es considera pel sector, com l'ideal de l'educadora ambiental. És rellevant que només una de les persones entrevistades, ha obtingut aquesta titulació, fent algun mòdul però convalidant la majoria de les assignatures arrel de la seva titulació universitària.

Sembla ser que la demanda del sector quan es necessita una educadora ambiental amb experiència, és que aquesta disposi d'un titulació o grau universitari en l'àmbit social o ambiental, així com experiència laboral en el disseny i realització d'activitats. En el cas de projectes concrets, també es valora la formació específica en les temàtiques a abordar. I el que també sembla ser, és que tot i demanar aquests tipus de titulacions, el que s'ofereix quant a contracte i sou, no és el que correspondria a un perfil professional amb titulació superior reglada. De nou una mostra més de la precarietat del sector de l'EA, i la manca de regulació laboral d'aquest perfil professional.

#### **4.1.2. Experiències laborals**

Quant a les **experiències laborals**, de les persones entrevistades, totes elles han estat vinculades al sector de l'EA gairebé tota la seva vida professional, una gran part dels casos sempre de forma directa. Moltes d'elles han estat vinculades a l'àmbit de l'EA iniciant el camí en el món del lleure, en el qual també es porten a terme moltes activitats a l'aire lliure, i en les que es comença a fer en certa manera, EA.

*“Des de que vaig acabar els estudis que he estat treballant en educació ambiental” (EEA6)*

*“Sempre, des de la carrera, m’he dedicat al món del lleure i al que avui en dia diríem educació ambiental” (EEA8)*

*“Sempre he fet educació ambiental o directament he treballat en aspectes concrets de medi” (EEA9)*

*“He pensat per diferents estadis però sempre relacionat amb l’educació, primer amb joves i després d’educació ambiental” (EEA12)*

*“Vaig estar uns quants anys dedicant-me a l’educació en el lleure, però ara ja porto els mateixos fent educació ambiental” (EEA20)*

*“La primera feina seria que vaig tenir va ser en educació ambiental, i és el que segueixo fent. Puntualment faig coses de gestió ambiental” (EEA25)*

Aquestes persones ens expliquen de forma resumida les seves experiències professionals prèvies a la seva situació actual. En tots els casos, es confirma el procés evolutiu de la posició d'educadora ambiental, iniciant la seva carrera com a educadora ambiental d'acció directa, o fins i tot en paral·lel com a monitora de lleure, per iniciar la seva carrera en el sector de l'EA, i després evolucionar a l'etapa de coordinadora i en alguns casos fins a arribar a l'etapa de gerent o cap d'àrea. També comenten, que en alguns casos en les etapes inicials, han hagut de combinar més d'una feina, col·laborant en projectes i empreses diferents, a causa de la inestabilitat i la precarietat salarial del sector, o que van entrar en el sector des del voluntariat. S'observa per tant, la part vocacional de les informants, i com els canvis que han anat fent són principalment derivats per la seguretat contractual en el sector. Moltes de les persones entrevistades gaudeixen realitzant activitats d'EA, però la precarietat dels contractes, la seva durada i els sous, són els motius principals per a seguir desenvolupant-se en el sector cap a posicions de coordinació i direcció, o canviar d'organitzacions. Per altra banda, també comenten que cada cop més sembla que hi ha més educadores ambientals que realitzen el màster en formació del professorat, per aconseguir una feina estable com a docents en centres educatius, principalment en secundària i en cicles de formació de grau professional.

## Tipus d'organitzacions

Totes les persones entrevistades han treballat o col·laborat en organitzacions no lucratives, principalment associacions. La majoria han tingut contractes i han optat a càrrecs de coordinació i direcció en l'àmbit de l'empresa privada, i algunes d'elles han tingut experiències laborals a l'administració pública o és on treballa actualment. Aquest acostuma a ser l'itinerari de les persones que actualment ocupen llocs de treball a l'administració pública.

*“Treballant a l'administració pública no em puc queixar, tenint en compte la precarietat de les feines anteriors” (EEA3)*

*“En la meua trajectòria laboral he fet de tot, vaig començar d'educador, vaig passar a coordinar activitats, després programes, projectes, i ara estic més en temes directius” (EEA11)*

*“Jo no em puc queixar perquè se d'on vinc, i perquè se que molta gent segueix tenint contractes puntuals, i que és molt precari” (EEA22)*

*“A l'inici treballava amb una empresa que no tenia res a veure, i les primeres experiències van ser des del voluntariat o les beques” (EEA23)*

També es poden identificar dos casos en els que durant la seva primera etapa professional van estar vinculades amb l'educació en el lleure i treball amb joves, que els va portar a iniciar la seva trajectòria en l'EA.

*“Des de que estava a la carrera ja vaig estar fent feines d'educador ambiental, i al principi treballava amb varies entitats a l'hora. En algun cas feia més de monitor de lleure” (EEA2)*

*“Durant la carrera jo ja estava vinculat al món del lleure, quan encara no estava tant estructurat el món de l'educació ambiental” (EEA8)*

Per altra banda hi ha persones que han treballat com a docents, o fins i tot encara ho compaginen amb tasques de docència en l'àmbit formal i informal. Com diu una de les persones participants, que en tot cas també ho considera una experiència vinculada a l'EA.

*“Sempre he estat en el món de la formació de professorat o d’educadors ambientals. Ho faig des d’una vessant pedagògica. Gaudeixo i m’agrada, i té a veure amb l’educació ambiental” (EEA4)*

*“Porto projectes d’educació ambiental, però també sóc docent, formador d’educadors ambientals” (EEA6)*

*“Ara estic fent formació de professorat, i col·laboro en projectes d’educació ambiental” (EEA24)*

Tenint en compte les respostes de les persones entrevistades, sembla que les professionals del sector de l’EA acostumen a estar treballant, o realitzant projectes, en més d’una organització. Totes elles tenen una feina més estable, i de jornada sencera, però col·laboren amb entitats en les que poden seguir realitzant activitats d’EA, participar en projectes de seguiment de fauna o col·laborar en projectes des d’una vessant formativa, d’assessorament naturalista o pedagògic. Semblen ser persones molt actives, amb diversitat d’interessos vinculats a diferents aspectes del medi ambient, de col·lectius i d’espais naturals, el qual les porta a compaginar la vida laboral amb diferents tipologies d’organitzacions, des de la vessant del voluntariat, o altres vinculacions laborals, com les de docència o més pròpies de consultoria en el sector de l’EA.

### **Situació laboral actual**

Les persones entrevistades treballen actualment en el sector de l’EA des de diferents tipus d’organitzacions, el que ens ofereix punts de vista molt diferents d’una mateixa realitat. El 32% del col·lectiu entrevistat ho fa des de l’administració pública gestionant programes a nivell més global orientats a la ciutadania, un 16% treballa l’EA, formant i sensibilitzant a la població que està en etapa formativa. Un grup rellevant de la mostra entrevistada, el 52% ho fa des d’empreses, associacions, fundacions o cooperatives, implementant projectes de diferents tipologies, sempre orientades a l’EA.

*“Organitzo equips, instal·lacions, persones... Però també els tipus de projectes i la vessant pedagògica, i fins i tot l’econòmica i gestió de recursos” (EEA6)*



*“Sóc la persona que gestiono les activitats d’educació ambiental que fa l’ajuntament, dirigides a qualsevol públic. Gestiono els contractes, preparo la programació, reviso les activitats que es fan... Dirigeixo els serveis d’educació ambiental que en part els tenim contractats amb persones externes, tant del món escolar com no escolar” (EEA10)*

Un altre factor a tenir en compte, són les posicions que ocupen les persones entrevistades dins del sector en l’actualitat, com a educadora ambiental executant activitats principalment, o realitzant funcions de coordinació o cap d’àrea o de departament.

*“Sóc coordinadora però també faig d’educadora” (EEA1)*

*“Sóc educador, però també coordino les entitats que fan altres activitats d’educació ambiental, així com les persones que hi participen” (EEA2)*

*“També faig d’educadora, en dos casos: quan l’equip ja està ple, ja està tot ocupat i entro jo, o perquè és un projecte que em fa molta il·lusió i directament m’hi poso” (EEA5)*

Per altra banda, és important destacar que el 76% de les participants estan vinculades a xarxes professionals o associacions del sector, però un 24% comenten que fora del seu entorn professional no tenen, en el moment actual, cap relació amb associacions o xarxes d’EA. En alguns casos expliquen que el motiu és la falta de temps en aquesta etapa de la seva vida, sigui per temes personals o per un excés de feina en l’àmbit professional i en altres casos, perquè ja ho fan des de la vessant professional.

Les persones entrevistades, que estan vinculades a associacions i grups dins del sector, poden ocupar diferents rols: fent voluntariat, realitzant col·laboracions puntuals, o com a membres de la junta, i en la gran majoria dels casos no tenen cap mena de contracte o document firmat per formalitzar la relació, ni cap classe de remuneració econòmica, a excepció d’alguns casos particulars, que podria rebre alguna remuneració econòmica puntual, per la realització d’alguna tasca concreta.

*“Estic en aquesta entitat de forma voluntària perquè fan projectes que m’agraden molt, i amb alguna altra també però estic més desvinculada perquè no tinc temps” (EEA1)*

*“Col·laboro amb entitats de la meua localitat, en grups amb gent que conec” (EEA4)*

*“Ara estic com a sòcia en varies organitzacions en les que també he fet voluntariat, però no fent projectes ara” (EEA9)*

*“Cada cop faig menys les col·laboracions amb entitats, com a voluntariat, perquè no tinc temps” (EEA14)*

Finalitzat l’anàlisi de la dimensió *Trajectòria professional* podem concloure el següent:

- a) Davant la pregunta “Quina formació tens?” les respostes ens mostren tres tipus de formació, moltes vegades complementàries. La més habitual és la formació reglada, enriquida per formacions especialitzades, sense oblidar l’autoaprenentatge que dona la pròpia experiència laboral. Com passa en moltes altres professionals, l’educadora ambiental sempre està complementant i enriquint la seva formació, adaptant-se a les necessitats actuals a nivell ambiental i social, així com a l’evolució de la tecnologia i innovació, quant a eines i recursos per a fer la seva tasca educativa, tant presencialment com en línia.
- b) Quant a les trajectòries laborals en l’EA, normalment s’inicien des del voluntariat o en llocs de treball en l’àmbit associatiu, des de perfils bàsics d’EA realitzant acció directa, executant activitats, i progressant cap a perfils de coordinació i direcció. En dos casos també podem observar la incursió en el món educatiu, com a docents, degut a la cerca d’una l’estabilitat i millors condicions laborals.

És important destacar la vocació i l’interès dels professionals d’aquest àmbit, i la precarietat laboral del sector. La vocació sembla ser la raó per la qual, tot i les dificultats que troben en aquest sector, no canvien d’àmbit de treball. Si que es podria dir que les professionals de l’EA, així com en altres sectors laborals, fan una cerca de

lloc de treball amb millors condicions laborals. En tot cas, la millor oferta que es pot trobar actualment, amb un contracte laboral de llarga durada, un bon sou i condicions laborals òptimes quant a horaris i dies de treball a la setmana, és en el camp de l'educació. Les persones entrevistades que gestionen equips d'educadores ambientals, ens comenten que és quelcom habitual que aquestes, per aconseguir una major estabilitat, enfront la precarietat del sector de l'EA, prenguin aquest camí, deixant l'acció directa en l'EA.

## 4.2. Visió de l'educadora ambiental en l'actualitat

Aquesta dimensió es divideix en les categories de finalitat de l'EA, descripció de l'educadora ambiental, descripció de les funcions de l'educadora ambiental, i coneixements tècnics vinculats. Aquestes categories es componen de subcategories com podem observar en la taula 16.

Taula 16: Dimensió 2, categories i subcategories vinculades.

DIMENSIÓ	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
D. 2 Visió de l'educadora ambiental en l'actualitat	Finalitat de l'Educació Ambiental	_____
	Descripció de l'educadora ambiental	-Els objectius de l'educadora ambiental
	Descripció de les funcions de l'educadora ambiental	- Funcions principals - Funcions secundàries
	Coneixements tècnics de l'educadora ambiental.	- Coneixements tècnics ambientals - Coneixements pedagògics - Coneixements generals de l'entorn

#### 4.2.1. Finalitat de l'educació ambiental

Enfront a la pregunta sobre quina creuen que és la finalitat de l'EA, gran nombre de les persones entrevistades consideren que l'educació ambiental ha d'anar orientada a la transformació de la societat. Per aconseguir-ho, fan incidència, en la importància d'un canvi de mentalitat de l'usuari i usuària, respecte a la relació amb el medi ambient, el que implica una educació orientada a l'acció. També es parla de la importància de diferenciar, la formació cap a la generació de coneixement, respecte a la formació orientada a la transformació i al canvi. L'EA ha anat evolucionant des dels seus orígens, En un principi estava orientada a la formació però ara s'ha d'orientar a generar canvi d'hàbits a través de la sensibilització, de la transformació. Canvis que participaran en modificar el futur, com expressen les participants:

*“M'agrada la idea de que cada vegada que sortim amb un grup de persones estem canviant el món. La visió que tenen algunes persones del món.”* (EEA1)

*“L'educació ambiental no és un tema, és una estratègia, és una filosofia.”* (EEA4)

*“Quan fas educació ambiental, l'objectiu és que darrera del que s'està treballant els nanos o adults es plantegin que han de canviar coses, com ens relacionem amb l'entorn. L'educació ambiental és una educació per l'acció”* (EEA7)

*“Transformar la visió de les persones”* (EEA16)

L'opinió generalitzada del col·lectiu entrevistat és que l'educadora ambiental ha d'estar formada i preparada per a ser capaç de crear un procés d'aprenentatge dels usuaris i usuàries que generi transformació i orientació cap a l'acció. Saber despertar la curiositat de la societat, i ser molt coherent entre les seves accions i el que vol transmetre. Per aconseguir la finalitat definida anteriorment, és important treballar quin és el perfil d'una educadora ambiental en un escenari ideal.

Sembla que la situació actual d'emergència climàtica ha posat en alerta al sector de l'EA, i es viu com una oportunitat per a poder desenvolupar més activitats, programes i projectes. Les persones entrevistades creuen que després de la pandèmia de la Covid-19, hi ha una sensibilització general, derivada en un interès per millorar la

qualitat de vida, i per tant, de fer un millor ús dels recursos dels que disposem. Es considera doncs que l'EA va en sintonia amb el que s'anomena economia social i solidària, i que per tant, s'ha d'impulsar una transformació eco social. Algunes de les entrevistades participen activament en formacions en les que s'ofereixen aquests continguts, ja sigui per a ciutadania en general, com per professorat o col·lectius concrets. Per altra banda, sembla que el sector de l'economia social i solidària, i fins i tot el de l'educació social, està també estenent un pont cap a l'EA, ja que es considera que els objectius finals poden ser els mateixos.

Per tant, la finalitat de l'EA ha anat evolucionant al llarg del temps, però el que sembla clar és que ha d'estar al servei de les persones, de la resolució de problemàtiques del moment, i els recursos disponibles. També sembla que hauria d'anar de la mà d'altres organitzacions de diferents sectors, per a que el missatge tingui un major impacte, a nivell de les persones i la ciutadania en general, així com a nivell d'incidència política.

#### **4.2.2. Descripció de l'educadora ambiental**

En aquesta categoria hi trobem la subcategoria dels **objectius de l'educadora ambiental**. Es pregunta "Què és per a tu una educadora ambiental?".

L'opinió generalitzada del col·lectiu entrevistat, és que l'educadora ambiental té l'objectiu de crear un procés d'aprenentatge per a les persones que participen a les activitats, que generin transformació i orientació cap a l'acció, i per tant, ha d'estar formada i preparada per a ser capaç d'assolir-ho:

*"Hauria de ser una persona que anima a les persones a fer un trànsit des de una persona que està inserida en una societat, cap a una persona que vol un altre tipus de societat, que podria sobreviure en la situació en la que estem."*  
(EEA2)

*"És un instrument per facilitar l'educació ambiental a la societat"* (EEA4)

*"És una persona, que educa, que dóna uns coneixements, en un context especial, a la natura"* (EEA24)

L'educadora ambiental és la persona que connecta amb la societat i l'ha de despertar per aconseguir un canvi d'hàbits, l'ha de sensibilitzar cap al seu entorn i la seva relació amb el mateix. Per aconseguir-ho ha de ser molt coherent entre les seves accions i el que vol transmetre. Poder assolir aquest objectiu requereix que l'educadora ambiental estigui alineada amb la finalitat de l'EA, per a que tingui una credibilitat en la seva feina. Aquestes professionals han de viure el dia a dia tenint en compte el que volen transmetre, aplicant per a la seva vida personal i professional la mobilitat sostenible, l'economia circular, l'economia social i solidària, etc. Des d'aquesta mirada, aplicant aquesta transformació a la seva pròpia vida, serà més coherent la seva tasca:

*“Un educador, la seva missió principal, ha de ser despertar la curiositat dels nanos” (EEA5)*

*“Un educador ambiental ha de despertar interès per l'entorn, no només per la natura sinó també per temes socials, i despertar l'esperit crític.” (EEA8)*

*“Ha de ser un activista i creure's el que està dient” (EEA10)*

*“El seu objectiu és buscar la millor estratègia i saber adaptar els continguts per a cada públic per aconseguir generar canvi social respecte el medi.” (EEA15)*

#### **4.2.3. Descripció de les funcions de l'educadora ambiental**

En el marc teòric s'exposa que l'EA és un sector complex i divers, i que per tant, és difícil definir quines són les tasques que desenvolupa l'educadora ambiental. El fet és que es poden generar diferents perfils o categories professionals segons si la tasca es centra en educar en aspectes de ciències naturals (educació ambiental) o bé incorpora les interaccions amb la societat i aspectes econòmics (educació per a la sostenibilitat) (Hardy, 2008), el qual es confirma amb les dades recollides durant les entrevistes realitzades en aquesta investigació.

Aquesta categoria es divideix en dos subcategories, les funcions principals, i les funcions secundàries.

## **Funcions principals**

Les persones entrevistades creuen que l'educadora ambiental realitza moltes tasques, i a vegades molt diferents. Però totes coincideixen en la tasca de desenvolupar activitats d'EA. Es considera que parteix des del propi disseny, fins a l'execució, i per tant, la coordinació i dinamització de l'activitat i l'acompanyament del grup de persones participants. Com ho expressen algunes de les professionals participants:

*“Definir activitats i implementar-les. En alguns casos, si es treballa amb escoles, acompanyar al professorat” (EEA2)*

*“L'educadora ambiental ha d'implementar una activitat, dinamitzar-la, i després poder-la avaluar per a fer propostes de millora” (EEA5)*

*“Ser capaç de transmetre allò que vols transmetre, amb la metodologia adequada, i dinamitzar, obrir un espai de diàleg i de participació” (EEA6)*

*“Despertar l'interès del grup amb el que treballes. Has de generar transformació i canvi, no generar coneixements, i això és el més difícil” (EEA7)*

*“Hauria de dissenyar estratègies o recursos, educatius o comunicatius, i ser capaç d'executar-lo” (EEA20)*

*“Implementar i dissenyar activitats, pactar contingut amb escoles o grups, crear materials didàctics i comunicatius” (EEA11)*

Per altra banda, de manera majoritària pensen que ha de tenir una visió global del projecte, participant en totes les fases, és molt més enriquidor per la persona i pel projecte, també apunten que la responsabilitat de cada tasca ha d'anar creixent de manera gradual, a mesura que la persona vagi agafant experiència.

*“Hi ha una part molt important de saber fer participar la gent, de coordinar i motivar, de mantenir l'interès per l'activitat. La dinamització del grup” (EEA9)*

*“Abans d'exigir que sigui un bon biòleg, li hem de demanar que tingui un bagatge al darrera. Aquesta experiència li aportarà un coneixement per a poder portar a terme la seva feina.” (EEA21)*

## **Funcions secundàries**

Per altra banda, es considera que les funcions que realitzen les educadores i educadors ambientals poden variar per diferents factors. Segons les persones participants, depenent de la mida i el tipus de gestió interna de cada organització, en una mateixa posició, poden variar les funcions que es realitzen.

*“En organitzacions petites sovint no hi ha prou recursos econòmics, i una educadora ambiental ha de ser molt polivalent i fer diferents tasques, des de comunicació, a econòmiques, etc.” (EEA5)*

*“El fet que hi hagi tantes tasques diferents és enriquidor i ho fa més divertit. No ho veig com complex, sinó com enriquidor” (EEA11)*

Hi ha organitzacions que volen donar a l'educadora ambiental una visió més global del projecte i per tant, aquesta professional participa en la definició d'objectius, disseny i procés d'avaluació. D'altres centren les funcions de l'educadora en una posició més orientada en l'execució de les activitats i la gestió i dinamització dels grups. El perfil de l'educadora ambiental en tota la seva dimensió, com a educadora ambiental, com a coordinador/a o cap d'àrea és polivalent, flexible i adaptable a les circumstàncies canviants i a les dimensions, casuístiques o cultura de cada organització.

En el que coincideixen totes les persones entrevistades, és en el procés d'evolució natural del perfil d'educadora ambiental: durant les primeres etapes, sempre s'inicia amb tasques d'execució d'activitats, estant al terreny i en contacte directe amb els usuaris i usuàries, el que implica desenvolupar les capacitats de gestió i dinamització de grups, així com les habilitats de comunicació. Posteriorment, el perfil d'educadora ambiental evoluciona cap a una etapa de realització de funcions de disseny, planificació i organització de projectes, on desenvolupen capacitats de planificació, gestió de recursos i definició i coordinació d'activitats, i en una posterior etapa es centra més en la gestió d'equips i gestió de pressupostos, on implica desenvolupar destreses en la coordinació, la negociació i la planificació més estratègica.

*“A mida que una persona va adquirint bagatge professional, experiència, va assimilant més responsabilitats.” (EEA18)*



*“El primer que ha de fer un educador ambiental és explicar, i després aprendre a dissenyar els continguts, els materials, i anirà fent més tasques” (EEA19)*

Amb tota la informació rebuda de les persones entrevistades, queda palesa la complexitat de definir quines són les funcions pròpies de l'educadora ambiental. Podem observar que depenent de la pròpia trajectòria professional de cadascuna de les persones entrevistades, aquestes poden variar. Hi ha una visió de creixement d'evolució, i d'anar assimilant cada cop més funcions, en base a l'experiència i a l'aprenentatge, i per tant, assumir a llarg dels anys més responsabilitat i més funcions. Per altra banda, hi ha persones entrevistades que consideren que les funcions no es van sumant, sinó que l'experiència et porta a assolir les competències per a poder ocupar una altra posició, més vinculada a la gestió de persones, de recursos i d'espais d'educació ambiental. Consideren que s'han de delimitar les funcions per a poder regular aquesta professió.

En tot cas, podríem dir que el perfil de l'educadora ambiental varia en funció de l'organització en la que treballa. Aquelles que treballen en associacions o organitzacions que acostumen a tenir baixos recursos, generalment realitzen moltes funcions, des de les d'acció directa realitzant activitats d'EA, fins a les de disseny, avaluació, comunicació i difusió, gestió administrativa, representació de l'organització, entre d'altres.

En base a les dades obtingudes en les entrevistes, es poden recollir quines es consideren les funcions principals de l'educadora ambiental: l'execució i dinamització de les activitats, que inclou la gestió global del grup de participants, des de la seva acollida, la impartició de l'activitat i els seus continguts, així com realitzar el seu tancament.

#### **4.2.4. Coneixements tècnics de l'educadora ambiental.**

Les persones entrevistades identifiquen diferents els coneixements que ha de tenir aquesta professional a nivell tècnic, ja sigui per què s'han obtingut amb estudis o l'autoaprenentatge, i es divideixen en tres subcategories.

- a) Els **coneixements tècnics ambientals**, tenir coneixements generals de medi ambient i específics en ciències, com a base.

*“És important saber de què estem parlant, i que tinguem una base científica, coneixements sobre la fauna, la flora, temes d’actualitat...”* (EEA8)

*“Has de tenir coneixements sobre el medi, segur”* (EEA10)

*“Cal rigor científic i coneixement fonamentat i sòlid...En funció del context on estigui exercint”* (EEA21)

- b) **Coneixements pedagògics**, importants per conèixer metodologies sobre didàctica i tenir la capacitat de fer arribar els coneixements als usuaris/es.

*“Has de saber de pedagogia i didàctica perquè has de tenir molt clar quins continguts tries, i com els treballes, ser conscient que només tens una hora o dos hores per fer una activitat”* (EEA10)

*“Per mi és més important que els coneixements ambientals, el que pots adquirir amb l’autoaprenentatge. Saber redactar un objectiu, conèixer metodologies, pedagogia i didàctica, és bàsic”* (EEA13)

*“És molt important que tingui coneixements per a dinamitzar un grup i crear un esperit de curiositat, reflexió i conclusió.”* (EEA21)

- c) **Coneixements generals de l’entorn** i les problemàtiques ambientals i socials, i la missió actual de l’EA a escala global. Conèixer el territori d’actuació, les problemàtiques locals i les realitats concretes de l’entorn. Tot aquest coneixement global i local, que en podem dir cultura general, serà important per poder arribar a comunicar i per a la transformació eco social.

*“És necessari saber de licitacions, de com redactar projectes per aconseguir fons, i conèixer l’entorn per adaptar aquestes propostes”* (EEA1)

*“Conèixer el sector en el que et mous, les organitzacions que hi pertanyen, els moviments socials i ambientals, per a poder orientar les accions”* (EEA6)

*“Han de conèixer la realitat d'on som, d'on vivim, i per tant, conèixer bé les problemàtiques que tenim. I conèixer també quines poden ser les opcions, qui hi treballa, quin és el camí perquè les coses funcionin. S’ha d’estar molt al dia”*  
(EEA9)

Tots aquests coneixements es poden assolir a partir de la suma de formació superior reglada i formació continua, i del propi autoaprenentatge. Realitzar una formació superior reglada, grau i màster, tot i que consideren que seria l'itinerari òptim perquè aporta un nivell cultural que és interessant, es planteja com una opció i no com a un requeriment imprescindible. Pensen que també s'hi pot arribar a través de la formació continua i de l'estudi autodidacte. També es considera que una persona pot iniciar la seva feina com a educadora ambiental sense tenir un nivell excel·lent d'aquestes competències, i anar aprenent més en el dia a dia, en la preparació i realització d'activitats d'EA, i sobretot si té altres educadores ambientals amb més experiència que li donen suport. També és important si pot aprendre d'elles veient com porten a terme les accions, i quan tenen un traspàs adequat, així com un acompanyament.

Les conclusions de la dimensió 2 sobre la *Visió de l'educadora ambiental* en la actualitat, quin és el seu rol, funcions i competències tècniques són les següents:

- a) Davant la pregunta “Quina és la finalitat de l’EA?” les respostes tenen una direcció clara, molt vinculada a la situació viscuda arrel de la pandèmia, i és la transformació eco social, i per tant, identificant a l'educadora ambiental com a l'eina clau per a la mateixa. En la pregunta “Què és per a tu una educadora ambiental?”, s'identifica a aquesta professional com la persona que pot despertar a la societat, pot ajudar-la a canviar la seva relació amb l'entorn, cap a una relació de respecte amb la natura, envers a un millor futur.
- b) Quant a quines consideren que són les funcions principals de l'educadora ambiental, l'execució d'activitats és la principal, tenint en compte tot el procés. És a dir, des del disseny, la gestió i dinamització dels grup, així com el tancament i avaluació de la mateixa. Es considera que aquest perfil ha detenir les eines per a poder dissenyar recursos educatius, innovadors i que siguin un suport per fer arribar el missatge, els coneixements, a les usuàries de les activitats. Per altra banda, es considera que l'educadora ambiental, ha d'anar

adquirint i realitzant més funcions a mida que va progressant, i que ha d'estar en contacte amb altres perfils com coordinació i direcció, per a poder conèixer tot el conjunt d'activitats, programa o projecte d'EA en el que treballa.

- c) Els coneixements tècnics necessaris per a poder fer la seva feina, estan clarament identificats en dos àmbits principals, el vinculat a les ciències naturals, al medi ambient, i per altra banda, a la pedagogia i didàctica. I també es destaca un tercer, el de l'entorn en el que treballa l'educadora ambiental. Es considera molt important conèixer l'entorn a nivell ambiental i social, i fins i tot polític, per a poder treballar des de l'EA en les problemàtiques existents. També és necessari tenir un coneixement del sector de l'EA, les entitats del territori on es treballa, dels programes existents en temes d'EA des de l'administració pública, així com les institucions, altres agents i col·lectius, que són importants per a poder realitzar projectes participatius.

### **4.3. Competències actitudinals**

Aquesta dimensió vol donar resposta a l'objectiu de la tesi: identificar les **competències actitudinals claus que ha de tenir una persona que treballa com a educadora ambiental**. Per tant la pregunta sobre quines d'elles consideren claus per aquest perfil, per a una realització exitosa de la seva feina, és informació molt valuosa per aquesta investigació, així com conèixer quines són les que es fan servir per a solucionar situacions difícils.

Per tant, i com mostra la taula 17, aquesta dimensió inclou tres categories. La primera fa referència a les competències actitudinals claus de la professional de l'educació ambiental, expressades directament o de manera latent (és a dir, en el decurs de l'entrevista).

La segona categoria fa referència al lloc o situacions en què apareixen les competències actitudinals; és a partir de la tècnica de l'incident crític que durant l'entrevista es pregunta a les persones per situacions d'especial complexitat en el desenvolupament de la seva feina. De l'anàlisi de les situacions assenyalades sorgeixen les tres subcategories - equip de treball; gestió i administració de recursos

i gestió d'usuaris i usuàries- de situacions difícils que han abordat en la seva vida laboral, i finalment, quines competències actitudinals s'han posat en joc durant aquesta situació.

Taula 17. Dimensió 3, categories i subcategories vinculades

DIMENSIÓ	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
D.3 Competències actitudinals	Competències actitudinals claus que ha de tenir una persona que treballa com a educadora ambiental.	- Competències manifestes - Competències latents
	Situacions difícils que s'han abordat al llarg de la trajectòria professional.	- Equip de treball - Gestió i administració de recursos - Gestió d'usuaris i usuàries
	Competències actitudinals que s'han posat en joc per a resoldre una situació.	_____

#### 4.3.1. Competències actitudinals claus

Enfront la pregunta sobre quines consideren que són les competències actitudinals clau d'una educadora ambiental, per a portar a terme la seva feina amb èxit, podem classificar les respostes en base a dues primers subcategories que són les competències manifestes i les competències latents. Les competències manifestes són aquelles anomenades, citades, explícitament quan se'ls ha preguntat per quines consideren que són les que consideren clau per al desenvolupament de les funcions de les educadores ambientals. I les competències latents, són aquelles que s'han anomenat però en el discurs de la pròpia entrevista, no de la pregunta directe.

#### Competències manifestes

S'ha fet una pregunta directa a les persones entrevistades, sobre quines creuen que són les competències actitudinals clau per a poder portar a terme la tasca de l'educadora ambiental.

Tot i que les persones entrevistades, han parlat de moltes competències actitudinals, considerades transversals, per a definir el perfil de l'educadora ambiental, n'hi ha algunes més destacades que s'argumenten a continuació segons les opinions de les persones entrevistades per l'estudi.

En el cas de la comunicació:

*“Tenir eines per a comunicar de forma pedagògica, és fonamental. Més que els coneixements, la comunicació és fonamental, de tota mena de comunicació.”* (EEA8)

*“La capacitat de comunicació, per la necessitat del rol de transmetre per poder transformar.”* (EEA24)

*“Un educador ambiental ha de tenir la capacitat de comunicació i adaptar-se al destinatari”* (EEA23)

En el treball en equip i gestió de grups:

*“És necessari per a poder fer projectes i activitats, el tenir una bona relació amb companys i companyes”* (EEA2)

*“El lideratge i dinamització de grups, com a part essencial de la feina de l'educadora ambiental.”* (EEA4)

*“El treball en equip, com a eina clau per al desenvolupament i coordinació d'un projecte”* (EEA11)

L'adaptació i flexibilitat també ha estat anomenada en varies ocasions:

*“La capacitat d'adaptació i la flexibilitat, com a recurs per poder afrontar i gestionar tots els contratemps i imprevistos que poden sorgir en el dia a dia”.* (EEA12)

L'empatia s'acostuma a dir després de les competències principals, però apareix repetidament, barrejada amb conceptes de comunicació, treball en equip, gestió de les emocions, o en alguna ocasió citada com a competència clau, com és el cas d'aquesta opinió d'una de les persones entrevistades:

*“L'empatia, com a un factor clau, per arribar a connectar amb els usuaris i amb la societat per a poder transformar.” (EEA20)*

*“Tenir empatia, enganxar amb els altres, ja sigui públic escolar com adult” (EEA13)*

Iniciativa/proactivitat:

*“S’ha de ser resolutiu, amb iniciativa, una persona que sigui capaç de reaccionar davant de situacions que l’hi passin.” (EEA13)*

*“Sentir-se capaç per prendre decisions i tenir iniciativa. Estar empoderat per a poder fer les activitats” (EEA10)*

Creativitat:

*“Poder tenir eines per a innovar, tenim recursos pedagògics, però hem de crear activitats innovadores” (EEA8)*

*“La creativitat serveix per poder fer noves activitats o projectes, però també per resoldre situacions” (EEA10)*

Es presenta a continuació la taula 18 amb aquelles **competències actitudinals manifestes que s’han citat explícitament com a claus** per la mostra d’aquesta investigació:

Taula 18. Competències manifestes per persones entrevistades

Competència actitudinal clau	Nº persones
Capacitat de comunicació	20
Adaptació i flexibilitat	14
Empatia	14
Creativitat i innovació	8
Treball en equip	6
Lideratge i dinamització de grups	6
Iniciativa/proactivitat	7

### Competències latents

És important fer referència a aquestes competències, que tot i no ser les més representatives segons el col·lectiu de la mostra, es consideren importants per al perfil d'educadora ambiental. A llarg de l'anàlisi han sorgit força competències latents, que es presenten a continuació:

- capacitat d'observació i escolta

*“Hem d'estar atentes a què volen les persones que participen en les activitats, pel que diuen o el que fan ...” (EEA4)*

*“Quan interactuem amb el grup que fa un taller s'ha de tenir en compte el que van comentant, i que vegin que ho tens en compte” (EEA17)*

- Ser facilitadora

*“Ens trobem també que hem d'ajudar a resoldre situacions per a fer que una activitat continuï endavant...” (EEA3)*

*“També hem de poder ajudar a les persones que tenen més dificultat per a participar en grup, parlar, etc.” (EEA15)*



- capacitat de provocar i sensibilitzar

*“Quan estem en moments de debat i de compartir, hem de saber utilitzar aquelles paraules o reflexions que activin a les persones ...” (EEA20)*

*“Hem de remoure a les persones amb qui fem activitats, i amb les que interactuem, com podrien ser mestres, etc., que també venen amb el grup” (EEA23)*

- pensament crític

*“Crec que he de reflexionar sobre tot el que succeeix al meu voltant, i aplicar-ho amb sentit a la meva feina” (EEA1)*

*“Per mi és important valorar tota la informació que em donen, per a valorar el que crec que és més valuós i rigorós, i buscar més informació si em cal” (EEA5)*

- capacitat d'organització

*“Saber que necessites per a cada activitat que fas és molt important, i tenir-ho ben llistat per no oblidar-te res” (EEA7)*

*“És important preparar-se amb temps els tallers o activitats que fas, per evitar trobar-te en el moment que et falten coses...” (EEA18)*

- capacitat d'aprenentatge

*“Jo m'informo quan he de fer una activitat, per a poder-ho fer millor. M'agrada descobrir coses noves ...” (EEA3)*

*“Una educadora s'ha de deixar sorprendre sempre, i estar atenta al que pot passar al voltant” (EEA23)*

- visió global

*“Jo m'informo quan he de fer una activitat, per a poder-ho fer millor. M'agrada descobrir coses noves ...” (EEA16)*

*“Una educadora s'ha de deixar sorprendre sempre, i estar atenta al que pot passar al voltant” (EEA19)*

- capacitat de síntesi

*“hem de saber expressar molt amb poques paraules...” (EEA8)*

*“quan expliquem una cosa no ha de ser un pal, ha de ser entretingut i breu” (EEA19)*

- capacitat de redacció

*“Si volem demanar una ajuda econòmica, o vendre un taller, és important saber escriure bé...” (EEA11)*

*“redactar projectes també et pot tocar...” (EEA17)*

- resolució de conflictes

*“Quan tenim grups d’infants i joves podem trobar-nos amb situacions de baralles i ho hem de poder resoldre, però tenint en compte a la persona referent del grup que els acompanya...” (EEA2)*

*“El que fas i dius no sempre agrada, i pot generar moments de tensió, que has de saber resoldre i que no vagi a més ” (EEA12)*

- gestió del canvi

*“A vegades costa integrar coses noves a la feina, perquè és més fàcil fer el que sempre s’ha fet, però no el millor ...” (EEA4)*

*“Saber acceptar els canvis en l’equip, els projectes, etc., és necessari” (EEA24)*

- empenedoria

*“Voler millorar els tallers que fem, proposar noves activitats ...” (EEA13)*

*“En aquest sector ens trobem que a vegades ens hem de reinventar i hem de tenir la força de crear...” (EEA17)*

- orientació a l'excel·lència.

*“Has de tenir ganes de fer la teva feina el millor que es pugui fer...” (EEA6)*

*“Estar alerta del que voleu les usuàries, el client, tothom amb qui treballes, per a poder oferir el que esperen...” (EEA11)*

#### **4.3.2 Competències actitudinals clau decisives en incidents crítics**

Aquesta categoria es compon de dues subcategories: les situacions difícils que s’han abordat al llarg de la trajectòria professional, i de les competències actitudinals que s’han posat en joc per a resoldre-les.

##### **Situacions difícils que s’han abordat al llarg de la trajectòria professional**

Sobre les situacions difícils viscudes al llarg de la seva experiència s’expliquen situacions de diferents índoles i tipologies. Es poden organitzar aquestes situacions en funció del context en el que s’ha produït, que són les subcategories següents: **equip de treball, la gestió i administració de recursos i la gestió d’usuaris i usuàries de les activitats ambientals.**

En relació amb l’**equip de treball**, o la gestió d’equips, es comenten des de problemes entre els equips, a la gestió d’alts nivells de rotació a causa de la precarietat de condicions laborals, o la manca d’acords entre les persones de l’equip.

*“Em va tocar la feina de gestionar la frustració de la meua companya educadora, donar-li suport, i parlar amb la clienta per a dir-li que em sabia greu i que en podíem parlar” (EEA1)*

*“Hi havia una persona que no volia continuar l’activitat perquè li feia por, i no podia parar tot el grup. Vaig parlar amb les persones responsables del grup ja que jo no el coneixia, i vaig demanar ajuda per solucionar-ho.” (EEA5)*

Quant a la **gestió i administració de recursos**, una altra tipologia habitual identificada entre les experiències explicades per les persones entrevistades, els motius poden ser diversos, com la burocràcia de l’administració, la situació o el moment en el que succeeix, com durant l’època de pandèmia per la covid-19. També hi ha conflictes deguts a la falta de recursos econòmics pels projectes, la precarietat salarial i temporalitat de projectes.

*“La gestió de recursos, i en especial dels humans, que formes a persones i inverteixes un temps, i finalment acaben marxant. Són moments durs, i que t’has de recomposar. És difícil mantenir equips amb els recursos que tenim. Ho entens perquè és per seguir creixent i tenir una millora professional” (EEA6)*

*“El més complicat que hem viscut ha estat el que ha passat aquests últims mesos (covid-19) amb la incertesa que estem vivint. No té a veure amb l’educació ambiental, però sí la situació. La gestió de la incertesa i la gestió d’equips, és molt complicada. Has de tenir molta capacitat d’adaptació. Pots preveure el pla A i el pla B, però que passin altres coses.” (EEA14)*

*“A vegades no tens recursos i t’has d’espavilar per buscar-los o saber com adaptar les activitats o projectes que fas, sense que deixin de ser xulos i innovadors” (EEA17)*

La **gestió d’usuaris i usuàries**, de persones participants, acostuma a ser una altra font de situacions difícils viscudes. Com serien la gestió d’un accident durant una visita, la gestió de clientela molesta o disgustada, la falta de reconeixement i respecte per part d’alguns usuaris/es cap al col·lectiu de professionals de l’EA i les activitats que realitzen, serien algunes de les situacions més comentades.

*“Vam parlar una mica de com ho havia viscut i quines pors havia tingut, i una mica de gestió emocional per intentar que la cosa que no quedés tant enquistada, que aflorés a la superfície com els sentiments. I respirar, distreure’ns amb altres coses de la natura” (EEA1)*

*“La gestió dels equips, la diversitat de criteris, d’opinions. Hem tingut conflictes d’equip de veure les coses diferents, i que una persona ens generi més feina que facilitar-la. Intentem parlar, negociar i veure com ho veuen la resta, abans de prendre una decisió” (EEA8)*

Una última apreciació a destacar és que, en cap cas, les persones entrevistades relacionen com a situacions crítiques, aquelles vinculades amb el coneixement del medi i el desenvolupament tècnic i operatiu de projectes. Sembla que la part tècnica i operativa, no genera de manera habitual situacions crítiques en el rol de

l'educadora ambiental, i que **les competències no explicitades** estan vinculades a aquest àmbit.

#### **4.3.3. Competències actitudinals que s'han posat en joc per a resoldre una situació**

En base a les vivències de les persones entrevistades, s'han anat extraient les **competències vinculades**, perquè han estat clarament definides o anomenades i per tant es pot confirmar la seva posada en joc per a resoldre la situació.

En les situacions difícils relacionades amb l'**equip de treball**, les persones entrevistades fan esment de la posada en pràctica de competències com la **comunicació**, però també l'**empatia** i la **gestió de les emocions**.

*“A vegades hi ha hagut conflicte d'equip, de veure les coses diferents. Per exemple, de veure algun monitor que no acaba de funcionar, però clar, trobar-te en la situació que potser en comptes de facilitar, ens dona feina. La resolució en cada cas ha estat diferent, però el primer que fem com a equip és parlar, i la d'intentar saber com ho veuen la resta” (EEA8)*

*“El que has de saber és quins són els punts forts de cada persona i intentar que facin les coses que els hi va millor...Però necessites que siguin persones autònomes i que hi hagi comunicació amb i entre elles” (EEA14)*

Per solucionar o gestionar problemàtiques vinculades amb la gestió i administració de recursos, les principals competències que les han ajudat a resoldre o gestionar aquestes situacions estan vinculades a la capacitat d'**adaptació i flexibilitat**, o la **creativitat**, com podem observar en les experiències d'algunes participants citades anteriorment.

*“T'han donat una informació d'un grup per fer una activitat, i resulta que quan arriba no té res a veure, i t'has d'adaptar ràpidament. La creativitat ajuda” (EEA2)*

*“Trobar a faltar de dades o informació sobre els continguts a tractar en una activitat, que havia de resoldre adaptant-me al que tenia, i si tenia temps abans, buscant informació i ideant com tractar-lo” (EEA13)*

En els casos de situacions vinculades amb la gestió d'usuaris i usuàries, les competències que van ajudar a la resolució o gestió de la situació són la capacitat de **comunicació**, el **poder ser flexible i adaptar-te** a la demanda, i en alguns casos la **gestió de les emocions**.

Finalitzat l'anàlisi de la dimensió 3, constatem que el resultat obtingut de les dues categories sobre competències actitudinals clau –les manifestes i les que ajuden a resoldre incidents crítics– és interessant i confirma la importància de tenir aquestes competències en el desenvolupament del treball professional.

Hem obtingut una relació de situacions crítiques viscudes, que es vinculen amb un llistat de competències actitudinals, que també identifiquen les pròpies professionals, com a claus per al desenvolupament amb èxit de les funcions i tasques d'un educadora ambiental.

La taula 19 contrasta quines competències actitudinals creuen les professionals que han de tenir per treballar en l'EA (competències manifestes) amb les que les han ajudat a resoldre situacions difícils, incloent una nova competència que ha aparegut al revisar les situacions difícils viscudes, la gestió de les emocions.

Taula 19. Competències actitudinals manifestes en relació les situacions difícils viscudes i l'àmbit en el que succeeixen.

COMPETÈNCIES ACTITUDINALS MANIFESTES	EQUIP DE TREBALL	GESTIÓ I ADMINISTRACIÓ DE RECURSOS	GESTIÓ USUARIS/ÀRIES
Capacitat de comunicació	X	—	X
Adaptació i flexibilitat	—	X	X
Empatia	X	—	X
Creativitat i innovació	—	X	—
Treball en equip	—	—	—
Lideratge i dinamització de grups	—	—	—
Iniciativa//proactivitat	—	X	X
Gestió de les emocions	X	—	X

La distribució de les competències de la taula 19 ens mostra que les 4 primeres competències manifestes, juntament amb la gestió de les emocions, són les més necessàries per resoldre incidents crítics en situacions interpersonals (equip de treball i gestió d'usuaris/àries). En canvi, la comunicació, empatia i gestió de les emocions, no apareixen en l'apartat de situacions complexes de gestió i administració de recursos, perquè no estan tant vinculades a les relacions personals.

És important remarcar que la comunicació, és una competència que apareix repetida en varies ocasions, independentment de la situació difícil viscuda. Podem observar com es cita ja sigui per a comunicar-se amb les persones amb les que l'educadora ambiental conforma l'equip de treball, així com la competència necessària per educar, per transmetre, per saber explicar, i per altra banda, ser capaç de transformar, sensibilitzar, a les persones que realitzen o participen en una activitat d'EA.

En aquesta capítol s'han exposat els resultats obtinguts a través de les entrevistes. Aquests s'han vertebrat principalment en la formació, trajectòria professional, funcions i competències tècniques i actitudinals del col·lectiu entrevistat. En el capítol següent es porta terme la discussió i conclusions d'aquesta investigació.

## **Capítol 5. Discussió i conclusions**

Revisant les qüestions que han estat les guies del treball, així com els objectius generals i específics, tenint en compte el marc teòric i els resultats obtinguts en el procés d'investigació, es presenta en aquest capítol les conclusions a les que s'arriba entorn el perfil professional de l'educadora ambiental i les competències actitudinals claus, així com les limitacions d'aquest estudi i les perspectives de futur.

### **5.1. Objectiu general 1: Analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental del sector de l'EA.**

El primer objectiu marcat era analitzar el perfil professional de l'educadora ambiental de l'EA. En el marc teòric hem fet una recerca d'aquest lloc de treball en diferents àmbit i països, identificant semblances, així com reptes per a la professionalització del sector. Quelcom que també s'ha observat al realitzar la investigació, en les respostes de les persones entrevistades. Ens hem marcat 5 objectius específics dels que anirem desgranant l'anàlisi realitzat, així com la discussió d'aquests resultats. Els objectius específics són:

- 1.1. Conèixer diferents itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental.
- 1.2. Identificar els àmbits de treballs dins el sector de l'educació ambiental.
- 1.3. Conèixer la percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.
- 1.4. Estimar les funcions de les educadores ambientals.
- 1.5. Mostrar les competències tècniques de l'educadora ambiental.

#### **5.1.1. Itineraris formatius per a desenvolupar el lloc de treball d'educadora ambiental**

A nivell formatiu, fa 11 anys que es va crear una titulació oficial per primera vegada, vinculada al sector de l'EA, el Cicle de Formació de Grau Superior (CFGS) en Educació i Control Ambiental. Aquesta normativa regula les competències i els



aprenentatges de la formació dels i les professionals dins del sistema educatiu. I per altra banda, les característiques designades per a la qualificació professional en Interpretació i Educació Ambiental s'utilitzen posteriorment per a la creació del Certificat de Professionalitat en Interpretació i Educació Ambiental.

L'EA té un recorregut de més anys, i neix principalment de la vocació de persones per a donar a conèixer el món de la natura, i donar a conèixer com relacionar-se amb ella d'una manera respectuosa, per a conservar-la. Per aquest motiu, podem observar en estudis realitzats en els últims anys, que l'autoaprenentatge ha estat molt important per a la formació de les educadores ambientals, i que per altra banda han buscat una formació híbrida, entre el món de les ciències ambientals i el món de les ciències socials. Quelcom que s'ha observat en l'anàlisi d'investigacions realitzades, i tanmateix en les entrevistes portades a terme en aquesta investigació.

Aquesta manca d'un itinerari formatiu reglat des dels inicis, ha generat diferents camins per a formar-se per aquesta ocupació, i no ha ajudat a la seva professionalització. És per aquest motiu que en l'actualitat es realitza un estudi des de la Generalitat de Catalunya, per a definir els perfils professionals de les educadores ambientals, i així poder mostrar els itineraris formatius vinculats.

Queda clar que les competències de l'educadora ambiental han de ser de tipus tècniques, incloent matèries vinculades al medi ambient, però també a la pedagogia, la didàctica, la participació. Per aquest motiu podem trobar itineraris formatius que comencen des de la vessant més social, i posteriorment s'especialitzen en matèries de medi ambient, en funció de les necessitats dels projectes en els que treballen (reciclatge, fauna, flora, geologia, etc.), o per altra banda, trobem perfils de ciències ambientals, biologia, geografia o altres, que posteriorment es formen en matèries que els donin eines i recursos per a poder portar a terme activitats d'EA, tenint en compte la metodologia, la dinamització de grups, la diversitat d'usuàries, etc.

Actualment es valora especialment a les professionals que han seguit carreres universitàries, i és el que es demana en algunes ofertes laborals. Però també es contracta com a educadores ambientals, persones que tenen un títol de monitora de lleure i alguna formació o coneixement en medi ambient. Els sous acostumen a ser

baixos, tenint en compte el mercat laboral, i per aquest motiu no sempre hi tenen interès persones amb titulacions universitàries.

Per tant, aquesta demanda no respon a la única titulació oficial vinculada al sector de l'EA, la del CFGS d'educació i control ambiental. Tot i ser una titulació jove, es considera que no dóna resposta a les necessitats reals del perfil de l'educadora ambiental, i per tant és necessari seguir treballant en el seu contingut, així com en la formació professional que es pot adquirir posteriorment.

Tenint en compte la informació obtinguda en l'estudi del marc teòric, així com de les 25 entrevistes realitzades, en l'actualitat s'accepten diferents itineraris formatius per arribar a treballar com a educadora ambiental, però també es té en compte que és necessari regular aquest àmbit laboral, per a donar-li més valor i poder professionalitzar el sector.

### **5.1.2. Àmbits de treball dins el sector de l'educació ambiental.**

Ja en l'any 2013 l'EGEA (Estratèxia Galega da Educación Ambiental) distingeix entre l'EA formal, EA no formal i EA informal, i estableix a partir d'aquí els espais on treballen aquestes professionals. El PAEAS de 2021 (Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad,) contempla com a àmbits de treball les administracions públiques, institucions educatives, equipaments d'EA, espais naturals...

Tenint en compte la informació extreta de les trajectòries laborals de les persones participants de la nostra investigació, el principal àmbit de treball de les educadores ambientals és l'associatiu, fundacions i cooperatives, i posteriorment empreses privades. Totes les persones entrevistades han estat vinculades, o encara ho estan, a associacions. Certament, reconeixen haver compaginat aquesta situació laboral amb altres feines, per a poder tenir un sou final digne. Per altra banda, després d'haver treballat en aquests àmbits, el procés natural és el de començar una carrera de professorat a centres educatius o treballar en alguna institució de l'administració pública.

El principal motiu per deixar de treballar en l'àmbit associatiu acostuma a ser la precarietat laboral. Tot i que segueixin vinculades al tercer sector (associacions, organitzacions no governamentals) segueixen la seva carrera cap a àmbits de treball que els ofereixin una major estabilitat. Un sector concret pot ser el de les empreses privades dedicades a l'EA, que al disposar de més recursos econòmics, poden oferir feines més estables per algunes posicions. En aquestes empreses, en funció de l'experiència i de la formació, l'educadora ambiental pot arribar a la posició de coordinadora d'EA o de directora de programes d'EA.

El pas cap a l'administració pública és un altre àmbit de treball en aquest sector, tot i que l'àrea de medi ambient no sigui la que ofereix més places de treball, en tot ajuntament es treballa l'EA, tot i que la professional vinculada ho sigui com a tècnica de medi ambient, no com a tècnica d'EA. Les posicions a l'administració pública generalment no estan vinculades a l'acció directa, a l'execució d'activitats d'EA. Per aquest motiu l'educadora ambiental es converteix en una figura de coordinació, de dissenyadora de programes d'EA i de cerca d'altres educadores ambientals, entitats o empreses, que portin a terme les activitats. Passa a ser una figura que contracta educadores ambientals, i que vetlla per la realització del programa d'EA.

Aquests tipus de perfil professionals, anomenats tant en els estudis i investigacions analitzades en el marc teòric, com en les entrevistes realitzades, s'han identificat en tots els àmbits de treball en el sector de l'EA, l'associatiu, cooperatiu o fundacions, empresa privada i administració pública.

Tenint en compte el marc teòric de l'evolució de l'EA, i les trajectòries professionals del col·lectiu entrevistat, es confirma que hi ha millora del sector en quant a la seva presència en àmbits de treball. Hem de recordar que aquest perfil professional té els seus orígens en un àmbit d'associacionisme, vinculat a les lluites i reivindicacions per la conservació i protecció del medi ambient, i que amb el temps s'ha anat incorporant en l'àmbit d'altres tipus d'organitzacions, així com a l'administració pública, arrel de l'impuls d'estratègies i plans d'acció d'EA.

### 5.1.3. Percepció de professionals del sector sobre el rol de l'educadora ambiental.

La **definició d'EA** s'ha anat modificant des dels seus inicis fins a la data actual, i per aquest motiu, el rol de l'educadora ambiental també ha anat evolucionant.

Revisant el marc teòric, recordem que en el 1970 s'entenia l'EA com l'eina per a donar a conèixer l'entorn natural i un codi de comportament per respectar-lo (Terradas, 2017). A la conferència de Tbilisi (1977) es defineix l'EA com un procés permanent d'aprenentatge per a les persones i la societat en general, i es destaca que les comunitats prenen consciència del seu entorn, capacitant-se per a poder actuar en la resolució de problemes ambientals. Algunes de les persones entrevistades es remunten als anys 70, com a inicis de l'EA, per a poder explicar la missió que té avui en dia, i per tant, el que definirà el què fa una educadora ambiental actualment.

En el 2005, les Nacions Unides estableixen que l'EA té com a objectiu empoderar a les persones perquè canvien la seva manera de pensar, els seus hàbits i actituds, i treballar cap a un futur sostenible, i és en el 2015 que entren en jocs els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) encara vigents per l'Agenda 2030 de les Nacions Unides, i els quals es tenen en compte en els programes i activitats d'EA. L'educació pel desenvolupament sostenible, passa a ser una possible denominació de l'EA, i es considera la peça clau per assolir aquests ODS.

En l'actualitat podem trobar semblances en les definicions que es fan, en la línia dels objectius que persegueixen els ODS, i que tenen en compte la dimensió ambiental, econòmica i social de la sostenibilitat. Per part de les persones entrevistades, es descriu la **finalitat** de l'EA, a aconseguir un canvi de mentalitat de les persones en la seva relació amb el medi ambient, en transformar la societat. Però una educació orientada a l'acció. I per tant, entenent **el rol de l'educadora ambiental** com a eina de canvi, com a peça clau en la transformació de les persones, cap a la transició eco social, així com per a la justícia global. Sorgeixen termes que inclouen el sistema econòmic, la societat o situacions actuals com l'emergència climàtica, i tot el que comporta o es vincula a la mateixa. El terme acció pren rellevància, més enllà d'adquirir i generar coneixements, es vol transformar el futur, i que les persones s'empoderin per a portar a terme aquests canvis, i per tant, a actuar conseqüentment.

Com hem pogut observar en la fase documental, a l'estat espanyol, el debat sobre la professionalització del sector de l'EA s'ha contemplat a través d'alguns estudis i investigacions que proporcionen informació actualitzada, i que es van iniciar a finals dels anys 90. En aquest apartat es van consultar diversos estudis de referència, que s'emmarquen concretament en la definició de competències per al perfil d'educadora ambiental, ja que donada la situació actual ambiental i el rol de l'EA, es considera que aquestes definicions i valoracions no es corresponen amb la realitat, i que s'ha de fer una revisió i actualització. Per tant, el rol de l'educadora ambiental ha anat evolucionant al llarg dels anys, però no s'ha actualitzat.

Tant en les entrevistes realitzades, com en els estudis analitzats, es fa constar la manca de regulació en la professió, i la diversitat de perfils o rols que pot tenir una educadora ambiental.

A les *III Jornadas de Educación Ambiental del 1998*, es parla de la multiplicitat de perfils, sense oferir definicions d'aquests rols. L'educadora ambiental es pot identificar tant en perfils professionals com no-professionals (voluntaris, altres professionals que inclouen l'EA com a feina secundària, etc.), quelcom que el col·lectiu també expressa, ja que reconeixen desenvolupar el rol d'educadora ambiental en diferents espais, però realitzant tasques diferents. I per altra banda, a través de les entrevistes també es constata, com s'exposa en el marc teòric, que la figura professional de l'educadora ambiental es reconeix com a rol que pot encabir d'altres denominacions, com pot ser agent educativa, monitora, guia de natura, entre d'altres. I també es troben altres similituds amb perfils o rols com el d'una mediadora ambiental, perfils de comunicació ambiental, informadores ambientals o similars.

L'estudi de professionalització de la Generalitat de Catalunya, durant l'any 2021, va definir tres perfils professionals dins del sector de l'EA, especificats mitjançant processos participatius, i en els quals s'han concretat les funcions de cadascun d'ells, així com les responsabilitats o capacitats de gestió a nivell d'equips o espais d'EA:

- Tècnic/a en educació ambiental d'acció directa
- Coordinador/a tècnic/a en projectes i activitats d'educació ambiental
- Director/a tècnic/a en projectes i activitats d'educació ambiental

Aquests perfils encaixen amb els que anomenen les persones participants a les entrevistes. I per altra banda, estan vinculats amb el desenvolupament o trajectòria professional d'una educadora ambiental, quelcom que es pot observar en les trajectòries de les pròpies entrevistades. Per altra banda, hem de recordar, que per aquesta investigació, el nostre perfil per a poder emmarcar les competències, ha estat el de tècnic/a en EA d'acció directa, resultant d'aquest estudi.

#### **5.1.4. Funcions de les educadores ambientals.**

Prenent com a guia el perfil de tècnic/a d'EA d'acció directa, hem de recordar que es dividien les funcions en principals, troncal i complementàries. En les principals estaven descrites la realització d'activitats d'EA, així com el disseny i l'elaboració de recursos pedagògics. Aquestes coincideixen amb les definides pel col·lectiu entrevistat. Per aquest, l'execució i dinamització de les activitats, era el principal. I per altra banda, destacaven la gestió dels grups de participants. També es coincideix en el seguiment de les activitats realitzades, destacant que les persones participants parlen de la dinamització total de l'activitat, des del seu inici fins al seu tancament.

Però per altra banda, les funcions vinculades a campanyes d'informació i sensibilització ambiental, no han estat anomenades per les entrevistades.

En l'estudi del perfil de tècnic d'EA d'acció directa abans esmentat, s'inclou com a funció secundària la realització de guiatges (itineraris de natura o visites guiades). Per la informació extreta en la nostra investigació, aquests són considerats com activitats d'EA i per tant poden ser una funció principal de l'educadora ambiental. El mateix succeeix amb el disseny d'activitats i/o recursos i materials educatius ambientals. En el cas de la difusió de temes o activitats d'EA, o sigui, la comunicació ambiental, no és quelcom que s'expliciti com a funció en les entrevistes. Però sí que pot ser una funció secundària quan es parla de realitzar tasques generals vinculades amb donar suport a l'execució de programes i activitats d'EA. En tot cas, la comunicació és una competència molt valorada, i la funció de comunicar en el cas de l'educadora ambiental, és intrínseca. Per tant, hi ha un doble significat per a "comunicació", la primera és la capacitat per a contactar i connectar amb les persones, i la segona, la de comunicació informació, el fet de difondre.

En el marc teòric, seguint les funcions detallades del perfil, apareixen com a complementàries: recopilar i seleccionar documentació per difondre informació ambiental, realitzar el control i vigilància d'espais naturals, i informar del seu ús públic. Aquestes funcions es fan en campanyes en col·laboració amb agents rurals, agents cívics, o altres responsables territorials de les diverses administracions públiques. En les entrevistes no s'anomenen aquestes funcions, i també es destaca que no es considera que l'educadora ambiental hagi de fer la funció de control i vigilància d'espais naturals, tot i que la titulació oficial de cicle de formació de grau superior, ho inclou.

En la realització d'aquesta investigació, novament es fa palesa, la importància d'incloure aquestes definicions a nivell oficial, per a poder regular els perfils vinculats a l'educadora ambiental, així com les funcions que se'n deriven. Actualment, una persona que ocupa aquesta posició, pot estar fent també altres funcions, pròpies del perfil de coordinació, o fins i tot de direcció. De nou la precarietat del sector, la manca de recursos humans i econòmics, s'anomena com el motiu principal. Es realitzen funcions principals i queden clares les funcions secundàries altament rellevants i necessàries avui en dia.

#### **5.1.5. Competències tècniques de l'educadora ambiental.**

En el marc teòric d'aquesta tesi hi ha la relació de competències tècniques del perfil de tècnic/a d'EA d'acció directa, que hem pogut comparar amb les identificades en la nostra investigació. En les respostes obtingudes a través de les entrevistes, les competències tècniques es poden dividir en tres àmbits de coneixement: tècnic, pedagògic i el general de l'entorn. Tenint en compte les competències definides, a partir del perfil professional del tècnic/a d'EA d'acció directa i que hem fet servir com a referència, podem dir que algunes d'elles coincideixen plenament.

A continuació s'exposa la taula 20 amb les competències tècniques del marc teòric i perfil de referència, indicant si han estat manifestes per les persones entrevistades.

Taula 20. Relació de competències tècniques del marc teòric manifestes durant la investigació

<b>Competències tècniques del perfil Tècnic/a d'EA d'acció directe (2021)</b>	<b>Competències manifestes</b>	<b>Àmbit de coneixement de la competència</b>
Eines pedagògiques que ajudin a motivar i conscienciar sobre el medi ambient.	X	Pedagògic
Dinamització de grups d'infants, joves i adults.	X	Pedagògic
Interpretació del patrimoni.	X	Tècnic
Eines de comunicació i informació.	X	Tècnic
Domini global de temes ambientals.	X	Tècnic / Entorn
Eines de documentació i implementació de coneixements específics.	X	Tècnic/ Entorn
Coneixements informàtics en general.	—	—
Eines de disseny d'activitats d'educació ambiental, recursos i materials educatius.	X	Pedagògic
Coneixement del sector de l'educació ambiental.	X	Entorn
Eines i recursos per a la realització de campanyes de sensibilització ambiental.	X	Tècnic
Eines i recursos per a la comunicació i difusió de projectes ambientals.	X	Pedagògic / Tècnic



Pel col·lectiu entrevistat és necessari tenir coneixements tècnics ambientals sobre medi ambient, el que seria el domini global de temes ambientals. I també podríem incloure els coneixements necessaris per a poder fer una interpretació del patrimoni, el qual també es correspon amb les competències identificades en aquest perfil en l'estudi de 2021.

La didàctica i pedagogia, per a poder dissenyar bones activitats d'EA, i les eines pedagògiques és una de les competències tècniques anomenades per les persones participants en aquesta activitat, així com la necessitat de saber dinamitzar els grups participants. Competències tècniques també identificades en el perfil referent de l'estudi.

Revisant la informació de la fase documental, les competències vinculades a temes de comunicació, que s'anomenen en els resultats de l'estudi participatiu de 2021 de la Generalitat de Catalunya, no han estat explicitades en les respostes de les entrevistes. Si que s'ha destacat que l'educadora ambiental ha de tenir la capacitat de poder arribar a les persones usuàries, de poder fer arribar el missatge, però les eines i recursos per a la informació i comunicació ambiental no han estat anomenades.

Pel que fa al coneixement general de l'entorn, les entrevistades diuen que és necessari. De les competències definides del perfil de l'estudi, es pot destacar el coneixement del sector de l'EA, així com eines de documentació i implementació de coneixements específics, que es pot considerar que varien en funció de les circumstàncies, projectes, i entorn propi on es desenvolupen els projectes o activitats.

Per altra banda, durant les entrevistes realitzades en aquesta investigació tampoc s'han citat els idiomes, els coneixements de programes informàtics, com a competències o coneixements tècnics necessaris per a l'educadora ambiental. Es pot considerar que les persones entrevistades consideren que aquests coneixements són bàsics, però realment s'han de tenir en compte i valorar, com es va fer en l'estudi de professionalització de la Generalitat, al definir aquest perfil (2021).

Com ja hem comentat en el marc teòric de referència, aquest estudi de l'any 2021 aporta la definició de tres perfils. I es considera que les competències són coneixements que han de tenir les persones que treballen en el sector de l'EA, però

depenent del seu perfil, es necessiten un nivell de coneixement o desenvolupament més bàsic o un nivell més avançat, a nivell d'expert o referent en aquella competència. És a dir, si la persona professional del sector de l'EA dirigeix un equip o gestiona espais o projectes, necessitarà altres competències actitudinals vinculades a les seves responsabilitats, funcions i tasques. Quelcom que les persones entrevistades també han exposat, i que amb l'experiència, la formació especialitzada o l'autoaprenentatge, s'adquireixen més coneixements per a poder desenvolupar funcions més pròpies d'educadores ambientals que exerceixen funcions de coordinació o de direcció.

## **5.2. Objectiu general 2: Identificar les competències actitudinals claus de les educadores ambientals**

Per a identificar les competències actitudinals claus, és necessari fer un anàlisi de la informació extreta del mar teòric que en fa referència i del resultat aconseguit en les entrevistes, quant les competències actitudinals clau que han estat citades per les persones entrevistades, resultat vinculat als objectius específics següents:

- 2.1. Definir les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.
- 2.2. Aprofundir en les vivències de situacions difícils en l'entorn laboral de les educadores ambientals.

Quan es pregunta al col·lectiu participant, per les competències que consideren claus, s'inclouen la capacitat de comunicació, adaptació i flexibilitat, i empatia com les principals, seguides per la creativitat i la innovació, el treball en equip, el lideratge i dinamització de grups, la iniciativa i la proactivitat. En les situacions difícils a nivell laboral, es pot observar que aquestes són les competències que principalment s'han posat en joc. I per tant, podem extreure un marc competencial dels resultats d'aquesta investigació (taula 21).

Tenint en compte les competències actitudinals clau del marc teòric competencial d'aquest estudi amb els resultats de la nostra investigació, podem confirmar que hi ha competències actitudinals que es consideren bàsiques i necessàries, és a dir, clau, per a portar a terme les funcions i tasques del tècnic/a d'EA.

Taula 21. Competències actitudinals detectades en el mar teòric i en l'estudi empíric de la investigació

COMPETÈNCIES ACTITUDINALS CLAU	
Marc competencial extret de la fonamentació teòrica	Marc competencial extret dels resultats de l'estudi empíric
Comunicació	Comunicació
Innovació	Adaptació i flexibilitat
Treball en equip	Empatia
Autonomia	Creativitat i innovació
Adaptació i flexibilitat	Treball en equip
Resolució de conflictes	Lideratge i dinamització de grups
Gestió de les emocions	Iniciativa/proactivitat

Podem observar que es confirmen moltes de les competències identificades en el marc teòric, tot i que la seva rellevància varia.

En primer lloc la **comunicació** és la competència actitudinal clau més important, que destaca per sobre de totes les altres ja sigui en l'anàlisi de fonts documentals com en resultats d'altres estudis i investigacions sobre el perfil professional de l'educadora ambiental, ja que sempre és la citada en primer lloc. També s'associa a aquesta competència la capacitat d'escolta, l'empatia, així com en algunes apreciacions de participants de la mostra, la capacitat de gestionar les emocions i poder comunicar-se assertivament.

En segon lloc, la **innovació i/o creativitat**, es considera una competència també clau per a portar a terme les funcions de les educadores ambientals, sobretot quan és una estratègia per adaptar materials, treballar amb diferents col·lectius, resoldre situacions que no s'esperaven, i també quan es planteja el poder oferir nous serveis i recursos, i motivar a l'aprenentatge.

En tercer lloc es confirma la competència de **treball en equip**. Les seves accions no són aïllades, sinó que corresponen a objectius comuns amb projectes i programes d'EA, en els quals hi ha altres persones treballant, portant a terme altres activitats. En les seves funcions hi ha la de dissenyar recursos didàctics, o portar a terme activitats d'EA, i és una tasca que tot i que s'executa finalment de forma autònoma, l'estratègia i el disseny es realitza amb altres companys i companyes.

En quart lloc, tot i que el treball en equip es considera necessari, també ho és l'**autonomia**. Una competència actitudinal que es podria equiparar a la que la mostra de l'estudi anomena, la capacitat de "**tenir iniciativa**" o **ser una persona proactiva**. Es considera que el tècnic/a d'EA realitza l'execució d'activitats sovint sense altres persones, portant a terme un taller, un guiatge o altres accions, i que per tant ha de prendre decisions i actuar davant de situacions diverses.

La competència d'**adaptabilitat i flexibilitat**, en cinquena posició, també es confirma com a competència actitudinal clau, que va relacionada amb les altres competències, i amb la capacitat de dissenyar i portar a terme activitats per a diferents col·lectius, en diferents situacions i espais, i el fet de poder assolir els objectius pedagògics i ambientals de les accions, independentment dels elements de l'entorn, ja que la persona professional sap adaptar-se i té eines per a poder-ho fer.

En sisè lloc trobem en el marc competencial la competència de **resolució de conflictes**. Aquesta ha estat citada per la mostra participant a la investigació, però s'ha emmarcat dins de la competència de treball en equip, **lideratge o dinamització de grups**, i no com a competència única. El mateix que amb la **gestió de les emocions**, la setena competència de la llista inicial. Es considera que en la comunicació assertiva, o en l'**empatia**, competència citada per 14 persones de la mostra, ja existeix la gestió de les emocions. Les persones entrevistades tenen dubtes de quina competència inclou quina, ja que al final el saber ser, saber estar, saber fer, és un conjunt d'actituds i no hi ha un recull universal o manera de citar les competències de manera universal, com hem vist a la fonamentació teòrica sobre les competències. Per aquest motiu també hem tingut en compte les competències identificades i la possibilitat d'incloure's o fusionar-se entre elles.

Com es pot observar, en les situacions difícils viscudes, per a resoldre incidents crítics, es mantenen les competències identificades. Quelcom que reforça el valor dels resultats obtinguts, i el fet que aquestes competències siguin també seleccionades finalment com a competències clau, les principals, les necessàries, per a portar a terme les funcions de l'educadora ambiental amb èxit.

Fonamentant-nos en el treball realitzat, tant en el marc teòric com en la investigació qualitativa, s'han identificat quines competències actitudinals creuen segons els professionals excel·lents del sector, que són claus per a portar a terme les funcions i tasques del perfil objecte d'estudi.

Les competències actitudinals clau per a poder assolir els objectius del lloc de treball del tècnic/a d'EA, que han estat identificades en aquesta tesi són: *Comunicació; Creativitat i innovació; Treball en equip; Iniciativa i autonomia; Adaptació i flexibilitat; i Gestió de les emocions.*

Aquestes competències es poden consultar en la taula 22, on també s'aporta una proposta de definició de cadascuna d'elles.

Taula 22. Proposta de relació i definició de competències actitudinals clau per al perfil de l'educadora ambiental.

<b>COMPETÈNCIA DEFINICIÓ PROPOSADA</b>	
<b>Comunicació</b>	Capacitat per a poder interaccionar verbal i no verbalment amb altres persones, cercant la comprensió mútua i compartint la informació de què es disposa, de manera assertiva i empàtica, sent capaç d'expressar el que es vol dir i mostrant la predisposició a escoltar i entendre a l'altra/es persona/es.
<b>Creativitat i innovació</b>	Capacitat d'identificar, plantejar i resoldre problemes de manera rellevant i divergent, generant noves idees i estimulant l'experimentació.
<b>Treball en equip</b>	Capacitat de col·laborar i cooperar amb altres persones, formant part d'un grup, treballant juntes i compartint objectius, projectes, eines i recursos comuns.
<b>Iniciativa i autonomia</b>	Capacitat d'anticipar i afrontar les situacions laborals amb una visió a curt, mig i llarg termini, sense supervisió permanent i prenent decisions, fent ús dels recursos existents, creant oportunitats, generant propostes i abordant els problemes potencials amb confiança, responsabilitat, seguretat, creativitat i sentit crític.
<b>Adaptació i flexibilitat</b>	Habilitat d'adaptar-se i treballar eficaçment en diferents i variades situacions i amb persones o grups diversos. Suposa entendre i valorar postures o punts de vista diferents, o bé adaptar el propi enfocament a mesura que la situació ho requereixi, cercant i aplicant respostes àgils i eficaces de manera positiva i constructiva.
<b>Gestió de les emocions</b>	Capacitat d'identificar, analitzar i gestionar els sentiments i les emocions generades en situacions de diversa naturalesa dins el context laboral, desplegant estratègies adequades per a el tractament d'aquestes. I l'habilitat per escoltar, entendre correctament els pensaments i preocupacions dels altres, així com identificar els seus sentiments i emocions, identificant els possibles conflictes. Aquesta competència mesura la creixent complexitat i profunditat que suposa l'autoconeixement i a l'hora la capacitat d'entendre i conèixer les altres persones.

Tenint en compte aquests resultats, aquestes 6 competències actitudinals clau definides, són les que es posen en joc en situacions de més complexitat en el lloc de treball de l'educadora ambiental, i les que es consideren necessàries per a poder realitzar la feina d'aquest perfil professional amb èxit. En funció de l'equip de treball, de l'àmbit de relació i comunicació amb persones i organitzacions, de les funcions i responsabilitats que s'adquireixin, altres competències entren en joc, però es considera que aquestes sempre hi són presents.

Per la naturalesa de la professió d'educadora ambiental, la seva relació amb l'entorn, amb les persones usuàries de les activitats d'EA, la seva funció d'educar, de sensibilitzar, de poder tractar problemàtiques ambientals i fins i tot socials, així com d'acompanyar en la transformació eco social, aquestes competències actitudinals clau definides ens semblen acordes amb l'objectiu de la seva feina i de l'EA, tal i com s'ha definit arrel de les entrevistes realitzades, i tenint el marc teòric analitzat.

Pel que expressen les persones entrevistades, també es podria dir que en aquests temps que estem vivint arran de la pandèmia, i de l'emergència climàtica, entre d'altres factors, es creu que ha de ser una època de canvi de prioritats. Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) les Nacions Unides, marquen una mirada cap a al món que implica ser responsables de les nostres accions, i crear de manera col·laborativa les solucions per les amenaces actuals, per a un present i un futur habitable per a tots i totes. Sembla necessari actuar de manera col·lectiva, i no des de la individualitat en funció del que convé a cada persona en el moment que vulgui, per això el desenvolupament de les competències actitudinals d'aquestes professionals és essencial, per a un desenvolupament social, emocional, i d'execució per aconseguir resultats.

Com s'ha expressat, les competències actitudinals identificades són clau per la realitat en la qual ens trobem actualment, i han estat confirmades pel col·lectiu entrevistat. Aquestes competències són les que ajuden a resoldre els incidents crítics en els quals es troben les educadores ambientals en el desenvolupament de les seves funcions.

Però aquesta realitat anirà evolucionant. També aquestes competències poden ser revisades, així com la definició i finalitat de l'EA, els perfils professionals associats, i les seves funcions i tasques associades, igual que el model cultural i organitzacional

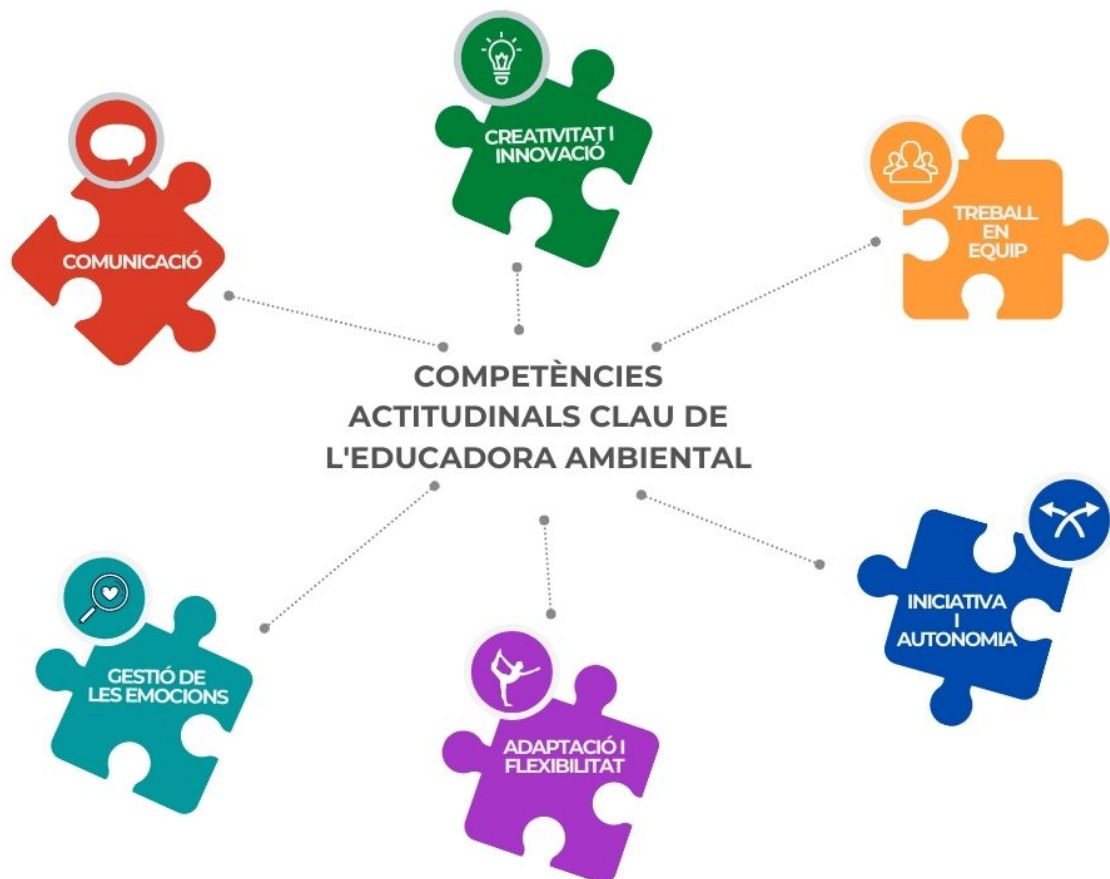
dels àmbits en els quals treballen. Per tant, les competències actitudinals clau poden anar variant al llarg del temps, incloent-ne de noves o fusionant-se entre elles.

Tanmateix, davant de les situacions difícils en les quals es trobi una educadora ambiental en el seu entorn laboral, a l'hora de resoldre-les posarà en joc unes competències o unes altres en funció de la seva formació i experiència professional.

Tenint en compte aquests aspectes, entenem les competències actitudinals clau com a un conjunt d'eines o peces, que s'aniran combinant entre elles en funció de les situacions a resoldre.

Amb aquesta visió volem mostrar que aquestes competències, com si fossin les peces d'un puzzle, aniran conformant diferents configuracions en funció de les circumstàncies i de les necessitats i característiques de la persona que les posa en joc. Aquestes peces, imatge de les competències clau, es mostren a la figura 12.

Figura 12. Puzzle de les competències actitudinals clau per a l'educadora ambiental





Conseqüentment, una educadora ambiental posarà en joc unes o altres competències, en funció de les situacions en les quals es trobi: només una, o dues o tres...; les que calguin perquè juntes siguin l'eina que l'ajudi a resoldre aquell incident que pot ser crític.

Aquesta llista de competències claus és, per tant, com un conjunt de peces que ens poden oferir múltiples combinacions en funció de les competències utilitzades, com es mostra en la figura 13 i 14.

Les peces o competències que es fan servir per resoldre una situació de conflicte amb les persones usuàries poden ser diverses, i tenint en compte l'experiència professional i el bagatge personal de l'educadora ambiental, es poden anar acoblant, conformant diferents figures o puzles. És important tenir en compte que una combinació inicial es pot anar modificant en funció de les circumstàncies.

A continuació posem dos exemples reals de situacions de conflicte. A la figura 13 presentem una combinació de competències per resoldre un conflicte entre usuàries. En aquest cas entren en joc la comunicació, la gestió de les emocions i el treball en equip, competències clau que, unides, poden resoldre aquesta situació.

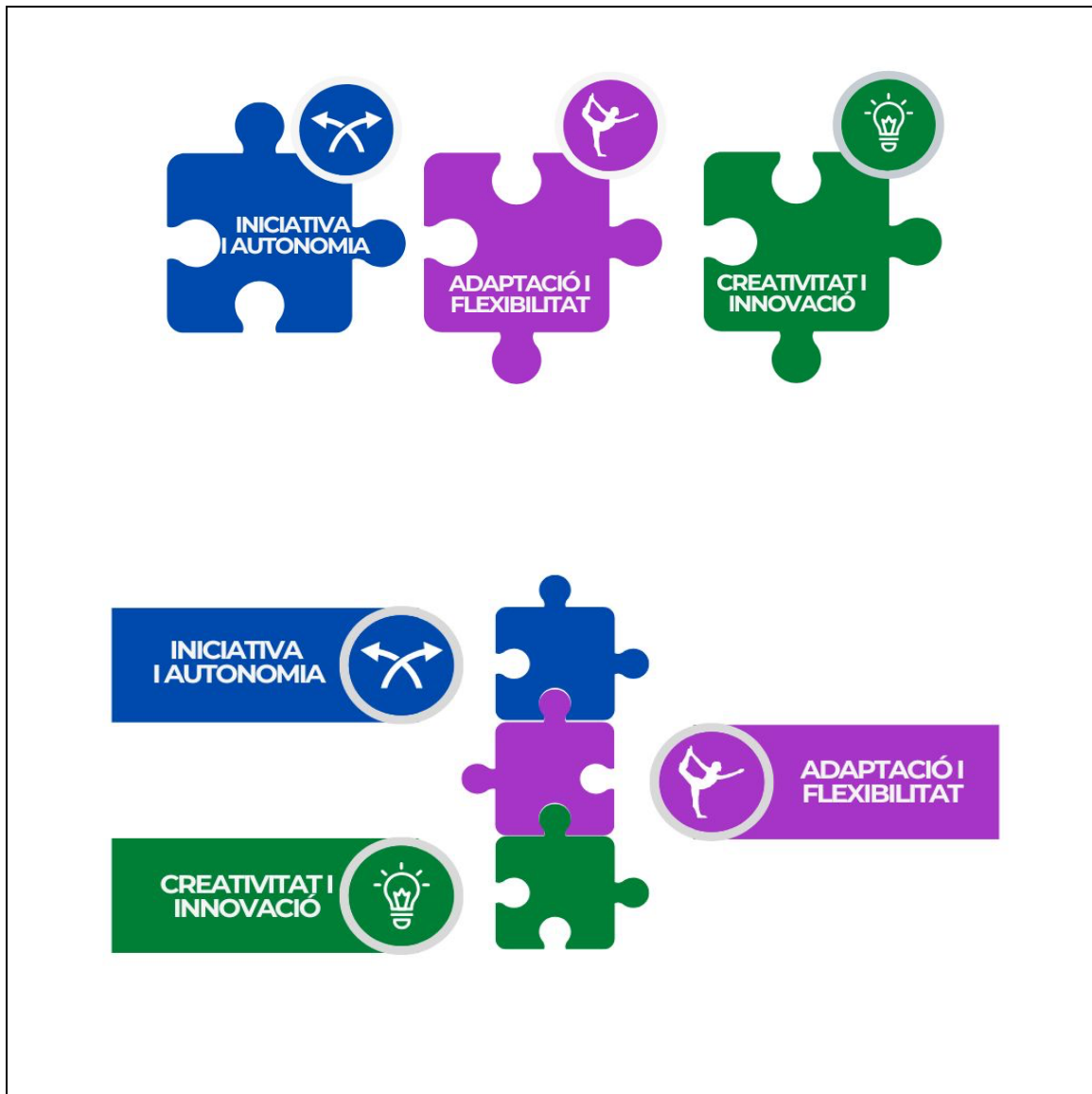
Figura 13. Competències posades en joc per resoldre un conflicte entre usuàries, i combinades entre sí



Presentem una altra situació. No és estrany que es produeixin canvis sobtats en una activitat. Pot canviar el nombre previst de participants, i per exemple, que és una activitat a l'aire lliure i s'ha de desenvolupar en un espai tancat a causa de la meteorologia del moment. A la figura 14 presentem una possible combinació de competències per a resoldre aquesta situació. La iniciativa i autonomia, que ens permeten prendre una decisió i actuar, l'adaptació i flexibilitat, sent capaç de modificar l'activitat a la nova situació, i la creativitat i innovació, que permeten utilitzar recursos

i eines per a fer els canvis necessaris. Aquestes competències clau poden ser les que ens donin la solució i resolguin el conflicte.

Figura 14. Competències posades en joc, i combinades, per resoldre una situació de canvi en una activitat



En resum, en aquest apartat hem identificat i fet una proposta de definició de les competències actitudinals clau del perfil professional de l'educadora ambiental: *Comunicació; Creativitat i innovació; Treball en equip; Iniciativa i autonomia; Adaptació i flexibilitat; i Gestió de les emocions*. I per altra banda, hem exposat que, combinades entre elles, són una eina per afrontar situacions difícils.

### 5.3. Limitacions

Un cop finalitzada la investigació, i reflexionant sobre el seu desenvolupament, s'han identificat diverses limitacions, fonamentalment relacionades amb la mida i característiques de la mostra, que s'exposen a continuació.

Els resultats obtinguts són de professionals excel·lents, i per tant, no es poden generalitzar. Representen la realitat de 25 persones i, per aquest motiu, si es vol aprofundir són necessàries més dades.

El col·lectiu entrevistat no deixa de ser un conjunt de persones que representen a professionals d'èxit, veteranes en aquest àmbit, i consegüentment estan més presents en determinades franges d'edat i trajectòries professionals.

Els àmbits de treball de l'educadora ambiental estan representats en el col·lectiu entrevistat, però hi ha poca representativitat en cadascun dels sectors, atès que només tenim un màxim de 5 persones que treballin en el mateix àmbit.

Una altra limitació és que l'estudi s'ha realitzat a Catalunya, i per tant, no es poden extrapolar aquests resultats en l'àmbit estatal i internacional.

Quant a l'instrument qualitatiu, el caràcter retrospectiu de l'entrevista pot comportar que la persona pugui estar condicionada pels seus records i la percepció actual dels fets, que, tanmateix, no invalidaria els resultats obtinguts.

## **5.4. Prospectiva de futur**

Tenint en compte els resultats i limitacions d'aquest estudi, i les propostes formatives actuals per al sector de l'EA, es considera que s'obren noves línies d'intervenció i projectes d'investigació entorn els perfils professionals de les educadores ambientals, i en especial en el desenvolupament de les competències actitudinals clau.

Per aquest motiu es fan les següents propostes:

### **1. Realitzar una investigació en profunditat sobre competències actitudinals i incidents crítics.**

La investigació realitzada justifica realitzar una investigació en profunditat dins de l'àmbit de les professionals d'EA que centri el focus en els incidents crítics i/o conflictius per avaluar el tipus d'incidència, grau de complexitat, formes de resoldre les situacions i competències que han estat necessàries. Els resultats d'aquesta recerca es contrastarien amb els obtingut en aquesta tesi, i permetrien dissenyar programes de formació permanent per al desenvolupament de competències i millorar les accions de les professionals del sector.

### **2. Realitzar investigacions quantitatives amb mostres més àmplies.**

Seria necessari investigar en diferents àmbits de treball i altres ubicacions geogràfiques, per a poder contrastar els resultats d'aquesta tesi, ampliant el col·lectiu participant per a tenir més dades. Aquesta ampliació podria ser a nivell estatal, a escala de comunitats autònomes, i en funció dels àmbits de treball principals: associatiu, empresarial, educatiu, i administració pública.

### **3. Aprofundir en el contingut de les titulacions oficials vinculades a l'EA i el desenvolupament de les competències.**

Es desconeix la metodologia pedagògica utilitzada per a la formació de les educadores ambientals, tant en les titulacions oficials (Grau de formació superior i certificat de professionalitat), com en assignatures de titulacions universitàries o en

formacions organitzades pels col·legis oficials o entitats referents del sector, dirigides a professionals del sector de l'EA. No hi ha assignatures úniques per a les competències actitudinals, i per tant es considera que s'ha de fer una revisió d'aquesta metodologia i del contingut de les matèries vinculades, per a assegurar que les competències actitudinals clau són desenvolupades, i s'ofereixen eines i recursos a l'alumnat per a poder treballar-les, així com pràctiques per a poder tenir un autoconeixement del nivell d'aquestes competències, i un acompanyament per a la seva millora. Es poden implementar metodologies d'aprenentatge per a les competències tècniques que incloguin també el desenvolupament de competències actitudinals, com poder realitzar, per exemple, presentacions de treballs o projectes (comunicació), fomentar el treball en equip, oferir eines per a la resolució de conflictes, creativitat i innovació, així com altres habilitats necessàries per a les funcions pròpies dels educadors ambientals.

Amb la finalitat d'obrir futures línies d'intervenció, es proposa fer aquesta investigació de la formació actual per a educadors ambientals, i per als diferents perfils del sector.

Aquest estudi és important, ja que la tesi doctoral s'ha centrat en un únic perfil professional, el de l'educadora ambiental, però actualment el sector està definint diferents perfils, incloent també el de coordinació i el de direcció o gestió d'equips o espais d'EA.

#### **4. Dissenyar eines per avaluar les competències actitudinals en l'EA**

Per a desenvolupar una competència és important partir d'una avaluació de la mateixa, per a poder identificar quins són els aspectes que es volen treballar més profundament, i quins són els punts forts envers la mateixa.

Es considera necessari elaborar eines per a avaluar les competències actitudinals i poder establir nivells d'adquisició o d'expertesa, de capacitats en el desenvolupament d'aquestes, que podrien ser tipus qüestionaris i entrevistes individuals i grupals, per exemple.

Seguir aprofundint en el contingut de les competències identificades, ja sigui en estudis com el de professionalització de la Generalitat de Catalunya (2021), com en

les competències actitudinals identificades en aquesta tesi, és quelcom necessari per a poder portar a terme la seva avaluació i desenvolupament.

## **5. Disseny d'eines per a desenvolupar les competències actitudinals.**

Amb la finalitat de poder oferir eines i recursos per aquest creixement, s'exposen una sèrie d'accions de desenvolupament per les competències actitudinals clau identificades.

La primera proposta és la de l'autoaprenentatge a través de recursos i eines. Es pot fer a partir de visionat de material (vídeos, documentals, etc.), realització d'activitats de voluntariat en EA, aplicació de coneixements adquirits, i de lectures especialitzades. Des de la SCEA (Societat Catalana d'Educació Ambiental, 2021), s'han creat dossiers en format digital, que ofereixen eines i recursos per a la millora del lideratge col·laboratiu i la gestió de les emocions en l'àmbit de l'EA, i es poden generar més documents en aquesta línia. Guies en les quals s'ofereixi informació sobre les competències i accions a realitzar des del compromís personal, i des de la relació amb companys i companyes de feina, equip de treball, usuàries dels serveis i altres persones properes.

En segon lloc, accions de desenvolupament en les que estigui implicada la persona que desitja millorar les seves competències, i també persones del seu entorn laboral. Accions que puguin ser dissenyades, portades a terme i avaluades. Tècniques com poden ser el *mentoring* i el *coaching*, que tenen la finalitat d'acompanyar a una persona per a la millora en l'execució de funcions i tasques en el lloc de treball.

En tercer lloc també es poden considerar espais de desenvolupament de competències els grups de treball, on es puguin trobar persones que tenen el mateix objectiu, amb la finalitat de compartir experiències i coneixements per a la millora de la pràctica professional.

En quart lloc hi hauria les sessions informatives, que impliquen l'assistència a jornades, seminaris i conferències. I en cinquè lloc, les accions formatives, més completes i especialitzades, que poden tenir una durada diferent en funció dels objectius a assolir i el nivell d'execució de la competència.

Desenvolupar-se en l'àmbit professional, i personal, és quelcom més que participar en una acció formativa, és un procés continu que es porta a terme durant un llarg període de temps en la vida laboral, i que exigeix paciència, dedicació i una perspectiva àmplia. Treballar en el sector de l'EA és complex, s'actua amb diferents col·lectius i persones, en diferents contextos (formals i no formals), i en relació amb diferents actors, per tant, implica desenvolupar cada cop més capacitats i més diverses. Això suposa un aprenentatge i un desenvolupament continuats.

## **6. Dissenyar accions concretes formatives sobre les competències actitudinals clau de l'educadora ambiental.**

És necessària la realització de programes formatius i de desenvolupament de les competències actitudinals, enfocats a una avaluació i millora continuada tant de les persones com de les organitzacions on treballen, i per tant de les accions d'EA que realitzen.

En aquesta tesi doctoral es vol indicar possibles continguts d'accions formatives específiques per a poder desenvolupar les competències actitudinals identificades en aquesta investigació, així com una identificació d'organitzacions del sector que actualment porten a terme cursos en aquesta línia. Es tenen en compte la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA), el Col·legi d'Ambientòlegs de Catalunya (COAMB) i, tot i ser entitats més vinculades al sector de l'educació social i de lleure, la Fundació Catalana de l'Esplai (FCE) i la Fundació Pere Tarrés (FPT). S'ha recollit aquesta informació en la taula 23.



Taula 23. Competències actitudinals clau per a tècnics d'EA, formacions específiques per a desenvolupar-les i organitzacions que ofereixen cursos

COMPETÈNCIES	TEMÀTIQUES FORMACIONS	ENTITATS
<b>Comunicació</b>	Comunicació no violenta	—
	Eines i estratègies per la comunicació ambiental	<b>SCEA, COAMB</b>
	Comunicació inclusiva	<b>SCEA</b>
	Habilitats de comunicació	<b>FPT</b>
<b>Creativitat i innovació</b>	Processos creatius	—
	Resolució de conflictes	—
	Tècniques de creativitat	—
<b>Treball en equip</b>	Treball en xarxa	<b>SCEA</b>
	Treball en equip en línia	—
	Lideratge col·laboratiu	<b>SCEA</b>
<b>Iniciativa i autonomia</b>	Presa de decisions	—
	Negociació	—
<b>Adaptació i flexibilitat</b>	Acollir la diversitat en l'EA	<b>SCEA</b>
	Atenció a la diversitat en entorns educatius	<b>FPT</b>
	Educació inclusiva, educació per a tothom	<b>FPT</b>
	L'EA en línia	<b>SCEA</b>
<b>Gestió de les emocions</b>	Gestió de les emocions a l'EA	<b>SCEA</b>
	Atenció plena ( <i>Mindfulness</i> )	<b>FPT</b>
	Educació emocional en entorns educatius	<b>FPT</b>
	Intel·ligència emocional	<b>FCE</b>
	Atenció plena ( <i>Mindfulness</i> )	<b>FCE</b>
	Estratègies personals per al control de l'estrès	<b>FCE</b>
	Tècniques de relaxació	<b>FCE</b>

Com es pot veure falta formació en el sector de l'EA, en relació amb les competències actitudinals identificades com a claus, i específicament per a educadores ambientals.

La competència de comunicació és la que pot tenir més oportunitats formatives, tot i que no provingui del sector de l'EA. I ens referim a comunicació en el sentit general, ja que es podrà trobar formació tant a nivell de comunicació digital, com interpersonal, en equip, etc. Però en el cas de formació per a educadores ambientals, només s'ha trobat formació al COAMB (Col·legi oficial d'ambientòlegs de Catalunya), i a la SCEA (Societat Catalana d'Educació Ambiental). En tot cas és una formació més dirigida a la comunicació ambiental i a la comunicació inclusiva, però no amb usuàries d'activitats d'EA o amb professionals del sector, o el propi equip d'un espai d'EA. Per tant, seria adequat dissenyar una formació exclusiva per aquestes professionals, tenint en compte les característiques de la seva feina i amb qui i com es relacionen. Actualment es realitzen cursos formatius sobre comunicació no violenta en altres àmbits professionals o organitzacions del tercer sector, el qual seria una opció formativa adequada per al sector de l'EA.

Quant al desenvolupament de la capacitat creativa o d'innovació, no s'ha trobat com acció formativa en el sector de l'EA sobre processos creatiu o tècniques de creativitat, però sí en d'altres sectors, o fins i tot com a formació generalista sense diferenciar les persones que hi poden assistir. El mateix amb formacions concretes de resolució de conflictes.

La formació en treball en equip és típica en tots els sectors, i per tant és fàcil per a les professionals trobar cursos sobre aquesta temàtica. En el sector de l'EA, en concret, s'han realitzat formacions més enfocades al treball en xarxa, i des de la vessant del lideratge col·laboratiu, des de la SCEA i des de la FPT i la FCE. Es considera que una formació per a educadores ambientals, sobre com treballar en equips en línia, seria molt interessant. Actualment el teletreball és molt comú en totes les organitzacions, i en l'EA també, ja sigui per l'EA en línia com per la creació d'activitats, així com la seva avaluació posterior.

Que una educadora ambiental tingui la competència d'iniciativa i autonomia, també s'ha considerat clau. Però no s'han trobat ofertes formatives per al desenvolupament

de la mateixa en cap organització del sector de l'EA. Tot i que és una competència que s'adquireix i es desenvolupa també amb l'experiència, cursos sobre negociació o com eines per a prendre decisions, serien de gran ajuda per aquestes professionals.

Quant a l'adaptació i la flexibilitat, així com la iniciativa i l'autonomia, també s'adquireix amb el pas del temps, però formacions que donin eines per a treballar en ambients canviants, o incerts, així com diferents col·lectiu, són molt importants. A la SCEA hem trobat les formacions relacionades amb l'EA en la diversitat, o com fer EA en línia, el qual és de gran valor per a poder adaptar-se a la realitat actual. També s'ha trobat una formació en l'atenció per la diversitat, i una altra d'educació inclusiva, a la FPT.

La gestió de les emocions es considera clau avui en dia, ja sigui en l'EA com en qualsevol altre sector professional. Però per a les educadores ambientals és de gran importància el poder regular les seves emocions, i ajudar a les persones amb les que interactuen a regular les pròpies. Com hem comentat en aquesta tesi doctoral, la salut emocional també ens ajuda a ser més sostenibles. Des de la SCEA s'ofereixen formacions en aquesta línia, i tenen també un dossier d'eines i recursos per a la gestió de les emocions per a descarregar en línia gratuïtament. Totes aquelles formacions vinculades amb l'atenció plena, el que es coneix com *mindfulness*, són de gran ajuda per a desenvolupar aquesta competència.

La formació sobre l'atenció plena o *mindfulness*, així com la gestió de les emocions i tècniques de relaxació, la trobem en 3 dels centres revisats, a la SCEA, la FPT i la FCE.

Hem pogut concloure que l'EA és una eina clau per al canvi, per la transformació eco social necessària per al planeta i per a les persones. És per aquest motiu que els educadors i les educadores ambientals han de ser **professionals preparades i capacitades** per a poder acompanyar en aquest camí a la ciutadania, als centres educatius, institucions i a tots els col·lectius en general.

Aquest any 2022 ha finalitzat el II Congrés Nacional de l'Educació Ambiental (CNEA 20/21) que tenia com a objectiu teixir aliances per avançar en EA, fent èmfasi en el trànsit de l'acció individual a la transformació col·lectiva. El resultat final ha estat un decàleg de conclusions, que es pot consultar a l'annex 3 d'aquest treball, que han de

servir com a punts de millora, com a eixos d'acció, i al que s'han pogut adherir persones professionals i organitzacions (CNEA,2022).

En aquest decàleg queda palesa la necessitat d'una transformació col·lectiva arran de les crisis de dimensió planetària, i que requereixen una resposta urgent cap a un canvi de model en la relació de la societat amb el medi ambient. I per altra banda, que l'EA, com dèiem, és la resposta, l'instrument per a poder assolir aquesta transformació i construir una nova cultura de la sostenibilitat.

En aquest decàleg es parla també del rol de les emocions. Aquest canvi s'ha de fer a partir d'accions connectades amb la ciutadania, amb les seves experiències per a aconseguir un canvi real. Les emocions incideixen en l'aprenentatge (Benavidez i Flores, 2019), i les educadores ambientals han d'aconseguir generar aquest vincle per a poder crear hàbits nous, compromisos respecte al nostre entorn. Però també és important que es pugui fer des de l'acompanyament, sense generar pànic i ansietat per les situacions viscudes i el panorama actual d'emergència climàtica. S'ha de saber comunicar i compartir, cercant noves estratègies innovadores i creatives, que tinguin en compte tots els factors i agents que hi participen, i per tant incloure també metodologia i didàctica que tingui en compte altres aliances, com seria el món de la cultura i de la tecnologia. Cercar altres maneres d'arribar a les persones i de generar un impacte emocional que porti a un canvi de relació amb el medi ambient.

Per tant, les competències actitudinals són necessàries per a poder abordar aquests objectius, i més que mai és necessari ajudar a les professionals d'aquest àmbit a obtenir eines i recursos per a poder fer EA a través de la gestió de les emocions, la comunicació i la creativitat. Facilitar l'autoconeixement i l'avaluació de les competències actitudinals, per a poder dissenyar itineraris de desenvolupament i millora d'aquestes, i una formació contínua adaptada a la realitat, que any rere any canvia ràpidament.

En els últims dos anys, especialment amb la pandèmia per la Covid-19, ens hem adonat de la conscienciació i sensibilització creixent de la importància i necessitat de l'educació emocional pels seus efectes favorables en múltiples aspectes de la vida. Com es cita a la pàgina 1 en la [Declaració per a l'Educació Emocional](#) de l'any 2022, impulsada per varies institucions internacionals, "les competències tècnic-

professionals pròpies de cada professió, han de complementar-se amb competències genèriques i transversals, comunes a totes les persones, on les competències socials i emocionals en són un element indispensable.” Un enfocament que, com es cita en aquesta Declaració que es pot consultar a l’annex 4 d’aquest treball, també s’exposa en l’informe Delors a la UNESCO, la OMS (Organització Mundial de la Salut), la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) el FEM (Fòrum Econòmic Mundial) i moltes altres organitzacions internacionals i nacionals.

Per tant, les competències actitudinals clau en l’EA han de tenir el seu espai per a ser identificades, valorades i desenvolupades. L’educació ha de ser ambiental i ha de ser emocional. És necessària en el món, i té el repte també de conduir a la convivència i el benestar no només ambiental sinó social, ja que va estretament lligat.

**L’educadora ambiental** té l’objectiu de transmetre aquest coneixement per a la cultura de la sostenibilitat, per a vetllar pel medi ambient, per la qualitat de les nostres vides i de tots els éssers de la terra. La seva figura ha d’estar present en més espais i àmbits, i per tant s’ha de valorar la seva presència a les escoles, el seu rol per a poder assessorar i oferir recursos i eines, potenciar espais ambientals, com els punts verds i aules ambientals, facilitar l’accés a l’EA incloent-la en el currículum oficial de tots els nivells educatius, i també en les organitzacions, per a poder formar i orientar a les persones que hi treballen. Així com en l’àmbit cultura (art, teatre, cinema, dansa, música...) els medis de comunicació (ràdio, premsa, televisió i altres plataformes mediàtiques) o les pròpies xarxes socials.

El medi ambient ens envolta, per tant l’EA ha d’estar present en tots els àmbits que sigui necessari. I s’ha de seguir avaluant el seu impacte, però no només en tones de residus reciclats, o nombre d’espècies protegides, sinó en canvis d’hàbits de consum, i en millora del benestar físic i psíquic de la societat.

Aquesta tesi doctoral confirma que les competències actitudinals són fonamentals. Com són la clau per a l’èxit en les accions que porten a terme tècnics i tècniques d’EA, i que és necessari el seu acompanyament en la identificació i desenvolupament d’aquestes. Per tant, és necessari que en els plans d’estudi de les titulacions oficials s’incloguin programes d’activitats que facilitin l’adquisició d’aquestes competències i

es tinguin en compte per a la seva acreditació. També s'han de generar cursos i tallers específics, així com programes de formació permanent.

S'espera que en un futur pròxim la definició dels perfils professionals en el sector de l'EA sigui oficial, que es reconegui la seva tasca, i que es professionalitzi. Aquesta millora esdevindria clau per a l'oferta formativa actual, i la importància de les competències actitudinals clau. La comunicació, el treball en equip, l'adaptació i la flexibilitat, la capacitat de crear i innovar, la iniciativa i l'autonomia, i la gestió de les emocions, són fonamentals per al dia a dia dels tècnics i tècniques d'EA d'acció directa.



## Bibliografía

- Alea García, A. (2005). Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible. *Revista Futuros*, 12(3).
- Alea Garcia, A., (2006). La educación ambiental hacia el desarrollo sostenible. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Recuperat el 15 de juliol de 2020 de <https://odiseo.com.mx/marcatexto/la-educacion-ambiental-hacia-el-desarrollo-sostenible/>
- Alles, M. (2006). *Desarrollo del talento humano, basado en competencias*. Granica.
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50.
- Arik, S. i Yilmaz, M. (2020). The Effect of Constructivist Learning Approach and Active Learning on Environmental Education: A Meta-Analysis Study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 44-84.
- Asociación Española de Educación Ambiental (AEEA). (s.d.). *Quiénes somos*. Disponible a <https://ae-ea.es/nosotros/>
- Australian Association for Environmental Education (AAEE), Australian Water Association, Marine Education Society of Australasia i Waste Management Association of Australia. (2010). *National Approach to the Professional Development of Sustainability Educators*. Disponible a <http://www.aeee.org.au/wp-content/uploads/EE-EfS-PD-Strategic-Plan-Work-in-Progress-March-10.pdf>
- Australian Association for Environmental Education (AAEE). (2014). *Skilling Educators for Sustainability Australia (SESA). Report on Professional Development Needs of Waste and Water Industry Trainers to Educate for Sustainability*. Disponible a <http://www.aeee.org.au/wp-content/uploads2/2012/03/SESA-Alchemy-Report-Final-14Feb2014.pdf>



- Barcelona Activa (2015). *Diccionari de competències clau de Barcelona Activa*. Disponible a <https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/cat/altres/diccionari.jsp>
- Barcelona Activa. (ca. 2015). *Educador/a ambiental*. Recuperat el 23 de juliol de 2021 de <https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/cat/fitxes/E/fitxa5072/educadora-ambiental.do>
- Benavidez V. i Flores R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53.  
<https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Benayas, J., Gutiérrez, J. i Hernández, N. (2000). *Investigación en educación ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Benayas, J., Marcén, C., Meira, P., Barba, M., Pardellas, M., Piñeiro, C., González, M. J., Sintés, M., Ull, M. Á., Suárez, M., Alba, D., Monge, C., Pi, I., De Pablo, B., Vázquez, R., De la Cruz, J. L., Picó, M. J., Ferreras, J., Calvo, S., ... Heras, F. (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad, 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019*. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM). Disponible a [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad\\_tcm30-496569.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad_tcm30-496569.pdf)
- Berger, M. i Carrizo, C. (2016). Aportes de una sociología de los problemas públicos a la justicia ambiental en América Latina. *Revista colombiana de sociología*, 39(2), 115-134.
- Birnbaum, M., Cheslock, N. i Masengarb, S. (2006). *The nature restoration trust: The first five years of an exploratory evaluation*. Pacific Gas and Electric Company. National Fish and Wildlife Foundation.  
[https://www.nfwf.org/sites/default/files/nrt/Documents/The\\_Nature\\_Restoration\\_Trust\\_The\\_First\\_Five\\_Years\\_An\\_Exploratory\\_Evaluation\\_-\\_July\\_2006.pdf](https://www.nfwf.org/sites/default/files/nrt/Documents/The_Nature_Restoration_Trust_The_First_Five_Years_An_Exploratory_Evaluation_-_July_2006.pdf)
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. i Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. i Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Buckler, C. i Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. UNESCO. París.
- Butler, F. H. C. (1945). The Council for the Promotion of field studies. *Nature*, 155, 744-746.
- Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, 165, 155-172.
- Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en educación superior. *Revista profesorado*, 12(3), 1-16. Disponible a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Caride, J. A. (2000). *Estudiar ambientes: a análise de contextos como prática educativo-ambiental*. Concello de Oleiros, Centro de Documentación Domingo Quiroga.
- Carrera Hernández, C. i Marín Uribe, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1),1-32. Disponible a <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060003>
- Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona CCCB (2020). *Un matí amb Yayo Herrero. Repensar el nostre vincle amb el planeta*. <https://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/un-mati-amb-yayo-herrero/233229>

Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana i Generalitat Valenciana. (2018). *Educació Ambiental en Ruta (Guia EAR) - Document marc*. Disponible a <https://agroambient.gva.es/documents/20550103/165213611/Gu%C3%ADa+EAR+Document+marc/c375e00a-9b0d-44c0-9442-904a5853509d>

Centro Nacional de Educación Ambiental [CENEAM] (1998) *Grupo de Trabajo: La formación de educadores ambientales*. III Jornadas de Educación Ambiental. Vicepresidencia Tercera del Gobierno; Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. Gobierno de España. Pamplona 10-12 de diciembre de 1998. Disponible a <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/educadores.aspx>

Centro Nacional de Educación Ambiental [CENEAM] (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025) [PAEAS]*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico; Fundación Biodiversidad; Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Disponible a [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/plandeacciondeeducacionambientalparalasostenibilidad2021-202508-21\\_tcm30-530040.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/plandeacciondeeducacionambientalparalasostenibilidad2021-202508-21_tcm30-530040.pdf)

Comissió Econòmica de les Nacions Unides per a Europa [UNECE] (2012). *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development*. Organització de les Nacions Unides.

Comisión Temática de Educación Ambiental (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente

Congrés Nacional d'Educació Ambiental [CNEA] (2022). *Decàleg del II Congrés Nacional d'Educació Ambiental*. <https://www.cnea.cat/>

Congreso Nacional de Medio Ambiente [CONAMA]. (2014). *Las competencias profesionales en Educación Ambiental como finalidad del Máster Interuniversitario de Educador/a Ambiental*. Disponible a <http://www.conama.org/conama/download/files/conama2014/CT%202014/1896711668.pdf>

- Consejo Federal de Educación, Gobierno de Argentina. (ca 2012). Marco de referencia para los procesos de homologación de títulos de técnicos de nivel superior. Sector Medio Ambiente, Argentina. Disponible a [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/177-12\\_01.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/177-12_01.pdf)
- Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientales [CECCAA] (2021). El ambientólogo y la educación ambiental. Recuperat el novembre de 2021 de <https://www.ceccaa.com/30/observatorio-profesional-de-las-ciencias-ambientales/74-areas-de-activad-profesional-y-nichos-de-empleo-de-ambientologos-as/1127-el-ambientologo-como-educador-ambiental>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crohn, K. i Birnbaum, M. (2010). Environmental education evaluation: Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33,155-158.
- Chavero Tapia, R. M. de los Ángeles (2018). La Educación Ambiental basada en un enfoque por competencias. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria 3*, 5(9). Disponible a <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2812/2835>
- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Paidós.
- De La Toba, D. (2021). Some Reflections on the Evolution and the Role of the Environmental Education. Dins J.E. Rangel Delgado, i A. Ivanova Boncheva (ed.), *Knowledge Society and Education in the Asia-Pacific* (p. 37-50). SpringerBriefs in Education. Springer Journals. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2333-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2333-2_4)
- Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya (1995). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya: *Cens General d'Entitats d'Educació Ambiental de Catalunya*. Ordre de 17 d'octubre de 1995 publicada al DOGC núm. 2.125, de 8 de novembre de 1995.

Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya (2020). *Presentació del Cens general d'entitats d'educació ambiental de Catalunya*. Recuperat el 14 de juliol de 2020, de

[http://mediambient.gencat.cat/ca/05\\_ambits\\_dactuacio/educacio\\_i\\_sostenibilitat/educacio\\_per\\_a\\_la\\_sostenibilitat/cens\\_dentitats\\_deducacio\\_ambiental/presentacio\\_del\\_cens\\_general\\_dentitats\\_deducacio\\_ambiental\\_de\\_catalunya/](http://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/cens_dentitats_deducacio_ambiental/presentacio_del_cens_general_dentitats_deducacio_ambiental_de_catalunya/)

Diário da República, 2ª série, Nº 111 de 9 de junho de 2016. (2016). [Establiment de l'ensenyament superior Màster Universitari en Educació Ambiental a l'Escola Superior d'Educació de Lisboa]. Disponible a

[https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/despacho\\_no7698\\_2016\\_de\\_9\\_junho.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/despacho_no7698_2016_de_9_junho.pdf)

Diputació de Barcelona (2017). *Educació Ambiental: d'on venim? cap on anem?*. Sèrie Medi Ambient, 4. Disponible a

<https://www.famp.es/export/sites/famp/galleries/documentos-recsa/VIIIEncuentro-Teresa-Franquesa.pdf>

Diputació de Barcelona (ca. 2017) *Els Objectius de Desenvolupament Sostenible al món local 4 Educació de qualitat. Agenda 2030*. Disponible a

<https://www.diba.cat/web/ods/educacio-de-qualitat>

Disinger, J. (1997) An overview. Dins R.J. Wilke (ed.), *Environmental education teacher resource handbook: A practical guide for K-12 environmental education*. Corwin Press.

<https://www.worldcat.org/title/environmental-education-teacher-resource-handbook-a-practical-guide-for-k-12-environmental-education/oclc/28708481>

Duvall, J. i Zint, M. (2007). A review of research on the effectiveness of environmental education in promoting intergenerational learning. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 14–24.

<https://doi.org/10.3200/JOEE.38.4.14-24>

- Entitats Catalanes d'Acció Social [ECAS] (2010). *Diccionari de competències transversals clau per l'ocupabilitat de joves: Entitats Catalanes d'Acció Social (ECAS)*. Disponible a <http://mapalaboral.org/files./pdf/diccionari-de-competencies.pdf>
- Environmental Careers Organization Canada [ECO CANADA] (2017). *Profile of Canadian Environmental Employment*. Disponible a <https://eco.ca/new-reports/pcee-2017/>
- Environmental Science. (2021). *What is an Environmental Educator*. Disponible a <https://www.environmentalscience.org/career/environmental-educator>
- Escola Superior de Educação (IPSantarém). (ca 2016). *Educação Ambiental e Turismo de Natureza*. Disponible a [https://siese.ipsantarem.pt/ese/cursos\\_geral.FormView?P\\_CUR\\_SIGLA=LEATN](https://siese.ipsantarem.pt/ese/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LEATN)
- Espejel Rodríguez, A., Castillo Ramos, I. i Martínez de la Fuente, H. (2011). Modelo de educación ambiental para el nivel medio superior, en la región Puebla-Tlaxcala, México: un enfoque por competencias. *Revista Iberoamericana de educación*, 4(55), 1-13. Disponible a <https://rieoei.org/historico/expe/3705Espejel.pdf>
- Espejel Rodríguez, A., Flores Hernández, A. i Castillo Ramos, I. (2012). La educación ambiental en el bachillerato: el caso de los docentes que imparten la materia de ecología Puebla-Tlaxcala. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 321-339. Disponible a <http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002016.pdf>
- Febres-Cordero, M. E. i Florián, D. (2002). *Políticas de educación ambiental y formación de capacidades para el desarrollo sustentable. De Río a Johannesburgo. La transición hacia el desarrollo sustentable*. [Seminario organizado por el PNUMA/INE-SEMARNAT]. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Feliu, M., Sabaté, X., Cervera, I. i Ramírez, B. (2020). Dossier “*Educació ambiental en línia? Eines i recursos*”. Societat Catalana d’Educació Ambiental. Departament de Territori i Sostenibilitat de Catalunya. Disponible a [https://scea.cat/wp-content/uploads/2020/11/Dossier-EA-en-linia3\\_definitiu.pdf](https://scea.cat/wp-content/uploads/2020/11/Dossier-EA-en-linia3_definitiu.pdf)
- Flick, U. (2011). Introducció a la col·lecció: Investigació Qualitativa. Dins S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (p. 11-16). Morata. [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/kvale](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/kvale)
- Flores, R. (2013). Diàlegs entre la pedagogia i la educació ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 95-107.
- Folch, R. (1988). *Natura, ús o abús? Llibre blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*. Barcino.
- Folch, R., Peñuelas, J. i Serrat, D. (coor) (1976). *Llibre blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*. Barcino.
- Folch, R., Peñuelas, J. i Serrat, D. (coor) (2021). *Natura, ús o abús? (2018 - 2019). Ús i abús de la natura, impactes i propostes de gestió. El cas de Catalunya com a paradigma*. Institut d’Estudis Catalans. Consultable a <https://natura.llocs.iec.cat/>
- Franquesa, T. (2019). *Educació ambiental. Trenta anys d’evolució, extensió i diversificació. Natura, ús o abús? (2018-2019)*. Institut Estudis Catalans.
- Franquesa, T., Heras, P. i Meira, P. (2020). Reportatge. *Educació ambiental: sobre col·lapse i esperança*. Sessió inaugural del II Congrés Nacional d’Educació Ambiental de Catalunya, 26 de novembre de 2020. Recuperat 15 de gener de 2021 de <https://www.sostenible.cat/reportatge/educacio-ambiental-sobre-collapse-i-esperanca>
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

- González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Institución de Investigaciones Sociales.
- Government of Canada. (ca 2016). *National Occupational Classification*. Disponible a <https://noc.esdc.gc.ca/?GoCTemplateCulture=en-CA>
- Hardy, J. (2003). *Climate change. Causes, effects and solutions*. John Wiley & Sons Ltd. England.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QjQboHi6hNQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=climate+change+causes&ots=FYIBUJudAe&sig=4n3wJ6hYjhwEC59FwxX8V-wAIY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=climate%20change%20causes&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QjQboHi6hNQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=climate+change+causes&ots=FYIBUJudAe&sig=4n3wJ6hYjhwEC59FwxX8V-wAIY&redir_esc=y#v=onepage&q=climate%20change%20causes&f=false)
- Hardy, J. (2008). Stratification of environmental education and education for sustainable development in Australia: an analysis of positions vacant advertisements. *Environmental Education Research*, 14(2), 165-174.
- Hens, L. i Nath, B. (2003). The Johannesburg Conference. *Environment, Development and Sustainability*, 5, 7-39.
- Heras, P., Pascual, M. i Arlandis, C. (2021). Educación para el Desarrollo Sostenible «Estrategias educativas hacia la sostenibilidad. Caminos de futuro». [Mesa de debate: *Transiciones ecosociales hacia la educación*]. Seminario web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, España. Recuperat el 25 de març de 2021 de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/marzo2021/seminario-sostenibilidad.html>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). McGraw-Hill Education.



- Herrero, Y. (2020). Vida. Los cinco elementos (Y V). *Revista electrónica Contexto y acción*, 263. <https://ctxt.es/es/20200801/Firmas/33195/vida-yayo-herrero-naturaleza-pandemia-crisis-ser-humano-ecologia.htm>
- Hiser, K. (2020). Pure Math in the Post Doom University: Adrian (#20). Field notes: Teaching Climate Change in Higher Education. <https://medium.com/field-notes-teaching-climate-change-in-higher/pure-math-in-the-post-doom-university-adrian-20-ee970c7504cf>
- Ibáñez, M., Lucena, I., Amador, L. i Claros, F. (2020). Environmental Education, an Essential Instrument to Implement the Sustainable Development Goals in the University Context. *Sustainability*, 12, 78-83.
- Institut Català de les Qualificacions Professionals [ICQP] (2004). *Diccionari de competències clau professionalitzadores*. Generalitat de Catalunya. Disponible a <https://drive.google.com/file/d/13Tldgnd7uuWzLI0WWtQ5BRdBuN53IE7u/view>
- Institut Català de les Qualificacions Professionals [ICQP] (2008). *Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional de Catalunya (SQCAT)*. Generalitat de Catalunya. Disponible a <https://www.parlament.cat/document/intrade/171760>
- Institut Mediterrani pel Desenvolupament Sostenible (IMEDES). (2006). *Estudio Marco sobre Sectores y Ocupaciones Medioambientales*. Disponible a [https://www.mites.gob.es/uafse\\_2000-2006/es/Estudio-Marco-sectores-ocupaciones-medioambientales.pdf](https://www.mites.gob.es/uafse_2000-2006/es/Estudio-Marco-sectores-ocupaciones-medioambientales.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). *Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-11)*. Disponible a <https://www.ine.es/gescla/pages/Pantalla1.jsf>
- Instituto Politécnico de Bragança. (ca 2015). *Educação Ambiental*. Instituto Politécnico de Bragança. Disponible a [http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/guiaects/cursos/licenciaturas/curso?cod\\_escola=3042&cod\\_curso=9082](http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/guiaects/cursos/licenciaturas/curso?cod_escola=3042&cod_curso=9082)

- Labrador, C. i del Valle, Á. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. *Revista Complutense de Educación*. 6(2), 75-94. Disponible a <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220075A>.
- La Vanguardia (2020). El planeta se queda sin batería. Recuperat el 23 d'agost del 2020 de <https://www.lavanguardia.com/natural/20200821/482577018162/overshootday-el-planeta-se-queda-sin-bateria-recursos-agotados-22-2020-brl.html>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de las competencias*. Gestión 2000.
- Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2015). Consultable a <https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/agenda/DOFsr/148.pdf>
- Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA). Reforma de la Ley General de 2015. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). Consultable a [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/148\\_180121.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/148_180121.pdf)
- Lightman, B. (2000). The Story of Nature: Victorian Popularizers and Scientific Narrative. *Victorian Review*, 25(2), 1-29. Recuperat el 18 d'agost de 2021 de <http://www.jstor.org/stable/27794932>
- Llanes, J. (2015): *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/382475>

- López, R. (2003). Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España. *Revista de Educación*, 331, 241-264.
- Lucena, I.V. (2013). *Cooperación Internacional al Desarrollo, ONGD y Derechos Humanos. Una Reflexión Proyectada al Futuro*. Sepha.
- Macedo, B. (2005), *Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible*. OREALC/2005/PI/H14. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Márquez, D., Hernández, A., Humberto, L. i Casas, M. (2021), La Educación Ambiental: Evolución conceptual y metodología hacia los Objetivos del Desarrollo Sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1), 97-111. Disponible a <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419010>
- Massot, I., Dorio, I. i Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 20-49). La Muralla.
- McClelland, D. (1973). Testing for competences rather than intelligence. *American Psychologist Association*. 28(1), 1-14.
- Méndez Santos I. E., Carvajal Hernández B. M. i Marrero D. R. (2018). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Revista Luna Azul* (En línea), 46, 350-368. Recuperat de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/3274>  
<https://www.redalyc.org/journal/3217/321759619018/movil/>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperat 26 de febrer de 2021 de <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/>

Monroe, M. C. (2012). The Co-Evolution of ESD and EE. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 43–47.

<https://doi.org/10.1177/097340821100600110>

Monroe, M.C., Oxarart, A. i Plate, R. (2013). A Role for Environmental Education in Climate Change for Secondary Science Educators, *Applied Environmental Education & Communication*, 12(1), 4-18.

<http://dx.doi.org/10.1080/1533015X.2013.795827>

Muñoz, M. R. (2003). *Educación Popular Ambiental para un Desarrollo Sostenible*. [Tesis Doctoral en Ciencias. Universidad de la Habana].

Nacions Unides (2015). *Transformar el nostre món: l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible*. Resolució aprovada per l'Assemblea General el 25 de setembre del 2015.

Nail Kroyer, O., Gajardo Aguayo, J. i Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.

National Association for Environmental Education [NAEE] (2015).

<https://naee.org.uk/urban-environmental-education-review-2/>

[https://naee.org.uk/wp-](https://naee.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/NAEE_The_Environmental_Curriculum.pdf)

[content/uploads/2015/06/NAEE The Environmental Curriculum.pdf](https://naee.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/NAEE_The_Environmental_Curriculum.pdf)

Nilsson, M., Griggs, D. i Visbeck, M. (2016). Policy: Map the interactions between sustainable development goals. *Nature*, 534, 320-322.

Noguer, M. C. i Guzmán, N. (2007). *La gestió dels recursos humans per competències: una experiència municipal*. Generalitat de Catalunya. Escola d'Administració Pública de Catalunya.

North American Association for Environmental Education (NAAEE). (2019). *Guidelines for Excellence. Professional Development of Environmental Educators*. Disponible a

<https://naaee.org/eepro/publication/guidelines-professional-development-environmental-educators>

- Novo, M. (1996). Educación Ambiental: Teoría y Práctica. La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 75- 102.
- Novo, M. i Bautista-Cerro, M. J. (2012). Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas. *Revista de Educación*, 358, 583-597.
- Office national d'information sur les enseignements et les professions [Oficina Nacional d'Informació sobre Ensenyaments i Professions] (ONISEP). (ca 2021). *Animateur/trice nature* [Animador/a de natura]. Disponible a <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/animateur-nature-animatrice-nature>
- Olabuénaga, J.L. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Organització de les Nacions Unides [ONU] (2015). *Transformar el nostre món: l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible*. Resolució aprovada per l'Assemblea General el 25 de setembre del 2015.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203012659>
- Pereira Cordido, J. M., Gutiérrez Roger, X. i Rodríguez Rogina, A. (2013). *Estratèxia Galega da Educación Ambiental (EGEA)*. Consellería de medio ambiente i Consellería de educación e Ordenación Universitaria. Disponible a [http://www.sgea.org/documentos/000117\\_egea.pdf](http://www.sgea.org/documentos/000117_egea.pdf)
- Pérez-Maldonado, C. (2020). *Barreras y facilitadores percibidos por estudiantes que acceden a la universidad mediante vías no habituales*. [Tesi Doctoral en Educació. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona]. Disponible a <http://hdl.handle.net/10803/671723>
- Pindado, F., Martí, J. i Rebollo, O. (2002). *Eines per a la participació ciutadana: Bases, Mètodes i Tècniques*. Diputació de Barcelona.

Postic, M. i Ketele, J.M. (2000). *Observar las situaciones educativas* (3a. ed.). Narcea.

Real Decret 814/2007, de 22 de juny, pel que es complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, mitjançant l'establiment de dos qualificacions professionals corresponents a la Família Professional Seguretat i Medi Ambient. Disponible a <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/06/22/814>

Real Decret 1591/2010, de 26 de novembre, pel que s'aprova la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. Disponible a [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-19389](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-19389)

Real Decret 384/2011, de 18 de març, pel que s'estableix el títol de Tècnic Superior en Educació i Control Ambiental i es fixen els seus aprenentatges mínims. El Currículum del CFGS en Educació i Control Ambiental també consta al DOGC Currículum del cicle formatiu de grau superior en Educació i Control Ambiental. Disponible a <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/03/18/384>

Real Decreto 720/2011, de 20 de mayo, por el que se establecen tres certificados de profesionalidad de la familia profesional Seguridad y medio ambiente que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. Anexo II. Interpretación y educación ambiental – Nivel 3. *Boletín Oficial del Estado*, 149, de 23 de junio de 2011.

<https://sede.sepe.gob.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/especialidades/SEAG0109.pdf>

<https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/23/pdfs/BOE-A-2011-10873.pdf>

Resolución de 16 de julio de 2020, de la Dirección General de Trabajo de la Consejería de Economía, Empleo y Competitividad, sobre registro, depósito y publicación del convenio colectivo del Sector de Empresas de Servicios de Educación Ambiental de la Comunidad de Madrid, suscrito por las Organizaciones Empresariales Amedea, Amesoc y Educatia Madrid y por las Organizaciones Sindicales UGT y CC. OO. (Código 28100035012012). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M)*, Núm. 191. Disponible a [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2020/08/08/BOCM-20200808-7.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/08/08/BOCM-20200808-7.PDF)

- Riechmann, J. (2019). *Otro fin del mundo es posible, decían los compañeros. Sobre transiciones ecosociales, colapsos y la imposibilidad de lo necesario*. MRA Ediciones.
- Robles, A. (2013). *La educación ambiental en la televisión andaluza: análisis de los programas Tierra y Mar y Espacio Protegido de Canal Sur Televisión*. [Trabajo final de Máster Oficial Comunicación y Educación Ambiental de la Universidad de Huelva]. 2014. Disponible a [https://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/2841/0578\\_Robles.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.biblioteca.unia.es/bitstream/handle/10334/2841/0578_Robles.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Rodrigo-Cano, D., Gutiérrez, J.M. i Ferreras, J. (2019). 35 años de éxito en la Educación Ambiental en España. *Revista de Educación Social*, 28, 32-43.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 11-11. Disponible a <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>
- Rojas, J. (2013). Era Antropoceno, cambio climático, movimientos sociales y sociedad del futuro. Dins M. N. Ruiz Uribe (coor), *América Latina en la crisis global. Problemas y desafíos* (p. 197-228). FronterAbierta.
- Ruiz, S. (1997). La Educación Ambiental en España. Dins R. Mendoza (coord.), *Actas de la VIII aula de ecología educación ambiental: Almería, 14 de febrero, 1994* (p. 33-50). Instituto de Estudios Almerienses.
- Sáenz Zapata, O. (2012). *La formación ambiental superior 1948-1991*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. Biblioteca Universidad y Medio Ambiente.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación ambiental*, 41, 83-101. Disponible a [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_Lecture\\_1/5/6\\_Sauve.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/5/6_Sauve.pdf)

Schwartz, H. i Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas.

Sequeiro, L. (1998). De la III Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992). al fracaso de la Conferencia de Kioto (1997): Claves para comprender mejor los problemas ambientales del Planeta. *Enseñanzas de las Ciencias de la Tierra*, 6(1), 3-12.

Servei d'Educació Ambiental (2020). *Estudi de diagnosi inicial. Projecte per a la professionalització del sector de l'educació ambiental*. Departament de Territori i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya. Disponible a [http://mediambient.gencat.cat/ca/05\\_ambits\\_dactuacio/educacio\\_i\\_sostenibilitat/educacio\\_per\\_a\\_la\\_sostenibilitat/projecte-professionalitzacio-sector-educacio-ambiental/](http://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/projecte-professionalitzacio-sector-educacio-ambiental/)

Servei d'Educació Ambiental (2021). *Definició de Perfils i competències professionals. Projecte per a la professionalització del sector de l'educació ambiental*. Departament d'Acció Climàtica, Alimentació i Agenda Rural. Disponible a [http://mediambient.gencat.cat/ca/05\\_ambits\\_dactuacio/educacio\\_i\\_sostenibilitat/educacio\\_per\\_a\\_la\\_sostenibilitat/projecte-professionalitzacio-sector-educacio-ambiental/](http://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/projecte-professionalitzacio-sector-educacio-ambiental/)

Servicio de Educación Ambiental y Formación y Servicio de Planes y Programas Educativos, Junta de Andalucía. (2019). *ALDEA Programa de Educación Ambiental para la Comunidad Educativa*. Disponible a [https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal\\_web/web/temas\\_ambientales/educacion\\_ambiental\\_y\\_formacion/aldea/catalogo\\_19\\_20/catalogo\\_aldea\\_digital\\_2019\\_2020.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal_web/web/temas_ambientales/educacion_ambiental_y_formacion/aldea/catalogo_19_20/catalogo_aldea_digital_2019_2020.pdf)

Societat Catalana d'Educació Ambiental [SCEA] (2021). *Recursos formatius per a l'educació ambiental*. Disponible a <https://scea.cat/que-fem/formacions/>

Sostenible (2021). Dia mundial de l'educació ambiental. Recuperat l'15 de juliol de 2021 de <https://www.sostenible.cat/acte/dia-mundial-de-leducacio-ambiental>



- Soto, S. (2007). El contexto socioprofesional de la educación ambiental y regulación del sector. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 35, 56-73.
- Spínola, H. (2021). Environmental Culture and Education: A New Conceptual Framework. *Creative Education*, 12, 983-998.  
<https://doi.org/10.4236/ce.2021.125072>
- Stocker, T.F., Qin, D., Plattner, G.-K., Alexander, L.V., Allen, S.K., Bindoff, N.L., Bréon, F.-M., Church, J.A., Cubasch, U., Emori, S., Forster, P., Friedlingstein, P., Gillett, N., Gregory, J.M., Hartmann, D.L., Jansen, E., Kirtman, B., Knutti, R., Krishna Kumar, K., ... Xie, S.P. (2013). Resumen técnico. Dins T. F. Stocker, D. Qin, G. K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex y P.M. Midgley (eds.), *Cambio climático 2013. Bases físicas. Contribución del Grupo de trabajo I al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático*. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido y Nueva York, NY, Estados Unidos de América.
- Subramaniam, M. i Youndt, M. A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management journal*, 48(3), 450-463.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Teece, D. J. (2006). Reflections on “profiting from innovation”. *Research policy*, 35(8), 1131-1146.
- Terradas, J. (2017). Eduació Ambiental: d'on venim on anem. Una visió personal. Dins Diputació de Barcelona, *Educació Ambiental: d'on venim? cap on anem?*. Sèrie Medi Ambient, 4, (p. 16-52). Disponible a  
<https://www.famp.es/export/sites/famp/.galleries/documentos-recsa/VIIIEncuentro-Teresa-Franquesa.pdf>

Tiflis, B. (1977). *Environmental education: Creating an environment to educate about the environment*. United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) in cooperation with the U.N. Environment Programme (UNEP). Mart 22, 2016 tarihinde Tbilisi Declaration. <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

UNESCO (1977). Programa Internacional de Educación Ambiental. Informe de la Unesco para la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO/ENVED 5. París. 17-21 Septiembre.

UNESCO (1980). La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi (1977). Organización de las Naciones Unidas (ONU).

UNESCO (1990). Tendencias, necesidades y prioridades en la Educación Ambiental desde la conferencia de Tbilisi. Informe preliminar de un estudio mundial. UNESCO-PNUMA Programa Internacional de Educación Ambiental. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORALC), Chile. Diciembre 1990.

UNESCO (2004). Education for a Sustainable Development. Recuperat el 18 de gener de 2005, de

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23298&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URLSECTION=201html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23298&URL_DO=DO_TOPIC&URLSECTION=201html)

UNESCO (2015). 17 Objectius de desenvolupament sostenible. Disponible a <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

United Nations (2021). 17 Goals to Transform Our World. Home Sustainable Development Goals. Recuperat el 25 de febrer de 2021 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Universidad en Internet (UNIR) i Infoempleo, (2020). *Empleo en Sostenibilidad y Medio Ambiente. 10 Profesiones con futuro*. Disponible a <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/empleo-sostenibilidad-medio-ambiente.pdf>

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). (ca 2020). Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable. Disponible a <http://www.unq.edu.ar/carreras/2-maestr%C3%ADa-en-ambiente-y-desarrollo-sustentable.php#a>

Universitat Pompeu Fabra [UPF] (2019). Memòria de sostenibilitat: curs 2018-2019. *Els objectius de desenvolupament sostenible (ODS)*. Recuperat el 25 de febrer de <https://www.upf.edu/web/memoria-sostenibilitat-2018-2019/ods>

Valdés, O. i Ferradas, P. (2001). *A prepararnos: Educación para la prevención de desastres y preparativos para emergencias en las escuelas de Cuba*. Ministerio de Educación, Save the Children.

Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M. i Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7), 1890. Disponible a <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/7/1890>

Vargas G., (2004). El discurso y la práctica de la educación ambiental como estrategia para la participación y la construcción de la comunidad. *ADAXE: Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 20, 49-62.

Wheeler, K. (1985). Environmental Education: An Historical Perspective. *Environmental Education and Information*, 4(2), 144-160.

Wood, D. i Walton, D. (1990). *Cómo planificar un programa de educación ambiental*. Centro para el Desarrollo Internacional y Medio Ambiente del Instituto de Recursos Mundiales de los Estados Unidos (IIED i USFWS).

Xarxa per a la Conservació de la Natura (2020). *Missió de la Xarxa*. Recuperat l'11 de juliol de 2020 de <http://xcn.cat>

Zabala, A. i Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabala, I. i García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación*, 32(63), 201-218.

Zannier, L. (2017). *Fomento de la paz y el desarrollo sostenible: compromiso genuino de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa*. Disponible a <https://www.un.org/es/chronicle/article/fomento-de-la-paz-y-el-desarrollo-sostenible-compromiso-genuino-de-la-organizacion-para-la-seguridad>



## Annexos

<b>Annex 1.</b> Consulta per la selecció de professionals excel·lents en el sector de l'educació ambiental, via correu electrònic .....	223
<b>Annex 2.</b> Consulta per a participar com a professional excel·lent en el sector de l'educació ambiental, via correu electrònic .....	225
<b>Annex 3.</b> Decàleg del Congrés Nacional d'Educació Ambiental (CNEA, 2022) .....	227
<b>Annex 4.</b> Declaració per a L'Educació Emocional (RIEEB, 2022) .....	233



## **Annex 1**

### **CONSULTA PER LA SELECCIÓ DE PROFESSIONALS EXCEL·LENTS EN EL SECTOR DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL, VIA CORREU ELECTRÒNIC**

Benvolgut/da,

Em poso en contacte amb vostè per a demanar la seva col·laboració en una investigació de tesi del doctorat Educació i Societat que porto a terme a la Universitat de Barcelona, amb l'objectiu d'obtenir les opinions personals i professionals de les persones que treballen en l'àmbit de l'educació ambiental, sobre el seu perfil professional, el què fan i els coneixements i habilitats que precisen.

Actualment, estic realitzant una investigació per a aconseguir una mostra/llistat de màxim 25 persones que es puguin qualificar de professionals excel·lents, entenent que la seva manera de treballar, realització de tasques, habilitats socials, etc., estan per sobre de la mitja general, aconseguint resultats molt satisfactoris.

Tenint en compte el teu coneixement del sector, de professionals i entitats, agrairé la seva col·laboració si em pot indicar un mínim de 3 persones que consideri professionals excel·lents en el sector de l'educació ambiental.

Per a la selecció es tindrà en compte que la mostra contingui:

- paritat de gènere
- representació pel que fa al territori català
- perfils laborals de diferents tipus d'organitzacions
- diferents rangs d'edat i, per tant, d'experiència.

La informació que ens aportis serà anònima, i en funció de les respostes rebudes, farem la selecció. Aquestes persones seleccionades seran entrevistades, i les seves dades i participació també serà anònima.

Quedo a la seva disponibilitat si tens qualsevol dubte o suggeriment.

Moltes gràcies,

Irene Cervera Buisán





## **Annex 2**

### **CONSULTA PER A PARTICIPAR COM A PROFESSIONAL EXCEL·LENT EN EL SECTOR DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL, VIA CORREU ELECTRÒNIC**

Assumpte: Att. Nom i Cognoms - Investigació del sector de l'EA: Has estat seleccionat/a com a professional excel·lent!

Benvolgut/da,

Ens posem en contacte amb tu, ja que has estat seleccionada com a professional excel·lent en el sector de l'educació ambiental, i et convidem a participar en una investigació sobre el sector de l'educació ambiental i el rol de les persones que hi treballen, emmarcada en el doctorat d'Educació i Societat de la Universitat de Barcelona.

L'objectiu d'aquest estudi és essencialment obtenir informació sobre quin és l'estat actual de les persones treballadores en el sector de l'educació ambiental, així com els perfils, funcions i competències que ha de tenir aquesta professió en l'actualitat.

El que et demanem és poder-te fer una entrevista en línia, d'una durada de 45 minuts, que serà gravada, però serà material confidencial que només veurà la persona investigadora.

Et proposo que ens puguem comunicar per telèfon i així et puc facilitar més informació.

Salutacions,

Irene Cervera Buisán



### **Annex 3**

Decàleg del Congrés Nacional d'Educació Ambiental (CNEA, 2022)





## Declaració del II Congrés Nacional d'Educació Ambiental per transitar de l'acció individual a la transformació col·lectiva

El **II Congrés Nacional d'Educació Ambiental**, CNEA 20/21, ha estat concebut per generar implicació davant dels reptes que ens planteja un món canviant i complex i per concebre solucions per aconseguir crear una societat més sostenible, corresponsable i justa.

Sobre l'objectiu i lema del I Congrés —**Teixir aliances per avançar en educació ambiental**—, la segona edició ha fet èmfasi en el trànsit **de l'acció individual a la transformació col·lectiva** i ha estat un **laboratori de síntesi de coneixement de l'educació ambiental a Catalunya**.

El Congrés s'ha bastit sobre unes “**Bases compartides per transitar a la cultura de la sostenibilitat**” entesa aquesta com el conjunt de coneixements, valors i pràctiques que la ciutadania, tant individualment com col·lectivament, ha de desenvolupar amb responsabilitat, racionalitat i creativitat per afrontar les problemàtiques socioambientals, defensant els drets bàsics de les persones dins dels límits ecològics del planeta. Aquestes bases afirmen també que més enllà de les estratègies i els instruments que creen consciència de la gravetat de la crisi socioambiental, cal trobar maneres d'ajudar tothom a relacionar-la amb les decisions personals i col·lectives i mecanismes per capacitar-nos per a l'acció transformadora. L'anàlisi crítica de l'entorn, la discussió de valors, la imaginació d'escenaris futurs, l'exploració d'alternatives, la presa de decisions de manera participativa, la construcció de respostes, l'execució d'accions cooperatives i l'avaluació dels resultats són aprenentatges clau en aquesta capacitació.

L'excepcionalitat de la pandèmia ha configurat un format de trobades mensuals en línia, que s'ha estès del novembre de 2020 al de 2021 i que ha configurat un cicle enriquidor per incorporar idees i estratègies innovadores als centres educatius, les universitats, les entitats i les administracions que promouen l'educació ambiental.

Impulsat per la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona, l'Ajuntament de Barcelona, l'Àrea Metropolitana de Barcelona, la Diputació de Girona, la Societat Catalana d'Educació Ambiental i, en representació de les universitats, la Universitat Internacional de Catalunya i la Universitat de Barcelona, les 8 sessions del CNEA 20/21 han aplegat 25 ponents i 1.010 assistents que, de forma conjunta i participativa, han inspirat el conjunt de conclusions que es recullen en el decàleg següent:

## Decàleg del II Congrés Nacional d'Educació Ambiental

- Ara més que mai, cal una transformació col·lectiva***

A hores d'ara ens trobem davant d'un seguit de **crisis de dimensió planetària** que s'han accentuat en els darrers anys i sobre les quals la població ha pres un major nivell de consciència, gràcies en part a la tasca desenvolupada en els anys anteriors des de l'àmbit de l'educació ambiental i, també, després de constatar la tangibilitat d'episodis com ara el temporal Glòria o la pandèmia de la COVID-19. Aquestes crisis ens plantegen un repte decisiu i ens demanen, ara més que mai, una **resposta urgent cap a un canvi de model** en la relació de la societat amb el medi.
- L'educació ambiental és la resposta***

Actualment, l'educació ambiental s'ha revelat com un instrument, del qual seria irresponsable prescindir, per **implicar la ciutadania en la construcció d'una nova cultura de la sostenibilitat** i per **generar una transformació social** col·lectiva. En la mateixa mesura que altres instruments d'actuació social, l'educació ambiental necessita recursos i reclama una concreció d'objectius i una planificació estratègica.
- Actuar en l'escala local***

L'escala local, que és **l'àmbit més proper i vivencial** de les persones, és el cercle de treball en què l'educació ambiental **aconsegueix un impacte més perceptible**. Les crisis successives, i en particular la sanitària, ens han facilitat el redescobriments de l'escala local com **un espai on és possible i necessari actuar** per poder incidir i transformar en l'escala global.
- Generar experiències transformadores***

Un dels reptes pedagògics que s'ha de marcar l'educació ambiental és el de generar processos d'ensenyament i aprenentatge que portin cap a **experiències autènticament transformadores**, les quals s'han de concretar en iniciatives locals, a l'abast de la comunitat i en metodologies que promoguin **l'acció individual i col·lectiva**.
- Transformar des de la participació***

Els col·lectius conscienciats, les comunitats educatives i altres contextos participatius s'han manifestat sempre com a **àmbits òptims de generació d'acció ciutadana transformadora**. Cal reconèixer-los i impulsar-los, i incorporar-hi les veus de tots els agents implicats per tal de generar experiències socioambientals transformadores en comunitat. Els col·lectius han de disposar d'estructures de participació ben definides i, a més a més, cal també millorar la comunicació entre els agents de la comunitat entre si amb la societat.

6. ***Ciència i educació, una simbiosi fèrtil***  
Cal incloure la **reflexió conjunta** de tots els actors en els **processos de coneixement, de recerca i d'avaluació** per tal d'estimular el seu potencial de transformació. Un exemple en són les iniciatives de ciència ciutadana, tant pel seu component participatiu com per la seva capacitat de contribuir a fer front a les crisis ambientals, com ara la de la biodiversitat o la climàtica, entre altres.
7. ***Tocar la fibra, evitar l'ansietat***  
L'educació ambiental ha de cercar pràctiques més connectades amb les emocions i les vivències en primera persona. Està demostrada la **vinculació entre les emocions i la millora d'aprenentatge**, i l'educació ambiental és un àmbit especialment adequat per fer aquest vincle i contribuir així a l'empoderament per a l'acció tot evitant generar ecoansietat i una percepció d'imptència per generar canvis.
8. ***Nous llenguatges per a l'educació ambiental***  
En paral·lel a les noves situacions de crisi, el món actual ens brinda també, de manera contínua, **formats innovadors d'expressió i de comunicació** que cal aprofitar i incorporar a les metodologies de l'educació ambiental. La creativitat ha de combinar elements del món de l'art, de la cultura i de la tecnologia, que poden esdevenir eines molt potents a l'hora de generar transformació.
9. ***L'educació ambiental, una aposta necessària***  
Atès que la transformació col·lectiva transita des de l'empoderament individual fins al comunitari, i tot reconeixent que l'educació ambiental és clau de volta per a aquesta transformació, cal assumir que **requereix de recursos econòmics, tècnics i humans**. En conseqüència, cal demanar a les organitzacions públiques i privades un exercici de corresponsabilitat i coherència que les condueixi a una aposta decidida per mobilitzar recursos. Aquesta aportació ha de mantenir un criteri de proporcionalitat a la seva responsabilitat i en la mateixa mesura ha de garantir els **marcs compartits i coherents d'actuació** que han de fer possible la transformació col·lectiva.
10. ***Transformació col·lectiva des de les aliances***  
Finalment, com a conclusió general del Congrés Nacional d'Educació Ambiental 2020/2021, compartida i consensuada per la diversitat de persones i d'organitzacions que han participat en el conjunt de sessions, queda reforçat el convenciment que cal **teixir aliances** i cultivar la col·laboració a tots els nivells, entre tots els actors involucrats i que **les actuacions orientades a la transformació col·lectiva de la nostra societat són la resposta adequada** als reptes que ens plantegen les crisis del nostre temps.





Els participants en el Congrés **assumim** que les propostes que es deriven del decàleg no es poden portar a terme sense el compromís ferm de les persones i les organitzacions vinculades a l'àmbit de l'educació ambiental.

I en conseqüència **ens comprometem a:**

- **Impulsar** un procés de cocreació que permeti definir un full de ruta per al trànsit de la societat cap a una nova cultura de la sostenibilitat.
- **Contribuir**, en la mesura dels nostres recursos i responsabilitats, a fer possible una implantació efectiva de l'educació ambiental en tots els sectors.
- **Afavorir** les aliances entre actors i estimular els espais de participació.
- **Incorporar** totes les dimensions de la recerca, la ciència i el coneixement a la pràctica de l'educació ambiental.
- **Actualitzar** de forma permanent la incorporació dels nous llenguatges a les metodologies de l'educació ambiental.
- **Acompanyar** la ciutadania i els col·lectius a relacionar la crisi socioambiental amb les decisions personals i col·lectives i capacitar-los per a l'acció transformadora
- **Utilitzar** les eines disponibles i adequar-les a les realitats particulars i emocionals de cada entorn social tot evitant estratègies d'ansietat que bloquegen la capacitat d'acció.

I per tot això,

**Ens instem** a adherir-nos de forma personal a la **Declaració del II Congrés Nacional d'Educació Ambiental "Per transitar l'acció individual a la transformació col·lectiva"** o a elevar-la als òrgans de govern de les nostres organitzacions, perquè n'adoptin els compromisos i a **Notificar** l'acord la Secretaria del Congrés.

## **Annex 4**

Declaració per a l'Educació emocional (RIEEB, 2022)



## Declaració per a l'Educació Emocional

Promoguda per la RIEEB (Xarxa Internacional d'Educació Emocional i Benestar) i la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), amb el suport de les persones i organitzacions que es detallen al final.

Gràcies a la implicació de moltes persones, l'educació emocional és una expressió que reflecteix una realitat en la pràctica educativa que s'ha anat desenvolupant progressivament en moltes parts del món, principalment a partir de principis del segle XXI.

S'entén per educació emocional un procés educatiu que té com objectiu el desenvolupament de competències emocionals. L'educació emocional contribueix, en sentit ampli, a la prevenció de trastorns emocionals i comportaments considerats de risc (ansietat, estrès, depressió, violència, consum de drogues, suïcidis, etc.) i a la millora de l'autoestima, l'empatia, la convivència, el rendiment i el benestar, entre molts altres aspectes. En els conceptes d'educació emocional i competències emocionals s'inclou la dimensió social com un aspecte essencial; per economia del llenguatge no es repeteix constantment "social i emocional" així com altres terminologies descriptives (intel·ligència emocional, psicosocial, socioemocional, prosocial, etc.) que es consideren integrades en l'expressió "educació emocional". L'educació emocional va adreçada a tota la població i al llarg de tota la vida.

Som testimonis d'una conscienciació i sensibilització creixent de la importància i necessitat de l'educació emocional pels seus efectes favorables en múltiples aspectes de la vida. Les competències tècnico-professionals pròpies de cada professió, han de complementar-se amb competències genèriques i transversals, comunes a totes les persones, on les competències socials i emocionals en són un element indispensable. Aquest enfocament ampli de l'educació, ja esmentat en l'informe Delors a la UNESCO i la Comissió Europea parlant dels reptes de l'educació al segle XXI en "Els Quatre pilars de l'educació", ha estat defensat també per institucions com la OMS (Organització Mundial de la Salut), la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) el FEM (Fòrum Econòmic Mundial) i moltes altres organitzacions internacionals i nacionals

En el segle XXI és necessari i important repensar les finalitats de l'educació en el món. Essent molt necessària la transmissió de coneixements, la formació de bons professionals, ja no és suficient. Cal fer un pas més per crear uns sistemes educatius orientats al desenvolupament de competències i actituds de respecte i cooperació que facin possible la convivència i el benestar global. En aquest enfocament ampli hi té un paper rellevant l'educació emocional.

L'educació emocional ha de ser present al si d'una família, fins i tot abans del naixement de fills, també en totes les etapes de l'educació formal, des de l'etapa de l'educació infantil fins a l'educació superior i en la formació continuada al llarg de tota la vida. L'educació emocional adopta una visió àmplia del cicle vital (*life span*), transcendent l'educació formal i ocupant tots els àmbits de la vida social i personal.

La validesa i eficàcia de la civilització al segle XXI s'ha de mesurar no sols pel desenvolupament econòmic i tecnològic, sinó també per mitjà d'altres indicadors que incloquin el benestar emocional. En aquest context, cobren importància la vivència d'uns valors que potenciïn la no violència, la pau, la solidaritat, la llibertat, la seguretat, la responsabilitat i la convivència.

Cal celebrar les iniciatives legislatives per afavorir l'educació emocional, entre les quals hi ha la Llei d'Educació Emocional aprovada a Corrientes i a Misiones (Argentina), les diferents lleis promulgades als Estats Units (EEUU) en favor del SEL (*Social and Emotional Learning*) i altres iniciatives que es donen a Alemanya, Xile, Equador, França, Lituània, Portugal, Regne Unit i molts altres països. A Espanya, la LOMLOE (2020) cita explícitament l'educació emocional, i s'han donat iniciatives en aquesta direcció en les diferents Comunitats Autònomes. Tots aquests passos són importants, però encara falta fer el pas a una acció més generalitzada per part de la comunitat educativa, les organitzacions d'educació no formal (escoltisme, esplais, entitats d'educació en el lleure, etc.), els agents socials, les famílies i la societat en general.

Considerem oportú remarcar que la regulació de la ira com estratègia per a la prevenció de la violència hauria de figurar entre els objectius de tots els sistemes educatius del món. Altres aspectes importants que caracteritzen l'educació emocional i que convé potenciar són la consciència emocional com a factor essencial de l'autoconeixement, la regulació emocional com a competència bàsica per a la convivència, el desenvolupament d'una sana autoestima, les competències socials necessàries per a mantenir bones relacions interpersonals i socials, l'educació per a la convivència i la construcció del benestar compartit, entre d'altres.

Afirmem la nostra adhesió als principis generals d'aquesta declaració i ens comprometem a fer el possible per contribuir a la sensibilització sobre la seva importància i la necessitat de promoure l'educació emocional en els responsables polítics, la comunitat educativa, els educadors en el lleure, les organitzacions empresarials, econòmiques i socials, les famílies i la societat en general.

L'objectiu és que en un termini breu de temps, l'educació emocional, fonamentada en la investigació científica, sigui una realitat en la pràctica educativa de tots els països del món.

Per la present declaració, i per assolir els objectius expressats, proposem que s'avanci en la implementació de les següents accions;

- 1.- Formació inicial en educació emocional de tot el professorat. La qual cosa comporta la inclusió als plans d'estudi de les universitats implicades en la formació del professorat
- 2.- Formació continua en educació emocional del professorat en exercici. La qual cosa implica a les administracions públiques, entitats implicades en la formació permanent del professorat i als mateixos centres educatius.
- 3.- Formació contínua a les unitats familiars en educació emocional, per crear un clima favorable al benestar emocional. Aquest fet implica l'administració més propera, els Ajuntaments (celebrem la creació de la Xarxa Mundial de Ciutats Educadores, en aquest sentit), l'Administració pública competent en educació, les entitats implicades en l'educació continua, els plans de

formació dels educadors en el lleure, els professionals de la salut (principalment ginecologia i pediatria), els centres educatius i altres organismes implicats en la formació comunitària.

4.- La posada en pràctica de l'educació emocional en els centres educatius, ja des dels primers nivells, amb una presència seqüencial al llarg de tots els cursos, amb l'objectiu de desenvolupar competències emocionals que es posin en pràctica segons el principi 24/7: les 24 hores del dia durant els 7 dies de la setmana.

5.- Desenvolupar una cultura de pau i no violència, on les competències emocionals de consciència i regulació emocional, així com les competències socials i les emocions morals, siguin factors clau en la prevenció de l'assetjament escolar (*bullying*), la violència en l'entorn escolar, la violència de gènere i especialment contra la dona, la violència ciutadana associada amb l'adolescència i la joventut, i tota manifestació de violència vingui d'on vingui.

6.- Promoure la investigació en educació emocional per part de les Universitats, centres d'investigació, organitzacions internacionals, administracions públiques, etc., per albirar les millors estratègies per a la seva efectiva posada en pràctica i perquè serveixin de recolzament a les administracions públiques i organitzacions competents en la presa de decisions sobre polítiques educatives.

7.- Valorar les competències emocionals dels candidats a professorat de qualsevol nivell educatiu, en el ben entès que són competències que qualsevol persona que es dediqui a l'educació ha de posseir.

8.- Disposar d'instruments d'avaluació de les competències emocionals de l'alumnat, del professorat i d'altres professionals de la comunitat educativa, per utilitzar-les en l'avaluació de competències bàsiques i en proves de comparació internacional com les PISA, tal com l'OCDE està impulsant des de 2015.

9.- Establir sistemes d'acreditació de competències emocionals per al professorat, centres educatius i organitzacions en general, que siguin reconegudes per les administracions públiques com a requisit per a l'accés a la funció educativa i com a mèrit per a l'accés a altres responsabilitats en que els aspectes emocionals són importants (política, sanitat, lideratge social, econòmic i empresarial, etc.)

10.- Implicar als governs, en els diferents nivells de l'administració pública, i les organitzacions internacionals perquè, en l'exercici de les seves competències respectives, adoptin les mesures oportunes (legislatives, econòmiques, educatives) per garantir el dret de qualsevol persona a una educació integral, particularment en el seu aspecte emocional. I que l'accés a aquestes mesures sigui gratuït i a l'abast de tota la ciutadania.

Amb la voluntat de fer arribar aquesta declaració als organismes competents en matèria educativa i a les persones rellevants del món de l'educació i la política, les organitzacions promotores demanen el recolzament d'aquesta declaració, amb l'adhesió personal o institucional.

Dirigit a:

ONU (Organizació de les Nacions Unides)  
UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)  
UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund)  
OMS (Organizació Mundial de la Salut)  
OIT (Organizació Internacional del Treball)  
Unión Europea  
OCDE (Organizació par a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic)  
PNUD (Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament)  
OEA (Organizació dels Estats Americans)  
Govern de tots els països del mon  
Universitats, sobre tot les implicades en la formació del professorat  
Col·legis professionals  
Centres educatius de tots els nivells (infantil, primària, secundària, etc.).

Organitzacions que donen suport a la Declaració per a l'Educació Emocional:

**RIEEB** (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar)  
**COPOE** (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España).  
**Colegio Oficial de Psicología de Aragón.**  
**AAPS** (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía).  
**ACO** (Associació Catalana d'Orientació).  
**ACPO** (Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació)  
**AEOP** (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía).  
**AOIB** (Associació d'Orientadors/es de les Illes Balears).  
**AOPH** (Asociación de Orientadores Provincia de Huelva)  
**AOSMA** (Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga)  
**APOAN** (Asociación Profesional de Orientadores/as de Andalucía).  
**APOCLAM** (Asociación Profesional de Orientadores/as en Castilla - La Mancha).  
**APOCOVA** (Asociación de Profesionales de la Orientación de la Comunidad Valenciana).  
**APOECyL** (Asociación Profesional de Orientación Educativa de Castilla y León).  
**APOEGAL** (Asociación Profesional de Orientación Educativa de Galicia).  
**APOEMUR** (Asociación de Profesionales de Orientación Educativa de Murcia).  
**APOEX** (Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura).  
**APOLAR** (Asociación de Profesores de Orientación Educativa de la Rioja).  
**APSIDE** (Asociación de Psicopedagogía de Euskadi).  
**ASOSGRA** (Asociación de Orientadores de Granada, con representación en Jaén y Almería).  
**AVOP** (Asociación Valenciana de Orientación y Psicopedagogía).  
**FAPOAN** (Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía).  
**INEEW** (International Network for Emotional Education and Wellbeing)  
**PADME PUBLICA** (Asociación de Profesionales de Atención a la Diversidad Madrileña de la Educación Pública).  
**Fundación ADANA.**

