

# A EDUCACIÓN AMBIENTAL E O CAMBIO DE CONDUCTAS

---

*Ramón López Rodríguez*

Universidade de Santiago de Compostela

## 1. AS CONDUCTAS HUMANAS. A SÚA EXPLICACIÓN E FUNDAMENTACIÓN

---

As pautas de conducta das persoas veñen en gran medida determinadas polo seu sistema de valores, posto que estes son conviccións duradeiras de que certo proceder ou modo de vida é persoal ou socialmente preferible á conducta ou modo de vida oposto (Rokeach, 1973).

Neste sentido, tal como analiza Caduto (1992) ó considera-la natureza dos valores, estes constitúense a partir dos conxuntos de actitudes que, pola súa vez, se forxan sobre conxuntos de crenzas relacionadas. É dicir, unha *crenza* é unha proposición simple, consciente ou non, que habitualmente se forma durante a infancia e que se pode inferir do que unha persoa di ou fai (de feito, adoito vai precedida polas palabras "creo que..."). As crenzas poden ser verdadeiras ou falsas, e en realidade non todas comprometen na

mesma medida. Distínguense tres categorías principais de crenzas: as descritivas ("eu creo que as árbores teñen follas"), as avaliativas ("eu creo que as árbores son bonitas") e as prescritivas ou exhortativas ("eu creo que as árbores deben respectarse").

Logo, unha *actitude* sería un conxunto de crenzas relacionadas, de forma que as actitudes forman o núcleo dos nosos gustos e antipatías diante doutras persoas ou situacións. De feito, Rokeach (1976) definía unha actitude como "unha organización relativamente duradeira de crenzas sobre un obxecto ou situación, que predispón a persoa a responder de determinada maneira ante ese obxecto ou situación", de xeito que a diferenza máis importante entre as crenzas e as actitudes é que estas últimas van sempre acompañadas dun elemento afectivo ou emotivo e dunha tendencia cara a unha conducta determinada (por exemplo, a partir das

crenzas manifestadas nos exemplos anteriores e outras máis, unha persoa podería desenvolver-la actitude de respecto polas plantas que implicase a tendencia á protección e mellora destas nas súas accións cotiás). Non é estraño que isto ocorra así, xa que, como indica Beltrán (1992), unha actitude é o resultado da conxunción de tres compoñentes: o compoñente cognitivo (crenza), o afectivo (sentimento, simpatía-antipatía) e o condutual (acción, ou, de non existir, abstención da dita acción).

Sería interesante que os profesores fixasémo-la nosa atención sobre estes importantes compoñentes, xa que nos poden axudar a entender-la orixe de certos comportamentos e conductas non esperados ou desexados nos nosos alumnos logo de recibiren determinadas accións formativas. E sonnos de axuda porque implican que coñecer non significa necesariamente facelo con afectividade. Daquela, os educadores podemos cuestionar-la adecuación de certa práctica escolar que consiste en identificar-la educación ambiental (E. A.) basicamente coa simple acumulación de datos e informacións sobre cuestións e problemáticas ambientais.

Finalmente, conxuntos de actitudes relacionados entre si constitúen os valores, de modo que un *valor* sería o compoñente básico ou núcleo dun conxunto actitudinal, que orienta a

conducta cara a unhas metas determinadas con preferencia sobre outras. Precisamente debido a esta relación xerárquica intuímos que unha persoa normal pode ter centos ou miles de crenzas, un número significativamente menor de actitudes e, posiblemente, só uns poucos ou algúns valores.

Os valores relacionados cunha conducta determinada denomínanse instrumentais —por exemplo, a honestidade ou o respecto polo medio natural— e os que implican un modo ideal de vida —por exemplo, a paz mundial ou a calidade ambiental— denomínanse terminais (Caduto, 1992, *op. cit.*).

O desenvolvemento dos valores é principalmente un proceso social que se vai forxando progresivamente nas persoas (Scheibe, 1970), de modo que as influencias sociais van modelando en gran medida o sistema de valores (de feito, por exemplo, canto máis extensamente se comparte un valor nun ámbito social, tanto maior é a presión que a sociedade exerce sobre o individuo e, xa que logo, maior é tamén a “obrigatoriedade” que se experimenta ó respecto); pero aínda así, por un lado a sociedade non nos imbúe a cada un de nós un sistema de valores idéntico, xa que as nosas propias referencias familiares, escolares, económicas e sociais, non son as mesmas. Por outro lado, os propios

valores, mesmo sendo potentes non son perpetuos, xa que son modificables en función de novos descubrimentos, crenzas, doutrinas e ata modas. As actitudes e mailos valores son aprendidos e construídos en función dunha reestructuración que adoita ser dinámica na medida en que se absorbe nova información cognitiva ou afectiva e nos enfrontamos a novos retos ou situacións que implican unha toma de postura, de forma que aínda pertencendo a un mesmo grupo social e consolidando un conxunto de comportamentos co contorno con bastantes trazos similares, non tódolos membros do grupo teñen por qué posuír un sistema de valores único ou idéntico (Marcén, 1995).

## 2. AS CONDUCTAS HUMANAS NA SÚA RELACIÓN CO MEDIO AMBIENTE

---

A humanidade foi resolvendo a súa relación coa natureza de modos ben diversos segundo as culturas e as épocas; pasou da simple utilización primaria nas comunidades primitivas, á ocupación, modificación e paulatina transformación dos espazos naturais a medida que a evolución científica e tecnolóxica o foi permitindo, ata chegar a unha auténtica e desmesurada explotación dos bens naturais na sociedade contemporánea desenvolvida, que corre parella cunha ética baseada na dilapidación e o beneficio inmediato e asenta na idea de que a nosa

realización histórica colectiva é algo que acontece exclusivamente no presente e sobre todo nun ámbito moi concreto, o 'Norte' do planeta (Ruiz, 1995).

A actitude moral que rexe este tipo de comportamento é a de considerar que uns cantos temos dereito a utilizar, explotar e consumir, no beneficio propio, os recursos da Terra, ignorando o desequilibrio que con isto provocamos e as voces e necesidades de gran parte dos nosos coetáneos e, desde logo, dos futuros habitantes do planeta (Novo, 1995). Non é de estrañar, polo tanto, que guiados por tales criterios éticos chegamos ata a actual crise ambiental.

É fundamental, xa que logo, analizar e coñecer máis profundamente sobre qué valores están realmente sustentados estes comportamentos, para podermos formular posteriormente calquera revisión ou necesidade de cambio ou alternativa. Desde unha perspectiva totalizadora, a orientación educativa cara a valores positivos resulta prioritaria se queremos formar individuos cunha determinada capacidade de resposta baseada en valores e conductas social e ambientalmente favorables (Pardo, 1995). É dicir, é necesario reformular o modelo axiolóxico que nos conduciu á crise das actitudes e valores humanos respecto ó medio: do xeito de considerarmos e usarmos os recursos naturais,

da forma de desenvolvérmolas nosas relacións entre grupos sociais e países, en definitiva, do substrato ético que define as nosas relacións interespecíficas e intraespecíficas e que se fai explícita neses valores e criterios morais que aplicamos ó actuarmos. Esta reformulación debe pasar necesariamente, en primeiro lugar, polo recoñecemento dos trazos básicos que configuran o dito modelo. Neste sentido, Novo (1995, *op. cit.*) apunta cáles serían ó seu xuízo os principios clave que rexen esa ética, dos que nós destacaríamos como fundamentais os seguintes:

— **A consideración do home como centro do Planeta.** Tradicional posición antropocéntrica desde a cal a natureza se considera como algo 'alleo' e 'inferior'; os procesos de adaptación céntranse case sempre en acomoda-lo contorno ás necesidades humanas, cunha capacidade de modificación e transformación que non tivo parangón con ningunha outra especie (precisamente por se tratar dunha acción racional), nin sequera dentro da nosa especie con épocas anteriores, debido, como xa expoñiamos, á vertixinosa evolución cultural seguida, sobre todo, nos ámbitos científico-tecnolóxicos.

— **Unha comprensión atomizada do mundo e da vida,** que impide ou dificulta chegar a comprende-lo sistema Terra como unha globalidade da que formamos parte e a interrelación entre

os múltiples fenómenos que propician a vida.

— **A estimación da natureza como unha fonte inesgotable de recursos,** que conduce á súa explotación e consumo indiscriminados; isto dá lugar, sobre todo nas zonas máis desenvolvidas, a unha auténtica sociedade da dilapidación e o estrago permanente de recursos, que é causa de graves problemas, tanto pola súa sobreexplotación como pola eliminación masiva e inadecuada despois do seu uso. Esta característica leva asemade parella, moi a miúdo, **unha valoración das necesidades por riba dos recursos,** de xeito que a civilización industrial ten sacralizada unha forma de actuación socioeconómica baseada no principio de que os fins da intervención sobre o medio se fixan e resolven atendendo ás necesidades (reais ou creadas) do colectivo social que as demanda, sen ter en conta as limitacións naturais. Isto ten levado e leva a impactos practicamente irreversibles ou de moi graves consecuencias nos ecosistemas.

— **A identificación do 'progreso' coa máxima posesión de bens.** Desde este punto de vista, o progreso significa produción intensiva e consumo crecente; mídese case que exclusivamente con parámetros puramente económicos e con referencias clave como a de produto interior bruto, etc. De feito, este modelo, propio das

sociedades actuais tidas por 'desenvolvidas' e alicerzado en gran medida nos soportes da sobreexplotación e o sobreconsumo, funciona cunha orde inversa á dos sistemas naturais, xa que non se trata de consumir para cubri-las necesidades, senón case ó revés: créanse unhas necesidades para aumentalo consumo e mante-la produción industrial e o sistema económico establecido.

— **A sobrevaloración do espacio e do modo de vida urbanos** chega a facer do fenómeno urbano un sinal ben visible do ' noso triunfo sobre a natureza', ata o punto de presentalo ás sociedades rurais ou pouco desenvolvidas como un modelo desexable e ata fascinante, sen percibir sequera a tremenda contradicción que supón a imposibilidade absoluta de existencia e subsistencia das cidades se non é a expensas do campo.

— **A primacía do presente sobre os planeamentos a medio e longo prazo**, que se manifesta dun xeito máis absoluto canto máis desenvolvidas son as sociedades. Isto percíbese na ausencia xeneralizada de plans de preservación tanto natural coma social ou cultural; comportámonos coma se canto existe nos pertencese en exclusiva, sen tomarmos conciencia de que simplemente estamos usufrutuando un planeta que tamén deberá ser soporte e mecanismo da vida futura.



O home como centro do mundo, e baixo a tutela da divindade. Códice de San Ildegardo, século XIII.

— **A 'falacia' da neutralidade dos nosos actos**, como un principio ético no que case todo o mundo, especialmente o 'desenvolvido', parece crer ou querer crer, sen se facer máis preguntas. En efecto, no mundo actual moitas das nosas accións ou opcións non están exentas de repercusións sobre o medio no seu sentido máis amplo; dificilmente nos formulamos esta posibilidade e tendemos a arrouparnos tras esa suposta neutralidade e a xustificarnos en calquera caso coa impotencia da nosa resposta ou reacción individual ("¿que pode importar ou en

que pode axudar o que eu faga?...). Tras esa aparente neutralidade e impotencia agóchase en realidade o esquecemento e a insolidariedade total co noso planeta e cos seus habitantes, que é sobre os que recaen as nosas accións individuais ou colectivas. Agóchase, ó cabo, un grande autoengano, xa que nas sociedades democráticas só é posible concibi-lo cambio a través da transformación de multitude de accións individuais; esta deberá se-la principal garantía de que ese cambio se manteña lexitimamente a través do tempo.

### 3. OS VALORES NA EDUCACIÓN AMBIENTAL E O CAMBIO CONDUCTUAL. ALGUNS REQUISITOS PARA QUE SE POIDA PRODUCI-LO CAMBIO CONCEPTUAL

---

Xa que unha das finalidades básicas da educación ambiental é a transformación das relacións que se establecen entre os suxeitos e o medio, a formación de actitudes, valores e comportamentos necesarios para tal cambio debería ser un elemento esencial de todo proceso educativo, de forma que se a tarefa da E. A. e do educador ambiental abrangue a necesidade de reformula-los vellos valores que nos conduciron ata a crise, tamén deben responder á necesidade de que os individuos e mailos grupos sociais adquiran, coa axuda da actividade escolar, a capacidade de facer fronte ás problemáticas que o medio sofre,

propiciando fundamentalmente un cambio de actitudes e comportamentos que leven a unha participación responsable na xestión do medio (Jiménez, López e Pereiro, 1995).

Así pois, a escola debe favorecer ese cambio de actitudes entre o alumnado; cambio que, segundo refiren Benayas e Marcén (1996), parece requirir como condición desencadeante o feito de que se provoquen ou aparezan discrepancias no individuo a distintos niveis: entre o que o individuo pensa e a información nova que lle chega da realidade na que está inmerso; entre as súas actitudes e as doutras persoas relevantes do seu grupo; ou entre as súas accións e as súas escalas de valores. Pero ata o de agora, semella que a práctica escolar atopou notables dificultades nestas cuestións, o que pode axudar a explica-lo feito de que nos últimos anos non se acadaran cambios conductuais significativos, malia o gran número de programas e experiencias tipificadas de xeito xenérico como 'educación ambiental', coas que, unhas veces cun ensino programado e outras sen el, se formulaban actividades para mellorar ou modificar certos comportamentos sociais.

En calquera caso, hoxe en día os novos currículos propostos para a educación obrigatoria inclúen as actitudes, os valores e as normas como contidos concretos que hai que

planificar, desenvolver e avaliar desde as distintas áreas ou materias e nos diferentes ciclos e etapas (Bolivar, 1992). Esta innovación complementábase coa proposta que concibe as cuestións actitudinais, de valores e comportamentos, como fundamentais dentro do deseño das temáticas transversais; xa que logo, ensinar e aprender actitudes e valores é unha tarefa non só posible, senón, ademais, necesaria e esixible.

De tódolos xeitos, a inclusión dos valores e actitudes directamente nos currículos escolares estivo a miúdo precedida dunha forte polémica, xa que unha práctica indiscriminada e sen control neste ámbito podería converter certamente os centros educativos en espacios de inculcación ideolóxica (dun ou doutro signo, segundo fose, por exemplo, a opción ideolóxica escollida polo centro ou polo profesorado). Este temor mesmo se viu reforzado nalgún momento por determinadas prácticas pedagóxicas que entendían a educación en actitudes e valores como unha simple práctica transmisora ou de reforzamento de conductas moi concretas.

Sen embargo, desde unha perspectiva constructivista da aprendizaxe —na que debe situarse o actual sistema educativo—, o tratamento de actitudes e valores cobra sen dúbida un sentido totalmente distinto; preténdese basicamente contribuír

desde a escola á construción da propia autonomía moral (Jiménez *et al.*, 1992; García e García, 1995) por parte dos alumnos, en interacción cos demais e co medio, como forma de resolver os problemas que nesas relacións se presentan; en definitiva, dótanse da capacidade de decidir por si mesmos cómo queren vivir e baixo qué escala de valores ou principios éticos deben regular a súa conducta e xuízo moral.

Non se pretende, pois, a transmisión dun modelo que se repita duns a outros, senón fundamentalmente que os alumnos vaian construíndo unha moral autónoma. Neste proceso, a actuación no marco educativo pode e debe xogar un papel básico, posto que é moi importante a interacción entre iguais no contexto de situacións problemáticas ambientais reais, dado que unha parte substancial do pensamento lóxico e da conciencia moral teñen as súas raíces na acción e interacción co medio, que xorden deste xeito como reflexión consciente da práctica (Díaz-Aguado e Medrano, 1994).

Nesta liña, estamos plenamente de acordo con Giordan e Souchon (1995), cando manifestan que o obxectivo da E. A. non é transmitir directamente un sistema de valores, xa que esa non é a función da escola, senón que a actuación educativa debe considerarse dentro dun proceso activo e investigador que conduza, en primeiro lugar, á

explicitación dos valores vixentes ou daqueles nos que nos baseamos nas nosas actuacións, para logo poder avanzar na busca e aceptación de novos valores que se adapten mellor a esa nova ética que ten de presidi-las nosas relacións co medio natural.

Neste sentido, non se trata evidentemente de seguir un proceso de ideoloxización ou adoutrinamento moral, senón que a tarefa consiste fundamentalmente en facer posible un proceso clarificador mediante o cal os alumnos que participen nos programas de E. A. poidan descubrir e aceptar por eles mesmos a qué valores desexan adherirse para orientaren as súas accións con respecto ó medio. Neste proceso de descubrimento e aceptación deses valores fórmase precisamente unha clave importante desde o punto de vista educativo e didáctico, xa que, como se apuntaba antes, os nosos valores non se elucidan nin se constitúen só mediante simples procesos cognitivos, senón ademais e de forma moi importante, pola implicación de afectos, de sentimentos e de accións que deben ser explicitados e postos en xogo nos nosos proxectos ou programas de educación ambiental.

Tradicionalmente os sistemas educativos insistiron na aprehensión dos valores pola vía case exclusiva do entendemento; e aínda que os coñecementos, a información, semellan sen dúbida unha condición necesaria para

unha acción meditada, non son sen embargo condición abonda, xa que non garanten o conseguinte e necesario paso á acción, o comportamento (Lucas, 1992). Parece, pois, que un axeitado labor educativo neste campo debería ser aquel que suscitase nos alumnos unha lectura e unha visión reflexivas, críticas e, sobre todo, "sentidas" do medio; isto implica superar posturas contemplativas e máis ou menos 'turísticas' do medio natural, e desenvolver un modo de relación coa realidade máis baseado nunha verdadeira comunicación ca nunha simple observación ou coñecemento sen máis. Un labor educativo no que a vinculación entre a reflexión (o que coñecemos e pensamos), a práctica (o que facemos) e a afectividade (o que sentimos ó confrontármolo pensamento e a acción) parece posiblemente o camiño máis axeitado para o asentamento duns valores que, non só 'reflexionados', senón tamén 'sentidos', poidan ir conformando a personalidade de cada alumno nestes ámbitos.

De feito, diversos estudos realizados desde hai xa tempo, revelan de forma simple que a posibilidade de conseguir cambios duradeiros nas actitudes e conductas ambientais, aumentan significativamente co uso de estratexias que non só se limitan a aumenta-lo nivel de coñecemento do alumno, senón que logran ademais involucralo emocionalmente a través



da experiencia práctica (Horsley, 1977; Borden *et al.*, 1979).

Consideracións todas estas que sen dúbida nos obrigan en gran medida a uns programas educativos no ámbito da E. A. moi conectados coa realidade e a acción, e a esquecernos das présas e os resultados automáticos ou inmediatos, xa que os niveis de razoamento moral non se ensinan directamente senón que se constrúen e pasan necesariamente por etapas diferentes.

#### 4. ALGÚNS TRAZOS QUE PODERÍA OU DEBERÍA POSUIR O PROFESORADO IMPLICADO NESTAS ACCIÓNS FORMATIVAS

Se para tratar cuestións de educación en valores se requiren persoas que teñan unha predisposición clara e decidida e que posúan un auto-concepto axustado e positivo (Del Val e Enesco, 1994), traballar máis especificamente cuestións ambientais problemáticas precisa sen dúbida de quen as programa, unha capacidade notable para afrontar situacións potencialmente conflictivas e para actuar nelas con eficacia e seguridade, aplicando no plan do traballo e na análise e busca de solucións a esas problemáticas certa perspectiva de futuro e, por suposto, grandes doses de sentido común. Nesta liña, ó suxerir accións formativas utilizando como referencia as cuestións ambientais que afectan á vida cotiá, pódense orixinar



*Desgarro ecológico* Jesús Vázquez Pardo, 1979. Que as pegadas humanas non sexan sinal de ambientes estragados

contrariedades, situacións de conflito e ata frustracións no propio profesorado, xa que os docentes non viven á marxe do que sucede ó seu redor, tanto como persoas coma cando se desenvolven como ensinantes. Por iso, para poder enfrontarse a estas accións formativas con certas garantías de propicia-los esperados cambios actitudinais e sobre todo conductuais, parece necesario, ou polo menos importante, que o profesorado implicado nestas tarefas se adecue a un determinado perfil na súa faceta profesional e mesmo persoal. Ámbalas cuestións entrecrúzanse moitas veces na práctica real, de tal maneira que resulta moi complicado diferencialas e recoñecelas tan independentemente ou separadas como aquí en principio se presentan.

Neste sentido, desde o noso punto de vista e atendendo sobre todo ós principios anteriormente expostos, as principais calidades ou trazos básicos que posiblemente debería reunir o profesorado implicado no ámbito formativo da E. A., poderían resumirse nestes dous grandes aspectos:

— Aspectos de índole basicamente profesional.

— Aspectos de índole basicamente persoal.

#### 4.1 Aspectos de índole basicamente profesional

---

En primeiro lugar, resulta fundamental que o sistema de valores específico do eido ambiental, como en xeral o sistema de valores establecido para cada unha das temáticas transversais, sexa asumido e se vexa realmente reflectido en toda a comunidade educativa que representa o centro, a partir da súa integración no Proxecto Educativo do Centro. Isto, levado ó terreo práctico, significa que os valores básicos que encarnen este ámbito transversal (como en xeral tódolos demais), afecten e se manifesten directamente na organización da vida escolar, nas normas que nela se establezan, e en xeral en toda a rede de relacións e interaccións que se orixinan e experimentan dentro da comunidade educativa. Así, o reflexo destes valores debe traducirse de forma moi clara e concreta en actitudes e

normas de comportamento que deben presidir en todo momento o clima de actuación, relación e convivencia no centro escolar. Esta concepción debe referirse tanto ás actuacións e relacións xerais que marquen e definan a propia marcha cotiá do centro (de pouco serviría, por exemplo, un deseño dun tema transversal sobre E. A. referido á protección e mellora dos espacios naturais, se como norma habitual non se establece e fomenta o respecto, a protección e mellora do propio espacio escolar e o seu contorno) coma á concreción didáctica que a elaboración e desenvolvemetno dos propios proxectos de aula supoñan, para incardinarse e adecuarse nese proxecto global, fuxindo de episodios puntuais ou persoais, posiblemente moi estimables no seu afán e interese, pero de eficacia probadamente dúbidosas.

Neste sentido, progresar nesta tarefa é un proceso que require certas garantías, e en consecuencia as accións formativas que se propoñan deben quedar definidas e agrupadas dentro dun programa xeral de actuación (que habitualmente se concretaría no P.C.C.), que sen dúbida require do profesorado implicado o cumprimento duns requisitos profesionais básicos.

Semellan necesarias, por exemplo, a formación e actualización adecuadas que permitan ó profesorado abordar con certa seguridade a definición da temática transversal mailas

implicacións didácticas e metodolóxicas derivadas do tratamento desta. Paralela a esta necesidade de formación, e en certa medida incluso de forma prioritaria, cómpre tamén unha serie de requisitos profesionais básicos como: disposición para o traballo en equipo, disposición para acometer situacións de conflito, disposición para modifica-lo clima da aula (liberdade de pensamento e expresión), ou disposición para acordar e cumprir un conxunto de normas compartidas.

#### 4.2 Aspectos de índole basicamente persoal

Pero, sen dúbida, un segundo campo fundamental da intervención educativa —con referencia ó desenvolvemento da E. A. en particular e á transversalidade en xeral—, é o que afecta directamente ás propias actitudes e comportamentos persoais do profesor, tanto no que atange ó seu talante como docente (tolerante, aberto, flexible, dialogante...) como, sobre todo, ó trato e relación que mantén diariamente cos seus alumnos e coa comunidade educativa en xeral.

É de sobra coñecida a importancia que ten na educación, e moito máis aínda no ámbito da educación en valores, a presenza e o testemuño do educador, de forma que de pouco servirá unha acción educativa no terreo ético se esa acción non está



*Naturaleza viva o el medio ambiente.* Ana María García Caveró, 1979. Coida-lo medio ambiente axuda os comportamentos noutros ámbitos das relacións humanas.

apoiada polo testemuño e a coherencia de quen a presenta. Neste sentido, os profesores exercemos unha función didáctica moi importante (aínda ás veces sen pretendelo nin sequera sermos plenamente conscientes) como modelos de identificación normalmente moi potentes nos que os alumnos buscan referencias para a construción da súa propia personalidade (Dreeben, 1983; Berstein, 1983; Sacristán, 1986; Torres, 1991).

Desde esta perspectiva, o profesor que fai unha opción seria e responsable pola E. A. en particular e a transversalidade en xeral, debe pretender ser unha persoa que, como di Lucini (1993), acepta implicitamente o seu propio proceso de mellora persoal nesos ámbitos e se compromete

seriamente con eles, de forma que algúns compoñentes indispensables do seu perfil como educador haberán de se-la ilusión (só un profesor ilusionado co seu labor poderá desenvolver ilusión e formar alumnos ilusionados) e o compromiso activo cos valores propios de tal tarefa.

Ben é certo que todo isto pode configura-la imaxe dun profesor ideal, e incluso dun proxecto de vida moitas veces difícil de poñer en práctica na sociedade en que vivimos. Pero sen dúbida tamén é un proxecto que parece absolutamente necesario procurar e reivindicar; sen el a escola corre o grave risco de perde-la súa propia identidade e a necesaria capacidade para a alternativa transformadora e liberadora. Estas capacidades son —ó noso entender— fundamentais, xa que unha escola que se abre á vida e quere conectar cos principais problemas, intereses e preocupacións dos cidadáns (neste caso a través da problemática ambiental e de forma xeral mediante a transversalidade, que cumpriría ese papel tan buscado e necesario de conecta-la escola coa vida real a través da conexión cos principais problemas e preocupacións actuais), non o pode facer desde unha perspectiva neutra, usando unicamente eses contidos transversais como simple recurso didáctico ou contextualizador, senón fundamentalmente cun compromiso activo. Con este compromiso, a partir da análise crítica do existente e

establecido (contextualización), os alumnos poderán deseñar horizontes e alternativas persoais tendentes a humanizar e transformar positivamente esa realidade. A transformación no ámbito educativo debe orientarse basicamente mediante a construción, desenvolvemento e aplicación de toda unha serie de actitudes, valores e comportamentos fundamentais, que son precisamente os propios desa transversalidade (López Rodríguez, 1996).

Neste sentido, a escola pode e debe desencadear un cambio actitudinal no alumnado para favorece-la súa medra moral, xa que en boa medida só así se poderá lograr ese cambio nunha sociedade que aínda ten unha forte tendencia a transmitir ós seus fillos as mesmas escalas de valores e comportamentos que sen dúbida conduciron ata a actual deterioración ambiental (Yus, 1994).

## BIBLIOGRAFÍA

- 
- Beltrán, J., “Bases Psicológicas de la Educación Ambiental”, en F. Martín-Molero (coord.), *Curso Interdisciplinar de Educación Ambiental*, Madrid, Ed. Complutense, 1992, pp. 55-71.
- Benayas, J., e C. Marcén, “La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales”, en J. Perales, *et al.*, *Actitudes y Educación Ambiental. Actas I Jornadas*, Granada, 1996, pp. 132-156.

- Bernstein, B., "Clase y Pedagogías Visibles e Invisibles", en Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (coord.), *La Enseñanza: Su Teoría y Práctica*, Madrid, Ed. Akal, 1983.
- Bolívar, A., *Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1992.
- Borden, R., e P. S. Andrew, "Determinants of environmentally responsible behavior", *Journal Environmental Education*, 10 (4), 1979, pp. 35-39.
- Caduto, M., *Guía para la Enseñanza de Valores Ambientales*, Bilbao, Ed. La Catarata - Xunta de Galicia e outras, 1992 (Serie de Educación Ambiental do Programa Internacional de E. A. UNESCO-PNUMA).
- Delval, J., e I. Enesco, *Moral, Desarrollo y Educación*, Madrid, Ed. Anaya, 1994.
- Díaz-Aguado, M. J., e C. Medrano, *Educación y Razonamiento Moral. Una Aproximación Constructivista para Trabajar los Contenidos Transversales*, Bilbao, Ed. Mensajero, 1994.
- Dreeben, R., "El Currículum no escrito y su relación con la enseñanza", en Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (coord.), *La Enseñanza: Su teoría y Práctica*, Madrid, Ed. Akal, 1983.
- García Díaz, J. E., e F. García Pérez, "Principios, Objetivos y Desarrollo de la Educación Ambiental en la Enseñanza Primaria y Secundaria", en *Master en Educación Ambiental*, Vol. 3-4, Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas, 1995, pp. 57-169.
- Giordan, A., e Ch. Souchon, *La Educación Ambiental: Guía Práctica*, Sevilla, Ed. Díada, 1995.
- Horsley, D. A., "The effects of a social learning experiment on attitudes and behavior toward environmental conservation", *Environment and Behavior*, 9 (3), 1977, pp. 349-383.
- Jiménez, J. R., et al., *Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental en Educación Infantil*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1992.
- Jiménez Aleixandre, M. P., R. López, C. Pereiro, "Integrando la Educación Ambiental en el Currículum de Ciencias", *Alambique*, 6, 1995, pp. 9-17.
- López Rodríguez, R., "Educación Ambiental y Currículum. Aportaciones a la revisión de una historia problemática y perspectivas de futuro", *Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental. Actas del Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, Universidade, 1996, pp. 183-194.
- Lucas, A., "Educación Ambiental para unha era nuclear", *Adaxe*, 8, Santiago de Compostela, 1992, pp. 123-136.
- Marcén Albero, C., "Temas Transversales del Currículum 1: Educación Ambiental", en *Master de Educación ambiental*, Vol. 5-6, Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas, 1995, pp. 9-99.
- Novo Villaverde, M., *La Educación Ambiental. Bases Éticas, Conceptuales y Metodológicas*, Madrid, Ed. Universitas, 1995.
- Pardo Díaz, A., *La Educación Ambiental como Proyecto*, Barcelona, ICE Univ. Barcelona - Ed. Horsoi, 1995.
- Rokeach, M., *The Nature of Human Value*, Nova York, MacMillan Pub. Co., 1973.

- *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*, S. Francisco-California, Jossey-Bass Pub., 1976.
- Ruiz Sanz, J., “Ecología Humana y Educación Ambiental”, en *Master en Educación Ambiental*, vol 3-4, Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas, 1995, pp. 7-56.
- Sacristán Lucas, A., *El Curriculum Oculto: Un estudio de Socialización Política desde la Acción Textual*, UNED - Madrid, tese de doutoramento inédita, 1986.
- Scheibe, K. E., *Beliefs and Values*, Nova York, Holt, Rinehart, Winston, Inc., 1970.
- Torres Santomé, X., *El Curriculum Oculto*, Madrid, Ed. Morata, 1991.
- Yus, R., “Dos mundos contradictorios”, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 1994.

