

# La influencia del arte en la educación ambiental y como incide en patrones de comportamiento.

Kareen Kohn y Luis Conrado Ramirez Ramirez  
17 de Junio 2006

## **Abstracto:**

Este documento explora las aclamaciones de investigaciones recientes que sugieren que las formas afectivas de educación ambiental, como de las contribuciones de las artes (Ej.: Música, Teatro, danza y poesía) pueden activar emociones por el medio ambiente, mas directamente que a traves de iniciativas basadas en conocimientos científico. Esto como consecuencia puede proveer un mejor camino para incentivar a individuos a que tomen más actitudes ecológicamente sustentables. Este documento desafía algunas nociones sobre las cuales se basa el sistema educativo enfocado en la educación ambiental.

Los resultados sugieren que es necesario un mayor enfoque en investigaciones y practicas que profundicen en la comprensión de la problemática ambiental, como también en alternativas educativas (como la educación afectiva) que busquen producir efectos significativos en los patrones de comportamiento para contrarrestar el impacto ambiental negativo, originado en parte en estos patrones.

## **Introduccion:**

Las experiencias emocionales son importantes en el desarrollo sentimientos de valoración del entorno. Estudios basados en el arte ofrecen una manera distinta de conocer y ser sensible al ambiente. No solo enfatiza la importancia de la experiencia sensorial, pero también es una de los pocos sujetos en la aurícula escolar donde un acercamiento afectivo/ subjetivo al estudio valora las relaciones entre el mundo perceptual y el conocimiento cognitivo, desarrollando una función esencial la educación a traves del arte promueve una respuesta emocional, desarrollando la empatía, la cual es fundamental para generar cambios de comportamiento. (Adams 1991, p. 28)

Dentro del campo de investigaciones en educación ambiental, un cuerpo de trabajo explora la pregunta de como diferentes tipos de conocimiento ecológico pueden ofrecer mas o menos fundaciones efectivas para incentivar a individuos a que activamente tomen actitudes ecológicamente sustentables. (Chawla, 1988, 1998; Gigliotti, 1990; Dijk and Stomp, 1996; Job, 1996; Morris and Schagen, 1996; Palmer, 1998). Un modelo de aprendizaje ha dominado el campo de la educación ambiental a traves de la historia de la disciplina. El modelo se basa substancialmente en teorías cognitivas y postula que la acumulación del conocimiento sobre cuestiones ambientales ayudará a fomentar actitudes responsables en la cuestión ambiental entre individuos y que esto a la vez, engendrará los cambios del comportamiento que reflejan estas preocupaciones ambientales.

Aunque algunas investigaciones han demostrado que el enlace entre los elementos en este modelo no pueden ser asumidas. (Finger, 1994; Ungar, 1994; Zimmermann, 1996), entre otras investigaciones han cuestionado la utilidad de crear programas de educación ambiental con referencia a dicho modelo (Gurevitz, 1997, 1999; Chawla, 1998), continua proveyendo la estructura básica para casi todos los programas de educación ambiental, políticas e investigaciones. Considerando los argumentos en las investigaciones en educación ambiental sobre las diferencias entre la educación ambiental cognitiva (formal, científica) y la afectiva, en base a experiencias emocionales y artísticas.

Estas diferencias están presentadas como un importante contexto en el cual podemos analizar el impacto de la educación afectiva, el cual es el foco central de este documento.

Históricamente y en particular en relación a educación ambiental en el ámbito escolar, la educación basada en el conocimiento científico sobre el medio ambiente domina; a esferas de la educación ambiental (Boyes and Stanisstreet, 1993; Leach et al., 1995, 1996).

Aunque hay un cuerpo creciente de investigaciones y comentarios sobre los programas de educación ambiental que enfatizan el conocimiento de sistemas ecológicos. En particular se identifican las siguientes problemáticas:

1. Las investigaciones sobre los modelos: conocimiento-actitud-comportamiento que dominan los programas de educación ambiental y políticas usando el conocimiento científico como la forma primaria de probar y medir el conocimiento de los participantes en la investigación, por lo general ha producido resultados no convincentes. (e.j. Cox, 1993). Aunque algunas investigaciones han demostrado la relación entre conocimiento científico que resultan en cambio de actitudes en favor al medio ambiente. (Ej. Lyons and Breakwell, 1994). Otras investigaciones sugieren que tal conocimiento genera conciencia general y provee a individuos con la capacidad de vocalizar opiniones sobre asuntos ambientales. (Gigliotti, 1990). Propuestas basadas en estos conocimientos no necesariamente afectan los valores profundos asimilados, los cuales puedan afectar a individuos a alterar comportamientos. (Fien y Slater, 1981; Gigliotti, 1990)

2. Algunos críticos argumentan que el énfasis en la comprensión científica de asuntos ecológicos ofrece una perspectiva singular y tecnocrática a analizar y resolver problemas ecológicos. Estas propuestas en particular son consideradas entre algunos académicos, como incapaces en su mayoría de incentivar a individuos a recapacitar o reflexionar sobre sus valores o comportamientos que inciden en el ambiente. (Job 1996, p. 31) Educación sobre el ambiente (conocimiento científico) es generalmente interpretado como promotor de una perspectiva tecnocrática. Hay suposiciones que implican que al comprender más claramente el funcionamiento de la tierra como una máquina a través de propuestas científicas y económicas positivistas, manejo ambiental apropiado, con la ayuda de nuevas tecnologías, no pueden aliviar impactos nocivos humanos, sin mayores redirecciones de sistemas políticos, económicos o de valores personales.

3. Ha sido argumentado que los programas de educación ambiental que enfatizan la importancia de la comprensión de procesos complejos pueden asustar o hasta alienar a muchos menores (y ciertos adultos) (Burgess et al., 1988; Harrison et al., 1996). Por lo cual es posible que el énfasis de enseñar con este modelo, puede a la vez disuadir a individuos en que activamente y voluntariamente participando en iniciativas ecológicas, ya que los problemas parecen demasiado grandes y abrumadores, como para que cualquier individuo pueda sentir que tenga el poder de afectar un cambio real en estos problemas.

La sugerencia que el currículo escolar necesita proveer un espacio donde la educación promueve a que cada individuo llegue a sus propias conclusiones, basadas en la emergencia de sus propios valores. Esto ha llevado a debates sobre las diferencias cualitativas entre el conocimiento cognitivo y el conocimiento afectivo y el potencial a contribuir hacia las metas de educación ambiental que resulten en cambios de comportamiento.

Es decir, la educación afectiva procura utilizar las formas en que venimos a “conocer” nuestro ambiente a través de nuestras respuestas emocionales, de manera natural, antes que nuestro entendimiento científico que entiende el “cómo” de nuestros procesos y sistemas en nuestro trabajo por el medio ambiente.

Resaltando este enfoque creemos que nuestras respuestas y valores emocionales guían nuestras acciones y opiniones en asuntos ambientales de una manera potencialmente mas libre, que con el conocimiento científico, que es más tardado y difícil de lograr. Dentro de la formación académica en el RU, los enfoques afectivos son más acentuados por las contribuciones que sujetos provenientes de “escuela-artística” pueden hacer por la educación ambiental. Estos incluyen las actividades tales como el arte, la música, la poesía y la escritura creativa.

¿Por qué el enfoque afectivo a la educación ambiental, la cuál se enfoca en construir en las formas en que los niños y niñas experimenten los lugares naturales por sí mismos, continúa enfocado en alentar niños a aprender cómo es que ellos “debieran” de experimentar y valorar la naturaleza?

En este papel busco ofrecer una evaluación al punto de decir que programas de educación afectivas, a pesar de sus bases, pueden o no pueden hacer una contribución positiva al último objetivo de la educación ambiental, la cual es alentar a individuos a escoger estilos de vida ambientalmente sostenibles.

Hoy la sociedad y en especial los jóvenes se encuentran en un contexto en el cual los medios de comunicación y las artes juegan un papel esencial en sus vidas. Sus comportamientos son un reflejo vivo de la influencia que los medios ejercen. Por lo cual es vital usar ciertos códigos de comunicación y arte para invitarlos a comprender sobre la problemática ambiental y participar en actividades que promuevan la valoración y el cuidado al entorno natural.

Los principales administradores de los recursos ambientales son los productores de las comunidades rurales y grupos indígenas ya que a ellos pertenece la mas grande riqueza etnoecologica de nuestro país.

La respuesta activa/ pasiva que tomen estas nuevas generaciones en el uso, manejo y conservación de sus propios recursos naturales así como de la riqueza cultural que heredan, aspectos estrechamente relacionados, tendrían una importancia estratégica en las transformaciones de los ecosistemas. Por ende el entendimiento y nueva valoración de las sociedades rurales en términos de los flujos de información que moldean y estimulan, es un criterio indispensable para la elaboración de cualquier proyecto ecológico holísticamente sustentable.

Bajo esta perspectiva y asumiendo pues la importancia dinámica y estratégica de la educación ambiental en la concientización de generaciones futuras se quiere influir oportunamente en su educación.

Entre diversas campañas de educación ambiental, la de carácter no formal ha demostrado tener buenos resultados en estimular la conducta y profundizar en la comprensión de la problemática ambiental de tal forma que niños y adolescentes incorporen enseñanzas con mayor receptividad y entusiasmo a través del arte, el teatro y los juegos

La educación ambiental no formal e informal no pretende explicar estructuras ecológicas complejas; pero puede enfocarse en conceptos ecológicos básicos y estratégicos, que sean replicables y profundos de manera que realmente generen cambios en los patrones de conducta.

El arte intencional, el teatro interactivo y las actividades circenses por su lenguaje atractivo, simbólico y lúdico ha probado poder llegar al subconsciente del oyente y en combinación con mensajes y actividades ecológicas pueden llevar a producir cambios significativos y estimulantes.

Promoviendo a la sociedad a invertir en las nuevas fusiones, la ciencia puede encontrar en el arte un medio poderoso en la transmisión y educación del conocimiento científico, así como la comunidad artística puede inspirarse en los problemas ambientales para sensibilizar a la sociedad en general.

La educación ambiental es una actividad cada vez mas reconocida por gobiernos, instituciones científicas y organizaciones no gubernamentales (ONG) como una herramienta útil en la difusión de la problemática ambiental y como promotora de prácticas conservacionistas. Como campo de acción específico la educación ambiental ha reconocido que su valor fundamental es promover el conocimiento, cuidado y mejor aprovechamiento de los recursos naturales.

Reconocemos que este es un proceso que abarca la vida entera de los individuos y que se adquiere a través de los rubros sociales en los que se desarrolla, desde la transmisión de información y valores significantes en el nicho familiar, hasta la influencia de los medios de comunicación y por supuesto de los sistemas escolarizados.

## **Conclusión:**

El análisis a profundidad trae consigo preguntas importantes acerca de los fundamentos del acercamiento afectivo a la educación ambiental. Si la fuerza de educación afectiva yace en el compromiso del ser con lo que siente, entonces podría decirse esa educación afectiva no es realmente acerca de niños que se "relacionan" con su ambiente más directamente (dibujando desde y construyendo en sus propias experiencias). Sino, la educación afectiva enfatiza el desarrollo de tipos especiales de compromisos emocionales los cuales pueden proporcionar una manera más efectiva de conseguir a personas involucradas en las acciones por el planeta.

Las actividades de la educación ambiental afectiva están diseñadas específicamente para comprometer a los niños con nuestro medio ambiente en un nivel más sensible. Ellos en acentúan las respuestas estéticas a la experiencia ambiental por medio del arte, la escritura creativa y la música, etc. Sin embargo, lo que es menos claro es si los niños entienden su relación con el medio ambiente, y las causas de la degradación ambiental, más claramente como resultado, y el punto en el cual estas actividades pueden influir las decisiones personales en el comportamiento ambiental.

## Referencias:

Adams, Eileen (1991) Back to basics: aesthetic experience, *Children's Environments Quarterly*, 8(2), 19-29.

Burgess, Jaquelin, Harrison, Carolyn and Limb, Melanie (1988) Exploring environmental values through the medium of small groups. Part two: illustrations of a group at work, *Environment and Planning A*, 20, 457-476.

Boyes, E. and Stanisstreet, M. (1993) The 'greenhouse effect': children's perceptions of causes, consequences and cures, *International Journal of Science Education*, 15, 531-552.

Cox, Martin (1993) To what extent does environmental concern influence the culture and lifestyle of A level geography students?, unpublished MA dissertation, Institute of Education, London.

Chawla, Louise (1988) Children's concern for the natural environment, *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 13-21.

Chawla, Louise (1998) Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity, *Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.

Dijk, H. and Stomp, L. (1996) Involvement, the key to environmental education, in: Schee, J., Schoemaker, G., Trimp, H. and Westrhenen, H. (eds) *Innovation in Geographical Education*, Amsterdam: International Geographical Union, Commission on Geographical Education, 179-189.

Fien, John and Slater, Francis (1981) Four strategies for values education in geography, *Geographical Education*, 4, 39-52.

Finger, M. (1994) From knowledge to action? Exploring the relationships between environmental experiences, learning, and behaviour, *Journal of Social Issues*, 50, 141-160.

Gigliotti, L.M. (1990) Environmental education: what went wrong? What can be done?, *Journal of Environmental Education*, 22(1), 9-12.

Gurevitz, Rachel (1997) Understanding children's worlds, in: Parry, J. and Scott, A. (eds) *Learning to be Green: the Future of Environmental Education*, Falmer, Sussex: Economic and Social Research Council Global Environmental Change Special Briefing no. 2, 5-7.

Gurevitz, Rachel (1999) The transitional spaces of middle childhood: an enquiry into children's everyday lives as a contribution to new environmental education strategies, unpublished PhD thesis, University College London.

Harrison, Carolyn, Burgess, Jaquelin and Filius, Petra (1996) Rationalizing environmental responsibilities—a comparison of lay publics in the UK and the Netherlands, *Global Environmental Change—Human and Policy Dimensions*, 6, 215-234.

Job, D. (1996) Geography and environmental education—an exploration of perspectives and strategies, in: Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F. (eds) *Geography in Education: Viewpoints on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 22-49.

Leach, J., Driver, R., Scott, P. and Wood-Robinson, C. (1995) Children's ideas about ecology 1: theoretical background, design and methodology, *International Journal of Science Education*, 17, 721-732.

Leach, J., Driver, R., Scott, P. and Wood-Robinson, C. (1996) Children's ideas about ecology 2: ideas found in children aged 5-16 about the cycling of matter, *International Journal of Science Education*, 18, 19-34.

Lyons, E. and Breakwell, G.M. (1994) Factors predicting environmental concern and indifference in 13- to 16-year-olds, *Environment and Behaviour*, 26, 223-238.

Morris, M. and Schagen, I. (1996) Green Attitudes or Learned Responses?, Slough: National Foundation for Educational Research.

Palmer, J.A. (1993) Development of concern for the environment and formative experiences of educators, *Journal of Environmental Education*, 24(3), 26-30.

Ungar, S. (1994) Apples and oranges: probing the attitude-behaviour relationship for the environment, *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 31, 288-304.

Zimmermann, L.K. (1996) Knowledge, affect, and the environment: 15 years of research (1979-1993), *Journal of Environmental Education*, 27(3), 41-44.