

Aportes de la cognición corporizada y la psicología positiva para el cuidado de nuestro entorno en educación ambiental

Contributions of embodied cognition and positive psychology to the care of our environment in environmental education

Mariana Lozada* y Laura Margutti**

*Laboratorio Ecotono, CRUB, Universidad Nacional del Comahue

**Educación Ambiental, Parque Nacional Nahuel Huapi

Resumen

En este artículo proponemos que la educación ambiental podría verse enriquecida con aportes de la cognición corporizada y la psicología positiva que ayudarían a promover una mayor conexión con nuestra propia experiencia y con los otros seres. Estos dos marcos teóricos, brindan herramientas para reconocer y valorar diferentes puntos de vista e historias de vida y para promover la empatía y comportamientos de cooperación y altruismo. En ámbitos educativos, el cultivo del aprecio por la vida, así como el cultivo de la empatía hacia los otros, podría contribuir al despliegue de nuevas formas de proteger y cuidar. Al desarrollar una mayor valorización por la vida y su diversidad se podrían impulsar cambios concretos que fomenten acciones de mayor conciencia y cuidado del entorno.

Palabras clave: educación ambiental, experiencia, cognición corporizada, psicología positiva.

Abstract

In this article we propose that environmental education could be enriched by contributions from the theoretical framework of embodied cognition (e.g. Varela et al. 1992) and positive psychology (Seligman, 2003; Seligman et al., 2009). This could promote ways of connecting with our own experience as well as with that of others. These theoretical frameworks favour the development of tools that enhance empathic concern and altruism, while recognizing the value of different life histories, and viewpoints We suggest that a positive approach to life could contribute to our finding other ways of protecting and looking after our environment. This could allow a greater appreciation of diversity, encouraging greater awareness of our world, thus leading to a more caring and far reaching action.

Key Words: environmental education, experience, embodied cognition, positive psychology

Introducción

Es bien conocido por todos el gran desafío que representa la actual crisis ambiental para la humanidad (ONU, 2002). Esto nos llama a repensar nuevas formas de abordar esta problemática que atraviesa múltiples dimensiones de nuestra vida. En este sentido, la educación es una valiosa herramienta para impulsar cambios concretos. Conocer, reflexionar y aprender con autonomía acerca de los temas y problemas ambientales ayuda a tomar conciencia de las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre el entorno (Feinsinger et al, 1997).

Desarrollo

En educación, existen un sinnúmero de estrategias para abordar el aprendizaje

sobre la problemática ambiental. Muchas de estas formas de aproximación, se sustentan en una lógica de "lo que se debe hacer" impartiendo, desde un agente externo, reglas y conductas que se aplican a niños y adultos. En la práctica, esto conduce a una educación ambiental basada principalmente en hacer valer normas y principios que determinan las acciones a seguir, pero que no ingresan como experiencia al propio sentir personal. Al quedar fuera de la experiencia conciente a nivel individual, estas pautas no se internalizan y, por lo tanto, no se traducen en cambios de actitud hacia la protección y el cuidado del entorno. Y precisamente es el cambio de actitud uno de los objetivos procurados por la educación ambiental (UNESCO, 1980; Novo, 1995).

Esta desconexión con la propia experiencia dificulta la percepción conciente de la abundancia que proviene de la vida, de la naturaleza y de la diversidad de aportes de otros seres vivos. Desde el punto de vista biológico, el fenómeno de la vida ha sido vinculado con la capacidad de auto-organización, auto-producción e interdependencia (Maturana y Varela, 1984; Varela et al., 1992). Mecanismos fisiológicos y cognitivos como la adaptación sensorial, la habituación, los automatismos, la desatención, etc. atenúan el "darnos cuenta" de la presencia constante de recursos, del agua, aire, tierra, sol, plantas, animales, y otros seres humanos. Esto tiende a disipar nuestro aprecio por el valor de cada instante y por las causas y condiciones que posibilitan que nuestra vida se manifieste y se mantenga. Hipotetizamos que esta tendencia podría ser equilibrada con el desarrollo de experiencias que estimulen y ayuden a reconocer cualidades "receptivo-positivas" que podrían luego reflejarse en acciones de protección y cuidado de nuestro ambiente.

La cualidad de percibir lo positivo no ha sido particularmente cultivada en nuestra cultura occidental, que ha concentrado el énfasis en la necesidad de consumir, tendiendo a poner el foco en la escasez. Por otra parte, el sistema de propiedad privada de la tierra y de los recursos naturales que sobre ella se sustentan, no favorece el sentimiento de "pertenencia" a un territorio compartido. Esto limita la visión de que todos somos parte de un entorno común, generando una menor responsabilidad conjunta en el cuidado del mismo. Es decir, la conciencia positiva de lo que existe se ve afectada por el sesgo cultural hacia lo negativo. Algunos enfoques tienden a resaltar aspectos hostiles de la naturaleza humana como la competencia, agresión, egoísmo, individualismo. En Biología, por ejemplo, se centra mayor atención en la competencia que en la cooperación, en el campo de la psicología y medicina se enfoca más sobre la enfermedad que sobre la salud (Davidson, 2003). Asimismo, los medios de comunicación tienden a difundir más frecuentemente malas que buenas noticias (Whitaker, 2005).

Particularmente en la educación ambiental, se ha planteado que si se agobia prematuramente a los niños con problemas de escalas tan graves como el calentamiento global, la deforestación, la lluvia ácida, el agujero de ozono, esto tiende a aumentar en ellos la desesperanza y el desaliento (Sobel, 1995). Paradójicamente, esta manera de transmitir la problemática ambiental no genera mayor conciencia de protección y cuidado sino todo lo contrario (i.e. ecofobia).

Por otro lado, en el ámbito escolar, existe un fuerte énfasis sobre la importancia de los contenidos conceptuales. Sin embargo, muchos de los contenidos biológicos generan emociones que permanecen implícitas. En general, el sistema educativo propone pensar sobre problemas ambientales, pero deja poco espacio para sintonizar con los sentimientos que se generan al tratar esos contenidos. Temas como la extinción de las especies, la contaminación, el calentamiento global, la potencial escasez de agua dulce, entre otros, despiertan, tanto en docentes como en alumnos, emociones de las cuales hay escasa conciencia. Son emociones latentes que ejercen influencia sobre nuestra percepción, comprensión y acción. Darnos cuenta de esta influencia puede ser útil para procesarla, para descubrir aspectos de nuestra experiencia y poder

así reorientar positivamente esas emociones a nuestra organización vital.

El marco conceptual de la cognición corporizada propone que la cognición está íntimamente ligada a la experiencia, es decir, que conocer depende de los tipos de experiencia que provienen del hecho de tener un cuerpo con ciertas habilidades sensorio motrices, emocionales; y que estas habilidades están imbricadas en un contexto biológico y cultural más amplio (Varela, 1999). También plantea que percepción y acción son inseparables en el proceso cognitivo (Varela et al., 1992), enfatizando que la percepción es acción guiada perceptivamente y que la acción es guiada por la percepción. Así, la cognición emerge de patrones sensorio-motrices recurrentes, donde el que percibe guía sus acciones en situaciones particulares y estas situaciones cambian constantemente por la actividad del que percibe (Varela, 1999). Entonces, el conocer que resulta de nuestra capacidad de comprensión, está arraigado en nuestro cuerpo y se experimenta dentro de un dominio de acción consensual y de historia cultural (Varela et al, 1992; Varela, 1999).

En educación ambiental, una línea teórico-práctica que pone el acento en la experiencia, en aprender haciendo, es el aprendizaje de la ecología en el patio de la escuela que se construye mediante la observación, la acción y la reflexión (Feinsinger et al, 1997; Arango et al, 2002). En este sentido, durante el aprendizaje, la vivencia de una percepción ampliada permite generar un mayor espectro de alternativas en la acción y viceversa. Esta amplitud puede ser estimulada en los niños, desarrollando, por ejemplo, experiencias de percepción del punto de vista del "otro". Cuando, mediante una propuesta educativa, un niño puede ponerse en el lugar de otro ser vivo -como por ejemplo, una lombriz, un pájaro- sale de su propia visión y escala, pudiendo apreciar el mundo y sus características desde otras perspectivas diferentes (Arango et al, 2002). Tener la experiencia de ser, sentir y pensar desde un enfoque distinto al propio podría ayudar a reflexionar y respetar la diversidad, es decir, la multiplicidad de formas y vidas.

La empatía y la cooperación son cualidades constitutivas humanas que se reflejan en disposiciones naturales de los niños (Premack & Premack, 2004; Warneken & Tomasello, 2006). La empatía es una respuesta afectiva que resulta de considerar el estado emocional del otro (Eisenberg et al, 1991), y permite compartir sentimientos y emociones, favoreciendo el intercambio social y el desarrollo de vínculos de largo plazo (Watt, 2005). Esta capacidad, mediada por circuitos neuronales compartidos (Singer & Lamm, 2009), es fundamental durante el aprendizaje de los niños que adquieren maestría observando y generando una sensibilidad compartida hacia las otras personas y otros seres vivos (Goleman, 2006).

Entendemos que un mayor desarrollo de la empatía y la valoración por la vida en su diversidad y aspectos fecundos, lo que cada ser vive momento a momento, podría contribuir a incrementar actitudes y acciones de protección y cuidado en el campo de la educación ambiental. Poner el énfasis en reconocer estas cualidades al trabajar los temas de la currícula con los niños, podría promover el desarrollo de recursos que luego serán transferidos hacia actitudes positivas para con ellos mismos, el entorno y los demás seres.

Por otro lado, diversos estudios documentan que el cultivo de las emociones positivas es beneficioso en los ámbitos educativos (Seligman et al, 2009), dado que contribuyen a incrementar la valoración por la vida, el bienestar subjetivo, la salud, la convivencia y la colaboración. También ayudan a brindar mayor capacidad de resiliencia, es decir mayor capacidad de recuperación ante situaciones extremas o traumáticas (Tugade & Fredrikson, 2004). Asimismo, diversos trabajos han demostrado que el cultivo de la empatía contribuye a incrementar comportamientos cooperativos (Batson & Moran, 1999) y que, a su vez, la cooperación tiende a disminuir niveles de estrés (Brown et al., 2005).

Reflexiones finales

En síntesis, creemos que sería útil integrar a la educación ambiental aportes de la cognición corporizada (Varela et al, 1992; Varela, 1999) y de la psicología positiva (Fredrikson, 2001; Seligman, 2003) con el fin de promover un acceso a la propia experiencia y a una mayor empatía con otros seres, generando así nuevos modos de protección y cuidado. Teniendo en cuenta ambos marcos teóricos en el ámbito escolar, podrían desarrollarse herramientas para incrementar procesos empáticos, para reconocer diferentes puntos de vista, historias de vida o características particulares en el plano físico, emocional y cognitivo, promoviendo acciones de mayor conciencia y cuidado con el entorno. El sistema educativo podría enriquecerse al integrar la dimensión de la experiencia, el desarrollo de la mente y las emociones positivas que ayudarían a desplegar valores que propicien un "florecimiento humano" ligado a una relación armoniosa entre todos los seres vivos (Varela, 2003). Creemos que apreciar y cuidar los aspectos positivos de la vida, en este momento de la historia, es un gran desafío de enorme beneficio.

Bibliografía

- Arango, N., Chaves, M.E. y Feinsinger, P. 2002. *Guía Metodológica para la enseñanza de Ecología en el Patio de la escuela*. National Audubon Society. Nueva York NY. USA.
- Batson, C.D., Moran, T. 1999. Empathy-induced altruism in a Prisoner's Dilemma. *European Journal of Social Psychology*, 29, 909-924.
- Brown, W. M., Consedine, N.S. and Magai, C. 2005. Altruism Relates to Health in an Ethnically Diverse Sample of Older Adults. *Journal of Gerontology: Psychological sciences* 60B (3), 143-152
- Davidson, R. 2003. La neurociencia de la emoción. En: *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y cómo dominarlas*. D. Goleman. Ediciones, B Argentina S. A.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P. A., Carlo, G., Poulin, R., et al. 1991. Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 459-470.
- Feinsinger P., Margutti L & RD Oviedo. 1997. School yards and nature trails: ecoly education outside de Universite. *Tree*, 12 (3), 115-120.
- Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologists*, 218-226
- Goleman, D. 2006. *Inteligencia social*. Editorial Planeta. Colombia.
- Maturana, H. y Varela, F. 1984. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Novo, M.1995. *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- ONU 2002. Cumbre de Johannesburgo. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
- Premack, D. & Premack, A. 2004. Education for the prepared mind. *Cognitive Development*, 19, 537-549.
- Seligman, M.E.P. 2003. *La auténtica felicidad*. Editorial Vergara.
- Seligman, M.E.P., Randal, M. Ernstb, Gillhamc, J., Reivicha, K. and Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Singer, T. & Lamm, C. 2009. The Social Neuroscience of Empathy. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1156, 81-96.
- Sobel, D. 1995. Beyond ecophobia: reclaiming the hearth in nature education. *Orion Autumn*. Special Section: generation to generation.

- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. 2004. Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.
- UNESCO. 1980. *La educación ambiental*. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. París.
- Varela, F. J., Thompson, E. and Rosch, E., 1992. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F.J. 1999. *Ethical know-how. Action, wisdom, and cognition*. Editorial Lenoir and Gumbrecht. Standford Univ Press. Standford. California
- Varela, F.J. 2003. El estudio científico de la conciencia. En: *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y cómo dominarlas*. D. Goleman. Editorial Planeta. Barcelona.
- Warneken, F. & Tomasello, M. 2006. Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, (311), 1301-1303.
- Watt, D. F. 2005. Domains at the Intersection of Two 'Hard Problems': Social Bonds and the Nature of Empathy. *Journal of Consciousness Studies. Special Issue on Emotional Experience*, 1-25
- Whitaker, C. 2005. *El Desafío del Foro Social Mundial*. Editorial Icaria, Colección Antrazyt. Barcelona, España.