

**EL LUGAR DE LA NATURALEZA EN LA PRAXIS DE LA PEDAGOGÍA  
ANTROPOCÉNTRICA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA BANALIDAD DEL MAL  
AMBIENTAL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA (1930-1984)**

**Carlos Renato Carola**

**Introducción**

El último Informe del Panel Intergubernamental sobre Cambios Climáticos (IPCC, 2014) muestra un balance general de la situación ambiental a nivel global. Los estudios realizados por la Comunidad Científica Internacional confirman más una vez una realidad que la clase política y empresarial aún ignora: los agentes principales del desequilibrio climático son los grupos humanos. Con la expansión de un estilo de vida movido por una lógica consumista insaciable y un modelo de desarrollo ecológicamente no sustentable, las sociedades humanas están proyectando y construyendo un futuro trágico. El informe expone los efectos actuales y futuros de los Cambios Climáticos; afirma que todas las regiones del planeta tendrán que adaptarse y planificar medidas preventivas eficientes para enfrentar la nueva realidad; informa que, al contrario de lo que se esperaba después de la Conferencia Mundial de Río de Janeiro (BRASIL, 1992), la emisión de gases de efecto invernadero aumentó en la última década; destaca que es necesario actuar inmediatamente y restringir drásticamente el uso de combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas) sustituyéndolos por combustibles renovables y de bajo impacto ambiental. En síntesis, la Comunidad Científica Internacional, por medio del IPCC, se pronunció y colocó a disposición de todos (ciudadanos, clase política, clase empresarial, movimientos sociales, universidades, escuelas, etc.) la "caja negra" que revela la situación socioambiental actual y las posibilidades de futuro para la humanidad.

Infelizmente, parece que la globalización del capitalismo colocó a la humanidad dentro de una especie de caverna de Platón. Pues, en el momento de mayor desarrollo de los medios de comunicación, transporte y producción de conocimiento, la humanidad se encuentra aturdida y confusa entre lo real y lo virtual. Actualmente, prácticamente todos los países, incluso los orientales y asiáticos, están sometidos al dominio de un sistema económico dirigido por las mayores potencias económicas. Los gobiernos siguen el dogma del crecimiento económico como paradigma de desarrollo; organizan todo un sistema social para alcanzar el mayor índice posible del PBI (Producto Bruto Interno), creyendo en un supuesto "poder mágico" de la producción económica. El dogma del crecimiento económico está revestido de un fetiche tal como de una mercadería. Algunos no perciben y otros ignoran que el PBI se produce con la explotación intensiva de recursos naturales

que, supuestamente, se cree que sean infinitos. Además, se produce crecimiento con la explotación y devastación de ecosistemas naturales, que además de cumplir un papel fundamental en la dinámica de equilibrio climático del planeta, también es el hábitat de millares (o billones) de seres vivos no humanos. En síntesis, el dogma del crecimiento económico se perpetua por medio de la "banalidad del mal" ambiental, y las personas son condicionadas a creer que las fallas del sistema económico son causadas por la intervención, incompetencia o improbidad de gobiernos, de políticos o de personas.

Veamos la situación y la percepción actual de las diversas crisis que afectan a los países de Europa y de la América, por ejemplo. Gobiernos de tendencia de derecha enfrentan la crisis del sistema económico con políticas de austeridad que inciden penosamente para la población trabajadora más pobre, como forma de recuperar la salud económica del sistema y mantener intacto el status quo de las clases dominantes; y los gobiernos de tendencia de izquierda buscan recuperar la capacidad de producción del sistema económico con un mínimo de sacrificio para la clase media y para la población más pobre. Ambos, sin embargo, no perciben o no quieren percibir los Cambios Climáticos provocados por el sistema económico que intentan salvar. Es así que la realidad de la crisis ambiental es simplemente ignorada.

Actualmente, la ideología desarrollista y el dogma del crecimiento económico son difundidos y legitimados por las instituciones más influyentes de los países hegemónicos – grandes corporaciones de los medios de comunicación, asociaciones empresariales y comerciales, organismos de Estado, universidades, etc. Estamos sometidos dentro de un ambiente cultural fuertemente condicionado por un modo de ver y percibir la realidad por la lógica de una racionalidad económica que reduce todo el sistema natural del planeta en mero "recurso natural", disponible para la satisfacción exclusiva de las necesidades humanas, principalmente de las camadas más ricas de cada país. Por eso, es necesario problematizar no apenas las ideologías y los discursos que proyectan y legitiman la racionalidad económica, mas, sobre todo, reflexionar sobre el papel de las instituciones educativas en la formación de sujetos humanos capacitados para la construcción de sociedades democráticas, ecológicas y pacíficas; sujetos que posean "capacidades" para liberarse de las ideologías que estimulan e legitiman la dominación y las diferentes formas de violencias, contra seres humanos o no humanos. Por lo tanto, se hace necesario redefinir el papel de la escuela y del sistema educativo de enseñanza; y en este sentido, la experiencia nos enseña que una reflexión y comprensión crítica de la historia, y, en este caso, de la historia de la educación, nos permite formular conocimientos más consistentes para la formación de personas con sensibilidad ambiental, responsabilidad ética y mentalidad democrática.

### **La banalidad del mal ambiental en la cultura del hombre moderno**

De un modo general, sabemos que toda sociedad humana impone restricciones morales y jurídicas en relación a determinadas formas de violencia, al mismo tiempo en que autoriza y legitima otras formas de agresiones; y también sabemos que un tipo de violencia autorizada o legitimada puede cambiar de estatuto moral mediante el reclamo de grupos minoritarios y de movimientos sociales. Reconocemos también que en el ámbito de la comunidad científica, las ciencias humanas vienen problematizando y denunciando la existencia de prácticas de

violencia contra grupos humanos en situaciones de dominación, explotación y guerras. En las diferentes formas de colonización, por ejemplo, las prácticas de genocidio y de etnocidio vienen siendo sistemáticamente denunciada desde la época en que Bartolomé de Las Casas (1484-1566) denunció la violencia de los conquistadores europeos contra los pueblos indígenas de América (Cf. LAS CASAS, 2001; FREITAS NETO, 2003; GUTIÉRREZ, 2007). Las Casas expuso la faz perversa de la modernidad que se anunciaba al denunciar la barbarie de la violencia cometida contra los pueblos de otra cultura; dos formas de violencia brutal: la del exterminio y asesinato de los pueblos que representaban una amenaza real o ficticia, así como de aquellos que osaron resistir a la invasión de los conquistadores; y la violencia de la dominación, opresión y explotación de aquellos que se salvaron. La narrativa trágica de Las Casas (2001, p. 33) denuncia la "banalidad del mal" en el contexto de la colonización del Nuevo Mundo:

Podemos dar cuenta buena y cierta que en cuarenta años, por la tiranía y diabólicas acciones de los españoles, murieron injustamente más de doce millones de personas, hombres, mujeres y niños; y verdaderamente yo creo, y pienso no ser absolutamente exagerado, que murieron más de quince millones.<sup>i</sup>

Más perversa que la violencia ilegal e inmoral, es a violencia normalizada en tiempos de paz. En el Mundo Occidental, el racismo biológico tuvo legitimidad moral, jurídica y "científica" hasta la primera mitad del siglo XX. Legalmente, la esclavitud de los negros de origen africano fue abolida en el siglo XIX, en el contexto de las luchas de independencia de las antiguas colonias americanas. Con el fin de la colonización de América, la política de la neocolonización europea, que se fundamenta en preceptos racistas, se dislocó hacia África, India, Oriente Medio, Sudoeste Asiático y China, perdurando hasta la segunda mitad del siglo XX.

El fin del dominio metropolitano colonial, sin embargo, no desestabilizó la colonización mental y cultural. Las oligarquías nativas adoptaron y copiaron la filosofía metropolitana europea. Como "verdaderos títeres, repetían después en la periferia lo que sus beneméritos profesores de las grandes universidades metropolitanas les habían enseñado" (DUSSEL, s.f., p. 18). Las oligarquías nativas mantuvieron y perfeccionaron los dispositivos de opresión, represión y alienación. La *praxis* del dominador es la "acción pervertida" contra el oprimido y la "dominación es el acto por el cual se amenaza al otro a participar del sistema que lo aliena". En la dialéctica del opresor-oprimido, "el siervo obedece por temor, por costumbre" (DUSSEL, s.f., p. 60). En el caso de América Latina, para mantener el sistema social capitalista, las elites dominante utilizan dos recursos eficientes y perversos: en tiempos de crisis aguda, el tradicional recurso de la dictadura civil-militar que se impone por la fuerza y diversas formas de violencia, institucionalizadas y no institucionalizadas; y en tiempos de estabilidad económica y política, el eficiente dispositivo de la "servidumbre voluntaria" difundido por los sistemas de comunicación, educación y asociaciones varias.<sup>ii</sup>

En situaciones de violencia extrema surgen pensamientos y movimientos de liberación. Durante el transcurso del siglo XX, al mismo tiempo en que perduraron y se legitimaron formas de violencia racial, también creció y se expandió un movimiento mundial contra el racismo biológico y étnico. Ese movimiento ganó

mayor impulso en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando los vencedores de la guerra (E.E.U.U., U.R.S.S., Inglaterra...) expusieron la barbarie de los nazis principalmente contra los judíos. El racismo biológico no desapareció, mas perdió la legitimidad discursiva y la estructura administrativa de los organismos de Estado.

Hannah Arendt nos dejó un importante aparato teórico y filosófico para comprender mejor la naturaleza de la violencia que las sociedades humanas civilizadas producen. A nivel de sentido común, nuestros medios de comunicación e información nos "condicionan" a percibir y relacionar la violencia con actos de criminales, bandidos; con personas patológicamente perturbadas, líderes políticos de tendencia tiránica, dictatorial o totalitaria. En su investigación sobre la naturaleza de la violencia nazi, sin embargo, Hannah Arendt (2013) provoca una reacción de indignación en la opinión pública de los países occidentales, principalmente en los Estados Unidos, Israel y Europa, al publicar los resultados de su investigación y comprensión de la violencia nazi. Al contrario de lo que se esperaba, Arendt demuestra que la violencia nazi que promovió Hitler al poder de Estado fue obra de personas "normales", con apoyo popular de la mayoría de la población; la "banalidad del mal" creció y se desarrolló porque la sociedad alemana se debilitó y abdicó a sus instrumentos de reflexión en detrimento de una utopía racista que colocaba a los alemanes en la cima de una nueva pirámide social. Arendt (2013) destaca que la "Solución Final", es decir, la práctica del exterminio de grupos sociales, étnicos y religiosos (judíos, rusos, gitanos, enfermos mentales, homosexuales), no fue obra de criminales y mucho menos obra de personas patológicamente predispuestas a la tiranía. Por el contrario, el dispositivo de la "Solución Final" fue pensado y planificado por personas normales, personas bien situadas en la estructura social de la sociedad alemana.

Los nazis no eran ni bandidos ni criminales. En la visión investigativa y reflexiva de Hannah Arendt (2013), el escenario organizado por las autoridades de Israel para el juicio de Adolf Eichmann, (burócrata y nazi alemán del gobierno de Hitler) realizado en Jerusalén, en 1966, estaba claramente organizado para ser el juicio de un individuo supuestamente "monstruoso"; y las personas de varias partes del mundo que fueron a presenciar el juicio estaban ansiosas para que se hiciera justicia por medio del juicio de este supuesto "monstruo". El problema con Eichmann, destaca Arendt (2013, p. 299), "era exactamente que muchos [otros nazis] eran como él, y muchos no eran ni perversos, ni sádicos, pero eran y todavía son terribles y asustadoramente normales".

Otro aspecto fundamental analizado por Hannah Arendt sobre la naturaleza de la violencia moderna, tomándose como base para la reflexión el contexto de la Segunda Guerra Mundial, es la violencia estimulada, legitimada y aplaudida en el ambiente cultural de otros países. En el caso de los Estados Unidos, por ejemplo, la bomba de Hiroshima y Nagasaki también fue racionalmente pensada y planificada por personas "normales", con la participación determinante de científicos. El lanzamiento de dos bombas nucleares sobre dos ciudades japonesas, una de las mayores violencias de la historia de la humanidad, fue ampliamente conmemorada por la población norte-americana, que salió a las calles para festejar y para glorificar a la Fuerza Aérea del país. Del lado japonés, Keiji Nakazawa (2004) muestra un ambiente cultural fuertemente e "irracionalmente" preparado y estimulado para la violencia de la guerra. Por medio de las instituciones, inclusive la escuela y los profesores, la población japonesa era convocada a luchar contra los "demonios

americanos" y a ofrecer su propia vida en defensa de una vida larga para el emperador. Nakazawa (2004, p. 109) nos hace reflexionar sobre el poder de las ideologías que estimulan y legitiman determinadas formas de violencia, en este caso, la violencia de la guerra; afirma que en el contexto de la Segunda Guerra Mundial "la educación de guerra había enseñado a los japoneses que morir por el emperador era honroso"; y en nombre del honor y convenidos que la victoria era algo plausible, "las vidas japonesas estaban esparcidas por cielo, tierra y mar...". También en situación de hambre y de extrema precariedad de las condiciones de vida debido a los constantes bombardeos aéreos, la población de Hiroshima era motivada a resistir y a dedicarse enteramente a los esfuerzos de guerra. En el ambiente cultural de la sociedad japonesa, las personas que manifestaban ideas y actitudes contrarias a la guerra eran hostilizadas por los propios vecinos y punidas por las autoridades. Es decir, en ambientes culturales de extrema intolerancia, el enemigo de la sociedad normal es la persona que defiende la paz, la persona que todavía no renunció a su capacidad de reflexión.

En el contexto de guerra la "banalidad del mal", señalado por Hannah Arendt como fruto de una condición de normalidad y de una negación de la reflexión, tiende a crecer y a expandirse, pero la violencia factual de la guerra no surge de un acto en sí.

Una guerra es de hecho declarada sólo cuando el gobierno siente que tiene el apoyo expresivo o mayoritario de la población de su país. Una dictadura civil o militar es implantada y viabilizada solamente cuando hay condiciones mínimas de legitimidad y de apoyo popular e institucional. Por otra parte, la población apoya y legitima la violencia de la guerra, o de una dictadura de Estado, porque ella está insertada en un ambiente cultural que produce ideologías y dispositivos de masificación que se difunden en la vida cotidiana de las personas, a través de los medios de comunicación, sistemas de enseñanza, instituciones religiosas y de diferentes asociaciones. Sin embargo, la "banalidad del mal" no surge apenas en contextos de guerras declaradas o en contextos de dictaduras; ella se hace presente en el seno de las sociedades civilizadas en tiempos de paz y de democracia. En muchos países, entre los cuales se encuentra Brasil, el dispositivo de la "Solución Final" todavía es una realidad para grupos sociales y étnicos, como aún hoy se comprueba en relación a la violencia brutal contra los pueblos indígenas y los grupos sociales más pobres de la sociedad. En este caso, el prejuicio contra los indios, negros y pobres, junto con la ideología desarrollista ampliamente difundida por los medios de comunicación, instituciones educativas y diferentes asociaciones, son dispositivos que influyen a la población masificada a legitimar o permanecer indiferente en relación a la violencia diaria que se practica contra estos grupos sociales.

La violencia normalizada no es natural y mucho menos perenne. A pesar de la existencia de la violencia autorizada y legitimada contra determinados grupos sociales, en el transcurso del siglo XX observamos el surgimiento creciente de manifestaciones, movimientos e instituciones en defensa de los derechos humanos. Sin embargo, hay un tipo de violencia que todavía continua siendo "invisible" para la mayoría de la población: la violencia contra la naturaleza o, más específicamente, contra el mundo natural. Es en este ámbito que estamos usando el concepto de "banalidad del mal ambiental". En el ambiente cultural de la sociedad moderna, la naturaleza es vista y concebida como algo para ser explotado, dominado, transformado o destruido. Para satisfacer nuestro estilo de vida y nuestro modelo de

desarrollo, las autoridades gubernamentales, empresariales y científicas vienen planificando racionalmente una "Solución Final" para diversos ecosistemas del planeta; se planifican cambios de ecosistemas fluviales de una cuenca hidrográfica para atender a los intereses económicos y sociales de empresas y personas; florestas enteras fueron derribadas para construir obras de infraestructura que hacen posible la explotación de recursos naturales y promueven el progreso económico de una región, de un país y del capitalismo en general. Los idealizadores de las grandes obras identifican y caracterizan los obstáculos naturales y sociales que deben ser removidos. Son incapaces de percibir o reconocer que un ecosistema forestal es el hábitat natural de miles de millones de seres vivos; y que esos ecosistemas cumplen un papel fundamental en el equilibrio de la dinámica ecológica y climática del planeta.

En la realidad cotidiana de la población, por otro lado, la banalidad del mal ambiental se practica diariamente contra diversos seres vivos (insectos, reptiles, mamíferos) no humanos que representan algún tipo de amenaza o molestia en relación a nuestro estilo de vida. Nuestro ambiente doméstico está abastecido de un arsenal de guerra (productos químicos e instrumentos tecnológicos) usado diariamente en la lucha contra la naturaleza; armas usadas para exterminar microorganismos invisibles al ojo humano, exterminar "plagas" naturales indeseables (insectos y plantas, por ejemplo) y transformar ambientes naturales (pequeñas áreas de selvas, pequeños lagos y pantanos) en un espacio urbanizado para, supuestamente, darnos seguridad y bienestar. Nuestro estilo de vida moderno nos estimula a ver y a concebir a la naturaleza como una "enemiga" que debe ser combatida diariamente.

Para comprender y percibir la "banalidad del mal ambiental" también recurrimos a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Cuando todavía estaba en Chile en condición de exilado, en la década de 1970, Freire (2013, p. 25-27) problematizó la dialéctica opresor-oprimido, señalando dos aspectos centrales: la violencia de los opresores también los vuelve deshumanizados, por eso "la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí y a los opresores". Para cumplir este papel libertador, los oprimidos precisan tomar conciencia de que ellos "hospedan al opresor en sí mismos", pues "solamente en la medida en que se descubran 'hospederos' del opresor podrán contribuir a la planificación de su pedagogía libertaria". Sin embargo, el proceso de liberación del oprimido no se da en el momento del "descubrimiento" de su condición de opresión. Para no incurrir en una visión ingenua y simplista, Paulo Freire (2013, 27) advierte que el hospedero que está internalizado en el oprimido no se ahuyenta fácilmente.

Observando que su concreta condición existencial está inserta en la realidad normalizada de una situación de opresión, el oprimido "adhiera" al modo de ser del opresor. Por eso, aun cuando toma conciencia de su condición de oprimido, es común el surgimiento de actitudes no de liberación, sino de "identificación con el opresor". Es decir, en esta primera etapa de conciencia del ser libre, el oprimido proyecta al "hombre nuevo" en lugar del antiguo opresor, pues "su apoyo al opresor no les posibilita la conciencia de sí como persona, ni la conciencia de clase oprimida". Esta situación puede ser observada en el caso de aquellos que reivindican la reforma agraria, por ejemplo, "no para liberarse, sino para pasar a tener tierras y, con ellas, hacerse propietarios o, más precisamente, patrones de nuevos empleados" (FREIRE, 2013, p. 28). No son raros, advierte Freire, los casos de campesinos que

son promovidos a capataces y se vuelven más tiranos con sus compañeros que el propio dueño de la estancia, situación que nos hace recordar la singular figura del "*capitão do mato*" en el contexto de la sociedad esclavista portuguesa en Brasil.<sup>iii</sup> La internalización de la psicología del opresor está tan arraigada, que esta situación también sucede en contextos de revoluciones radicales, donde se observa que "muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada." (FREIRE, 2013, p. 29).

El desafío de la Pedagogía Libertadora es más complejo de lo que parece. Los mecanismos de la opresión penetran en la cultura y en la mentalidad como el opresor se apega a sus bienes materiales. En el ambiente cultural de opresión, los oprimidos que "hospedan" el modo de ser del opresor tienen miedo de la libertad porque el proceso de liberación exige llenar el vacío dejado por la expulsión del hospederero, con un nuevo contenido, es decir, "el de su autonomía". Para Paulo Freire (2013, p. 30), por lo tanto, la libertad exige responsabilidad y autonomía; "exige una búsqueda permanente que sólo existe en el acto responsable de quien la hace".

En la perspectiva de Freire y de Dussel, el proceso de liberación pasa por el descubrimiento de los mecanismos ideológicos y teóricos que justifican y legitiman la dominación. En este sentido, podemos afirmar que una de las ideologías perversas del hombre-opresor, pero todavía minimizada por el pensamiento libertario, es el antropocentrismo.

Antropocentrismo es la visión de mundo que concede un lugar "especial" a la especie humana en el Planeta Tierra y en el universo. En el mundo occidental, esta visión comenzó a ser formulada por los filósofos griegos antiguos, principalmente a partir de Sócrates, Platón y Aristóteles, y retomada por los pensadores del Renacimiento. La ideología antropocéntrica es problemática porque ella nos condiciona a pensar y actuar como la especie más importante e inteligente del Planeta; nos alienta a ver a los animales como seres irracionales e inferiores, seres disponibles para ser explotados, dominados o exterminados; nos enseña a ver la naturaleza como un conjunto infinito de "recursos naturales" a ser explotado; nos enseña a pensar que el Planeta Tierra es una propiedad exclusiva de la especie humana; es la tradición que "sostiene que los animales existen *apenas para servir* a los intereses de los seres de la especie biológica *Homo Sapiens*" (FELIPE, 2009, p. 7, destacado entre comillas por la autora).

Según nuestra comprensión, la crisis ambiental y los Cambios Climáticos están directamente relacionados a la visión de mundo antropocéntrica. Podemos considerar que el movimiento ambientalista y el pensamiento ecológico contemporáneo representan una perspectiva más promisorio para el futuro de la humanidad. El pensamiento ambientalista dominante, sin embargo, no trasciende - y todo indica que no irá a trascender - la lógica antropocéntrica que está muy arraigada al sistema económico, social y educativo de la civilización moderna. Por eso, es necesario radicalizar la forma de ver y conocer el mundo, proposición que viene siendo propuesta durante el siglo XX con la construcción de nuevos paradigmas. En la década de 1970, por ejemplo, siguiendo la trayectoria del pensamiento sistémico, surge el paradigma de la "ecología profunda", término conceptual propuesto por el filósofo noruego Arne Naes. En sus reflexiones filosóficas, Naes hace una distinción entre "ecología rasa" y "ecología profunda". La primera es antropocéntrica, es decir, es una visión de mundo todavía centralizada en la

perspectiva del hombre moderno; es la visión que "ve a los seres humanos como situados sobre o fuera de la naturaleza, como la fuente de todos los valores, y atribuye apenas un valor instrumental, o de 'uso', a la naturaleza". La ecología profunda, por su parte, es la visión que "no separa seres humanos – o cualquier otra cosa – del medio ambiente natural"; es la visión que "ve al mundo no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos que están fundamentalmente interconectados y son interdependientes". Además, "la ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y concibe a los seres humanos apenas como un hilo particular en la tela de la vida". (CAPRA, 2000, p. 25).

### **Las configuraciones de la pedagogía antropocéntrica en el pensamiento pedagógico brasileño**

En el tipo de vida de la sociedad moderna contemporánea la relación hombre-naturaleza se expresa por la lógica del hombre antropocéntrico colonizador. Como ningún ser humano nace con las características innatas de este modelo cultural, pues la condición humana es la condición del venir a ser por el proceso histórico y educativo, y tomando en consideración que una de las invenciones más poderosas del Estado Moderno fue la creación de un sistema nacional de enseñanza, problematizamos la siguiente cuestión: cuál es el lugar de la naturaleza en la historia del pensamiento pedagógico y en la práctica de las materias escolares? En el caso específico de Brasil, la cuestión que se plantea es la siguiente: cómo las diferentes tendencias pedagógicas que se consolidaron en el período de 1930 a 1984, concibieron y representaron de la naturaleza en los discursos educativos y en la práctica de las materias escolares? Problematicamos la relación cultura-naturaleza a partir del sentido de "banalidad del mal" formulada por Hannah Arendt, de la lógica de la "Pedagogía del Opresor/Oprimido" formulada por el educador brasileiro Paulo Freire, de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel y del concepto de "ecología profunda" formulado por Arne Naes.

Establecemos el recorte temporal de 1930 a 1984 por entender que fue en este período que Brasil consolidó su actual modelo de desarrollo, creando las bases hegemónicas de una sociedad industrial capitalista. Al mismo tiempo en que se proyectó y realizó el desarrollo económico del país, también se edificó un sistema nacional de enseñanza articulada predominantemente con los intereses económicos y políticos. En el sistema de enseñanza brasileiro observamos y problematicamos las concepciones del hombre y de la naturaleza en el pensamiento pedagógico y en el interior del currículo escolar.

Del punto de vista de la ecología profunda, y con base en nuestras fuentes de investigación (discursos pedagógicos, legislación educacional, libros didácticos, obras académicas), podemos caracterizar el pensamiento pedagógico brasileiro de este período (1930-1984) en seis configuraciones pedagógicas predominantes: 1) La pedagogía tradicional, integrada por intelectuales y educadores articulados con la Iglesia Católica y con las oligarquías rurales; 2) La pedagogía liberal democrática, integrada por los "pioneros de la educación nueva", inspirados en la ciencia, en el pensamiento científico y en los ideales de la socialdemocracia; 3) La pedagogía liberal conservadora, integrada por intelectuales y educadores que piensan la educación direccionada al desarrollo económico del país; 4) La pedagogía conservacionista, representada por el grupo de los "Protectores de la Naturaleza",

grupo de intelectuales y científicos adeptos al pensamiento conservacionista; 5) La pedagogía preservacionista, influenciada por los ideales del romanticismo europeo, movimiento artístico y cultural que surgió a fines del siglo XVIII en contraposición al racionalismo iluminista; 6) La pedagogía progresista, constituida mayoritariamente por intelectuales y educadores marxistas, que piensan sobre la educación en la perspectiva de la formación educacional para la transformación social de la sociedad.<sup>iv</sup>

Todas las tendencias pedagógicas presentan diferencias ideológicas y teóricas sustanciales entre sí, mas todas comparten la visión de mundo del hombre antropocéntrico. Por eso, podemos afirmar y sustentar que todas las tendencias mencionadas anteriormente se moldean dentro de la lógica de una "Pedagogía Antropocéntrica". Caracterizamos este paradigma pedagógico como toda acción discursiva que posee un propósito educativo en sentido de enseñar la visión de mundo antropocéntrica; como la práctica de enseñanza que representa la especie humana como la especie más inteligente, superior y racional; que enseña la visión de que el mundo fue creado para beneficio exclusivo de la humanidad; que el mundo fue creado para ser dominado y gobernado por el hombre. Aunque la perspectiva que se propone defender la naturaleza, piensa y formula proposiciones de protección a la naturaleza de acuerdo con los intereses exclusivos de la especie humana. Del mismo modo, el pensamiento libertario o la pedagogía liberadora de Paulo Freire, por ejemplo, elabora herramientas conceptuales revolucionarias para el proceso de liberación de un sistema de opresión entre grupos humanos, pero no problematiza el sistema social que genera opresión al ambiente natural y a los seres vivos no humanos.

De un modo general, sin embargo, hay diferencias significativas entre estas tendencias. La **pedagogía antropocéntrica tradicional** destaca y valoriza la ideología del "Hombre racional"; da énfasis a la supuesta superioridad natural de los seres humanos en relación a las especies no humanas; estimula la explotación del mundo natural en beneficio de los seres humanos y, generalmente, no demuestra preocupación o sensibilidad en relación a la violencia contra animales no humanos, ni con la degradación ambiental; adopta la teoría cristiana del creacionismo e incorpora la concepción del texto bíblico del Génesis, que habla de la creación de los animales para beneficio humano.<sup>v</sup>

**La pedagogía liberal democrática** surgió y se difundió en Brasil a través del grupo llamado "Pioneros de la Educación Nueva", que lanzó su manifiesto en 1932. El Manifiesto fue lanzado con la firma de veinticinco (25) intelectuales. De manera general, el contenido del manifiesto expresa una concepción de "Educación Nueva" en oposición a la "Educación Tradicional", que en la década de 1930 todavía era hegemonícamente influenciada por la Iglesia Católica y por el catolicismo. Los "Pioneros" del movimiento formularon las directivas inspirados en el modelo europeo y norteamericano, y también en los sistemas educativos de algunos países de América Latina. Mientras los representantes de la Iglesia Católica defendían la enseñanza tradicional, privada, elitista, sexista y doctrinaria, los exponentes más críticos del movimiento de la Educación Nueva defendían la enseñanza pública, laica y gratuita para todos. Además de explicitar las directivas de la "Educación Nueva" en contraposición al modelo tradicional, se destacan las cualidades primordiales del nuevo modelo. De tal manera, se afirma que "en esa nueva concepción de escuela, que es una reacción contra las tendencias exclusivamente pasivas, intelectualistas y verbalistas de la escuela tradicional, la actividad que está en la base de todos sus

trabajos es la actividad espontánea, alegre y fecunda, dirigida a la satisfacción de las necesidades del propio individuo.”(Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, 1932). La escuela debería constituirse en un organismo vivo y dinámico, integrada al ambiente natural y articulada con la familia y con otras instituciones educativas. En este aspecto, se observa una convicción firme en relación a la importancia de la participación y sociedad con las instituciones que también realizan acciones educativas. El ambiente natural es concebido como un espacio fundamental de aprendizaje para los alumnos, un ambiente para observar, experimentar y crear.

**La pedagogía antropocéntrica liberal conservadora** se diferencia de la liberal democrática por su visión elitista y economicista. Los integrantes de esta escuela de pensamiento defendieron la construcción de un sistema educativo subordinado a los intereses de la economía de mercado; formularon preceptos pedagógicos con el objetivo de formar un individuo con habilidades y capacidades para la exploración eficiente de los recursos naturales. En esta perspectiva, la naturaleza es reducida a un conjunto de “recursos naturales” fundamentales para el progreso económico del país y la prosperidad de los más “eficaces”.

Al contrario de lo que todavía se observa en el sentido común, el pensamiento ambiental brasileiro está presente en el escenario nacional desde el contexto de la independencia política, en 1822 (PÁDUA, 2004). En la primera mitad del siglo XX (1920-1940), aún dentro del contexto del espíritu que anima a la Semana de Arte Moderna, un conjunto de científicos brasileiros proyecta la utopía de un modelo de desarrollo que sea compatible con la protección a la naturaleza. Una política de “educación ambiental” es esbozada por los idealizadores del Programa de Protección a la Naturaleza. Ante la voracidad insaciable del pensamiento desarrollista que asume el control del Estado a partir de 1930, los protectores de la naturaleza perciben la educación y la institución escolar como instrumentos estratégicos de educación ambiental de las futuras generaciones. Alberto José Sampaio idealiza una nueva ciencia y propone programas que enseñen al hombre a integrarse, a amar y a respetar al mundo natural. No se satisface apenas con la creación de una legislación de protección a la naturaleza, defiende la creación de medidas de fiscalización y punición rigurosa a los infractores, y la realización de campañas educativas para estimular en los niños sentimientos de amor y protección de la fauna y flora brasileira. Alberto Sampaio no se contenta apenas con la producción de conocimiento sobre el mundo natural, propone un conjunto de actividades educativas que, comparadas con las acciones actuales, puede ser considerado el pionero de un Programa de Educación Ambiental. (FRANCO y DRUMMOND, 2009, p. 45; p. 100).

De acuerdo con nuestros criterios de caracterización, los “Protectores de la Naturaleza” son los representantes de la **Pedagogía antropocéntrica conservacionista**. Ellos formularon un estilo de pensamiento pedagógico que se preocupa en preservar el mundo natural o los “recursos naturales” buscando el desarrollo de la civilización humana; difundieron actitudes pedagógicas para “protección de la naturaleza” y explotación racional de los recursos naturales con vistas a un modelo de desarrollo económico eficiente; manifestaron crítica ambiental contra actividades económicas que devastaban “irracionalmente” florestas y recursos naturales, comprometiendo el desarrollo futuro de la sociedad brasileira. Considerando que el movimiento de los protectores de la naturaleza se desarrolló en pleno contexto de crecimiento de la ideología desarrollista del capitalismo industrial, nos cabe reconocer la importante contribución de este grupo de intelectuales brasileiros en el sentido de señalar otro modelo de desarrollo para el país, modelo

éste que fue derrotado pero no olvidado. De todas maneras, es necesario percibir que los protectores piensan y defienden la protección de la naturaleza para el usufructo exclusivo de la especie humana.

En nuestros estudios, también identificamos una vertiente disidente (o diferente) de la tendencia conservacionista. Caracterizamos esta tendencia como **pedagogía antropocéntrica preservacionista**. En la literatura y en los libros didácticos, identificamos la pedagogía preservacionista como siendo aquella que busca superar la visión utilitarista y economicista de la cultura humana en relación a la naturaleza; la visión pedagógica que explicita una preocupación con la protección de la naturaleza ante los impactos ambientales negativos provocados por el progreso económico de la sociedad moderna, principalmente por las actividades agropecuarias, industriales, comerciales e individuales; la sensibilidad pedagógica que cree en el perfeccionamiento moral del carácter humano por medio del conocimiento ecológico y del valor estético y espiritual de la naturaleza; la práctica pedagógica que confía en el valor intrínseco de la naturaleza, sin los tradicionales condicionantes de los intereses materialistas; que destaca la importancia de la enseñanza de los principios básicos de la ciencia ecológica. La pedagogía preservacionista expresa críticas contra las prácticas de degradación ambiental y contra la violencia animal; valoriza los sentimientos humanos en relación a animales domésticos y salvajes, pero el ser humano todavía está en el centro del paradigma.

A partir de la década de 1960, se observa una expansión de la influencia del pensamiento marxista en el espacio educativo brasileiro, inclusive en el contexto de la dictadura militar (1964-1984). De manera general, el pensamiento marxista se desarrolló dentro del pensamiento pedagógico progresista, constituido por intelectuales y educadores que consiguieron preservar el espíritu crítico del iluminismo. Los representantes de la **pedagogía antropocéntrica progresista** valoran el conocimiento científico y el pensamiento crítico considerando la transformación social de la sociedad. En el contexto de la dictadura militar, la pedagogía progresista ejerció un importante papel para la resistencia social al régimen dictatorial. Desde el punto de vista ecológico, sin embargo, el pensamiento progresista de aquel contexto histórico era tan antropocéntrico como las tendencias tradicional y liberal.

## **Consideraciones Finales**

Nuestras investigaciones nos convencen cada vez más que precisamos trascender la racionalidad antropocéntrica. En este sentido, el paradigma de la ecología profunda, junto con otros paradigmas ambientales, nos ayuda a repensar nuestro modo de ver y percibir al mundo; nos motiva a cambiar nuestro estilo de vida consumista y prepotente en relación a los animales no humanos. Además, nos propicia condiciones para percibir que nuestro sistema de enseñanza es un sistema que enseña y persuade el modo de ver y de actuar del hombre antropocéntrico colonizador.

El diálogo con Hannah Arendt nos propicia una comprensión más profunda sobre la naturaleza de la violencia en la sociedad moderna. Arendt (2007; 2013) profundizó sus estudios sobre la condición humana y llegó a la conclusión que la "banalidad del mal" tiende a crecer en las sociedades que se masifican y suprimen los dispositivos de reflexión del espacio público. Fue en el diálogo con Hannah

Arendt, que llegamos a concepto de "banalidad del mal ambiental", el tipo de violencia que está amenazando la vida futura en el Planeta Tierra, incluso la de la propia humanidad.

Con la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, podemos percibir que el proceso de independencia de los países de América Latina todavía está incompleto. Incompleto porque las elites criollas apenas tomaron el lugar de sus antiguos opresores; incompleto porque el modelo de sociedad adoptado por la población independiente fue el de las antiguas metrópolis. Al adoptarse el modelo social y cultural de sus antiguos opresores, se mantuvo una estructura política, económica y jurídica que perpetúa una estratificación social de formato piramidal y fomenta mecanismos permanentes de intolerancia y preconcepción contra las poblaciones más pobres, principalmente los de origen indígena y africana. La necesidad de completar el proceso de independencia con la ruptura al dominio cultural e intelectual europeo, no significa, sin embargo, dejar de reconocer la herencia democrática y libertaria de la cultura europea, y mucho menos los lazos de amistad y diálogo con todos los países que respetan el derecho la autodeterminación de los pueblos y naciones.

A pesar de no profundizar sus estudios en el campo ambiental y ecológico, el pensamiento de Paulo Freire está en cierta medida influenciado por una sensibilidad ambiental envolvente. Además, su concepción de educación ofrece herramientas conceptuales para superar la "educación bancaria" y elaborar una educación ambiental libertadora. Al reflexionar sobre la Pedagogía del Oprimido, Freire (2013) nos ayuda a comprender mejor los mecanismos de dominación que sustentan y legitiman la relación opresor-oprimido. Articulando esta reflexión con la cuestión ambiental, llegamos a la conclusión de que, independiente de su condición social, étnica o de género, el hombre moderno también hospeda dentro de sí la sombra del hombre antropocéntrico colonizador. Eso significa afirmar que no basta liberarse de su condición de oprimido, es necesario también liberarse de su condición de opresor ambiental, es decir, opresor del medio ambiente natural y de los seres vivos no humanos.

## Referencias Bibliográficas

ARENDR, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Traducción de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDR, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Traducción de José Rubens Siqueira. 16ª reimpresión. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BOÉTIE, Étienne de La. *Discurso sobre a servidão voluntária*. Tradução de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Traducción de Newton Roberval Eichebreg. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, s.d.

FELIPE, Sônia T. *Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectiva éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos*. *Revista Páginas de Filosofia*, v., n. 1, jan.-jul./2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/864/1168>. [Consulta: 10-04-2014].

FRANCO, José Luiz de Andrade e DRUMMOND, José Augusto. *Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, nos anos 1920-1940*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (O manuscrito). São Paulo: Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Ministério da Educação (MEC), 2013.

FREITAS NETO, José Alves de. *Bartolomé de Las Casas: a narrativa trágica, o amor cristã e a memória americana*. São Paulo: Annablumme, 2003.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. *Aristóteles em Valladolid*. São Paulo: Mackenzie, 2007.

IPCC- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. "Cambio Climático 2014": impactos, adaptación y vulnerabilidade, informe del Grupo de trabajo II. Accesible en: <http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>. Accesado el 10 febr. 2015.

LAS CASAS, Frei Bartolomé. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América*. Tradução de Heraldo Barbury. Porto Alegre: L&PM, 2001.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen: Pés descalços: uma história de Hiroshima*. Traducción de Sofia Valtas. 5. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponible en: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). [Consulta: 20-02-2015].

PÁDUA, José A. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista - 1786/1888*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jo

---

<sup>i</sup>Actualmente en Brasil (2015) la violencia contra los pueblos indígenas todavía es una realidad brutal. Sin embargo, no hay discursos de orden moral, ético o jurídico que estimulen, justifiquen y legitimen un ambiente cultural de "banalidad del mal" contra esos pueblos.

<sup>ii</sup>El filósofo y humanista Étienne de La Boétie escribió el *Discurso da Servidão Voluntária* en el siglo XVI, luego de la derrota de la población que enfrentó a los soldados del rey. (BOÉTIE, 2003). La reflexión de La Boétie expone la siguiente cuestión: por qué la población de un reino o Estado se somete al poder de un rey tirano, o de un gobierno dictatorial?

<sup>iii</sup>En América Portuguesa, particularmente en la sociedad esclavista de Brasil, el "capitão do mato" era un ex esclavo o un individuo de las clases más pobres de la población campesina, promovido a cazador de negros fugitivos; era temido por su crueldad en la persecución de los esclavos fugitivos.

<sup>iv</sup>La caracterización de estas configuraciones pedagógicas vienen siendo realizadas por nuestro Grupo de Investigación, con base en la selección y clasificación de centenas de libros didácticos de las siguientes materias escolares: Historia Natural, Enseñanza de Ciencias, Enseñanza de Biología, Enseñanza de Geografía y Enseñanza de Historia de Brasil.

<sup>v</sup>Cabe destacar que estas características de las tendencias pedagógicas antropocéntricas se refieren al pensamiento pedagógico brasileiro del período estudiado, es decir, de 1930 a 1984. Actualmente el antropocentrismo aún está fuertemente arraigado en el pensamiento pedagógico, pero todas las tendencias sufrieron algún tipo de cambio epistemológico e ideológico.