



Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental

Santiago Tomás Bellomo
Universidad Austral, Argentina
sbellomo@austral.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-5210-3915>

Licenciado y Doctor en filosofía, y Licenciado en Administración y Gestión de la Educación. Docente de doctorado y grado en diversas casas de estudio, en temáticas vinculadas con la antropología filosófica en su aplicación a la psicología y la educación. Se desempeña habitualmente como responsable de gestión educativa en organismos públicos y privados

Resumen - Resumo - Abstract

La distinción entre posiciones biocéntricas y antrópicas se utiliza regularmente para identificar el posicionamiento y las prácticas de los educadores, políticos y gestores ambientales. Aplicada en un nivel ontológico –relativo a los fundamentos teóricos - demuestra ser pertinente, sobre todo si se reconocen sus diversas modulaciones. En el nivel ético, su utilización enfrenta dificultades toda vez que se repara en las tensiones que caracterizan al discernimiento ético-ambiental. Salvo por las modulaciones extremas, las posiciones moderadas del

A distinção entre posições biocêntricas e antrópicas é usada regularmente para identificar o posicionamento e as práticas de educadores, políticos e gestores ambientais. Aplicado em nível ontológico - relacionado aos fundamentos teóricos - mostra-se pertinente, especialmente se suas diversas modulações forem reconhecidas. No nível ético, seu uso enfrenta dificuldades sempre que é reparado nas tensões que caracterizam o discernimento ético-ambiental. Com exceção das modulações extremas, as posições moderadas do biocentrismo e

Intellectual preference and practices of environmental educators, politicians and managers are usually described in terms of anthropocentrism and biocentrism. This distinction is relevant when applied to ontological analysis, related to theoretical grounds, mostly if there is acknowledgement of their many modulations. In the ethical analysis, however, its use run across some difficulties derived from the tensions that take part in the ethical-environmental judgement and practice. Contrary to extreme modulations, moderated stances of biocentrism

biocentrismo y antropocentrismo tienden a converger, y pueden ofrecer un terreno fértil para el desarrollo de las competencias propias de la educación para el desarrollo sustentable.

do antropocentrismo tendem a convergir e podem oferecer um terreno fértil para o desenvolvimento das competências da educação para o desenvolvimento sustentável.

and anthropocentrism tend to converge and may offer a fertile field for the development of skills for the Education for Sustainable Development.

Palabras Clave: biocentrismo, antropocentrismo, desarrollo sustentable, educación ambiental.
Palavras-chave: biocentrismo, antropocentrismo, desenvolvimento sustentável, educação ambiental.

Keywords: biocentrism, anthropocentrism, sustainable development, environmental education.

Recibido: 24/09/18

Aceptado: 16/03/19

Para citar este artículo:

Bellomo, T (2019). Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 71-94.

Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental

Introducción

La literatura sobre fundamentos de educación, política o gestión ambiental apela habitualmente a una visión dicotómica para orientar y describir el posicionamiento tanto de educadores como de teóricos o gestores de cuestiones ambientales. Esta visión se configura en torno a dos perspectivas: la antrópica o antropocéntrica, por un lado, y la biocéntrica o ecocéntrica, por otro (Stenmark, 2017; Kronlid y Öhman, 2013; Koptina, 2014; Cocks y Simpson, 2015; McDonald, 2014).

Dicha distinción es aplicable tanto en el nivel de análisis ontológico como en el ético, aunque no con sentido necesariamente equivalente. Mientras que el nivel ontológico indaga sobre la naturaleza humana, sobre el ser del hombre, y sobre las relaciones con su entorno, el nivel ético constituye la esfera en la que los fundamentos ontológicos iluminan un juicio moral respecto de una acción propia o ajena, lo que pone en consideración un modelo ético que articula valores ambientales y sociales, guiando el juicio moral ambiental y la acción.

Evidentemente, existe vinculación directa entre los tres planos de análisis (ontológico, ético y práctico) precisamente porque los juicios y la acción ambiental suelen estar iluminados por principios ético ambientales, los que suelen descansar, a su vez, en supuestos ontológicos. Esto genera que los diferentes planos entren en confusión con relativa frecuencia en las discusiones contemporáneas, lo que da lugar a equívocos y ambigüedades que tienden a extremar innecesariamente la tensión dicotómica de base que frecuentemente involucra el discernimiento ambiental.

El artículo ofrece un marco conceptual orientado a la identificación y clarificación de estas ambigüedades y equívocos. Dicho marco asume la validez de la alternativa biocentrismo-antrópía, e identifica diversas modulaciones o variaciones internas a cada una de ellas, con sus correspondientes autores de referencia. Es indudable que la selección y caracterización de las modula-

ciones estará expuesta a las limitaciones propias de cualquier síntesis de esta naturaleza. Lo mismo sucederá con la mención de autores, que se realizará sin otra intención que la de ilustrar mediante ejemplos cada alternativa de conceptualización. Se ha privilegiado la intencionalidad didáctica a efectos de cumplir con el objetivo del trabajo.

Desde este punto de vista, el análisis no reflejará la sutileza descriptiva propia de la delimitación cartográfica de Sauvé (2004), por ejemplo, o la más reciente clasificación de Kronlid y Öhman (2013). Los esfuerzos de estos autores son muy valiosos en tanto nos recuerdan hasta qué punto las corrientes de educación ambiental se resisten a ser representadas en estructuras teóricas simples, las que pierden de vista buena parte de su riqueza. Sin embargo, tienen la desventaja de que -en su afán de retratar la diversidad de alternativas- se valen de criterios de clasificación diferentes, lo que dificulta la identificación de las dimensiones en juego y sus derivaciones.

Del análisis de las diferentes modulaciones antrópicas y no antrópicas se infiere que la oposición dicotómica entre biocentrismo-antropocentrismo es aplicable principalmente en el posicionamiento ontológico, más asociado a la afirmación teórica inicial. En el posicionamiento ético, salvo por las modulaciones extremas que no necesariamente contribuyen al mejor discernimiento ambiental, demostrará tener menos fuerza persuasiva. Cuando se accede al nivel de la praxis, cobra relevancia el nivel de complejidad de los problemas y tensiones que atraviesan la educación ambiental, lo que reduce incluso más esta inercia dicotómica.

La consideración de estos tres niveles de análisis filosófico (el de la ontología, el de los principios ético-ambientales y el de la praxis), así como su caracterización y propuesta de alternativas, permiten al educador ambiental asumir un posicionamiento más claro desde el cual poder iluminar la propia práctica. Esto resultará, en definitiva, en la propuesta de programas de educación ambiental que concilien mejor las demandas antrópicas y biocéntricas, vale decir, entre las necesidades concernientes al desarrollo y a la preservación ambiental.

Posicionamiento biocéntrico o antrópico en el nivel ontológico

Las respuestas a preguntas centrales acerca de la naturaleza de la persona humana, su lugar en el mundo, y sobre la relación de esta persona con el entorno, constituyen el centro del análisis ontológico. Ellas definen nuestro

posicionamiento filosófico ambiental y nos inclinan hacia una perspectiva de corte antrópico o hacia una de corte biocéntrico o ecocéntrico.

Ejemplos de tales preguntas son: ¿Existe una diferencia cualitativa entre el hombre y los restantes seres naturales? ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el ser humano y el ambiente natural? ¿Son los seres del reino natural sujeto de derecho en el mismo sentido que lo es el ser humano? En caso afirmativo, ¿cómo se determinan estos derechos y quién lo hace?

A continuación, se describirán, en un esfuerzo de síntesis algo excesivo, las modulaciones que pueden encontrarse dentro de cada perspectiva.

Perspectiva antrópica o antropocéntrica

La perspectiva antrópica, cuando se aplica en el nivel ontológico, acentúa con mayor o menor énfasis el rol predominante de la persona humana sobre el reino natural. Para esta posición, la especie humana no es una entre otras, sino una especie superior. Los fundamentos de la concepción antrópica pueden ser diversos. Podemos identificar los siguientes enfoques generales:

Enfoque de la diferencia cualitativa:

Es la posición que sostienen las religiones occidentales y las filosofías basadas en la cosmovisión greco-latina (fuente de buena parte del derecho occidental vigente), así como algunas de las cosmovisiones orientales. Los párrafos siguientes aludirán particularmente a la tradición de la filosofía de inspiración católica dado que ha configurado buena parte de la cosmovisión lberoamericana.

En ella se identifica a la persona humana como poseedora de una dimensión espiritual por la que se la diferencia esencialmente de los restantes seres vivientes. El reconocimiento de una dimensión espiritual no reductible a lo material posiciona al género humano en una escala cualitativamente superior a la de los restantes seres vivos. En esta línea se inscriben los planteamientos ambientales de Francisco, en su Encíclica *Laudato Si* (parr. 69, 90).

Esta visión no necesariamente reniega del carácter evolutivo de las especies, ya que reconoce la continuidad de aquello que llamamos “vida”, la que se

expresa en un rango de niveles sin que se registren saltos abruptos entre especie y especie, género y género. Sin embargo, en el contexto de esta continuidad evolutiva, se identifica la novedad del espíritu como un elemento no reductible a la mera configuración orgánica.

Si bien se reconoce la dependencia funcional de lo espiritual respecto de lo corporal (en tanto lo espiritual necesita de una base corporal para operar), la dependencia no es ontológica. Esto implica que el ser de lo espiritual no tiene ni puede tener su origen a partir de la evolución de la materia, ni su naturaleza ha de confundirse con la del organismo material.

El reino natural constituye un legado del que el ser humano debe hacerse cargo con responsabilidad, y sobre el que se tiene derecho a operar a efectos de procurar la subsistencia (*Laudato Si*, parr. 78, 116ss).

Enfoque moderno de la superioridad de grado

Ciertos autores niegan la existencia de una diferencia esencial entre la especie humana y la de los animales superiores. Atribuyen al hombre, sin embargo, superioridad evolutiva respecto de las restantes especies. Al constituir un eslabón superior dentro de la cadena de seres vivientes, la inteligencia humana permite un señorío que no es necesariamente fundado en potestad divina, sino en adaptación natural. La diferencia no es esencial y cualitativa, sino de grado.

La idea de señorío puede constituir una cierta prerrogativa de utilización **instrumental** de la naturaleza, concebida como recurso al servicio de las necesidades del hombre. Es, indudablemente, la aspiración de muchos referentes de la modernidad ilustrada, que ha permeado gran parte de la tradición evolucionista del siglo XIX y que da origen a lo que, en la literatura ambiental se denomina “recursismo” o “conservacionismo” (Sauve, 2005, p. 20).

La defensa de la racionalidad instrumental y el progreso ilustrado no tiene gran acogida en la educación ambiental, en la que prima más bien el desencanto posmoderno, la deconstrucción arqueológica del saber o el rescate de racionalidades no instrumentales. Sin embargo, sigue teniendo eco en ámbitos científico-tecnológicos en los que la confianza en las posibilidades de la ciencia empírica se mantiene, en ocasiones, sorprendentemente intacta.

Esta posición también toma forma solapada en algunas formulaciones contemporáneas que se analizarán a continuación.

Enfoque holístico de la complejidad

Los acuerdos internacionales dieron relevancia a la noción de *desarrollo sustentable*, lo que originó una sobreabundancia de producciones académicas destinadas a clarificar dicho concepto y dirimir su contenido. Lo común a dichas producciones tiene que ver con el reconocimiento del carácter sistémico u holístico de la cuestión ambiental (Bonnet, 2002; González Gaudiano, 1999; Stevenson, 2006; Leff, 2007).

En el marco de esta consideración holística, surgió también un claro consenso respecto de la inherente complejidad de la cuestión ambiental y de las limitaciones del binomio “antropía-biocentrismo” para describir dicho concepto. Esto sucede toda vez que se asume la condición tridimensional que lo caracteriza (en tanto abarca la dimensión social, económica y natural) o, incluso, cuatridimensional (si se concibe la dimensión institucional como variable independiente de la social). En esta visión, y siempre partiendo de su formulación teórica, los fines prioritarios de la perspectiva antrópica y los de la perspectiva biocéntrica tenderían a confluir, por lo que cabría hablar de una cierta “superioridad conceptual” del Desarrollo Sostenible y de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Stevenson, 2006, p. 277).

Surgen así posiciones como las del *ambiocentrismo* (Bonil, 2004, p. 7; Nava Escudero, 2013, p. 207ss) en las que se evita disolver lo social en visiones biologicistas, tanto como subordinar el orden biológico a flujos sociales y productivos. En definitiva, “se trata de aprehender una realidad multidimensional en la que confluyen elementos no lineales, de diferentes niveles de espacialidad y temporalidad, con diferentes formas de interdependencia” (Leff, 1998, p. 194).

Amparada en su aspiración generalista y conciliatoria, la noción de desarrollo sustentable asume un carácter de “utopía” en su sentido más literal: un lugar al que aspiramos llegar (del griego εὖ: buen, τόπος: lugar). Constituye una idealización orientadora, que nos invita a mantenernos en movimiento hacia una determinada dirección, aún a sabiendas de que no resulta necesariamente asequible aquí y ahora.

Precisamente por su carácter utópico, la utopía del desarrollo sostenible acoge a una diversidad de ontologías, explicitadas o no explicitadas. Ahora bien, lo usual, según advierten numerosos críticos, es que adquiriera la forma de un “antropocentrismo del desarrollo sostenible” (Stenmark, 2017, p. 37) profundamente vinculado con la concepción moderna instrumentalista que se describiera anteriormente.

De allí que muchos críticos asocien la agenda educativa del Desarrollo Sostenible (EDS) con el adoctrinamiento y la repetición acrítica de definiciones oficiales sobre la base de estándares estrechos (Sauvé, 2005; González Gaudiano, 1999, 2012; Stenmark, 2017, Adelman, 2017), lo cual se traslada naturalmente en las orientaciones de la educación para el desarrollo sustentable:

Una preocupación central es que el discurso acerca del desarrollo sustentable y, en consecuencia, de la educación para el desarrollo sustentable, mantiene una cosmovisión instrumental y antropocéntrica y excluye la consideración de la perspectiva ecocéntrica. La EDS todavía está dominada por la cosmovisión industrial/tecnológica y se ha mantenido formando parte del currículum oculto de la escolaridad (Koptina, 2014, p. 78).

En definitiva, estos desvíos son herederos de la modernidad según Morin (2004, p. 28), Sauvé, (1999, 2017, p. 13) o Leff (2008, p. 18), en tanto siguen arraigados en una visión acerca de la relación entre el hombre y la naturaleza profundamente anclada en el paradigma de la razón instrumental, por lo que propiamente podrían quedar considerados en la modulación anterior.

Ahora bien, muchos de estos mismos críticos intentan dar forma a una nueva “vía media” entre biocentrismo y antropocentrismo desde una ontología anti-moderna. En este intento, cuestionan la descripción del conocimiento humano en términos de “sujeto” y “objeto” (Ost, F., 2001, p. 277) y suscriben a los principios del paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin y reproducido en Latinoamérica por Rolando García (2006, p. 32).

No es inusual advertir un sesgo fuertemente antrópico en sus declaraciones, como sucede en el caso de Enrique Leff, en quien nos concentraremos a continuación:

La racionalidad ambiental orienta las acciones sociales por los principios de la sustentabilidad, la autonomía, la autogestión, la democracia, la

equidad y la participación. No es una racionalidad ecológica ceñida a los valores intrínsecos de la naturaleza que tanto reclaman el biocentrismo y el conservacionismo (Leff, 2004, p. 432).

La propuesta de Leff resulta afín no tanto a la *ecología profunda* de Näess y Rothenberg cuanto a la *ecología social* de Bookchin, “que imprime valores ecológicos y democráticos a la reorganización de la sociedad a partir de los principios de autonomía, convivencia, solidaridad, integración y creatividad, en armonía con la naturaleza” (Leff, 2004, p. 205). Recuérdese los términos del debate entre la ecología profunda y la ecología social desarrollado hacia fines de los años 90 en Europa, cuyos referentes principales fueron precisamente Arne Näess y Murray Bookchin. Los defensores de la ecología profunda acusan de “antropocéntricos” a los de la ecología social, precisamente por acentuar la prioridad de “lo humano” en la cuestión ambiental, frente a la acusación inversa de misantropía que los segundos expresaban sobre los primeros (Bookchin, 1999).

Desde este punto de vista, la promoción de una racionalidad ambiental, una ética ambiental o un saber ambiental, constituyen aristas de un mismo anhelo de plasmar un modelo de desarrollo más equitativo. En definitiva, aquello que llamamos ambiente o complejidad ambiental “representa el campo en el que las formas del conocimiento y los procesos de aprehensión cognoscitiva de lo real transforman lo real mismo, que al mismo tiempo construye y destruye la realidad” (Leff, 2007, p. 51).

El saber ambiental plantea una particular relación entre realidad y conocimiento: no sólo busca completar el conocimiento sobre la realidad existente, sino “orientar la construcción de otro orden social que no sería la proyección hacia el futuro de las tendencias actuales” (Leff, 1998, p. 199). Como puede observarse, el sesgo antrópico no guarda relación exclusivamente con una priorización ética, sino con una ontología que atribuye al universo simbólico una capacidad constructiva sobre aquello que llamamos “naturaleza”. Algo similar ocurre en el caso de González Gaudiano quien, en su análisis sobre los ecos de las discusiones sobre educación ambiental, se reconoce gramsciano al concebir la prioridad de las prácticas educativas en particular, y las culturales en general, para transformar la realidad latinoamericana (González Gaudiano, 1999, p. 15).

Perspectivas no antrópicas: biocéntricas y ecocéntricas

Como correlato de la posición antrópica en sus diversas modulaciones, pueden encontrarse aquellas teorías filosóficas que reniegan de cualquier diferencia esencial entre la especie humana y las restantes especies. No desconocen las evidentes diferencias de grado, pero se resisten a calificarlas en términos de superioridad o inferioridad.

Las posiciones no antrópicas, en general, “están de acuerdo en sostener que las cosas no humanas tienen derechos morales [*moral standings*], pero difieren unas de otras en el sentido de que algunas atribuyen derechos morales sólo a los individuos vivientes, mientras que otras abrazan la idea de que las especies y los ecosistemas también tienen derechos morales” (Stenmark, 2017, p. 61). Las primeras pueden ser llamadas “biocéntricas” y las segundas “ecocéntricas”.

El *ecocentrismo radical* o *monismo ecocéntrico*, según explica Stenmark (2016, p. 83) constituye una posición extrema que considera que el sistema, el todo ecológico, es sujeto de derecho; no así sus partes constitutivas. No tiene muchos adeptos en el contexto de la discusión ambiental. Las versiones moderadas del ecocentrismo tienen en común el reconocimiento de que los ecosistemas constituyen sujetos de derecho al igual que sus partes constitutivas. El filósofo ambiental noruego Arne Næes puede ser considerado un referente de este tipo de ecocentrismo, no sin las debidas reservas (Bugallo, 2011).

Albert Schweitzer ha sido un defensor de ideas biocéntricas (2014, p. 7ss), al igual que Paul Taylor (1986, p. 80), Derrida (2003, p. 85) o Peter Singer. Este último cuestiona fuertemente lo que él denomina el principio de “santidad de la vida humana” (Singer, 1984, p. 97) y analiza la posibilidad de “intercambiability” de los seres vivos. Le interesa saber en qué medida, por ejemplo, un pollo puede ser reemplazado por otro sin que esto suponga una injusticia para el pollo reemplazado.

La conclusión del planteamiento de Singer, que no estamos en condiciones de reproducir aquí en su totalidad, es que la especie humana no difiere ontológicamente de otras especies vivientes ni por su autoconsciencia, ni por su lenguaje, su capacidad de utilizar herramientas, ni por ningún otro rasgo exclusivo. Las diferencias evolutivas no constituyen fundamentos suficientes para una apelación a mayor nivel de jerarquía o dignidad:

De aquí que debemos rechazar la doctrina que pone la vida de los miembros de nuestra especie por encima de la vida de los miembros de otras especies. Algunos miembros de otras especies son personas; algunos miembros de la nuestra no lo son (Singer, 1984, p. 126).

Bajo esta perspectiva, Singer cuestiona -incluso- la prerrogativa de atribuir el carácter de “personas” exclusivamente a los seres humanos, y explora la ardua empresa de bregar por el reconocimiento de derechos para los animales.

Implicancias del discernimiento ontológico para la educación ambiental

La discusión ontológica tiene relevancia para el educador ambiental y para el educador en general. Primeramente, permite al docente tomar consciencia sobre su propia posición (y acaso delimitarla con claridad). Este paso es fundamental para que, sobre todo en la educación ambiental de adolescentes y jóvenes, se explicita la orientación filosófica, lo que contribuye a crear contextos de honestidad y libertad intelectuales, y a favorecer el discernimiento de los alumnos.

Es legítimo que el educador cuente con un posicionamiento, y es saludable que pueda explicitarlo en tanto y en cuanto se ofrezcan posibilidades para reconocer y sostener otras alternativas. Este tipo de ejercicios poseen gran valor formativo en orden al desarrollo del pensamiento crítico, y preserva al educador del adoctrinamiento, a menudo floreciente en contextos de educación ambiental.

En este marco, el educador ambiental podrá presentar propuestas formativas que permitan a los alumnos:

- Comprender en qué medida los discernimientos ético-ambientales y los comportamientos están asociados a posicionamientos filosóficos.
- Identificar o desarrollar un posicionamiento propio.
- Contribuir a la comprensión de las alternativas rivales y ejercitar un diálogo y convivencia respetuosos de las diferencias.

Modelos ético-ambientales biocéntricos y antrópicos

Como se ha dicho, el análisis ético-ambiental procura discernir respecto de la valoración moral de una determinada acción con impacto ambiental a la

luz de determinados principios y criterios de juicio. El foco de atención está centrado, por tanto, en la naturaleza de los actos (sus fines, intenciones y circunstancias) antes que en la naturaleza del sujeto humano que los ejerce.

Ahora bien, ¿cuáles son esos principios y criterios de valoración? En alguna medida éstos se constituyen como corolario de los supuestos ontológicos a los que se hiciera alusión en el primer apartado, y refieren a lo que la ética tradicional denomina “fines del obrar humano” (traducido al lenguaje de la sustentabilidad, “valores asociados al desarrollo sustentable”).

En atención a estos valores, la ética ambiental identifica claramente **tendencias antrópicas o biocéntricas**. Generalizando, podría decirse que las tendencias antrópicas tienden a privilegiar aquellos bienes, fines o valores asociados con el desarrollo humano. Por su parte, las tendencias biocéntricas priorizan los bienes, fines o valores asociados con el entorno natural y su preservación.

Tendencias antrópicas

Lo dicho no resulta suficiente para identificar la variedad de las modalidades antrópicas. Es preciso distinguir las distintas acepciones de lo que ha de entenderse por “desarrollo sustentable”, lo que abre a un gran abanico de modulaciones. Dicha noción bien puede quedar confinada a la más estrecha acepción de “bienestar económico”, o introducir mayores y más profundas esferas o dimensiones de lo humano-social, llegando a abarcar, como se ha visto, la integración con el entorno natural. El esfuerzo de discriminación de todas las posibles acepciones de la noción de “desarrollo” es tan rico como extenso, y ya otros han realizado el ejercicio de procurar una sistematización (Gallopín, 2003, p. 25-26).

Es menos frecuente y más relevante para la actividad educativa intentar discriminar los sujetos o destinatarios principales del mencionado desarrollo y, por otro lado, caracterizar el tipo de valoración que las tendencias antrópicas realizan sobre los bienes naturales.

En el contexto de discernimientos ambientales, las posiciones antrópicas tien-

den a privilegiar el desarrollo humano, sea éste individual, intra-generacional o inter-generacional.

La *perspectiva antrópica individualista* alienta el consumo y el bienestar individual como clave del desarrollo de los pueblos y las naciones. Este paradigma suele estar asociado a tradiciones económicas neo-liberales (Sauvé, 2017, p. 224) que alientan la generación de riqueza a partir de mecanismos de mercado basados en la oferta y la demanda, y en los que los límites éticos del consumo están regulados exclusivamente por la necesidad de los sujetos (muy expuesta a sutil manipulación) y la disponibilidad de los recursos. Se trata de la perspectiva del consumismo, destinatario principal de las críticas de gran parte de los teóricos de la educación ambiental.

Ahora bien, debe evitarse la asociación lineal entre perspectiva antrópica y el individualismo consumista neoliberal. Cabe sostener un paradigma ético antrópico que cultive altas dosis de altruismo y generosidad. Cuando el foco de esta atención se concentra en el desarrollo de grupos sociales de la propia generación, más o menos extendidos, estaremos en presencia de una *perspectiva antrópica con foco en el desarrollo intra-generacional*.

Esta modulación podría segmentarse también en subgrupos, conforme se prioricen los intereses de una nación, cultura o grupo social determinado. El caso del eco-feminismo, por ejemplo, alienta la promoción de lo femenino, por alentar un conjunto de disposiciones y condiciones más proclives a armonizar con las necesidades del entorno natural.

En el marco de esta caracterización antrópica, también podemos encontrar a aquellos movimientos que promueven mayores niveles de equidad geopolítica y que custodian la adecuada asignación de niveles de responsabilidad entre países del primer mundo y del tercer mundo, lo que permite abrir juicios respecto del rol de los organismos internacionales en esta materia (de Mooerlose, 2015).

Resulta difícil distinguir a priori la modulación anterior con aquella *que privilegia el desarrollo inter-generacional*. Ésta se alinea detrás de la proclama del “Informe Bruntland” y su ya tradicional definición del desarrollo sostenible, concebido como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones”. También aquí podríamos encontrar matices según se pretenda privilegiar el desarrollo de futuras generaciones del propio grupo social, de la propia nación o región o de la humanidad en su conjunto.

En cualquiera de estos casos, claro está, la preservación ambiental-natural es concebida como una condición ineludible para el desarrollo auténtico de los pueblos y ciudadanos, aunque cabe que este requisito asuma una connotación instrumental, en el sentido que se analizará a continuación.

Modulaciones antrópicas en función de la valoración de los bienes ambientales

Si las perspectivas éticas antrópicas privilegian los fines concernientes al desarrollo humano en lo concreto del discernimiento ambiental, ¿qué valoración realizan sobre los fines y valores del entorno natural?

Ya se ha mencionado la posición antrópica del instrumentalismo moderno, que concibe al entorno natural como recurso disponible para el desarrollo humano, vale decir, como instrumento y no como un bien en sí mismo. En términos de Charles Taylor (Taylor, 1976, p. 290), el instrumentalismo moderno no atribuye “valoración fuerte” sino “valoración débil” a la naturaleza. Stenmark (2016, p. 32), por su parte, ensaya una distinción semejante al discriminar entre valoración instrumental (*instrumental value*), valoración intrínseca (*intrinsic value*) y valor inherente (*inherent worth*).

Ahora bien, así como es un equívoco usual identificar la perspectiva antrópica exclusivamente con el individualismo, también lo es identificarla con la defensa de cosmovisiones instrumentalistas o de valoración débil, como sucede en el caso de Gagnon, Thompson y Barton (1994), Adelman (2017), o Kromlid y Öhman (2013). Este error surge de asumir una falsa disyuntiva de base, que podría describirse de la siguiente manera: «O se concibe a la naturaleza como un bien en sí mismo, se la valora por lo que es en sí con independencia del provecho que podamos sacar de ella (y se es, por tanto, biocéntrico), o se la concibe como recurso al servicio de las necesidades humanas (y se es, por tanto, antrópico)». Esta falsa disyuntiva deja sin consideración un espectro de posibles alternativas antrópicas no instrumentalistas.

Cabe distinguir, por tanto, la existencia de *enfoques antrópicos instrumentalistas o de valoración débil del ambiente natural* y *enfoques antrópicos de valoración fuerte del entorno natural*. Un referente de este último grupo es, por ejemplo, Francisco y su *Laudato Sí* (parr. 10ss) quien rescata la prédica franciscana del hermanamiento con la naturaleza (expresada en el llamamiento al “hermano sol” y la “hermana luna”) y la concibe no sólo como

fuentes de recursos, sino también –y principalmente- como don y “casa común” (*Laudato Sí*, parr. 76ss). Esto implica el reconocimiento del valor intrínseco de lo natural, así como el de la propia finitud de la condición humana, lo que conlleva a una visión despojada de la ambición, soberbia y auto-confianza de la razón iluminista.

No hay contradicción filosófica en admitir – a la par que valor instrumental - valor intrínseco del entorno natural, y hacerlo desde una posición ética antrópica. El conflicto ambiental es concebido, bajo esta perspectiva, como una contraposición entre valoraciones fuertes que resultan incompatibles en un contexto dado.

Las limitaciones inherentes a este trabajo impiden abordar la problemática contemporánea concerniente a la “valoración intrínseca”. El desafío filosófico que deben resolver los partidarios de la “valoración fuerte” tiene que ver con la justificación de la pretendida objetividad, universalidad y transversalidad de los valores éticos ambientales, lo que permite ubicarlos en la categoría de “derechos humanos de tercera generación” (Gil Pérez y Vilches, 2017). En otras palabras, el reconocimiento de que ciertos bienes asociados al desarrollo sostenible resultan dignos de valoración transcultural, con independencia del juicio o criterio individual o cultural social.

Tendencias no antrópicas biocéntricas o ecocéntricas

Las tendencias no antrópicas coinciden con las antrópicas de valoración fuerte al atribuir valor intrínseco a los seres del entorno natural. No hay posiciones no antrópicas instrumentalistas. Aunque sí existen, como recuerda Stenmark (2017, p.63), posiciones no antrópicas de valoración indiferenciada (que atribuyen a los seres naturales idéntico valor) o de valoración diferenciada (en las que no todo valor intrínseco es idéntico). Por cierto, esta distinción traduce en la esfera ética los principios ontológicos que diferencian al ecocentrismo del biocentrismo.

¿En qué se diferencian, por tanto, las posiciones antrópicas de valoración fuerte con las posiciones no antrópicas? La diferencia puede resultar sutil, pero es radical cuando se aplica a contextos de discernimiento ético ambiental: cuando no resulta posible conciliar la preservación ambiental con el desarrollo económico o social, la perspectiva no antrópica privilegiará la preservación del entorno y estará mayormente dispuesta a resignar total o parcialmente

los beneficios que acarrea el desarrollo para las personas y sociedades.

Así como pueden distinguirse modulaciones de la antropía en función del tipo de valoración que se tenga sobre “lo natural”, también las posiciones no antrópicas (ecocéntricas o biocéntricas) pueden admitir gradaciones o modulaciones en función de su valoración sobre “lo humano”, concebido en sus diversas manifestaciones.

Como hemos visto, una posición extrema interpretará la acción humana como invasiva del entorno natural y pretenderá minimizar al punto máximo su impacto. Las versiones moderadas se distinguen por aceptar la legitimidad de las necesidades humanas, llegando en algunos casos a reconocer que las vinculadas con el ser humano tienen un valor individual mayor, incluso, que las del reino natural (Stenmark, 2017, p. 90). Como podrá verse, posiciones de este último tipo resultan casi indiscernibles de las versiones moderadas de antropocentrismo.

La importancia de los modelos éticos en la educación ambiental

La educación ambiental abarca no sólo una tarea de identificación relativa al propio posicionamiento ontológico. También compromete una reflexión y discernimiento respecto de:

- los destinatarios del desarrollo humano sustentable,
- la valoración de los bienes ambientales.

En este punto también se ofrecen alternativas filosóficas para que el educador identifique y precise su propio **modelo ético-ambiental**, configurado en el marco de las tendencias y modulaciones descriptas. No es lo mismo asumir una perspectiva individualista del desarrollo, que dejarse interpelar por el *Informe Bruntland*. Las conductas a promover serán bien diferentes si se asume una concepción instrumental o si se identifica una valoración fuerte de la naturaleza, incluso desde una perspectiva ontológica antrópica. El modelo ético ambiental basado en una concepción del hombre como parásito del ambiente orientará a la conquista de valores muy lejanos a los del desarrollo humano.

En este discernimiento que media entre el posicionamiento ontológico y la práctica ambiental concreta se ubica este segundo ámbito de educación ambiental, al que suele prestársele poca atención, aun cuando resulta fundamental para orientar la propuesta educativa.

Las tensiones del discernimiento ambiental:

Posiciones moderadas y extremas

Mientras que en la dimensión ontológica resulta inevitable tomar partido - aunque sea de manera no reflexiva- a favor de una determinada concepción (biocéntrica o antrópica), en la dimensión ética la aplicación unívoca de los principios biocéntricos o antrópicos resulta problemática dada la existencia de matices y alternativas no excluyentes. Por eso se menciona la existencia de modulaciones tendenciales (que actúan al modo de tendencias a obrar conforme ciertos principios). Cuando se accede al nivel de la acción concreta, la complejidad se acrecienta incluso más y resulta mucho más difícil establecer criterios de clasificación y posicionamiento. La acción nos ubica en la intersección bajo la cual los principios ético-ambientales se confrontan con las tensiones y circunstancias particulares del discernimiento ético-ambiental.

Encontramos, por un lado, la *tensión de la escala espacio-temporal*: el discernimiento ambiental ocurre sobre problemas que tienen una localización y una historia, lo que implica el arrastre de responsabilidades o irresponsabilidades (no necesariamente atribuibles a individuos y sociedades presentes), así como impactos geográficos. Esta historia e impactos suelen ser difíciles de dimensionar. Se encuentran inmersos y atravesados por conflictos que subsisten y se extienden en el tiempo. O que duermen en estado de latencia esperando la ocasión propicia para poder resurgir.

Asimismo, los discernimientos ambientales se anclan en un presente en el que confluyen no sólo las deudas del pasado sino también las necesidades del presente, así como las expectativas sobre el futuro. El discernimiento ético-ambiental debe considerar simultáneamente estos tres planos, y en una escala geográfica suficientemente amplia, lo que habitualmente supone una priorización a favor de ciertos planos o dimensiones por sobre otros. Para un mismo individuo o grupo social, algo puede resultar perjudicial en el presente, pero beneficioso para el futuro, o a la inversa; puede ser reparador de una deuda pasada y, al mismo tiempo, generador de una inequidad futura. Lo beneficioso para una región puede ser perjudicial para otra, en el presente o en el futuro, o beneficiosa en pequeña escala, pero perjudicial en escala mayor.

Estrechamente vinculada con la tensión espacio-temporal, sobreviene la *tensión vinculada con los destinatarios del discernimiento ambiental* ya descripta. Los conflictos ambientales no sólo interpelan a individuos, sino

también a sociedades o grupos sociales mayores o menores, y no de manera homogénea, ni respondiendo a intereses acordados. Una situación puede resultar no problemática para un ciudadano individual, pero sí para un grupo social, o lo contrario. O puede resultar beneficiosa para un grupo social y no para otro, para una nación y no para otra.

Los conflictos ambientales conllevan también una *tensión entre lo explícito y lo implícito* en materia de intereses e intenciones. Es evidencia cotidiana que una persona puede orientarse a los fines más nobles con las intenciones más espurias. Puede ajustarse a derecho en términos formales mientras procede de modo no ético.

Por desgracia, los discernimientos ambientales constituyen materia fértil para el falseamiento y la degradación de los intereses e intenciones. En nombre del desarrollo y la prosperidad social pueden promoverse retornos individuales o corporativos deshonestos. Asimismo, cabe invocar el derecho de los pueblos originarios simplemente como pantalla para acumular poder o influencias. La tensión entre lo jurídicamente lícito (explícito) y lo éticamente ilícito (implícito) también ocupa su lugar en el discernimiento ético-ambiental.

Finalmente, en lo concerniente no ya a los fines ni a las intenciones, sino a los medios, el discernimiento ambiental debe resolver también *la tensión entre el punto de vista técnico, el social y el normativo*. Con frecuencia, los desafíos ambientales configuran problemas técnicos de alta complejidad. Estos interpelan a la comunidad científica, que adquiere progresivamente mejor comprensión y dominio sobre las distintas dimensiones del problema y sus soluciones parciales, incorporando tecnología al servicio de la preservación ambiental en el contexto de las necesidades de desarrollo económico y social.

El diálogo técnico, de vocación pragmática, anclado en la lógica de la argumentación de la ciencia empírica, se ve confrontado por el lenguaje de las disciplinas sociales y su lógica endémica, a menudo suspicaz de la razón tecnológica, a la que consideran - no sin razones de peso - parte interesada en los conflictos ambientales (Rutherford, 2000, p. 162ss). En este contexto, el discernimiento ambiental enfrenta la ardua tarea de poner en diálogo no sólo temáticas o lenguajes específicos, sino también, idiosincrasias, psicologías y culturas epistémicas.

Como puede verse, la confluencia de las diversas tensiones, cuya incidencia puede variar notablemente en cada circunstancia particular, configura un territorio de discernimiento en el que generalmente resulta difícil establecer

fronteras nítidas entre el bien y el mal, lo deseable o indeseado, lo inviable y lo posible.

En escenarios semejantes bien puede suceder que el discernimiento de un “preservacionista” privilegie el desarrollo económico y social (cual “desarrollista”), considerando las necesidades que lo originaron, las soluciones técnicas a la mano, sus costos, circunstancias de aplicación, impactos negativos y positivos, etc. La posición inversa cabe también ser legítimamente sostenida.

La complejidad de las circunstancias del discernimiento ambiental nos expone, por tanto, a un último tipo de posicionamiento filosófico, que definiremos (sobre-simplificadamente) apelando al tradicional binomio “moderado/extremo”. Los posicionamientos ético-ambientales **moderados**, tanto de la perspectiva antrópica como de la biocéntrica, se distinguen de los extremos por reconocer la legitimidad de los valores que custodian sus versiones rivales. Asimismo, expanden su horizonte temporal de análisis más allá del tiempo presente, y procuran mayor universalidad, vale decir, una mayor trascendencia respecto del interés individual de sujetos o especies. En definitiva, se muestran más permeables a aceptar y considerar la complejidad sistémica propia de la problemática ambiental y su particular dinamismo.

Por el contrario, las versiones más extremas del biocentrismo y de la antropía relativizan la legitimidad de los fines custodiados por sus versiones rivales, a la par que restringen su horizonte de análisis a una de sus dimensiones (presente, pasado o futuro), y abarcan menor nivel de universalidad, ya que se concentran en necesidades de una parte. Pueden ostentar pretensiones de comprensión de la complejidad, pero esto no queda demostrado en la formulación de sus principios teoréticos ni sus conclusiones éticas.

Educación ambiental extrema o moderada

Es un riesgo inherente a la educación en general, y a la educación ambiental en particular, el de sobre simplificar la descripción de los problemas a tratar. Esto puede resultar de la necesidad de garantizar una adecuada trasposición didáctica, así como del indispensable ajuste de las propuestas didácticas al grado de maduración cognitivo-emocional de los destinatarios.

Lo cierto es que la educación ambiental exige como ninguna otra esfera educativa una atención especial a la **complejidad inherente a los problemas**

ambientales y sus correspondientes tensiones. Este esfuerzo requiere por parte del educador un nivel de comprensión muy logrado sobre la magnitud, multidimensionalidad y pluricausalidad de estos problemas y tensiones, así como un persistente esfuerzo por ejercitar la moderación intelectual de sus juicios.

El reconocimiento de la complejidad –presentada con la didáctica y bajo los criterios que resulten más apropiados-, así como la efectiva moderación de los juicios en contextos educativos, conlleva un profundo valor educativo que trasciende la formación exclusivamente ambiental: constituye una plataforma indispensable para la formación de futuros ciudadanos del siglo XXI, un siglo caracterizado precisamente por el paradigma de la complejidad (Morin, 1990).

Conclusiones

La descripción del posicionamiento ambiental en términos de biocentrismo o antropía admite diferentes acepciones y gradaciones en función del nivel de análisis filosófico en que se aplique, el ontológico o el ético. Habitualmente, los autores no distinguen entre ambos niveles de análisis, lo que genera el equívoco usual de identificar la perspectiva antrópica exclusivamente con el consumismo neoliberal o con el instrumentalismo moderno.

A la par de estos equívocos, la confusión de planos de análisis conlleva un peligro incluso mayor: el de trasladar al nivel ético la oposición dicotómica que sólo tiene validez y pleno sentido –en cuanto oposición- en el plano ontológico. En efecto, dado que el posicionamiento ontológico se ejerce en el marco de convicciones profundas sobre la naturaleza de la persona humana y su lugar en el mundo, admite y exige una toma de posición a favor o en contra de alguna de las modulaciones de la antropía o el biocentrismo y se revela inconmensurable respecto de otras posiciones rivales.

Como contrapartida, el biocentrismo y antropocentrismo éticos se configuran como variables tendenciales del comportamiento, esto es, tendencias a operar o pensar privilegiando un determinado conjunto de bienes o valores por sobre otros. De allí que puedan y deban admitirse niveles de ambigüedad, incluso cuando se ha asumido un modelo ético-ambiental determinado. Una persona con tendencia ética biocéntrica podrá asumir posiciones éticas antrópicas si interpreta que las circunstancias lo exigen puntualmente.

Esta posible ambigüedad situacional se complementa con otra más radical y constitutiva del discernimiento ético-ambiental, fundamentalmente cuando los principios inherentes al modelo ético-ambiental se confrontan con las circunstancias particulares sobre las que corresponde actuar o emitir valoración. El biocentrismo ético moderado podrá reconocer la legitimidad de los bienes asociados con el desarrollo social y económico, aun cuando tendencialmente esté comprometido con los valores de la preservación ambiental.

Paralelamente, en visiones antrópicas moderadas que privilegian el desarrollo social y económico, cabrá defenderse con especial vigor la preservación ambiental como condición insoslayable del desarrollo socio-económico de generaciones presentes y futuras.

En ambos casos hay mayor conciencia sobre la universalidad y amplitud de horizonte temporal inherente a la cuestión ambiental. También un mayor reconocimiento sobre las tensiones que la atraviesan, lo que genera una menor tendencia a la polarización. Por esta razón, en el posicionamiento ético-ambiental, el caudal de inercia dicotómica demostrará ser inversamente proporcional al nivel de complejidad y riqueza conceptual con que se representen las modulaciones del biocentrismo y la antropía.

Trasladado al campo de la educación ambiental, estas reflexiones alertan sobre la importancia de que todo docente configure su tarea en el marco de: a. un posicionamiento ontológico personal suficientemente madurado y explicitado; b. un modelo ético-ambiental que reconozca los diversos planos valorativos en juego, y sus correspondientes niveles de ambigüedad y complementariedad; c. adquiera una comprensión suficiente sobre la complejidad de los problemas ambientales y sus tensiones, de modo tal de desarrollar una visión moderada en sus juicios y propuestas.

La ausencia de estos elementos contribuye al arraigo de posiciones extremas, estrechas, en las que el posicionamiento ético se confunde con el posicionamiento ontológico y se banalizan los problemas. Cuando esto ocurre, los desafíos ambientales se convierten en escenarios de discusión ideológica, antes que en oportunidades para mejorar nuestra comprensión sobre la realidad, y la convivencia con nuestros semejantes y con nuestro entorno.

Referencias:

Adelman, S. (2017). The sustainable development goals: Anthropocentrism and Neoliberalism. French, D. and Kotzé, L. (eds.). *Sustainable Development Goals: law, theory and implementation*. Cheltenham: Edward Elgar, 15-40.

Bonnet, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8 (1), 9-20.

Bonil, J. et al. (2004). Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales. El paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 57.

Bookchin, M. (1999). Social Ecology versus Deep Ecology. Witoszek, N. y Brennan, A. *Philosophical Dialogues*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bugallo, A.I. (2011). *La filosofía ambiental en Arne Næss. Influencias de Spinoza y James*. Río Cuarto: ICALA.

Colucci-Gray et al (2006). *From Scientific Literacy to Sustainability Literacy: An Ecological Framework for Education*. Wiley Interscience.

de Moerloose, S. (2015). The World Bank's Sustainable Development Approach and the Need for a Unified Field of Law and Development Studies in Argentina. *Law and Development Review*, 8 (2), 361–388.

Derrida, J. y Roudinesco, É. (2003). *¿Y mañana qué...?* México: Fondo de Cultura Económica.

Gagnon, Thompson y Barton, 1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.

Gallopin, G. (2003), *Sostenibilidad y desarrollo Sostenible: un enfoque sistémico*. Santiago de Chile: Cepal.

García, Rolando (2006). *Sistemas complejos*. México: Gedisa.

Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación*, 29, 1-2017, 79-100.

González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en educación ambiental*, 1 (1), 9-26.

González Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 2, 15-24.

Hitzhusen, G.E. (2007). Judeo Christian theology and the environment: moving beyond scepticism to new sources for environmental education in the United States. *Environmental Education Research*, 13, 1, 55-74.

Kopnina, H. (2014). Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias through the Transition of Environmental Education to ESD. *Sustainable Development*, 22, 73-83.

Kronlid, D.O. y Öhman, J. (2013). An Environmental Ethical Conceptual Framework for Research on Sustainability and Environmental Education. *Environmental Education Research*, 19 (1), 21-44.

Leff, E. (1998), *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Gaia Scientia*, 1 (1), 47-52.

Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.

Morin, E. (2004). Preface. *L'Actualité Poitou-Charentes*, N°63, janvier-février-mars, 28-31.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa

Murga Menoyo, M. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación*, 1-2017, 55-78.

Nava Escudero, C. (2013). *Ciencia, ambiente, derecho*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. México.

Ost, F. (1996). *Naturaleza y Derecho. Para un debate ecológico en profundidad*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Rutherford, P. (2000). Ecología, ciencia natural y biopolítica. *Revista Mexicana de Sociología*, 62, 3, 147-165.

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2), 7-25.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 17-46.

Sauvé, L. y Asselin, H. (2017). En Réponse A L’Instrumentalisation de L’École comme Antichambre du Marche du Travail: L’Education A L’Écoci-toyenneté. *Teoría de la educación*, 1-2017, 217-244.

Schweitzer, A. (2014). *Reverence for Life: The Ethics of Albert Schweitzer for the Twenty-First Century*. New York: Open Road.

Singer, P. (1991). *Ética práctica*. Barcelona: Ariel.

Stenmark, M. (2017). *Environmental Ethics and Policy Making*. New York: Routledge.

Taylor, C. (1976). Responsibility for Self. Amelie Oksenberg Rorty (ed.), *The Identities of Persons*, California: California University Press, 281-299.