



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DESDE EL PENSAMIENTO
CRÍTICO, PARA LA CONSIDERACIÓN MORAL HACIA LOS ANIMALES NO
HUMANOS**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARIANA POLETH REYES HERNÁNDEZ

ASESORA:

DRA. TERESITA DURÁN RAMOS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Dedicatoria y agradecimientos	1
Introducción	2
Capítulo 1. Educación y pedagogía	
1.1 Concepción de ser humano	9
1.2 Educación	14
1.3 Pedagogía	16
1.4 De la pedagogía a la consideración moral hacia los animales no humanos	19
Capítulo 2. Ética y zooética	
2.1. Ética y moral	21
2.2. Ética antropocéntrica: el caso del especismo	24
2.3. Bioética	28
2.4. Zooética	32
Capítulo 3. De la teoría a la práctica	
3.1. Educación no formal	40
3.2. El sistema de taller	47
3.3. Taller “Seres humanos: ¿una forma de vida superior?”	
3.3.1. Justificación	54
3.3.2. Desarrollo de las sesiones	55
3.3.3. Tallerista	58
3.3.4. Público al que va dirigido	58
3.3.5. Objetivos	59
3.3.6. Temas propuestos	60
3.3.7. Cartas descriptivas	61
3.3.8. Bibliografía recomendada	74
3.3.9. Anexo 1. Evaluación diagnóstica	77
3.3.10. Anexo 2. Círculo de consideración moral	78
Conclusiones	80
Referencias	83

Dedicatoria y agradecimientos

Dedicado a todas las víctimas del especismo.

Gracias a todas las personas que dedican su tiempo, esfuerzo y corazón a la lucha por la liberación animal. Su convicción, ejemplo y enseñanzas me motivan cada día.

A mi familia humana, Juan Reyes, Bibiana Hernández e Iván Reyes. Gracias por todo lo que han hecho por mí: las desveladas, las pláticas, el apoyo, la comprensión, las risas, el cariño y, sobre todo, la aceptación. Gran parte de los que soy y de lo que he logrado ha sido así porque han estado a mi lado, apoyando mis ideas aun cuando no sean tan sencillas de entender.

A mi familia no humana, P-ky (+), Cometa, Canela, Mittens y Miausy. Mi encuentro con su especie me cambió la vida y la manera de vivirla. No sólo la vida humana deja huella en el mundo y no sólo de otros humanos se aprende, eso también me han dejado claro. Ahora, gracias a su compañía, sé que su vida es tan valiosa como la mía.

A mis amigas y amigos, por todo su apoyo, paciencia y cariño. Hacen más divertida y bonita mi vida.

A todas y todos los profesores que me han acompañado desde que inicié mi vida escolar. Estoy segura de que llevo algo de cada uno en mí.

Y, en general, a todas las personas que de alguna manera contribuyeron a que pudiera finalizar mi licenciatura: desde quienes se dedican al transporte, venden comida y sacan copias, hasta quienes prestan los libros, mantienen en buen estado la Universidad o hacen tareas administrativas. Gracias.

Los logros no son individuales, son colectivos.

Introducción

La Ciudad de México se ha caracterizado por ser vanguardia en el tema de bienestar animal (en comparación con otros estados): está prohibida cualquier forma de maltrato animal, hay reglamentos en cuanto al uso de animales para docencia e investigación e intenta regularse la industria de animales para consumo. Aún con estos avances, y con el reconocimiento del animal como “Ser vivo no humano, pluricelular, sintiente, consciente, constituido por diferentes tejidos, con un sistema nervioso especializado que le permita moverse y reaccionar de manera coordinada ante los estímulos” (Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México, 2002), el acontecer cotidiano de injusticias y crímenes cometidos diariamente contra los demás animales (como los 17 mil reportes por maltrato animal presentados sólo en la ciudad), dan cuenta de que es necesario el debate y las acciones para seguir mejorando la condición en la que viven (Quintero, 2023).

Además, eventos masivos como marchas por los derechos de los animales y acciones en contra de la explotación y maltrato animal son cada vez más frecuentes y evidencian el creciente interés de la población en temas de zooética. Lamentablemente, estos asuntos no son parte de la agenda gubernamental. Si bien en la Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México (2002) se habla de que, por medio de la Secretaría de Educación Pública, se implementarán acciones pedagógicas para fomentar el respeto a los animales, éstas son insuficientes y no tienen como objetivo la liberación de todas las especies animales, sino simplemente frenar el maltrato animal. Entonces, con esta propuesta se exploran otras posibilidades de intervención, desde un enfoque educativo y antiespecista, es decir, donde se aborde la problemática partiendo de la idea de que los demás animales no son objetos de consumo.

Así pues, esta propuesta de intervención pedagógica que se presenta como tesina para obtener el título de licenciada en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pretende dar respuesta a la creciente demanda de educar bajo este nuevo paradigma, el antiespecista; es decir, que no reproduce las relaciones de poder desigual entre animales humanos y no humanos.

La relevancia de este trabajo radica principalmente en dos aspectos. El primero, es que aunque existen y se han llevado a cabo algunas intervenciones pedagógicas para sensibilizar o concientizar a la población sobre la situación de los animales no humanos y sobre la conservación del ambiente en general, éstas han sido basadas en una ética antropocéntrica; es decir, que se busca un cambio en las ideas y el comportamiento de la población en pro de los animales no humanos y del ambiente porque subyacen intereses de supervivencia y bienestar de la especie humana, no porque se plantee la idea de que los seres de otras especies (específicamente los animales no humanos) tienen valor en sí mismos o son sujetos de derechos.

Con este trabajo se busca cuestionar el antropocentrismo en el que se basan esas propuestas y generar alternativas justificadas a partir de éticas ampliadas, o en otras palabras, que van más allá de las reflexiones en torno a los seres humanos.

A lo largo de la propuesta de taller, las y los participantes podrán expresar sus inquietudes, dudas y posicionamientos con respecto a los demás animales y, en diálogo con el educador y sus pares, podrán generar nuevo conocimiento, problematizar sus ideas y las del resto, argumentar el porqué de su posicionamiento y, si lo desean, tomar posición en la lucha.

El segundo bastión de este texto es que, en las últimas décadas, los estudios sobre la relación de la humanidad con el resto de las especies animales han aumentado y emanan principalmente de áreas como la filosofía, la biología, la bioética, la etología, el derecho y todos ellos cuestionan fuertemente el especismo en que está basada dicha relación. En este sentido, es necesario que desde la pedagogía también se trabaje el tema por dos razones: 1) que, como en otros campos de estudio, se cuestionen los fundamentos antropocéntricos de nuestra teoría y práctica pedagógica (propósito del que no se ocupará el presente trabajo); y 2) que, tomando en cuenta que los discursos y fundamentos en favor de la consideración moral hacia los animales no humanos toman a la educación como uno de los medios idóneos para la transformación de la sociedad, la pedagogía estructure a través de la investigación científica, una respuesta teórica y aplicada cuyos resultados lleven al conocimiento que dé cauce a la creciente necesidad de educar y reeducar a la

población bajo un nuevo paradigma, aquel que pretende romper las barreras de la especie.

Así pues, este trabajo se vincula con otros donde se han propuesto y/o llevado a cabo intervenciones pedagógicas en favor de los animales no humanos y del medio ambiente. Entre ellos se encuentran algunas tesis de licenciatura, maestría y doctorado en las áreas de pedagogía, psicología y biología. También existen diversos artículos académicos que vinculan a la pedagogía y/o a la educación con temas de zooética. Sin embargo, cabe destacar, la mayoría de ellos son análisis desde áreas como la filosofía, el derecho, la biología, la filosofía y las ciencias ambientales, por lo que resulta evidente una falta de estudios y aportes desde nuestro campo.

Entre las tesis que resaltan se encuentran el trabajo de Grado en Pedagogía *Taller de sensibilización con causa animal: una propuesta formativa* presentado por A. Bedoya (2018) de la Universidad de Sevilla. En esta intervención se brindó información de zooética, sostenibilidad y salud. Se aplicó un *pre-test* y un *post-test* a través de una escala de Likert para evaluar el nivel de conocimiento de los participantes, así como su postura sobre el tema. Sus resultados apuntan a “algún impacto” en los sujetos, pero no se encontraron cambios significativos en su postura ni en su consumo de productos derivados de la industria animal.

La siguiente tesis de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, revisada en el Repositorio Institucional de la UNAM y presentada por D. Cancino (2019), lleva por título *Aprendizaje por proyectos en alumnos de bachillerato para la sensibilización de la conservación de la biodiversidad*. En ella se realizó una intervención pedagógica desde un enfoque constructivista del aprendizaje (específicamente el aprendizaje por proyectos) y se centró en el desarrollo sostenible y el aprovechamiento de recursos naturales. Como en la tesis anterior, se aplicó un *pre-test* y *post-test* para evaluar el conocimiento adquirido.

M. Del Moral (2013), en su *Aplicación de un taller de educación ambiental no formal para contribuir a la sensibilización del público visitante del parque Tezozómoc, Azcapotzalco, Distrito Federal, sobre los mamíferos silvestres de México*, tesis de

Licenciatura en Biología, presentada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, realizó cuatro sesiones centradas en explicar qué son los ecosistemas, cuál es su situación en México y qué pueden hacer los participantes al respecto. Sus resultados demostraron que hubo una motivación a actuar en favor de la conservación, aunque no se especifica si la motivación derivó en acciones concretas.

La tesina de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación presentada por Daniela Patiño (2015) en la Universidad Lasallista Benavente es una *Propuesta de campaña de concientización social contra el maltrato animal* centrada en difundir, por medio de talleres, charlas, exposiciones y medios audiovisuales, información referente al bienestar animal y los derechos de los animales. Ésta es una propuesta no implementada y descrita a nivel general.

En la tesis presentada en la Universidad Pedagógica Nacional por Juan Herrera (2014), *Influencia de la enseñanza de la evolución biológica en el pensamiento especista y visión del mundo de lo vivo, de las estudiantes de 9 grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño de Cundinamarca a través de la experiencia narrativa por medio del audio visual*, se hace una investigación con una metodología cualitativa para identificar qué tanto influye la enseñanza de la evolución biológica (tema central de su intervención) en el cambio de pensamiento y de comportamiento de alumnas que estudian desde una perspectiva creacionista de la vida. Sus resultados apuntan a que, aunque las estudiantes aceptan más la explicación creacionista que la evolucionista, consideran necesario descentralizar a los seres humanos y pensar desde un enfoque biocéntrico en favor de todos los seres vivos y no sólo de la propia especie.

Una tesis que no propone una intervención pedagógica, pero que vincula a la educación con el tema de zooética, es la de Maestría en Ciencias de la Educación presentada en la Universidad de San Buenaventura Colombia por Sandra Milena y Erika Palacios (2018) titulada *Especismo en el currículo: interpretación de los contenidos de los lineamientos curriculares expedidos por el MEN para la asignatura de ciencias naturales y educación ambiental, a la luz de los planteamientos sobre el*

especismo y los posturas de los movimientos relacionados con la defensa y la consideración moral de los animales no humanos. En ésta se realiza una búsqueda documental para analizar el programa de una asignatura y sus hallazgos apuntan a que los contenidos están basados en una ética antropocéntrica y por ende pueden contribuir a fomentar prácticas y actitudes especistas para con los animales no humanos.

Entre los artículos se encuentran el de Patricia González y Manuel González (2018), *Análisis del discurso especista antropocéntrico en la educación secundaria obligatoria*, donde se discute el nivel de especismo presente en los contenidos y el de Laura Triviño (2016), *Cuando los animales son los “otros”. Reflexiones en torno al especieísmo y su incorporación al currículo de la educación ciudadana*, quien reflexiona sobre el concepto de otredad dentro de la educación para la ciudadanía y concluye que ésta invisibiliza a los animales no humanos, quienes son vistos como objetos y no como sujetos, por lo que propone una deconstrucción y reformulación de dicho concepto. En otro artículo de la misma autora (2016), titulado *Experiencias de innovación docente en torno a la zooética en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, se da continuidad a la investigación sobre cómo incluir a los animales no humanos en los contenidos de la asignatura de educación ciudadana y se relata la experiencia educativa de un grupo docente interesado en capacitarse para integrar la zooética a sus contenidos.

Finalmente, en el *Dossier: Educación, pedagogía y enfoques no especistas*, publicado por la Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales, se encuentran una serie de artículos en español y en portugués que abordan diversos temas desde enfoques no especistas. Aquellos que tienen más relación con el presente trabajo son el escrito por H. Pedersen (2019), *Educación en el complejo animal-industrial*, en el que se analiza, con un método etnográfico, el papel de la educación en la aceptación y el funcionamiento de un sistema capitalista que lucra e instrumentaliza la vida de los animales no humanos.

El otro artículo que destaca es el de *Eficacia de materiales audiovisuales sobre explotación animal para motivar cambios en el consumo alimentario de estudiantes*

mexicanos, escrito por Perla Anerol y Jaime Paneque-Gálvez (2019). Este estudio experimental consistió en comparar diversos tratamientos (pláticas y vídeos) y su eficacia en la motivación inmediata y el consumo a largo plazo de alimentos de origen animal. Los resultados revelaron que los vídeos donde se muestra violencia especista explícita fueron ligeramente más efectivos que las pláticas; sin embargo, éstos motivaron más una reducción que una eliminación del consumo.

Lo que me impulsa a la realización de esta propuesta es, principalmente, la necesidad de profesionalizar las intervenciones desde una pedagogía crítica, esto es, que cada campaña de educación, curso o taller que se lleve a cabo en favor de los demás animales y que sea planeada, implementada y evaluada por personas que no tengan formación en pedagogía, cuente con una base teórica sólida que le dé un sentido transformador a la práctica. Así pues, se busca en estas páginas que en mi quehacer y el de otras personas interesadas, encontremos una guía de acción que nos permita llevar a cabo una intervención flexible y aplicable en múltiples contextos. Considero que, partiendo de la idea de que los seres humanos somos seres históricos y transformadores y que la educación es una manera de intervenir en el mundo, hay mucho que puede hacerse desde la pedagogía y éste no es más que un esfuerzo por compartir los conocimientos que esta disciplina puede sumar a la causa antiespecista, específicamente aquellos compartidos por Paulo Freire, uno de los pedagogos más relevantes en cuanto a pensamiento crítico en América Latina.

En el primer capítulo, “Educación y pedagogía”, se explicarán los conceptos rectores de la propuesta en cuando a educación, de tal suerte que quien busque llevarla a cabo, sea académico, activista o ciudadano, tenga claras las ideas que la sostienen y sepa que, a diferencia de otras intervenciones que buscan hacer una intersección entre el respeto hacia los animales y temas de salud y medio ambiente, ésta se enfoca completamente en la reflexión crítica sobre la manera en la que nos relacionamos con otros animales.

Así que no busca convencer, difundir, persuadir ni condicionar en favor de la consideración moral hacia los animales no humanos, sino favorecer puntos de

encuentro entre personas dispuestas a cuestionar las creencias, valores y conocimientos que sostienen el sistema de dominación especista.

En el segundo capítulo, “Ética y zooética”, se retoman algunos de los conceptos clave en cuanto a la consideración moral hacia los animales no humanos: qué se entenderá por ética y moral, qué es el especismo, la bioética y la zooética. Quien busque implementar esta propuesta debe conocer las bases que sostienen su posicionamiento porque, aunque no se pretenda imponer, es importante saber qué y desde donde argumentar su necesidad y relevancia.

Como este trabajo está dirigido no sólo a profesionales de la educación, sino a toda persona que lleve a cabo acciones en favor de los demás animales, en el tercer capítulo, “De la teoría a la práctica”, se exponen las características de la educación no formal y del sistema de taller. Este capítulo es de especial relevancia porque al tratarse de una lucha social, el conocimiento y las herramientas educativas deben estar al alcance de todas y todos; además, se encuentra la propuesta de taller: los objetivos, la población y las características de la intervención.

Este trabajo está diseñado para que los lectores se introduzcan, primero, en la teoría educativa, después, en la teoría ética y así, con el conocimiento teórico de su quehacer como educadores, puedan llevar a cabo la intervención en la modalidad de taller de la mejor manera.

Es mi propósito que lo plasmado aquí pueda ser útil a cualquier persona interesada en promover la consideración moral hacia los animales a través de la educación, pero, fundamentalmente, que siembre entre las y los pedagogos la curiosidad y el interés por trascender los límites de la especie tanto en la teoría como en la práctica educativa. Esta propuesta podría definirse, en palabras de Paulo Freire, como un esfuerzo por tener una “visión nueva de viejos temas” (Freire, 1969, p. 40). Es decir, una nueva lectura de la realidad, que tome en cuenta que la compartimos con el resto de los animales.

Capítulo 1. Educación y pedagogía

Cuando se realizan “intervenciones educativas” en favor de otros animales, el proceso de planeación suele obviar la respuesta a la pregunta de “¿qué es educación?” porque se pone mayor atención a los contenidos. Esto, desde mi punto de vista, representa un problema por dos razones: la primera, es que no existe un lenguaje común entre quienes participan de las intervenciones y los discursos pueden ser contradictorios y, por lo tanto, insostenibles. Mientras que para algunas personas el acto de “educar” puede ser autoritario, para otras puede ser horizontal y dialógico. La segunda es que, en consecuencia, tampoco se hace una reflexión sobre *quiénes* estarán involucrados en la intervención: ¿cómo me posiciono como educador?, ¿cómo concibo al educando?, ¿qué se espera de cada uno?

En este capítulo se hace la invitación a pensar, desde los planteamientos de Paulo Freire, cómo se concibe a la educación y a la pedagogía en esta propuesta de intervención.

1.1. Concepción de ser humano

Antes de exponer qué se va a entender aquí por educación y pedagogía, se considera relevante hablar sobre cómo se concibe al educando y a quiénes va dirigida la acción pedagógica. Han sido muchos los autores que se han ocupado de desarrollar una concepción de ser humano y ésta varía, claro, dependiendo de cada uno y también dependiendo de la disciplina. Así pues, no es la misma respuesta la que se da desde la filosofía que desde la psicología o la biología, por mencionar algunas.

Puesto que lo que ocupa a este trabajo es una propuesta pedagógica, es idóneo preguntarle a uno de los pedagogos más relevantes de Latinoamérica qué entiende por ser humano. Para este propósito se recurrió a las ideas de Paulo Freire, tanto para definir cómo se concibe desde esta propuesta al ser humano como también para, más adelante, delimitar qué es educación y qué es pedagogía. Sin embargo, dado el carácter bioético de este texto, también se han consultado autores que nos

permitan entender la naturaleza humana y sus relaciones desde un punto de vista biológico para que se enriquezca el entendimiento del tema.

Con base en la revisión de los textos más relevantes de Freire, se puede afirmar que los seres humanos son seres *inacabados, condicionados, educables, históricos y éticos*. De acuerdo con el autor, “Donde hay vida hay inacabamiento.” (Freire, 1997, p. 50). A saber, que cada ser vivo, independientemente de su especie animal o vegetal, es un ser en constante cambio, es un ser que crece, que se transforma o, podría decirse, que evoluciona. Sin embargo, la diferencia entre la especie humana y el resto radica en la *consciencia* de dicho inacabamiento. Mientras el resto de los seres vivos no se saben inacabados, los seres humanos son conscientes de ello y son capaces de actuar en consecuencia por medio de la educación. En este sentido, fue precisamente la consciencia de inacabamiento la que generó la educabilidad en los seres humanos (Freire, 1997). Esta idea permite pensar que, por ser humanos, tenemos estas características y es posible transformar nuestra relación con otros animales.

Pero no sólo somos conscientes de dicho inacabamiento, sino también de los condicionamientos a los que estamos sujetos. Algunos de ellos son los genéticos, los culturales, los históricos, los de clase y los de género. Así pues, mujeres y hombres no gozan de una presencia y una lectura del mundo (y con el mundo) completamente libre y autodeterminada, sino que está condicionada por diversos factores que, en muchos casos, vienen impuestos por las clases dominantes y, sobre todo, que resultan de un proceso de conocimiento colectivo, dialéctico e histórico (Freire, 1997).

Afortunadamente, este condicionamiento no es determinante y, una vez que somos conscientes de él, es posible superarlo. Y para superar el condicionamiento y tener la posibilidad de transformarse y, a su vez, transformar la realidad, es menester la capacidad de aprehender y ser educables. De acuerdo con este imprescindible autor, los seres humanos, a diferencia de los animales no humanos, no son simplemente adiestrados ni se limitan a repetir lecciones. Su nivel de educabilidad, más bien, tiene las características únicas de ser creadora, recreadora y

transformadora (Freire, 1997). Como se señaló, fue la consciencia de inacabamiento la que generó esta educabilidad y no al revés, es decir, no se educó para hacer consciente el inacabamiento, sino que fue el saberse inacabados lo que generó la educabilidad, la necesidad de ser más.

De hecho, son justo esas características creadoras y transformadoras de la realidad las que hacen de los seres humanos seres de interferencia y no de pasividad. Seres en diálogo *sobre* el mundo y *con* el mundo; en diálogo sobre sus problemas y desafíos (Freire, 1969). De ahí la característica histórica de los seres humanos: no están atrapados en el hoy, sino que se hacen temporales, están dentro del tiempo, son capaces de heredar, incorporar y modificar por medio de su *praxis*. Son permanentemente transformadores de su realidad: hacen historia y se hacen con ella (Freire, 1969; Freire, 1970).

Sin embargo, Freire refiere que no es posible asumirse como sujetos históricos y transformadores a no ser que también se asuma el carácter ético que deben tener nuestras acciones. Al ser sujetos capaces de valorar, decidir, escoger, juzgar e intervenir también son, inevitablemente, capaces de ser, o no ser, éticos. En este sentido, para el autor no es posible pensar a los humanos al margen de la ética y mucho menos defender su transgresión como un derecho, pues es, más bien, sólo una posibilidad. Una posibilidad indeseable contra la cual se debe luchar (Freire, 1997).

Si, contrario a lo que se ha dicho, los seres humanos fuesen mero producto de sus condicionamientos y estuviesen, irremediablemente, determinados por ellos, entonces sería imposible hablar de ética. Pero, al no ser así, entonces sí que puede hablarse de su responsabilidad ética en las relaciones que establecen con los otros y con el mundo. En este punto cabe hacer algunas aclaraciones respecto a las relaciones entre los seres humanos y el mundo pues, en el pensamiento de Freire, no sólo se está *en* el mundo, sino también *con* el mundo, pero ¿a qué se refiere con esto?

Pensemos en el mundo como la realidad objetiva *en* la que están inmersos diversos seres, pero concentrémonos sólo en los seres humanos. Éstos sí se encuentran *en*

el mundo, concebido como su *soporte*, pero no se limitan a estar *en* él sin intervenirlo, sin conocerlo y sin crearlo. Se dice que se está *con* el mundo en la medida en que se reconoce que, para conocerlo, hay que intervenir en él y que de esa intervención, de esa apertura a la realidad es que, a su vez, se crea el mundo. Entonces, los seres humanos podemos relacionarnos *con* el mundo, conocerlo, crearlo y recrearlo. Idealmente, no se está adaptado, ajustado ni acomodado al mundo, sino inserto o integrado en él (Freire, 1969; Freire, 1997).

Desafortunadamente, continúa el autor, mujeres y hombres están siendo expulsados de la órbita de las decisiones. Con ello, su libertad de decidir se limita (o se anula). Pasan a ser sujetos acomodados al mundo, por lo tanto, sin capacidad de decisión, sin participación; simplemente inmersos en procesos de los que son meros espectadores (Freire, 1969). Entonces, dada la condición de *acomodamiento* al mundo, se hace necesario transformarla a una de *integración* con el mundo. La integración “resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica.” (Freire, 1969, p. 34), por consiguiente, la integración es un concepto activo, que exige de los sujetos alterar la realidad, no alterarse a sí mismos para adaptarse a ella.

A quienes sólo se adaptan a la realidad, Freire los denomina como “analfabetos políticos” y, a grandes rasgos, son aquellos que tienen una percepción ingenua de la realidad social, pues la ven como una permanente repetición del presente, algo determinado, dado y no como algo que *está siendo*. Para ellos, la historia es lo que fue y no lo que está siendo y en lo que se gesta el futuro. Normalizan el presente y de esa manera se mantiene el orden social establecido. Pero esto de ninguna manera significa que esas clases sociales carezcan de conciencia es, más bien, que reflejan una conciencia ajena a ellas, una conciencia introyectada por clases dominantes (Freire, 1984). Esto tampoco significa que sean completamente ignorantes. De hecho, se defiende que aquellos llamados “ignorantes” son a quienes se les ha negado el derecho a la expresión y al diálogo. Son aquellos a quienes se

les ofrecen “comunicados” y se les impone el “mutismo”, entendido como una respuesta carente de crítica (Freire, 1969).

Es, justamente, la permanente actitud crítica la que permite pasar de una condición de acomodamiento a una de integración. Una vez que los seres humanos adoptan una actitud crítica, son capaces de pensar correctamente, comprender los hechos y sus causas y, así, ser conscientes de sus posibilidades y sus desafíos (Freire, 1969; Freire, 1984). En la medida en que se asumen como sujetos *siendo*, asumen también la tarea histórica de pronunciar, crear y recrear el mundo.

Por su parte, el historiador Yuval Noah Harari (2014) describe a los humanos como una especie que, hasta hace relativamente poco tiempo, no se distinguía del resto de las especies animales, pues no poseía ninguna característica especial o única. Fue hasta que su cerebro creció de tal manera que dio lugar al desarrollo del lenguaje y la socialización, que empezó a marcarse una diferencia en el resto de sus parientes simios.

Tanto el lenguaje como la capacidad de socializar fueron vitales para la supervivencia y la reproducción de nuestra especie. Por un lado, el lenguaje permitió transferir información vital sobre el alimento y los peligros del entorno, pero también información acerca de cosas imaginadas como los dioses y los derechos, por ejemplo. Gracias al lenguaje también fue posible formar sociedades donde la cooperación entre individuos creció al grado de que actualmente no hay lugar en el mundo donde no haya influencia externa.

Para el autor, esto marcó el destino de nuestra especie. Al ser capaces de crear relatos y de trabajar en conjunto por ellos, los humanos construyeron sociedades donde dominan ciertos mitos que “acostumbraron a la gente, casi desde el momento de su nacimiento, a pensar de determinada manera, a comportarse de acuerdo con determinados estándares, desear ciertas cosas y observar determinadas normas” (Harari, 2014, p. 185). Este orden imaginado, como lo denomina el autor, no es más que el resultado de eventos históricos casuales que pueden cambiar en la medida que continuemos interviniendo en el mundo y descubriendo los alcances de nuestro conocimiento y poder.

Reforzando la visión, a lo largo de esta intervención, no se debe concebir a los educandos como meros receptores, ni se pretende que ésta sea un intento por condicionar o limitar sus acciones, pues se reconoce en ellos la capacidad de reflexionar, decidir, actuar y transformar.

1.2. Educación

La educación es una forma de intervención en el mundo en la que todos nos vemos implicados. Así entendida, puede jugar el papel de reproductora de la ideología dominante, pero también el de su desenmascaradora. Por un lado es reaccionaria e inmovilizadora, pero por el otro también es transformadora (Freire, 1997). Claramente la educación a la que se dedicarán estas líneas es a la que tiene el carácter transformador y busca revertir la adaptación acrítica.

Para Freire, la verdadera educación, por la que se debe luchar, es aquella que propicia la consciencia crítica, desarrolla la expresividad de los seres humanos y, a su vez, su consciencia política. Es un acto de amor y de valor que exige la problematización, el análisis y el debate para, así, descubrir y comprender críticamente la realidad (Freire, 1969; Freire, 1984). Por medio de la educación, así concebida, es que los seres humanos son capaces de superar la concepción ingenua de la realidad y el “analfabetismo político” que los hace seres acomodados en el mundo y no integrados con él. Entonces, la educación es un proceso de transformación humana y de transformación del mundo; y si es así, con más razón debe abandonarse la idea de que el futuro no es más que la repetición del presente, pues en esa concepción “No hay lugar para la educación, sólo para el adiestramiento.” (Freire, 1993, p. 117).

Ahora bien, la educación tiene una serie de características que ayudan a diferenciarla del adiestramiento. Para este autor, la verdadera educación es *política, dialógica, democrática y liberadora*. Puesto que la acción educativa necesariamente remite a objetivos, utopías e ideales es que es imposible que adquiera el carácter neutral que muchos educadores buscan en su práctica. En este sentido, la cualidad política es inherente a la educación. Ni la educación puede negar su naturaleza política, ni la política puede negar su carácter educativo (Freire, 1984; Freire, 1997).

Pensar que la educación puede ser neutral, que sirve desinteresadamente a la formación humana y que es un quehacer puro, es una visión ingenua del proceso educativo, visión que, evidentemente, debe ser superada hacia una mirada crítica. Y es en la comprensión de que la educación como reproductora, pero también como desenmascaradora o develadora, que se hace evidente la inviabilidad de una educación neutra, pues en la medida en que la ideología dominante se somete al análisis crítico que exige la educación, se revela “*en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política.*” (Freire, 1984, p. 110) y, de modo concomitante, la educativa.

El carácter dialógico de la educación toma importancia en la medida en que se comprende que sin diálogo no es posible la comunicación y sin comunicación tampoco es posible la educación (Freire, 1970). El diálogo implica responsabilidad, no es una suerte de preguntas y respuestas al azar, sino un proceso de conocimiento crítico del objeto que evoca curiosidad. También implica relaciones horizontales entre quienes dialogan y éstos sólo pueden dialogar en tanto sujetos, ya que si uno de ellos se torna en objeto, entonces ya no puede hablarse de diálogo ni de educación (Freire, 1969; Freire, 1984).

También se dice que la educación es democrática en tanto que promueve el derecho que tienen las y los educandos de discutir los problemas que aquejan a su entorno y de participar en él. Ligado a ello, Freire apuesta por una educación valiente que desarrolle en los seres humanos la capacidad de posicionarse frente a su mundo y reflexionar sobre sí mismos, sobre su tiempo y sus posibilidades (Freire, 1969). Sin embargo, también reconoce que aunque la educación no es sólo reproductora de la ideología dominante y que es necesaria para la transformación del mundo, ésta no puede, por sí sola, ser la clave de dicha transformación (Freire, 1993; Freire, 1997).

Finalmente, el autor habla del carácter liberador de la educación cuando concibe al conocimiento como la unidad dialéctica entre acción y reflexión sobre la realidad. El acto de conocer exige de los educandos una postura crítica frente al objeto de conocimiento, pues sólo de esa manera se crea y recrea el conocimiento. Si, por el

contrario, lejos de llevar a cabo ese proceso se opta por una simple transferencia de conocimiento del educador hacia el educando, entonces ya no puede hablarse propiamente de educación porque se estará bloqueando la capacidad crítica de los educandos. El conocimiento de la realidad y su transformación son exigencias recíprocas, por lo que no es posible transferirlo como si de una cosa se tratara (Freire, 1984).

En este sentido, Freire distingue entre “educación” para la domesticación, caracterizada por el “depósito” de conocimientos en los educandos-objetos, y la educación para la libertad, donde los educandos-sujetos, con su acción y reflexión sobre el mundo, son capaces de generar su propio conocimiento. Dentro del movimiento por la liberación animal, destacan propuestas como la “educación vegana” de Gary Francione (2015), cuyo objetivo es persuadir y convencer a las personas de emprender hábitos y acciones en favor de los demás animales. Desde mi perspectiva, su propuesta sería un ejemplo claro de “educación” para la domesticación, pues no se hace un llamado a la reflexión ni a la crítica.

1.3. Pedagogía

Para Freire, la pedagogía encierra una práctica educativa que, aun sabiéndose paternalista, vertical y antidemocrática, es capaz de adoptar un carácter crítico a fin de propiciar condiciones en las que, tanto educandos como educadores, puedan asumirse como seres históricos, transformadores, creadores y, sobre todo, como sujetos y ya no como objetos (Freire, 1969; Freire, 1997). Básicamente, su acción político-pedagógica se funda en la idea de que la transformación, aunque es difícil, es posible. Y es posible en la medida en que los sujetos se comprometen en el proyecto educativo.

Sin embargo, la práctica que impera es la de la *domesticación*, la silenciadora y asistencialista. Estas características son fuertemente criticadas por el autor puesto que esa “educación” hace de los sujetos objetos pasivos, sin derecho a la participación, sin responsabilidad. Y, además, convierte a la educación en una mera prescripción que, una vez impuesta, lejos de impulsar la integración de los seres humanos, los obliga a adaptarse al mundo (Freire, 1969; Freire, 1970; Freire, 1984).

Ante esto, Freire apuesta por un actuar que atienda las verdaderas necesidades de la población tomando en cuenta sus inquietudes y aquello que está dispuesta a hacer por sí misma. Esto nos aleja del asistencialismo que, en lugar de preguntar, imagina y “resuelve” las supuestas necesidades de las personas (Freire, 1970).

A la educación que cuenta con las características deseables por el autor, le denomina como *progresista* o *liberadora*. Desde esta perspectiva, no basta con enseñar contenido a los educandos ni adiestrarlos en el desarrollo de ciertas habilidades; hace falta también desafiarlos para que se perciban como sujetos capaces de saber y capaces de superar su visión ingenua de la realidad hacia una visión crítica. No basta con que los educandos estudien contenidos prescritos, también tienen que preguntarse “¿en favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?” (Freire, 1997, p. 74). Eso es estudiar críticamente para pensar críticamente y es precisamente esa forma de estudio la que se busca generar a través de esta intervención. La intención es formularse esas preguntas derribando las barreras de la especie.

Respecto al acto de estudiar, Freire también ofrece bastas ideas al respecto. Estudiar, seria y atentamente, es un trabajo difícil que exige una actitud crítica y mucha práctica. Para Freire, a estudiar se aprende estudiando y éste no es un trabajo que consista en memorizar y repetir lo que otras personas dicen. En palabras del autor, “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.” (Freire, 1984, p. 53).

Asimismo, estudiar y crear ideas es un acto comunicativo en el sentido de que, además de conocer lo que aún no se conoce y conocer mejor lo que ya se conoce, también los educandos deben tener la facultad de comunicar sus conocimientos, de *pronunciar* el mundo. Sin pronunciamiento del mundo no hay verdadero entendimiento de la realidad (Freire, 1970; Freire, 1997). Aunque también en ese pronunciamiento se reconoce que todos tienen derecho a decir su pronunciamiento y a posicionarse, entonces, no existe un único y verdadero pronunciamiento.

Finalmente, también es pensar la práctica porque pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. Para el autor, no son los discursos los que

enjuician a la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso, por lo tanto, no son los discursos (la teoría), los que generan o modifican la práctica, sino la práctica la que, si es reflexionada, puede generar y/o modificar los discursos. La vinculación entre lo que se lee y la realidad de los educandos es el único proceso mediante el cual pueden generar conocimiento transformador de sí mismos y de su mundo (Freire, 1984).

Dicho proceso requiere de pensar acertadamente y pensar acertadamente es, ante todo, pensar críticamente sobre la propia práctica en la vida cotidiana. Para Freire, cuanto más crítica sea la actitud frente a la vida más se desarrollará la curiosidad epistemológica, con la cual se alcanza un conocimiento cabal y profundo sobre los objetos y sus causas, superando así la visión ingenua de la realidad (Freire, 1969; Freire, 1984; Freire, 1997).

Es la intervención pedagógica, es decir, la intervención que parte del previo estudio de la educación, con una mirada crítica la que permitirá a los sujetos transitar del contexto concreto al contexto teórico, de la visión ingenua a la visión crítica; posibilitará las condiciones para que puedan asumirse como sujetos, tomar consciencia de su situación (que no es una situación dada, sino que tiene una razón de ser) e incluso de que se transformen a sí mismos y a su mundo (Freire, 1969; Freire, 1970). De esta manera es posible formar sujetos radicales, entendiendo la radicalidad como una postura crítica, histórico-social, creadora, práctica y liberadora en la medida en que los compromete en la lucha por la transformación (Freire, 1970). El pensar radical es un pensar *de raíz*, “expresa profundamente y sintetiza prácticas sociales de explotación y liberación y, sobre todo, toma *partido*.” (Villegas, 1999).

Así pues, la pedagogía se distingue de la educación por el hecho de que la educación existe aún cuando no haya pedagogía, pero ésta sólo encuentra su razón de ser en la medida en que exista aquella. Mientras, como se explicó, la educación es un acto transformador del mundo y los sujetos que en él intervenimos, la pedagogía es el análisis de todos los procesos que hacen posible ese acto

transformador. Es por ello por lo que no puede hablarse de pedagogía sin hacer referencia a la educación.

En conclusión, la pedagogía es la suma de ideas, conocimientos, teorías, reflexiones, investigaciones y prácticas en torno a la educación, sea esta de las características que fueren en función de la época y las necesidades sociales (Puiggrós y Marengo, 2013). En consecuencia, todos somos educadores pero no todos son pedagogos, porque la pedagogía exige el estudio no sólo de la propia *práxis*, sino la del conjunto de sujetos y busca proporcionar medios que permitan comprender cuál es papel que desempeñan instituciones y actores educativos en la sociedad. Es un pensar que trasciende la esfera educativa del individuo para centrarse en el conjunto haciendo uso de todo el conocimiento y herramientas disponibles que permiten entender, explicar y ampliar lo que se sabe sobre la educación (Mclaren, 1984).

1.4. De la pedagogía a la consideración moral hacia los animales no humanos

Aunque Freire en ningún momento expresa que su pedagogía sirve a la consideración moral o la liberación de animales no humanos, sí expresa su interés por la vida cuando dice: “Me gustaría ser recordado como alguien que amó profundamente el mundo, a las personas, los animales, las plantas, la vida” (unipe: Universidad Pedagógica Nacional, 2016). Es por ello por lo que esta propuesta considera no sólo idónea, sino necesaria la aplicación de sus ideas cuando se habla de la relación entre humanos y no humanos.

Entendido el ser humano como un animal ético y moral inmerso en una realidad creada y recreada por él mismo en su *praxis*, considero que es posible generar una propuesta pedagógica crítica que amplíe el círculo de consideración moral hacia otras especies. Actualmente no basta con asumir responsabilidades para con los de nuestra especie, es necesario tomar en cuenta a otros seres que están siendo afectados por nuestras acciones y por nuestro orden imaginado.

Aun cuando existen intervenciones en pro del bienestar del resto de los animales, éstas parten de una concepción bancaria de la educación y le niegan a los

individuos la oportunidad de cuestionarse su naturaleza como *Homo sapiens*, la relación de desigualdad y explotación que se mantiene con otros animales y el alcance de su práctica en la transformación de dicha relación. Desde la pedagogía crítica pueden gestarse proyectos diferentes donde cada participante no sólo tenga acceso a información específica sobre el tema, sino la posibilidad de plantearse preguntas que generalmente no se formula, debatir las respuestas y asumir, o no, su responsabilidad en este momento histórico.

Pese a que se han hecho estudios sobre el carácter especista de los contenidos escolares (González y González, 2018; Pedersen 2019; Triviño, 2016a y 2016b) y hay propuestas que buscan que la población empatice con los animales no humanos (Bedoya, 2018; Cancino, 2019; Del Moral, 2013; Patiño, 2015), éstas no están completamente enfocadas en la zooética, sino que mezclan temas de medio ambiente y de salud en un intento de que las personas modifiquen ciertas conductas. Aun así, reportan que hay cambios poco significativos tanto en las ideas como en las acciones de los individuos (Anerol y Paneque-Gálvez, 2019; Bedoya, 2018; Herrera, 2014).

Este rastreo de experiencias permite evidenciar la necesidad de una pedagogía que se contraponga al currículo formal de educación; donde la zooética sea el centro de la discusión y donde la figura docente, lejos de depositar información, guíe a los participantes en su proceso de integración a una realidad compartida con otras especies. No se busca un cambio de hábitos con fines antropocéntricos, se busca una transformación radical en la idea de que los animales no humanos existen para servir a nuestra especie y, con ello, también una transformación radical en la manera en la que nos relacionamos directa o indirectamente con ellos.

Capítulo 2. Ética y zooética

En este capítulo se hace una breve exploración sobre los conceptos centrales del contenido de la propuesta: qué es la ética, en qué se diferencia de la moral y cuáles son algunos de los argumentos que sostienen las posturas en favor de la consideración moral hacia los animales no humanos.

Si bien son diversos los autores y autoras que desarrollan estos conceptos y encontramos definiciones y abordajes incluso contradictorios entre sí, los seleccionados permiten establecer una base teórica sólida desde la cual partir para poder implementar el taller.

2.1. Ética y moral

Las palabras ética, del griego *eethos*, y moral, del latín *moralis*, se encuentran presentes en la vida cotidiana; sin embargo, generalmente se usan de forma poco precisa, intercambiando o mezclando sus significados. En este apartado se aclarará qué se entenderá en esta propuesta por ética, capacidad moral, moral, cuáles son sus diferencias y por qué es relevante tenerlas en cuenta en los debates sobre la consideración moral hacia los animales no humanos.

La ética puede ser entendida como la disciplina filosófica que se encarga del estudio de la moral, es decir, de los actos y costumbres humanas. En este sentido, se trata de un *corpus* teórico que tiene por objeto el conocimiento de la realidad moral y sus fundamentos para, entonces, brindar una serie de principios, valores y criterios universales para una vida racional y filosóficamente considerada (González, 2008).

Otra forma de entender la ética es como *hecho* moral (*praxis*), o sea, como la dimensión práctica de la existencia (González, 2008). Paulina Rivero (2004) explica que esta *praxis*, esta vida ética, inicia cuando el individuo deja de seguir las normas externas e impuestas por las instituciones a las que está sujeto. La ética demanda de él valor para someter a juicio la moral vigente y, en su lugar, crear algo nuevo.

De acuerdo con la Dra. Rivero, Platón estableció que la ética requiere “1) deliberar la cuestión por medio de la razón, y no de los sentimientos; 2) pensar por cuenta propia sin hacer caso de lo que diga la mayoría; 3) nunca ser injustos.” (Rivero,

2004, p. 6). Dicha deliberación razonada pasa necesariamente por preguntarse qué es el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto; y es así como se generan los valores éticos que guían las acciones individuales.

Lo que es relevante al momento de calificar una acción como correcta o incorrecta es el efecto, directo o indirecto, que tiene en otro ser con la capacidad de ser dañado por dicha acción. Así pues, las conductas éticas sólo pueden entenderse en la relación con otros y, además, sólo podemos hablar de una vida ética cuando las acciones se convierten en actividades continuas, es decir, en hábitos (González, 2008; Noguera y Rodríguez, 2019). Por ejemplo, no se podría decir que alguien es honesto por un solo acto de honestidad, este valor se le atribuye, más bien, cuando hace de ese valor un hábito a lo largo de su vida.

En este sentido, Sócrates sostenía que la ética es una “manera de ser”, una práctica que nos hace “mejores cada día” (González, 2008). Por consiguiente, el comportamiento ético es resultado de las acciones cotidianas y reflexionadas que buscan evitar dañar a otros susceptibles de ser dañados por nuestras acciones. Además, también se puede afirmar que es resultado de habilidades intelectuales como anticiparse a las consecuencias de las acciones, realizar juicios de valor y escoger entre diferentes alternativas de acción (Noguera y Rodríguez, 2019).

Por su parte, la moralidad (capacidad de ser morales) es una característica que se entenderá a partir de elementos biológicos y sociales. Para explicar los elementos biológicos, Ricardo Noguera y Juan Manuel Rodríguez (2019) señalan que la moralidad es resultado de un proceso gradual de selección natural que beneficia, dentro de un momento histórico determinado, a los miembros de un grupo y su supervivencia. Cabe aclarar que, aunque se hable de la moralidad desde elementos biológicos, esto de ninguna manera significa que un organismo posea “genes de la moralidad” o que “por naturaleza” se le atribuyan ciertas particularidades a su personalidad, más bien tiene que ver con el hecho de que es una característica que deriva de “las capacidades cognitivas y afectivas que se combinan en las diferentes partes cerebrales, particularmente en las regiones de la neocorteza.” (Noguera y Rodríguez, 2019, p. 27).

La capacidad moral, así entendida, es posible gracias a elementos biológicos que no son exclusivos de la especie humana. Estos elementos son la capacidad de formar grupos, la cohesión social, el altruismo, la empatía, los cuidados parentales y la capacidad de compartir alimentos; todos ellos enfocados a alcanzar la supervivencia y la organización dentro del grupo humano o no humano (Noguera y Rodríguez, 2019). En concreto, ese conjunto de elementos (presentes en diversos mamíferos) más la particularidad del cerebro humano (la neocorteza) y sus organizaciones sociales son lo que posibilita la moralidad y, posteriormente, la ética. Sin embargo, el hecho de tener capacidad moral no es sinónimo de ser una persona moral o ética, es simplemente una característica que, como muchas otras, puede o no ser desarrollada.

Ahora bien, la moral, en cuanto a los elementos sociales, se puede entender como el conjunto de normas que sirven para regular a una sociedad. Estas normas, que derivan en un determinado comportamiento, son aprendidas más por imitación que por reflexión, es decir, los individuos que las siguen se apropian de ellas sin cuestionarlas ni pensar detenidamente en ellas (Noguera y Rodríguez, 2019; Rivero, 2004). Una característica notable de la moral es que no es estática ni única, ésta cambia a través del tiempo, según el espacio y la sociedad. En otras palabras, una misma acción puede ser juzgada de diferente manera según el contexto en el que sea realizada (Rivero, 2004). Si bien en este punto las diferencias entre una y otra son visibles, considero importante dedicar algunas líneas para precisar aún más esas diferencias.

Mientras a la moral se le puede atribuir la característica de ser heterónoma porque es un conjunto de normas y costumbres heredadas de las que cada individuo se apropia, en general, de manera acrítica para su adaptación y el mantenimiento del orden social, la ética es autónoma, pues exige reflexión y la capacidad de formar criterios de valor propios para guiar el actuar en sociedad (González, 2008; Rivero 2004). Otro aspecto importante es que, a diferencia de la ética que, hasta donde se sabe, es un atributo exclusivamente humano, la moralidad y la moral están presentes en otras especies animales (Rivero y Muciño, 2018).

¿Y qué tienen que ver la ética y la moral en las relaciones que hemos establecido históricamente con otros animales? Hasta hace relativamente poco tiempo, no tenían nada que ver, porque aunque diversos pensadores (como Plutarco, Empédocles y Pitágoras, entre otros) han reflexionado sobre dichas relaciones y han llegado a la conclusión de que le debemos cierta consideración moral a otros animales, esto no se ha reflejado lo suficiente en la práctica: la humanidad los ha excluido de los debates, de las reflexiones éticas y de las normas morales (Flores y Linares, 2018).

De esta exclusión del resto del mundo animal se origina una desvinculación moral, esto es, la humanidad comete actos de violencia hacia otros animales, sin siquiera darse cuenta de que hacerlo es contrario a sus códigos éticos y morales (Manzoni, 2013). Entonces, con la idea de no caer en una desvinculación ni en un relativismo moral, es que surgen teorías éticas ampliadas que apelan a nuestros deberes morales para con los demás animales.

Se puede afirmar, pues, que la apuesta de estas teorías es incluir a más individuos en la regla de oro de la ética: no hagas a otros lo que no quieres que te hagan (Altuna, 2022).

2.2. Ética antropocéntrica: el caso del especismo

Antes de profundizar en las éticas ampliadas hay que hablar sobre el porqué de su surgimiento y necesidad. Como se expuso, la ética se encarga del estudio de los actos y las costumbres humanas, por lo que deja fuera a todo aquello que no entra en “lo humano”. Así pues, se trata de una tradición antropocéntrica.

El antropocentrismo podemos entenderlo desde una perspectiva epistémico-ontológica y desde una perspectiva moral, que es la que resulta de interés para este trabajo. El antropocentrismo epistémico-ontológico es la “manera única y diferente del resto [de los animales] en que los seres humanos percibimos, concebimos y juzgamos el mundo en tanto que dotados de cierta estructura neuronal o sensorial” (Vázquez y Sánchez, 2017, p.32). Por su parte, el antropocentrismo moral es aquella postura que defiende que la humanidad es el centro de la consideración moral y que deberes directos sólo se tienen entre humanos, pues en las relaciones

entre humanos-animales no se puede hablar más que de deberes indirectos (Herrera, 2018).

Para explicar y ejemplificar de mejor manera la cuestión de los deberes directos e indirectos, Tom Regan (2016) retoma a Immanuel Kant, filósofo alemán cuyos postulados sostienen la idea de este tipo de deberes. Para Kant, dice Regan, un ser racional (humanos, aunque no todos) sólo tiene deberes directos para con otros seres racionales (de nuevo, humanos, pero no todos) porque sólo los seres racionales son fines en sí mismos y no meros medios. Al hablar de los animales no humanos, Kant declara que no podemos tener deberes directos con ellos puesto que no son seres racionales y, además, son meros medios, por lo que, por mucho, se puede hablar de deberes indirectos. Por ejemplo, continúa Regan, una persona tiene deberes indirectos con un animal no humano (por ejemplo, un caballo), cuando si al matarlo daña de alguna manera a una persona (su dueño). En este ejemplo, la vida del caballo no es relevante, lo que es relevante es la persona, por lo tanto, sería incorrecto dañar al caballo. Se tienen deberes indirectos con él porque se tienen deberes directos con su dueño.

Así pues, no es arriesgado afirmar que, históricamente, las sociedades occidentales han considerado a la humanidad (pero más específicamente a los varones blancos y heterosexuales) como el centro y la medida de todo. Aquello que es diferente es visto como inferior, carente de derechos y como un medio para la satisfacción de los fines del grupo privilegiado (Manzoni, 2013).

En este sentido, diversos autores y autoras (como Chaos, 2018; Fernández, 2019; y Rowlands, 2009) sostienen que las diferencias corporales y de capacidades (físicas e intelectuales) no son sólo características distintivas de los cuerpos, sino que también “marcan diferencias políticas relacionadas con el ejercicio de poder.” (Fernández, 2019, p. 59). Por consiguiente, la humanidad, al creer que sus capacidades son únicas, valiosas y que el resto de los seres son criaturas simples e inferiores, se ha posicionado en un lugar privilegiado con respecto al resto de los animales. Esta actitud, en palabras de John Rowlands, podría resumirse al decir que los humanos “son animales que se creen las historias que ellos cuentan sobre

sí mismos. Son animales crédulos.” (Rowlands, 2009, p. 11). Y es así porque, como se verá más adelante, las creencias sobre la superioridad humana son sólo eso: creencias, a partir de las cuales se establece la idea de que todos aquellos animales que no pertenecen a la especie humana son objetos, mercancía y, por lo tanto, propiedades. Ese es su estatus legal, moral y cultural en la mayor parte de la cultura occidental (Fernández, 2019; Bermúdez, 2018).

Con base en estas concepciones de los animales no humanos es que se justifica su sumisión total a la especie humana y nuestro supuesto derecho a ejercer violencia sobre ellos y a excluirlos de nuestro círculo de consideración moral o, en otras palabras, de lo que consideramos respetable (Fernández, 2019; Manzoni, 2013). Y, actualmente, a esto se le conoce como especismo.

El término especismo fue acuñado en 1970 por el psicólogo y filósofo británico Richard Ryder y lo definió como la discriminación ejercida contra seres que no pertenecen a una determinada especie (Estrada, 2015; Horta, 2017). Esta es una discriminación arbitraria y despectiva. Es arbitraria porque sólo se basa en la diferencia de especie y es despectiva porque dicha diferencia es más bien entendida como inferioridad e irracionalidad. En palabras del filósofo Oscar Horta, especismo es una “palabra nueva para llamar a algo muy viejo.” (Horta, 2017, p. 22).

Hablar de especismo es relevante porque, en la práctica, éste se traduce en la idea de que todos los animales no humanos con los que habitamos el mundo no son seres *con* nosotros, sino seres *para* nosotros. Desde una postura especista se piensa que los demás animales están para servirnos y para ser esclavizados en pro del bienestar humano (Estrada, 2015).

Cabe destacar que, en la práctica, el especismo no es algo reciente, sino que es una construcción histórica, política, social, ideológica, económica y cultural resultado de una serie de costumbres, tradiciones, estilos de vida, etcétera, que han acompañado a la humanidad desde que inició el proceso de dominación sobre el reino animal (domesticación). Además, el especismo no es característica de una sociedad en particular, sino que está presente en todas las sociedades donde hay animales no humanos subordinados a los humanos; la diferencia es que en cada

una se presenta de formas diferentes según los contextos socioculturales y las especies animales en cuestión (Fernández, 2019; Méndez, 2016). Por ejemplo, los perros no reciben el mismo trato en México, donde son vistos como animales de servicio y de compañía, que en China, donde, en algunas zonas, son vistos como alimento (World Animal Protection, 2023). Si bien el trato que reciben y la concepción que se tiene de ellos es distinta superficialmente, en el fondo, en ambos países son seres cosificados, tratados como mercancías, como propiedad y como seres inferiores.

El hecho de que se conciba así a ciertos seres responde a una lógica de dominación que opera gracias a relaciones de poder que tienen como base un pensamiento binario del mundo (Fernández, 2019). La filósofa Angélica Velasco (2017) explica este fenómeno de la siguiente manera: primero se establecen categorías dicotómicas: hombre/mujer, humano/animal, inteligencia/sensibilidad, blanco/negro, etcétera. Lo siguiente es que estas categorías no se conciben como iguales, sino jerarquizadas: una de ellas se piensa como superior y la otra como inferior. Finalmente, la lógica de dominación es aquella estructura argumental mediante la cual se legitima la dominación del elemento considerado superior hacia el inferior. De acuerdo con la autora, a partir de este proceso es que se justifica la dominación de cualquier grupo oprimido.

Evidentemente, el dualismo que subyace cuando se habla de especismo es el de los humanos frente a los animales, dejando de lado el hecho de que somos sólo una especie animal más. Así pues, se marca una línea entre los unos y los otros y se legitiman una serie de violencias que, dicho sea de paso, son necesarias para el mantenimiento de este y de cualquier sistema de dominación basado en categorías dicotómicas (Fernández, 2019; Velasco, 2017).

Al conjunto de lógicas sistémicas que mantienen y le dan forma la opresión especista se le conoce como sistema de dominación especista. Éste puede entenderse como “la maquinaria estructural que se extiende a los ámbitos económico, político, social, cultural y moral que articula toda una serie de ideologías y prácticas violentas hacia los animales no humanos.” (Fernández, 2019, p. 39).

Opera a través de las instituciones, los medios de comunicación, los trabajadores, consumidores y todo aquello que legitima y perpetúa el especismo. Algunos ejemplos de las consecuencias de este sistema se encuentran en la industria alimenticia, de entretenimiento, cosmética, militar, biomédica, peletera, etcétera.

Si bien el funcionamiento y mantenimiento del sistema de dominación especista se debe a varios factores (la violencia, el ocultamiento físico y mediático, los discursos de verdad, la desconexión, entre otros) (Fernández, 2019), el que es más relevante en este estudio es la denominada educación especista. De acuerdo con Samuel Guerrero (como se citó en Navarro, 2016), quien analiza su práctica docente y el contenido de los libros de texto del País Vasco, la educación especista es una parte central del proceso de socialización mediante la cual se transmite y se reproduce la idea de que el ser humano está por encima de todos los seres; se enseña la cosificación, dicotomización y la desindividualización de los animales no humanos; se naturaliza la relación desigual que establecemos con el resto de los animales y, finalmente, se valida su supuesta sumisión a nuestros fines. Todo esto los deja en una posición de vulnerabilidad y discriminación.

Aunque históricamente los animales han estado en esa posición, son cada vez mayores los esfuerzos teóricos y prácticos que buscan cambiar su situación a partir del cuestionamiento del antropocentrismo y del especismo que imperan en la sociedad. A partir de esa reflexión, se argumenta por qué los animales humanos no somos superiores, mejores ni más importantes; se argumenta, incluso, por qué le debemos consideración moral al resto de seres. Sobre esto se profundizará en los siguientes dos apartados.

2.3. Bioética

Los orígenes de la bioética se remontan a 1927, cuando el filósofo, teólogo y pedagogo alemán Fritz Jahr escribió un artículo titulado *Un panorama de las relaciones del ser humano con animales y plantas* (Rivero, 2018, pp. 243-247) en el cual empleó por primera vez en la historia la palabra *bioética* para referirse a la necesidad de que la humanidad se planteara obligaciones morales frente todos los seres vivos y no sólo con la propia especie (Noguera y Rodríguez, 2019). Si bien

Fritz Jahr fue el creador de la palabra, ésta no fue claramente definida, ni su contenido desarrollado, sino hasta 1970 cuando el bioquímico estadounidense Van R. Potter publicó el artículo *Bioética, la ciencia de la supervivencia*, donde la define así, como la ciencia que da pautas de cómo usar ética y responsablemente el conocimiento en favor de la especie humana, pero también de todos los demás seres que habitan en la Tierra. Para Potter, la bioética debía ser necesariamente un puente entre las ciencias y las humanidades pues, pensaba, sólo con el trabajo multidisciplinario podrían resolverse los distintos dilemas a los que, gracias a los avances de la tecnología, se enfrentaba la humanidad (González, 2008).

Aunado a esto, la bioética cobró auge durante el siglo XX y lo que ha avanzado el XXI por diversos factores históricos, entre los que destacan el creciente desarrollo de las ciencias de la vida y de la tecnología; los notables cambios sociales, políticos, económicos y culturales y el devenir de la filosofía y su precario cultivo de la ética (González, 2008). Gracias a estos cambios, temas que no eran relevantes o que no se habían discutido desde una perspectiva bioética cobraron importancia: los dilemas al final de la vida, la interrupción del embarazo, la aplicación y alcance de las ciencias y la tecnología, el rumbo que debía tomar la ética ante la sociedad actual, la legalización del uso de algunas drogas, la cosificación de la naturaleza, los derechos de los animales no humanos y los de la comunidad LGTBTTIQ+, entre los más destacados.

En un contexto como ése, la bioética propuesta por Potter ayuda a recordar, tanto a la comunidad científica como a la sociedad, que la ética, en realidad, no puede separarse de los hechos biológicos. Si bien la filosofía y la biología representan campos de conocimiento distintos, cada uno con sus preguntas y preocupaciones, éstos no son antagónicos, al contrario, más que nunca deben dialogar para dar explicación y respuesta a los dilemas a los que se enfrenta una sociedad que experimenta cambios acelerados y de naturaleza nunca vista. En palabras de Juliana González, este diálogo es pertinente porque “*la vida es territorio común de la ética y la biología.*” (González, 2008, p. 24).

Sin embargo, no son sólo la biología y la filosofía las que convergen en la bioética. A ella abonan varias disciplinas científicas y humanísticas como el derecho, la medicina, la neurología, la psicología, etcétera; de hecho, convergen todas aquellas capaces de aportar conocimiento a los debates bioéticos sobre nuestra relación con los de nuestra especie y con todo lo que nos rodea. En este punto cabe señalar que la labor bioética no se trata de una mera suma de disciplinas, sino de un verdadero trabajo transdisciplinario donde las miradas, los conocimientos y las diferentes metodologías confluyan de tal manera que se generen nuevas perspectivas, conocimientos y vías de acción más amplias en pro de la vida (González, 2008; Noguera y Rodríguez, 2019).

Como ha sido dicho, este trabajo tiene como fin, en un sentido, que la ética se amplíe de tal forma que la humanidad, con bases científicas y humanísticas, asuma responsabilidades y deberes con los seres vivos y con los ecosistemas con los que vive y convive (González, 2008). Si bien existen diversas éticas ampliadas, en el presente trabajo se ahondará sólo en aquellas propuestas que toman a la capacidad de sintiencia como característica suficiente para la consideración moral, o sea, a la mayoría de quienes pertenecemos al reino animal. Como sugiere el Lic. Samuel León (2018), la humanidad ha sido “arrojada” al mundo y no tiene más opción que usar lo que le rodea para sobrevivir, pero debemos tener siempre en mente que no somos la única especie que fue “arrojada” y que busca y procura su bienestar. Compartimos el mundo con más animales y es momento de que sus intereses sean tomados en cuenta. He ahí la importancia de esta propuesta.

A partir de los elementos descritos, actualmente se puede definir a la bioética como la

disciplina filosófica que se ocupa del análisis y busca de soluciones racionales, razonables y en búsqueda del bien, de los dilemas y conflictos éticos y morales derivados de la capacidad que actualmente tiene el hombre [y la mujer] de modificar a la naturaleza viva de manera consciente y con una dirección prevista. A ello debemos agregar como definitoria su característica interdisciplinaria. (Viesca, 2008, p. 71)

Así pues, aunque la característica interdisciplinaria es relevante cuando se habla de bioética, no se pueden perder de vista otras sin las cuales sería imposible un debate bioético. Éstas son su condición de disciplina teórico-práctica, la laicidad y la pluralidad (González, 2008).

La primera hace referencia a que es terreno bioético tanto el *saber*, como el *poder* que deriva de dicho saber; dicho de otro modo, que la bioética no puede ocuparse únicamente de la reflexión, comprensión y explicación de la realidad, sino que también busca intervenir en ella, busca vías de acción éticas y ampliamente fundamentadas para resolver los dilemas a los que nos enfrentamos diariamente en nuestro actuar, tanto profesional como cotidiano.

La segunda y tercera, correspondientes a la laicidad y pluralidad, significan que la bioética no parte de dogmas teológicos o religiosos, sino de conocimiento científico y humanístico. Además, reconoce la multiculturalidad, las diferencias entre sociedades y aboga por que cualquier discrepancia, por más radical que sea, sea combatida con tolerancia y mediante el diálogo crítico, argumentado y respetuoso.

Como se ha aludido, la bioética se ocupa de diversos temas y, por lo mismo, tiene diferentes ramas. La que corresponde a este trabajo es la recientemente denominada como *zooética* o también conocida como ética animal. La zooética deriva del griego *zoo*, animal y del *ethos*, ética. Ésta se ocupa de las diferentes posturas éticas que la humanidad puede (o debería) tomar con respecto a su relación con el resto de los animales y no a la ética de los animales pues los demás animales carecen de ella (Rivero y Muciño, 2018).

La importancia de esta rama radica en que, debido al incremento de los movimientos sociales, se hace necesario que el sustento de toda postura en favor de la consideración moral hacia los animales, esté basada en conocimiento interdisciplinario y no sólo en creencias y afectos. En este sentido, también destaca el hecho de que no existe una única zooética; son varias y muy diversas las propuestas de deberes de la humanidad para con el resto de los animales (Rivero y Muciño, 2018). A continuación, se profundizará en tres de ellas.

2.4. Zooética

Como he señalado desde el inicio del documento, nos encontramos en un momento histórico donde la preocupación por nuestra relación con otros animales es más grande que nunca (y esto se ve reflejado en el incremento de literatura sobre el tema, sin dejar de lado los también crecientes movimientos sociales en favor de los demás animales) (Dorado y Horta, 2014). Las preguntas sobre *quiénes* (y no *qué*) son los demás animales y cómo son los procesos mediante los cuales sus cuerpos son convertidos en comida, ropa o entretenimiento, se internan cada vez más en la mente de las personas, porque ¿cómo defender que nuestra relación con ellos es aceptable si ni siquiera tenemos una idea clara sobre quiénes son y cómo los utilizamos?

La zooética le hace un llamado a la humanidad para que cumpla con el deber epistémico de someter sus creencias e ideas a un examen crítico. Hasta ahora, grandes pasos han sido aceptar que no estamos separados de la naturaleza (menos aún del mundo animal) y que los demás animales no son objetos, mercancía o propiedades. Sin embargo, aún falta que se conozcan los argumentos que sostienen esas y otras afirmaciones en favor de la consideración moral de los animales no humanos.

Tres de las posturas más sobresalientes, y que han sido la base de múltiples debates en el plano político, científico, humanístico y social, son la sostenida por el filósofo estadounidense Tom Regan; la del filósofo australiano Peter Singer y la del filósofo estadounidense Gary Francione. Si bien los tres abogan por la consideración moral hacia los animales no humanos, la diferencia entre sus propuestas radica en las características que toman como relevantes al momento de argumentar si un animal no humano debe ser considerado moralmente o no, o cuál debe ser la postura de los humanos frente a ellos.

En su obra *En defensa de los derechos de los animales*, Tom Regan (2016) defiende que los animales no humanos, específicamente los mamíferos, son sujetos de una vida y que, por ello, merecen el derecho moral básico del respeto. Para llegar a esa conclusión, primero argumenta que los demás animales, a diferencia de lo

que se pensaba antes, sí son conscientes. Esto se sostiene, dice, porque gracias a la teoría evolucionista conocemos el valor que tuvo (y tiene) la consciencia para la supervivencia de las especies. Además, si también se toman en cuenta las similitudes fisiológicas y anatómicas que compartimos con los mamíferos, es razonable concluir que no somos la única especie con conciencia. En otras palabras, dado que los humanos sabemos que la consciencia es fundamental para la supervivencia y que compartimos estructuras anatómicas con otros mamíferos, entonces es posible afirmar que esos mamíferos también son conscientes.

Incluso cuando se objeta que para ser considerado consciente un individuo debe poseer un lenguaje y los demás animales, al supuestamente no tenerlo, no pueden ser considerados conscientes, Regan (2016) indica que para defender tal afirmación se tendría que defender también la idea de que los bebés y niños pequeños no son conscientes sino hasta que adoptan un lenguaje. Y, para él, esto no es posible dado que, si así fuera, si los bebés y niños pequeños no fueran conscientes, entonces no podrían aprender un lenguaje. Para aprender un lenguaje es necesario, en un principio, ser consciente.

Regan condensa su argumento en lo que denomina el *argumento acumulativo a favor de la consciencia animal* y consta de los siguiente principios:

1. La atribución de consciencia a ciertos animales es parte de la visión de sentido común del mundo.
2. La atribución de consciencia a ciertos animales es congruente con el uso ordinario del lenguaje.
3. La atribución de consciencia a los animales no implica o supone que los animales tengan almas inmortales y, por lo tanto, esta atribución puede hacerse y defenderse independientemente de las convicciones religiosas sobre la vida después de la muerte.
4. Cómo se comportan los animales es consistente con considerarlos conscientes, es decir, su comportamiento es consistente y coherente, y
5. Una comprensión evolucionista de la consciencia proporciona una base teórica para atribuirles consciencia a otros animales que no sean humanos.

Su siguiente argumento gira en torno a la capacidad que tienen los demás animales de actuar intencionalmente con base en sus intereses. Para Regan (2016), los animales no humanos no reaccionan meramente ante estímulos, sino que son capaces de iniciar acciones (motivadas por creencias y preferencias) que los ayudan a alcanzar sus fines y satisfacer sus deseos e intereses. Por ejemplo, un perro se acerca a un bote con agua (acción intencionada) porque cree que con ello va a satisfacer su sed (deseo o interés). Finaliza este argumento diciendo que los animales (humanos y no humanos) viven bien en la medida en que persiguen y obtienen lo que prefieren, obtienen satisfacción en ello y, además, dicha preferencia y obtención está en su interés (o sea, que reciben un beneficio).

Otra característica que Regan considera relevante en su argumento es el hecho de que los animales (recordemos que se refiere a los mamíferos), cuando su vida transcurre de manera normal, mantienen una identidad psicofísica a lo largo de su vida y son afectados de forma positiva o negativa según sus experiencias. O sea, si, por ejemplo, convivimos con un perro podremos notar que, en circunstancias normales, es el mismo perro todos los días durante toda su vida. No cambia repentina o diariamente en su forma de comportarse, nos reconoce, reconoce el entorno en el que vive, etcétera.

La autonomía es otro tema relevante en su obra. A diferencia de Kant, Regan (2016) sostiene que los animales no humanos sí tienen autonomía, aunque no la misma que los humanos. Al ser individuos con la capacidad de actuar en persecución de metas, en pro de la satisfacción de sus deseos e intereses y al tener también creencias. Continúa el autor, los animales no humanos tienen un tipo de autonomía: la autonomía de preferencia. Entonces, si se acepta todo lo anterior, puede también decirse que a los animales no humanos les va bien o mal en el grado en que se les permita ejercer su autonomía o, en otras palabras, en la medida en que puedan actuar para perseguir y obtener lo que prefieren (alimento, agua, juego, etcétera).

En este sentido, cuando se dice que a un animal no humano le va bien o mal a lo largo de su vida experiencial, el autor se refiere concretamente a los beneficios o daños que recibe. Los beneficios están relacionados con la obtención de bienes,

con la persecución y logro de deseos y metas. Por su parte, los daños pueden catalogarse como daños por inducción y daños por privación. Los daños por inducción son aquellos que involucran sufrimiento agudo, mental o físico experimentado por el animal y, por su parte, los daños por privación son aquellos que le restan bienestar a un individuo, independientemente de que le causen sufrimiento o dolor, ya que son una pérdida de beneficios (alimento, agua, libertad, socialización, etcétera).

Hacer esta diferenciación de los daños es relevante porque, continúa, a veces se piensa que matar a un animal de manera “humanitaria” no es causarle daño, puesto que no se involucra sufrimiento o dolor; sin embargo, se le está privando de la vida (daño por privación) y este es el daño máximo e irreversible que se le puede ocasionar ya que se le restan todos los beneficios y se le anula la posibilidad de conseguir alguna satisfacción. Y esto ocurre independientemente de que se trate de una muerte agónica y cruel o rápida y sin prolongación del sufrimiento (Regan, 2016).

Con éstas y otras bases es que Tom Regan concluye que los animales no humanos son sujetos de una vida y lo explica así:

Ser sujeto de una vida [...] implica más que meramente estar vivo y más que meramente estar consciente. Ser sujeto de una vida es ser un individuo cuya vida se caracteriza [por tener] creencias y deseos; percepción, memoria y un sentido de futuro, que incluye su propio futuro; una vida emocional junto con sentimientos de placer y dolor; intereses de preferencia e intereses de bienestar; la capacidad de iniciar una acción con vistas a cumplir sus deseos y metas; una identidad psicofísica en el tiempo; y un bienestar individual en el sentido de que sus vidas experienciales pueden ser buenas o malas para ellos. (Regan, 2016, p. 280)

Así pues, aquellas personas que adoptan la ética propuesta por Tom Regan defienden que los animales no humanos deben ser considerados moralmente por ser sujetos de una vida y, si bien en la obra que se ha citado este criterio está restringido a los mamíferos, el autor también señala que el ser sujeto de

una vida es un criterio suficiente más no necesario para ser considerado moralmente, lo que deja la puerta abierta a que otros seres con diferentes características puedan ser incluidos dentro del círculo moral (Herrera, 2018).

En segundo término, la postura de Peter Singer, afirma que los animales no humanos, al igual que los animales humanos, poseen un sistema nervioso central (SNC) y, por lo tanto, la capacidad de sufrir y disfrutar o, en otras palabras, de sentir dolor y placer. De esta manera la capacidad de sintiencia se convierte en la base (o en la característica más relevante) para la consideración moral que los humanos debemos tener con otros animales (Estrada, 2015; Ortiz, 2018b; Singer, 2018). Sin embargo, desde esta postura, al igual que con la anterior, se sugiere que la posesión de sistema nervioso central (y la sintiencia derivada de) es un criterio suficiente mas no necesario para ser sujeto de consideración, puesto que las investigaciones indican que hay organismos que, sin contar con SNC, podrían tener sintiencia (Herrera, 2018). Nuevamente se deja abierta la puerta a organismos con otras características.

Pero, exactamente, ¿qué es la sintiencia y qué significa que un ser sea sintiente? El filósofo Óscar Horta lo explica de la siguiente manera:

La sintiencia es la capacidad de experimentar cosas, o sea, de poder vivenciar lo que nos pasa. La sintiencia no consiste en poder recibir estímulos del exterior. [...] los seres con sintiencia (o seres sintientes) no son objetos inconscientes. Por el contrario, se enteran de lo que les pasa. Un animal que ve algo experimenta lo que ve. Los seres sintientes son, pues, todos los que tienen experiencias, sean tales experiencias y tales seres del tipo que sean. A veces esas experiencias son buenas, placenteras. En otros casos son negativas, desagradables. (Horta, 2017, p. 46)

Además, cabe destacar que la sintiencia, al igual que la consciencia, ha sido útil evolutivamente para la preservación de la humanidad y de muchos otros animales. Esto se debe a que confiere, a su vez, la capacidad de tener preferencias puesto

que, ante la posibilidad de tener experiencias positivas y negativas, tenemos preferencia por no sufrir, por evitar el dolor y el daño, lo que permite a un individuo huir o alejarse de situaciones que ponen en riesgo su bienestar (Horta, 2011; Horta, 2017; Singer, 2018). Incluso, continúa, no es necesario que dicho individuo tenga la facultad de expresar su sufrimiento mediante una lengua ya que a través de otras formas de lenguaje es posible sospechar o concluir que sufre o disfruta y con eso es más que suficiente para tenerle consideración.

A partir de esta característica se asume que el valor de la vida de un ser sintiente radica en los beneficios o daños que puede obtener de ella. Los beneficios son aquellos que se obtienen cuando se satisfacen intereses que producen placer o disfrute (experiencias positivas) y, por otro lado, los daños son aquellos que causan el dolor, el sufrimiento y la muerte (experiencias negativas). De esta manera, gracias a que compartimos un SNC, existen razones para pensar que, así como el sufrimiento, el dolor y la muerte son algo negativo para los seres humanos, también lo son para otros animales.

En consecuencia, también es razonable pensar que no sólo los intereses humanos deberían tener relevancia moral. Quien suscribe esta teoría plantea y asume una postura de igualdad de consideración entre los seres sintientes (sin importar la especie), lo que de ninguna manera implica un desdén por la especie humana o la búsqueda de atribución de iguales derechos positivos entre especies; más bien, lo que implica es que no se puede justificar el emplear a otros animales, maltratarlos, matarlos o ser crueles con ellos por el simple hecho de que sienten y esto tiene relevancia moral, es éticamente incorrecto (Estrada, 2015; Horta, 2011; Horta, 2017; Ortiz, 2018a y 2018b; Villavicencio, 2008).

Este argumento es útil no sólo para justificar por qué los demás animales deben ser objeto de consideración moral, sino también por qué le debemos esa consideración a otros seres humanos en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, cuando los criterios a partir de los cuales se decide que un individuo va a ser considerado moralmente son la racionalidad o el lenguaje, se deja fuera a muchos seres humanos que no cuentan con tales atributos (como personas neurodivergentes o

bebés). En cambio, cuando el criterio es la posesión de un SNC funcional que permita la capacidad de sintiencia, el círculo de consideración moral se amplía y abarca a todos los individuos que pueden ser dañados o beneficiados por las acciones de otros.

Además de las características señaladas hasta ahora, también se sabe que los demás animales tienen temores, emociones, recuerdos, expectativas, una vida mental propia y que elaboran estrategias de acción para alcanzar objetivos (Herrera, 2018). Incluso desde el siglo XIX, gracias a los estudios del naturalista Jean-Baptiste Lamarck, ya se hablaba de que el resto de los animales poseían “características humanas” (como racionalidad, inteligencia o sensibilidad) en diferentes grados; es decir, que cuando se habla de este tipo de características no es correcto asumir tajantemente que los humanos sí las tenemos y otros animales no, sino que puede que más bien sea una diferencia de grado y tipo (Horta, 2017; Noguera y Rodríguez, 2019). Todos estos estudios y características atribuidas a otros animales permiten repensarlos como sujetos, ya no como objetos, y, a la vez, las relaciones que establecemos con ellos.

Por último, Gary Francione (2015) sostiene que la capacidad de sintiencia, entendida de la manera ya descrita, es suficiente no sólo para dar un estatus moral y jurídico de protección hacia los animales no humanos, sino que, sobre todo, se debe abolir su condición de propiedad. Para este filósofo, es la condición de propiedad la que mantiene la esclavitud del esto de las especies y, mientras ésta se mantenga, será imposible que se alcance la liberación absoluta. Su propuesta, a diferencia de las anteriores, no se limita a explicar su teoría, también brinda herramientas prácticas para actuar en favor de los animales no humanos.

De lo anterior se puede concluir que, a grandes rasgos, las tres teorías éticas revisadas aportan argumentos a favor de la consideración moral hacia los demás animales y señalan que es éticamente incorrecto hacerles daño puesto que, así como nos parece incorrecto causarle daño o dolor a un humano, también debería ser considerado incorrecto causárselo a todo aquel individuo capaz de ser dañado o de sentir dolor. Incluso cabe destacar que estas ideas no son tan recientes como

podría pensarse, pues hay evidencia de que filósofos griegos como Pitágoras, Empédocles y Plutarco ya se cuestionaban el hecho de usar y consumir animales señalando que se trataba de una injusticia; que comer “carne” no era acorde con la constitución humana o que era fuente de enfermedades (Flores, 2018; Llored, 2018).

Si bien el movimiento antiespecista cuenta con cada vez más militantes entre sus filas, también son numerosos los académicos que defienden que los animales deben tener derecho a la vida, a no ser sometidos al dolor y a ser protegidos antes la ley (Coetzee, 2001); sostienen que no son parte de nuestras propiedades, sino seres con los que compartimos el mundo (León, 2018) y que les debemos un trato respetuoso por justicia y no por bondad (Regan, 2016).

Con el fin de no llevar al absurdo la defensa de la consideración moral, autores como Gustavo Ortiz Millán (2018b) o Alfonso Herrera (2018) señalan que no se trata de pretender que el resto de los animales se rijan mediante leyes, que accedan a derechos innecesarios (como al voto, por ejemplo) o que acaten las mismas normas morales, simplemente se trata de ver que, como humanos, sí tenemos razones suficientes para considerarlos moralmente y para actuar en consecuencia. En palabras de Alfonso Herrera: “Cayeron las barreras que lo constreñían [al círculo de consideración moral]: las barreras de la ciudadanía, de la religión, del color de la piel, del sexo, de la nacionalidad y, más recientemente, las de la especie.” (Herrera, 2018, p. 46)

Capítulo 3. De la teoría a la práctica

Debido a que esta es una propuesta de taller, inserta en una modalidad educativa no formal, vale la pena indicar qué es y cuáles son sus características a fin de que se identifiquen sus alcances, propósitos y se explique por qué se eligió ésta para encaminar los esfuerzos por la consideración moral hacia los animales.

3.1. Educación no formal

La educación no formal comienza a ganar espacio en los debates académicos y el término se populariza en 1968 con la obra de Coombs *The world educational crisis*, donde se habló de la crisis que por la que pasaba la educación formal y la necesidad de una educación no formal (Touriñán, 1996). A mediados del siglo pasado se cuestionó el papel de la escuela pues, debido a los rápidos cambios en la sociedad y la llegada de nuevas tecnologías, se reconoce que, en realidad, ésta no es más que una etapa del proceso educativo de las personas y que no hay manera de que satisfaga todas las demandas sociales (Colom, 2005; Paredes-Chi y Castillo, 2006).

A continuación se esbozan algunos de los factores que propiciaron la educación no formal:

Factores que contribuyeron en la adopción de la educación no formal como vía para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad

- La escuela pasa de ser el centro del proceso educativo a ser sólo una parte de él y se reconoce que no está desvinculada de lo que ocurre en los entornos no escolares.
- Hay necesidades educativas que los entornos escolares formales no pueden cumplir (por el personal con el que cuentan, la infraestructura, el límite en la matrícula, entre otros).
- Hay mayor demanda de escolarización debido a la integración de grupos vulnerables que antes no tenían acceso a la escuela (mujeres, personas negras, minorías étnicas, entre otros).
- El mundo laboral sufre continuas transformaciones que requieren de personal capacitado en tareas específicas para las que la escuela no prepara.
- Ampliación del tiempo de ocio.
- Aparición de nuevas tecnologías que posibilitan sistemas educativos a distancia.
- Necesidad de atender acciones educativas en poblaciones en conflicto o marginadas. Se ve a la educación como la posibilidad de progresar en la justicia social.
- Crisis en el sistema educativo formal: ni la extensión ni la optimización sería suficiente para cumplir todas las demandas. La escuela deja de pensarse como la panacea de la sociedad.
- Surgimiento de críticas radicales hacia la escuela, entre las que destacan la abolición de la escuela o la desinstitucionalización de la educación.
- Formulación de nuevos conceptos para nombrar las prácticas y visibilizarlas. Generalmente se optó por añadir un atributo a la palabra educación (a distancia, extraescolar, permanente, abierta, etcétera)

Basado en Trilla, 2013, pp. 27-35

Es en ese contexto, y gracias a la obra citada, que se empezó a considerar a la educación no formal como una opción que, junto a la educación formal, apoyara en la formación de las personas a lo largo de su vida y en diferentes espacios (Colom, 2005). De hecho, para autores como Arely Paredes-Chi y María Castillo (2006) y Antonio Colom (2005), la educación formal y no formal no son antagónicas, sino que se complementan e interactúan, por lo que puede ser complicado establecer los límites entre una y otra.

Cabe decir que además de la educación formal y no formal también existe la educación informal. Si bien este trabajo se centra en sólo una de ellas es importante conocerlas, por lo que se apuntarán algunas de sus características y diferencias.

La educación formal es aquella constituida por cada país de acuerdo con sus disposiciones legales vigentes. Es un sistema educativo graduado y jerarquizado que comprende un tiempo determinado de duración (desde la educación básica hasta la educación superior) y establece ciertas exigencias hacia quienes pretenden iniciar sus estudios en él (Pastor, 2001; Touriñán, 1996; Trilla, 1993). Para autores como Antonio Colom (2005) y José Touriñán (1996), la diferencia determinante entre la educación formal y la no formal no es de carácter pedagógico, sino de carácter jurídico pues, advierten, la educación formal necesariamente culmina con la entrega de titulaciones, diplomas o grados reconocidos ante el Estado, quien se encarga de impartirla y regularla, y, por su parte, a educación no formal no necesariamente concede estas distinciones.

Si bien la parte de los grados y títulos es una diferencia importante entre ambos tipos de educación, la educación no formal cuenta con una serie de características propias que ayudan a delimitar su campo de acción y a distinguirla de la formal y la informal. Como se mencionó, el término de no formal comenzó a utilizarse más a partir de la obra de Coombs, pues se hace evidente la necesidad de un tipo de educación que estuviera a la par de la educación formal pero, a la vez, al margen de ésta. Sin embargo, fue hasta 1977, con la publicación de *La educación encierra un tesoro* de la UNESCO, que el término adquirió carácter internacional. En dicha obra sólo se le definía como “las actividades o programas organizados fuera del

sistema escolar, pero dirigido hacia el logro de objetivos educacionales definidos.” (como se citó en Pastor, 2001, p. 536).

Cabe destacar que el hecho de que fueran esos años en los que se popularizó el término, esto no quiere decir que antes no existía la educación no formal, simplemente que no se le nombraba. Al respecto, hay evidencia de que en América Latina hubo esfuerzos educativos por alfabetizar a la población, mismos que bien podrían ubicarse en la categoría de educación no formal (entre estos están, claro, los de los círculos de cultura de Paulo Freire en Brasil).

Ahora bien, a la educación no formal puede entenderse como una extensión de la educación formal. Tanto ésta como aquella tienen intencionalidad, objetivos de aprendizaje específicos, planeación educativa y una figura docente encargada de guiar el proceso (Colom, 2005; Trilla, 1993). Una de las características más relevantes de la educación no formal es que el proceso ocurre al margen del sistema educativo nacional, por lo tanto, no está contemplada en la legislación, ni el Estado es responsable, ni necesariamente otorga los grados propios del sistema reglado aun cuando se relacione de alguna manera con él (Colom, 2005; Pastor, 2001; Touriñán, 1996; Trilla, 1993).

La educación no formal representa un proceso de enseñanza-aprendizaje debidamente organizado, con objetivos que pueden complementar, suplir o actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en un plano formal (Smitter, 2006). Además, este tipo de educación no necesariamente se desarrolla en la escuela ni siguiendo los mismos criterios, sino que tiene lugar en múltiples instituciones, su duración es variable, se enfoca en la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes más inmediatas o de pronta aplicación y puede estar dirigida prácticamente a cualquier grupo de la población, incluso a aquellos que no tienen acceso a la educación formal (Pastor, 2001; Touriñán, 1996; Trilla, 1993).

Finalmente, la educación informal está conformada por todos los procesos de aprendizaje que ocurren en las relaciones casuales de la vida cotidiana (Paredes-Chi y Castillo, 2006). De acuerdo con Coombs (como se citó en Pastor, 2001), este tipo de educación está limitada a lo que ofrece el entorno en el que se desarrolla la

persona, es decir, no es posible que una persona adquiriera conocimientos de artes, por ejemplo, si en su entorno no existe dicho capital cultural. Y, aunque las personas pueden adquirir por estos medios diversos conocimientos, habilidades y actitudes, éstos no están organizados, no hay objetivos de aprendizaje delimitados, no hay una figura docente encargada de guiar el proceso y, en pocas palabras, todo lo que pueda aprenderse por este medio se hace a través de estímulos que no necesariamente tienen intención educativa (Tourrián, 1996; Trilla, 1993).

Respecto a la no intencionalidad de la educación informal (que también la distinguiría de los otros tipos de educación) hay diversos argumentos. Mientras algunos autores consideran que en la informalidad no hay intencionalidad educativa, hay otros que defienden que en muchas ocasiones sí la hay. Debido a que el tema de la educación informal no es central en este trabajo, no se profundizará al respecto.

Una vez que se ha explicado brevemente qué comprende cada uno de los tipos de educación, ahora se hablará con mayor amplitud sobre las características de la educación no formal, que es la que interesa a esta propuesta pedagógica. Muchas de sus características las comparte con la educación formal: son procesos organizados, hay planeación educativa, objetivos delimitados, utilizan materiales didácticos y materiales educativos y, además, son prácticas evaluables. Algunas características que las diferencian son, además de las ya explicadas, que la educación no formal es mucho más flexible que la formal en cuestión de tiempos, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje (Colom, 2005; Smitter, 2006). Tomando en cuenta que tienen similitudes y que pueden complementarse, es interesante señalar que hay actividades educativas que pueden transitar del ámbito formal al no formal y viceversa; también resalta el hecho de que cuando las actividades no formales están, de alguna manera, respaldadas por una institución formal, éstas obtienen prestigio (Colom, 2005; Pastor, 2001).

Además de la complementariedad, Jaume Trilla (2013) aclara que la educación no formal tiene otro tipo de relaciones con la educación formal: 1) Suplencia, cuando la educación formal no cumple con lo que debería o no lo hace de manera satisfactoria;

2) Substitución, cuando la población no tiene acceso a la formal; 3) Refuerzo y colaboración, cuando se trata de extensiones de los cursos de educación formal y, finalmente, 4) Interferencia y contradicción, que es cuando aquello que se aprende en la educación no formal se contrapone con aquello que se había aprendido en la formal e informal. De esta manera es claro que puede ser complicado establecer barreras entre una y otra porque están en constante relación y las experiencias generadas en una pueden repercutir en la otra.

En el siguiente cuadro se enlistan algunas de las características más relevantes de la educación no formal:

Características de la educación no formal
<ul style="list-style-type: none">• Su actuar educativo surge a partir de necesidades identificadas.• El cumplimiento de los objetivos suele ser más inmediato que en las experiencias de educación formal, donde puede incluso tomar años alcanzar los objetivos.• La planificación y materiales empleados son flexibles.• Tiene la oportunidad de recurrir a diversos especialistas para la impartición de los contenidos.• Se puede llevar a cabo en diversas instituciones no necesariamente educativas.• No requiere que los educandos tengan matrícula.• No necesariamente sigue un orden jerárquico o por grados.• Las prácticas educativas son alternativas más rápidas tanto en su planeación como en su implementación, por lo que permite dar respuestas prontas a los cambios sociales, tecnológicos, científicos, etcétera.• No hay límites en la edad de los participantes.• Es menos burocratizada que la educación formal.• Su cobertura es más amplia, pues llega más fácilmente a zonas donde las necesidades no son atendidas por el sistema educativo.• Puede o no otorgar certificados al finalizar.• Sus actividades no necesariamente se relacionan entre ellas, aunque pueden formar parte de proyectos más amplios o acorde con los planes nacionales de educación.

Basado en Colom (2005), Paredes-Chi y Castillo (2006), Pastor (2001), Smitter (2006) y Trilla (1993).

Como es evidente, por medio de la educación no formal se puede trabajar con distintos sectores de la población, en diferentes ámbitos y en la búsqueda de muy diversos fines. Para tratar de agruparlos, Jaume Trilla (2013) propone cuatro ámbitos de la educación no formal: 1) Relacionado al trabajo, que abarca las capacitaciones, especializaciones y actualizaciones que requieren los empleados para el desempeño de sus funciones; 2) Ocio y cultura, son aquellas destinadas al uso del tiempo libre de las personas; 3) Educación social, que son “instituciones y programas destinados a personas o colectivos que se encuentran en situación de conflicto social” (Trilla, 2013, p. 45); y 4) De la escuela, donde se encuentran todas las actividades extracurriculares que realizan los alumnos.

Finalmente, también se encuentran seis principios de la educación no formal propuestos por Yajahira Smmitter (2006): 1) Intercomplementariedad entre los sistemas educativos y otras áreas de la vida social; 2) Descentralización, lo que brinda mayor responsabilidad y poder a las instituciones regionales y locales; 3) Flexibilidad, pues está en permanente cambio, lo que permite adecuarla con mayor facilidad a la realidad; 4) Inmediatez, ya que pueden brindarse soluciones prontas a las necesidades educativas; 5) Practicidad, en referencia a que pueden aprenderse de forma rápida una serie de habilidades necesarias para desempeñar una actividad; y 6) Cobertura amplia, ya que es más fácil acercarla a zonas de difícil acceso y a poblaciones que pueden ya no ser consideradas por la educación formal (personas con discapacidad, adultos mayores, obreros, etcétera).

3.2. El sistema de taller

Dentro de la categoría de educación no formal se puede encontrar, entre otras modalidades, el sistema de taller que, por sus características y objetivos, se ha considerado como idóneo para la implementación del contenido que pretende abarcar esta propuesta pedagógica. Para definir qué es un taller, cuáles son características y cómo llevarlo a cabo se ha tomado como base el texto *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica* de Ezequiel Ander-Egg (1991).

Para el autor, el taller es, básicamente, una forma de pedagogía participativa y liberadora donde un grupo social se organiza con el objetivo de aprender. Dicho

grupo está integrado por docentes y alumnos que trabajan bajo un sistema de relaciones diferentes de las formas tradicionales, caracterizándose por su tridimensionalidad: relaciones docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente (Ander-Egg, 1991).

A lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje se procura que todo el grupo, mediante la práctica, reflexione teóricamente su objeto de estudio, es concreto, es “una práctica iluminada por la teoría” (Ander-Egg, 1991, p. 36) donde lo sustancial es elaborar y llevar a cabo un proyecto de trabajo. Para ello la estrategia no consiste en ir desde la teoría hacia la práctica o viceversa, sino que consiste en que a través de la realización de “algo” el grupo de trabajo se enfrente a problemas teóricos, metodológicos y técnicos que los conduzcan a la reflexión de su práctica. En el taller se aprende a conocer aprendiendo a hacer.

Así pues, por medio de taller:

- Se promueve la capacidad de aprender a aprender,
- Se desarrolla la capacidad de poner en práctica los conocimientos,
- Se fomenta la creatividad, la responsabilidad y la iniciativa,
- Se integra la teoría con la práctica,
- Se promueve la capacidad de trabajar y reflexionar en equipo,
- Se intenta lograr un enfoque pedagógico sistémico e interdisciplinario, en respuesta a la realidad compleja en la que intervienen los participantes y
- Se trata de superar el paradigma de la simplicidad por el de la complejidad.

Para lograr esto, el taller se desarrolla con base en objetivos y Ezequiel Ander-Egg distingue dos tipos: los que están encaminados a la formación profesional o técnica dentro de cualquier disciplina y los que se encaminan a la adquisición de destrezas y habilidades. En el primer caso el grupo interviene directamente en la realidad y en el segundo no necesariamente (Ander-Egg, 1991, pp. 27-28).

Aún con todas estas bondades, el autor advierte que el sistema de taller presenta algunas limitaciones. La primera son las condiciones institucionales donde se desarrolla, pues no hay total libertad para que el grupo se organice, sino que está

sujeto a ciertos lineamientos y requerimientos; otra está relacionada con que, erróneamente, podría convertirse en un experiencia donde al finalizar sólo se apliquen los conocimientos adquiridos; la tercera, que podría ser la más importante, es que, para su buen funcionamiento, requiere de los alumnos un mínimo de instrumentos teóricos y metodológicos que les permitan participar activamente en el taller; y la última es que, si los involucrados no están debidamente preparados, puede dar peores resultados que el sistema tradicional de enseñanza (Ander-Egg, 1991, pp. 115-121).

Es por eso por lo que resulta sumamente importante que los docentes desarrollen todas las capacidades necesarias para que, lejos de impartir clases, realicen un trabajo en conjunto con los educandos al estimularlos, orientarlos y asesorarlos. En el taller no se enseña, sino que se ayuda a “aprender a aprender” al tiempo que se “hace algo” y, además, “permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación.” (Ander-Egg, 1991, p. 3).

Una de sus principales características es que la relación entre docentes y alumnos queda establecida, de forma horizontal, en la realización de una tarea en común. Tarea en la que el docente es parte del equipo de trabajo, en la que todos los participantes aportan en la resolución de problemas concretos y en la que se pretende que la acción y la reflexión se transformen en praxis (Ander-Egg, 1991).

Aunque el equipo de trabajo esté conformado por un docente y los educandos, es posible que participen otros docentes a fin de tener una perspectiva y una acción multidisciplinar. De hecho, sería ideal que el equipo de trabajo esté integrado por profesionales de diferentes áreas para que se puedan articular diversas perspectivas y, de esta manera, estudiar y trabajar en algún aspecto de la realidad.

Y ya que se trabaja en un proyecto, es claro notar que en el taller no se avanza según programas lineales, sino por objetivos. Es decir, no se avanza en el desarrollo de temas, se avanza en una complejidad circular donde, al querer solucionar un problema real de una disciplina o un área de conocimiento, el equipo de trabajo

profundiza en aquellos aspectos que les resultan problemáticos o en los que requieren una mayor información.

Así pues, se aprende cómo relacionar la teoría con la práctica en la solución de problemas concreto estableciendo una relación dialéctica entre ambas. No se pretende dicotomizar la teoría de la práctica ni avanzar en una teoría que no puede ser aplicada, o viceversa, avanzar en una práctica carente de teoría y metodología. Así como la teoría no implica la práctica, la práctica no necesariamente es fuente de teoría, es por ello por lo que deben avanzar en conjunto (Ander-Egg, 1991).

Además, y retomando su carácter multidisciplinar, cabe decir que toda teoría y práctica deber ser globalizante, en consecuencia, que así como la realidad no se presenta fragmentada, entonces su estudio tampoco se hace de esa manera. La globalización, entonces, consiste en generar conocimientos desde múltiples perspectivas, en relacionar lo ya sabido con lo nuevo y, en pocas palabras, en tratar de comprender la realidad en toda su complejidad.

En ese sentido, es necesario que todo el equipo desarrolle un pensamiento sistémico de la realidad, tomando en cuenta sus cuatro formas principales (Ander-Egg, 1991, p. 16):

- Método de investigación: aprender a abordar holísticamente la realidad.
- Forma de pensar: entender que los problemas no están aislados, sino que interactúan y se interrelacionan.
- Metodología de diseño: elaboración de planes y estrategias con enfoque globalizador.
- Marco de referencia común: busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes disciplinas.

El sistema de taller se apoya en los postulados del aprendizaje por descubrimiento y, en palabras del autor, es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional (Ander-Egg, 1991, p. 13).

Ahora bien, una vez que se han apuntado las características del taller se procederá a describir cómo es que debería implementarse.

Como en todo proyecto educativo, lo primero a considerar es dónde va a aplicarse, con quiénes y en qué entorno. Continuando con Ezequiel Ander-Egg (1991, p. 38), se observa que para la planeación y diseño del taller se debe conocer:

- Edad de los participantes
- Situación y nivel educativo
- Sus centros de interés, aficiones y problemas dominantes
- Procedencia y origen
- Características de su entorno (familiares, de la localidad y/o país)
- Estructura del centro educativo donde se implementará
- Recursos materiales disponibles y
- Personal disponible

Una vez que se ha hecho toda esa búsqueda de información se elabora la propuesta. Después se debe elaborar, junto con los estudiantes, un programa de acción para la problemática a tratar: qué se hará, por qué, para qué, cuánto, dónde lo harán, cómo, cuándo, quiénes participarán y con qué. Este programa servirá de guía al grupo para delimitar su campo de acción, los temas a tratar, los recursos que necesitarán y los roles de los integrantes (Ander-Egg, 1991, p. 108).

Y, para hacer en conjunto dicho programa, es fundamental que el grupo sepa cómo tomar decisiones. Una manera sencilla de hacerlo es, primeramente, delimitar el problema, posteriormente analizarlo, elaborar soluciones y, finalmente, tomar la decisión por unanimidad, votación o consenso (Ander-Egg, 1991, p. 90). Otras de las decisiones a tomar son la determinación de las tareas a realizar en conjunto y las responsabilidades individuales, por lo que es sumamente importante que el equipo tenga la habilidad de tomar decisiones.

A nivel de organización grupal, también es importante considerar que se recomienda que el grupo esté integrado por un mínimo de 5 y un máximo de 9 participantes, que podrían intervenir procesos afectivos entre ellos y que deben establecerse desde el

inicio reglas de funcionamiento y disciplina interna (Ander-Egg. 1991, pp. 83-91). Todo esto para el mejor funcionamiento del equipo.

Ahora bien, es fundamental que se asuma la idea de que, durante el tiempo en que transcurra el taller, no es posible conocer la verdad absoluta ni ahondar en la totalidad del aspecto de la realidad que se trata de estudiar. Es por ello que se debe delimitar el problema, pues de lo contrario el trabajo podría desviarse del objetivo y no lograrlo.

Asimismo, también es importante no caer en dogmatismos. Cada miembro del equipo debe aceptar que, para conocer más y mejor, primero debe poner en duda sus afirmaciones o, de lo contrario, defenderlas con argumentos y datos. Ninguna afirmación debe pasar por evidente y verdadera, sino someterse a juicio crítico del equipo, lo que da paso al diálogo entre los participantes.

En cuanto al diálogo, Paulo Freire y Ezequiel Ander-Egg coinciden en que mediante este se puede superar la concepción bancaria de la educación hacia una educación “problematizadora, liberadora, capaz de desarrollar el espíritu crítico, la autodisciplina, la capacidad de decidir por cuenta propia [y] el sentido de libertad creadora” (Ander-Egg, 1991, p. 67). Esto es posible siempre y cuando se asuma la complejidad de los problemas, ya que simplificarlos dificulta el diálogo o incluso lo anula si, además, no se tiene la capacidad de poner en cuestión las propias ideas ni aceptar el intercambio con los otros. Así pues, establecer una relación dialógica entre educador-educando y educando-educando es imprescindible para el aprendizaje.

Dicha relación exige de los participantes desenvolverse de una manera diferente a la tradicional: aunque permanece la figura del docente y la de los educandos, el primero no se posiciona como aquel que sabe todo ni los educandos como aquellos que no saben y tienen que aprender. En el taller todos son protagonistas: el docente estimulando, asesorando y dando asistencia técnica y los educandos como sujetos de su propio aprendizaje. Para lograr esto los participantes deben cambiar las actitudes de egoísmo, pasividad y dependencia propias de la educación tradicional por unas de colaboración, participación y crítica, ya que de lo contrario, en palabras

de Jaime Sarramona, la experiencia “debería considerarse un fracaso” (Sarramona, 1977, p. 73).

A continuación, a manera de condensar lo anterior, se enlistarán las características y roles que deberán tomar tanto el docente como los educandos.

Tallerista	Participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de (auto)evaluación. - Adquirir los conocimientos necesarios para su labor. - Generar procesos de participación. - Motivar a los educandos a ser responsables de su aprendizaje. - Pone sus conocimientos a disposición del grupo. - Enseñar a pensar y razonar científicamente. - Saber relacionar lo que enseña con situaciones reales. - Alentar a la argumentación y no a la opinión sin fundamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deben tener responsabilidad personal por perfeccionarse. - Se preocupan por adquirir hábitos de estudio. - Desarrolla formas de aprendizaje por descubrimiento de manera individual y grupal. - Resuelve problemas concretos. - Asume una participación activa, responsable y en equipo. - Tiene una actitud de colaboración libre, reflexiva y crítica.

Basado en Ander-Egg (1991, pp. 46-51) y Sarramona (1977, pp. 66-73).

3.3. Taller “Seres humanos: ¿una forma de vida superior?”

3.3.1. Justificación

En México, la educación formal y no formal se imparte en diferentes instituciones y espacios, entre ellos las bibliotecas. La Biblioteca Vasconcelos, lugar donde se propone implementar este taller, se ubica en la Ciudad de México y, entre otras cosas, prevé una serie de servicios educativos que “buscan desarrollar el potencial de aprendizaje de nuestros usuarios en las diversas áreas del conocimiento [...] teniendo como eje conductor el fomento la lectura.” (Biblioteca Vasconcelos, s.f.).

Considerando que todos los servicios educativos del país están en consonancia con lo planteado en el Artículo 3ro Constitucional y la Ley General de Educación, se puede afirmar que el taller “*Seres humanos: ¿una forma de vida superior?*” es idóneo para llevarse a cabo en una biblioteca pública porque el Sistema Educativo Nacional busca:

- Educación con enfoque integral, incluyendo el conocimiento de las ciencias y humanidades para, entre otras cosas, promover el cuidado del medio ambiente. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Reforma 2019, Artículo 3)
- “Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.”. (Ley General de educación, Reforma 2017, Artículo 7, sección XI).

De igual manera, en la Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México se establece que la Agencia de Atención Animal contará con el Consejo de Atención Animal, donde figuran los titulares de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura, quienes tienen entre sus atribuciones:

“Coordinar con la Secretaría y las autoridades encargadas de educación en todos los niveles, el desarrollo de programas de educación y capacitación, difusión de información e impartición de pláticas,

conferencias, foros y cualquier otro mecanismo de enseñanza referente a la protección y cuidado, trato digno y respetuoso, así como de tenencia responsable y protección a los animales.” (Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México, 2002).

En conclusión, la implementación de este taller en la Biblioteca Vasconcelos se justifica porque es un espacio público, que brinda servicios educativos en sintonía con los objetivos educativos nacionales y, además, permite la libre participación de sociedad civil y académica.

3.3.2. Desarrollo de las sesiones

Este taller está compuesto por seis sesiones de dos horas cada una. Aun cuando ya se explicó a nivel teórico cómo se concibe aquí la educación, a los educandos y la modalidad de taller con sus características, vale la pena especificar cómo eso se verá reflejado en cada encuentro con el público asistente.

Presentación del taller

Al iniciar, la persona que guiará las sesiones deberá explicar de forma breve y clara la forma de trabajo, es decir, cuál es su papel como tallerista y qué se espera de los participantes.

En este primer encuentro se debe hacer saber a los participantes en qué consiste la modalidad de taller, cuál es su rol y, sobre todo, hacer énfasis en que el desarrollo de las sesiones y la construcción del conocimiento dependerá de la colaboración de todos. Una vez que se ha explicado, se puede hacer la presentación de los objetivos y los temas previamente pensados por el tallerista, quien los presentará como una propuesta y no como una imposición.

En cuanto éstos, se expondrá que, si bien hay un objetivo general y objetivos específicos a lograr, las rutas para llegar a ellos no son inamovibles. El universo temático de los participantes será fundamental para la elaboración del temario del taller, ya que éste estará completamente en función de sus intereses, inquietudes, dudas, preocupaciones y necesidades, sin perder de vista los objetivos de

aprendizaje, cabe reiterar. Es aquí donde la tallerista utilizará sus habilidades como guía del aprendizaje para que su intervención sea flexible, más no desordenada.

Así como se da apertura a que los participantes intervengan en su proceso de aprendizaje, también la tallerista podrá intervenir en su proceso de enseñanza, ya que al ser una problemática con muchos matices y enfoques, podrá elegir desde qué autores o autoras desea llevar a cabo su práctica.

Círculo de consideración moral o círculo de respeto

El círculo de consideración moral o círculo de respeto, que empecé a elaborar en el libro *Leer, sumar y liberar. Actividades para infancias conscientes* (Reyes, 2021), es un material didáctico que permite visualizar cómo y por qué es que algunos animales son más o menos respetados que otros.

El material consta de un círculo y una serie de figuras de humanos con diferentes características, animales no humanos y objetos. Pueden ser figuras impresas, figuras en 3D o del material que permita la creatividad de cada tallerista. Lo importante es que sea visible para todo el grupo y que las figuras sean manipulables.

Dentro del círculo se colocan todos aquellos seres u objetos que se consideran dignos de consideración moral, es decir, quienes ven respetado su derecho a vivir y no ser considerados propiedad, y se deja fuera al resto. En un primer momento se presentarán sólo a algunos miembros de la especie humana dentro del círculo para ejemplificar que, históricamente, hemos dejado a muchos, incluso humanos, fuera de él.

Después, se integrarán poco a poco a otros seres, siempre argumentando el por qué deberían permanecer dentro o fuera del círculo, dando espacio a las comparaciones entre individuos, búsqueda de información pertinente y discusión entre pares.

Éste será el producto final y la evaluación del taller, por lo que es imprescindible explicarlo en la primera sesión.

Evaluación diagnóstica

Permitirá dar luz sobre los conocimientos previos y las inquietudes de los participantes, de tal manera que al finalizar el taller, cuando se presente el producto final, la tallerista pueda observar si los conocimientos incrementaron o las posturas se modificaron.

Por la naturaleza de esta intervención, la evaluación diagnóstica también permitirá perfilar el contenido temático del taller. Es decir, se sabe que será sobre la consideración moral hacia los animales no humanos, pero será hasta después de escuchar y leer a los participantes que podrán definirse los temas concretos, aquellos que les interesan.

Momentos de la sesión

A excepción de la primera sesión, que inicia con las presentaciones correspondientes y la evaluación diagnóstica, el resto iniciará con un breve recuento de la anterior y una o varias preguntas generadoras que propicien el diálogo. En las cartas descriptivas de este taller se proponen algunas, pero cada tallerista es libre de generar las propias. La intención es que todos participen, dialoguen, discutan y compartan, no que la tallerista imparta una clase a modo de exposición. Será importante mediar las participaciones, guiarlas, intervenir y compartir para que, en grupo, construyan su propio conocimiento.

Una vez que se hayan discutido los temas correspondientes, la tallerista recuperará lo más relevante y lo complementará de ser necesario. Puede apoyarse con diapositivas o cualquier recurso que permita hacer un cierre del tema.

Cada sesión termina con la evaluación del aprendizaje, la cual consiste en ir colocando o retirando animales del círculo de consideración moral y argumentar el por qué utilizando como base lo discutido durante la sesión.

Evaluación final

La evaluación final consiste en que el grupo presente el círculo de consideración moral y que cada quien pueda argumentar las razones por las que decidieron

colocar algo o a alguien dentro y por qué a algo o a alguien fuera. Será importante que, como grupo, lleguen a resoluciones en caso de que alguien no esté de acuerdo con el círculo final, ya que se trata de un producto grupal y no individual.

Bibliografía recomendada

Cada sesión cuenta con una serie de lecturas recomendadas tanto para la tallerista como para los participantes. Se trata de material básico para poder implementar el taller, por lo que se sugiere complementar con más textos.

3.3.3. Tallerista

Mariana Poleth Reyes Hernández, egresada de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

3.3.4. Público al que va dirigido

Este taller está dirigido a los usuarios de la Biblioteca Vasconcelos, ubicada en la Ciudad de México, o a público con perfil similar.

De acuerdo con el *Reporte de Resultados. Perfil de visitantes y usuarios de la Biblioteca Vasconcelos* (Analítica Marketing, 2018) la mayoría de las personas que asisten a dicho biblioteca son mujeres (53%) y las edades de la mayoría de los visitantes van de los 18 a los 35 años (64%).

Si bien el sexo del público no es relevante para esta propuesta, la edad sí lo es ya que los participantes deberán tener de 18 años en adelante por el contenido del taller.

Ahora bien, en lo que respecta a la preparación académica de quienes tienen más de 18 años, se encontró que el 40% de los visitantes tienen estudios de licenciatura incompletos, el 17% licenciatura completa y el 7% cuentan con estudios de posgrado. Las carreras con las que cuentan son ingeniería (11%), administración (9%), derecho, psicología, pedagogía y medicina (7% en conjunto).

Cuando se les preguntó la frecuencia con la que visitan la biblioteca, un 54% se consideró un visitante habitual (más de una vez a la semana) y un 46% se declaró visitante esporádico (al menos una vez al mes). De quienes dijeron visitar

habitualmente la biblioteca, el 41% asiste sólo entre semana y el 30% entre semana y fines de semana.

Sobre su lugar de procedencia se encontró que la mayoría son residentes de la Ciudad de México (56%) y el resto son del Estado de México (46%). Para trasladarse, la mayoría viaja en metro (46%) y su tiempo de traslado es un promedio de 48 minutos, además, el 86% provienen de un sector de la población medio y medio bajo.

3.3.5. Objetivos

Objetivo general:

- Argumentar una postura a favor o en contra de la consideración moral hacia los animales no humanos con información verídica y actualizada para reconstruir el círculo de respeto antropocéntrico.

Objetivos específicos:

- Reconocer la importancia de debatir con argumentos.
- Diferenciar un argumento de una falacia.
- Comparar las diferentes teorías éticas antropocéntricas y las teorías éticas ampliadas.
- Esquematizar en qué consiste cada teoría ética.
- Describir a los animales no humanos a partir de sus características reales.
- Relacionar la evidencia científica con experiencias de convivencia con animales no humanos.
- Generar un opinión informada sobre los procesos que se llevan a cabo en cada una de las industrias e instituciones que utilizan animales.
- Cuestionar la cosificación de los animales no humanos con base en el enfoque abolicionista y el enfoque bienestarista.
- Proponer alternativas al uso directo o indirecto de animales en la vida cotidiana.

3.3.6. Temas propuestos

Aunque la intención es hacer una intervención basada en los intereses de los participantes, es relevante que la tallerista conozca algunos de los temas que conciernen a la problemática de la que quiere dialogar en el taller, por lo que a continuación se enlistan algunos de ellos a modo de que sean estudiados previamente:

1. Fundamentación ética.
 - a. Argumentos y falacias.
 - b. Teorías éticas antropocéntricas.
 - c. Teorías éticas ampliadas.
2. Fundamentos de etología y estados emocionales en los animales no humanos.
 - a. Etología.
 - b. Percepción del dolor.
 - c. Estados mentales en los animales no humanos.
 - d. Emociones.
3. Industrias que utilizan animales.
 - a. Animales utilizados para consumo, producción y servicios:
 - i. Alimentación.
 - ii. Entretenimiento.
 - iii. Vestimenta.
 - iv. Experimentación.
 - v. Educación.
4. Dilemas éticos y alternativas en la relación con los animales no humanos
 - a. Enfoque abolicionista.
 - b. Enfoque bienestarista.
 - c. Alternativas al uso de otros animales dentro de las principales industrias.

3.1.7. Cartas descriptivas.

Para este taller, las cartas descriptivas, no prescriptivas, se presentan como una herramienta que permita a la tallerista organizar los contenidos y medir los tiempos para cada actividad. La sugerencia es que, una vez estructurado el temario, estos temas puedan organizarse de tal manera que el diálogo sobre ellos sea ordenado e impulsado con preguntas y la actividad del círculo de consideración moral que debe figurar en cada sesión.

A modo de ejemplo y primer ejercicio, las siguientes cartas descriptivas contienen los temas anteriormente propuestos. Reitero que tanto los temas como el desarrollo de las sesiones emanará de los intereses del grupo, sin dejar de lado los objetivos de aprendizaje.

Primera sesión

Tema: Fundamentación ética

Fecha:

Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia de debatir con argumentos. - Diferenciar un argumento de una falacia.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Presentación de la tallerista y de cada participante.	Técnica de integración grupal “tarjetas partidas”. Cada participante recibe la mitad de una imagen y debe buscar a quien tenga la otra mitad para formar una pareja y presentarse. Una vez terminada la actividad, cada quien se presenta con resto del grupo y explica qué es lo que espera del taller.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con imágenes divididas. 	10
Presentación del taller	Exposición de las características del taller, los objetivos y la forma de trabajo.		5
Evaluación diagnóstica.	Aplicación de cuestionario y explicación sobre la elaboración conjunta del temario del taller.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario impreso (anexo 1). 	10
¿Qué es y cómo se construye un argumento?	Preguntas generadoras: ¿Qué es una opinión? ¿Qué se necesita para opinar? ¿Qué es un argumento?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón y marcadores. 	60

	<p>¿Cuál es la diferencia entre una opinión y un argumento? ¿Qué es una falacia? Ejemplos de falacias.</p> <p>Elaboración de cuadro comparativo entre argumentos y falacias (actividad individual).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Bolígrafos. 	
Círculo de consideración moral.	Explicar a los participantes en qué consiste el círculo de consideración moral como producto final del taller.	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de consideración moral (anexo 2). 	25
Evaluación del aprendizaje	Cada participante escribirá un ejemplo de argumento y un ejemplo de falacia de tema libre, explicando las características para identificar cada uno.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Bolígrafos 	10
Tiempo total:			120

Segunda sesión

Tema: Fundamentación ética

Fecha:

Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar las diferentes teorías éticas antropocéntricas y las teorías éticas ampliadas. - Esquematizar en qué consiste cada teoría ética.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Recuperación de la sesión anterior.	Breve recordatorio sobre la importancia de argumentar las ideas.		10
Teorías éticas que excluyen a los animales de la consideración moral (antropocéntricas).	Preguntas generadoras: ¿Qué es la ética? ¿Qué es una teoría ética? ¿Qué son los animales? ¿Cómo se han valorado a los demás animales a través del tiempo? ¿Los animales son máquinas u objetos? ¿Cómo se trataba a los demás animales en otras épocas? ¿Qué les falta a los animales para que sus vidas sean respetadas?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón y marcadores. 	60

	Recuperación de las ideas y exposición de al menos dos teorías éticas antropocéntricas de libre elección (ej. Teoría mecanicista de Descartes, ética aristotélica, ética kantiana, etcétera).		
Evaluación del aprendizaje	Colocar a los animales dentro o fuera del círculo de consideración moral y argumentar el porqué de la decisión. Elaboración de esquema sobre las ideas principales de las teorías éticas antropocéntricas (actividad individual). Resolución de dudas.	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de consideración moral. - Hojas. - Bolígrafos. 	50
Tiempo total:			120

Tercera sesión

Tema: Fundamentación ética

Fecha:

Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar las diferentes teorías éticas antropocéntricas y las teorías éticas ampliadas. - Esquematizar en qué consiste cada teoría ética.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Recuperación de la sesión anterior.	Preguntas sobre el tema de éticas antropocéntricas.		10
Teorías éticas ampliadas.	Preguntas generadoras: ¿Cómo es nuestra relación con otros animales? ¿Qué tiene que ver la ética con la manera en que nos relacionamos con los demás animales? ¿Deberíamos respetar a los demás animales?, ¿por qué? ¿Qué es lo que hace a un humano merecedor de respeto? ¿Qué podría hacer a un animal no humano merecedor de respeto?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón y marcadores. 	60

	Recuperación de las ideas más relevantes y enlace con las teorías éticas ampliadas de libre elección (ej. sensocentrismo de Singer, enfoque de derechos de Regan, enfoque abolicionista de Gary Francione, enfoque de las capacidades de Nussbaum, etcétera).		
Evaluación del aprendizaje	Colocar a los animales dentro o fuera del círculo de consideración moral y argumentar el porqué de la decisión. Elaboración de esquema sobre las principales características de las teorías éticas ampliadas (actividad individual). Resolución de dudas.	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de consideración moral. - Hojas. - Bolígrafos. 	50
Tiempo total:			120

Cuarta sesión

Tema: Fundamentos de etología y estados emocionales en los animales no humanos

Fecha:

Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Describir a los animales no humanos a partir de sus características reales. - Relacionar la evidencia científica con experiencias de convivencia con animales no humanos.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Recuperación de la sesión anterior.	Preguntas sobre el tema de éticas ampliadas.		10
Etología, percepción del dolor, estados mentales y emociones en los animales no humanos.	<p>Preguntas generadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Los demás animales sienten? ¿Qué son las emociones? ¿Cuál es la función de las emociones? ¿Qué son los sentimientos? ¿Qué sienten los demás animales? ¿Qué emociones comparten los demás animales con los humanos? <p>Resumen de las ideas más relevantes y énfasis en las características físicas y psíquicas de los animales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón y marcadores. 	60

Evaluación del aprendizaje.	<p>Colocar a los animales dentro o fuera del círculo de consideración moral y argumentar el porqué de la decisión.</p> <p>Describir al menos a tres animales (con los que hayan convivido) a partir de sus características físicas y psíquicas, ejemplificando qué comportamiento evidencia que posee dichas características. Por ejemplo: si pateas a un perro, se aleja y aúlla, lo que permite pensar que siente dolor.</p> <p>Resolución de dudas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de consideración moral. - Hojas. - Bolígrafos. 	<p style="text-align: center;">50</p>
Tiempo total:			120

Quinta sesión

Tema: Principales industrias e instituciones que utilizan animales destinados a consumo, producción y servicios. **Fecha:**

Objetivos de la sesión
- Generar un opinión informada sobre los procesos que se llevan a cabo en cada una de las industrias e instituciones que utilizan animales.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Recuperación de la sesión anterior.	Algunos participantes leerán la descripción que hicieron la sesión pasada para recordar cuáles son las características de los animales.	- Descripciones elaboradas por los participantes.	10
Animales utilizados para consumo, producción y servicios: alimentación, entretenimiento, vestimenta, experimentación y educación	<p>Preguntas generadoras:</p> <p>¿Los demás animales son productos?</p> <p>¿Para qué nos sirven los demás animales?</p> <p>¿En dónde se utilizan animales no humanos?</p> <p>¿Qué servicios obtenemos de otros animales?</p> <p>¿Qué obtienen a cambio los demás animales por sus productos y servicios?</p> <p>Recuperación de las ideas más relevantes y su relación con los procesos que se llevan a cabo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón. - Imágenes, videos y/o audios para ejemplificar los procesos. 	60

	en cada una de las industrias e instituciones que utilizan animales.		
Evaluación del aprendizaje.	<p>Escrito breve explicando su postura respecto a la explotación animal en las industrias e instituciones (actividad individual).</p> <p>Colocar a los animales dentro o fuera del círculo de consideración moral y argumentar el porqué de la decisión.</p> <p>Resolución de dudas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas. - Bolígrafos. - Círculo de consideración moral. 	50
Tiempo total:			120

Sexta sesión

Tema: Dilemas éticos y alternativas en la relación con los animales no humanos

Fecha:

Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar la cosificación de los animales no humanos con base en el enfoque abolicionista y el enfoque bienestarista. - Proponer alternativas al uso directo o indirecto de animales en la vida cotidiana.

Tema	Actividad	Recursos	Duración aproximada (en minutos)
Recuperación de la sesión anterior.	Algunos participantes dirán cuáles son las principales industrias que utilizan animales y sus características.		10
Enfoque abolicionista y enfoque bienestarista.	<p>Preguntas generadoras:</p> <p>¿En qué situaciones es aceptable dañar a otros?</p> <p>¿Cuál es la forma correcta de hacer daño?</p> <p>¿Qué hacen los animales no humanos para merecer ser dañados?</p> <p>¿Existe la llamada “muerte humanitaria”?</p> <p>Recuperación de las ideas y relación con las bases y objetivos del enfoque abolicionista y del enfoque bienestarista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector o pizarrón y marcadores. 	30

<p>Alternativas al uso de otros animales dentro las principales industrias.</p>	<p>Preguntas generadoras: Si es posible no dañar a alguien, ¿es correcto elegir hacerlo? ¿En qué situaciones se puede elegir una alternativa? ¿Se pueden construir las alternativas? ¿Vale la pena pensar en alternativas cuando se habla de daño hacia los demás animales?</p> <p>Escribir al menos cinco alternativas al uso directo o indirecto de animales en la vida cotidiana (actividad en parejas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas. - Bolígrafos. 	<p>30</p>
<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Observar el círculo de consideración moral y hacer modificaciones si se requiere.</p> <p>Argumentación grupal sobre el porqué de su círculo de consideración moral final: a quiénes dejaron dentro, a quiénes afuera y por qué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas. - Bolígrafos. - Círculo de consideración moral. 	<p>35</p>
<p>Cierre del taller</p>	<p>Agradecimientos.</p> <p>Retroalimentación por parte de los participantes: redactar su experiencia en el taller, sus aprendizajes, sus expectativas cumplidas o incumplidas, si perciben cambios en su manera de pensar, si algo de lo que aprendieron impactó en su actuar, etcétera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas. - Bolígrafos 	<p>15</p>
<p>Tiempo total:</p>			<p>120</p>

3.3.8. Bibliografía recomendada

Primera sesión

Carrillo Guerrero, L. (2007). Argumentación y argumento. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 16, 289-320.
<http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/6159/5892>

González, J. (2008). Introducción. En J. González (coord.), *Perspectivas de bioética* (pp. 1-35). FCE; UNAM; CNDH.

Parga, S. (s/f). *Guía de falacias argumentativas*. Universidad de los Andes.
<https://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/falaciasSP.pdf>

Arteaga, E., Barroso E., Borges, A., Durán, V., Flores F., Kessler, A. y Uzeda, H. (2004). *Manual de técnicas participativas*. Agencia de Recursos Verdes del Japón.
http://www.iirsa.org/admin_iirsa_web/uploads/documents/ease_taller08_m6_anexo_2.pdf

Rivero, P. (30 de enero de 2004). *Apología de la inmoralidad*. Facultad de Medicina UNAM.
http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2004/ponencia_ene_2k4.htm

Segunda sesión

García, S. (2020). Descartes y el pensamiento animal: acciones exteriores vs. acciones interiores. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (79), 161-176.
<https://revistas.um.es/daimon/issue/view/18801/1741>

León, S. (2018). Los animales como fines en sí mismos. Revisitando a Kant. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 199-213). FCE; UNAM; PUB.

Regan, T. (2016). *En defensa de los derechos de los animales*. (Traducción: Ana Tamarit). FCE; IIF-UNAM; PUB-UNAM.

Tercera sesión

- Herrera, A. (2018). Nada vivo nos es ajeno. En P. Rivero (coord.). *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 44-55). FCE; PUB-UNAM.
- Horta, O. (2011). La argumentación de Singer en Liberación animal: concepciones normativas, interés vivir y agregacionismo. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 56(67), 65-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502011000200004
- Jahr, F. (2018). Apéndice. Un panorama de las relaciones del ser humano con animales y plantas. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 243-247). FCE; PUB-UNAM.
- León, S. (2018). Los animales como fines en sí mismos. Revisitando a Kant. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 199-213). FCE; PUB-UNAM.
- Ortiz, G. (2018). Ética para matador. Savater, los toros y la ética. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 68-101). FCE; PUB-UNAM.

Cuarta sesión

- Estrada, A. (2002). *Comportamiento animal*. Fondo de Cultura Económica.
- Noguera, R. y Rodríguez, J. (2019). *Nociones de evolución para discusiones bio-éticas*. PUB-UNAM.
- Vanda, B. (s/f). *Evidencias de que los animales vertebrados experimentan emociones y estados mentales*. FMVZ-UNAM. https://fmvz.unam.mx/fmvz/p_estudios/apuntes_bioet/Unidad_2_sentimientos.pdf
- Vinciane, D. (2018). *¿Qué dirían los animales... si les hiciéramos las preguntas correctas?*Cactus.

Quinta sesión

Coetzee, J. (2001). *Las vidas de los animales*. (Traducción: M. Martínez). Mondadori.

Horta, O. (2017). *Un paso adelante en defensa de los animales*. Plaza y Valdés.

Singer, P. (2018). *Liberación Animal*. Taurus.

Sexta sesión

Francione, G. y Charlton, A. (2015). *Derechos animales. El enfoque abolicionista*. Exempla Press.

Horta, O. (2017). *Un paso adelante en defensa de los animales*. Plaza y Valdés.

Ortiz, G. (2018). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 214-242). FCE; PUB-UNAM.

3.3.9. Anexo 1

Evaluación diagnóstica

Instrucciones: responde las siguientes preguntas.

¿Por qué te inscribiste a este taller?

¿Cuál es tu relación con los animales no humanos?

¿ Qué es un animal?

¿ Qué es el respeto?

¿ Quiénes merecen ser respetados?, ¿por qué?

¿Qué temas te interesa abordar en el taller?

¿Qué te impulsa a aprender sobre el tema?

¿Qué te gustaría aportar al taller?

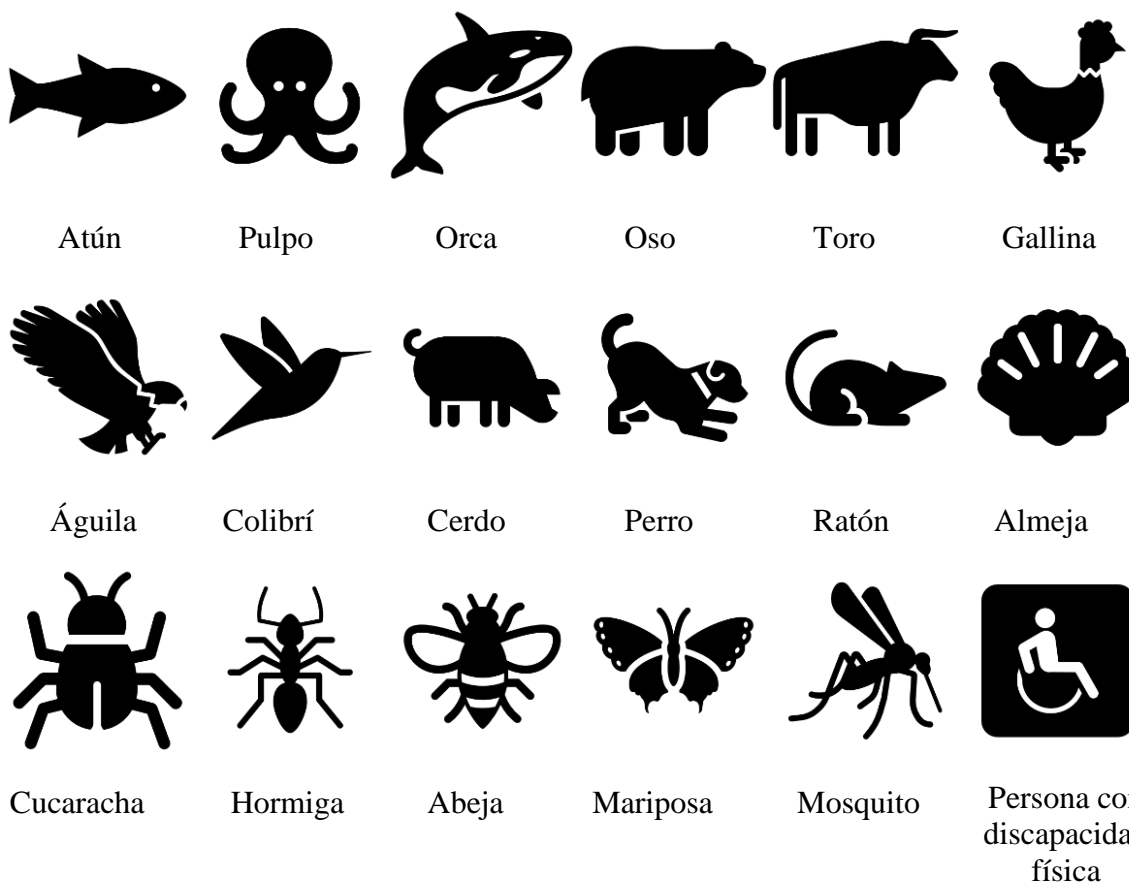
3.3.10. Anexo 2

Círculo de consideración moral o círculo de respeto

El círculo de consideración moral o círculo de respeto es una manera de visualizar cómo y por qué es que los humanos más a algunos animales que a otros tomando como base el parentesco, la especie, la utilidad e incluso el gusto o repulsión que causan.

Estar dentro del círculo implica que la moral que rige la convivencia y el trato entre animales humanos también aplica en nuestro trato hacia otras especies. Entre otras cosas, esto significa que se les trate con respeto, se les considere seres libres y se les permita vivir al margen de los intereses y necesidades humanas.

Instrucciones: recorta a cada individuo o grupos de individuos u objetos y colocarlos dentro o fuera de un círculo de papel o cartulina argumentando el porqué de la decisión. Al ser una actividad de discusión grupal, éste debe ser lo suficientemente grande para que todos los participantes puedan verlo.





Persona autista



Persona sorda



Persona ciega



Bebé



Familia



Yo



Sociedad



Anciano



Obrera



Médica



Desempleado



Manzana



Cacahuete



Árbol



Smartphone



Reloj

Nota: cada individuo tiene un papel específico para la discusión. Deliberadamente se encuentran animales considerados de consumo, bellos, en peligro de extinción, de compañía, necesarios para la conservación de la vida, inteligentes, etc. También los humanos se diferencian en cuanto a su servicio a la sociedad, capacidades físicas y cognitivas y parentesco.

Conclusiones

La palabra educación está siempre presente en los discursos que buscan transformar la realidad y, con este trabajo espero que cada vez más personas tengan los conocimientos y herramientas necesarias para instrumentalizar y concretar sus ideas en torno a la educación en favor de la consideración moral hacia los animales no humanos. La labor educativa, como se explicó, no es una tarea que se desarrolle necesariamente en un salón de clases y mucho menos es un depósito de conocimientos, sueños y aspiraciones del educador, por más convencido que éste esté sobre su valor y justicia.

A lo largo de este texto se expusieron las ideas centrales en las que se basa esta propuesta: las personas son seres inacabados, condicionados, educables, históricos y éticos; características que permiten pensar en la posibilidad de, como educadores, generar espacios de encuentro donde la zooética tenga cabida, donde los educandos puedan superar los condicionamientos que les impiden mirar al animal como merecedor de consideración moral. También se expuso que, para incitar la reflexión crítica en torno al sistema de dominación especista, la propuesta educativa de Paulo Freire invita al acto de estudiar y de no caer en una suerte de educación bancaria.

De igual manera, se explicaron brevemente tres de las teorías éticas que argumentan en favor de la consideración moral de los animales no humanos: la de Tom Regan, que se centra en los mamíferos; la de Peter Singer, que toma como eje central la capacidad de sintiencia; y la de Gary Francione, que aboga por la abolición de la condición de propiedad. La intención fue, básicamente, que se valore la teoría para, a partir de ella, poder guiar procesos educativos y no hacerlo únicamente desde el afecto hacia los animales o, peor aún, desde la ignorancia.

Como educadores, nuestro papel será el de compartir información, posibilitar la reflexión crítica, defender nuestra postura con argumentos y animar a otros para que hagan lo propio. Por medio de la educación no es posible obligar, así que quien cambie su modo de estar en el mundo y su modo de ser con los demás animales, lo hará porque por sí mismo, y con la influencia de múltiples factores, decidió

hacerlo. La modalidad de taller posibilita generar espacios donde las personas, de manera individual y grupal, reflexionen, dialoguen y participen activamente en su proceso para la toma de decisiones autónoma, responsable, crítica y consiente.

Educar en favor de los demás animales puede ser un camino largo, agotador y, queriendo ver un cambio inmediato o a corto plazo, podemos estar tentados a caer en lógicas que reproducen el sistema de dominación: pretender que las personas, lejos de reflexionar, acepten nuestra verdad sin cuestionar. Sin embargo, no se puede hablar de educación si no se está dispuesto a aceptar que cada quien es libre de pensar y decidir; no se puede hablar de educación si lo que se quiere es convencer y que los discursos sólo se reproduzcan sin dejar lugar a la duda; no se puede hablar de educación si quien pretende enseñar no está dispuesto a aprender y, sobre todo, no se puede hablar de educación, sin aspirar a desarrollar la conciencia.

La elaboración de este trabajo implicó e implica un permanente proceso de reflexión sobre mi práctica como pedagoga y sobre el cómo la pedagogía puede aportar a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con el resto de los seres con los que compartimos el mundo. Pensar la liberación animal desde la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire permite ampliar la visión e incluso aventurarse a pensar que, tal vez, no hay liberación animal.

Como profesionales de la educación, trabajamos con seres humanos, por lo que, inevitablemente, son y serán el centro de cualquier intervención (el antropocentrismo epistémico ya mencionado) aún cuando se busque hacer un bien que trascienda lo humano. El objetivo ya no es, me parece, “liberar a los animales”, porque nadie libera a nadie, sino liberarnos de las ideas y prácticas que han perdido vigencia, que se nos imponen y que, incluso, atentan contra nuestros valores más profundos como sociedad: el respeto a la vida y la justicia.

Si pensamos el especismo como una situación límite, es decir, aquella que se nos presenta como un desafío para llegar a ser más y a la que no queremos adaptarnos, entonces desde la pedagogía podemos pensar en acciones límite que nos permitan transformar esa realidad. En ese sentido, una pedagogía antiespecista será aquella

que posibilite procesos de desengaño respecto a nuestro actuar en el mundo: en beneficio de quién y en contra de quién van dirigidas nuestras acciones (considerando a otros animales), cómo participamos en la explotación de otros animales (humanos y no humanos), qué información se nos ha ocultado y, sobre todo, qué podemos hacer al respecto porque la liberación animal, me parece, en realidad encierra nuestra propia liberación. No habrá liberación animal sin liberación humana y, por eso, la pedagogía tiene mucho qué pensar, mucho qué hacer y mucho que compartir.

Referencias

- Altuna, B. (2022). La regla de oro. Significado, historia y dificultades de aplicación. *Ideas y Valores*, 71(180), 219-240. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v71n180/0120-0062-idval-71-180-219.pdf>
- Analítica Marketing. (2018). *Reporte de resultados. Perfil de visitantes y usuarios de la Biblioteca Vasconcelos*. Biblioteca Vasconcelos. <https://bibliotecavasconcelos.gob.mx/recursos/pdf/2018/medios06FEB2018.pdf>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anerol, P. y Paneque-Gálvez, J. (2019). Eficacia de materiales audiovisuales sobre explotación animal para motivar cambios en el consumo alimentario de estudiantes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 6(1), 277-306. <https://revistaleca.org/journal/index.php/RLECA/issue/view/12>
- Bedoya, A. (2018). *Taller de sensibilización con causa animal: una propuesta formativa* [Tesis de grado no publicada]. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85565/174_30239319.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bermúdez, P. (2018). De las cosas, las personas y los derechos, ¿qué son los animales? En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 187-198). FCE; PUB-UNAM.
- Biblioteca Vasconcelos. (s.f.). *Servicios educativos*. Gobierno de México. https://bibliotecavasconcelos.gob.mx/info_detalle.php?id=146&area=BV
- Cancino, D. (2019). *Aprendizaje por proyectos en alumnos de bachillerato para la sensibilización de la conservación de la biodiversidad* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/aprendizaje-por-proyectos-en-alumnos-de-bachillerato-para-la-sensibilizacion-de-la-conservacion-de-la-biodiversidad-3483644?c=Vp1kml&d=false&q=*&i=3&v=1&t=search_1&as=0

- Chaos, Á. (2018). A modo de introducción: una historia alternativa. El planeta de los simyos. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 15-43). FCE; PUB-UNAM.
- Coetzee, J. (2001). *Las vidas de los animales*. (Traducción: M. Martínez). Mondadori.
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_03.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], Reforma 15 de mayo de 2019 (México).
- Del Moral, M. (2013). *Aplicación de un taller de educación ambiental no formal para contribuir a la sensibilización del público visitante del parque Tezozomoc, Azcapotzalco, D.F., sobre los mamíferos silvestres de México* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/aplicacion-de-un-taller-de-educacion-ambiental-no-formal-para-contribuir-a-la-sensibilizacion-del-publico-visitante-d-277613?c=VM4NeD&d=false&q=*&i=3&v=1&t=search_0&as=0
- Dorado, D. y Horta, O. (2014). Cambio de paradigma: un análisis bibliográfico de la literatura reciente en ética animal. *Dilemata*, (15), 103-112. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/293>
- Estrada, E. (2015). El especismo y cómo servir al hombre. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 18(73). <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=4254>
- Fernández, L. (2019). *Hacia mundos más animales: una crítica al binarismo ontológico desde los cuerpos no humanos*. Madreselva.
- Flores, L. (2018). Pitágoras y Plutarco. La compasión por los animales o sobre el horror de las “mesas tiesteas”. En L. Flores y J. Linares (coords.), *Los filósofos ante los animales. Historia filosófica sobre los animales: Antigüedad*. (pp. 17-50). UNAM; Almadía.

- Flores, L. y Linares, J. (2018). *Los filósofos ante los animales. Historia filosófica sobre los animales: antigüedad*. UNAM; Almadía.
- Francione, G. y Charlton, A. (2015). *Derechos animales. El enfoque abolicionista*. Exempla Press.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. (Segunda edición, 2011. Traducción: Lilién Ronzoni). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (Segunda edición, 2005. Traducción: Jorge Mellado). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (Segunda edición, 2003). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza; un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (Segunda edición, 2011. Traducción: Stella Mastrangelo) Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. (Segunda edición, 2012. Traducción: Guillermo Palacios). Siglo XXI Editores.
- González, J. (2008). Introducción. En J. González (coord.), *Perspectivas de bioética* (pp. 1-35). FCE; UNAM; CNDH.
- González, P. y González, M. (2018). Análisis del discurso especista antropocéntrico en la educación secundaria obligatoria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (34), 63-76. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/10944>
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses*. Debate
- Herrera, A. (2018). Nada vivo nos es ajeno. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 44-55). FCE; PUB-UNAM.
- Herrera, J. (2014). Influencia de la enseñanza de la evolución biológica pensamiento especista y visión del mundo de lo vivo de las estudiantes de 9° del Liceo Femenino Mercedes Nariño de Cundinamarca, a través de la experiencia narrativa por medio

del audiovisual [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1874>

Horta, O. (2011). La argumentación de Singer en Liberación animal: concepciones normativas, interés en vivir y agregacionismo. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 56(67), 65-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502011000200004

Horta, O. (2017). *Un paso adelante en defensa de los animales*. Plaza y Valdés.

León, S. (2018). Los animales como fines en sí mismos. Revisitando a Kant. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 199-213). FCE; UNAM; PUB.

Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México (26 de febrero de 2002). Gaceta Oficial de la Ciudad de México [Reforma 2023, G. O. CDMX]. https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY_DE_PROTECCION_A_LOS_ANIMALES_DE_LA_CDMX_7.pdf

Ley General de Educación. [L.G.E] (22 de marzo de 2017). Diario Oficial de la Federación [D.O.F, Reforma 2017, G. O. México]. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Llored, P. (2018). El pensamiento animal en Empédocles. En L. Flores y J. Linares (coords.), *Los filósofos ante los animales. Historia filosófica sobre los animales: Antigüedad*. (pp. 75-103). UNAM; Almadía.

Manzoni, A. (2013). *Nosotros tenemos un sueño. Reflexiones y sentimientos en torno al respeto hacia lo animales*. Ediciones tiempo animal.

Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI; UNAM.

Méndez, A. (2016). La emergencia de nuevos imaginarios socio-ambientales. Críticas y alternativas al especismo institucionalizado. *Apuntes de investigación del CECYP*,

(27),

158-185.

<http://www.apuntescecy.com.ar/index.php/apuntes/article/view/570/479>

Milena, S. y Palacios, E. (2018). *Especismo en el currículo: Interpretación de los contenidos de los lineamientos curriculares expedidos por el MEN para la asignatura ciencias naturales y educación ambiental, a la luz de los planteamientos sobre el especismo y las posturas de los movimientos relacionados con la defensa y la consideración moral de los animales no humanos* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Colombia]. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6286/3/Especismo_Curriculo_Interpretacion_Fonseca_2018.pdf

Navarro, A. (2016). Carnismo y educación especista: redes de significaciones en las representaciones sociales que estructuran el especismo antropocéntrico en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*,(2)5, 53-94.

Noguera, R. y Rodríguez, J. (2019). *Nociones de evolución para discusiones bio-éticas*. PUB-UNAM.

Ortiz, G. (2018a). Ética para matador. Savater, los toros y la ética. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 68-101). FCE; UNAM; PUB.

Ortiz, G. (2018b). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 214-242). FCE; PUB-UNAM.

Paredes-Chi, A. y Castillo, M. (2006). Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 41-57. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365003.pdf>

Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-545. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701>

- Patiño, D. (2015). *Propuesta de campaña de concientización social contra el maltrato animal* [Tesis de licenciatura, Universidad Lasallista Benavente]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/propuesta-de-campana-de-concientizacion-social-contra-el-maltrato-animal-364169?c=padA0W&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Pedersen, H. (2019). Educación en el complejo animal-industrial. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 6(1), 131-147. <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/239/231>
- Puigrós, A. y Marengo R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Quintero, E. (27 de mayo de 2023). En 2 años hubo 17 mil reportes de maltrato animal en la CDMX. Pero ¿cómo denunciar?. *Periódico Sin Embargo*. <https://www.sinembargo.mx/27-05-2023/4365101>
- Regan, T. (2016). *En defensa de los derechos de los animales*. (Traducción: Ana Tamarit). FCE; IIF-UNAM; PUB-UNAM.
- Reyes, P. (2021). *Leer, sumar y liberar. Actividades para infancias conscientes*. Edición independiente.
- Rivero, P. (30 de enero de 2004). *Apología de la inmoralidad*. Facultad de Medicina UNAM http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2004/ponencia_ene_2k4.htm
- Rivero, P. (2018). *Zooética. Una mirada filosófica a los animales*. FCE; PUB-UNAM.
- Rivero, P. y Muciño, R. (2018). Introducción. En P. Rivero (coord.), *Zooética. Una mirada filosófica a los animales* (pp. 9-14). FCE; PUB-UNAM.
- Rowlands, M. (2009). *El filósofo y el lobo: Lecciones sobre el amor y la felicidad*. (Traducción: Ma. José Díez). Editorial Diana.
- Sarramona, J. (1977). Participación de los alumnos en la gestión escolar. *Revista de educación*, 24(252), 58-74. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13046/19/1>

- Singer, P (2018). *Liberación Animal*. Taurus.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Touriñán, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e informales». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-79. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3092>
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En M. Morales (comp.), *Educación no formal: Lugar de conocimientos. Selección de textos* (pp. 28-51). Ministerio de Educación y Cultura. [http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/59/2/Educacion No Formal-Selección de textos.pdf](http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/59/2/Educacion%20No%20Formal-Seleccion%20de%20textos.pdf)
- Triviño, L. (2016a). Cuando los animales son los “otros”. Reflexiones en torno al especieísmo y su incorporación al currículo de la educación ciudadana. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 85-96). Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5473518>
- Triviño, L. (2016b). Experiencias de innovación docente en torno a la ética animal en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 702-712). Universidad de Málaga. [https://www.researchgate.net/publication/303485936 EXPERIENCIAS DE INNOVACION DOCENTE en torno A LA ETICA ANIMAL EN LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA Y LOS DERECHOS HUMANOS](https://www.researchgate.net/publication/303485936_EXPERIENCIAS_DE_INNOVACION_DOCENTE_en_torno_A_LA_ETICA_ANIMAL_EN_LA_EDUCACION_PARA_LA_CIUDADANIA_Y_LOS_DERECHOS_HUMANOS)
- unipe: Universidad Pedagógica Nacional. (8 de abril de 2016). *PAULO FREIRE- Serie Maestros de América Latina* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>

- Vázquez, R. y Sánchez, M. (2017). Antropo (andro) centrismo y especie. Ideología y naturalización del especismo en tiempos liberales. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (12), 26-38. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3640>
- Velasco, A. (2017). Violencias contra las mujeres y violencias contra los animales: ¿coincidencias casuales o vínculo profundo?. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 4(2), 136-162. <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/141/137>
- Viesca, C. (2008). Bioética, concepto y métodos. En J. González (coord.), *Perspectivas de bioética*. FCE; UNAM; CNDH.
- Villavicencio, L. (2008). ¿Derechos humanos para quiénes? Reflexiones sobre algunas cuestiones embarazosas. *Revista de Derecho*, 21(2), 33-51. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revider/v21n2/art02.pdf>
- Villegas, L. (1999). *La radicalidad de la teoría en América Latina*. Ediciones Abya-Yala; UPS.
- World Animal Protection. (19 de junio de 2023). *Nuestra posición sobre el bárbaro festival de carne de perro de Yulin*. <https://www.worldanimalprotection.cr/festival-carne-perros-yulin-china-bienestar-animal-crueldad>