

El arte animalista como modelo de una pedagogía ecocéntrica y postantropocéntrica

Animalist art as a model for an ecocentric and postanthropocentric pedagogy

Autor:

Carmen Gutiérrez-Jordano

Universidad de Sevilla, España

Autor de correspondencia:

Carmen Gutiérrez-Jordano
carmengutierrezjordano@gmail.com

- **Recepción:** 26 – Diciembre – 2023
- **Aprobación:** 01 – Marzo – 2024
- **Publicación online:** 28 – Junio – 2024

Citación: Gutiérrez-Jordano (2024). El arte animalista como modelo de una pedagogía ecocéntrica y postantropocéntrica. *Maskana*, 14(2), 43 - 58. <https://doi.org/10.18537/mskn.15.01.03>



El arte animalista como modelo de una pedagogía ecocéntrica y postantropocéntrica

Animalist art as a model for an ecocentric and postanthropocentric pedagogy

Resumen:

Contra el antropocentrismo que ha dominado la educación en Occidente, el objetivo de este trabajo ha sido presentar el poder pedagógico que tiene el arte animalista en la educación ecocéntrica y postantropocéntrica, especialmente para el cuidado de la alteridad de la naturaleza y los animales. La justificación del tema reside en la necesidad de un cambio de mentalidad ante los peligros que amenazan a la naturaleza. La metodología empleada en este trabajo ha sido, por una parte, el análisis de los conceptos de cuidado, alteridad y su valor educativo, y, por otra, la intuición mediante los ejemplos del propio arte animalista. Las conclusiones han sido tres. Primera, que el cuidado se preocupa especialmente de los que no tienen voz, como la naturaleza y los animales. Segunda, que hay que educar para promover el cuidado de la naturaleza y los animales. Tercera, que el arte animalista es la escuela de la educación ecocéntrica.

Palabras clave: arte animalista, pedagogía, postantropocentrismo, animales, ecocentrismo.

Abstract:

In contrast to the anthropocentrism that has dominated Western education, the aim of this work is to present the pedagogical power of animalist art in ecocentric and postanthropocentric education, especially for the care of the otherness of nature and animals. The justification of the theme lies in the need for a change of mentality in light of the dangers threatening nature. The methodology used in this work includes, on the one hand, the analysis of the concepts of care, otherness and their educational value, and, on the other hand, the intuition through the examples of animalist art itself. The conclusions are threefold. First, care is especially concerned with those who have no voice, such as nature and animals. Second, it is necessary to educate to promote the care of nature and animals. Third, animalist art is a foundation for ecocentric education.

Keywords: animalistic art, post-anthropocentrism, pedagogy, animals, ecocentrism.

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es presentar una pedagogía postantropocéntrica, posterior al antropocentrismo que ha dominado la cultura y la educación. Una pedagogía postantropocéntrica que se dirige realmente a todos los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad, porque realmente todos los años de estudio son buenos momentos para aprender a empatizar y cuidar, desde los más pequeños hasta los estudiantes universitarios. La empatía y el cuidado no tienen edad, ni para practicarlas ni para aprenderlas. Aquel objetivo propuesto se despliega, a su vez, en otras dos metas. La primera es mostrar que la ética del cuidado de la alteridad tiene importantes repercusiones pedagógicas postantropocéntricas, y la segunda que el arte animalista es un instrumento idóneo para el aprendizaje de dicha ética. Sobre la base de una filosofía del cuidado, este trabajo se fundamenta sobre el indudable nexo que hay entre educación y cuidado. Esa filosofía se bifurca en una ética y una estética animalista cuyo fondo último es pedagógico. Esta filosofía del cuidado animal, con su ética y su estética, posee consecuencias educativas renovadoras en clave postantropocéntrica. En definitiva, el arte animalista se presenta, a nuestro juicio, como un modelo de pedagogía postantropocéntrica. La importancia del tema reside, primero, en que

todos los grandes problemas del ser humano -y el problema educativo es uno de los más grandes, si no el que más- necesitan ser renovados para no caer en la repetición que amenaza con disolver la importancia del propio tema y convertirlo en algo insignificante. Y segundo, en que la ética del cuidado de la alteridad y el arte animalista representan una pedagogía que deja atrás el esquema antropocentrista dominante para ponerse a la altura de los tiempos. Esta renovación de los problemas educativos no solo es muy satisfactoria para la educación, sino muy necesaria. De ahí la actualidad de este trabajo, avalada no solo por la relevancia que tiene en nuestro tiempo el problema animal como alteridad y todos los desarrollos filosóficos que de él se desprenden, sino también por adaptar la educación a la categoría -hoy esencial- del cuidado. El trabajo se divide en dos grandes partes. En la primera se expone toda la filosofía del cuidado. Tras analizar este concepto, se accede a la pedagogía basada en el concepto de cuidado. La segunda parte se referirá a la importancia que tiene el arte animalista para contribuir a esa categoría del cuidado de la alteridad y, por tanto, a la pedagogía del cuidado. Se destacarán las lecciones pedagógicas que proporciona el arte animalista, las verdades que descubre sobre el fenómeno educativo.

2. Metodología y materiales

Para llevar a cabo esta investigación no solo la lección del arte animalista es la mejor aportación de contenidos y materiales, sino que es absolutamente imprescindible. Por tanto, este estudio se valdrá de ejemplos del arte animalista que permitirán una aproximación más plástica e

intuitiva a los asuntos que trata. Las propuestas artísticas animalistas son muchas y variadas en los siglos XX y XXI, así como en el siglo XIX. No obstante, nos hemos centrado, primero, en el arte a partir de la segunda mitad del siglo XX, un arte con una clara conciencia animalista y,

segundo, en el arte que ha unido a ese animalismo una voluntad pedagógica, con el fin de educar en el ecocentrismo y el cuidado, que es el objetivo final de nuestro trabajo. Estos dos criterios son los que justifican la selección artística que hemos practicado y que nos ha llevado al arte de Wangechi Mutu, Hesse-Honegger, Uffe Isolotto o Katarzyna Kozyra, entre otros artistas. La metodología que una exposición así necesita no puede reducirse a la simple teoría. No puede ser una metodología meramente idealista, que analice los problemas en abstracto. El hecho de fundamentar nuestra propuesta final sobre obras de arte concretas requiere que el método usado convierta la teoría en interpretación o comentario de dichas obras. Por tanto, el método que empleamos es básicamente de carácter hermenéutico e intuitivo, pues partimos de las intuiciones que nos proporcionan las obras y las interpretamos. Para

que el trabajo hermenéutico adquiriera relevancia basamos dicha interpretación en textos e ideas de naturaleza filosófica. Creemos que no se puede entender bien la propuesta artística animalista y ecocéntrica sin reflexión filosófica; de ahí nuestra apelación a autores como Agamben, Arendt, Beauvoir, Derrida, Foucault o Singer, entre otros. La metodología combina, pues, lo intuitivo con lo reflexivo. Se necesita una metodología propia de la reflexión filosófica para pensar adecuadamente, por ejemplo, la idea de cuidado y la repercusión educativa en clave ecocéntrica que posee el arte animalista. Además, nuestra metodología pretende evitar todo positivismo que pretenda establecer algunos hechos como algo dado e intocable. Este es precisamente el papel metódico de la reflexión: dejar abierta en libertad la interpretación de los fenómenos.

3. Pedagogía del cuidado de la alteridad

La tradición cultural antropocentrista dominante en Occidente ha estado vuelta de espaldas a la noción de cuidado de la alteridad. Es necesario renovar la categoría de cuidado y sus repercusiones educativas.

3.1. Cuidado y pluralismo

La idea del cuidado representa el nuevo paradigma actual del pensamiento y de la ética, y un impulso pedagógico de gran calado (Diller, 1996). Carol Gilligan escribe que el cuidar consiste en que “uno mismo y los demás serán tratados con el mismo valor”, y que, en consecuencia, “todos serán atendidos e incluidos, y nadie se quedará solo y herido” (Gilligan, 1982, p. 63). Cuidado y empatía están indisolublemente unidos, de modo que solo podemos hablar de cuidado empático (Slote, 2007). Rifkin (2010) expone una breve genealogía del concepto de empatía según la cual

el precedente de este concepto se encuentra en el *sympathy* que usaron Adam Smith o David Hume, y que equivale a lástima o compasión, es decir, al hecho de lamentar la desdicha de otra persona. No obstante, como veremos, la empatía es algo diferente. El concepto empatía deriva del término *Einfühlung*, empleado en 1872 por Vischer y luego por Dilthey, y designa la operación mental mediante la cual un individuo penetra en el ser de otro para conocer su pensamiento y sentimiento. Aunque suele entenderse la empatía como el proceso por el que “entramos en el estado emocional de otra persona que sufre y sentimos su dolor como si fuera nuestro”, o sea, como una respuesta sentimental al dolor de otro; realmente “también se puede sentir empatía con la alegría ajena” (Rifkin, 2010, p. 12).

En el cuidado, las personas nos vinculamos mediante la justicia y la racionalidad buscando

el mutuo bienestar (Waghid, 2019). De ahí que se haya relacionado el cuidado y la empatía con el cosmopolitismo. El cuidado entonces es cosmopolita, tiene vocación universalista (Hansen, 2011). Sin embargo, la cultura antropocéntrica ha presentado al ser humano como dominador y legislador de la realidad que, desde esa posición privilegiada, juzga y condena todo lo existente. Un ser así carece de empatía, se siente distante de las cosas y por eso puede enjuiciarlas y condenarlas. Su ética está absolutamente alejada de la idea del cuidado. La ética y pedagogía dominantes en la cultura occidental han estado presididas por las categorías de juicio y condena, no por la de cuidado. La cultura del cuidado, y especialmente del cuidado animal, se desarrolla gracias a la actitud postantropocéntrica, que es su verdadera condición de posibilidad (Kopnina et al., 2023).

Pero el ser humano necesita ser cuidado. Nos preocupamos por ayudar física, moral y existencialmente a los otros. Queramos o no, los humanos “estamos inmersos en el cuidado, que es la realidad última de la vida” (Noddings, 1998, p. 40). La condición humana está atravesada por el doble deseo fundamental de cuidar y ser cuidado. El preocuparse, atender y cuidar al otro nos define como humanos. Nuestra supervivencia depende de que nos cuiden y la solidaridad representa nuestro ideal moral más elevado (Diller, 1996). Todo sistema ético que no admita la función esencial del cuidado no es verdaderamente ético (Baier, 1985). Así, gran parte de los recursos económicos de los estados se invierten en políticas asistenciales y de ayuda. En las sociedades contemporáneas, el trabajo asistencial es uno de los más extendidos porque creemos que asegurar la vida es lo principal (Groys, 2022). Desde esta perspectiva hay que entender la biopolítica de Foucault como la “racionalización de los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad” (Foucault, 2007, p. 359). Los estados liberales desde el siglo XVIII

son biopolíticos porque se preocupan ante todo de asistir y cuidar la salud, el bienestar de sus ciudadanos. Tampoco hay cuidado sin respeto y amor al ser cuidado. Cuidar y amar son términos intercambiables (Boff, 2003). Esto supone que tras el cuidado hay toda una defensa del pluralismo y de la tolerancia. El cuidado no puede imponerle al cuidado sus propias exigencias. Más bien, tiene que abrirse a las del ser cuidado.

3.2. Aprender el cuidado

La ética trata del comportamiento de un sujeto en relación con otro, pero esto mismo forma parte de la definición de la educación: es un acto dirigido al otro. Además, la ética del cuidado especialmente afecta de modo principal al fenómeno educativo. El ‘cuidado’ contiene preocupación, y el preocuparse es una categoría esencialmente constitutiva del acto pedagógico. La ética del cuidado no solo es la principal ética humana, sino que también debería ser el principal objetivo educativo, pues lo primero que define al profesor es su atención y preocupación por el alumno (Diller, 1996; Noddings, 1984; Waghid, 2019). De hecho, no puede haber una auténtica relación educativa si no hay entre alumnos y profesores una vinculación más profunda de preocupación mutua. Cada participante en el acto educativo debe trascender su individualidad para ponerse en la perspectiva del otro (Noddings, 1986). La educación solo funciona cuando las relaciones entre profesores y alumnos son realmente humanas, de atención, respecto e incluso cariño, en suma, de preocupación y cuidado por los otros (Freire, 2001; Waghid, 2019; Sevenhuijsen, 2018). Esta pedagogía es además una pedagogía para la democracia, pues lo que define a la sociedad democrática es que los ciudadanos prestan cuidados a los que los necesitan (Tronto, 2013).

Sin duda, la educación debe preocuparse por el intelecto y por los contenidos que se deben aprender, pero nada de ello vale si no hay de fondo una enseñanza y un compromiso desde la

ética del cuidado. Noddings expone el ejemplo de una profesora de matemáticas que, tras realizar un examen que suspende la mayoría de sus alumnos, comprueba que los alumnos creen que no van a aprender y a aprobar. La profesora, movida por esta educación del cuidado, considera que sus alumnos necesitan más empatía para conectar y aprender (Noddings, 1986). No puede haber educación sin preocupación, sin cuidado, porque solo el que se preocupa atiende al otro y recibe entonces del otro sus necesidades, sus faltas, en fin, todo aquello que verdaderamente requiere para su correcta formación. Solo entonces el educador experimenta un cambio y se pone totalmente al servicio de los alumnos (Noddings, 1984). El impulso fundamental inicial de toda actividad educativa debe ser un acto de solidaridad. En el aula, la empatía es fundamental. No solo porque nos permite conocer los sentimientos de los alumnos, lo cual es imprescindible en el proceso pedagógico, sino porque es una manera de conectar de verdad con los alumnos, tal vez la única, porque los alumnos sienten que el profesor les escucha y les atiende de verdad. Sienten que alguien sabe de verdad cómo se sienten, y esto, además de reconfortante, establece puentes profundos entre profesor y alumnos.

Diller nos recuerda que en esta ética del cuidado que fundamenta una adecuada educación destaca “la primacía del particular” (Diller, 1996, p. 92). El acto educativo consiste en esta atención al sujeto concreto, con todas sus peculiaridades, frente a cualquier intento de una educación abstracta que luego se aplica indistintamente, sin importar el individuo al que se refiere. No puede haber verdadera pedagogía sin cuidado y respeto al individuo singular. La pedagogía dominante antropocéntrica ha sido una irrespetuosa pedagogía enjuiciadora. Pero la educación no existe principalmente para juzgar, sino para cuidar y ayudar a desarrollar los gérmenes creativos del ser humano. Además, el objetivo final es educar al alumno en esa misma ética del cuidado, base de la democracia. Solo entonces la educación adquiere un verdadero compromiso social transformador

en dirección hacia una sociedad más justa, más solidaria y preocupada de los semejantes (Giroux, 2015). La ética del cuidado es el motor de la acción pedagógica, pero también su contenido principal. Se trata de aprender el cuidado. No solo se practica: además se enseña. La mejor forma de enseñarlo es practicarlo, que los alumnos lo vean realizado en la praxis educativa, lo que implica que los profesores no solo expongan teóricamente esa ética, sino que la vivan (Noddings, 1984; Waghid, 2019).

3.3. Educación ecocéntrica

La relevancia actual del cuidado se debe al deterioro del medio ambiente. Hay un imperativo medioambiental que nos exige cuidar el planeta, hoy en peligro por el desarrollo material de la humanidad. Esta es la causa del auge de la ética del cuidado de la naturaleza, que pretende hablar y defender a aquellos que no pueden hablar en su nombre: la naturaleza en general, pero particularmente los animales. Esta ética contiene tres principios básicos. El primero parte del hecho de que sabemos que no vamos a poder solucionar estos graves problemas medioambientales en una generación. Por ello, lo que se propone es educar a las generaciones futuras para que profundicen en esa ética del cuidado, de modo que cada nueva generación sea más ecológica que la anterior (Bell, 2004). El segundo enseña que el cuidar no es algo espontáneo del ser humano, de manera que hay que enseñar la necesidad de cuidar (Postma, 2006; Oldfield, 1990). El tercero lo hallamos en Hannah Arendt: “Es necesario preservar la apertura y la novedad del educando frente a los poderes del mundo establecido para que pueda abrirse a la nueva experiencia del cuidar” (Arendt, 1958, p. 503). Lo primero que debe hacer la educación postantropocéntrica y ecocéntrica es precisamente “promover el propio ecocentrismo, es decir, el valor intrínseco de la naturaleza no humana”, especialmente la animal” (Piccolo et al, 2022, p. 2).

También en la defensa de los animales y de la naturaleza, la pedagogía debe mostrar su carácter crítico y transformador contra el mundo establecido. Es responsabilidad de los educadores enseñar este espíritu crítico animalista (Postma, 2006). Cada nueva generación trae algo nuevo y la educación debe promoverlo y no condenarlo y ahogarlo, dominada por los poderes configuradores del mundo. La educación tiene que preservar la novedad histórica e introducirla en el mundo viejo ya dado (Arendt, 1958). Para enseñar este cuidado de la naturaleza y de los animales, la responsabilidad animalista y ecológica, no basta con la teoría, con la transmisión de conocimientos ambientales y valores ecológicos. Es necesario practicar el propio valor de cuidado de los animales y la naturaleza (Postma, 2006). Ahora bien, en este trabajo lo que hacemos es ofrecer un marco conceptual adecuado para desarrollar posteriormente sobre esa base una práctica educativa ecocéntrica adecuada. Esta pedagogía

debe inspirar no solo a amar y cuidar la naturaleza y los animales, sino especialmente a cuestionar conceptos, actitudes y prácticas establecidas de una supuesta educación mediambientalista que, realmente, es una máscara que usa el sistema antropocéntrico de dominio para perpetuarse y hacer creer a los ciudadanos que luchan por el medio ambiente. Una educación ecocéntrica tiene que ayudar a tomar conciencia de las máscaras del sistema de poder, el cual, para autoconservarse, pretende convencer a los individuos de que son ecologistas, aunque verdaderamente no lo sean. Es necesario mostrar que el ecocentrismo solo puede prosperar en el postantropocentrismo y que, por tanto, es incompatible con la tiranía antropocéntrica (Berning et al., 2023). El compromiso es la piedra de toque de la educación ecocéntrica (Kennedy y Froeschl, 2018). Comprometerse con la naturaleza y los animales supone implicarse en su cuidado.

4. Arte animalista y pedagogía

El principio básico de todo cuidar es considerar al ser cuidado en su peculiar alteridad individual. Un cuidado que iguala y homogeneiza es un mal cuidado. El animal es una de las más altas expresiones de alteridad. El animal es verdaderamente otro para el ser humano. El respeto y el cuidado del otro animal es una escuela ideal de aprendizaje para ejercitarse en la práctica del principio fundamental de toda pedagogía: la atención a la alteridad. Pero la atención y el cuidado del animal y de la naturaleza en general no han sido la norma dominante en la cultura occidental. Al contrario. Ha costado siglos de progreso en la conciencia para llegar a esta comprensión respetuosa y cuidadosa del animal. Actualmente estamos viviendo un cambio histórico de mentalidad colectiva que nos acerca

al cuidado y respeto de la alteridad, y en especial de la alteridad animal. Proponemos el arte como práctica de este cuidado de la alteridad animal. El arte, como sintonizador de las transformaciones sociales, experimenta y acompaña esta transformación de conciencia que vive la época actual. El arte animalista se convierte en una gran contribución a la pedagogía y ética del cuidado.

4.1. El antropocentrismo como miedo a lo otro

El pensamiento sobre la naturaleza y los animales ha estado tradicionalmente dominado por la mentalidad antropocéntrica que coloca al ser humano en el centro y por encima del resto, como un dios. El antropocentrismo comenzó con la

conocida afirmación de que “el ser humano es la medida de todas las cosas” (Protágoras, 1996, p. 98). Esto implica reducirlo todo a la esfera humana y pretender comprenderlo todo en relación al ser humano. No se entiende la naturaleza ni el animal en su singularidad, sino desde la perspectiva del ser humano. El antropocentrismo implica que las valoraciones humanas son el único modo de pensar sobre la naturaleza (Smith, 1998). Esta mentalidad antropocentrista destruye toda diferencia e impone la identidad humana como única identidad legítima y norma universal (Tafalla, 2019). El antropocentrismo establece un dualismo metafísico radical e insuperable entre el mundo humano y el mundo natural, de modo que solo los seres humanos merecen tratamiento moral (Drenthen, 1999). Derrida confirma que esto supone poner “al animal fuera del circuito de la ética” (2008, p. 128). Entonces, el ser humano, elevado a criterio universal de todo el ser, se cree con derecho a dominar y manipular todo lo que existe. El animal es entonces negativamente valorado, pues, visto desde el ser humano, es comprendido como un ser que no llega a ser humano, que le falta algo para llegar al ‘modelo’. El animal es el Otro, pero también las mujeres y los salvajes de otras culturas son otros para el antropocentrismo. El antropocentrismo se funda sobre estas ‘grandes divisiones’ entre humano y no-humano, entendiendo que los ‘otros’ no humanos son animales, mujeres, siervos, máquinas o esclavos (Haraway, 2008). La relación con estos no humanos tenía que ser la de amo, señor y soberano con sus súbditos, dominados mediante violencia (Derrida, 2011). Los otros no humanos han sido domesticados desde el interés del ser humano (hombre).

No solo la conciencia de la superioridad, sino también el miedo a lo otro ha sido la causa de esta actitud jerárquica. Lo animal, concebido como algo otro y pavoroso, se presenta como una alteridad que no se puede conciliar con lo humano. Este ha sido el origen de la oposición entre lo humano y lo animal que impedía la posible convivencia. El zoológico ha sido la realización efectiva de este

dualismo metafísico humano/animal. Animado por el antropocentrismo, el ser humano ha creado estos espacios para experimentar el placer de poseer, contemplar y dominar la alteridad de los animales, los cuales, sin embargo, quedan “alienados en el zoo” (Berger, 1980, p. 28). Los zoológicos tienen también la función de contrarrestar la potencia salvaje de la alteridad animal, que, liberada, produce miedo en el ser humano. En el zoo se disfruta de la extraña belleza animal al tiempo que se la teme y se la conjura (Tafalla, 2019). En el zoológico ni se respeta ni se cuida la alteridad animal. Se la somete. El miedo a lo extraño subyace al antropocentrismo. El arte animalista, en cambio, pretende enseñar el respeto y cuidado de esa alteridad, por lo distinto de nosotros. El arte animalista educa en la riqueza y variedad de las distintas perspectivas que enriquecen la visión de cada uno.

4.2. Pedagogía de la convivencia

Contra la tesis del ser humano como señor de la naturaleza, reparemos en que realmente la naturaleza es el todo al que pertenece lo humano, de modo que no puede haber oposición (Riechmann, 2018). El antropocentrismo parte de la tesis de que la humanidad es autónoma y no incluye nada más que lo propiamente humano y no lo animal, pero, al contrario, el yo humano puede contener en sí lo extraño, lo animal, que sería, según Derrida (2008), “el otro yo que estoy siguiendo o que me sigue” (p. 116). Identidad homogénea y antropocentrismo iban juntos. Ahora, frente al ‘yo existo’ cartesiano y antropocéntrico, hay un ‘yo convivo’ (con la alteridad animal). No se trata tanto de afirmar ser tal o cual, animal o humano, sino de ‘ser con’. Hay que enseñar a superar el marco de la distinción y la separación absolutas, para educar en nuevas formas de convivencia entre diferentes. Sin lo animal no se puede definir lo humano. Frente al antropocentrismo, ya no se puede separar radicalmente lo humano de lo animal. Esto no significa que no haya diferencias, sino que es necesario abrirse a lo que humanos y animales comparten, como la sintiencia, la

capacidad que nos permite sentir placer y dolor (Brown, 2015). Ya Bentham había sostenido, hacia 1789, que “el problema no reside en si los animales pueden hablar o si tienen racionalidad, sino en si pueden sufrir” (Bentham, 1988, p. 311). Hay que comprender al otro animal en su otredad, sin dominarlo desde conceptos antropocéntricos, sin humanizarlo. Como simboliza el ratón Mickey Mouse, la relación humano/animal en clave antropocéntrica se ha realizado desde la des-animalización del animal, desde su injusta humanización. No representa verdaderamente al animal -se lo humaniza-, pero además representa falsamente lo humano. El postantropocentrismo consiste en abandonar el centro humano y abrirse a la alteridad, porque el ser humano necesita al Otro. Esta es la enseñanza postantropocéntrica de la pedagogía del cuidado: a diferencia del ser humano de la razón instrumentalista, que insiste en “la explotación del animal hasta la muerte” (Derrida, 2008, p. 122), enseña respeto por la alteridad, sin oposición de enfrentamiento y violencia. La mayor deshumanización del ser humano reside en la ausencia de empatía hacia la alteridad animal, y en la consecuente indiferencia ante el sufrimiento del otro (animal). La relación con el animal es la mejor escuela para esta pedagogía, cuya mejor expresión quizás sea el arte contemporáneo animalista, un ámbito esencial para la experiencia de la alteridad animal.

A pesar de ser de la misma especie, incluso la mujer ha sido entendida como alteridad (Beauvoir, 2015). La mujer ha sido animalizada por la tradición antropocéntrica al acercarla a lo impulsivo irracional. De ahí el nexo en la cultura contemporánea entre mujer, ecología y animales. No es casual que haya más mujeres comprometidas con los movimientos ecologistas y animalistas. Lógicamente, la empatía es más fácil en aquellos individuos que se experimentan ya tratados como ‘otros’ (Gaarder, 2011). Se debe a una solidaridad entre los que se sienten Otros. Este es el origen del ecofeminismo, el nexo entre el cuidado ecologista de la naturaleza y la reivindicación feminista de la mujer. El patriarcado, la marginación de las

mujeres y la destrucción de la biodiversidad como consecuencia de la voluntad patriarcal de dominio, son fenómenos concomitantes e inseparables (Shiva, 1998; Puleo, 2015). De ahí que el ecofeminismo conecte con la ética del cuidado. La artista ecofeminista Wangechi Mutu reflexiona en sus pinturas de 2003 a 2005 sobre el hecho de que mujeres y animales son cosificados al convertirse en símbolos de valores tradicionales. En sus obras, son los cuerpos femeninos los que llevan los signos culturales, las marcas de todo lo que se desea y se desprecia (Kerr, 2004). El progreso en la conciencia ecológica y animalista ha permitido el surgimiento de la actitud opuesta a la antropocéntrica: el ecocentrismo, que considera que “la crisis ambiental no es tanto un problema ‘superficial’ de dominio técnico sino, ante todo, un problema más profundo de mentalidad, de visión del mundo” (Postma, 2006, p. 108). El problema ecológico y nuestra relación con los animales no se resuelve con medidas políticas, normas legales, prohibiciones y reuniones. Se trata de un cambio en la conciencia del ser humano. Así, es necesario separar la ‘ecología superficial’ de la ‘ecología profunda’, que no se limita a cambios superficiales en nuestra relación con los animales y la naturaleza, sino que pretende una modificación radical en la actitud humana ante la naturaleza (Naess, 1989). Ciertamente, si la renovación ecológica no afecta a la conciencia humana concreta nada se habrá conseguido. Pero precisamente en este punto esencial es donde interviene la pedagogía. Solo ella puede transformar la conciencia, enseñar la ética del cuidado, y provocar una verdadera revolución ecológica. No hay transformación ecológica sin educación.

4.3. Postantropocentrismo, ecocentrismo y arte animalista

Cómo cambiar de mentalidad de una forma tan radical. Sin duda, lo primero que se necesita es alcanzar una conciencia de la alteridad radical de los animales y de la naturaleza, porque solo ella puede llevarnos a una actitud de escucha y respeto

(Drenthen, 1999). Frente al antropocentrismo, que reducía la naturaleza al ser humano, considerarla como algo verdaderamente otro, ajeno a lo humano, es el primer paso para luego respetar la naturaleza y cuidarla en su alteridad. Una pedagogía del cuidado de la naturaleza debe enseñar ante todo esta alteridad de la naturaleza y los animales. El antropocentrismo era una forma de egoísmo insolidario. El ser humano solo se contemplaba a sí mismo y supeditaba el resto de lo existente a sus propios intereses. Una educación postantropocéntrica y ecocéntrica tiene que reaccionar contra esta actitud. Para ello debe lograr dar dos pasos educativos. El primero contra la individualidad egoísta: del yo autónomo e independiente al yo social. Pero esto no es suficiente. La pedagogía ecocéntrica tiene que ir más allá de ese yo social y educar al ser humano concreto para ascender hacia un yo verdaderamente cuidadoso de la naturaleza y los animales. Tiene que superar incluso al yo social para acceder a un nuevo yo ecológico (Matthews, 2001).

Para lograr esta conciencia cuidadosa de la naturaleza y los animales es preciso que la pedagogía ecocéntrica enseñe a valorar intrínsecamente la naturaleza y los animales, es decir, por sí mismos, y se aparte de valorarlos extrínsecamente, o sea, por lo que nos pueden aportar (Postma, 2006). La valoración intrínseca implica valorar a los animales y la naturaleza en sí mismos, independientemente de sus relaciones con nosotros, con nuestros intereses y proyectos. La valoración extrínseca o relacional es heredera del antropocentrismo y una educación ecocéntrica y postantropocéntrica debe evitarla. La valoración intrínseca, que debe ser la meta de la pedagogía ecocéntrica y animalista, es el concepto clave para establecer una comprensión distinta de los animales y legitimar su tratamiento ético cuidadoso. Los animales merecen ser considerados como valiosos en sí mismos y no en relación al ser humano. No se trata de que el animal tenga derecho a ser tratado como un ser humano, sino que tiene derecho a ser tratado

como lo que es, tal animal, y a que se cuide y se respete su naturaleza animal. Este debe ser el objeto de una pedagogía animalista. Frente al liberalismo que reduce el animal a propiedad humana, Singer asignó “valor intrínseco a los animales superiores en virtud de su capacidad de sufrir dolor” (Singer, 1993, p. 276). Hay que evitar la instrumentalización de los animales y de la naturaleza. Para lograr este giro copernicano en nuestra valoración de los animales y la naturaleza, debemos llegar a relacionarnos con ellos desde el amor y el respeto, no desde la voluntad de poder que hasta ahora ha dominado dichas relaciones. El amor ha de presidir una pedagogía ecocéntrica, más incluso que la responsabilidad. La meta de una educación animalista es una ética del respeto y del cuidado de los animales. Hay que ser consciente de que esta ética se incluye en una ética superior que abarca el cuidado de la naturaleza en general y desdeña su comprensión instrumentalista. Tal debe ser el propósito de una pedagogía ecocéntrica.

Difícilmente se puede hablar de un arte animalista. Tal vez habría que retroceder a la prehistoria. En la historia del arte el animal ha sido reducido en general a un simple elemento secundario. Las pinturas rupestres no se deben a la voluntad violenta de dominio de la naturaleza, sino a una actitud de abandono al fondo primordial natural. Esta es la enseñanza pedagógica que proporciona el arte: adoptar otra actitud ante los animales y la naturaleza. Por esto, Agamben (2022) ha podido afirmar que la misión del arte es “restituir a los humanos a esa dimensión originaria” (p. 122). En el arte habitualmente el animal ha sido humanizado y reducido a objeto que acompaña al ser humano. En tanto que animal, ha intervenido poco en el arte. Ha sido un símbolo de cosas humanas. Así entendido, el arte, lejos de facilitar una educación en la alteridad y el cuidado, se convierte en una forma de neutralizar la alteridad y extrañeza del animal. Esta voluntad artística comenzó a cambiar a partir de 1950 y ha dado inicio un arte más atento a la alteridad animal, sin humanizarlo. Este es el objetivo del arte animalista actual, un

arte que empatiza y cuida la alteridad animal. Estos nuevos modos de pensar que valoran al animal y atienden éticamente a las relaciones entre humanos y animales han recibido el nombre de zooësis (Chaudhuri, 2017). Por tanto, el nuevo arte (ecocéntrico) que se centra en la naturaleza es también zooético. El arte contemporáneo ha experimentado un giro notable en la asunción postantropocéntrica de la animalidad, que ya no es radical y metafísicamente separada de la humanidad. Prueba de ello es esta afirmación de Rothko (2007): “Preferiría dar atributos antropomorfos a una piedra que deshumanizar la más remota posibilidad de conciencia” (p. 83). El arte actual rompe la burbuja humana y enseña empatía, respeto y cuidado ante la alteridad, especialmente la alteridad animal.

La estética animalista, un arte centrado en lo animal, será una pieza clave de esta pedagogía renovadora de la conciencia del cuidado. El arte animalista es un instrumento educativo fundamental para lograr una ética del cuidado, porque él mismo se basa sobre una apreciación ética de la alteridad (animal). Ahora bien, incluso el simple uso de la naturaleza o de los animales como instrumentos para satisfacer el placer contemplativo del ser humano es una forma de dominio que debe evitarse, pues, en tanto los animales y la naturaleza sirven para la delectación estética de los sujetos humanos, supone de fondo una valoración extrínseca de los mismos. Es necesario acceder a una pura contemplación de lo bello natural y animal en sí, al margen del placer estético humano. Tal contemplación pura abre el camino para una valoración intrínseca de lo natural y lo animal. Una vez lograda esta posición, el arte animalista representa todo lo contrario de aquella instrumentalización estética del animal para el placer humano. Pretende exponer el dominio que sufren los animales para denunciar la necesidad de cambiar de actitud. Es toda una pedagogía para que el ser humano pueda acceder a una ética del cuidado. El arte actual tiene una actitud claramente pedagógica. Pretende educar a los humanos para lograr una transformación

social que implique un giro ético hacia el respeto y el cuidado de la alteridad. Este arte nos muestra que el verdadero sentido de toda pedagogía es la renovación social. La potencia pedagógica del arte pretende transformar los valores y criterios culturales establecidos (Albelda, 2015). Ni el arte ni la pedagogía pueden encerrarse en sí mismos. Solo tienen valor cuando se lanzan a la vida social con la intención (educativa) de mejorarla, de humanizarla, proponiendo una alternativa a la violenta razón instrumentalista. Frente a la actitud antropocéntrica violenta de dominio, el arte animalista representa una actitud diferente que pretende educar en el cuidado de la alteridad animal.

4.4. La educación animalista del arte animalista

A pesar de que es arte y, por tanto, representación, el arte animalista pretende superar esta condición presentando lo más materialmente posible la condición animal para superar el hecho de que, por estar tan acostumbrados a la representación de los animales y no a su presencia efectiva, “estamos olvidando cómo son los animales”, olvido peligroso porque “el olvido siempre acompaña a la destrucción” (Tafalla, 2022, p. 32). La educación del arte animalista es una pedagogía contra el olvido. El arte animalista presenta una gran variedad de expresiones formales, de estilo y de contenido. Pero solo su puesta en obra en realizaciones concretas es efectiva para conseguir una educación en la alteridad y el cuidado. Por ello, interesan aquellas expresiones artísticas que representan la alteridad animal, la necesidad de abrirnos a ella en toda su crudeza, y a las contradicciones de las actitudes humanas violentas e irrespetuosas. No habrá mayor enseñanza que esa para despertar el respeto por la alteridad y el cuidado. Pero además de la presencia de lo animal y lo natural que nos garantizan las obras de arte animalistas, necesitamos pensar esa presencia con un armazón de ideas filosóficas, porque de lo contrario solo tendremos intuiciones, presencias, pero carentes de ideas. Esta necesidad de reflexión

está planteada por el propio arte contemporáneo animalista, ya que las “prácticas creativas de los artistas contemporáneos están acompañadas de una profunda reelaboración filosófica” (Gomboeva e Ivanova, 2023, p. 1).

Lo primero que ha hecho el arte animalista ha sido denunciar la violencia que han sufrido la naturaleza y los animales debido a la irresponsable voluntad de poder antropocéntrica. Así, la bioartista Cornelia Hesse-Honegger colecciona insectos que han sufrido los efectos de la radiación de Chernóbil. También publica en 2002 un libro, *Heteróptera*, con acuarelas de insectos modificados artificialmente por el Instituto Zoológico de Zúrich. La belleza de lo representado contrasta con el mensaje de destrucción de la alteridad animal por obra de un ser humano irrespetuoso, sin cuidado. Es una pedagogía de la necesidad del cuidado. Contra el dualismo deshumanizador, Valie Export, en la performance *From the Portfolio of Doggedness* (1968), condujo con una correa a su pareja por la calle, evidenciando la irrespetuosidad humana contra el animal e invirtiendo la relación dominante hombre/mujer. También Oleg Kulik realizó su performance *The mad dog* (1994), en la cual él mismo va a cuatro patas por la calle, desnudo y como un perro, con correa, mientras ladra y muerde. Enseña que el ser humano para rehumanizarse tiene que animalizarse. En la obra de Lucía Loren Madre Sal (2008) se entierran a medias unos pechos de sal para que algunos animales puedan alimentarse gracias a ellos. Esta obra enseña metafóricamente la idea del cuidado que constituye el ciclo del ecosistema, pues luego esos animales enriquecerán esas tierras con sus propios excrementos. Además, esos pechos aluden a una acción ecofeminista. Deborah Brown en sus cuadros *Ginko* (2020) y *Grattan* (2021) se pinta a ella misma paseando con su perra por una naturaleza arcádica, y eso es lo que enseña, lo originario y primordial compartido por animales y humanos, y especialmente por una mujer y su perra, en clara alusión de nuevo a la dimensión ecofeminista del arte animalista actual.

El artista Uffe Isolotto ha presentado en la Bienal de Venecia de 2022 una instalación titulada *We walked the Earth*. En un granero muy realista aparece una mujer centauro muerta mientras daba a luz y en el extremo contrario aparece ahorcado un centauro que podría ser el padre. Esta obra, primero, trabaja la hibridación y educa en el vínculo humano/animal; y, segundo, expone un presente y un futuro terribles tanto para el ser humano como para los animales. Supera las alteridades y las diferencias y muestra que todos -humanos y animales- van juntos en el mismo barco. En una entrevista de 2022, Isolotto destaca que su obra, lejos de reducirse a un tema concreto, combina transhumanismo, ecología y biotecnología, y que esos centauros biotecnológicos, “además de una fusión de humanos y animales, también representan una mezcla de añoranza del pasado y un comentario sobre nuestra precipitada carrera actual hacia los dominios de la tecnología” (Isolotto, 2022). Ese comentario no pretende transmitir miedo a la nueva tecnología de ingeniería genética y al futuro, porque sea capaz de crearnos a nosotros mismos a partir de una nueva información genética, sino que más bien pretende ser “una instantánea de lo que se siente al estar aquí ahora mismo” (Isolotto, 2022).

El progreso en la conciencia del respeto y el cuidado por la alteridad animal en el arte actual ha llegado al extremo de discutir la eticidad de obras por no haber sido cuidadosos y respetuosos con los animales empleados en ellas. Así ha ocurrido con las performances *Chicken Movie Piece* (1972) de Ana Mendieta y con *How to Explain Pictures to a Dead Hare* (1965) o *I like America and America likes me* (1974) de Beuys. Estas obras critican la violencia contra los animales, pero en la ejecución de las mismas se actúa violentamente contra ellos. Hay una contradicción entre su contenido y la instrumentalización no cuidadosa de los animales. La misma crítica ha recibido Katarzyna Kozyra por su *Pirámide de los animales* (1993), en la que un caballo soporta un perro, un gato y un gallo que habían sido sacrificados y disecados para la obra.

El mensaje era denunciar la aniquilación cruel de los animales instrumentalizados por parte del ser humano, pero finalmente los propios animales son usados en la obra como materia prima al servicio de un interés crítico/artístico de un ser humano.

Una muestra artística de la apertura cuidadosa a la alteridad animal se puede encontrar en *Fugue in B Flat* (2016) de Jessica Segall. En esta instalación un piano se convierte en colmena para unas abejas amenazadas de desaparición. Un micrófono reproduce el sonido que las abejas producen al tocar las cuerdas del piano. Es una manera de darle voz a los animales en su propia alteridad. Esta obra enseña que hay que oír a los animales. El arte animalista consiste esencialmente en la pretensión de volver a experimentar la alteridad animal y despertar la necesidad del cuidado, frente a la

tradicción antropocéntrica que intenta eliminar esa otredad proyectando la naturaleza humana sobre ella. El arte animalista pretende deshumanizar al animal para experimentarlo en su extrañeza animal, sin que la humanidad se la identifique. La lección del arte animalista es de respeto por la alteridad y de evitación de la identificación. Es una pedagogía de la des-identificación. Esta educación en favor del cuidado y respeto de la alteridad se encuentra en artistas como Bianca Fields, con sus dibujos animados de salvajismo de primates-humanos, Frederik Næblerød, que combina lo animal con lo humano para crear seres irreales, Léo Forest, especializado en gestos y movimientos del animal, Pauline Mauruschat y Maryclare Foá, que, previa divinización de lo animal, conectan las figuras de animales con las humanas.

5. Conclusión

La conciencia humana actual progresa en el sentido del progreso postantropocéntrica de la ética del cuidado. Son los signos del tiempo. Una de las funciones del arte, como elemento vanguardista de la existencia humana, es la expresión suprema de este avance en la conciencia. La otra consiste en que no solo es reflejo de la realidad, sino que también contribuye a su transformación mediante su potente función educativa. El arte animalista representa una pedagogía que nos enseña un camino de empatía con lo otro (animal), y nos enseña además a cuidarlo. Uno de los problemas a los que se enfrenta este trabajo es el de la evaluación de los resultados. ¡Es tan difícil medir la conciencia! Porque realmente es lo que se espera con este trabajo: una evolución en la toma de conciencia en el sentido de mayor cuidado y empatía con la alteridad animal. Para medir este cambio no nos queda otro camino que observar las expresiones de los alumnos, sus actitudes y sentimientos, y registrar si verdaderamente han avanzado en la dirección de mayor conciencia respetuosa con la alteridad animal. De hecho, un

resultado interesante de nuestra propuesta sería estudiar el efecto práctico concreto que resulta de la exposición de estos ejemplos de arte animalista, y comprobar el impacto que producen en los alumnos analizando sus reacciones, actitudes e interacciones. De este modo, podríamos confirmar si nuestra propuesta teórico/artística ha tenido alguna relevancia en la conciencia animalista y si, por tanto, tiene verdaderas consecuencias prácticas. Una educación es valiosa cuando mueve la conciencia, cuando transforma. La gran lección pedagógica del arte animalista es que despierta y desarrolla la conciencia del cuidado de la alteridad (animal). Así contribuye al progreso educativo del mundo actual. Como modelo de una pedagogía postantropocéntrica, el arte animalista es la mejor escuela para educarse en el cuidado y la alteridad porque no enseña simplemente conceptos o teorías, sino que quiere ser experiencia, para que los espectadores vivan la ética del cuidado de la alteridad. Esta es su lección pedagógica final: lo que más enseña es la experiencia y eso es lo que pretende ser.

6. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2021). *Studiolo*. Trad. de M. T. D'Meza y R. Molina. Adriana Hidalgo.
- Albelda, J. L. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon@*, 6(2), 10-25.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Baier, A. (1985). What do women want in a moral theory? *Nous*, 19 (1), 3-63.
- Beauvoir, S. de (2015). *El segundo sexo* (1949). Trad. de A. Martorell, Cátedra.
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 37-53.
- Bentham, J. (1988). *The Principles of Moral and Legislation* (1789). Prometheus Books.
- Berger, J. (1980). *About looking*. Pantheon Books.
- Berning, H., North, Ch., Stevens, S. y Clarke, T. (2023). Deconstructing the anthropocentrism versus ecocentrism binary through Māori oral fire traditions. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00128-2>
- Boff, L. (2003). *El ethos que cuida*. Columna semanal de Leonardo Boff en <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=023>.
- Brown, C. (2015). Fish Intelligence, sentience and ethics. *Animal Cognition*, 18(1), 5-19.
- Chaudhuri, U. (2017). *The Stage Lives of Animals. Zooësis and Performance*. Routledge.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Trad. de C. Peretti y C. Rodríguez, Trotta.
- Derrida, J. (2011). *Seminario. La bestia y el soberano*, II. Trad. de C. Peretti y D. Rocha. Manantial.
- Diller, A. (1996). The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, its Critics, and its Educational Significance. En B. Houston, A. Diller, K. P. Morgan y M. Ayim, (eds.), *The Gender Question in Education* (pp. 89-104). Westview Press.
- Drenthen, M. (1999). The paradox of environmental ethics; Nietzsche's view on nature and the wild. *Environmental Ethics*, 21(29), 163-175.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica* (1978-79). Trad de H. Pons. FCE.
- Gaarder, E. (2011). *Women and the Animal Rights Movement*. Rutgers University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giroux, H. (2015). *Education and the crisis of public values*. Peter Lang.

- Gomboeva, M. e Ivanova, Y. (2023). Animalistic style in creative practices of contemporary artists and creative industries. *SHS Web of Conferences*, 164, 1-8.
- Groys, B. (2022). *The Philosophy of Care*. Verso.
- Hansen, D. T. (2011). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*. Routledge.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Isolotto, U. (2022). Cottagecore Centaurs. Interview with Louise Steiwer. *Nordic Art Review-Kunstkritikk*. <https://kunstkritikk.com/cottagecore-centaurs/>
- Kennedy, B. W. y Froeschl, K. (2018). Education and Training. En R. H. Weichbrod et al. (eds.), *Management of animal care and use programs in research, education, and testing* (pp. 221-266). Taylor & Francis.
- Kerr, M. (2004). Extreme Makeovers. *Art on Paper Magazine*, 8(6), 28-29.
- Kopnina, H., Gray, J., Lynnc, W., Heisterd, A. y Srivastava, R. (2023). Uniting Ecocentric and Animal Ethics: Combining Non-Anthropocentric Approaches in Conservation and the Care of Domestic Animals. *Ethics, Policy and Environment*, 26(2), 265-286. <https://doi.org/10.1080/21550085.2022.2127295>
- Matthews, F. (2001). Deep ecology. En D. Jamieson (ed.), *A Companion to Environmental Philosophy* (pp. 218-231). Blackwell.
- Naess, A. (1989), *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510.
- Noddings, N. (1998). Caring. En P. Hirst y P. White (eds.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition II* (pp. 40-50). Routledge.
- Oldfield, A. (1990). *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the Modern World*. Routledge.
- Piccolo, J., Taylor, B., Washington, H., Kopnina, H. y Gray, J. (2022). Nature's contributions to people and peoples moral obligations to nature. *Biological Conservation*, 270, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2022.109572>
- Postma, D. W. (2006). *Why care for nature? In search of an ethical framework for environmental responsibility and education*. Springer.
- Protágoras de Abdera (1996). *Dissoi Logoi. Textos relativistas*. Akal.
- Puleo, A. H. (2015). El ecofeminismo y sus compañeros de ruta. En A. H. Puleo (ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 387-405). Plaza y Valdés.
- Riechmann, J. (2018). Una utopía ética desmadrada: la intervención animalista positiva en la naturaleza. *Revista de Bioética y Derecho*, (44), 19-40.
- Rifkin, J. (2010). *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a Word of Crisis*. Polity Press.
- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte*. Trad. de M. López. Paidós.
- Sevenhuijsen, S. (2018). Care and attention. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 1-14.

Shiva, V. (1998). El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. En M. Mies y V. Shiva (eds.), *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción* (pp. 13-26). Icaria.

Singer, P. (1993). *Practical Ethics*. Cambridge University Press.

Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.

Smith, M. J. (1998). *Ecologism. Towards Ecological Citizenship*. Open University Press.

Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal: una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Plaza y Valdés.

Tafalla, M. (2022). *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding*. Plaza y Valdés.

Tronto, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.

Waghid, Y. (2019) *Towards a Philosophy of Caring in Higher Education*. Palgrave MacMillan.