

LA EDUCACIÓN DEL CUIDADO DE LA ALTERIDAD ANIMAL EN EL ARTE ANIMALISTA

THE EDUCATION OF CARE FOR ANIMAL OTHERNESS IN ANIMALISTIC ART

Carmen Gutiérrez-Jordano



vol. 12 / fecha: 2023 Recibido:26/09/23 Revisado:22/10/23 Aceptado:20/12/24

Gutiérrez-Jordano, Carmen. "La educación del cuidado de la alteridad animal en el arte animalista." En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 12, 2023, pp. 58-73.

DOI: 10.4995/sonda.2023.20290

LA EDUCACIÓN DEL CUIDADO DE LA ALTERIDAD ANIMAL EN EL ARTE ANIMALISTA

THE EDUCATION OF CARE FOR ANIMAL OTHERNESS IN ANIMALISTIC ART

Carmen Gutiérrez-Jordano
carmengutierrezjordano@gmail.com

Resumen

El cuidado representa una nueva ética que supera el antropocentrismo y su voluntad de dominio. Esta categoría del cuidado es fundamental para la educación. Sin cuidado no hay educación y el cuidado es la meta primordial de toda pedagogía. El concepto de cuidado de la alteridad animal es un problema esencial para la pedagogía actual. La ética del cuidado es el fundamento de los nuevos movimientos animalistas y ecocentristas que están en la base del posantropocentrismo. El cuidado de los animales y de la naturaleza es un objetivo esencial de la pedagogía actual. Los animales son un caso ejemplar de alteridad. Las imágenes artísticas tienen un gran poder pedagógico, porque educan mediante las experiencias que produce. Así tiene mayor posibilidad de transformar la conciencia, meta última de la educación. El arte animalista es una herramienta ideal para enseñar la crueldad que sufren los animales y la necesidad de cuidarlos. Es la mejor escuela de la ética del cuidado animal.

Palabras clave

Cuidado, pedagogía de la experiencia, alteridad, posantropocentrismo, arte animalista.

Abstract

Care represents a new ethic that overcomes anthropocentrism and its will to dominate. This category of care is fundamental to education. Without care there is no education and care is the primary goal of all pedagogy. The concept of care for animal otherness is an essential problem for today's pedagogy. The ethics of care is the foundation of the new animalist and ecocentrist movements that are at the base of post-anthropocentrism. The care of animals and nature is an essential objective of the current pedagogy. Animals are an exemplary case of otherness. Artistic images have a great pedagogical power, because they educate through the experiences they produce. It thus has a greater possibility of transforming the conscience, the ultimate goal of education. Animalistic art is an ideal tool to teach the cruelty suffered by animals and the need to take care of them. It is the best school of the ethics of animal care.

Keywords

Care, pedagogy of experience, otherness, post-anthropocentrism, animalistic art.

1. INTRODUCCIÓN

Las metas de este trabajo son básicamente tres. Primera, mostrar la relevancia pedagógica de la ética del cuidado del otro, una ética que invierta la tradición moral occidental basada más bien, como vislumbró Nietzsche (1994:69), en las ideas de juicio, condena y verdugo. El cuidar presupone como base la convivencia: solo el que convive cuida. La ligazón entre cuidado y educación son bien evidentes, pues sin cuidado no hay educación y verdaderamente cuidar es ya educar. Segunda, mostrar que esta pedagogía del cuidado supone una actitud posantropocéntrica, ecocéntrica y animalista, alejada del antropocentrismo que ha dominado nuestra cultura y educación. Solo entonces podremos empatizar con la alteridad animal y, consecuentemente, cuidarla. No hay empatía ni verdadero cuidado por la alteridad animal sin desprenderse del antropocentrismo violento y dominador. Tercera, mostrar las herramientas, procesos y materiales que se consideran necesarios para verificar el aprendizaje de esta ética del cuidado, con la particularidad principal de que se parte del arte animalista como instrumento fundamental para lograr dicho aprendizaje. El arte animalista es una buena escuela práctica de pedagogía posantropocéntrica que sirve para fundar la ética del cuidado. Y el arte sirve a este fin porque es la primera expresión de los cambios profundos históricos y sociales. En este sentido, el arte animalista es una escuela ideal de la ética y la educación del cuidado que poco a poco se están revelando en la conciencia del ser humano contemporáneo. Solo mediante este arte se enseña de forma vivencial o experimental la empatía y el cuidado por el otro animal. Esta pedagogía de la experiencia que despliega el arte animalista, la única educación verdaderamente transformadora, representa además una contribución a la renovación de los problemas pedagógicos. Dividimos el trabajo en dos grandes apartados con sus correspondientes subapartados. En el primero, presentamos la idea del cuidado, su dimensión educativa y su aplicación al animalismo. En el segundo, se muestra la relevancia

pedagógica del arte animalista para lograr una transformación individual y social que nos permita realizar aquella ética del cuidado de la alteridad animal.

2. PEDAGOGÍA DEL CUIDADO ANIMAL

2.1. Cuidado, empatía y amor

Necesitamos que nos cuiden, y por eso cuidamos. Cuidar es “ayudar en los momentos de preocupación y penas de la vida, en los anhelos más profundos de la existencia” (Noddings 1998:40). Cuidar y ser cuidado define nuestra esencia humana. Es más, “nuestra supervivencia como humanos depende de que nos cuiden” (Diller 1996:93). Cuidar supone toda una ética. Por eso la ética del cuidado se ha convertido en un “ideal de relación humana”, según el cual las personas se ocupan realmente unas de otras (Waghid 2019:5s, 50ss). El concepto de cuidado representa “el modelo actual de la ética y del pensamiento” (Diller 1996:89). De hecho, toda ética que relegue la función moral del cuidado es una “ética de mala fe” (Baier 1985:56). Cuidar significa, primero, que “todos serán atendidos, que nadie se quedará solo y dañado”, y, segundo, que “todos serán tratados con el mismo valor y que, a pesar de las diferencias de poder, las cosas se harán con justicia” (Gilligan 1982:63). Dado que en el cuidado nos vinculamos mutuamente con el fin de buscar universalmente el bienestar, la justicia y la humanidad, no es posible cuidar sin empatizar (Waghid 2019:XII; Hansen 2011:89). Por eso se ha hablado de “cuidado empático (*empathically caring*)” (Slote 2007:38). Nuestro mundo gira alrededor de la idea de cuidado. En la sociedad actual avanzada, “el modelo de trabajo más extendido es el trabajo asistencial porque consideramos que asegurar la vida humana es el fin supremo” (Groys 2022:1). Estamos en un mundo biopolítico cuyo objetivo es “racionalizar los problemas planteados al gobierno por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longe-

vidad” (Foucault 2007:359). La biopolítica domina los estados en tanto éstos cuidan especialmente el bienestar y la salud de sus ciudadanos.

El amor al otro es la condición de posibilidad de esta ética del cuidado. La moral del juicio y la condena no cuida ni ama; vigila y castiga. “Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos” (Boff 2003). Solo cuando amamos podemos respetar, cuidar y amar. Cuidar implica ante todo atender al otro en su diferencia. No sería realmente cuidado si le impone al otro las categorías del que cuida. Por eso, la actitud del cuidado, en tanto afirma la alteridad, proclama la pluralidad. El que cuida de verdad adopta el pluralismo y la tolerancia con la alteridad como principios básicos de su praxis. William James (1983:149) advirtió que este pluralismo “nos prohíbe pronunciarnos sobre la falta de sentido de otras formas de existencia que no sean la nuestra, y nos ordena tolerar y respetar a aquellos que vemos inofensivamente interesados y felices en sus propios caminos, por incomprensibles que sean para nosotros”. Por tanto, no hay verdadera democracia si la atención y el cuidado no son las bases de la sociedad, de modo que “los ciudadanos democráticos están comprometidos en las relaciones que se prestan y necesitan cuidados juntos” (Tronto 2013:140). De hecho, el objetivo último de una educación basada en el cuidado es fomentar esa misma actitud en el alumno para que actúe en pos de una sociedad más humana, racional, libre y solidaria. No podemos olvidar que el acto educativo mismo solo tiene sentido volcado hacia el futuro y con el proyecto político de lograr una sociedad más justa (Giroux 2015:119-125).

2.2. Educación y cuidado

La ética del cuidado está relacionada principalmente con la actividad pedagógica. Cuidar presupone el preocuparse y la preocupación es constitutiva del fenómeno educativo. Para educar al otro tenemos que ser solidarios, preocuparnos por él y “actuar to-

talmente a favor de esa otra persona” (Noddings 1984:81). Además de ser la moral fundamental del ser humano, la ética del cuidado “debería ser también el objetivo principal de la educación” (Diller 1996:98). Toda institución y actividad educativas debe proponerse como meta esencial establecer e incrementar el cuidado (Noddings 1984:172). Los maestros y sus alumnos ante todo deben preocuparse y cuidarse mutuamente, y evitar despreciarse (Waghid 2019:Xlss; Sevenhuijsen 2018:3ss). No puede haber educación si no hay cuidado. La educación solo puede estar presidida por el imperativo moral del cuidado. Los vínculos entre profesores y alumnos son humanos solo cuando la educación descansa sobre la idea de cuidado, porque solo entonces profesores y alumnos superan sus particularidades individuales para abrirse a las experiencias de los otros y poder comprender sus perspectivas (Noddings 2006, pp, 238ss). Para un maestro, cuidar de sus alumnos es cumplir auténticamente su tarea (Freire 2001:125). No puede haber otra ética pedagógica apropiada que la del cuidado del alumno. Esta educación del cuidado animal en general, y especialmente mediante el arte animalista, va dirigida en general a todos los grupos sociales, porque es un problema que afecta a todas las personas. Ahora bien, indudablemente el grupo social prioritario está formado por las personas más jóvenes, sobre todo, porque somos conscientes de que la solución a la crueldad animal no se puede solucionar de forma rápida, sino más bien mediante una transformación de nuestra conciencia, y por ello, como es un objetivo a largo plazo, lógicamente el grupo social fundamental tiene que ser la juventud. Las generaciones jóvenes están destinadas a modificar su conciencia en clave de cuidado animal, y por ello han de ser el objetivo esencial de esta pedagogía en el cuidado.

Es claro que la pedagogía debe atender a la mente del alumno y a los contenidos que se han de enseñar, pero esto no es suficiente. No hay verdadera educación sin compromiso ético por el cuidado. Si la praxis pedagógica del profesor está impulsada por el

cuidado no atenderá exclusivamente a las exigencias intelectuales y académicas, y valorará las emociones de sus alumnos (Noddings 1986:500ss). La meta de toda pedagogía ha de ser mediar entre lo académico e intelectual, por un lado, y el cuidado y la atención, por otro. Solo el profesor que cuida al alumno puede llegar a conocer sus problemas y necesidades, y articular una enseñanza que le forme verdaderamente. Este educador cuidadoso pone realmente su energía al servicio del alumno, para que logre sus propios fines (Noddings 1984:33ss). Una pedagogía apropiada no trabaja en abstracto, en el vacío, sino atendiendo las necesidades reales del alumno concreto, cuidándolo. El principio fundamental de la pedagogía del cuidado es “la primacía de lo individual” (Diller 1996, p, 92). La praxis educativa del cuidado se vuelca sobre el individuo real en su peculiaridad. Solo una educación que atienda y cuide al sujeto concreto es una buena educación, una educación verdaderamente humanista. Una particularidad esencial de esta pedagogía es que, además de otras enseñanzas, debe garantizar el propio “aprendizaje del cuidado (*caring apprenticeships*)” (Noddings 1984:188). Además de practicarlo, el cuidado se enseña. La mejor manera de hacerlo no es enseñándolo teóricamente, como un contenido más. El alumno solo aprende esta ética del cuidar si la ve puesta en práctica, si la experimenta como modo de praxis educativa de los profesores. El maestro “no debe hablar de esa ética. Tiene que vivirla” (Noddings 1984:179). La pedagogía del cuidar es efectiva si se materializa o encarna y no se reduce a teoría (Waghid 2019:XVIIIss).

2.3. Educación ecocéntrica del cuidado animal

No hay duda de que la crisis medioambiental que vivimos ha impulsado en gran medida la relevancia y necesidad actuales de la ética del cuidado. Sentimos que cuidar el planeta es el nuevo y urgente imperativo moral universal. Cuidar de los que no tienen voz, animales y naturaleza en general. Así reza el im-

perativo del cuidado. Esta moral se despliega en una serie de normas que conforman una pedagogía del cuidado. La primera nos enseña que, dado que la crisis medioambiental no se va a resolver de forma inmediata, es fundamental educar a las personas para que cada vez seamos más conscientes y se pueda solucionar en el futuro. La ética del cuidado muestra aquí su vertiente más pedagógica pues de lo que se trata es de “producir una nueva generación de personas que sean más ecológicas que sus antepasados” (Bell 2004:43). La segunda, derivada de la anterior, asegura que “la actitud ética del cuidado no brota espontáneamente, sino que debe ser enseñada y aprendida” (Postma 2006:90). No solo el cuidado, en general “la moralidad adecuada de la ciudadanía no se produce sin más, sino que debe ser insuflada, de modo que, desde la infancia, hay que enseñar a las personas lo que significa ser ciudadano, y estimularles el cumplimiento del deber” (Oldfield 1990:164). La tercera nos indica que hay que asegurar la libertad del que se educa ante los poderes que configuran la realidad presente, porque, según Hannah Arendt (1958:503ss), solo así podrá estar abierto a la novedad que representa el cuidar en el mundo actual, enemigo en principio del cuidado. Cada nuevo tiempo histórico supone una esperanza de cambio respecto del mundo establecido y la misión de los educadores es “proteger esta novedad frente a los poderes ya establecidos” (Postma 2006:93). Una tarea esencial de la educación es preservar la novedad crítica que trae consigo cada generación de seres humanos. Así, “para salvar lo nuevo y revolucionario de cada niño, la educación tiene que ser conservadora, pues debe salvaguardar esa novedad e introducirla en el mundo viejo”, insiste Arendt (1958:510). La educación es un pilar fundamental de la esperanza.

Lo que aquí pretendemos mostrar es una educación ecocéntrica y, por tanto, posantropocéntrica, esto es, centrada en la naturaleza. Esta educación procura servir de sensibilización y preparación para prácticas del cuidado, comprometidas especialmente con los otros animales y el entorno natural

en general (Postma 2006:200ss). La pedagogía del cuidado de los animales y la naturaleza no puede sostenerse sobre la mera teoría. No cambiamos actitudes aquilatas tradicionalmente apelando solo a ideas acerca de lo necesario del cuidado de animales y naturaleza. Ciertamente, “la educación medioambiental no reside básicamente en la enseñanza de valores y conocimientos ecológicos, sino en practicar el cuidado de la naturaleza” (Postma 2006:97). No es exclusivo de la educación ecocéntrica, cualquier educación que aspire a transformar solo puede sentirse satisfecha si logra compromiso del alumno en lo enseñado. Para saber si “la educación ha funcionado tenemos que ver a los alumnos comprometidos con lo enseñado” (Kennedy y Froeschl 2018:229). La educación en el cuidado de la naturaleza y los animales tiene que transmitirnos “responsabilidad ecológica”, iniciarnos en “prácticas que muestren un modelo alternativo de realidad, una ética alternativa para relacionarnos con la naturaleza” (Postma 2006:97s). Una de las primeras tareas que debe acometer esta educación es prevenir a los alumnos contra falsas y meramente aparentes políticas medioambientales que pretenden hacernos creer que estamos luchando en favor de la naturaleza, aunque realmente solo pretenden en el fondo asegurar la estructura de poder existente, la cual se vería en peligro si llevásemos de verdad a la práctica el cuidado de la naturaleza. De ahí su interés en capitalizar una falsa educación ecológica. Así pretende satisfacer nuestra creciente conciencia ecológica y, al tiempo, no cambiar nada y asegurar el *status quo*. La auténtica pedagogía del cuidado es radicalmente crítica.

3. LA PEDAGOGÍA DEL ARTE ANIMALISTA

3.1. El antropocentrismo como política de domesticación

Nuestra comprensión y actitud básica hacia los animales han sido gobernadas por el antropocentrismo dominante. Desde que

en Grecia se afirmó que “el ser humano es la medida de todas las cosas” (Protágoras 1996:98), el pensamiento antropocéntrico considera al ser humano como un ser superior, centro y patrón de lo existente. Todo se comprende y se valora desde y en función del ser humano. El antropocentrismo impone lo humano como “única identidad legítima”, y así destruye “cualquier forma de diferencia”, incluida la animal (Tafalla 2019:159). Los animales y la naturaleza en general no se entienden entonces desde ellos mismos, sino desde los deseos y necesidades del ser humano. La actitud antropocéntrica supone que “los seres humanos y modo de valorar la naturaleza con el *modus operandi* de cualquier pensamiento sobre el medio ambiente” (Smith 1998:4). Además, implica el establecimiento de un dualismo ontológico insalvable entre lo humano y lo animal, lo que supone negar cualquier consideración moral de los animales. Derrida (2008:128) aseguró que el antropocentrismo “coloca al animal fuera del circuito de la ética”. El ser humano se queda con la exclusividad moral y la naturaleza y los animales ni son agentes ni tienen derecho a recibir un trato ético (Drenthen 1999:168). De ahí que el ser humano se crea con derecho a dirigir y manipular toda la realidad para satisfacer sus proyectos. La comprensión del animal desde el antropocentrismo solo podía ser negativa, pues el animal es entendido como aquel que no es humano. No solo los animales, también las mujeres, son ‘otros’ según el antropocentrismo, otros distintos del ‘hombre’ como modelo humano. Si añadimos el eurocentrismo, también los miembros de otras culturas son ‘otros’. El antropocentrismo es un dispositivo que produce ‘grandes diferencias’ entre los ‘unos’, los que son medida, y los ‘otros’, los medidos. El ‘hombre’ es la medida, y mujeres, animales, máquinas o esclavos, son ‘otros’ (Haraway 2008:9). Esta es la causa de la oposición ser humano/animal. Tras esta mentalidad antropocéntrica no solo subyace la conciencia humana de sentirse superior. Más bien, esa conciencia antropocéntrica se debe al miedo a la alteridad. Lo otro produce pavor porque parece inconciliable con lo humano.

Lo que aquí nos interesa es que relación que el superior -el ser humano- tiene con sus inferiores -animales- es “condescendiente y descendiente, de amo y señor con sus esclavos, de un soberano con sus súbditos, sometidos por la violencia” (Derrida 2011:336). Esta sumisión a nuestro interés es igualmente aplicable al resto de ‘otros’. El antropocentrismo es una política de domesticación. La correlación material del dualismo de origen antropocentrista fue el zoológico. En él, al tiempo que los animales quedan alienados, desanimalizados (Berger 1980:28), los humanos pueden sentir el placer de la alteridad animal, pero ya falsificada, pues la otredad animal es presentada previa neutralización de su fuerza y poder originario. Esta potencia primaria de la alteridad, que en libertad produciría miedo en el ser humano, ahora es origen de placer contemplativo. Finalmente, asegura Tafalla (2019:200), el zoológico supone una “paradoja estética”, pues permite tanto temer la belleza extraña y misteriosa de los animales, como conjurarla y gozarla. La extrañeza animal, lejos de ser respetada y cuidada, es sometida en el zoológico.

3.2. Educación animalista

Frente al antropocéntrico dualismo que separa y opone ser humano/animal, Riechmann afirma que “la naturaleza no es lo no humano: es el todo del que lo humano forma parte” (Riechmann 2018:31). Contra el antropocentrismo, la humanidad no es independiente y autónoma, ni está al margen de lo humano para contener exclusivamente lo humano. El sujeto humano, sugiere Derrida (2008:89ss, 115ss), lleva dentro de sí algo diferente, animal, y se traslada hacia esa animalidad. El antropocentrismo, al contrario, presupone una identidad maciza, homogénea, en el ser humano, sin alteridades. La cultura posantropocéntrica nos enseña que ha desaparecido el *ego cogito* cartesiano, idéntico y cerrado sobre sí, y que le sucede un yo abierto, un yo que convive con la otredad animal. Frente al sujeto humano antropocéntrico de carácter autárquico, cerrado,

separado absolutamente de otros seres, el posantropocentrismo propone el convivir, el ‘ser-con’, como nuevo rasgo esencial de humanidad. La pedagogía posantropocéntrica es una educación de la convivencia, única condición de posibilidad de la ética del cuidado. Lo humano ya no puede ser comprendido sin lo animal, porque, frente al antropocentrismo, no se pueden separar absolutamente. De aquí no debe deducirse que humanos y animales sean idénticos y no haya distinciones. Lo que se pretende es buscar lo que se comparte e impide la diferencia radical. Humanos y animales sentimos, disfrutamos y sufrimos, experimentamos placer y dolor (Bentham 1988:311s; Brown 2015:12ss). En nuestro mundo, aunque algunos gozan, los animales especialmente están destinados a sufrir. La cultura posantropocéntrica entiende al animal en su propio carácter, sin antropomorfismos, esto es, libre de la violenta voluntad instrumentalista que domina y explota al animal hasta su muerte (Derrida 2008:122s). Esto solo se puede hacer si previamente abandonamos la ideal del ser humano como medida y centro. Solo entonces podemos abrirnos empáticamente a la otredad animal, atenderla y cuidarla. La falta de cuidado empático ha sido la causa de la crueldad y sufrimiento padecidos por los animales. Como veremos, el arte contemporáneo animalista pretende ser una pedagogía de la alteridad animal, para que aprendamos ese injusto sufrimiento y la necesidad del cuidado.

Simone de Beauvoir (2015:49ss) nos ha enseñado que también la mujer ha sido comprendida como otredad frente al hombre. Entendida como un ser más impulsivo e irracional, frente a la racionalidad del hombre, el antropocentrismo la ha animalizado. Por eso, actualmente comprobamos una vinculación entre animales, ecologismo y mujer. De hecho, hay más mujeres en los movimientos animalistas, comprometidas con el ecologismo. Esto es natural si reparamos en que “la empatía se da más fácilmente en las personas que ya se sienten a sí mismas como otros” (Gaarder 2011:57), tal como ocurre con las mujeres. De ahí el presente

auge del movimiento ecofeminista, que conecta la demanda feminista con el cuidado de los animales y la naturaleza. Ahora bien, si la aniquilación de la biodiversidad, y la marginación y relegación de las mujeres son fenómenos inseparables (Shiva 1998:12ss), ello solo puede deberse a que el dominio violento de la naturaleza está relacionado con el patriarcado (Puleo 2015:390s). Wangechi Mutu (fig. 1) muestra en su obra pictórica la cosificación de mujeres y animales en la cultura moderna, al reducirlos a símbolos de los valores establecidos, de manera que, más que los hombres, las mujeres están marcadas por los valores tradicionales, razón por la cual “todo lo que se desea y se desprecia se sitúa siempre en el cuerpo de la mujer” (Kerr 2004:28).

La conciencia animalista y ecologista ha progresado de tal modo que, frente al tradicional dominio del antropocentrismo, ha dado lugar al ecocentrismo posantropocentrista, según el cual “la crisis medioambiental, lejos de ser un problema meramente superficial, de dominio técnico, es más bien un problema profundo, de comprensión del mundo, de actitud y mentalidad” (Postma 2006:108). De ahí la necesidad de una educación en el cuidado. Las medidas legales y políticas serán necesarias, pero la clave está en la transformación de conciencia. Se trata de llegar a vivir según una ética del cuidado y para ello se necesita pedagogía. Esto es lo que se ha llamado “ecología profunda”, la que sabe que todo depende de “una transformación en la manera de vivir de las personas” (Naess 1989:77s). Solo la educación puede modificar la conciencia y producir una revolución que nos convierta en seres cuidadosos. Entonces podríamos hablar de animalismo ecologista.

Esta revolución ecologista y animalista es imposible sin la “conciencia de la alteridad absoluta de la naturaleza, porque solo ella puede conducirnos a una actitud de escucha y respeto de la naturaleza” (Drenthen 1999:169). Muy lejos de esto, el antropocentrismo, de forma insolidaria y egoísta,

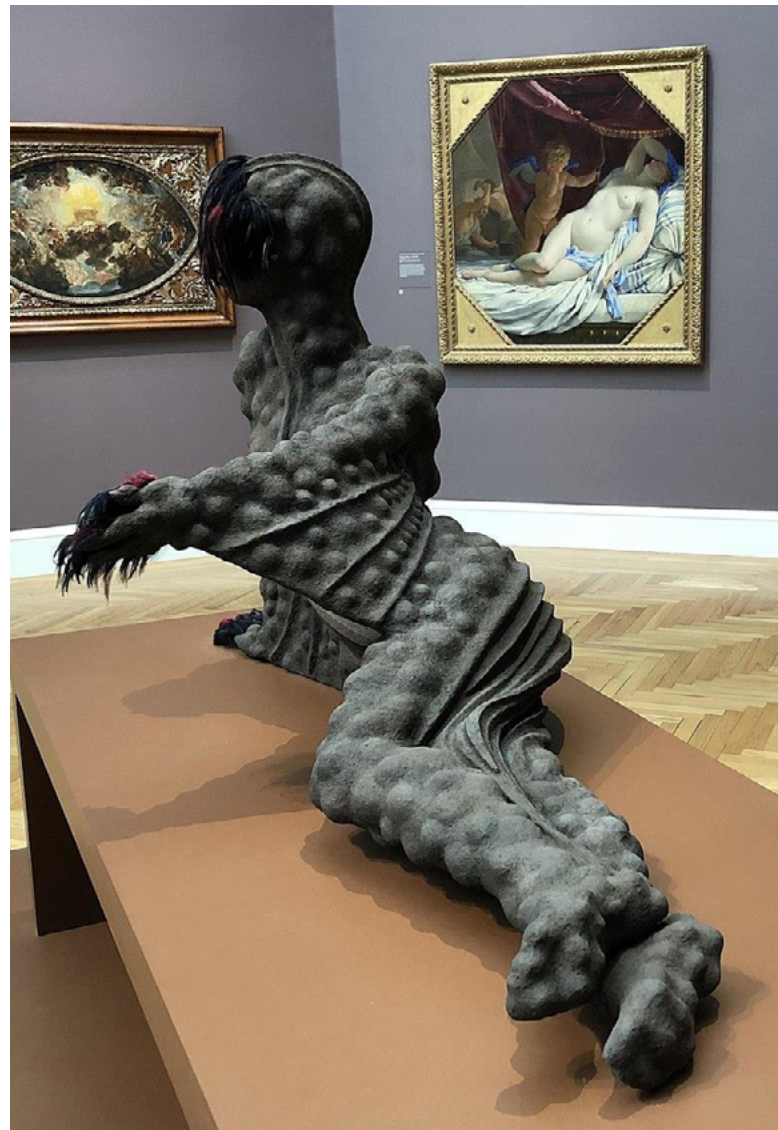


Fig.1. Wangechi Mutu-Outstretched, 2019

convertía la naturaleza y los animales en objetos a disposición del ser humano. Los reducía a intereses humanos. El ser humano antropocéntrico solo se ve a sí mismo por todas partes y subordina todo lo existente a sus deseos y necesidades. Contra esta actitud, para cuidar la naturaleza y los animales, lo primero es respetarlos en su propia otredad, sin asimilárnoslos. Habitualmente hablamos de alteridad en relación a los otros humanos. Ahora bien, el animal representa un otro que es auténticamente otro para nosotros. Entonces, el cuidado de la alteridad animal es una práctica ideal del cuidado y la atención de la alteridad. Pero llegar a este estado actual de conciencia del cuidado ha sido fruto de un avance mental a lo largo de la historia. Un progreso histórico nos ha permitido acceder hoy a una nueva conciencia colectiva de respeto, atención y cuidado animal. Ya advertimos que solo practicando se enseña y aprende el cuidado de los animales (Kennedy y Froeschl 2018:228s). Esta educación del cuidado de los animales y la naturaleza, de carácter ecocentrista y/o posantropocentrista, tiene que enseñar su alteridad. Una educación así debe, primero, superar el egoísmo individualista para llegar a un 'yo conviviente', y, segundo, procurar que las personas encuentren en sí mismas su dimensión de cuidado de los animales y la naturaleza. Se trata de entender que el yo conviviente se realiza en un yo ecologista que convive con los animales y la naturaleza (Matthews 2001:220ss).

La meta de la educación ecocentrista es facilitar la ética del cuidado de los animales y la naturaleza. Para lograrlo, lo primero que tiene que enseñar es que, contra el antropocentrismo, aprendamos a valorarlos *per se*, desde ellos mismos, y no en función de nuestras categorías, intereses y proyectos (Postma 2006:110ss). La educación animalista y ecocéntrica no puede tener otro objetivo que esta valoración intrínseca, porque solo entonces queda fundada la ética del cuidado. La meta de la educación animalista debe ser que tomemos conciencia de que los animales tienen derechos a ser tratados como animales, no como objetos a

nuestra disposición. Al atribuir valor propio a los animales debido a que también ellos sienten dolor y placer, Singer (1993:275s) se opuso a una mentalidad que los reduce a objetos de nuestra propiedad. Por tanto, nuestra relación con los animales y la naturaleza no puede limitarse -por importante que sea- a una actitud de responsabilidad ecológica (Postma 2006:138ss). Hay que dar un paso más hacia el amor a la naturaleza y los animales. Más que responsabilidad, la verdadera revolución procederá del amor. Sólo él puede fundar la ética de respeto y cuidado de los animales. El amor será la categoría central de la educación animalista y ecocéntrica.

Por tanto, los ejemplos y experiencias que podemos ofrecer de la educación del cuidado solo pueden referirse al hecho de que lo que se pretende es modificar nuestras actitudes y planteamientos vitales. Es decir, que los ejemplos de esta educación del cuidado animalista residen en el hecho de liberarse de considerar antropocéntricamente al ser humano como centro de lo real, como sujeto que tiene derecho a dominar todo lo existente, que se reduciría entonces a meros objetos a su disposición. Frente al sujeto que cree que los animales y la naturaleza existen para satisfacer sus necesidades, el sujeto violento que actúa cruelmente desde la 'voluntad de poder', el ejemplo de cuidado animalista es toda aquella persona que trasciende la actitud egoísta y que, con 'voluntad empática y amorosa', respeta la naturaleza y los animales en ella. No hay otro ejemplo ni experiencia de educación del cuidado que la praxis conscientemente empática con los animales.

3.3. Arte animalista y educación

El arte animalista comienza ya en la prehistoria. La pintura rupestre de animales, lejos de la voluntad de dominio moderna, representa más bien el contacto del ser humano con el fondo originario de la naturaleza. En ella encuentra Agamben la esencia del arte, cuya tarea sería "restituir a los humanos a esa dimensión originaria"

(Agamben 2022:122). Luego, en la historia del arte en general el valor de los animales es secundario, reducidos a meros símbolos de asuntos humanos. Tradicionalmente, en el arte el animal se ha convertido en objeto humano. Humanizado, el animal en tanto que tal ha aparecido poco en la historia del arte. Es claro que un arte así no nos educa en la alteridad y el cuidado animal, sino que las contrarresta. La voluntad animalista del arte, sin colocar al ser humano en el centro, comenzó hacia 1950. El arte animalista pretende ante todo empatizar con la extrañeza animal como tal y cuidarla. Dado que se llama 'zooësis' a "estos nuevos modos de pensar que valoran a los animales y que se ocupan de las relaciones éticas entre animales y humanos" (Chaudhuri 2017:23), el arte animalista y ecocéntrico es *zooético*. Una de las voces más significativas del arte contemporáneo, Rothko, muestra el giro que ha dado el arte para, contra el antropocentrismo, acabar con la separación radical humano/animal: "Preferiría dar atributos antropomorfos a una piedra que deshumanizar la más remota posibilidad de conciencia" (Rothko 2007:83). El arte contemporáneo es en gran medida animalista en el sentido de que nos educa en la empatía y el cuidado por la alteridad animal. La primera intención pedagógica del arte animalista es enseñar la ética del cuidado de los animales, lo que presupone educar el respeto al otro animal, con la conciencia de que no es 'otro yo', sino 'otro que no es como yo'. Mediante esa enseñanza, el arte animalista pretende enseñar la variedad de perspectivas. Es una pedagogía pluralista

El arte animalista es una pieza clave del fomento de la educación en la ética del cuidado, pues ese mismo arte se funda en la valoración ética de la extrañeza animal. Tengamos presente que simplemente "usar a los animales o la naturaleza como herramientas para satisfacer la necesidad contemplativa del ser humano es ya una forma de dominar a los animales" (Postma 2006:116). Los animales entonces serían valorados en tanto sirven al placer estético

humano, y no por sí mismos. Una de las primeras exigencias del arte animalista es el logro de la contemplación pura de los animales en sus propios términos, libre de intereses humanos. El arte animalista se opone a la utilización estética de los animales para el disfrute humano. Volcado ya sobre los animales en sí, muestra el dominio y la crueldad que sufren. Esta mostración es el elemento educativo clave para poder revolucionar nuestra actitud ante los animales y llegar a una conciencia ética del cuidado. El arte animalista tiene una dimensión pedagógica que nos permite acceder a la praxis del cuidado. El fuerte factor pedagógico que contiene este arte nos recuerda que el sentido auténtico de la educación es la transformación individual y social, la modificación de los criterios culturales imperantes (Albelda 2015:12ss). El valor de la pedagogía y el arte reside en sus efectos prácticos, individuales y sociales. Solo tienen sentido si aspiran a la renovación y mejoría de personas y sociedades, o sea, si contribuyen a la minimización de la razón instrumental de dominio, y a la promoción de una razón cuidadosa. En suma, si superan el antropocentrismo hegemónico y lo sustituyen por el posantropocentrismo del respeto y el cuidado del otro -sobre todo, animal.

Como arte que es, el arte animalista es representación, virtualidad. Pero lo propio del arte animalista es que intenta rebajar su dimensión virtual para presentar con la mayor materialidad y realidad posible la lamentable condición de vida de los animales. El poder de la representación es neutralizador, rebaja el peso de realidad de lo representado. La repetición de representaciones animales en detrimento de su presencia real y efectiva hace que olvidemos cómo son verdaderamente los animales, lo que permite más fácilmente que ejerzamos violencia y crueldad sobre ellos (Tafalla 2022:31ss). La pedagogía que imparten las imágenes del arte animalista pretende evitar el olvido, y educarnos para el cuidado de la alteridad. Las manifestaciones que más importan del arte

animalista son las que expresan la alteridad animal y la crueldad a que es sometida. La representación descarnada de esta violencia es la mejor educación del respeto y el cuidado. El arte animalista condena la violencia y crueldad que la voluntad de dominio antropocentrista imperante ha infligido a los animales.

Como ya advertimos, el arte animalista proporciona los materiales para lograr esta educación del cuidado. Seguidamente, vamos a exponer algunos ejemplos muy significativos de este arte contemporáneo animalista que nos da los materiales educativos correspondientes. Hay que señalar además que la herramienta principal de que se vale este arte animalista para educarnos en el cuidado es la empatía. No podemos educarnos en el cuidado sin vivir esa experiencia y, para ello, la herramienta adecuada es empatizar. El método para aprender el cuidado es empatizar con las experiencias del otro, vivirlas, porque solo así tomaremos una conciencia real que nos impulsará a practicar luego el cuidado. Aunque las teorías y los conceptos son la base, de nada valen en el fondo, ya que nuestro fin último es práctico. No buscamos una conciencia del cuidado, sino una ética real del cuidado. Ahora bien, para que no nos quedemos en una conciencia teórica y empaticemos, necesitamos el arte animalista. Esta es nuestra propuesta. La herramienta es la empatía y el proceso para llegar a ella lo proporciona el arte, los materiales artísticos, porque la experiencia artística no enseña mediante conceptos o teorías, sino de forma directa, inmediata, presentativa. Pone delante la realidad sufriente de los animales y ese material artístico facilita el proceso educativo, el hecho de vivir esas experiencias y que esto tenga verdaderas consecuencias prácticas. Para poder empatizar, el proceso educativo tiene que ser muy directo, sin mediaciones teóricas, y este tipo de procesos educativos, a nuestro juicio, lo proporciona el arte animalista.

Un ejemplo de estos materiales que nos facilita el arte pedagógico animalista lo hallamos en la obra de Cornelia Hesse-Honegger que recoge insectos alterados como consecuencia de la radiación de Chérbobil, y que en *Heteróptera* (2002) pinta unas acuarelas de insectos transformados artificialmente en el Instituto de Zoología de Zúrich (fig. 2). Representa imágenes muy bellas de los insectos modificados que chocan con el hecho de que son animales destruidos, violentados, por el irrespetuoso poder humano. La falta de cuidado que representa nos educa precisamente en la urgencia del cuidado. *From the Portfolio of Doggedness* fue una performance realizada en 1968 por Valie Export (fig. 3). En ella, la artista llevó a su pareja por la calle con una correa, como si fuera un perro. Así, denuncia el dualismo radical que lleva al dominio del

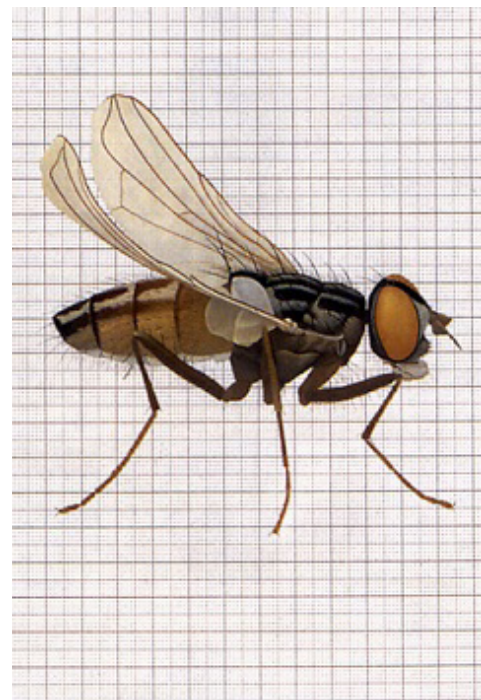


Fig.2. Cornelia Hesse Honegger-Heteroptera, 2002



Fig.3. Valie Export-From the Portfolio of Doggedness, 1968



Fig.4. Katarzyna Kozyra-Pyramid of animals, 1993

La educación del cuidado de la alteridad animal en el arte animalista.

hombre sobre la mujer y del ser humano sobre el animal. Invierte la relación de poder del hombre sobre la mujer y coloca al hombre en la posición de objeto subordinado que disponemos para el animal. *The Mad Dog* es una *performance* de 1994 de Oleg Kulik. En ella, el propio Kulik va por la calle desnudo y con correa, a cuatro patas, imitando a un perro que ladra e incluso muerde. Además de mostrar la situación de dominio a la que están sometidos los animales, parece insinuar que el ser humano tiene que recuperar su lado animal para volver a ser humano. Lucia Loren crea en 2008 *Madre Sal*. En esta obra, unos pechos de sal quedan medio enterrados para alimentar a los animales. Es una magnífica metáfora del cuidado que, además, tiene resonancias ecofeministas. Entre 2020 y 2021, en *Ginko* y *Grattan*, Deborah Brown se pinta a sí misma con su perra mientras pasean por unos paisajes bucólicos, propios de la Arcadia. Brown nos muestra la naturaleza primaria que es común a los humanos y animales. Estas obras vuelven a subrayar el poder de lo femenino en el animalismo contemporáneo y sus expresiones artísticas. En 2022, en la Bienal de Venecia, encontramos *We walked the Earth*. En esta instalación Uffe Isolotto nos presenta en un extremo de granero una mujer centauro ya muerta al dar a luz, y en el otro extremo un centauro, supuestamente el padre, pero ahorcado. En primer lugar, esta obra enseña el nexo hombre/animal al hibridarlos y muestra que humanos y animales, en el fondo, vamos juntos. En segundo, no solo habla del horror al que sometemos a los animales, sino que atisba un futuro espantoso también para los humanos.

Un comentario aparte merecen obras como con *How to Explain Pictures to a Dead Hare* y *I like America and America likes me* realizadas por Joseph Beuys en 1965 y 1974, *Chicken Movie Piece* ejecutada por Ana Mendieta en 1972, y *Pyramid of Animals* creada en 1993 por Katarzyna Kozyra (fig. 4). Aunque podríamos poner más, sirvan estas obras como ejemplos de conductas no respetuosas y cuidadosas

hacia los animales y carencia de éticidad por parte de los propios artistas. En la de Kozyra, un caballo sirve de base de una pirámide compuesta también por un perro, un gato y un gallo, pero todos ellos fueron sacrificados y luego disecados. Esas obras se contradicen en sí mismas. En esas obras se ejerce la misma violencia y crueldad contra los animales que pretenden criticar. Demuestran que en ellas vale más el interés estético que la propia ética del cuidado, y por ello sacrifican el bienestar de unos animales en favor de su creación artística. Denuncian la razón instrumental y, sin embargo, usan violentamente a los animales como objetos subordinados al arte. En cambio, *Fugue in B Flat* realizada en 2016 por Jessica Segall expresa respeto y cuidado por la otredad animal. En esta obra, un piano hace de colmena para abejas en peligro de extinción. La antigua música del piano es sustituida ahora por el sonido que hacen las abejas cuando tocan las cuerdas y que recoge un micrófono. Esta obra da literalmente voz a los animales, que no la tienen. Nos enseña que tenemos que escuchar en su alteridad, en su peculiaridad, a los animales. En definitiva, el arte animalista pretende enseñar la ética del cuidado de la otredad animal, para lo cual necesita experimentar en la obra dicha otredad. Así se opone al antropocentrismo que enseña lo contrario, la supresión de la alteridad al reducir el animal a los intereses humanos. Para experimentar la alteridad animal, el arte animalista deshumaniza a los animales, evitando cualquier posibilidad de asimilación. Es una pedagogía contra la identificación y de cuidado de la animalidad como tal.

4. CONCLUSIÓN

La conciencia de nuestro tiempo avanza hacia una ética del cuidado y de la empatía con la alteridad animal. Como expresión primaria de los cambios de la existencia, el arte se hace eco de este progreso en la conciencia. Pero además de reflejar lo que pasa, el arte tiene una función transformadora. Para desplegarla se vale de

su fuerza educativa. La educación solo vale si trasforma. La valiosa enseñanza del arte animalista es que mueve nuestra conciencia hacia la empatía y el cuidado de los animales como tales, en su alteridad. El arte animalista es una escuela de empatía y cuidado de los animales. Como arte que es, educa mediante imágenes artísticas que provocan experiencias, no mediante abstractos conceptos. Pretende que los espectadores experimenten la cruel realidad animal y la necesidad del cuidado. Así es como el arte animalista es auténtica pedagogía, la pedagogía que lleva a vivir los contenidos, no simplemente a 'saberlos'. Nada enseña mejor el cuidado de la alteridad animal que la vivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2021). *Studiolo*. Adriana Hidalgo.
- Albelda, J. L. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon@*, v. 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. (2015/1949). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, nº 38, 37-53.
- Bentham, J. (1988/1780). *The Principles of Moral and Legislation*. Prometheus Books.
- Berger, J. (1980). *About looking*. Pantheon Books.
- Boff, L. (2003). El ethos que cuida. Columna semanal de Leonardo Boff en <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=023> (Consulta 30 julio 2023).
- Brown, C. (2015). Fish Intelligence, sentience and ethics. *Animal Cognition*, v. 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*. Trotta.
- Derrida, J. (2011) Seminario. *La bestia y el soberano*, II. Manantial.
- Diller, A. (1996). The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, its Critics, and its Educational Significance. En B. Houston et al. (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*, nº 21, 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). 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.
- 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.
- James, W. (1983/1899). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Harvard University Press.
- 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*, v. 8, nº 6, 28-29.
- Matthews, F. (2001). Deep ecology. En D. Jamieson, D. (Ed.), *A Companion to Environmental Philosophy* (pp. 218-231). Blackwell.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Naess, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1994/1886). *Crepúsculo de los ídolos*. Alianza.
- 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*, v. 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.
- 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*, nº 44, 19-40.
- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte*. Paidós.
- Sevenhuijsen, S. (2018). Care and attention. *South African Journal of Higher Education*, nº 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.
- 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.