

Desarrollo hacia la empatía en las aulas: arte, expresión plástica, educación y ecología (humana- no humana)

Enviado: 20 de noviembre de 2024 / Aceptado: 7 de febrero de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO

Universidad de Oviedo, España

cimadevillabeatriz@uniovi.es

 0000-0003-2076-7551

DOI 10.24310/ijne.16.2025.20863

RESUMEN

Este artículo explora la idea fundamental de que los seres humanos deberían reconsiderar y reformular sus relaciones con los animales no humanos, reconociendo que todas las especies comparten el mismo entorno ecológico y están interconectadas de maneras complejas y vitales. Enfatiza la importancia de fomentar la empatía hacia los animales e insta a un análisis crítico del especismo, la discriminación injusta contra los animales no humano en los entornos educativos. Desde la educación infantil en preescolar y primaria hasta la educación secundaria en el nivel de bachillerato y los programas universitarios, el artículo aboga por la integración de la enseñanza del arte y la expresión creativa como herramientas poderosas para crear conciencia sobre el bienestar animal y el trato ético. Al analizar diversas formas de expresión artística, mediante el uso del arte, de la expresión plástica los docentes pueden ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión más profunda y una conexión emocional con los animales. Este enfoque no solo promueve una actitud más compasiva, sino que también anima a los jóvenes a reflexionar críticamente sobre las normas y prácticas sociales que contribuyen a la

ABSTRACT

Developing Empathy in the Classroom: Art, Artistic Expression, Education and Ecology (Human and Non-Human)

This article explores the fundamental idea that humans should reconsider and reframe their relationships with nonhuman animals, recognizing that all species share the same ecological environment and are interconnected in complex and vital ways. It emphasizes the importance of fostering empathy toward animals and urges a critical analysis of speciesism, the unjust discrimination against nonhuman animals, in educational settings. From early childhood education in preschool and elementary school to secondary education at the high school level and university programs, the article advocates for the integration of art instruction and creative expression as powerful tools for raising awareness about animal welfare and ethical treatment. By analyzing various forms of artistic expression, through the use of art and visual expression, educators can help students develop a deeper understanding of and emotional connection with animals. This approach not only promotes a more compassionate attitude but also encourages young people to reflect crit-

explotación animal y la degradación ambiental. En última instancia, el artículo sugiere que cultivar la empatía y desafiar el especismo a través de la educación y el arte puede conducir a una sociedad más justa, solidaria y consciente del medio ambiente, donde los humanos reconozcan su responsabilidad compartida de proteger y coexistir pacíficamente con todos los seres vivos.

Palabras clave: arte pictórico, empatía, ecofeminismo, ecología, especismo

ically on the social norms and practices that contribute to animal exploitation and environmental degradation. Ultimately, the article suggests that cultivating empathy and challenging speciesism through education and art can lead to a more just, caring, and environmentally conscious society, where humans recognize their shared responsibility to protect and coexist peacefully with all living beings.

Key words: Pictorial Art, Empathy, Ecofeminism, Ecology, Speciesism

Los niños son el recurso más importante del mundo y la mejor esperanza para el futuro.
(John F. Kennedy 1917-1963)

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión que se presenta en este artículo aborda un tema delicado pero que es necesario tratar en nuestra sociedad, este se basa en el planteamiento de una filosofía centrada en la empatía hacia los animales no humanos como un ente que se alberga en la ecología bajo los parámetros de su definición de la RAE (2024) siendo la “Ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio y el medio ambiente”, pues se considera que se trata de una cuestión tan urgente como necesaria y que conlleva plantear nuevas formas de convivir y entender a los animales no humanos que permitan transformar viejos hábitos especistas de vida y educación en nuevos hábitos empáticos hacia el mundo animal no humano.

Como profesional de la educación, dado que trabajo en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, donde estamos formando a los futuros maestros/as, considero que es necesario abordar esta problemática en las escuelas, en los institutos de Enseñanza Secundaria, en las universidades y en todos los espacios y contextos educativos de forma que podamos sensibilizar a los estudiantes de diferentes ciclos y etapas en la empatía hacia los animales no humanos.

Partiendo del gran concepto clave denominado “transformación del especismo”, la autora Corine Pelluchon (2018), manifiesta que el poder politizar la causa animalista en nuestra

sociedad, y, en nuestro caso, en la escuela, es una herramienta que puede ayudar a transformar dicha sociedad hacia el bienestar de todos, con proyectos educativos alternativos, lo que, a su vez, está en coherencia con los planteamientos de otros autores, como por ejemplo Bona (2016), que también plantea la importancia de impulsar diferentes proyectos educativos orientados al cambio y a la transformación social. Así pues, la escuela se convierte en un espacio, social y no solo pedagógico, muy importante para trabajar y abordar este tipo de problemáticas. Esto es, debemos caminar hacia la abolición de cualquier violencia ejercida hacia cualquier ser vivo, pues corresponde a nuestra especie animal humana actuar desde la moral con un juicio basado en la ética. (De Lora, 2003).

Por otro lado, la idea desarrollada por Kymlicka (2018) de una comunidad ampliada nos lleva a que debemos incluir a todas las especies animales en una comunidad única, del mismo modo que la multiculturalidad/interculturalidad integra en igualdad, pero de forma no totalitaria, las distintas vidas culturales, una posición como (antropocentrismo no humano-céntrico) ampliará, en el límite, esta integridad al resto de los seres vivos, aunque se tratara solo de los animales no humanos. Así, aunque no se trate aquí a fondo la cuestión inter-multiculturalidad, se puede admitir que multiculturalidad es la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social, que abarca todas las diferencias que se enmarcan dentro de la cultura, ya sea, religiosa, lingüística, racial, étnica o de género y que lo hace desde un reconocimiento mutuo entre culturas, puesto que es un principio reconocedor de la diversidad cultural existente en todos los ámbitos y promotor del derecho a esta diversidad (Véase, Méndez, 2019).

También está muy presente a la filósofa kantiana Christine Korsgaard, que nos hace reflexionar en su obra *Fellow creatures: our obligations to others animals* (2018) y nos da a entender que si nuestra especie animal humana desea dispensar un buen trato a los animales humanos, debe, en sus actos de relación con ellos, no conducirse desde la idea actual de cadena, esto es, que debe rechazar radicalmente la idea de que el valor de la vida animal humana está por encima de la de los animales no humanos. Korsgaard (2018) agrega y afirma que lo que hace especiales a los animales humanos no es que seamos esos seres mimados por el universo cuyo destino importa mucho (más que el del resto de seres vivos), pues también los animales no humanos, como nosotros, experimentan su propia existencia. Así, Korsgaard (2018) nos ofrece una visión de nuestra especie animal humana donde lo que nos hace especiales es esa empatía, la cual nos permite entender que otras criaturas sienten y que son importantes de la misma manera que nosotros sentimos cuidadosamente en relación con nosotros mismos.

Derivando de manera cautelosa hacia la amplitud de la ecología, el Ecofeminismo, por ejemplo, de Shiva y Mies (1997), puede entenderse como una crítica del poder del sujeto varón sobre la naturaleza (ecología) e, incluso, como una desconstrucción del concepto mismo de poder. Es decir, es una idea situada justo frente al poder (viril) que aboga por la empatía el sentimiento del cuerpo fecundo, sensible, sentiente y sintiente. El Ecofeminismo, con sus tres grandes principios (Shiva, 1997), apunta a una profunda transformación de nuestra sociedad y postula las ideas de que la Tierra está viva, es sagrada y representa la conexión entre todos los seres vivos, de que la naturaleza fue reemplazada por el patriarcado y de que las mujeres, parte de la naturaleza, se encuentran subordinadas frente al hombre y a la producción (Véase, Mies, 2019).

Evolucionando sin perder la pista a un claro objetivo que es la empatía, el arte aparece, precisamente, como un punto importante, puesto que es el lugar donde se plasma un futuro proyecto de empatía que se basa en la idea de hacer propuestas, a través del arte, de transformación empática en el aula a partir de representaciones especistas.

2. SOBRE LAS PRIMERAS APROXIMACIONES AL TEMA: EL ARTE

Hay una serie de diferentes hitos de índole fundamentalmente artística que marcan el itinerario que nos trae a la posición actual de la relación de los animales humanos con los animales no humanos. Estos hitos son de tipo artístico porque la expresión artística es la que se manifiesta y se expresa en el encuentro entre las ideas profundas y las grandes expresiones de una cultura dado que el arte y, en este caso, específicamente el arte visual, constituye un revelador ontológico capital de una posición cultural.

Los hitos que se van a secuenciar provienen de diferentes momentos de nuestra cultura, tanto clásicos como contemporáneos, ligados todos ellos, a su consideración de los animales no humanos en relación con nosotros, los humanos. Así, para presentarlos, se recurre no solo al usual análisis de relatos de libros, de textos sagrados, de textos jurídicos o de materiales pedagógicos, sino que, además, y, sobre todo, aparece el análisis de obras de arte porque la relación del hombre con el animal no humano no se agota primariamente ni de forma explícita en estos documentos tradicionales, sino que también lo hace de manera eminente (simbólica) en la representación artística. Por lo tanto, el acceso a través del análisis artístico es significativo a la hora de determinar el tenor de la relación de los animales humanos con los no humanos.

Comenzamos con uno de los primeros posicionamientos (dentro de nuestra tradición) relativos al tratamiento de los animales no humanos expresado por los humanos y prescrito artísticamente desde uno de los sistemas simbólicos más antiguos: el de la religión griega.

Estas acciones promovidas (expresadas, prescritas) desde contextos religiosos se han plasmado de forma señera en la cultura griega antigua y se manifiestan en una serie de ritos en los que se procedía sacrificando animales no humanos en el altar de Zeus.

Buen ejemplo de ello lo encontramos cuando nos aproximamos, valga el caso, al contexto de los Juegos Olímpicos. Basta con realizar una visita al Museo Moderno de Olimpia y hacer un recorrido a través de las esculturas funerarias que recogen estos rituales para darnos cuenta de que las artes plásticas son aquí una fuente primordial para investigar documentalmente estas prácticas rituales que incluyen un trato a (y una teoría de) los animales no humanos en su relación con los animales humanos y, a fortiori, una formulación sobre su estatus. El análisis más pormenorizado sería en sí mismo un trabajo doctoral, pero esto es una mínima visión de las varias posiciones sobre los animales que se leerán desde una iconografía seleccionada, teniendo en cuenta que no se trata de llevar a cabo un análisis exento de la obra de arte sino una aproximación rigurosa, por supuesto sesgada desde o centrada en la empatía animal, teniendo en cuenta, además, diferentes casos tipológicos. La presentación se hará, por consiguiente, partiendo de una serie de casos tipológicos, y diferentes representaciones artísticas, que serán:

- a. El Can Cerbero
- b. La serpiente
- c. La burra de Balam
- d. La obra William Hogarth. Las cuatro etapas de la crueldad
- e. La obra de Picasso
- f. La obra de Solana
- g. La obra de Casas

A través de siete representaciones y obras, comenzando por el mundo griego y mediante seis obras que llegan a la actualidad que prolongan este arquetipo, aparecen las diferentes relaciones entre los animales humanos y los no humanos.

Se comienza, dentro de la iconografía griega, por la representación del Can Cerbero que significa etimológicamente “demonio del pozo”, también conocido como Can Cerbero, era el perro de Hades, un monstruo de tres cabezas (aunque a veces se decía que tenía 50 o 100) con una serpiente en lugar de cola e innumerables cabezas de serpiente en el lomo.

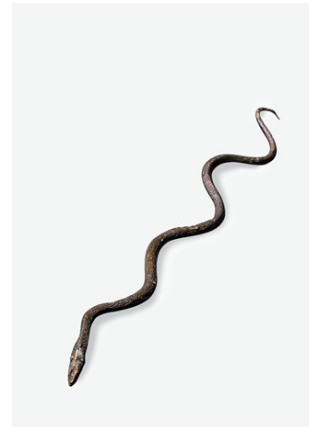
Cerbero guardaba la puerta del Hades (el inframundo griego) y aseguraba que los muertos no salieran y que los vivos no pudieran entrar. Era hijo de Equidna y Tifón y hermano de Ortro. La existencia de un perro infernal en la entrada del inframundo parece que ya estaba

presente en la mitología indoeuropea original, pues aparece en los mitos de otros pueblos indoeuropeos, como es el caso del perro ensangrentado Garm en la mitología escandinava. Puede interpretarse esta representación del animal como un caso tipológico de poder y a la vez, de uso especista, por reducirle a un papel amenazador, terrorífico (véase imagen 1).

Imagen 1. Cerámica. Imagen Can Cerbero (Bolaños, 2008)



Imagen 2. Pieza de bronce, talismanes del s. XIII a.C. Museo Heretz, Tel Aviv (Alonso, 2019)



En segundo lugar, y pasando de la cultura griega a la del antiguo Israel y a su continuación en el primitivo cristianismo, nos encontramos con la figura de la serpiente. La representación de la serpiente en el antiguo Israel nos la muestra como un símbolo de la renovación del ciclo de la vida y se incorpora como amuleto sanador (véase imagen 2). Por lo tanto, tendría aquí un valor positivo, desde el punto de vista de la cuestión especismo-antiespecismo. Fueron los primeros cristianos los que la identificaron con la figura del demonio, del maligno (Alonso, 2019). Esta imagen puede ayudarnos en el aula como caso tipológico para analizar las diferentes posiciones ideológicas que puede tener un animal en diferentes culturas y religiones, incluso en algunas aparentemente muy cercanas. Así pues, conviene insistir en ello, para los israelitas la serpiente no tenía un carácter diabólico, pues tal y como acabo de señalar, algunos hallazgos arqueológicos confirman el uso de amuletos de bronce en forma de serpiente para practicar sanaciones rituales. En cambio, en la religión cristiana simboliza lo diabólico, una amenaza (véase imagen 3, en pág. sig.), como observamos con claridad en una imagen tan familiar y aparentemente inocua como la de la Inmaculada concepción (véase imagen 4, en pág. sig.), que cerraría el círculo especista de amenaza-aplastamiento referido a nuestra visión de raíz cristiana de la serpiente/alimaña. Ha de notarse también que hay un paso aquí de la consideración positiva de la serpiente en una religión ctónica (y aglutinada en torno a la primacía de lo femenino) a su tratamiento negativo en una religión solar-patriarcal donde la mujer, antes elemento central, ahora desplazada, se convierte

ahora, además, en la que aplasta el animal que en otro tiempo la promovía, que era expresión de su propio poder de fecundidad, de vida (Véase Eliade: 1978).

Imagen 3. Pintura románica (ibíd.)

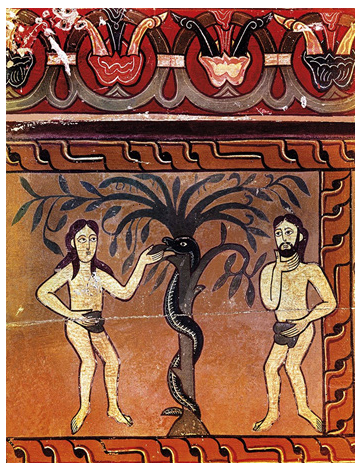


Imagen 4. Pintura al óleo de Giovanni Battista Tiepolo. Inmaculada Concepción (1767-1769) (Cirlot, 2007: 190-191)



Aunque aparece de modo explícito en el arte egipcio (anterior a este que estamos viendo), conviene señalar la antigüedad de la raíz que considera a la serpiente de modo positivo, ligado a la estructura profunda de la vida. Sirva de ejemplo esta representación iconográfica egipcia de la serpiente como infinito proceso de la vida (véase imagen 5).

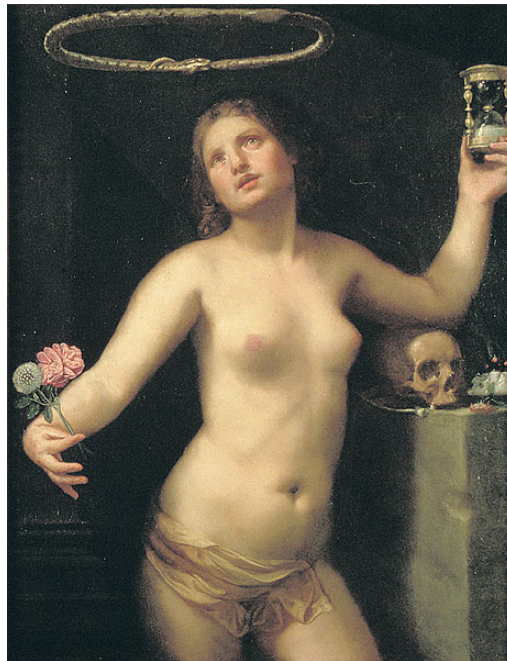
Imagen 5. Papiro Dama Heroub, Egipto, Dinastía 21 (Parra, 2018)



Dando ahora un paso gigante en la historia, pero manteniéndonos en esta tipología, pasamos al siglo XVII para ver cómo, a pesar del desvío cristiano señalado (habría que ver el alcance del mismo), no se ha perdido la representación de la serpiente como aquella criatura que tiene un papel importante en la representación del proceso de la vida.

Teniendo en cuenta que la palabra Uróboros (o en griego, *Ouroboros*) es ella misma una composición de dos palabras (*ourá*, que traducido es “cola” y *boros*, que traducido significa “que come”), su etimología apunta ya a uno de sus significados históricos: la representación del ciclo de la vida, desde que nacemos hasta que morimos y, también y sobre todo, de su carácter circular que se basa en la idea de vivir como una infinita sucesión de nacimientos y muertes. Por lo tanto, conformando un símbolo de infinito, la serpiente muerde su propia cola y así representa la inmortalidad. Es decir, se recupera aquí lo que para las antiguas culturas esto representaba ya: el nacimiento de un ser, el trayecto por la vida hasta la muerte, que terminaba en la boca de la serpiente y de nuevo, la reanudación y vuelta a empezar del ciclo. Una vida tras otra, la immortalidad (véase imagen 6).

Imagen 6. Oleo *Alegoría de la Vida Humana*, siglo XVII (Martínez, 2007)



Señalando a la bíblica Burra de Balaam, de la que nos habla *Números 22:22-34*, en la que vemos un caso tipológico de representación religiosa “no especista”. La burra puede advertir al ángel invisible que ha enviado Yavé para interceptar a Balaam, que está a punto de dar un mal paso. Al detenerse el animal de forma brusca, evita que el jinete sea muerto por la espada desenvainada por el ángel. Balaam, que no ha advertido la presencia del mensajero, molesto con la burra, la golpea y esta comienza a hablar interrogándolo en su idioma por la razón de los golpes. Entra en una discusión con Balaam, quien no parece darse cuenta de que habla con su asna y, finalmente, se hace visible el ángel (Robles *et al.*, 2007:118).

Y viendo la asna al ángel de Jehová, se echó debajo de Balaam; y Balaam se enojó y azotó a la asna con un palo. Entonces Jehová abrió la boca a la asna, la cual dijo a Balaam: ¿Qué te he hecho, que me has azotado estas tres veces? Y Balaam respondió a la asna: Porque te has burlado de mí. ¡Ojalá tuviera espada en mi mano, que ahora te mataría! Y la asna dijo a Balaam: ¿No soy yo tu asna? Sobre mí has cabalgado desde que tú me tienes hasta este día; ¿he acostumbrado a hacerlo así contigo? Y él respondió: No. Entonces Jehová abrió los ojos de Balaam, y vio al ángel de Jehová que estaba en el camino, y tenía su espada desnuda en su mano. Y Balaam hizo reverencia, y se inclinó sobre su rostro. Y el ángel de Jehová le dijo: ¿Por qué has azotado tu asna estas tres veces? He aquí yo he salido para resistirte, porque tu camino es perverso delante de mí. La asna me ha visto, y se ha apartado luego de delante de mí estas tres veces; y si de mí no se hubiera apartado, yo también ahora te mataría a ti, y a ella dejaría viva

(Números 22:27-ss).

Imagen 7. Capitel Real Colegiata de San Isidoro (Poza, 2013)



Imagen 8. Hogarth, Primera etapa de la crueldad. Grabado¹



Seguidamente, pasamos al cuarto hito que es el de las representaciones de los grabados del artista William Hogarth, fechados en 1751, y que llevan por título *Las cuatro etapas de la crueldad* (en inglés: *The four Stages of Cruelty*). Cada uno de ellos representa una etapa diferente en la vida del personaje ficticio Tom Nero, cuya trayectoria se inicia en la infancia con la tortura de un perro, plasmada en la *Primera etapa de la crueldad* (véase imagen 8), en la que se ven numerosos actos de crueldad con diferentes animales, como perros y aves. Estos son

¹ Las cuatro etapas de la crueldad. Grabado. Wikipedia. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Las_cuatro_etapas_de_la_crueldad

continuamente apaleados, colgados, mutilados y torturados. En esta escena se nota el primer acto de la crueldad hacia los más invisibles e indefensos, los animales no humanos.

La siguiente escena de crueldad (véase imagen 9): Nero ha crecido con el paso del tiempo, evoluciona, y ya como hombre adulto, también realiza actos de crueldad pues golpea a su caballo; en estas escenas, además, otros humanos también golpean a ovejas y un asno también es maltratado al tirarle de su rabo. Todos los animales no humanos que aparecen representados son acribillados de manera brutal y cruelmente. Parece también que la propia escena representa violencia entre las propias personas representadas. En ella hay una mezcla de ironía y tragedia. Ironía y tragedia se enlazan patéticamente en todos los sucesos mostrando la esencia del animal humano. Su título *Segunda etapa de la crueldad*.

Siguiendo la cronología grafico-plástica (véase imagen 10), aparece en la tercera imagen de la crueldad hacia los animales que a la violencia se añade al robo, la seducción y el asesinato en *Crueldad en la perfección*. La inicial violencia contra los animales, la crueldad, acaba por destruir los lazos sociales, la sociedad misma.

Imagen 9. Hogarth, segunda etapa de la crueldad. Grabado (ibíd.)



Imagen 10. Hogarth, tercera etapa de la crueldad. Grabado (ibíd.)



Ya por último (véase imagen 11, en pág. sig.), en *La recompensa de la crueldad*, acontece lo que Hogarth advierte es el destino inevitable de los que siguen el camino de Nero: su cuerpo es tomado de la horca después de su ejecución por asesinato y mutilado por los cirujanos en un anfiteatro anatómico.

Imagen 11. Hogarth, cuarta etapa de la crueldad. Grabado (ibíd.)



Imagen 12. Agua tinta. Pablo Picasso. *La Tauromaquia*, 1959 (Martín, 2013)



Al avanzar cronológicamente se pasa, dentro de esta tipología, a una muestra de artistas españoles, que comienza con Pablo Picasso (Málaga, 25 de octubre de 1881–Mougins, 8 de abril de 1973) (véase imagen 12). La imagen seleccionada deriva hacia el especismo: parece que su aparente intención, plasmar el estado de ánimo del espectador de un espectáculo tauromático, puede camuflar una verdadera tragedia en doble sentido: la del animal y la del matador. Realmente, nos hace dudar de si Picasso puede no ser consciente del maltrato animal, pues nos muestra un momento festivo en el que no solamente aparece la escena (general y terrible) de crueldad hacia el animal mediante el toreo, sino también, de modo expreso, se nos muestra el daño que es provocado por el toro, de ahí su título, *La cogida*.

Seguido a la obra del también pintor español José Gutiérrez Solana (Madrid, 1886-1945), quien, a diferencia de Picasso, que utiliza en la obra que hemos analizado una técnica rápida (aguatinta) con la que plasma en esbozo gestual un momento de la tauromaquia, representa de forma crítica en su obra *El desolladero* (véase imagen 13), valiéndose de una técnica más elaborada, un caso claramente tipológico de “cosificación” y “especismo” referido al mismo espectáculo, la tauromaquia (Salazar, 2020).

Pues en esta obra denuncia la parte más oscura del universo taurino, expresando la crueldad y dureza de la fiesta a través de la muerte del toro y de los caballos, igual que hizo en el escrito del mismo título:

Una puerta ancha y fuerte pintada de rojo, como la barrera que comunica con el ruedo, es la del toril. Al lado del establo de los toros, y de las cuadras de caballos, está el patio donde se les desuella, y en él hay unos cuantos cajones, numerados y muy fuertes, [...]. Sobre el montón de cadáveres se han echado unas paletadas de tierra para apagar la sangre y el desagradable aspecto de las tripas. Arrimadas a la pared hay

unas cubas grandes y cubos de cocina: es el botiquín. En el frente, el cuidado de los caballos heridos junto a los caballos muertos semienterrados; en el centro, el protagonista, el toro, preparado para ser desollado y al fondo, como contrapunto, los caballos de reserva dispuestos para ser montados. Una escena vivida, tamizada por su visión trágica, que se traduce en una obra verista de gran impacto (ibíd.).

Imagen 13. José Gutiérrez Solana (1924), *El desolladero*, óleo (ibíd)



Finalizando este breve apartado de muestra de obras de arte, con el análisis del fragmento de una obra del artista catalán Ramón Casas (Barcelona, 1866-1932), una de las pocas pinturas de temática taurina que reiteran la mirada de Solana, que forma parte de una escena de la obra *Toros, caballos* (véase imagen 14 en pág. sig.). Podemos relacionar esta obra de Casas tanto con la de Picasso como con la de Solana, aunque muestra un momento diferente del espectáculo taurino. No es la cogida del torero, como en Picasso, ni los *disjectamembra* de caballos y toro al finalizar la corrida; ahora estamos en el ruedo. Si Solana agudiza la profundidad de la dura crueldad en un recinto oculto al espectador-taurino², Casas muestra en el escenario-ruedo la tragedia que padecen los animales, dos caballos derrotados en el suelo, un caballo de pie con sus vísceras colgando. El toro expectante ante la suerte de sus hermanos-caballos representa la figura del símbolo del toreo, como anuncio de la cultura tan arraigada en este espectáculo dantesco. El torero está casi oculto detrás del caballo que se mantiene de pie con sus vísceras colgando, quizá rumiando su vergüenza como humano por tal espectáculo creado para el divertimento de otros. Los espectadores que pueblan el coso, al fondo, camuflados quizá bajo las intencionadas pinceladas de Casas, pues el público es sometido al

² "El Mnac adquiere una pintura taurina de Ramón Casas" *La Vanguardia* 16/11/2009. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20091116/53824957690/el-mnac-adquiere-una-pintura-taurina-de-ramon-casas.html>

anonimato por la intención del pintor. Si Solana trabaja con colores que se dirigen a lo oscuro, Casas utiliza una paleta más brillante y luminosa con la firme intención de enfocar y desatacar tal crueldad que está sucediendo.

Imagen 14. Ramon Casas (1886). *Toros, caballos*, óleo 1886³.



En este rápido panorama, en absoluto falto de intensidad, que trazo tipológicamente a través de varias obras de arte, podemos advertir cómo, considerado desde el punto de vista de la empatía animal, el arte nos ofrece diversas modalidades tipológicas de sentimientos, de interacciones, que van desde el miedo hasta el respeto, hasta el maltrato, hasta la indiferencia. En Cerbero vemos el miedo mientras que en la serpiente vemos lo oscuro, el temor.

Como ya hemos señalado, no cabe la menor duda de que las artes plásticas son una fuente primordial de documentación para mostrar tanto el reflejo del especismo que a lo largo de la historia de nuestra humanidad (al menos occidental, que es lo que aquí hemos mostrado) ha existido, como la posibilidad de considerar representaciones que nos dirigen hacia el respeto y el cariño hacia los animales no humanos.

³ Museo Nacional de arte de Catalunya. Recuperado de: <https://www.museunacional.cat/es/colleccio/toros-caballos-muertos-o-lestiu-tota-cuca-viu/ramon-casas/214436-000>

3. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: HACIA EL BUEN CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA EMPATÍA

En 2011 la College Art Association of América (a partir de ahora CAA) publicó una breve guía sobre el uso de animales en el arte que muestra un posible camino para solventar esta cuestión, pues lo que difícilmente se encuentra en textos teóricos o declaraciones de artistas es una argumentación profunda sobre las razones del uso de animales. El texto recomienda a quien incluya animales en sus obras preguntarse si alguna práctica podría causar dolor o incomodidad al animal y qué alternativas a esta situación podría haber. Relacionado con esto, hay una pregunta en él que siempre me ha parecido clave y que es *¿puedes lograr lo mismo reemplazando al animal?*

Y es que, dado que muchas áreas de las artes visuales utilizan temas animales, desde fotografías tomadas del medio ambiente, hasta el uso de materiales en el arte derivados de subproductos animales o el uso de animales vivos en una actuación, la Asociación de Arte Universitario respalda los siguientes principios:

I) A los artistas y otros profesionales de las artes visuales se les debe permitir una gama completa de posibilidades expresivas para que el arte mantenga un papel vital en la sociedad humana.

Con esa expresión viene la responsabilidad cuando los artistas y otros utilizan temas animales en el arte. Así, la CAA no respalda ninguna obra de arte que resulte en crueldad hacia sujetos animales. Además, dado que los animales no tienen derecho a negarse, la CAA pide a los artistas y otros profesionales de las artes visuales que examinen con el mayor cuidado cualquier práctica que requiera el uso de animales en el arte.

Para perpetuar este estándar ético, los profesionales de las artes visuales deben considerar las siguientes cuestiones y preguntas antes de realizar cualquier práctica con animales vivos.

II) Ninguna obra de arte, en el curso de su creación, debe causar dolor, sufrimiento o angustia física o psicológica a un animal.

La CAA recomienda que cualquier usuario de animales en el arte se plantee estas preguntas antes de comenzar la obra de arte:

- ¿Puedes hacer lo mismo reemplazando al animal, reduciendo el número de animales, o refinando su uso?

- ¿Has explorado las normas y directrices institucionales en su institución de origen, si las hay, que se aplican al uso de sujetos animales para la investigación?
- ¿Conoces las normas y directrices nacionales para el uso de animales en la investigación, como las elaboradas por la National Science Foundation o por otras organizaciones profesionales a las que pertenece?
- ¿Has hablado de alguna práctica que pueda resultar en dolor o malestar para el sujeto animal? ¿Has considerado alternativas?
- ¿Has investigado sobre la biología de su sujeto animal para comprender aspectos de su fisonomía y experiencia?⁴

4. LA EDUCACION EN VALORES: ENSEÑAR LA EMPATÍA, DESARROLLARLA Y POTENCIARLA EN NUESTRA ESPECIE ANIMAL HUMANA

Vamos a mostrar distintos proyectos y teorías sobre cómo llegar a desarrollar y potenciar la empatía desde los centros de enseñanza mediante una educación en valores y para ello se menciona a algunos autores como Salmurri (2015), Goleman (1996) o Shapiro (1997).

Ferran Salmurri, psicólogo clínico y autor de varios libros, sostiene que existen muchas publicaciones que nos muestran pautas para ejercitar y potenciar la empatía. Sería necesario determinarlas y localizarlas en el desarrollo educativo de cualquier nivel académico y pedagógico, pues con ello se adquirirían las diferentes habilidades sociales, pues sin duda alguna, *si en este mundo se practicara la empatía con mayor frecuencia, sería un mundo mejor* (Salmurri, 2015:143).

La empatía es un factor clave para conseguir dichas habilidades. Para ser exitoso no solo es necesario tener un coeficiente intelectual alto, también es necesario comprenderse a uno mismo, las metas, intenciones, reacciones, entre otras cosas, a la vez que se comprende a los demás y sus sentimientos:

La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

(Goleman, 1996, p. 98)

⁴ "The use of animal subjects in art: statement of principles and suggested considerations". Advancing art desing (2011). Recuperado de: <https://www.collegeart.org/standards-and-guidelines/guidelines/use-of-animals>

Si la empatía se desarrolla desde edades tempranas vamos a encontrarnos luego con niños y niñas más sociales, que serán más colaboradores con todo su entorno. A esto se le suma que los niños empáticos son menos agresivos con los demás y van a expresar mejor sus sentimientos, lo que va a generar mejor comunicación con sus padres y amigos (Vaquer, 2017).

El fomentar la empatía en el aula generará a posteriori un mensaje referido al concepto de ciudadanía que podemos leer desde el concepto de teoría de juegos de suma no nula de Robert Wright (2005), periodista y académico estadounidense, además de un reconocido autor de superventas sobre ciencia, psicología evolucionista, historia, religión, que ya hemos nombrado con anterioridad afirma que el niño será quien transmita ese mensaje ampliador, colaborativo y no competitivo a su entorno, ya que la educación del niño en el aula puede modificar la filosofía de vida de su familia en lo que se presenta como una reeducación de su ambiente, y esta reeducación de sus padres provoca la conocida como “revolución emocional” (Drucker, 2013). Así pues, no cabe la menor duda de que ese factor de empatía está hoy casi anulado, como argumenta Ben Shapiro (2020), abogado conservador y escritor, que considera que los niños sufren un gran problema de desarrollo emocional deficiente, causado por la poca atención que les prestamos en casa debido a una creciente influencia de la televisión y los medios digitales:

Todo esto conlleva un desarrollo emocional mucho más débil ligado al poco afecto que reciben hoy en día los niños por diversas causas ligadas a la estructura de su entorno, a factores laborales y personales que tienen que ver con la forma de vida en la que sus padres están inmersos.

(Shapiro, 1997, p. 78)

Por su parte, el psicólogo Ferrán Salmurri (2015), de quien acabamos de hablar, considera la necesidad imperiosa de introducir la educación emocional en las aulas (y en el resto de los ámbitos sociales) difundiendo el mensaje de la necesidad urgente de implantar la empatía en las aulas a fin de desarrollar en el alumnado las competencias emocionales (Salmurri, 2015). También Rafael Bisquerra (2008), presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB) y del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (PIE) de la Universidad de Barcelona (UB). Catedrático de Orientación Psicopedagógica, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, fundador y primer director del GROU, manifiesta en una entrevista en el 2020 que el principal objetivo de los padres y los docentes es el poder conseguir que los niños sean felices, centrándose en enseñarles a que aprendan a vivir felices:

Las palabras amor y felicidad están bastante ausentes en la práctica educativa.

(Eizaguirre, 2018)

Cabe decir que una manera de enseñar la empatía es el promover la felicidad en el aula, lo que va a facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2007).

También es importante aplicar el efecto de asombro en el aula, puesto que nos ayuda a educar en la sensibilidad y la empatía, consiguiendo en nuestra sociedad personas más humanas y sensibles (L'Ecuyer, 2013). A esto también se añade el educar en la realidad, que favorece al alumnado ser futuros ciudadanos objetivos ante situaciones de decisiones difíciles (L'Ecuyer, 2015). Pues no cabe la menor duda de que en nuestra sociedad actual existe una gran carencia de humanidad y esto es debido a la escasa empatía (Joy, 2013). Muchos profesionales de la docencia y de la psicología consideran como herramientas esenciales en las maneras de educar el hacerlo con ternura y, a la vez, con firmeza, para conseguir la ansiada empatía, que facilita que el alumnado se vuelva más empático, compasivo y pueda entender mejor a los demás (L'Ecuyer, 2013).

Este hecho se demuestra muy a menudo en las aulas, donde docentes con mucha experiencia y grandes conocimientos, pero con pocas habilidades sociales y empáticas, son capaces de apagar el interés del alumnado por el aprendizaje, mientras que docentes con menos conocimientos, pero con grandes habilidades empáticas, comunicativas y sociales, son capaces de inspirar, motivar y encender la curiosidad del alumnado por el aprendizaje (Vivas, 2003).

También existen muchos alumnos que son reacios al aula, poco participativos. Esto puede cambiar si existe una relación de empatía en el aula basada en la confianza, el respeto y el aprecio mutuos. La sintonía y la irradiación emocional son dos habilidades que favorecen la relación empática entre profesorado y alumnado; así, en palabras de Vaello (2009):

El profesor está, voluntaria o implícitamente, modificando una serie de variables irremediabilmente presentes en el aula, como la existencia o ausencia de expectativas, la mayor o menor motivación, el nivel de atención que cada profesor consigue, la empatía profesor-alumnos... En cada momento y ante cualquier problema tenemos una ocasión de intervenir con el fin de mejorar el rendimiento y construir un clima de convivencia sano.

Para concluir, habría que añadir que lo más importante es actuar de manera muy efectiva hacia la infancia, teniendo en mente claramente como un gran reto el implantar la empatía en las aulas, pues su consecución llevará a que el niño consiga sentar las bases para la afectividad en la edad adulta (Gómez, 2016).

5. CONCLUSIONES

Es esencial abordar la empatía hacia los animales no humanos en todos los niveles educativos, desde escuelas hasta universidades. Como indica la autora Corine Pelluchon la causa animalista se debe incluir en la política y en la educación ayudándonos a mejorar la sociedad. Así es necesario proponer proyectos educativos alternativos que beneficien a todos. Pues las escuelas deben ser espacios clave para enfrentar la violencia hacia todos los seres vivos, y es moralmente necesario que los nosotros los humanos acemos de esta manera y eduquemos a los niños en las aulas bajo este concepto de “revolución emocional” entre todos. También debemos de promover una comunidad que incluya a todas las especies animales y resto de seres vivos, similar a la multiculturalidad que busca la equidad sin totalitarismo. El Ecofeminismo debe estar presente en esta educación pues critica el dominio masculino sobre la naturaleza, promoviendo la empatía y valorando la sensibilidad humana. Sugiere un cambio social profundo y resalta cómo las mujeres están subordinadas en esta relación. Además, el arte refleja la relación entre humanos y animales no humanos, y su estudio es fundamental para comprender esta conexión que también es una buena herramienta de gestión en el aula para poder conseguir, afianzar la empatía entre todos los que habitamos este planeta y cuidar nuestro medioambiente.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2019). La serpiente animal maldito del paraíso. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/serpiente-animal-maldito-paraíso_13771
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Penguin.
- De Lora, P. (2003). *Justicia para los animales*. Alianza.
- Drucker, P. (2013). *La sociedad postcapitalista*. Apóstrofe.
- Eliade, M. (2019). *Historia de las ideas y las creencias religiosas*. Herder. (Original work published 1978)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Joy, M. (2013). *¿Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas?* Plaza y Valdés.

- Korsgaard, C. (2018). *Fellow creatures: Our obligations to the other animals*. OUP Oxford.
- Kymlicka, W. (2018). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ediciones Paidós.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- Mies, M. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*.
- Pelluchon, C. (2018). *Manifiesto animalista*. Reservoir Books.
- Robles García, C., & Llamazares Rodríguez, F. (2007). *Real: Relicario de la Monarquía Leonesa*. Edilesa.
- Salazar, M. (2020). *Comentario a "El desolladero" de José Gutiérrez (1924), Solana*. Fundación Banco Santander. <https://www.fundacionbancosantander.com/es/cultura/arte/coleccion-banco-santander/el-desolladero>
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción (Divulgación)*. RBA.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños: Una guía para padres y maestros*. Grupo Zeta.
- Shiva, V., & Mies, M. (1997). *Ecofeminismo: Teoría, crítica y perspectivas*. Icaria.
- Vaello, J. (2009): "Cada problema en el aula es una ocasión para aprender". Diario ideal 21/01/2009. Recuperado de: <https://en-clase.ideal.es/2009/01/21/lcada-problema-en-el-aula-es-una-ocasion-para-aprenderr/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Vaello, J. (2009, January 21). Cada problema en el aula es una ocasión para aprender. *Diario Ideal*. <https://en-clase.ideal.es/2009/01/21/lcada-problema-en-el-aula-es-una-ocasion-para-aprenderr/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Vaquer, M. (2017). Educación para la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del bullying escolar. *El Diario (El caballo de Nietzsche)*. https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/tesis-animales-prevencion-acoso-escolar_132_3548184.html
- Vaquer, M. (2017): "Educación para la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del bullying escolar". *El Diario (El caballo de Nietzsche)* Recuperado de: https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/tesis-animales-prevencion-acoso-escolar_132_3548184.html
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (4). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vivas, M. (2003): "La educación emocional: conceptos fundamentales". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* (4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Wright, R. (2005). *Nadie pierde: La teoría de juegos y la lógica del destino humano*. Tusquets.