

EL ROL DE LA EDUCACIÓN ANTE EL NECROESPECISMO

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DIANTE DO NECROESPECISMO

THE ROLE OF EDUCATION IN THE FACE OF NECROSPECIESISM

Enviado: 30.04.2024

Aceptado: 21.09.2024

Lucía Aquino

Maestranda en Cs. Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, FHuCE, UDELAR (Uruguay). Licenciatura en Ciencias de la Educación. Profesora de Comunicación visual por IFD e IPA.

Email: luciaaquinoluciaaquino@gmail.com

Ernesto Siola

Licenciado en Diseño y Comunicación Visual y Magíster en Ilustración y animación 2d/3d.

Email: ernestosiola@gmail.com

En el presente trabajo de carácter introductorio, se pretende estudiar el rol de la educación ante la existencia del necroespecismo. Dado el carácter multidisciplinario de la educación, el abordaje se hará a partir de las siguientes dimensiones: i) dimensión histórica, que da cuenta de los posibles hechos que sistematizaron la perspectiva necroespecista. Aquí se hará énfasis en la transformación pedagógica que aconteció en Uruguay tras su proceso de modernización, en el que se pasó de mataderos artesanales a industriales; ii) dimensión tanatológica, en donde se tipificará el concepto de “necroespecismo” y se desarrollarán las características del matadero como espacio heterotópico; iii) dimensión política, en donde se introducirán los constructos “necropolíticas especistas” y “políticas necroespecistas”; iv) dimensión educativa, introduciendo el constructo “educación necroespecista”, y analizando críticamente las dimensiones anteriores. Para esto se tomará como base los estudios de Romina Kachanoski (2016) sobre “violencia especista” y los trabajos de Derrida (2008) dedicados a los animales.

Palabras clave: educación necroespecista, necropolíticas especistas, necroespecismo.

Neste trabalho introdutório, pretendemos estudar o papel da educação face ao necroespecismo. Dada a natureza multidisciplinar da educação, a abordagem basear-se-á nas seguintes dimensões: i) dimensão histórica, que dá conta dos possíveis acontecimentos que sistematizaram a perspectiva necroespecista. Aqui será dada ênfase à transformação pedagógica ocorrida no Uruguai após seu processo de modernização, em que passou de matadouros artesanais para industriais; ii) dimensão tanatológica, onde será tipificado o conceito de “necroespecismo” e desenvolveremos as características do matadouro como espaço heterotópico; iii) dimensão política, onde serão introduzidos os construtos “necropolítica especista” e “políticas necroespecistas”; iv) dimensão educativa, com a introdução do construto “educação necroespecista” e análise crítica das dimensões anteriores. Para isso, tomaremos como base os estudos de Romina Kachanoski (2016) sobre a “violência especista” e os trabalhos de Derrida (2008) dedicados aos animais.

Palavras-chave: educação necroespecista, políticas necroespecistas, necroespecismo.

In this introductory work, we intend to study the role of education in the face of necrospeciesism. Given the multidisciplinary nature of education, the approach will be based on the following dimensions: i) historical dimension, which gives

an account of the possible events that systematized the necrospeciesist perspective. Here emphasis will be placed on the pedagogical transformation that occurred in Uruguay after its modernization process, in which it went from artisanal to industrial slaughterhouses; ii) thanatological dimension, where the concept of “necrospeciesism” will be typified and the characteristics of the slaughterhouse as a heterotopic space will be developed; iii) political dimension, where the constructs “speciesist necropolitics” and “necrospeciesist policies” will be introduced; iv) educational dimension, introducing the construct “necrospeciesist education”, and critically analyzing the previous dimensions. For this, the studies of Romina Kachanoski (2016) on “speciesist violence” and the works of Derrida (2008) dedicated to animals will be taken as a basis.

Keywords: necrospeciesist education, necropolitical speciesism, necrospeciesism.

1. Introducción

1.1. Sobre la muerte y esto de hablar de necroespecismo y no especismo

Pensar en la muerte, repensarla, construirla y deconstruirla. Asumirla. Pensar qué humanidad hay en causarle la muerte o dejar morir a un animal, innecesariamente. Pensar en qué tan implicados estamos cuando no somos nosotros los que causamos la muerte directamente. Volver a pensar en la muerte siempre es necesario, fundamentalmente porque es más lo que no sabemos sobre ella y sus implicancias que lo que sabemos.

Ahora, ¿por qué es necesario plantear el término “necroespecismo”? ¿No basta con el concepto de especismo? Si razonamos la desvalorización de las demás especies en tanto tales, desde una visión antropocéntrica, podemos percibir que el concepto de especismo puede llegar a ser asociado a prácticas que –en apariencia– no son graves. En cambio, el necroespecismo otorga un nivel de gravedad indiscutible, sobre todo si pensamos en términos de complicidades. El necroespecismo invita entonces a razonar desde el antropocentrismo que vive en cada uno de nosotros, aún en los antiespecistas, esto es, a reconocernos como especistas en *deconstrucción*. El necroespecismo interpela y conmueve desde un punto que tiene que ver con la complicidad en lo atroz y en lo grave que es ni más ni menos que finalizar directa o indirectamente con la vida de alguien de otra especie. La muerte requiere además una sensibilización particular, un descubrir mitos implicados, distinto a los demás perjuicios especistas. La incomodidad que causa y el desconocimiento que implica llevan a que sea sumamente necesario acuñar el constructo necroespecismo y estudiarlo enfocada y detenidamente.

1.2. Sobre la importancia de asociar el necroespecismo con la educación



Figura 1. Necroespecismo en la educación. E. Siola, 2024.

Si el especismo se mantiene y se potencia en el tiempo es porque cuenta con toda una estructura que lo sostiene. La educación forma parte de los agentes que legitiman, intextualizan y divulgan sistemáticamente los supuestos sobre los que se sustenta el antropocentrismo, pero, a diferencia de los demás agentes divulgadores, la educación posee la particularidad de tener el potencial de ser también un agente de cambio, ágil y activo, ya que su función principal es justamente generar sentido. Entendemos la intextualización tal como la plantean Milstein y Mendes (1999), es decir, como un proceso de textualización, en el que un discurso o una idea que originalmente pertenece a un contexto específico es transformada en un texto que puede ser reinterpretado y resignificado en otros contextos con cierta intención particular. Según estos autores, es en la misma escuela donde se realiza la principal incorporación del discurso hegemónico que incluye relaciones de género y de clase. Por su parte, la idea de “encarnación”, planteada por los autores, hace referencia a la corporización de las relaciones sociales. La escuela es, por ende, un instrumento mediante el cual el cuerpo político de la sociedad intextualiza en el cuerpo del alumnado sus principales discursos sobre el cuerpo. Podría agregarse que no solo se intextualizan los

discursos sobre el cuerpo humano, sino también y ante todo sobre el cuerpo en sí mismo, esto es, sobre la ontología del cuerpo y también sobre la razón de ser del mismo. Es necesario preguntarse entonces si la escuela, además de intextualizar los discursos en los cuerpos de los alumnos, intextualiza también las nociones de qué tipo son los “cuerpos que valen” y qué especies animales están integradas dentro del grupo de los cuerpos que valen de este grupo.

Estudiar la conexión entre educación y necroespecismo ayuda a poner en perspectiva cuán implicada está la educación en lo que Kachanosky (2016) llamó especidio, así como también en la muerte de animales singulares e irrepetibles. Esto implica principalmente entender que la educación siempre está situada de una u otra manera y que, por ende, no es un territorio neutro y objetivo, sino que la atraviesan constantemente intereses particulares de grupos hegemónicos. Para tal reconocimiento, es necesario identificar las construcciones sociales que forman la base de los supuestos dados como seguros. Esto es, para llevar adelante una *educación deconstructora* del necroespecismo, primeramente el necroespecismo debe ser en cierto sentido construido como concepto, para recién luego emprender un proceso de deconstrucción.

2. Antecedentes

En lo referente a los antecedentes relacionados con la categoría necroespecismo, Brigid Brophy describió por primera vez el especismo en 1969 (Godlovitch, Godlovitch y Harris, 1971) y luego Richard D. Ryder en 1970 (Ryder, 2010) teorizó y desarrolló dicho concepto. Posteriormente, Peter Singer (2004) tomó esos insumos y escribió *Animal Liberation*, un libro que logra que el problema del especismo alcance mayor notoriedad. Respecto al prefijo necro, vinculado estrictamente al especismo, no se encontraron antecedentes específicos y significativos.

En cuanto a los antecedentes específicos referentes a *necropolíticas* asociadas a los animales no humanos, puede destacarse el constructo *necropolíticas de especie*, acuñado por Sarah Groeneveld (2014) quien, a su vez, se basó en el concepto de *necropolítica*, planteado inicialmente por el camerunés Achille Mbembe. Desde una perspectiva un tanto más antropocéntrica, este autor vincula la necropolítica con la raza. El concepto planteado por Groeneveld (*necropolíticas de especie*) refiere a los sistemas políticos y culturales que regulan la muerte de los animales. Sin embargo, a pesar de la aparente relación directa entre dicho constructo y los planteados en este trabajo (*necropolíticas especistas* y *políticas necroespecistas*), podemos señalar que existen ciertas diferencias en cuanto a su significado, así como implicancias, ya que, aunque el constructo *necropolíticas de especie* refiere a necropolíticas enfocadas en la especie, en su

terminología no se implica nada que tenga que ver estrictamente con el especismo en sí, ya que puede suceder que existan políticas que regulen la muerte de los animales, no desde una desvalorización especista, sino justamente desde un valor dado al animal. A modo de ejemplo, puede pensarse en una necropolítica que regule la eutanasia en animales que se encuentran sufriendo y sin ninguna cura posible. La misma podría ser considerada una necropolítica de especie y, sin embargo, no ser una necropolítica especista, ya que no estaría siendo pensada desde la desvalorización de otras especies sino desde el intento de evitarles el sufrimiento.

Respecto a los antecedentes sobre *educación especista*, puede decirse que los estudios pedagógicos enfocados en el especismo son un tanto más escasos que los enfocados en derecho o en filosofía. Sin embargo, pueden mencionarse los estudios enmarcados dentro de la llamada *Critical Animal Pedagogy*, que funda sus bases en el año 2017 y se enfoca en el estudio de la relación entre educación y antiespecismo desde una filosofía crítica e interdisciplinaria. También puede mencionarse el constructo *educación especista*, propuesto por Samuel Guerrero (2007), que refiere al tipo de educación que promueve el especismo.

Es fundamental agregar que no se encontraron antecedentes en donde se relacione directamente la educación con el necroespecismo, esto es, donde se denuncie el rol activo (directo e indirecto) que tiene la educación ante la matanza de los demás animales.

Lo expuesto anteriormente denota la importancia de generar insumos que estudien de forma unificada la compleja relación en el trinomio necropolíticas-especismo-educación.

3. Dimensión histórica

3.1 Del encuentro directo con la muerte a ser un “resorte de máquina”

Carol Adams (2016) habla de la construcción social de los cuerpos comestibles, haciendo referencia a la idea de que la cosificación de los cuerpos fue creada socialmente a partir de determinados intereses socioeconómicos propios de un contexto espacio-temporal dado. En esta línea, resulta interesante rastrear algunos de los sucesos históricos que potenciaron la construcción del necroespecismo. Vale aclarar que, en este caso, no se trata de descubrir los orígenes históricos de la matanza de animales no-humanos, ya que esto se remontaría a la prehistoria, sino más bien de encontrar acontecimientos históricos que, de alguna manera, marquen el comienzo de la sistematización de la muerte mecanizada y, por ende, de la construcción social de la normalización del necroespecismo.

Respecto a la sistematización de la matanza de animales, es relevante

destacar el proceso de transición de la agricultura extensiva a la intensiva, el cual, según Mazoyer y Roudart (2006), comenzó a consolidarse de forma generalizada en Europa y Norteamérica en el siglo XIX, impulsado por innovaciones tecnológicas y la revolución industrial. Este cambio en la agricultura también potenció la transición de la ganadería extensiva hacia formas más intensivas a nivel global.

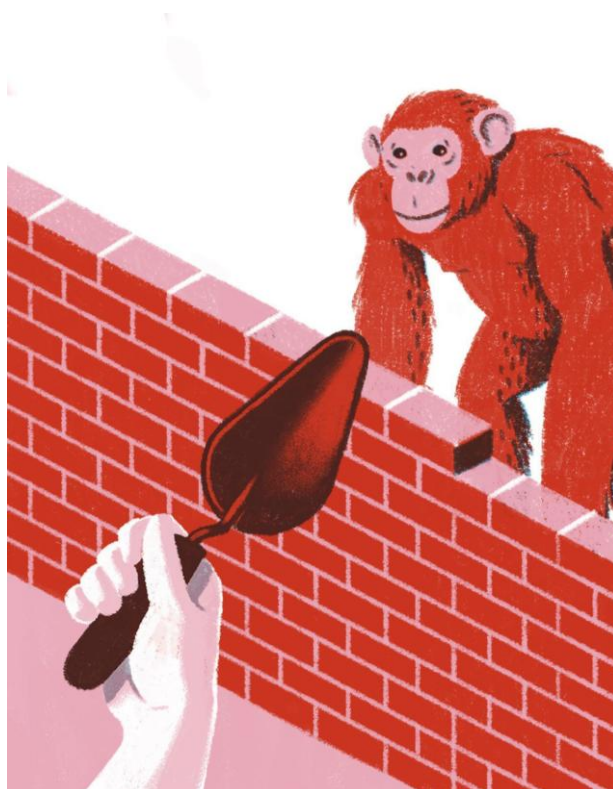


Figura 2. *Morphé de lo humano*. E. Siola, 2024.

Sin embargo, el hito histórico que marca más específicamente el nacimiento o, por lo menos, la normalización del necroespecismo es el paso de una “matanza artesanal” a una “matanza industrial”. En este último modelo, la experiencia del proceso tanatológico está igualmente industrializada, ya que el proceso de matanza se fragmenta en microprocesos mecánicos que transforman a los animales en objetos de consumo, en simples materias primas, en cosas, tal como menciona Corine Pelluchon (2018):

Con la generalización de la *ganadería intensiva* y la industrialización de la agricultura después de la Segunda Guerra Mundial, seguida en los años noventa de la desaparición de todas las utopías políticas para dar paso al economicismo como único horizonte, esta civilización ya ni siquiera es capaz de encontrar en sus

tradiciones unas referencias que le permitan poner coto al derecho individual de aprovecharse y abusar de todo lo que es bueno para su conservación y expansión. La raíz del afán de dominio y la avidez está en el vacío interior de unos seres que han perdido los ideales y la capacidad de sentirse unidos a los demás, sean o no humanos. Por eso no es de extrañar que los animales, utilizados por la humanidad desde hace milenios, se puedan poseer, matar de cualquier manera y someter a los peores sufrimientos. (Manifiesto animalista. p. 20.)

Lo curioso es que, en determinado momento de la historia, ciertos espacios creados por los humanos comenzaron a alejarse del centro de los distintos poblados por su carácter de poco nobles, poco bellos o poco buenos. En su conferencia en el *Cercle d'études architecturales*, Foucault (1967) refiere con *heterotopía* a aquellos “otros espacios” que se manifiestan opuestos a las utopías, es decir, a aquellos espacios reales y concretos que por su carácter de no representar los ideales de belleza y nobleza tienden a ubicarse de forma marginal en la ciudad. Estos espacios heterotópicos (prisiones, asilos, casas psiquiátricas, etcétera) representan, según el autor, las desviaciones sociales, es decir, en vez de representar el “querer ser” (que en las ciudades tiende a ocupar los espacios centrales), representan “lo que no se debería ser”, por eso, al no ser ejemplares, tienden a ocultarse o alejarse de la parte más visible de la ciudad. Puede decirse entonces que el espacio heterotópico por excelencia es el matadero, no solo porque implica apoderarse de los cuerpos de los otros, sino porque también conlleva suciedad, dolor y muerte.

La Revolución Industrial, que tuvo sus comienzos en 1760, generó consecuencias en todos los ámbitos, siendo uno de los más afectados el ámbito laboral, en donde se comenzó a involucrar maquinaria a los ambientes laborales. En el caso de la ganadería, esto significó, por un lado, el comienzo de la sustitución de la mano de obra humana por maquinaria y, por otro lado, la estratificación y jerarquización de tareas, lo que significó que a cada empleado le fuese asignado únicamente una parte muy pequeña del proceso total de matanza. En ese sentido, con la creación de los mataderos industriales no solo se consiguió la mecanización de la muerte, sino que se logró que ese proceso necrológico se compartimentara de tal manera que cada trabajador quedaba enajenado del objetivo general de la instalación. El trabajador, sintiéndose ajeno a ese objetivo de matar, se convierte en un técnico al que le corresponde una mínima acción, la cual deberá repetir continuamente durante toda su vida.

Sin embargo, la Revolución Industrial no afectó de igual manera al sector ganadero en las distintas partes del mundo, ya que no todas las regiones tenían economías basadas en dicho sector. Respecto a las características de la ganadería en 1992, Myers (2011) hace un análisis de cada región del mundo señalando que:

en África subsahariana, el “65 %” de las personas dependían de los ingresos procedentes de la agricultura; en Asia y la región del Pacífico las actividades ganaderas se realizaban en unidades a pequeña escala. En Europa, el “10,8%” de la población se dedicaba a la agricultura; en Medio Oriente se emplean sistemas de agricultura intensiva en los países más desarrollados; en América del Norte, la población que se ocupaba de la agricultura es inferior al “2,5 %” y el sector ganadero tiene características muy dinámicas. Sin embargo, de acuerdo con el autor, en la región de América Latina y el Caribe se pueden reconocer importantes diferencias con las demás regiones, primeramente porque buena parte de la agricultura se desarrolla en grandes explotaciones, pero fundamentalmente porque la ganadería representa aproximadamente un tercio de la producción agrícola, lo que constituye una parte significativa del PBI de esta zona. De hecho, según el autor: “La carne de ternera aporta el mayor porcentaje, alcanzado el “20 %” de la producción mundial” (p. 4). Myers señala que en la década de 1950 comienza a percibirse una intensificación en la manera de producción en el sector agrícola ganadero, hecho que tiene que ver con la mecanización de los procesos industriales. Siguiendo a Myers (2011): “La producción global de carne casi se triplicó entre 1960 y 1994. En este período, el consumo per cápita pasó de 21 a 33 kilogramos por año.” (p. 3).

Dentro de lo que es la región de América Latina y el Caribe, es importante tomar el caso de Uruguay, ya que su historia tiene características geográficas particulares basadas en extensas y fértiles praderas que llevaron a que el proceso de modernización pasara de una matanza artesanal a una matanza industrial. Ejemplo de lo anterior es que tempranamente, en 1798¹, Uruguay vio funcionar su primer matadero departamental.

En su libro *Historia rural del Uruguay moderno* Barrán y Nahum (1973) describen el proceso de modernización de Uruguay, detallando el proceso de cambio de la industria ganadera. Señalan que la industria saladeril existía desde hacía mucho tiempo en Uruguay; en 1805 ya se hallaban 7 u 8 saladeros en el país. Además resaltan que la Guerra Grande significó para el país un antes y un después en el desarrollo de la industria. Destacan que el saladero posterior a la Guerra Grande tenía todas las características de una fábrica, con una rigurosa división del trabajo, mano de obra especializada, incursión de maquinaria, la adaptación perfecta de una fábrica europea a un país no moderno. Sin embargo, hacia 1830 los mataderos eran tremendamente distintos, ya que eran los mismos obreros quienes hacían la matanza (desnuque), quienes desollaban, y quienes despostaban la carne en lonjas que luego se convertirían en tasajo. En palabras

¹ INAC (2011). Recuperado de: <https://www.inac.uy/innovaportal/file/6103/1/suplemento-escolar-numero-3.pdf> 19/02/24 11:14

de Barrán y Nahum: “Obsérvese, ahora, el diferentísimo espectáculo en un saladero uruguayo en 1883, en que la división del trabajo ha convertido a los operarios en resortes de máquina.” (1973, p. 152).

En esta línea, vale destacar la siguiente cita para describir el interior de un saladero de la época previa a la industrialización de la matanza:

Este degüella a la res, que deja escapar por la ancha herida un arroyo de sangre roja e hirviente que corre por el enlozado de la playa hasta caer en el caño colector; (...).

Otro carga la carne, y en una enorme carretilla de mano la lleva a los colgaderos donde otros desnudan los huesos. Estos abren las mantas de los costillares, aquellos charquean las postas, los otros cargan los intestinos, los de más allá echan la carne a las piletas; unos se llevan las patas, otros conducen los huesos; aquellos apilan un rimero las astas, estotro aparta las lenguas, quién acarrea la sal, cual la distribuye con la pala haciéndola caer como lluvia de granizo sobre las pilas de carne, y todo es ruido y acción y todos aquellos brazos y piernas vivientes se mueven como resortes de máquinas. (1973, p. 153).

Lo interesante en este caso es cómo con la creación del frigorífico se cambió indirectamente la vivencia y la percepción del proceso de muerte de los animales involucrados dentro de la categoría de “ganado”. Tal como lo señalan Barrán y Nahum (1973): “El frigorífico introdujo en el proceso industrial, sin embargo, un elemento que conformó todo un símbolo triunfal de urbanización: sustituyó el cuchillo con el que desnucaba sangrientamente al vacuno por un fuerte marronazo en la región frontal”. (p. 101).

Siguiendo a los mismos autores, entre 1861 y 1868 se instalaron en Uruguay dos fábricas industrializadoras de la carne, que imponían una nueva manera de procesar a los animales. El proceso de salar para conservar, se transformó en un elemento extra de estos establecimientos ya que lo central en el caso de Liebig’s era su “Extracto de carne” y, en el caso de la Fábrica Trinidad, su famosa carne enlatada más conocida como “Corned beef”. Para esto no solo fue fundamental el desarrollo de maquinaria pesada, sino también el progreso de la química orgánica europea. Para los autores, este proceso de industrialización de la carne implicó la incorporación de elementos de utillajes modernos, canchas especiales, techadas, piso de material, depósitos especiales para la sangre, incluso se impulsó el uso de zorras que tenían la capacidad de llevar el ganado muerto desde el lugar en donde habían sido matados hasta donde se encontraban los desolladores y desangradores.

Como sostienen Barrán y Nahum (1973), la educación en este contexto de modernización, tenía carácter de ser entendida por los rurales como un medio y

no como un fin en sí misma, ya que debía ser por medio de la educación que se lograría integrar a las nuevas generaciones a un sistema de valores aceptados; en tal sentido, la educación tendrá una utilidad social. La educación debe asegurar la paz social y deberá ser responsable de erradicar las costumbres incivilizadas, pero sobre todo debe formar técnicos que ayuden en el aumento de la producción del país. Tal como señalan los autores:

¿Qué opinión tenían sobre la educación que se proporcionaba en su época? Hacían una objeción fundamental: era una enseñanza teórica, alejada de la realidad, poco práctica. “Práctica”, esta palabra se repite infinidad de veces cuando hablan de la educación; es el objetivo supremo al que aspiran. Concretar los conocimientos, llevarlos a la realidad, someterlos a la prueba de la experiencia. (1973, p. 392).

En tal sentido, luego de emprendido el proceso de industrialización del país, lo que se exigía era una educación tecnificada que elevara la capacidad productiva del hombre de campo. La enseñanza estrictamente “técnica” en Uruguay reconoce sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que irá cambiando su denominación en distintos períodos, llamándose Dirección General de Enseñanza Industrial en 1916, Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) en 1942, Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) en 1985 y, actualmente, Dirección General de Educación Técnico Profesional.² De todos modos, vale destacar que la tecnificación inundó todos los subsistemas de la educación formal y no solamente la educación propiamente técnica.

Terminada la Revolución Industrial y pasadas las primeras consecuencias de la Guerra Grande, la educación formal continuó procurando formar mano de obra, y ciertos animales siguieron siendo considerados objetos de consumo. Soca (2018) señala cómo a mediados de la década de 1990 se da a nivel mundial un cambio de paradigma en el manejo del animal en la industria cárnica, que tendrá efectos en Uruguay recién diez años después con la llegada de Temple Grandin, lo que implica profundas transformaciones que van desde la crianza y el manejo hasta las técnicas de matanza industrial. Esto puede señalar, entonces, un punto de inflexión en la sensibilidad de la sociedad ante la matanza de los demás animales. Respecto a esto, Pelluchon (2018) señala que los estudios animales pueden definirse en tres etapas. La primera etapa comienza en la década de 1970 a partir de los fundadores de la ética animal, quienes adoptaron la “sintiencia” como el concepto central de su lucha. La segunda etapa comenzó en la década de

² Ver: <https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion>

los 1990 y principio de los años 2000 y se destacó por el trabajo de reconocidos autores tales como Jacques Derrida y Élisabeth de Fontenay, quienes denunciaron el especismo reinante en el humanismo y la filosofía occidental, planteando así a *lo humano* como un concepto elitista, que da paso a otras formas de desvalorización, como el racismo y el sexismo. La tercera etapa corresponde a la actualidad y se caracteriza tanto por la concientización de que la relación con los demás animales nos describe como humanos, así como también por la politización de la causa animal. Siguiendo esta línea puede decirse que los cambios señalados por Soca (2018) corresponden a las consecuencias de la primera etapa de la filosofía de la animalidad, así como también al tránsito de la segunda etapa.

4. Dimensión tanatológica

4.1. Sobre el necroespecismo

El necroespecismo es aquella desvalorización de los demás animales, mediante la cual se justifica la planificación y el diseño de la muerte de los animales no-humanos. Como se dijo anteriormente, la intención de introducir el concepto de necroespecismo es para darle especificidad a un tipo de relacionamiento discriminativo con la muerte de los demás animales muy particular, en tanto las víctimas pierden su bien máspreciado, su vida. Dicho relacionamiento discriminativo parte del supuesto, tal como lo planteaba Mbembe (2003), de que el hombre se cree en derecho de tomar y planificar la muerte de las personas de otras razas, supuesto que posteriormente es estudiado y ampliado por Groeneveld (2014) quien plantea que el derecho a matar no es propio únicamente de los humanos blancos, sino que más bien es característico del humano en sí, ya es una característica del antropoceno.

Por otra parte, vale señalar que existen distintos tipos de necroespecismo, pero el factor en común es ese supuesto de superioridad que nos hace creer capaces de tomar la vida de las demás especies, y este supuesto implica violencia. Además, teniendo en cuenta el concepto de “violencia especista”³ de Kachanoski (2013), el que refiere a la violencia que los humanos ejercen hacia los demás animales, en tal sentido, se puede entender el “necroespecismo” como aquella violencia especista ya sea simbólica o directa mediante la cual se llevan a cabo prácticas especistas basadas en el manejo de la muerte de los animales no humanos.

4.2. Tipología del necroespecismo

³ Véase: <http://www.tvanimalista.com/es/2013/04/06/enfoc-violencia-especista-amb-romina-kachanoski/>

De acuerdo con la tipología de *violencia especista* planteada por Kachanoski (2016), pueden establecerse cinco dimensiones: violencia directa (física, psicológica, espacial, linchamiento, negligencia, instrumental), indirecta, colateral, estructural (incluye el especidio) y discursiva. A partir de esta tipología, y teniendo en cuenta que el necroespecismo de un modo u otro implica violencia especista, se establecerá a continuación una posible tipología para estudiar el necroespecismo de forma detallada.



Figura 3. Necroespecismo. E. Siola, 2024.

Vale aclarar que el necroespecismo no solo refiere a la muerte del animal en sí, es decir, a su cuerpo, sino también a su identidad de especie o incluso a su hábitat. Dado esto, la tipología que se usará para hacer referencia al necroespecismo implicará: necroespecismo directo (físico, psicológico, espacial, por linchamiento, por negligencia, instrumental), necroespecismo indirecto, necroespecismo colateral, necroespecismo estructural (incluyendo el especidio) y necroespecismo discursivo.

5. Dimensión política

5.1. Las necropolíticas especistas y las políticas necroespecistas en la educación

La importancia de invitar a pensar el necroespecismo desde una dimensión política radica en la estrecha relación que tiene la educación (fundamentalmente la formal) con la política en tanto implica toma de decisiones, formulación de leyes, distribución de recursos y ejercicio del poder. La política debe ser entendida aquí como aquello que le interesa a “la polis”, es decir, aquello que acontece en ese lugar en común que de una u otra manera nos afecta a todos. En este sentido, es importante recordar que dentro de ese “todos” existen diversas otredades que cohabitan este mundo, tal como es el caso de las demás especies animales. Por esta razón se usa el concepto de “zoopolis” para hacer referencia justamente a esa polis habitada por diversas especies. Asimismo, la educación es atravesada por las distintas políticas, debiendo reconocerse entonces un carácter situado de la pedagogía, esto es, un carácter condicionado tanto histórica como geográficamente y, más específicamente, atravesada por intereses concretos de grupos de poder. Quitar el velo de ingenuidad a la educación es fundamental para comprender el rol activo que tiene ante el necroespecismo dado que, ya sea por acción u omisión, termina proyectando un discurso que afecta directamente la concepción y, por ende, la vida y la muerte de los demás animales.

Primeramente, a modo general, podemos decir que las políticas que condicionan y configuran el carácter necroespecista de la educación podrían categorizarse de acuerdo en función de su ámbito de aplicación (público o privado); su naturaleza (sociales, económicas ambientales); el nivel de gobierno (nacionales, regionales, locales); según su objetivo (redistribución, regulación, desarrollo), así como también según los diversos enfoques teóricos de los autores que se desee tomar. Vale recordar aquí el caso de la modernización de Uruguay y de cómo el pasaje de los mataderos artesanales a los industriales condujo a que la sociedad exigiera una educación “más práctica” que, de alguna manera, permitiera economizar los nuevos recursos y potenciar así la economía de la energía.

Por otra parte, desde un enfoque más específico, es importante hacer una distinción entre lo que podríamos denominar “políticas necroespecistas” y (lo que podríamos llamar) “necropolíticas especistas”. Las políticas necroespecistas son las que específicamente controlan y planifican la muerte de los demás animales de forma especista. En cambio, las necropolíticas especistas son las políticas que controlan la muerte en general y que de forma colateral terminan llevando a la muerte de los animales. Ejemplo de esto pueden ser las políticas alimentarias que indirectamente incluyen a la explotación animal dentro del menú habilitado en los centros escolares. Vale decir que las políticas necroespecistas tienen un carácter específico, mientras que las necropolíticas

especistas tienen un carácter general. Por ende, toda necropolítica especista es una política necroespecista, pero no toda política necroespecista es una necropolítica especista.

6. Dimensión educativa

6.1. Conceptualizaciones

Entendemos por “educación necroespecista” la educación en la que se desarrolla y perpetúa el discurso y las prácticas necroespecistas. En tal sentido, la educación necroespecista es aquella mediante la cual se educa desde una cosmovisión especista enseñando ideas que tienen que ver con el control especista de la muerte de los animales no-humanos. Incluye la enseñanza naturalizada de conceptos especistas, así como también los discursos dentro de los que se perpetúan las prácticas necroespecistas.

6.2. La educación y sus distintas maneras de expresar necroespecismo

El Necroespecismo directo: incluye la violencia física, psicológica, espacial, por linchamiento, por negligencia, instrumental. La educación manifiesta necroespecismo directo cuando avala la acción de provocar la muerte directamente, ya sea en el cuerpo del animal o en la psiquis del mismo, ya que al generarle directamente determinados condicionamientos psíquicos (encierro, hostigamiento, soledad) se puede dirigir al animal a su muerte. Tal como lo describe Kachanoski (2016): “La violencia especista directa, como su nombre lo dice, es la violencia interpersonal, directa, cuerpo a cuerpo. El encuentro directo entre opresor y oprimido.” (p.17). En tal sentido, las prácticas de disecciones pueden llegar a involucrar *necroespecismo físico*, ya que implica fundamentalmente el asesinato de la víctima. Las prácticas pedagógicas que conllevan *necroespecismo psicológico* implican romper con la integridad de esos animales, lo cual puede ser resultado de la pérdida de “identidad de especie”, por ejemplo, cuando se obliga a los animales a actuar como humanos; los espectáculos circenses con animales o incluso la domesticación pueden ser ejemplo de esto. El *necroespecismo espacial* refiere a la restricción del espacio físico, lo que pueden llegar a padecer los animales, pensemos en animales que son obligados a ser “la mascota del salón” y a vivir dentro de un prisma de cristal de por vida para que los estudiantes puedan verlos cuando lo deseen. El *necroespecismo por linchamiento*, refiere al tipo de ejecución que se realiza delante de un tumulto, la cual suele presentar los tres tipos de violencia directa (física, psicológica y espacial) a la vez; ejemplo de esto pueden ser las visitas didácticas a jineteadas, corridas de toros, entre otras. El *necroespecismo por negligencia* se refiere a aquellos casos donde los humanos tienen la posibilidad y la

responsabilidad de socorrer a una víctima y sin embargo no lo hacen; ejemplo de esto es cuando al terminar los cursos nadie se hace cargo de los animales que viven en las peceras de los salones. El *necroespecismo por uso instrumental* se refiere al criterio que se toma para usar a los animales con el fin de obtener un beneficio a cambio, el cual en el caso de la educación formal puede relacionarse con el concebir a los animales como objetos de consumo alimenticio, es decir, hacerlos formar parte de los ingredientes que integran el menú escolar. Tal como menciona Kachanoski (2016): “La pregunta que hay que hacerse es ¿cuándo no se utilizan los demás animales?: 1) cuando no los han descubierto; y 2) cuando todavía no les han encontrado uso. Por lo cual volvemos a lo mismo, siempre estamos hablando del estatus de propiedad, de servidumbre, es lo que prima.” (p.227).

Las manifestaciones de la pedagogía necroespecista detalladas en el apartado anterior referente a expresiones directas en sus distintas formas son un tanto más fácil de detectar ya que de alguna manera son identificables a simple vista, aunque también puede alegarse que justamente por ser prácticas cotidianas llegan a invisibilizar por la propia normalización que las caracteriza. Sin embargo, es importante comprender que existen otros niveles o dimensiones del necroespecismo que pueden llegar a ser más difíciles de reconocer en ámbitos pedagógicos, uno de estos es el Necroespecismo indirecto, el cual refiere a aquellos casos en donde los humanos pagamos a otros humanos para que maten o gestionen la muerte de otros animales por nosotros, esto involucra pagar por alimento, medicina, entretenimiento, ropa, etc. Por ende, el necroespecismo indirecto está presente cuando una parte de la economía del centro educativo está destinada a financiar los productos de los mataderos (de animales) para ponerlos dentro del menú escolar.

Por otra parte, la relación de la pedagogía con el Necroespecismo colateral tiene que ver con los efectos de la destrucción ambiental que generamos los humanos, esto es, con las consecuencias de la destrucción de los hábitats naturales de los animales, y cómo esto lleva a la muerte de muchos animales inocentes. Las prácticas pedagógicas necroespecistas se manifiestan colateralmente cuando nos relacionamos con los hábitats de los demás animales de forma destructiva. Dicha destrucción está íntimamente relacionada con la idea de “consumo” (y esto a su vez con las consecuencias del capitalismo), ya que los deshechos del consumismo humano terminan condicionando o causando la muerte de los animales, tal es el caso del uso de plásticos y de sus derivados en microplásticos. Por ende, pueden entenderse como prácticas de pedagogía necroespecistas aquellas que implican la no concientización de los elementos que usamos y de cómo estos terminan afectando a los demás animales, por más lejos

que se encuentren.

El necroespecismo estructural (que incluye el especidio) se refiere a las estructuras que, desde una desvalorización de los animales, sostienen y gestionan la muerte de los demás animales. Aquí pueden mencionarse tanto las instituciones implicadas en la muerte, tales como mataderos, peleterías, acuarios, etc., así como también a toda la estructura política y jurídica que de una u otra forma avala estas prácticas. Aquí vale hacer una aclaración importante, y es que dicho/este necroespecismo estructural se puede manifestar tanto de forma directa como indirecta, es decir, por acción u omisión, lo que significa que el apoyo estructural al especismo no debe buscarse únicamente en postulados como “está habilitada tal o cual práctica pedagógica” sino también en la no prohibición o en la no concientización de lo nocivas que pueden ser ciertas prácticas para los demás animales.

El especidio es otra manifestación del necroespecismo estructural, y es fundamental para comprender la dimensión del problema del necroespecismo. El concepto de especidio es propuesto por Kachanoski (2013) quien señala que es la eliminación sistemática, total o parcial de animales no-humanos por motivos de especie. Entiéndase que para el nivel de gravedad que implica la pérdida de biodiversidad, la educación tiene una responsabilidad significativa.

El necroespecismo discursivo se refiere a aquellos discursos que de forma directa o indirecta habilitan y normalizan a los humanos como gestores de la muerte de los demás animales. Esto implica la existencia de un vocabulario basado en un quiebre moral entre personas y animales, así como también el nombramiento que se les da a los grupos de animales, tal como el hecho en sí mismo de nombrar a los animales siempre de a grupos, es decir, quitándoles las singularidades que los definen como *personas*. Este tipo de necroespecismo es detectable tanto en la pedagogía formal como en la informal, ya que puede presentarse tanto en el discurso docente como en el discurso coloquial de las distintas personas. Respecto a la pedagogía informal, necroespecismo discursivo involucra también la existencia de insultos (zorra, gallina, burro), expresiones y refranes tales como “matar a dos pájaros de un tiro”, “al mejor cazador se le va la liebre”, “zorro viejo huele la trampa”, “por la boca muere el pez” “no vendas la piel del oso antes de cazarlo.”, etc.

También vale aclarar que dentro del necroespecismo discursivo no solo se encuentra el discurso verbal, sino también el multimodal propio de la comunicación actual mediada por la virtualidad, destacándose el discurso publicitario, del cual el mercado ha sabido sacar provecho para hacer generar eufemismos visuales que suavizan y romantizan la explotación, más específicamente, la muerte planificada de los animales.

6.3. Coerción disciplinaria y coacción pedagógica

Foucault (2003) señala que la disciplina fabrica “cuerpos dóciles” sometidos a la dominación acrecentada en la era moderna, de tal manera así como la explotación económica separa la fuerza y el producto, “(...) Digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.” (2003, p. 127). En tal sentido, desde la institución moderna, la disciplina plantea a la autoridad como una aptitud que debe ser acrecentada, es decir, se debe hacer que las figuras de autoridad cobren aún más autoridad, para que los cuerpos y las mentes se sometan a la norma preestablecida, esto implica comprender que el poder no se da desde la abstracción, sino desde figuras de autoridad que se manifiestan como superiores ante aquellos sujetos que deben mostrarse obedientes por tener menos poder. En esa línea, señalamos que en la educación existen figuras de autoridad ordenadas jerárquicamente, quienes propagan los discursos hegemónicos especistas de generación en generación, mediante el propio carácter de coerción y coacción de la misma, estableciendo la norma (creando sentido de normalidad) y respaldándose entre otras cosas en la obligatoriedad de planes y programas educativos.

En esta línea, la evaluación se manifiesta como otro de los elementos de poder, mediante el cual se corrobora que el estudiante incorporó los preceptos dados. Tal como lo plantea Martínez Reyes (2011): “la evaluación de los aprendizajes, además de ser una herramienta que permite evaluar conocimientos técnicos y pedagógicos, es una práctica política mediante la cual se ejerce el poder. Este ejercicio del poder se da tanto en el “currículum oficial” es decir, en aquel que expone abiertamente las distintas normas, como también dentro de lo que Michael Young (1970) denominó “currículum oculto”. y que años después Phillip Jackson (1998) señala que dicho currículum oculto involucra un conjunto de normas, valores, creencias y actitudes que se transmiten de forma implícita, influyendo significativamente en la percepción del mundo y en los comportamientos de los estudiantes. Por otra parte, Elliot Eisner (1985) añade una capa crítica importante al concepto de currículum oculto, popularizando y teorizando en profundidad sobre lo que él denominó “currículum nulo”. Según dicho autor, el “currículum nulo” se refiere a aquellas áreas de conocimiento y habilidades que son deliberadamente excluidas del currículum formal, lo que significa que los estudiantes no solo aprenden lo que se les enseña, sino que también aprenden algo sobre lo que no se les enseña, ya que, de alguna manera, al omitir un tema o reducirlo al máximo lo que se está enseñando es que ese tema es tan poco importante que no merece la dedicación horaria y por ende la

atención. Este tipo de currículum puede tener un impacto negativo al omitir contenidos esenciales que podrían ser fundamentales para una formación integral.

Para concebir el rol de la educación como un área intersectada por discursos necroespecistas, es importante comprender que tanto el currículum oficial como el oculto se basan en cierta gama de agentes legitimadores, que proyectan su discurso y lo normalizan a partir de la educación. Uno de los típicos fundamentos de la existencia de las industrias de explotación animal suele ser el servicio nutricional que ofrecen y en tal sentido es interesante revisar cómo, por qué y, sobre todo, a través de quiénes se sostienen los discursos nutricionales que implican la explotación especista. A propósito de lo anterior, es importante destacar lo que dice Scharagrodsky (2013) acerca del uso de saberes profesionales como herramientas disciplinarias, ya que destaca que la medicina, al igual que la criminología, la psicología o la propia pedagogía, formaron parte de las estrategias que se aplicaron con la intención de disciplinar el cuerpo infantil. En lo que se refiere particularmente al discurso de la medicina, puede decirse que fue legitimado desde la higiene y que a fines del siglo XIX se manifestó más claramente. El biopoder hizo uso del discurso médico fundamentalmente para sustituir los rituales eclesiásticos y así, con fundamentos higienistas, garantizó una vida “moralmente saludable”. En tal sentido, Scharagrodsky destaca que la función represiva del modelo médico fue asumida por la población de tal manera que se tendió a confundir los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales. La medicina conformó una lógica simbólica que se mantuvo connotada tras las luchas contra el alcoholismo, el tabaquismo y ciertas enfermedades, siendo los sectores sociales con menos recursos los grupos considerados “políticamente peligrosos”.

En cuanto a la participación de la educación en la intextualización de los discursos hegemónicos, Scharagrodsky (2013) señala que es en la misma escuela donde la sociedad realiza la principal incorporación de textos hegemónicos (en el más amplio sentido de la palabra “texto”), es decir que en las instituciones educativas se corporalizan ideas dominantes, que incluyen de acuerdo al autor las relaciones de género y de clase. Siguiendo esta línea, se podría plantear una analogía isométrica en donde se incluya al especismo como uno de los conceptos hegemónicos que normalmente se intextualizan en la escuela. Por su parte, la idea de encarnación planteada por estos autores, hace referencia a la corporización de las relaciones sociales. La escuela es, por ende, un instrumento mediante el cual el cuerpo político de la sociedad intextuliza en el cuerpo del alumnado sus principales discursos sobre el cuerpo y podría agregarse que también intextualiza sobre el cuerpo en sí mismo, esto es, sobre la ontología del

cuerpo y por ende también la razón de ser del mismo. Podemos decir entonces que la escuela, además de intextualizar los discursos en los cuerpos de los alumnos, intextualiza también las nociones de qué tipo son los “cuerpos que valen” y “qué especies animales están integradas dentro del grupo de los cuerpos que valen”. Dichas relaciones de poder se sostienen mediante la legitimación que da la institucionalización, fundamentalmente, las instituciones educativas. Sin embargo, también en los centros de enseñanza donde se genera uno de los espacios más fermentales de resistencia al antroppo-especismo.

6.4 Libertad de cátedra y deconstrucción del necroespecismo

Para deconstruir el necroespecismo, esto es, para deconstruir la desvalorización basada en la idea de que los humanos tenemos el derecho de matar o dejar morir a los demás animales, es necesario primeramente construir el concepto, identificarlo, encontrar sus límites y sus expresiones. Tal como lo plantea Mallet (2008):

Finalmente, lo que está en juego en esta deconstrucción de la tradición filosófica que ha maltratado de este modo a los animales no concierne solamente a éstos. Lejos de llevar a cabo una simple intervención de perspectiva y, por ejemplo, de devolver a “el animal”, en general, aquello de lo que esta tradición siempre lo ha privado, lejos de sustituir la oposición clásica por la confusión de una indiferenciación no menos engañosa, la deconstrucción, al multiplicar pacientemente las diferencias, hace que aparezca la fragilidad, la porosidad de estas presuntas fronteras de lo ‘propio’ en base a las cuales se ha creído durante tanto tiempo poder fundar la oposición tradicional entre “el hombre” y “el animal”. Al hacer esto, la deconstrucción socava cualquier seguridad respecto a la ‘animalidad’ del animal ‘en general’ y en no menor medida socava la seguridad respecto a ‘la humanidad’ del hombre... (2008, p. 9).

Para una educación deconstructiva del necroespecismo, no basta con que se llegue a la abolición de las necropolíticas especistas, es necesario también que los docentes y demás educadores tengan libertad de cátedra y de expresión, así como también que los estudiantes (o quien ocupe el rol de aprendiz) tenga la suficiente capacidad crítica para preguntarse sobre el dogmatismo especista. Podemos decir entonces que la educación deconstructiva se presenta como un tipo de resistencia ante el discurso hegemónico especista. Respecto a esto, Pelluchon (2018) señala que, desde edades muy tempranas, en guarderías, escuelas y demás institutos, los niños y adolescentes deberían tener la posibilidad de descubrir la riqueza de las vidas animales pudiendo desarrollar así una sensibilidad que les dicte relacionarse respetuosamente con los demás seres vivos, y agrega que tanto

la ética animal como la etología deberían ser asignaturas de enseñanza ya que “el discurso hegemónico es especista”. También teniendo presente el planteo de Milstein y Mendez (1999) sobre cómo la escuela intextualiza el discurso hegemónico y cómo encarna sobre los cuerpos de los estudiantes las relaciones sociales, puede trazarse una analogía señalando que la escuela también intextualiza el especismo. ya que de alguna manera dice o actúa en función de qué cuerpos son y no son importantes. En esta línea es importante destacar el paralelismo existente entre el racismo estudiado por Mbembe y el especismo, siendo estas dos formas de discriminación una por raza y la otra por especie respectivamente. Con respecto a esto, es necesario detectar cómo el racismo y el especismo tienen prácticas en común, por ejemplo, la distribución de la población en subgrupos generando censuras biológicas. Tal es la descripción del concepto planteado por Mbembe (2003):

Este control presupone la distribución de la especie humana en grupos, la subdivisión de la población en subgrupos y el establecimiento de una censura biológica entre los unos y los otros. Es esto lo que Foucault etiqueta con el término (a primera vista familiar) de *racismo*. (2003, p. 5).

De todos modos, vale señalar que, además del peso gigante que tiene el currículum oculto en la creación de sentido (de lo correcto, de lo bueno, de lo sano), existe también lo que Díaz Barriga (1985) denomina “currículum en proceso” basado en aquel que parte de una concepción dinámica y flexible ya que es una construcción social y está en constante evolución. A diferencia de los dos tipos de currículums nombrados anteriormente, este se adapta a las necesidades de los contextos cambiantes de la sociedad y pone énfasis en la participación activa de los actores educativos. En tal sentido, el currículum en proceso se presenta como una esperanza para la deconstrucción del necroespecismo, teniendo íntima relación con la libertad de cátedra, ya que sin la libertad de los docentes de poder seleccionar contenidos dicha tarea sería imposible.

7. Conclusiones

Tal como se vio anteriormente, la muerte es uno de los tabúes más presentes en la sociedad, fundamentalmente en ambientes educativos, siendo un tema prácticamente omitido. Es fundamental que se reconozca la complicidad política en el especidio, que se generen políticas que sustenten una sociedad más respetuosa con los demás animales y ante todo que se habilite el diálogo para comenzar a cuestionar el rol que tiene la educación ante el necroespecismo ya que, en cierta medida, el ámbito educativo es una proyección inmediata de la estructura política que la sostiene. Por otra parte, la educación también es una

ventana abierta al futuro, y mediante el análisis crítico, la sensibilización y la experimentación de vivencias, se pueden llegar a pensar y a construir nuevos mundos posibles. En tal sentido, urge establecer primeramente las bases para una “pedagogía antiespecista” que deconstruya el especismo, para luego desarrollar una “pedagogía animalista” que construya vínculos interespecie sanos y respetuosos.



Figura 4. El rol de la educación ante el necroespecismo. E. Siola, 2024.

Bibliografía

- Adams, C. J. (2016). *La política sexual de la carne: una teoría crítica feminista vegetariana*. Ochodoscuatro ediciones.
- Anáforas. (n.d.). *Asociación Rural del Uruguay*, año XII, n° 23.
- Barrán, J. P., & Nahum, B. (1973). *Historia rural del Uruguay moderno* (Vol. 3). Ediciones de la Banda Oriental.
- Derrida, J., Mallet, M. L., de Peretti, C., & Marciel, C. R. (2008). *El animal que luego estoy si (gui) endo*. Trotta.
- Díaz Barriga, Á. (1985). *Didáctica y currículum*. Editorial Ra-Ma.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. Macmillan.
- Eskelner, M. (n.d.). *De la revolución neolítica a la agricultura antigua* (Vol. 1). Cambridge Stanford Book.
- Godlovitch, S., Godlovitch, R., & Harris, J. (1971). *Animales, hombres y moral: una investigación sobre el maltrato de los no humanos*. Alianza Editorial.

- Groeneveld, S. (2014). *Animal endings: Species necropolitics in contemporary transnational literature* (Dissertation). University of Wisconsin-Madison.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres. Une conférence inédite de Michel Foucault. *Architecture, Mouvement, Continuité*.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- INAC. (2011). *Historia de la ganadería uruguaya: Suplemento Nacional número 3*. Recuperado de <https://www.inac.uy/innovaportal/file/6103/1/suplemento-escolar-numero-3.pdf> (Consultado el 13/02/24 a las 15:48).
- Kachanoski, R. (2013). La violencia especista es una violencia social como cualquier otra: Racista, sexista, homófoba, etc. *Revista Ethical Magazine*, 7, 6-17. Recuperado de <http://www.tvanimalista.com/es/2013/04/06/enfoc-violencia-especista-amb-romina-kachanoski/> (Consultado el 23/01/24 a las 06:06).
- Kachanoski, R. (2016). ENFOC: Violencia especista: Entrevista a Romina Kachanoski. *Revista Latinoamericana De Estudios Críticos Animales*, 3(1). Recuperado de <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/103>.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Mallet, M.-L. (2008). Prefacio. En J. Derrida, *De la animalidad* (pp. 9-11). Editorial Trotta.
- Martínez Reyes, N. R. (2011). *La evaluación como instrumento de poder*.
- Mazoyer, M., Roudart, L., & Vallina, M. M. (2016). *Historia de las agriculturas del mundo: Del neolítico a la crisis contemporánea*. Editorial Siglo XXI.
- Mbembe, A. (2003). 2003: *Necropolitics*, *Public Culture* 15, 11-40.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Niño y Dávila Editores.
- Myers, M. L. (2011). *Ganadería y cría de animales*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- Pelluchon, C. (2018). *Manifiesto animalista, politizar la causa animal*. Reservoir Books.
- Ryder, R. D. (2010). *Speciesism again: The original leaflet*. *Critical Society*.
- Scharagrodsky, P. (2013). *Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos*. Biblos.
- Singer, P. (2004). *Animal liberation*. En *Ethics: Contemporary readings* (pp. 284-292). Routledge.
- Soca Alsina, M. (2018). *Temple Grandin en Uruguay: El cuidado de la muerte animal en la industria cárnica*. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/36086>

Young, M. (1970). *El currículo: Una aproximación sociológica*. Editorial Morata.

LUCÍA AQUINO

Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Investigación, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UDELAR), y Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación también por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (UDELAR). Es egresada del Profesorado de Educación Media con especialidad en Comunicación Visual por ANEP. Es Diplomada en Derechos de los Animales por la Universidad Abierta Interamericana. Es estudiante del Profesorado de Filosofía de ANEP y estudiante de la Licenciatura en Filosofía en UDELAR. Se desempeña como Profesora de Artes Visuales en Centros de Educación Media y como Profesora de Filosofía de la Educación y otras materias afines en Institutos de Formación Docente. Vegana desde hace doce años y activista desde hace seis, desarrolla sus trabajos en clave antiespecista procurando conjugar en ellos la pedagogía, el arte y la filosofía animalista.

ERNESTO SIOLA

Ernesto Siola es Máster en Ilustración y Animación por la Escuela Superior de Diseño de Barcelona (ESDESIGN) y Licenciado en Diseño y Comunicación Visual por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y la Facultad de Artes de la Universidad de la República (UdelaR). Actualmente, se desempeña como docente en Diseño y Comunicación Visual en la Dirección de Educación Técnico Profesional, además de trabajar como diseñador freelance. Desde hace once años, ha adoptado el veganismo y busca integrar su activismo en defensa de los derechos animales a través de la ilustración y el diseño de comunicación visual.