

Educación temprana sobre la cuestión animal para una formación en materia de bioética.

Early education on animal issues for training in bioethics.

DOI: 10.32870/sincronia.v30.n90.e1135

Hilda Nely Lucano Ramírez

Universidad de Guadalajara.
(MÉXICO)

CE: hilda.lucano@academicos.udg.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1383-5966>

Fernando Luna Hernández

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
(MÉXICO)

CE: fernando.luna@umich.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-5335-5145>

Raúl García Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México.
(MÉXICO)

CE: raulgh17@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-6061-3313>

Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Recepción: 27/04/2026 Revisión: 19/06/2026 Aprobación: 17/08/2026

Resumen.

El maltrato y crueldad animal ha sido identificado como un indicador relevante de la violencia social, vinculados a dinámicas de control, descomposición social y reproducción de conductas agresivas. En este contexto, el presente artículo analiza la importancia de la educación temprana sobre la cuestión animal como mediación ética para el desarrollo moral de las infancias. Desde un enfoque bioético que incorpora la sintiencia animal como criterio de consideración moral, se articulan en este trabajo investigaciones -teóricas y prácticas- de la filosofía moral y la psicología del desarrollo, así como algunos resultados obtenidos de la intervención educativa realizada en una escuela primaria en Zapopan, Jalisco. Los hallazgos muestran, en buena medida, que las niñas y los niños a través de una reflexión crítica son capaces de reconocer el bienestar y el maltrato animal, así como de establecer vínculos empáticos con otros animales. Una educación temprana en bioética que fomenta relaciones humano-animal más responsables, justas y menos tolerantes a la violencia en sus diversas manifestaciones, pueden contribuir a prevenir futuras conductas indeseables a nivel social.

Palabras clave: Bioética. Cuestión animal. Desarrollo moral. Violencia social.

Abstract:

Animal abuse and cruelty have been identified as significant indicators of social violence, linked to dynamics of control, social breakdown, and the reproduction of aggressive behaviors. In this context, this article analyzes the importance of early education on animal welfare as an ethical mediator for moral development during childhood. From a bioethical perspective that incorporates animal sentience as a criterion for moral consideration, this article brings together theoretical and practical research from moral philosophy and developmental psychology, along with findings from an educational intervention conducted at an elementary school in Zapopan, Jalisco. The findings show, to a large extent, that through critical reflection, children are capable of recognizing animal welfare and animal abuse, as well as establishing empathetic bonds with other animals. Early education in bioethics that fosters more responsible and just human-animal relationships—and is less tolerant of violence in its various manifestations—can help prevent future socially undesirable behaviors.

Keywords: Bioethics. Animal issues. Moral development. Social violence.

Bioética y la cuestión animal como formación temprana

“Enseñar a un niño a no pisar una oruga, es tan importante para la oruga como para el niño”.

(Bradley Millar)

La bioética contemporánea ha ampliado de manera significativa su campo de reflexión, incorporando la denominada “cuestión animal”¹. Esta ampliación teórica responde, en buena medida, al reconocimiento científico de la sintiencia² animal, es decir, la capacidad de numerosos animales para experimentar dolor, placer y otros estados subjetivos. En el ámbito de la reflexión moral, el reconocimiento de la sintiencia animal obliga a replantear las prácticas humanas que los afectan, así como a reconsiderar y poner en entredicho las falacias y contradicciones que históricamente han

¹ De manera general es una denominación sobre la manera en que concebimos lo animal frente a lo humano ante los diversos desafíos que suponen los hallazgos científicos de diversas áreas que estudian a los demás animales. De tal manera que se pone en duda una serie de certezas cerradas acerca de lo que entendemos por racionalidad, conciencia, lenguaje, subjetividad, estatuto moral, justicia, comunidad política, cultura, en fin, todo lo que calificamos de “humano”, como resultado del encuentro incómodo y radical que se ha producido con la mirada [del] animal (González y Ávila, 2022, p. 7). En otras palabras, se generan cuestionamientos - basados en buenos argumentos y evidencias- que ponen en entredicho la Tesis de la excepción humana (Schaeffer, 2009).

² La sintiencia puede ser comprendida como la capacidad de percibir y experimentar placer, dolor y/o sufrimiento (González y Ávila, 2022, pp. 65-66) La base científica para fundamentar la sintiencia animal se encuentra en los estudios comparados de fisiología y anatomía entre humanos y animales no humanos; en la etología, esto es, en los estudios que comparan el comportamiento humano y de otros animales; en las evidencias de la biología molecular y las neurociencias al estudiar las estructuras nerviosas y los procesos fisiológicos que permiten experimentar agrado o desagrado, placer, dolor o sufrimiento.

legitimado su instrumentalización (Villela, 2023). La bioética, a partir de su etimología (del griego *bios*, vida y *ethos*, ética), aborda los problemas morales relacionados con la vida. Desde esta perspectiva, la bioética no se limita a evaluar dilemas biomédicos³, sino que se constituye como un marco normativo amplio para reflexionar sobre las responsabilidades humanas hacia otras muchas formas de vida.

En este contexto, la bioética no solo se limita a justificar teóricamente la inclusión en sus reflexiones a otras formas de vida, sino también debe examinar algunos aspectos prácticos, a saber: cómo se configura y consolida la comunidad moral desde los procesos formativos tempranos, donde pueden estar incluidos otros animales. Desde esta óptica, suponemos que la educación temprana no solo debe transmitir información sobre los animales -como sus características, intereses, comportamientos y hábitats-, sino también fomentar el respeto hacia ellos mediante el desarrollo de una actitud crítica en los infantes, que contribuya a la construcción de sociedades más justas en las que estén incluidas otras formas de vida sintiente, como los animales no humanos. Desde los primeros años de vida se pueden configurar los marcos pedagógicos y filosóficos a través de los cuales se responde a una pregunta fundamental: *¿quién cuenta moralmente y por qué?* (Kohlberg, 1992; Pedersen, 2010a; Singer, 2003).

Desde una bioética basada en un enfoque que descentra a la especie humana como único referente moral y amplía la consideración ética a otros seres sintientes (Haraway, 2020; Wolfe, 2010), y que se encuentra respaldada por abundante evidencia científica, esta interrogante no puede resolverse exclusivamente en función de la pertenencia a la especie humana. Por el contrario, exige ponderar la sintiencia como criterio prioritario de inclusión moral, en consonancia con desarrollos contemporáneos que reconocen el dolor y los estados mentales animales como moralmente relevantes (Vanda, Edwards y Téllez, 2020), y que amplían su comprensión en términos de bienestar y experiencia subjetiva (Mellor, 2019).

³ El término bioética fue utilizado por primera vez en 1971 por el cancerólogo Van Rensselaer Potter, quien lo definió como “el estudio sistemático de la conducta humana y de la atención sanitaria, en cuanto se examina esta conducta a la luz de valores y principios morales”, sin embargo, esta problemática es muy antigua. A través del antiguo juramento hipocrático es que se establecen ciertas obligaciones morales del médico hacia el enfermo, la familia y los maestros. En la actualidad existen principios por lo que se guía esta conducta: principio de beneficencia, o no maleficencia, el de autonomía y el de justicia (Gafo, 2001, p. 11-39).

En consecuencia, cuando la sintiencia emerge como criterio racionalmente justificable de inclusión moral, -no por imposición externa, sino porque la experiencia del otro, en tanto capaz de sufrir u obtener placer- se vuelve relevante dentro de una lógica de consideración recíproca. Así, la ampliación de la comunidad moral hacia los demás animales no aparece como una mera extensión sentimental, sino más bien, supone el desarrollo de una conciencia moral que se erige como resultado de diversas evidencias científicas y buenos argumentos. La educación temprana sobre la cuestión animal, por lo tanto, no solo puede potenciar la construcción de actitudes compasivas, sino también edificar juicios basados en la argumentación, evidencias y evaluación para decidir quién y por qué alguien merece consideración moral.

Las abrumadoras evidencias sobre la sintiencia, emotividad, afectividad y/o conciencia animal⁴ exigen cambiar nuestras prácticas cotidianas que provocan dolor, sufrimiento⁵ o crueldad hacia otras formas de vida. Otras especies, al igual que los humanos, son capaces de experimentar estados agradables y desagradables, porque poseen un sistema nervioso complejo que posibilita tanto el dolor físico como el sufrimiento que tiene que ver con estados subjetivos o conscientes. La posesión de conciencia en otros animales ha sido evidenciada por diversos estudios de neurocientíficos, neurofarmacólogos, neurofisiólogos, neuroanatomistas y neurocientíficos de la computación:

Evidencia convergente indica que los animales no humanos poseen los sustratos neuroanatómicos, neuroquímicos y neurofisiológicos de estados conscientes, así como la capacidad de exhibir comportamientos deliberados. Por consiguiente, el peso de la evidencia indica que los seres humanos no son los únicos que poseen los sustratos neurológicos necesarios para generar conciencia. Animales no humanos, incluyendo todos los mamíferos y pájaros, y muchas otras criaturas, incluyendo los pulpos, también poseen estos sustratos neurológicos. (*The Cambridge Declaration on consciousness*, 2012)

De esta forma, la argumentación bioética en torno a nuestros deberes hacia los demás animales puede establecerse de manera directa, porque son sujetos capaces de ser dañados, que poseen

⁴ Para mayor información sobre estas cuestiones consultar: Lucano, 2024, pp. 133-150.

⁵ Es importante aclarar que queda excluido aquel dolor o sufrimiento que supone un bien para algún animal como puede ser la aplicación de una vacuna o llevarlo al veterinario donde puede sufrir estrés, que es una forma de sufrimiento.

mundos subjetivos propios que los hace únicos e irrepetibles. Al respecto, el biólogo Jakob Von Uexküll mostró en sus investigaciones que cada animal percibe su ambiente, lo que le rodea, a su manera. Mediante las diversas relaciones con su entorno, se crea un mundo circundante, único y propio para él, en el que se desenvuelve su vida (Uexküll, 1945, p. 18-19). A este punto de vista del animal lo llamó *umwelt* -que en alemán significa mundo circundante- y refiere “al mundo subjetivo centrado en el propio organismo, que representa solo una pequeña fracción de todos los mundos perceptibles” (De Waal, 2016, p. 20). Por lo que el dolor y el sufrimiento animal están vinculados con estados subjetivos desagradables, incluso “los animales de ciertas especies pueden sufrir estados anímicos dolorosos que ningún humano ha experimentado y ni siquiera soñado” (Mosterín, 2013, p. 246).

Las investigaciones sobre el dolor han tenido como base a algunas especies animales. No es un secreto que animales humanos y no humanos comparten estructuras biológicas y psíquicas similares. Por eso, como cuestiona Frans de Waal (2016), “¿Por qué se molestaría alguien en estudiar el miedo en la amígdala de la rata para tratar las fobias humanas, si no se parte de la premisa de que todos los cerebros mamíferos tienen una organización esencialmente similar?” (p. 147).

Desde un punto de vista evolutivo, compartimos con otras especies de animales diversas características físicas y psicológicas. En la actualidad, la genética y biología molecular han demostrado la continuidad filogenética entre los vertebrados, así como similitudes funcionales de sus órganos. Estas semejanzas también están en la psique y las emociones. No se equivocó Darwin cuando razonaba que los sentidos e intuiciones de humanos debían ser las mismas en otras especies (Lucano, 2024).

Las numerosas evidencias sobre el dolor y sufrimiento de los animales deberían ser suficientes para protegerlos moral y jurídicamente. Los animales no humanos no solo son capaces de experimentar dolor, sufrimiento o placer, sino también de captar el ajeno e instar a mitigarlo. Por ejemplo: “*rats and mice are known to display empathy, and rats can detect pain in the facial expressions of other rats*”. [se sabe que ratones y ratas, pueden desplegar empatía y que las ratas detectan el dolor en las expresiones faciales de otras ratas] (Bekoff y Pierce, 2017, p. 15).

Aunque las evidencias sobre los estados de dolor y sufrimiento de otros animales, demuestran que estas experiencias no son arquetipos humanos, sino mecanismos evolutivos, -señales de alarma que sirven para proteger al organismo y aumentar su supervivencia-, no pocas

veces se atribuye el monopolio al humano de dichas experiencias o se devalora el dolor y sufrimiento de otros animales.

De aquí que el daño o violencia que se ejerce hacia los animales (ya sea en el ámbito público o en el interior de los hogares) suele tratarse de una violencia ínfima, invisible y silenciosa, en tanto que sus víctimas directas son animales no humanos o porque se produce en el ámbito privado (Bernuz, 2015, p.99; Flynn 2019). En buena medida, el desprecio o poca consideración al dolor, sufrimiento y matanza animal, dentro de nuestras sociedades, se comprende porque en nuestros marcos jurídicos, los animales no humanos, aún no son reconocidos como personas o sujetos de derecho⁶.

Los animales no humanos al no ser reconocidos como acreedores de derechos morales y/o jurídicos, quedan a total disposición de los humanos. Por esta razón Immanuel Kant argumentó que podíamos establecer deberes morales hacia otros animales de manera indirecta. El ejercicio de la crueldad hacia otras especies, sostenía Kant, atentaba contra la afabilidad y carácter humanitario, por lo cual, había que ejercitar la compasión hacia estos seres como una práctica en atención de nuestros deberes humanos. En palabras del filósofo:

Para no desarraigar estos deberes humanos, el hombre ha de ejercitar su compasión con los animales, pues aquel que se comporta cruelmente con ellos posee asimismo un corazón endurecido para con sus congéneres. Se puede, pues, conocer el corazón humano a partir de su relación con los animales. (Kant, 2022, p. 288)

Esta perspectiva ha sido socialmente aceptada, y diversas investigaciones vinculan la violencia hacia los animales con la descomposición social y la deshumanización. Estudios recientes han mostrado que la crueldad animal está relacionada con la violencia doméstica y de género (Bernuz, 2015), con dinámicas de control y abuso hacia mujeres e infancias (Ramírez, 2009), con la psicopatía y la criminalidad (Cajal, et al, 2018), o con el asesinato serial de humanos (Wright y Hensley, 2003). Desde

⁶ En México, el único acreedor de derechos es quien ha sido categorizado bajo el concepto de persona. Es decir, la persona es sujeto de derecho en cuanto titular al que la ley dirige derechos y deberes. Desde una perspectiva analítica existe una distinción entre sujeto de derechos y persona, la persona tiene capacidad de hecho, en ella recae la obligación, mientras que el sujeto de derecho es incapaz de hecho (como infantes o personas con una incapacidad intelectual severa), pero cuenta con capacidad de goce, esto es, recibir una prestación del sujeto obligado: de la persona (Lucano, 2024, pp. 159-185).

esta perspectiva de los deberes indirectos, la búsqueda del respeto hacia los animales tendría como principal objetivo una mejora en el bienestar humano y social.

En este contexto, la bioética debería tomar en serio la formación temprana sobre la cuestión animal para evitar una descomposición social a futuro. Existe amplio consenso en que la exposición temprana de niñas y niños a este tipo de violencia puede contribuir a su normalización y reproducción en etapas posteriores de la vida. Por ello, disciplinas como la criminología y la psicología han puesto mayor atención a los actos de maltrato o crueldad animal ejercitada por menores de edad: la principal preocupación es la posibilidad de desarrollar una psicopatía. Los estudios y análisis de la criminología, basados en información existente sobre la relación entre la crueldad animal y la descomposición social, son de suma importancia porque se identifica esta violencia como un termómetro sobre la situación delictiva o criminal, pero también porque pueden ayudar a prevenir conductas sociales gravemente reprobables (Ambrosio, 2017).

Incluso, el cuidado y la protección de la integridad de las infancias, mediante la prevención de estas conductas indeseables tienen como base los derechos humanos. En la “Declaración de los derechos del niño” se estableció que se debía promover una infancia feliz por parte de todos los Estados miembros. A su vez, la “Convención sobre los derechos del niño” enfatiza crear un mundo apropiado para la infancia y en su artículo 19 incita a los Estados a proteger al niño/a contra toda forma de violencia física o mental. Y la Observación General no. 26 (Comité de los Derechos del Niño, 2023) “Relativa a los derechos del niño y el medio ambiente” indica en su artículo 19 que “Los niños deben ser protegidos de todas las formas de violencia física y psicológica, como la violencia doméstica o la infligida a los animales”. De tal suerte que, si los Estados miembros adoptan seriamente un enfoque holístico sobre el vínculo de las distintas violencias y la descomposición social, la protección de las infancias debe regirse también sobre los efectos negativos que trae consigo la exposición y ejercicio de la violencia infligida a los animales⁷.

Dicho lo anterior, es evidente que las normas morales y jurídicas más aceptadas, con relación a regular el maltrato o crueldad animal, son las que priorizan y destacan los beneficios hacia la

⁷ El Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en el 2018 incluyó en su informe la recomendación a España de prohibir la participación de los niños menores de 18 años como toreros y como público en espectáculos de tauromaquia, con el objetivo de prevenir los efectos nocivos para los niños y niñas (El país, Sociedad, 23 enero 2026).

humanidad, pues es un hecho que, al menos en nuestro país, el principio *pro persona*⁸ representa una clave de interpretación que favorece en todo tiempo a la protección de los derechos humanos.

En este contexto, una bioética educativa no exige negar el principio *pro persona*, ampliamente consolidado en el ámbito jurídico y orientado a maximizar la protección de los derechos humanos. Sin embargo, el reconocimiento científico y filosófico de la sintiencia animal invita a preguntarse si dicho principio agota el horizonte normativo de la bioética cuando están en juego intereses básicos vinculados al sufrimiento y al bienestar de otros animales.

Plantear esta cuestión no implica equiparar sin matices a humanos y otros animales ni desdibujar la especificidad de los derechos fundamentales. Más bien, supone abrir la discusión sobre la posibilidad de una ampliación gradual del horizonte normativo, en donde la consideración moral no quede limitada exclusivamente por la pertenencia a la especie humana, y que incorpore de forma progresiva a otros seres capaces de poder experimentar sufrimiento físico y emocional.

En el ámbito educativo, esta reflexión puede traducirse en la formación temprana de criterios deliberativos más amplios, que reconozcan tensiones y conflictos sin resolverlos de manera simplista. Se trata de fomentar una disposición crítica en los infantes, capaz de examinar si la coherencia interna de la bioética -comprometida con la protección de la vida vulnerable- podría, en determinados contextos, justificar una extensión argumentada de su campo de aplicación hacia la vida sintiente en general.

Una bioética educativa más integral exigiría revisar críticamente el alcance del principialismo clásico⁹ cuando este se interpreta en clave exclusivamente humana. El esquema principialista propone resolver problemas bioéticos a través de los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Estos cuatro principios han orientado de manera significativa la deliberación ética en el ámbito biomédico (Guerrero, 2019); no obstante, si la bioética reconoce como moralmente relevantes a los seres sintientes, su marco normativo no puede quedar restringido a las relaciones entre individuos humanos (Hernández-Carbajal, 2024). Esta ampliación no constituye una innovación reciente, sino que encuentra sólidos antecedentes en uno de los teóricos fundacionales

⁸ El principio *pro persona* supone que en caso de conflicto normativo se debe privilegiar aquella norma que sea más favorable para la persona o la menos restrictiva de los derechos humanos (Tinoco, citada por Nava, 2018, p.15).

⁹ Se pueden revisar los grandes temas referidos al principialismo nacido en el Belmont Report en las sucesivas ediciones de la obra clásica de Beauchamp y Childress, *Principles of Biomedical Ethics*.

del campo: Fritz Jahr, quien en 1927 acuñó el término *Bio-Ethik* en un editorial publicado en la revista alemana de ciencias naturales *Kosmos*, y formuló posteriormente su “Imperativo Bioético”, concebido como un principio universal que extendía la consideración moral a todos los seres vivos (Lima, 2009). En este sentido, la apertura de la bioética no representa una ruptura con su tradición originaria, sino la recuperación de una intuición fundacional que soslayaba, desde sus inicios, el marco estrictamente antropocéntrico y/o humanocéntrico¹⁰.

Desde este enfoque bioético, es necesario atender los diversos hallazgos sobre los efectos negativos que trae consigo la violencia contra los animales a nivel individual y social, para dar cumplimiento a un mejor desarrollo integral humano.

Así, la bioética tendría como uno de sus objetivos erradicar la invisibilizada violencia hacia los animales, principalmente por el valor intrínseco de estos seres. Pero también, por ser un indicador de riesgo social y por la alteración de la salud pública (Matuberría; Makowski, 2009).

En contraste, ciertas prácticas educativas y sociales cuidadosamente mediadas han mostrado que las relaciones animal humano-animal no humano basadas en el cuidado y el respeto pueden contribuir al desarrollo moral y emocional desde tempranas edades, siempre que dichas interacciones se diseñen bajo criterios bioéticos que prioricen el bienestar del animal y eviten su instrumentalización.

En este contexto, la educación temprana se presenta como un espacio relevante para la formación bioética al permitir un acercamiento crítico a las evidencias científicas sobre la sintiencia,

¹⁰ Comúnmente se habla de antropocentrismo, entendido como un concepto filosófico o idea que considera a los humanos como centro y medida de todas las cosas. Sin embargo, este concepto se edificó bajo el supuesto de que en el hombre (varón) se encontraban las características de la excelencia humana, el *areté*. La participación en la esfera pública fue una característica relevante para excluir de la misma protección moral o jurídica a otros humanos que no eran varones, libres y/o pertenecientes a una etnia. Después de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos es que estas características dejaron de tener relevancia para reconocer moral o jurídicamente a alguien, siendo ahora la pertenencia a una especie. Además, como bien lo define la primatología, la familia antropoide (del griego *ánthropos*, "hombre"; e *idés*, "similar a") está conformada por gorilas, chimpancés, bonobos y humanos. De aquí se deduce que no hay nada que justifique la formación de un grupo para los grandes simios y otro para los humanos. Por lo tanto, el término antropocentrismo resulta inadecuado porque los otros antropoides no se han considerado como centro y medida de todas las cosas, y porque las «virtudes» emanadas del *ánthropos* (varón) dejaron de ser referentes para incluir a alguien en el círculo moral y/o jurídico. Así, la postura humanocéntrica es una cuestión política, no es neutral a la hora de emitir juicios, expresa su desprecio —teórica y prácticamente— hacia lo animal a través de aceptar uso, abuso o matanza innecesaria de los animales no humanos. (Lucano, 2024, p. 16)

la emotividad y el valor moral de los animales. Tal como expone Pérez Contreras (San Vicente, 2024), la ética animal y la bioética han contribuido a un cambio de paradigma en que los animales dejan de ser considerados meros objetos y pasan a ser reconocidos como seres con consideración moral. Una educación basada en evidencias y reflexión crítica puede desarrollar y madurar argumentos éticos en las infancias sobre la cuestión animal, así como crear ciertos deberes benevolentes y solidarios hacia otros animales, al tiempo que contribuye a la construcción de sociedades más justas, empáticas y menos tolerantes a la violencia en todas sus manifestaciones.

La importancia del desarrollo moral en edades tempranas y su relación con la cuestión animal

Existen distintos enfoques sobre el desarrollo moral. De manera general, el enfoque psicoanalítico enfatiza que la moralidad es resultado de la identificación del niño/a con sus padres y consiguiente introyección de normas; por su parte la Teoría del aprendizaje social subraya la influencia del ambiente en el desarrollo del autocontrol de distintas conductas morales, y el enfoque cognitivo-evolutivo destaca el desarrollo moral como una construcción activa que se va consolidando durante toda la vida (Barra, 1987). Los tres enfoques ofrecen respuestas relevantes al desarrollo moral. En el caso sobre su vínculo con la cuestión animal ayudan a comprender por qué es necesaria una educación temprana sobre esta temática, ya que, por una parte, se debe considerar que la moralidad de los padres o el entorno en el que se educa al infante influye -a veces de manera decisiva- sobre él o ella en distintos grados y formas, pero también es importante reconocer que los niños y niñas son individuos activos que pueden construir su moralidad y, además, puede seguir consolidándose de forma vitalicia.

Los aportes de Jean Piaget resultan decisivos para nuestro trabajo. Para este investigador, la moral infantil no se somete a la internalización pasiva de consignas, sino que se instaura en el tránsito desde reglas impuestas hacia formas de regulación construidas de modo intersubjetivo. Así,

[...] las nociones fundamentales de la moral infantil se dividen [...] en nociones impuestas por el adulto y en nociones nacidas de la colaboración de los propios niños [...] y la regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo [...] después se interioriza poco a poco y aparece [...] como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. (Piaget, 1984, p. 19).

El paso de la heteronomía (obediencia a normas externas) a la autonomía (capacidad de juicio propio) implica una reconfiguración profunda del criterio de validez moral. Por tanto, la norma deja de ser verdadera por su origen externo y se legitima en función de la reciprocidad y el consentimiento mutuo. Esta estructura es clave para el desarrollo puntual de una pedagogía animal crítica (Dinker & Pedersen, 2016; Spanning, 2023). Si la comunidad moral solo se define en el estadio heterónimo por la autoridad y la tradición (enfoque psicoanalítico y Teoría del aprendizaje social), tenderá a reproducir sin cuestionamiento los límites antropocéntricos y/o humanocéntricos heredados. En cambio, en el horizonte de la cooperación y la autonomía, el niño aprende a someter las normas al principio de reciprocidad y a examinar su coherencia (Melson, 2023; Pedersen, 2004; Trzak, 2019).

Ahora bien, esta ampliación del círculo moral no puede entenderse únicamente a la luz de un cambio de contenidos (añadir “los animales” a una lista previa de sujetos morales), debe ser fundamentada como una transformación en la estructura misma del juicio normativo. De aquí que una de las preocupaciones más visibles en el debate contemporáneo es la relación que niñas y niños establecen con los otros animales, especialmente cuando dicha relación se configura en términos de maltrato o abuso.

Una educación temprana que tenga en consideración el desarrollo moral sobre la cuestión animal, dentro de horizontes culturales que delimitan lo permitido y lo prohibido puede contribuir también a una formación basada en la templanza. La templanza, entendida como la capacidad de contener el impulso incluso cuando no existen sanciones externas. Su prueba decisiva aparece cuando el daño puede ejercerse impunemente, frente a quien no puede defenderse ni denunciar (Ramírez, 2008). Las primeras etapas de vida constituyen un momento crucial porque “la templanza sólo germina cuando el niño controla lo que, si quisiera, bien podría hacer —y con bastante impunidad” (Ramírez, 2008, pp. 2–3). Específicamente, los animales domésticos se convierten en protagonistas de esta argumentación, al crear un escenario formativo para los infantes donde pueden consolidarse valores como la empatía o, por el contrario, normalizar el ejercicio de abuso sobre lo vulnerable.

La influencia de los padres, madres o cuidadores en el proceso socializador de los infantes ha sido de suma importancia a nivel social, porque comúnmente se espera que ellos y ellas proporcionen a los infantes valores idóneos para lograr un desarrollo equilibrado. No solo se trata de satisfacer las necesidades fisiológicas e intelectuales de los infantes, sino también de propiciar un desarrollo

afectivo que se vea reflejado a nivel social. De esta forma se comprende que “la familia posee una función esencial en la formación de las futuras generaciones, pues en ella radican los cimientos para la educación en valores que contribuirán al desarrollo de la sociedad saludable y virtuosa que se necesita” (Brizuela et al, 2021, p. 3).

En las últimas décadas se han reconocido como miembros de la familia a los animales compañeros, como son principalmente perros y gatos, porque pueden llegar a ser verdaderos compañeros, amigos o confidentes con quien compartir sentimientos e ideas importantes en etapas tempranas. James H.S Bossard detectó algunos beneficios de la presencia de perros en los hogares destacando los efectos positivos de sus expresiones de afecto hacia los humanos, el desarrollo de relaciones afectivas duraderas o ser facilitadores de crear relaciones con otros humanos (Ascione, 2005, p. 5). Incluso, los beneficios pueden ir más allá de cuestiones emocionales y psicológicas, apoyando también la salud física de los humanos. Por ejemplo, en situación de alguna enfermedad cardiovascular la presencia de animales compañeros pueden modificar algunos factores de riesgo como la disminución de la presión arterial al reducir ansiedad o estrés, así como liberación de endorfinas que trae consigo el acariciarlos (Gómez et al, 2007, p. 381). Los adultos mayores también pueden ser beneficiados por la convivencia con estos animales al mejorar su calidad de vida porque proporcionan apoyo emocional, reduciendo así angustia, soledad y depresión (Gobierno de México, 2024).

En el caso de los/as infantes, al crear lazos afectivos con otros animales como miembros de su familia, pueden reconocer en estos seres a un amigo que de alguna forma se encuentra en las mismas condiciones que él o ella. En otras palabras, como lo pensó Jean-Jacques Rousseau (2024):

[...] para volverse piadoso y sensible, es necesario que el niño sepa que hay seres semejantes a él, que sufren lo que ha sufrido, que sienten los dolores que ha sentido, y otros de los que debe tener idea de que también puede sentirlos. (p. 239)

Además, para este filósofo el sentimiento que mueve al corazón humano es la piedad y el o la infante se humaniza al extender este sentimiento a otros animales.

Pero si, por el contrario, se normaliza la crueldad, maltrato o matanza de animales, como comúnmente sucede a nivel social, porque somos incapaces de dolernos, por ejemplo:

[...] de un carnero que vemos padeciendo, aunque sepamos que en breve ha de ser degollado puesto que pensamos que no prevé su suerte. De este modo nos vamos endureciendo por extensión sobre el destino de los hombres, y los ricos se consuelan del mal que hacen a los jóvenes, y los suponen tan necios que consideran que no sienten dolor [...] No es de extrañar que los políticos traten con tanto desdén al pueblo (Rousseau, 2024, pp. 242-243).

De aquí que hoy en día se hable de la teoría de la “conexión de la violencia”, la cual “a grandes rasgos postula que quien ejerce violencia hacia animales es propenso a ejercerla también hacia otros humanos” (Ramírez, 2008, p. 1).

Las reflexiones llevadas a cabo por Rousseau, corroboran algunas investigaciones que otorgan relevancia a la educación temprana sobre la cuestión animal, porque su argumentación tenía como base formar ciudadanos responsables en aras del bien social. Por ello, aconsejaba:

Nunca azuces dos perros para que riñan, ni hagas que un perro corra tras un gato. Este espíritu pacífico [en Emilio] es efecto de su educación, que no habiendo dado pábulo al amor propio y a una opinión de sí mismo, le ha impedido que buscase sus delicias en la dominación y en la desdicha ajena. Padece cuando ve padecer, que es un efecto natural. Lo que hace que se endurezca un joven, y tenga gusto en ver atormentar a un ser sensible, es que por una reflexión de vanidad se contempla exento de las mismas penas por su discreción o su superioridad. (Rousseau, 2024, p. 335).

En la actualidad algunos estudios muestran que las infancias cuando presencian maltrato hacia los animales y lo normalizan es porque también han presenciado violencia doméstica y posiblemente esta violencia se traducirá en más violencia (Ascione, 2005). Incluso, otras investigaciones muestran que:

[...] en situaciones de conflicto intrafamiliar, los animales por lo común son utilizados como instrumentos de terror físico y psicológico por un humano contra otro, o bien son utilizados como objetos contra los cuales los humanos desahogan su agresión, sea esta reprimida, aprendida o al azar. (Beirne, 2016, p. 246).

A su vez, la reproducción de la violencia doméstica -donde se encuentran infantes y animales- conforma una parte importante del proceso de transmisión intergeneracional y una tendencia a

reproducirla fuera del hogar (Beirne, 2016). En contraparte, relaciones basadas en el respeto y cuidado están emparentadas con una salud mental de los humanos, mejores escalas de empatía y en la juventud a tomar decisiones académicas y sociales ligadas a la ayuda de humanos y no humanos (Díaz y Olarte, 2016).

Así pues, resulta necesario prevenir a tempranas edades la violencia ejercida hacia otros animales, “se hace indispensable el trabajo [...] sensible a la forma de construcción de las jerarquías sociales, especialmente tratándose de cómo se categoriza el comportamiento humano convencionalmente cruel con animales” (Ramírez, 2008, pp. 10-11). Por lo cual, será conveniente trascender la convencional creencia de priorizar la erradicación de la crueldad hacia humanos y oscurecer o minimizar la crueldad ejercida hacia animales: ambas deben ser cuestionadas y eclipsadas de nuestras sociedades.

En suma, una bioética educativa debe guiarse por las diversas teorías e investigaciones que versan sobre el desarrollo moral de los y las infantes y su conexión con la cuestión animal, así como fomentar el ejercicio del discernimiento en torno al especismo, porque no solo refiere a actitudes individuales de desprecio hacia los animales, sino que opera como una estructura societal normativa profundamente arraigada en prácticas, lenguajes e instituciones (Noske, 1989; Pedersen, 2010b, 2021). Desde edades tempranas, niñas y niños aprenden -de forma explícita e implícita- qué vidas son centrales (aquellas que importan) y cuáles son periféricas (no tienen valor moral, solo valor instrumental), qué formas de uso son legítimas y cuáles resultan cuestionables. Este aprendizaje especista, desafortunadamente, configura un horizonte cultural en el que la instrumentalización animal aparece como algo natural, inevitable o incluso necesario (Francione, 2010; Nocella II, 2019; Snaza, 2013).

En este sentido, el antropocentrismo y/o humanocentrismo funcionan como matriz de inteligibilidad moral, a saber, ordena jerarquías y legitima asimetrías. Por ello, la educación temprana puede actuar como un espacio privilegiado de desnaturalización crítica. Introducir por medio suyo reflexiones accesibles sobre la sintiencia, el interés por evitar el sufrimiento y la interdependencia entre formas de vida permite cuestionar la aparente neutralidad de esas jerarquías (Pedersen, 2010a).

Entonces, hablar de violencia estructural interespecie implica reconocer que ciertas prácticas dañinas no se perciben como tales porque están culturalmente normalizadas, porque así las

reprodujeron nuestros padres o porque son vistas como meras costumbres. Una formación bioética que haga visible esta dimensión estructural no busca culpabilizar individualmente; más bien, este paradigma pedagógico ofrece herramientas conceptuales y prácticas para revisar críticamente los supuestos que sostienen la exclusión moral de los animales y abrir la posibilidad de relaciones más justas entre especies.

El desarrollo moral acompañado de una pedagogía animal crítica, no se circunscribe solamente a inculcar normas, sino principalmente busca problematizar las jerarquías naturalizadas y fomentar una reflexión situada sobre nuestras prácticas cotidianas (Dinker & Pedersen, 2016; Pedersen, 2004). En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de deliberación donde niñas y niños pueden examinar de modo crítico las formas en que se relacionan con otros animales.

Análisis breve sobre los resultados del proyecto de investigación: “Educación sobre el respeto a los animales en la formación temprana como mediación ética para prevenir la violencia social” a partir de las teorías expuestas.

En México, en diciembre del 2025, se emitió un Decreto por el que se reformaron y adicionaron los artículos 3o, 4o y 73 de la Constitución mexicana en materia de protección y cuidado animal. Los dos primeros artículos avalan la necesidad de llevar a cabo una educación temprana en materia de bienestar animal, pues en ellos se puede leer: “Los planes y programas de estudios tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: [...] el cuidado al medio ambiente, la protección de los animales, entre otras.” y en el artículo 4o que: “Queda prohibido el maltrato a los animales. El Estado mexicano debe garantizar la protección, el trato adecuado, la conservación y el cuidado de los animales, en los términos que señalen las leyes respectivas” (Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3o., 4o. y 73..., 2024). Este mismo Decreto dispuso que debía expedir la Ley General en Materia de Bienestar, Cuidado y Protección de los Animales, considerando su vínculos con las personas, de tal forma que los buenos argumentos, análisis y estudios que muestran lo significativo de implementar una educación desde tempranas edades en materia de protección y cuidado animal están en avenencia a los derechos decretados en nuestro país y deben ser tomados seriamente si se quiere suprimir conductas sociales reprobables como son la violencia, la crueldad o el crimen.

Las diversas teorías e investigaciones en torno al vínculo entre la violencia contra animales e infancias, resulta de vital importancia para fomentar pensamiento crítico que busca construir sociedades más justas y equitativas. A continuación, se mostrarán algunos resultados del proyecto de investigación: “Educación sobre el respeto a los animales en la formación temprana como mediación ética para prevenir la violencia social” llevado a cabo desde el año pasado en una escuela primaria en el municipio de Zapopan, Jalisco, México.

Se trabajó con infantes de segundo y sexto grado. A partir del diálogo con los niños/as se mostró lo importante de ofrecer bienestar y cuidado a los animales compañeros, como llevarlos al veterinario, vacunarlos, desparasitarlos, esterilizarlos, darles un alimento adecuado, tener siempre agua limpia disponible para que beban, sacar a pasear a los perros con el apoyo de una correa, levantar sus heces, mantener el arenero de gatos limpio, etc. Como lo muestran otras investigaciones, los propios niños reconocieron que tener animales compañeros conlleva retos, además de una gran alegría (Bryant, citado por Ascione, 2005, p. 6).

De esta manera, los y las infantes (entre 7-8 años) comprenden y diferencian claramente entre el bienestar y el maltrato animal principalmente haciendo referencia a los animales compañeros que habitan en sus hogares. La mayoría reconocen que es necesario brindar cuidados físico-biológicos para garantizar la salud, longevidad y bienestar general.

Una de las cuestiones que exigen atención a la educación temprana sobre el cuidado y responsabilidad de otros animales es que, en América Latina, México es el país con más perros callejeros (El Universal, 2025). Se estima que existen 28 millones de perros y el 70% se encuentran en las calles, signo de irresponsabilidad y del abandono. Este dato no solo es un número, implica una variedad de sufrimientos constantes que padecen estos animales. La crueldad y matanza a la que tienen que enfrentarse se conjuga con su dependencia a los humanos. Debido a ello “[...] mueren de hambre o aplastados por vehículos. Algunos son apaleados, martirizados y muertos por la población local que los considera como la peste, y sin embargo algunos sobreviven en condiciones precarias” (Danten, 2008, p. 244).

Durante nuestras visitas nos dimos cuenta que a los niños y niñas les resulta más fácil y comprensible reconocer los valores como benevolencia, compasión y justicia hacia otras especies a partir de lo que ellos y ellas experimentan a la hora de relacionarse con otros animales. Saben que los animales como ellos requieren cariño, cuidado y protección. Incluso algunos de ellos y ellas

identificaron la violencia o injusticia ejercida hacia otras especies considerando importante denunciar a quienes la ejercitan. Existen evidencias sobre lo significativo del vínculo entre infantes y animales en cuanto al fomento creciente sobre empatía y desarrollo social (Videla-Díaz, 2014 p. 170).

Dentro de las actividades realizadas en el proyecto, se mostró a través de videos la importancia de los cuidados que deben tener los animales, que abarcan nutrición, prevención de enfermedades y el mantenimiento de su entorno. Los infantes mostraron interés en estos asuntos y reconocieron que tenemos en común con otros animales (porque todos somos animales) la capacidad de ser dañados cuando se ejerce violencia o descuido. En este sentido, detectar actos de maltrato animal, por parte de los educadores, puede ser fundamental para evitar otras formas de violencia hacia los niños más pequeños (Flynn, 1999, p. 170).

El recorte de imágenes de perros, gatos, hámsters, tortugas o peces, para pegarlos en algún lugar de la casa mostró datos importantes. Seguido a instalar las imágenes dentro de la casa, nos acercamos a preguntarles ¿por qué habían puesto a ese animal allí? (casi todos/as escogieron perros y gatos), de lo cual tres respuestas fueron muy significativas: 1) “los puse en la azotea porque allí viven y nunca los bajan mis padres, pero me gustaría que durmieran conmigo para acariciarlos”; 2) “lo puse (un gato) en la cama porque nunca me dejan que se suba a mi cama a dormir conmigo... sí me gustaría que no lo regañaran porque se sube”; 3) “lo puse allí (perro) porque casi siempre está en el patio... me gustaría que estuviera dentro de casa porque se ve triste”. Estas afirmaciones no solo muestran que existen diversos grados de maltrato normalizado dentro de los hogares, sino que las infancias de alguna forma sienten apego a estos animales, por lo que desean un mayor bienestar para ellos. Es importante remarcar que un apego en edades tempranas basado en relaciones responsables y de cuidado, puede tener como resultado que en edades universitarias opten por elegir carreras ligadas a la ayuda y estén más orientados hacia valores que supongan beneficios sociales (Vizek-Vidovic et al, 2001. Citados por Videla-Díaz, 2014, p. 170).

Dentro de la segunda sesión, un niño relató que su padre había ejercido violencia sobre un gato y se preguntaba si su padre era “malo” o si él iba a ser en algún momento como su padre. Incitar al diálogo reflexivo a los infantes, contribuye a generar una pedagogía incluyente, que se toma seriamente el descubrimiento del mundo de la violencia o maltrato, para, como bien lo pensó Paulo Freire (2023) se comprometan, en la medida de lo posible y en edades posteriores, en transformar esa realidad injusta. Una de estas realidades que observan cotidianamente los infantes son los

animales que se encuentran en situación de calle, la mayoría de los/as estudiantes de sexto grado expresaron su preocupación por estos animales que, dijeron, “sufren hambre, miedo, sed o frío”. Constatamos que los niños y niñas de menores edades entablan diálogo sobre estos temas con mayor facilidad a diferencia de quienes se encuentran en edades que se acercan a la pubertad.

La obra con títeres, se llevó a cabo a través de mostrar los intereses básicos de diversos animales, como son: estar nutridos, disponer de agua potable, estar saludables o contar con asistencia médica, salir a pasear en el caso de los caninos, así como ser protegidos y amados; su capacidad de tener miedo, ansiedad, estrés o depresión. El objetivo consistió en incitar a los infantes a realizar preguntas a los/as títeres para identificar si veían a estos animales como amigos, confidentes o como meras propiedades. Los resultados fueron de suma importancia, porque expresaron empatía con los animales a través de los títeres: al hablarles de tú y por sus nombres, haciéndoles preguntas sobre sus lugares donde habitan, sus intereses o deseos.

Una última actividad consistió en que trajeran una imagen (foto o dibujo) de alguno de sus animales compañeros (y si no tenían de alguno, traer la imagen o dibujo de un animal que les gustaría tener) para que nos compartieran una experiencia con esos animales o por qué deseaban tener a ese animal. Encontramos que sus experiencias fueron de pérdidas y de alegría principalmente (reconocieron que su compañía era importante porque son o eran seres que disfrutaban y sufren) en el caso de los que no tenían, querían estar acompañados por lo que habían escuchado de sus compañeros/as o porque les gustaban esos animales.

En este marco, la intervención educativa sobre la cuestión animal a partir de promover la crítica infantil sobre la crueldad o maltrato animal supone crear también una autonomía para el desarrollo moral de los y las infantes. Donde sus apreciaciones, experiencias y análisis son tomados en cuenta porque ellos y ellas al igual que otros animales dependen del cuidado, protección y amor que les deben proporcionar humanos adultos. Y aunque la sociedad tienda a otorgar menor valor a los demás animales en comparación con la vida humana (Flynn, 2019) los y las infantes, de manera general, aún no tienen arraigado el prejuicio especista y pueden ponerlo en cuestión más fácilmente. El o la educadora en su relación con los y las infantes puede fungir no solo como transmisor de contenidos sino también como un referente importante para identificar a un niño o niña con problemas dentro del hogar, que es violentado o comienza a normalizar la violencia cuando cometa actos violentos contra otros animales (Flynn, 2019).

Conclusiones

Las evidencias teóricas y empíricas analizadas en este trabajo permiten afirmar que la violencia hacia los animales no puede comprenderse como un fenómeno aislado, sino como parte de un entramado más amplio de relaciones sociales en el que se configuran jerarquías, formas de dominación y procesos de normalización de la violencia. En este sentido, desplazar la mirada del síntoma individual hacia las condiciones culturales que lo hacen posible resulta fundamental para una comprensión crítica del problema.

Los resultados de la intervención educativa realizada muestran que las niñas y los niños, desde edades tempranas, son capaces de reconocer el maltrato animal, establecer vínculos empáticos con otros seres sintientes y cuestionar prácticas normalizadas en su entorno. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la educación temprana constituye un espacio privilegiado no sólo para la transmisión de conocimientos, sino para la formación de criterios morales autónomos y reflexivos. Desde una perspectiva bioética, la incorporación de la sintiencia como criterio de consideración moral permite ampliar el horizonte normativo más allá del antropocentrismo, sin que ello implique desconocer la especificidad de los derechos humanos. Por el contrario, sugiere la posibilidad de una ampliación gradual de la comunidad moral que atienda a la vulnerabilidad compartida entre especies.

En este marco, una pedagogía orientada a la cuestión animal no debe limitarse a inculcar normas de cuidado, sino que debe propiciar una revisión crítica de las prácticas, discursos y estructuras que legitiman la instrumentalización de los animales. La educación se configura, así como una mediación ética capaz de intervenir en los procesos de formación subjetiva y social, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas, empáticas y menos tolerantes a la violencia en todas sus formas.

Referencias

Ambrosio, M. T. (2017). El maltrato y la crueldad contra los animales. Su importancia desde la perspectiva de la criminología. En M. T. Ambrosio Morales & M. Anglés Hernández (Coords.), *La protección jurídica de los animales* (pp. 155–179). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Ascione, F. R. (2005). *Children and animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. Purdue University Press.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7–18.
- Beirne, P. (2009). *Confronting animal abuse: Law, criminology, and human-animal relationships*. Rowman & Littlefield.
- Beirne, P. (2016). ¿Hay progresión desde el abuso a animales hasta la violencia interhumana? *Devenires*, 17(33), 241–275.
- Bekoff, M., & Pierce, J. (2017). *The animals' agenda: Freedom, compassion, and coexistence in the human age*. Beacon Press.
- Bernuz, M. J. (2015). El maltrato animal como violencia doméstica y de género. Un análisis sobre las víctimas. *Revista de Victimología*, (2), 97–123.
- Brizuela, G. B., González, C. M., González, Y., & Sánchez, D. L. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982–1000.
- Cajal, M., Irurzún, J. I., Nadal, Z., Solimena, N., Widensky, B., Reyes, P., & Díaz Videla, M. (2018). Psicopatía, criminalidad y maltrato animal. En M. Díaz Videla & M. A. Olarte (Eds.), *Antrozoológica: Multidisciplinario campo de investigación* (pp. 112–133). Editorial Akadia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2023). *Observación general núm. 26 (2023), relativa a los derechos del niño y el medio ambiente, con particular atención al cambio climático*. Naciones Unidas.
https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/convencion_derechos_nino/Observacion-General-26_medio-ambiente_espanol.pdf
- Danten, C. (2008). *Un veterinario encolerizado*. Fondo de Cultura Económica.
- De Waal, F. (2016). *¿Tenemos suficiente inteligencia para entender la inteligencia de los animales?* Tusquets Editores.
- Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3o., 4o. y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de protección y cuidado animal. (2024, 2 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación.
<https://sidof.segob.gob.mx/notas/5744207>
- Díaz, M., & Olarte, M. A. (2016). Animales de compañía, personalidad humana y los beneficios percibidos por los custodios. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(2), 1–19. <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.2.21>

- Dinker, K. G., & Pedersen, H. (2016). Critical animal pedagogies: Re-learning our relations with animal others. En H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), *The Palgrave international handbook of alternative education* (pp. 415–430). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_27
- El Universal. (2025, 7 de agosto). México, el país con más perros callejeros en América Latina. *Vanguardia*. <https://vanguardia.com.mx/noticias/mexico/mexico-el-pais-con-mas-perros-callejeros-en-america-latina-EM16928408>
- El País. (2026, 23 de enero). La ONU pide explicaciones a España por permitir la participación de los menores en espectáculos taurinos. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2026-01-23/la-onu-pide-explicaciones-a-espana-por-permitir-la-participacion-de-los-menores-en-espectaculos-taurinos.html>
- Flynn, C. P. (1999). Animal abuse in childhood and later support for interpersonal violence in families. *Society & Animals*, 7(2), 161–172.
- Flynn, C. P. (2000). Why family professionals can no longer ignore violence toward animals. *Family Relations*, 49(1), 87–95. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00087.x>
- Francione, G. L. (2000). *Introduction to animal rights: Your child or the dog?* Temple University Press.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gafo, J. (2001). *10 palabras clave en bioética* (6.ª ed.). Verbo Divino.
- Gobierno de México. (2024). *Adultos mayores y mascotas. Algo más que compañía*. Procuraduría Federal del Consumidor.
<https://www.gob.mx/profeco/documentos/adultos-mayores-y-mascotas-algo-mas-que-compania?state=published>
- Gómez, L. F., Atehortúa, C. G., & Orozco, S. C. (2007). La influencia de las mascotas en la vida humana. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(3), 377–386.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rccp/v20n3/v20n3a16.pdf>
- González, A., & Ávila, I. D. (2022). *Glosario de resistencia animal(ista)*. Ediciones Desde Abajo; Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales.
- Guerrero, L. (Coord.). (2018). *Bioética*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hernández-Carbajal, I. J. (2024). Más allá de lo vivo: Consideraciones para una bioética biocéntrica. *Revista de Estudios Regionales Nueva Época*, 140–152.
<https://doi.org/10.59307/erne2.373>

- Kant, I. (2022). *Lecciones de ética*. Austral.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclee de Brouwer.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 15 de enero de 2026.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Lima, N. S. (2009). Fritz Jahr y el Zeitgeist de la bioética. *Aesthetika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 5(1), 4–11. <https://www.aesthetika.org/Fritz-Jahr-y-el-Zeitgeist-de-la>
- Low, P. (2012, 7 de julio). *The Cambridge declaration on consciousness*. Francis Crick Memorial Conference.
https://fcmconference.org/img/V9_Cambridge_Declaration_on_Consciousness.pdf
- Lucano, H. (2017). *A favor de los animales: Fragmentos filosóficos contra el especismo*. Universidad de Guadalajara.
- Lucano, H. (2024). *Miseria del derecho: Pensar de otro modo la liberación animal*. Plaza y Valdés.
- Matuberría, J., & Makowski, M. (2009). El maltrato animal como indicador de riesgo social. *Información Veterinaria*, (4), 16–19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4613702>
- Mellor, D. J. (2019). Welfare-aligned sentience: Enhanced capacities to experience, interact, anticipate, choose and survive. *Animals*, 9(7), 440.
<https://doi.org/10.3390/ani9070440>
- Melson, G. F. (2023). Children's moral reasoning about animals: Implications for development and education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 6(16).
https://doi.org/10.17899/ON_ED.2023.16.3
- Mosterín, J. (2013). *El reino de los animales*. Alianza Editorial.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Nava, C. (2018). *Estudios ambientales* (3.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4856/1.pdf>
- Nocella II, A. J., Drew, C., George, A. E., Ketenci, S., Lupinacci, J., Purdy, I., & Leeson-Schatz, J. (Eds.). (2019). *Education for total liberation: Critical animal pedagogy and teaching against speciesism*. Peter Lang.

- Noske, B. (1989). *Humans and other animals: Beyond the boundaries of anthropology*. Pluto Press.
- Pedersen, H. (2004). Schools, speciesism, and hidden curricula: The role of critical pedagogy for humane education futures. *Journal of Futures Studies*, 8(4), 1–14.
- Pedersen, H. (2010a). *Animals in schools: Processes and strategies in human-animal education*. Purdue University Press.
- Pedersen, H. (2010b). Animals on display: The zoocurriculum of museum exhibits. *Critical Education*, 1(8). <https://doi.org/10.14288/ce.v1i8.182259>
- Pedersen, H. (2021). Education, anthropocentrism, and interspecies sustainability: Confronting institutional anxieties in omniscient times. *Ethics and Education*, 16(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896639>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Ramírez, A. C. (2008, 3 y 10 de septiembre). La teoría de la “conexión de la violencia” y la necesidad de la investigación antropológica. *La Voz de Michoacán, suplemento Identidad*, 2–3; 10–11.
- Ramírez, A. C. (2009). *De humanos y otros animales*. Editorial Dríada.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o de la educación*. Gredos.
- San Vicente, A. del C. (2024). La bioética y el bioderecho en defensa de los derechos de los animales. *Murmillos Filosóficos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-bioetica-y-el-bioderecho-en-defensa-de-los-derechos-de-los-animales-4159907>
- Schaeffer, J.-M. (2009). *El fin de la excepción humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Singer, P. (2003). *Desacralizar la vida humana*. Cátedra.
- Snaza, N. (2013). Bewildering education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/15505170.2013.783889>
- Spannring, R. (2023). Critical animal pedagogy: Liberating the nonhuman learner? *On Education. Journal for Research and Debate*, 6(16). https://doi.org/10.17899/ON_ED.2023.16.8
- Trzak, A. (Ed.). (2019). *Teaching liberation: Essays on social justice, animals, veganism, and education*. Lantern Publishing & Media.
- Uexküll, J. von. (1945). *Ideas para una concepción biológica del mundo*. Espasa-Calpe.
- Vanda, B., Edwards, C., & Téllez, E. (2020). ¿Por qué importan el dolor y los estados mentales en los animales? En B. Vanda & E. Téllez (Eds.), *Naturaleza y vulnerabilidad: Ensayos de*

bioética (pp. 73–94). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Videla-Díaz, M. (2014). Interacción humano-animal: ¿Por qué la gente no ama a sus mascotas?

Revista de Psicología GEPU, 5(2), 164–179.

Villela, F. (2023). Animales sintientes: Una evaluación ética de su capacidad de sentir y sufrir.

Gaceta CONBIOÉTICA, 12(49), 24–28.

Wolfe, C. (2009). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.

Wright, J., & Hensley, C. (2003). From animal cruelty to serial murder: Applying the graduation hypothesis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*,

47(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0306624X02239276>