

**“Violencia de Especie:
estrategias educativas para una cultura de paz
sin discriminación”**

***APDDA
Congreso de los Diputados
Madrid, 19 de septiembre de 2014***

Sobre la educación no especeísta como uno de los
derechos de los niños

Javier de Lucas
Instituto de Derechos Humanos
Universitat de Valencia
lucasfra@uv.es

Introducción.

Quiero ante todo agradecer la invitación a participar en esta Jornada, una más en el extraordinario trabajo que lleva desarrollando desde hace siete años la APDDA (y de nuevo con la colaboración de la Asociación Franz Weber, cuyos responsable me contactaron para acudir). Y me parece particularmente oportuno el tema al que se nos convoca, las estrategias educativas para la paz y la no-discriminación frente a la violencia especeísta, en vísperas del 25 aniversario de la Convención de los derechos del niño, adoptada por la Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990.

Y permítanme otra consideración. No he venido a descubrir nada a quienes, de seguro, comparten el concepto y fundamento de la noción de derechos de los animales no humanos de la que arranca mi contribución y, sobre todo, militan en la lucha por estos derechos desde hace tiempo. Quiero agradecerles su trabajo y sus aportaciones, con las que he aprendido mucho en el día de hoy.

Mi intervención tendrá tres partes: (1) en la primera recordaré que la clave de nuestro trabajo es superar la cultura especeísta. Un reto enorme, sin duda, pero para el que contamos con el mejor instrumento: tenemos razón. Si se quiere una sociedad más justa y compasiva, decente, la cultura no especeísta es una condición sine qua non. (2) En la segunda, recordaré cuáles son las consecuencias del especeísmo en el ámbito jurídico y cómo podemos superar la restricción especeísta en la cultura de los derechos. Finalmente, (3) haré algunas propuestas en torno al derecho de los niños a la educación, a una educación no especeísta.

1. El punto de partida: superar el especeísmo

Quienes participamos en esta Jornada –así lo creo- estamos convencidos de que vivimos la fase de asentamiento de una nueva etapa de la cultura de los derechos...Ha habido otros, y a mi juicio todos pueden explicarse en torno a un *rubrum* común, la ampliación de los sujetos de derechos, la inclusión como sujetos de los que han sido entendidos como no-sujetos: en el XIX, la abolición de la

esclavitud y el reconocimiento de los derechos de los trabajadores; en el XX el reconocimiento de la igualdad en derechos de las mujeres, de los niños, de los no-sujetos por raza y opción sexual. Hoy, en el XXI, los derechos de los no-sujetos que sin embargo nos hacen más sujetos: los animales no humanos.

Pero ese momento fundacional, cuyos antecedentes podríamos remontar al menos a Bentham, se prolonga: a pesar de los antecedentes ilustrados, de la lucha animalista en su sentido amplio que es una constante en los siglos XIX y XX, afrontamos todavía hoy el desafío que consiste en superar la barrera especeísta, con ello, las razones morales, ideológicas y políticas que arraigan muy profundamente en nuestra cultura judeocristiana, grecorromana incluso (pero no sólo en ellas), determinada visión de los derechos.

Permítanme que lo recuerde: me refiero a ciertos tópicos, ideas recibidas que el hábito, la tradición, la resistencia al cambio, hacen aparecer como evidentes, como postulados. Y los sintetizo en la idea de que los seres humanos son la medida de todas las cosas, dueños y propietarios de la naturaleza que pueden legítimamente explotar, exprimir. Un mensaje que coincide con la visión del libro del Génesis: los seres humanos hemos obtenido por delegación divina la misión -y la competencia- de dominarlo todo. De ahí nace la idea -asimismo presentada como postulado- de la restricción del universo de los sujetos de los derechos (en realidad, su monopolio) a los seres humanos, las únicas personas morales, los únicos sujetos de dignidad.

Creo que pocos como Swift han sabido desmontar ese prejuicio. Lo he escrito en otras ocasiones (por ejemplo en el magnífico blog animalista *El caballo de Nietzsche*). Hablo del genial escritor irlandés que, a lo largo de su obra, se revela un crítico implacable de la crueldad y los vicios de la especie humana, así como de la soberbia pretensión que olvida la animalidad del hombre, al tiempo que desvela la relatividad de las costumbres y las leyes, en línea con Montaigne o Montesquieu. Muy en particular, al Montaigne que en el Ensayo XLII incluido en el libro I de sus *Essais* con el título, nos recuerda: *“Il y a plus de distance de tel homme a tel homme qu’il n’y en a de tel homme a telle bête”*.

Muy concretamente, el hilo conductor de sus *Viajes de Gulliver* es el mismo de otros escritores de la Utopía: la crítica antropológica, social y política del mundo en el que viven. Y lo que nos interesa aquí es su demolición del tópico del animal racional y también del ideal de civilización, que identifica con la sociedad inglesa de la época. Porque este libro de viajes es una metáfora tan

lúcida como implacable del discurso monista, el que sirve de justificación al imperialismo y al colonialismo y que se arroga la competencia para calificar de barbarie cualquier forma de diversidad cultural en sentido amplio. Es la historia del desmoronamiento de la presunción de quien se toma por *master and commander* del universo conocido en el XVIII (Gulliver es varón, inglés, médico y capitán de barco) y acabará por descubrir que los verdaderos atributos de la humanidad se encuentran en animales no humanos, los caballos.

En efecto, el último de esos *viajes de Gulliver*, que ocupa la cuarta parte del libro, y que anticipan una parte de lo que Nietzsche descubrió, al borde de la locura, le llevará hasta el país de los *houyhnhnms* -genial onomatopeya de relincho-. El nombre de estos seres, los caballos, significa en su lengua "La perfección de la naturaleza". Su sociedad convive con los *yahoos* –un vocablo también acuñado por Swift y que ha perdurado, como sabemos-, paradójicamente próximos a los seres humanos y caracterizados por rasgos como la codicia o la violencia. Frente a la sociedad pacífica e ideal que forman la raza de caballos nobles e inteligentes, están esos *yahoos*, los seres humanos que constituyen una verdadera *plaga* para la naturaleza, calificativo que Gulliver ha descubierto ya en sus viajes anteriores. Baste recordar que en su segundo viaje, el rey de Brobdingnag, tras escuchar las explicaciones de Gulliver sobre su raza, concluye que éste pertenece a "la más perniciosa ralea de repugnantes sabandijas que se arrastra por la superficie de la tierra".

Leerlas consideraciones que extrae el amo *houyhnhnm* de Gulliver (recuerdo, un caballo), cuando éste le explica hasta qué punto el reino más próspero y culto de la tierra, la Inglaterra del XVIII, basa su Gobierno en la mentira, la guerra, la desigualdad, en el imperio de un Derecho que, a la postre, no es sino la imposición de la mentira, la violencia y la desigualdad, resulta aterrador para el lector de hoy porque muestra cuán poco hemos avanzado en el proyecto civilizatorio. Por no hablar del especeísmo del que es preso Gulliver y que se le revelará tan falto de fundamento. En efecto, el personaje de Swift comprobará que la sabiduría, el buen juicio, el apego por la educación, incluso el sentido de la justicia y aun de la democracia como asamblea de iguales y, sobre todo, la *pietas*, son atributo de quienes no tienen la apariencia de humanos. Y en una vuelta de tuerca que, a mi juicio, supera incluso la escena de Nietzsche en Turín, Swift nos relata que, a su regreso a Inglaterra después de este último viaje, Gulliver cayó en lo que para su familia y amigos era una locura: no podía soportar la

convivencia con esos seres humanos tan poco humanos y, “harto de soportar la estulticia humana”, necesitaba refugiarse en las cuadras para reconfortarse con la compañía de los caballos. Son esos animales no humanos los que humanizan al hombre, nos propone en definitiva Swift. Una lección que aún no hemos aprendido.

2. Hacer frente al desafío de combatir el especeísmo en el ámbito de los derechos.

Permítanme que insista en la consideración de que este desafío supone no ya la necesidad de reformas, sino un verdadero cambio epocal. Por tanto, no sólo un cambio que exige un largo plazo, sino que es, además, difícilísimo. Y no sólo por la dificultad cultural, la de modificar nuestro universo simbólico, sino también los fundamentos de nuestro (des)orden social y económico.

Este cambio no se va a conseguir solo, ni prioritariamente mediante reformas jurídicas, económicas, ni políticas. La sociedad no se cambia por decreto. No se cambian las visiones del mundo a golpe de BOE. Los redactores de la Carta de la Organización de las Naciones Unidas lo tenían muy claro, a propósito de la forma de evitar lo que tras la experiencia de las dos guerras mundiales, consideraban el mal absoluto, la guerra: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Eso no quiere decir que, como afirmara uno de nuestros escasos humanistas, el valenciano Luis Vives, el Derecho pueda hacer poco más que “sujetar las manos y la ira”. Con alguno de los grandes juristas de nuestro tiempo, como Kelsen, pienso que el objetivo de la paz puede asegurarse mediante el desarrollo del Derecho. Pero esa es cuestión para otro foro y otro día.

Creo que la dificultad de este cambio cultural, epocal, se puede ejemplificar acudiendo al argumento de Horacio sobre nuestra ignorancia, nuestro prejuicio: *quid rides? Mutato nomine, de te fabula narratur*. Me parece oportuno recordar que Marx retomó precisamente esa cita en el prólogo a la primera edición de *El Capital*, cuando pretende explicar la necesidad de un cambio revolucionario en nuestra visión de la sociedad para poder transformarla en una sociedad más justa ¹.

¹ “Lo que me propongo investigar en esta obra es el modo de producción capitalista y las relaciones de producción y de cambio que le corresponden. El país clásico para ello es hasta

En efecto, hablamos de la necesidad de transformar ideas recibidas, juicios previos, consagrados como postulados, si no como dogmas, mediante la tradición y la imposición (o por ambas: el ejemplo del Toro de la Vega me parece clarísimo).

Nuestra lucha por los derechos de los animales no humanos debe hacer frente a esos hábitos mentales, verdaderas *vorvernständnis*, categorías mentales previas. Hábitos transmitidos a través del sistema de inductinamiento y socialización –que no de educación- en que ha devenido en buena medida la enseñanza, como describieran con acierto Pink Floyd en su *The Wall*.

Pues bien, el lema, de *te fabula narratur*, que quiero reinterpretar en el sentido del continuum de la vida frente a la barrera especeísta, puede servirnos para ofrecer un triple y sencillo principio jurídico. Lo diré ya, sin descubrirles nada, seguramente. Frente a la traslación al ámbito de los derechos del prejuicio especeísta, propongo, como seguramente asumen Vds, un triple principio básico:

1º) *Los derechos de los animales no humanos no son una contradictio in terminis;*

2º) *Es más, son derechos en sentido fuerte.*

3º) *Esos derechos no son contradictorios ni ajenos a la defensa de los derechos humanos; antes bien, luchar por ellos es luchar por los derechos humanos.*

Esa triple tesis, como saben, desafía a nuestras ideas recibidas acerca de los derechos. Desafía una concepción individualista, centrada en la noción del hombre como dueño y señor de cuanto le rodea, en una noción de propiedad como arquetipo del derecho subjetivo y en el sentido más absoluto de ese derecho (*iusutendi, fruendi et abutendi*). Esa conexión entre la centralidad del derecho de propiedad y la negación de la noción de derechos de los animales no humanos es el núcleo de la propuesta de Gary Francione (*Animals, Property, Rights*).

¿Quién de los que defendemos la causa animalista y por ello luchamos por el reconocimiento de los derechos de los animales no humanos, no ha sido recibido alguna vez con una sonrisa irónica, con el argumento de que la expresión “derechos humanos” es redundante porque no hay otros derechos que los humanos? Pues bien, lo que la tesis nos propone, en consonancia a su vez con una

ahora Inglaterra. De aquí el que haya tomado de él los principales hechos que sirven de ilustración a mis conclusiones teóricas. Si el lector alemán alza los hombros con gesto de fariseo ante la situación de los trabajadores industriales y agrícolas ingleses o si se tranquiliza con optimismo pensando que en Alemania las cosas no están, ni con mucho, tan mal, tendré que decirle: *De te fabula narratur*”

tesis básica con la filosofía animalista de los derechos (tal y como lo formulan con diferentes matices, Kymlicka, Singer o Francione) no es sólo que son verdaderos derechos, sino que su reconocimiento – el de estos derechos de los animales no humanos- nos hace más humanos, refuerza nuestros propios derechos, los de los animales humanos, porque refuerza los motores básicos de la lucha por los derechos, la no-violencia y la no discriminación, la paz y la igualdad. Más aún, esa toma de conciencia, ese reconocimiento de que la historia de esos derechos es la nuestra, es una palanca, incluso una condición para tomar en serio nuestros derechos, los de los animales humanos.

La base, vuelvo sobre el tópico, es la educación, como instrumento más poderoso de aprender y desarrollar una nueva cultura, una cultura en la que el hombre no es el centro de todas las cosas y tiene sobre todo una *responsabilidad de cuidado, no de dominio*, una convicción que debemos en gran medida a la única revolución del siglo XX que ha sobrevivido, la del feminismo, que lucha también contra los presupuestos patriarcalistas, machistas, de esa cultura de dominación. No hay cuidado si no hay un mínimo de respeto, de reconocimiento. Y el reconocimiento se manifiesta en garantía de las obligaciones, entendidas con rigor y firmeza, no desde el “buenismo”, la conmisericordia o la empatía, como conductas no supererogatorias.

Esa cultura del cuidado postula, pues, una cultura en cuyo centro, como instrumento de garantía está el Derecho. Pero no en el sentido pasivo, como consumo. Es una noción agónica del Derecho, de la democracia, de la ciudadanía o, por utilizar un término menos complicado, una noción activa de todos y cada uno los ciudadanos.

De ahí la importancia de la educación en la lucha por el Derecho, por los derechos. Los derechos de los humanos como parte de un hábitat que tiene necesidad de nuestro respeto y que por tanto tiene en el Derecho un buen instrumento (imprescindible, pero no suficiente y ni siquiera prioritario, precisamente porque de suyo no es eficaz). Hablo de los que se suelen denominar derechos de la tercera generación. Que no son sólo los derechos de la humanidad a bienes colectivos, que son transgeneracionales. Son también los derechos de los animales no humanos.

El reconocimiento de derechos a los animales no humanos mejorará nuestra condición de sujetos de derechos, nuestra lucha por los derechos. Porque, insisto, nos ayudará a entender las claves de no discriminación y no violencia.

Y precisamente por todo lo anterior es evidente la importancia del derecho a la educación, en todas sus modalidades y niveles. Formal (desde la enseñanza primaria a la superior y la profesional), informal, y continua: la enseñanza para posgraduados y adultos. Y contamos con excelentes ejemplos y materiales educativos a todos los niveles. Lo hemos visto aquí. Y diferentes Instituciones y agentes sociales trabajan en ese empeño (por ejemplo los Institutos de derechos humanos, los Colegios profesionales de abogados, asociaciones como INIUVA, diferentes Universidades UAB, UAM, UV...).

3. Los derechos de los niños y educación no especeísta. Qué hacer?

Para finalizar mi intervención trataré de recordar y explicitar por qué la atención a los derechos del niño, en particular al papel que desempeñan en una estrategia educativa que contribuya a una cultura de paz y no discriminación, son en buena medida la clave y por tanto la prioridad.

Partiré de una tesis que ha sido defendida en no pocas ocasiones y que enunciaré con las palabras de quien fuera Director Ejecutivo de la UNICEF, James Grant: *“Si consideramos que los niños son el elemento clave de los derechos humanos en general y de nuestros múltiples esfuerzos continuos en distintos campos del desarrollo, contribuiremos en mayor medida a la paz y a la seguridad internacionales, a la democracia, al desarrollo y al medio ambiente, así como a la prevención de crisis y conflictos, en un periodo de tiempo menor y con un coste más bajo que si utilizamos cualquier otro conjunto de acciones loables encaminadas a remediar los problemas mundiales”*. Sí: la educación de los niños es clave para el objetivo de una sociedad en la que limitemos el recurso a la violencia y alcancemos las mayores cotas de igualdad. Ahí es donde nos jugamos la viabilidad de tales objetivos. Pero teniendo en cuenta que si bien la escuela es el agente más poderoso, si la familia, los círculos de amistad, los medios de comunicación, los diferentes agentes de socialización son defensores de la violencia especeísta, poco podrá hacer la escuela.

No voy a formular alternativas concretas de contenido curricular. Aunque es evidente que, más que alternativas, habría que hablar de iniciativas, puesto que brillan por su ausencia las propuestas en este sentido en el marco legal vigente.

Creo que en buena medida ello se debe a que si bien preocupa la violencia y el maltrato causado a los niños, hay menos atención a las fuentes, a los medios a través de los cuales se acostumbra a los niños a la crueldad y la violencia, y en ese contexto, el prejuicio de que la violencia especeísta no es algo radicalmente nocivo para los niños, como muestran las secuencias de esas dos películas geniales que les he propuesto, *Los olvidados* de Buñuel y *Grupo Salvaje* de Peckinpah.

En mi opinión, como trataré de argumentar, ni el marco básico, La Convención de la ONU de los derechos del niño, ni la legislación específica en nuestro país (la LO 1/1996 de protección del menor), han dado con claridad este paso con disposiciones expresas. Si bien, como trataré también de argumentar, la lógica interna de esa Convención exigiría entender que forma parte del núcleo del derecho del niño a la educación el derecho a una educación no especeísta.

Muy concretamente por lo que se refiere al marco específico educativo de nuestro país, es evidente que no había referencias expresas a la educación antiespeceísta en el RD 1636/2006 en el que se planteaban los objetivos de la asignatura “Educación para la ciudadanía”. Tampoco las hay en la LOMCE: ni siquiera entre los objetivos de la educación primaria ni entre los “valores cívicos” que contempla (art.16.2), ni en los valores “éticos” cuya enseñanza se contempla en la educación secundaria (artículo 24.4.8), ni en el bachillerato (art.34) ni en la Formación Profesional (art.40). Y lo que es peor, a través de la asignatura de “Cultura” propia de las Comunidades Autónomas se abre paso el riesgo de considerar como parte de la identidad cultural que se debe conocer prácticas e instituciones que suponen maltrato y violencia animal, como sucede en la Comunidad valenciana (bous a la mar, bous al carrer, bou embolat, fiestas taurinas en Algemesí, etc) o en Andalucía.

Eso no quiere decir que carezcamos de materiales didácticos para promocionar la enseñanza del respeto a los animales no humanos y a sus derechos. Los hay y francamente buenos. Basta consultar algunos de los sitios web más conocidos, desde el del partido PACMA a Equanimal, Igualdad animal, Anima naturalis o la

Asociación Spera, o la propia Fundación F Weber. Y, por supuesto, las iniciativas de libros de texto para niños que presenta en esta misma mesa mi colega el maestro de Valladolid, Jose María Lera.

En todo caso, insistiré, a mi juicio es imprescindible recalcar la necesidad de una educación no especeísta como contenido y condición del derecho básico del niño a una educación plena, que permita su desarrollo personal y como ciudadano, una educación holista, global. Y precisamente es en el ámbito de los objetivos básicos del proyecto educativo definidos en la Convención de la ONU y en la LO 1/1996 donde a mi juicio se encuentran los elementos de conexión que nos permiten sostener esa tesis.

¿Alguien puede pensar que cuando se sostiene, por ejemplo, que el proyecto educativo debe estar al servicio de “la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” o que la escuela debe atender al desarrollo “de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”, tales aspiraciones pueden conseguirse desde una perspectiva especeísta? No. No es así. El especeísmo contribuye a todo lo contrario, la justificación del recurso a la violencia, a la crueldad, a la discriminación.

Pensemos, por ejemplo, en los cuatro principios rectores que, según establece la Convención sobre los Derechos del Niño, deben inspirar de forma transversal e implementarse en todo sistema de protección integral de los niños: el principio de no discriminación, el principio del interés superior de la niña o del niño, el principio de respeto al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y el principio de respeto a la opinión de la niña o del niño en todo procedimiento que lo afecte, de modo que se garantice su participación. Me parece evidente que tanto el primero como el tercero exigen una perspectiva no especeísta y no sólo las recomendaciones habituales de proporcionar un entorno educativo que evite la crueldad, la violencia y la discriminación.

Pero muy concretamente es imprescindible la referencia a la educación no especeísta como un derecho del niño si atendemos a lo dispuesto en el artículo 29.1 de la Convención de la ONU de los derechos del niño de 20 de noviembre de 1989 y, en relación con éste, a la observación general nº 1(2001), adoptada el 17 de abril de ese año y relativa a los 5 incisos del número 1 de ese artículo

29)². El apartado 1 del artículo 29 establece:

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Y, por su parte, la observación general n° 1(2001) adoptada el 17 de abril de ese año precisa el sentido de esos 5 incisos del número 1 de ese artículo 29, destaca que ese párrafo clave “es mucho más que un inventario o una enumeración de los distintos objetivos que debe perseguir la educación. En el contexto general de la Convención, sirve para subrayar, entre otras, las dimensiones siguientes: en primer lugar, hace hincapié en la naturaleza indispensablemente interconexa de las disposiciones de la Convención. Además, se destaca la importancia del proceso por el que se ha de promover el derecho a la educación. Así pues, los valores que se inculcan en el proceso educativo no deben socavar, sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. En tercer lugar, y es quizá lo más interesante para nosotros en esta Jornada, se subraya “el derecho individual y subjetivo a una determinada calidad de la educación...el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad...la educación también debe tener por objeto velar por que se asegure a cada niño la preparación fundamental para la vida activa y por que ningún niño

2 Que remite a su vez a la Observación General n° 13 del Comité DESC sobre el derecho a la educación en el contexto del párrafo 1 del artículo 3 del PIDESC.

termine su escolaridad sin contar con los elementos básicos que le permitan hacer frente a las dificultades con las que previsiblemente se topará en su camino. Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; **resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas** y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales”. En cuarto término, se recuerda que “el objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo”. De ahí “la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida”. Finalmente, se insiste en la “necesidad de planear e impartir la educación de manera que promueva y refuerce la gama de valores éticos concretos consagrados en la Convención, entre ellos la educación para la paz, la tolerancia y el respeto del medio ambiente, de forma integrada y holística, lo que puede exigir un planteamiento multidisciplinario”.

Concluyo: a mi juicio esos objetivos del derecho a la educación así explicitado exigen necesariamente superar la perspectiva especeísta y postulan la inclusión de contenidos antiespeceístas en el curriculum educativo. Estamos a tiempo de hacerlo. Permítanme que enuncie cuatro recomendaciones que pueden ayudarnos en esa tarea:

- (1) la primera es la prohibición de la presencia y asistencia de niños en espectáculos y prácticas de maltrato a los animales. Eso incluye la prohibición de asistencia a la tauromaquia (como nos ha recordado mi colega Anna Mulà a propósito de la recomendación de la ONU), pero también a zoos circos o granjas en las que se produzca maltrato animal.
- (2) La segunda es la supresión de toda subvención o medida de promoción con fondos públicos para

actividades e instituciones que eduquen en la violencia o maltrato especeísta. Singularmente, en nuestro país, las escuelas taurinas para niños y adolescentes.

- (3) La tercera, la necesidad de inclusión en los programas educativos de módulos transversales de educación contra la violencia y maltrato especeísta. Ello debe ser imperativo en los tramos de enseñanza obligatoria, desde luego. Pero no debe reducirse a ese nivel. Hay que incluir los demás niveles de enseñanza, con especial atención a dos tipos de profesionales: de un lado los de medios de comunicación. De otro, aquellos más relacionados con la violencia contra animales no humanos: jueces, abogados, policía, veterinarios.
- (4) Y por último, el refuerzo del control de la prohibición de emisión en medios públicos de comunicación de programas que puedan incluir violencia o maltrato especeísta en horario infantil o destinado a ese público.