

# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

90(31,3) DICIEMBRE 2017

## LECTURAS, ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORAS: MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES Y AITANA MARTOS GARCÍA



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

# ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 90 (31.3)

Zaragoza (España), diciembre, 2017

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,  
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,  
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación  
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.  
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,  
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

***Sede Social, redacción, administración y correspondencia***

Universidad de Zaragoza  
Facultad de Educación  
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

***Editor***

José Emilio Palomero Pescador  
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

***Páginas web***

<http://www.aufop.com>  
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

***Composición de textos e impresión***

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

***Diseño de portadas y diseño web***

José Palomero Fernández \* [hello@josepalomero.com](mailto:hello@josepalomero.com) \* <<http://www.josepalomero.com/>>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2016 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza. El presente número ha sido financiado por el Grupo de Investigación de Cultura escrita, oral y mediática (CEOM). Universidad de Almería

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Vicepresidente**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Editor y Secretario del Consejo de Redacción**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administración y distribución**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Correspondencia con autores**

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Relaciones institucionales**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Relaciones internacionales**

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

### **SopORTE informático**

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

## **Base de datos y certificaciones**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).  
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).  
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).  
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).  
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).  
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).  
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).  
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).  
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).  
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).  
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).  
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).  
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).  
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

### **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).  
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).  
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).  
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).  
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).  
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).  
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).  
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).  
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).  
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).  
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).  
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).  
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).  
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).  
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).  
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

### **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).  
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).  
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).  
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).  
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).  
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).  
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).  
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).  
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).  
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).  
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).  
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).  
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).  
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).  
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).  
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).  
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

### **ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)**

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en  
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.



# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadoras del número  
MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES  
Y AITANA MARTOS GARCÍA

Número 90 (31.3)  
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## ÍNDICE

**Editorial** ..... 11

### **Monografía**

#### ***Lecturas, ecología y educación: nuevas perspectivas para la formación del profesorado***

Lectura, Ecología y Educación: desafíos en la formación del profesorado <i>Mar Campos Fernández-Fígares y Aitana Martos García</i> .....	15
Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico en la formación y profesionalización docente <i>José Antonio Caride</i> .....	27
Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado <i>Noelia Ibarra Rius y Josep Ballester Roca</i> .....	41
Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad <i>Itaca Palmer y Pablo Aparicio Durán</i> .....	53
Educación medioambiental a través de la LJJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio <i>María del Carmen Quiles Cabrera y Remedios Sánchez García</i> .....	65



Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática <i>Juan García Unica</i> .....	79
Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje <i>Fátima Redondo Moralo y Gloria García Rivera</i> .....	91
La ecología en la actualidad: propuesta para desarrollar la comprensión escrita en la clase de ELE <i>Elena Carrión Guerrero</i> .....	103
La cultura del mar como palimpsesto cultural y tópico para la formación literaria: de la tradición clásica a Gómez de la Serna y Neruda <i>Aitana Martos García, Aurora Martínez Ezquerro y Ana Bravo Gaviro</i> ...	117
Agua, memoria y territorio en la Literatura Infantil: <i>El valor del agua</i> (2011), de Julio Llamazares <i>Moisés Selfa Sastre</i> .....	129
Información de estudiantes universitarios sobre el uso inapropiado de la ciencia <i>Gilberto Fregoso Peralta y Luz Eugenia Aguilar</i> .....	141
<b>Autores</b> .....	157
<b>Normas de funcionamiento</b> .....	161

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinated by  
MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES  
Y AITANA MARTOS GARCÍA

Número 90 (31.3)  
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## INDEX

**Editorial** ..... 11

### **Monograph** **Reading, Ecology and Education: New Approaches** **for Teacher Training**

Reading, Ecology and Education: Challenges for Teacher Training <i>Mar Campos Fernández-Fígares, Aitana Martos García</i> .....	15
Reading the World with Environmental Words: A Civic and Educational Challenge in Teacher Training <i>José Antonio Caride</i> .....	27
Ecology, Literary Reading, Heritage and Culture in Teacher Training <i>Noelia Ibarra Rius, Josep Ballester Roca</i> .....	41
Ecocriticism and Historicity: Rereading the Classics, Nature and Society <i>Ítaca Palmer, Pablo Aparicio Durán</i> .....	53
Environmental Education through Children's and Young People's Litera- ture: Keys for Teacher Training in Teaching Degrees <i>María del Carmen Quiles Cabrera, Remedios Sánchez García</i> .....	65

Ecocriticism, Environmentalism and Literary Education: A Problematic Relationship <i>Juan García Única</i> .....	79
Ecological Readings and Emotion through Traditional Stories: A Project for Primary Education Students and Students with Specific Learning Difficulties <i>Fátima Redondo Moralo, Gloria García Rivera</i> .....	91
Ecology in Current Events: Proposal to Develop Reading Skills in the Spanish as a Foreign Language Classroom <i>Elena Carrión Guerrero</i> .....	103
Sea Culture as Cultural Palimpsest and Subject for Literary Education: From the Classical Tradition to Gómez de la Serna and Neruda <i>Aitana Martos García, Aurora Martínez Ezquerro, Ana Bravo Gaviro</i> ...	117
Water, Memory and Territory in Children’s Literature: <i>El valor del agua</i> (2011), by Julio Llamazares <i>Moisés Selfa Sastre</i> .....	129
College Student Information on the Inappropriate Use of Science <i>Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar</i> .....	141
<b>Authors</b> .....	157
<b>Notes for Contributors</b> .....	161

### Sobre lectura y ecología

### On Reading and Ecology

**P**odríamos decir que la ecología, en el sentido de «ciencia que estudia [nos permitiríamos decir *y aplica*] las relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno», es, de alguna manera, una de las labores desarrolladas por los maestros/profesores desde el inicio de los tiempos. Es en las aulas donde se enseña/aprende a conocerse a uno mismo en su cultura, y al otro en esa necesidad de relacionarse, conociendo también otras culturas, empatizando en la apreciación de esas otras realidades que quedan fuera del radio de lo doméstico/privado. Donde se conocen las ciencias naturales y sociales, y con ellas hay un acercamiento a todo tipo de seres vivos e inanimados...

Pero no cabe duda de que, cuando hablamos hoy (en general) de ecología, vamos más allá de ese estudio para aproximarnos a la tercera acepción recogida en el DRAE: «defensa y protección de la naturaleza y del medio ambiente». En el presente monográfico se pretende mostrar cómo esa preocupación, fruto de la toma de conciencia de que es necesario *actuar*, es uno de los objetos de estudio que comienza a ser nuclear en las investigaciones en el campo de las didácticas.

Si el movimiento de la ecocrítica nace para «estudiar las relaciones entre la literatura y el medio ambiente» (Glotfelty, 1996), sus trabajos suelen enmarcarse dentro de los campos de la Teoría de la literatura, la crítica literaria o de las literaturas comparadas. Pero un paso más en la actuación, en el conseguir que *cale* en los más jóvenes la trascendencia del papel que ellos pueden jugar en esta defensa del medio ambiente, es sin duda llevar al aula estos contenidos, sin dejar por ello, o precisamente por esto, de hacer rigurosos planteamientos en los que se cuestiona y se toman posiciones, en ocasiones enfrentadas, sobre la manera en que se está tratando de conjugar esta educación-ecología en las aulas de todos los niveles educativos.

El núcleo de la cuestión está en lo que Morin describía como el choque entre ciencia y tecnología de un lado y las perspectivas humanistas de otro, y la necesi-

dad de conciliar ambos enfoques para abordar la complejidad de nuestro mundo. Sin embargo, la realidad es que, si estudiamos elementos concretos, por ejemplo el agua, tema sin duda estratégico, encontramos que es tratado por las instituciones, empresas y el propio sistema educativo, como H<sub>2</sub>O, como un recurso a gestionar, en cuya gobernanza se manejan nociones como sostenibilidad, biodiversidad, etc. La «otra parte», la que se refiere a su dimensión histórico-cultural, queda opacada, invisibilizada, pese a que sabemos que la noción actual de agua, *como tal*, es una abstracción reciente y que de lo que hablan las culturas diversas es de ríos, paisajes, *guardianes* del agua, abluciones y otros rituales, esto es, de la cultura del agua, de la forma en que la comunidad se *apropia* de estas aguas diversas, como lo es el arroyo respecto al océano, o la montaña respecto a la sima (Martos y Martos, 2013). Los antropólogos (Walsh) hablan de ontologías múltiples, al igual que Foucault acuñó el concepto de heterotopías para designar estos lugares *otros*, que se singularizan en las tradiciones mediante ritos y leyendas que hablan de aguas buenas, malas, encantadas...

Todo ello nos remite a un dilema de base, que es el choque entre el antropocentrismo y el ecocentrismo o biocentrismo, debate que ya supera el marco académico (por ejemplo, si, como defiende la etnoecología, debemos *rescatar* la sabiduría de los pueblos ancestrales sobre la naturaleza) a medida que la crisis ambiental se agrava y el capitalismo explota y depreda la Naturaleza con consecuencias nefastas. La escuela tiene la responsabilidad de diseñar una educación medioambiental que enlace con la alfabetización ciudadana y la literacidad crítica, es decir, con la cultura de la complejidad. Las perspectivas de estos estudios que aquí presentamos no abordan simplemente temas especulativos, sino que tratan de dar claves para intervenir en estas demandas sociales fundamentales.

En suma, con este número queremos presentar ante el lector un *estado de la cuestión* y también una serie de propuestas didácticas, en este espacio de investigación en didáctica que pretende destacar la importancia de una *alfabetización medioambiental* (advirtiendo de determinados riesgos) y proporcionar recursos adecuados para alcanzarla.

**El Consejo de Redacción**

---

# MONOGRAFÍA

## **LECTURAS, ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Reading, Ecology and Education:  
New Approaches for Teacher Training**

COORDINADORAS

*Mar Campos Fernández-Figares  
y Aitana Martos García*

---



## **Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado**

Mar CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES  
Aitana MARTOS GARCÍA

Datos de contacto:

Mar Campos Fernández-Figares  
Departamento de Educación  
Área de Didáctica de la Lengua  
y la Literatura  
Universidad de Almería (España)  
Ctra. Sacramento, s/n.  
La Cañada de San Urbano  
04120 Almería  
Correo electrónico:  
mcampos@ual.es

Aitana Martos García  
Departamento de Educación  
Área de Didáctica de la Lengua  
y la Literatura  
Universidad de Almería (España)  
Ctra. Sacramento, s/n.  
La Cañada de San Urbano  
04120 Almería  
Correo electrónico:  
aitmartos@gmail.co

Recibido: 16/10/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

En este artículo pretendemos abordar un conjunto de temas en torno a la lectura, la ecología y la educación, sobre los que parecemos estar siempre debatiendo: si la lectura es un conjunto de prácticas que necesitan ser contextualizadas, como demandan los *Nuevos Estudios de Literacidad*; si la ecología, más que una moda, debería ser un imperativo de la alfabetización ciudadana; si la educación es capaz de atender y dar respuesta a los retos y necesidades de la sociedad del presente siglo. Son estos unos planteamientos que requieren de una respuesta desde múltiples perspectivas para dar solución a un conjunto de problemas que percolan nuestra realidad.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Ecología, Educación, Medioambiente, Conciencia medioambiental.

## **Reading, Ecology and Education: Challenges for Teacher Training**

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to address a series of issues related to reading, ecology and education, which always seem to be a subject of debate. This paper mostly deals with the action of reading as a set of practices that needs to be contextualised. This is precisely what new studies on literacy call for. Some of their concerns involve the fact that ecology, rather than a fashion, should be an imperative for the literacy of citizens and the fact that education should also be capable of answering the challenges and needs of this century's society. These are plans and commitments that demand a solution based on multiple perspectives for a set of problems that permeate our reality.

**KEYWORDS:** Reading, Ecology, Education, Environment, Environmental awareness.



## Introducción

Es sabido que la problemática del deterioro ecológico ya viene siendo planteada desde finales del siglo XIX y, sobre todo, a partir de los años 70 del pasado siglo, justo cuando está en su máximo apogeo el crecimiento de la economía mundial. La síntesis es máxima pero podemos decir que, tras la segunda Guerra Mundial, se había ido incrementando a un ritmo vertiginoso una industrialización máxima, no solo en los países capitalistas y en los socialistas, sino también en los eufemísticamente llamados *en vías de desarrollo*; tanto para la producción de productos primarios como, y sobre todo, en los manufacturados que se multiplicaron por cuatro o más, según recoge Hobsbawn. Industrialización que obviamente era posible por el enorme consumo energético basado, casi exclusivamente, en los combustibles fósiles. Y así «hubo un efecto secundario de esta extraordinaria explosión que apenas si recibió atención aunque, visto desde la actualidad, ya presentaba un aspecto amenazador: la contaminación y el deterioro ecológico» (Hobsbawn, 2011: 264).

En general se considera que, a partir de los mencionados años 70, empieza a oírse la voz de alarma porque ya es innegable el *smog* sobre las grandes ciudades, y porque los estudios científicos sobre la capa de ozono y otros factores de destrozo ambiental eran incuestionables.

Así que cada vez cobran más fuerza distintas corrientes y propuestas, tanto desde la vertiente académica como desde los movimientos sociales (como el activismo ecológico), desde ese último tercio del siglo XX, como el movimiento de eco-resistencia, movimientos liberacionistas de la Tierra y de los animales, anticapitalistas, anarquistas verdes, ecologistas profundos, ecofeministas, antiglobalizadores...

En todo caso, esta efervescencia o inquietud hacia los temas medioambientales denota que va calando en la sociedad la necesidad de un cambio de mentalidad con respecto a la relación entre los seres humanos entre sí y entre estos y su entorno. Este cambio no va a venir, obviamente, desde un planteamiento puramente científico (y tecnológico) en un periodo en el que hay que replantearse la necesidad de poner límites de carácter práctico y ético a la investigación científica (como Italo Calvino adelantaba en 1952, en su *Vizconde demediado*, en la figura de Pietrochiodo, el carpintero de la corte). Se configura, por lo tanto, como un problema sin duda político y social de primera magnitud, que encuentra en el ámbito educativo su principal vía para la búsqueda de soluciones y para la consecución de un cambio en las generaciones del futuro.

Por ello la educación debe, cada vez más, conseguir formar ciudadanos plenamente conscientes de su estar en el mundo, y de su responsabilidad *desde y ante* su entorno no solo inmediato, sino también a una escala mayor, planetaria inclu-

so. El sentido de pertenencia a un *mundo global* que es transmitido por los medios de comunicación y que se hace posible gracias a las TICs –poniendo en contacto gentes de un diminuto pueblo andaluz con alguien que habita en el centro de Tokio, por ejemplo– tiene connotaciones para las que hay que ir preparando a los más jóvenes.

En este sentido, el trabajo de David Orr, quien publicaba en 1992 –mucho antes de la aparición de Internet como una herramienta al alcance de los ciudadanos– su *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, es considerado un referente imprescindible.

*Students need opportunities to work together, to create, to take responsibility, and to lead in a community setting without which they are unlikely to comprehend the full meaning of virtue, ecology, or community. Finally, the subject of virtue needs to become a part of what we talk about with clarity and understanding. To do so will require the re-introduction of moral philosophy throughout the contemporary curriculum (Orr, 1992: 183).*

A través de su paso por el sistema educativo, a lo largo de los distintos niveles, el aprendiz debería poder conjugar la información que recibe por otros infinitos soportes externos, con la formación a la que accede en el aula y cuyo contenido tiene, obviamente, que revisarse. Esa necesidad de trabajar juntos que reivindicaba Orr se extiende hoy no solo al compañero de pupitre, sino a todo aquel con el que se pueda establecer una relación cómoda a través de las nuevas *redes sociales virtuales*. Al ampliarse notablemente el número de *conocidos* se amplía también el número de realidades con las que se entra en contacto, con sus elementos positivos y negativos. Interlocutores muy lejanos entienden que deben hacer suyo también el problema del otro lado del planeta.

Lo malo de la situación actual es que, en lo que respecta al sistema educativo, en esa necesidad de incluir nuevos contenidos en el currículum han irrumpido sin cortapisas las TICs, pero no se han incrementado, sino todo lo contrario, los contenidos de filosofía y otras materias (educación para la ciudadanía, etc.) que son necesarias para poder «comprehend the full meaning of virtue, ecology, or community» reclamados por Orr.

## ***Hacia un mundo sostenible***

Con todo lo expuesto en el apartado precedente, la actualidad de la temática es incuestionable; ha conseguido ascender desde las repetidas llamadas de atención de los primeros *ecologistas* y se extiende por todos los ámbitos de la sociedad como denuncia y con propuestas de cambio. El canadiense Ian Angus, en su

notable *Facing de Anthropocene: Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System* (2016), plantea precisamente el poder del hombre hoy como fuerza equiparable a las de la naturaleza: meteoritos, volcanes, etc., para alterar el sistema Tierra, tanto que estaríamos ante un cambio de Era: tras el Holoceno, tendríamos que empezar a hablar del *Antropoceno*. Es decir: no podemos seguir minimizando las consecuencias de la acción del ser humano sobre el planeta<sup>1</sup>.

Parece claro que, sean cuales sean las respuestas a la situación en que nos encontramos, todas pasan por tener muy en cuenta a la naturaleza. Veamos en 2015, por presentar un ejemplo muy concreto, la extraordinaria (y criticada) exposición del arquitecto belga Luc Schiten titulada *Ciudad vegetal* (Colysée de Lambersart). En ella se presentaba una ciudad futurista, crítica con la forma de planificación urbanística previa, planificación que no habría respetado en absoluto el entorno en que se desarrolla ni habría tenido en cuenta la explotación desmedida de los recursos naturales. La propuesta novedosa de Schiten pasa por una observación de la naturaleza para incorporar sistemas energéticos renovables y estructuras inspiradas en el mundo vegetal.

Se trata de hacer ciudades para las personas, y eso implica el respeto y conocimiento del medio ambiente. Derivada de esta propuesta, el proyecto presentado por el estudio del mismo Schuiten en junio de este año 2017, *Archi-Human project*, es una experiencia piloto (inicialmente para Bruselas) para tratar de ubicar a personas *sin techo* en edificios construidos sobre otros en ruinas o en mal estado, viviendas concebidas de la manera más sostenible posible: integrar a estas personas en la vida del barrio a través de una propuesta multidisciplinar con un equipo que integra educadores, asistentes sociales, psicólogos, enfermeros, médicos... a la par que se consigue renovar espacios abandonados y desagradables para transformarlos en zonas de alta calidad medioambiental.

En este brevísimo recorrido multidisciplinar no podía faltar un agente de extraordinaria difusión como es el cine, que lleva tiempo dando voz a muchos elementos de la problemática relación del ser humano con el mundo *natural*. En Madrid, por ejemplo, una iniciativa necesaria como *Cine por el medio ambiente - Another way film Festival* se presenta como el primer festival de cine documental y de progreso sostenible de Madrid (2017), es una muestra más de querer hacer partícipe al público de esta problemática, participación no solo en la asistencia a las proyecciones sino en los debates organizados después de cada una de ellas. Implicar a las personas en la búsqueda de soluciones y en la aplicación de las mismas.

---

1 Ch. Schwägerl, C. Hamilton, C. Bonneuil y F. Gemmenne son algunos de los investigadores pioneros que destacan este poder del hombre como agente de cambio realmente trascendente sobre el planeta Tierra. Véase el interesante debate entre partidarios del término *antropoceno* frente al de *capitaloceno*, en Alan Thornett (2016).

En el campo de la literatura, la teoría literaria se ha volcado con el movimiento ecocrítico, sobre el que no nos extenderemos pues aparece en otros ensayos del presente monográfico. No obstante, sí queremos adelantar la importancia que ha tenido y tiene este movimiento crítico en el análisis, por ejemplo, de la evolución en la percepción de la naturaleza y en la forma de aprehenderla en los textos literarios, como observa Redondo Olmedilla (2012), y la necesidad de articular esta corriente teórica con la didáctica de la literatura, esfuerzo que se verá reflejado en algunos de los trabajos presentados en este número.

## **La demanda de una educación *para la ecología***

Es necesario llevar de manera destacada, a todos los miembros del sistema educativo, diversas propuestas que les hagan tomar conciencia de la necesidad de crear un mundo habitable para todos. Y hacer, de cada uno de los miembros, agentes que participen como elementos activos en la definición de dicho proceso. Es urgente la necesidad de repensarnos a nosotros mismos cuestionando la construcción del sujeto como *consumidor* (terrible término deshumanizador) para entenderlo como *activista*. Es importante dejar de vernos a nosotros mismos como seres etiquetados pasivos, sin más, para reivindicar nuestro papel como sujetos que forman parte de una sociedad, que quieren contribuir a la *construcción* de la misma.

Desde la Pedagogía social, *Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado* es la propuesta de José Antonio Caride, quien subraya la necesaria revisión del papel de los docentes, en su formación y desempeño profesional, invocando su protagonismo en la «interpretación de los desequilibrios sociales y ambientales» como un quehacer cívico de amplias miras pedagógicas y sociales.

El profesor Caride reivindica que el profesorado participe activamente en la transformación de las realidades cotidianas en las que inscribe sus prácticas docentes, más que nunca desafiadas por una crisis ambiental de alcance planetario. Contribuir a la formación de los más jóvenes leyendo el mundo con *letras ambientales*, más allá de asociar los viejos y nuevos *ecosistemas de la lectura* a una emergente *lectura de los ecosistemas* naturales y sociales, nos sitúa ante más y mejores oportunidades para un desarrollo humano sostenible, conciliando los derechos humanos y ecológicos.

Y para conseguir precisamente la adquisición de un mayor desarrollo en los docentes, incluyendo en esta formación el aprendizaje que parte de lo más cercano, Noelia Ibarra y Josep Ballester centran su mirada en la *Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura*. Proponen una necesaria articulación entre diferentes ámbitos del conocimiento de tal manera que, a través de determinadas

prácticas como los *itinerarios literarios*, se den la mano la literatura con la geografía y la historia, haciendo de la recuperación del patrimonio uno de los pilares en esa necesaria adquisición de conocimientos y conciencia de preservación, cambiando o ampliando la visión convencional de la lectura privada por la compartida en espacios públicos y sobre espacios públicos comunes. Estos itinerarios forjarán un profesorado activo y participativo, implicado en la conjunción de diferentes áreas de conocimiento.

Dentro del protagonismo que están tomando los estudios sobre educación medioambiental y las propuestas de la ecocrítica, algunos investigadores apuntan la necesidad de no dejarnos arrastrar al extremo de considerar que podemos hacer una lectura ecológica o ecocrítica *sin más*, pues no se puede olvidar que toda obra literaria (y toda lectura) es radicalmente histórica (Rodríguez, 1990), por lo que releer cualquier obra –y aquí se propone re-leer a los clásicos– necesitaría de una *re-lectura ecocrítica y radicalmente histórica* que Ítaca Palmer y Pablo Aparicio acercan en su *Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad*.

Su aportación constituye un importante ejercicio de cuestionamiento sobre qué es en cada momento la naturaleza –o el ser humano que con ella se relaciona–, ya que apenas podemos dar ninguna definición absoluta sobre estos conceptos válida para todo periodo histórico. Se suman, pues, a destacar la importancia de una lectura nueva que dé vida y permita recuperar a los clásicos en el aula haciéndolos más cercanos a las nuevas sensibilidades, pero poniéndola al lado de una necesaria reivindicación de la *historicidad* en la concepción de qué es hoy la naturaleza y qué es hoy la sociedad.

El eje central del trabajo de M<sup>a</sup> Carmen Quiles y Remedios Sánchez, *Educación medioambiental a través de la LIJ: claves para la formación del profesorado en los grados de Magisterio*, es la necesidad de atender a una educación en valores en todos los niveles educativos, incluyendo el universitario. En un momento en que las competencias genéricas han ocupado el centro de atención para el cambio de perspectiva en la docencia universitaria actual, la transversalidad de temáticas relacionadas directamente con la educación para la ciudadanía es inquestionable. Y lo es fundamentalmente para egresados que van a desarrollar su futuro laboral en las escuelas de infantil y primaria o como educadores sociales. La ecología y el respeto hacia el medio ambiente es uno de esos valores fundamentales que han de abordarse, si pretendemos construir un futuro más próspero e igualitario. En este sentido, las autoras abren una nueva puerta de actuación y nos dan las claves para integrarlo en las guías docentes propias del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, concretamente conectando con la literatura infantil y juvenil, un ámbito que los estudiantes de Magisterio han de conocer a fondo en sus múltiples dimensiones y espacios. Ofrecen junto a esta reflexión una

cuidada y útil selección de lecturas con las que trabajar en la formación de mediadores diversos aspectos relacionados con la relación entre el ser humano y el entorno que le rodea. Emplean el enfoque por *tareas* tomando como eje una selección de lecturas –tanto de narrativa como de poesía– para los más jóvenes, que también pueden hacer reflexionar a los adultos.

Precisamente a través de los libros para niños, Juan García Única se plantea una *relación problemática: Ecocrítica, ecologismo y educación literaria*. Tras hacer una reflexión acerca de lo que es la ecocrítica y rastrear el término y su significación desde sus inicios, destacando sobre todo de la noción de *Interconexión*, se plantea la dificultad de articular sus contenidos con la enseñanza de la literatura o, más concretamente, con la educación literaria. Y esa difícil fusión queda demostrada en el análisis de dos tipos de obras para niños. En una de ellas el enfoque sería más cercano a la ecocrítica, pero se consiguen efectos no deseados, poniéndose de manifiesto contradicciones profundas entre lo que creemos que el autor *pretende ofrecer* y lo que *realmente se ofrece*.

Otro tipo de obras que se acercan al *tipo naturalista para niños*, pero renovadas e incluyendo con frecuencia aspectos que las acercan a la LIJ (cuestiones de redacción e ilustración, por ejemplo), conseguirían, según este autor, el objetivo de ofrecer nuevos sentidos en la manera de conocer y relacionarse con el entorno, alejándose de lo que García Única encuentra como una tendencia recurrente en algunas obras de LIJ, la tendencia a la remitificación/misticismo ecologista.

Volvemos la mirada hacia obras más antiguas, los cuentos del folclore que son nuevamente rescatados en *Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales* por Fátima Redondo Moralo y Gloria García Rivera, quienes nos ofrecen realizar un giro fundamental en la educación al plantear la efectividad de potenciar el desarrollo de la educación emocional en las aulas. Para ello abogan por una relectura de los cuentos tradicionales, poniendo el foco de la atención no tanto en la trama o los objetos mágicos como en los entornos donde sucede la acción, en el *ambiente* y en los sentimientos que expresan los protagonistas y con los que los más jóvenes se identifican rápidamente. Atención en la selección de cuentos y especial cuidado en la ambientación del espacio físico donde se va a llevar a cabo la lectura son las propuestas de estas autoras, para visibilizar la necesidad de completar la formación de los menores atendiendo a esa inteligencia emocional tantas veces ignorada.

Un aprendiz completamente diferente es aquel al que se dirige el artículo de Elena Carrión *La ecología en la actualidad: propuesta para desarrollar la comprensión escrita en la clase de ELE*. Se presenta una innovadora metodología que, partiendo de una idea clásica como es la utilización de los *diarios* en la clase de lengua, pretende mejorar la comprensión lectora. Se elige como tema de tra-



bajo, precisamente, la ecología por su carácter interdisciplinar, lo que se adapta a la perfección a la naturaleza misma de la materia de enseñanza de una segunda lengua. Se asocia la actualidad de la temática con las metodologías más novedosas, el uso de canales que permiten el acceso a determinados textos, en esta propuesta los periodísticos de distinta índole, desde los que partir para conseguir que el alumno construya su propio conocimiento, con la guía del profesor, utilizando en este caso la aplicación *Flipboard* para lo que se precisa de una correcta alfabetización digital. Se trata sin duda de una propuesta didáctica muy novedosa en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Hay un elemento que encontramos presente siempre que abordamos estas temáticas, es uno de los más importantes de nuestro entorno que, tradicionalmente, ha sido objeto de estudio de las ciencias *puras* pero que, desde hace relativamente poco tiempo, ha sido el protagonista de una línea de investigación de las ciencias *sociales* e, incluso más específicamente, de la didáctica de la lengua y la literatura. Estamos hablando de la cultura del agua que es, sin duda, un espacio en el que humanidades y ciencias se dan la mano para tratar de dar respuesta a problemáticas que afectan a todos los órdenes de la vida (Martos, Campos y Martínez, 2017). En esta ocasión, en *La cultura del mar como palimpsesto cultural y tópico para la formación literaria: de la tradición clásica a Gómez de la Serna y Neruda*, Aitana Martos, Aurora Martínez Ezquerro y Ana Bravo recurren a la presencia de determinados seres marinos en las obras de autores concretos para estudiar la evolución de una figura, en este caso la ninfa, que al pasar por los distintos periodos históricos ha ido cambiando sustancialmente en dos sentidos, en relación a su descripción y simbología y en relación a su evolución de sujeto a objeto.

De cualquier manera, con el paso de los milenios las ninfas siguen vivas y muy presentes hoy en día en algo tan cotidiano, por ejemplo, como la publicidad. En su evolución, en la construcción y deconstrucción de los mitos, podemos rastrear, entender y explicar los cambios producidos entre el hombre y su entorno natural en diferentes periodos históricos. Es una reivindicación necesaria por dar a conocer este tipo de figuras en sus características de vinculación con lo natural, figuras que han permanecido en el imaginario humano, y tratar de recuperar algunas de sus cualidades ancestrales que parecen diluirse en usos comerciales anecdóticos y depredadores.

Un trabajo más que se centra en el estudio de la presencia del agua *en sí* en una obra concreta es *Agua, memoria y territorio en la literatura infantil: El valor del agua*, de Julio Llamazares, en el que Moisés Selfa elige una obra en la que desde el mismo título sabemos cuál va a ser su *leitmotiv*. En esta ocasión el agua, que va a ser un bien necesario para dar vida a toda una comarca, es la causa de la pérdida absoluta para otros. Estamos ante un interesante planteamiento

sobre la diferencia de miradas sobre la acción del ser humano y sobre la memoria; sobre las relaciones con los seres humanos más cercanos y con el entorno más directo, con el apego a la tierra, en esta ocasión, sepultada por el agua, y por la difícilísima separación/comprensión de los sentimientos de los más cercanos.

Pero volvamos a los alumnos *en formación*, algunos de los cuales pueden llegar a convertirse en docentes, para preguntarnos sobre el alcance que los temas que venimos debatiendo, cuando hablamos de las relaciones entre educación y conexión del hombre con su entorno, tienen en su día a día.

Desde el siglo XVIII con Kant y algunos enciclopedistas galos comenzó a suscitarse la preocupación por los efectos de ese pretendido dominio de la humanidad sobre la naturaleza. Recientemente Eric Hobsbawm (2011: 544) enunciaba que «a partir de los años setenta el mundo exterior afectó a la actividad de laboratorios y seminarios de una manera más indirecta, pero también más intensa, con el descubrimiento de que la tecnología derivada de la ciencia, cuyo poder se multiplicó gracias a la explosión económica global, era capaz de producir cambios fundamentales y tal vez irreversibles en el planeta Tierra, o al menos, en la Tierra como hábitat para los organismos vivos. Esto era aún más inquietante que la perspectiva de una catástrofe causada por el hombre, en forma de guerra nuclear (...)».

Así, se cierra este número con un trabajo de Gilberto Fregoso y Luz Aguilar, que muestra la *desconcertante* contradicción entre las enseñanzas básica y media, en las que se promulga una *ciencia* que, entre otros factores, destaca por mediar en la relación entre el hombre y la naturaleza, con la práctica de las universidades, esa *tecnología derivada de la ciencia*, y la percepción que de la misma «tienen los estudiantes del nivel superior».

Analizar esta percepción es el objetivo del trabajo, en el que se trata de dar a conocer las ideas de los estudiantes de distintas titulaciones cuando se les hace reflexionar sobre lo que leen habitualmente en torno a la *ciencia* puesto que, si bien la inmensa mayoría parece conocer la delicada situación medioambiental en la que nos encontramos, pocos son los que son capaces de establecer vínculos directos con prácticas concretas *científicas* que motivan precisamente esos daños ecológicos. Este estudio se hace entre alumnos de titulaciones tan dispares como Agroindustria, Cómputo, Nutrición, Psicología y Veterinaria, y pone de manifiesto la enorme distancia entre la información/educación medioambiental teórica, a la que todos los alumnos tendrían acceso entre otras causas por ser un tema recurrente en muy distintos ámbitos que nos rodean y se nos imponen, y la reflexión en la crítica a algunos usos de la ciencia, vinculados precisamente con algunas de las titulaciones de los alumnos requeridos.

Usos que en numerosas ocasiones no solo se han apartado de uno de los objetivos máximos de la ciencia, servir a la humanidad, sino que con frecuencia se



han convertido justo en lo contrario: agresividad contra la humanidad y contra el medioambiente en que esta se desarrolla.

Como podrá apreciar el lector, presentamos un conjunto de artículos con aportaciones sumamente valiosas para este tema: *Lectura, ecología y educación*, sin duda de máximo interés para la formación del profesorado.

### **Referencias bibliográficas**

- Angus, I. (2016). *Facing the Anthropocene: Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System*. New York: Monthly Review Press.
- Caride, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico en la formación y profesionalización docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Carrión Guerrero, E. (2017). La ecología en la actualidad: propuesta para desarrollar la comprensión escrita en la clase de ELE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Fregoso Peralta, G. y Aguilar González, L.E. (2017). Información de estudiantes universitarios sobre el uso inapropiado de la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Hobsbawm, E.(2011). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Ibarra Rius, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Martos, E., Campos F-Figares, M., y Martínez Ezquerro, A. (2017). Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua. *CTS Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, Vol. 12, nº 35, 177-182.
- Martos García, A., Martínez Ezquerro, A. y Bravo Gaviro, A. (2017). La cultura del mar como palimpsesto cultural y tópico para la formación literaria: de la tradición clásica a Gómez de la Serna y Neruda. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy. Education and the transition to a Postmodern World*. New York: SUNY.
- Palmer, Í. y Aparicio Durán, P. (2017). Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Quiles Cabrera, M.C. y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la UJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).

- Redondo Moralo, F. y García Rivera, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Redondo Olmedilla, J. C. (2012). De la naturaleza en el Renacimiento a la naturaleza en la literatura canadiense actual. En Eduardo A. Salas (ed.), *Arte y significación. Hacia una semiótica de la expresión artística*. Granada: Zumaya.
- Rodríguez, J.C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid: Akal.
- Schuiten, Luc (2017). Archi Human Projet. Visto en <https://www.kbs-frb.be/fr/Newsroom/Press-releases/2017/20170613ND>.
- Selfa Sastre, M. (2017). Agua, memoria y territorio en la Literatura Infantil: El valor del agua (2011), de Julio Llamazares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3).
- Thornett, A. (2016). Un paso de gigante hacia el antropoceno. *Viento sur* <http://vientosur.info/spip.php?article11798> (17/10/2016).



## ***Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado***

José Antonio CARIDE

Datos de contacto:

José Antonio Caride  
Departamento de Pedagogía  
y Didáctica  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Campus Vida  
Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.  
Universidad de Santiago  
de Compostela  
15782 Santiago de Compostela  
(España)  
Teléfono: (+34) 881 813 754  
Correo electrónico:  
joseantonio.caride@usc.es

Recibido: 15/10/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

Darse a la lectura del mundo con *letras ambientales*, más allá de situarnos ante una metáfora que sugiere nuevas oportunidades para la alfabetización lecto-escritora, desvela un deseo inequívoco: abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad. Un modo, entre otros, de alentar enseñanzas y aprendizajes sensibles a los valores que precisamos para construir una ciudadanía socio-ambientalmente comprometida con los derechos humanos y ecológicos, en las realidades próximas y en las que tienen un alcance planetario. Siendo una tarea desafiante, de amplios recorridos cívicos y pedagógicos, el profesorado –desde su formación hasta su desempeño profesional– debe asumir un protagonismo clave en la re-creación permanente de la *lectura* y *escritura* de los textos en sus contextos.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Formación del profesorado, Pedagogía social, Alfabetización ambiental, Valores cívicos y ecológicos.

## ***Reading the World with Environmental Words: A Civic and Educational Challenge in Teacher Training***

### **ABSTRACT**

Reading the world with 'environmental words', not only provides a metaphor that suggests new opportunities for reading and writing literacy, but uncovers a clear desire: to open up knowledge to life in all its diversity. One way, among others, to encourage teaching and learning practices that are sensitive to the values we need to build a socio-environmental citizenry that is committed to human and ecological rights, both in close scenarios and in those that have a global scope. This is a challenging task, with broad civic and educational channels, and teaching staff—from their training to their professional practice—must assume a key role in the permanent re-creation of the 'reading' and 'writing' of texts in their contexts.

**KEYWORDS:** Reading, Teacher training, Social pedagogy, Environmental literacy, Civic and ecological values.

## **Introducción: entre las lecturas del mundo y los mundos de la lectura**

Lo que hemos dado en llamar *lectura del mundo* nos sitúa, al menos, ante una triple intencionalidad en clave pedagógica y social (Caride y Pose, 2015): de un lado, posibilitar un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas, abriendo la mirada a su complejidad desde enfoques inter y transdisciplinares; de otro, activar procesos de cambio y transformación congruentes con el respeto a la dignidad humana y a la vida en toda su diversidad; finalmente, promover prácticas educativas en las que la lectura, y todas las escrituras que la anteceden, participen de sus enseñanzas incentivando la democratización de los saberes y aprendizajes, desde la infancia hasta la vejez. En esta tarea la *educación de todos* (igualando oportunidades), el *todo de la educación* (siendo integral e inclusiva) y *todas las educaciones* (escolar, familiar, comunitaria, social, etc.), deben contribuir, comprometiendo sus discursos y prácticas con un futuro sustentable (Leff, 2008).

Aludimos a *lecturas del mundo* que, sin obviar los *mundos de la lectura* en los que inscribe sus prácticas científicas, literarias, reflexivas, formativas, tecnológicas, etc., permitan a las personas agrandar los significados –visibles y ocultos– del conocimiento y de los comportamientos socio-ambientales; y, con ellos, a nuevos modos de relatar, explicar y comprender sus realidades como una totalidad, distanciándose de su percepción fragmentada o parcial, históricamente inspirada en los principios epistemológicos del positivismo y del método hipotético-deductivo. La invención del sujeto ecológico, las concepciones holísticas en la ética ambiental, la teoría del caos y las tesis de la complejidad, las huellas del pensamiento ecologista en la educación ambiental y, en general, en las ciencias ambientales y sociales... son algunas de las insurgencias que nos recuerdan, parafraseando a Octavio Paz, que el texto del mundo no es un texto único... y que el propio mundo es la metáfora de una metáfora (Barcelos, 2005: 90): «un libro de infinitas páginas», cuya lectura nos aboca a un proceso interminable.

## **La lectura como un modo de mejorar la vida y sus realidades**

Siendo mucho más que un mero juego de palabras, los ecosistemas de la lectura deben darnos la oportunidad de una lectura ecosistémica de los ecosistemas, que empiece por entender que el ambiente no se reduce a la Naturaleza ni a los entornos físico-naturales. Al hacerlo, la lectura se enraíza en el mundo, otorgándole a sus prácticas el sentido de una experiencia humana, que cognitiva y emocionalmente nunca está exenta de riesgos (Vila, 2008: 6): «un proceso imprescindible para asumir dónde nos movemos, cómo nos sentimos, qué comprendemos de lo que nos rodea y cómo fijamos los significados encontrados y

generados». Al fin y al cabo, como diría Maryanne Wolf (2008: 61) en su análisis acerca de cómo la evolución y el desarrollo de la lectura han cambiado la organización del cerebro y de nuestra vida intelectual, «todo lector se enfrenta a desafíos que lo llevan a otro lugar».

Se trata, por tanto, de aceptar el reto de leer el mundo críticamente, acudiendo al lenguaje y a las competencias lingüísticas como uno de los principales soportes de la comunicación y de cualquier actividad humana. Si la lectura no puede disociarse del deseo de aprender más, entonces –como diría Freire (1990)– el acto de leer requiere de una actitud crítica sistemática y de una disciplina intelectual que solo se adquiere con la práctica; nada de esto podrá lograrse sin una alfabetización transformadora que amplíe el mundo de la cultura al mundo de la historia, a una liberación de la palabra propia, que comienza por hacer conscientes a las personas de las diferencias que existen entre *estar en* el mundo y *ser con* el mundo. ¿A qué responden si no los impulsos seculares de la escritura y la lectura en sus variadas formas de contar, expandir y ampliar la vida?

Precisamente, apelando a la lectura como una oportunidad para desvelar el mundo, Graciela Bialek (2016: 147) advierte que con sus prácticas no nos convertimos «mágicamente en mejores ni en peores personas»; pero sí nos da, añade, la posibilidad de ampliar puntos de vista, de animar otras miradas y fantasías, de sentirnos convocados por la historia humana, de vivir la vida propia en otros y viceversa... También, diremos, la ocasión de poder luchar contra la tiranía de los fundamentalismos, de resistir las afrentas del autoritarismo y del capitalismo voraz, de liberarse de las servidumbres economicistas que subyacen a los discursos neoconservadores. Un leer el mundo que convierte el hacer en un *quehacer* para «desvendar algunas razones de ser y ver el mundo a través de las palabras... [reencontrándonos] con lo no dicho para fuera, con lo que jamás de los jamases nadie sentirá como nosotros... [que] nos permite ser únicos, críticos, originales y exclusivos en un mundo que obstinadamente nos quiere masificar» (Bialek, 2016: 152).

En un sugerente ensayo acerca de la lectura *en y del* mundo, recreando sus proyecciones en el lenguaje como una construcción estética, antropológica y filosófica encarnada en múltiples modos de mostrarse simbólica y materialmente – desde la oralidad clásica al giro informático, pasando por la tecnología de la imprenta–, Víctor Bravo (2009) recuerda cómo sus prácticas han abierto la brecha epistémica que nos ha trasladado de la fe a la razón, de las creencias a las ciencias, del yo a los otros, de los nombres a las cosas, de la escritura a la lectura y esta al permanente reencuentro con aquella... a pesar de las amenazas que anuncian la desaparición de sus prácticas heredadas, a las que se encadenan otras pérdidas relacionadas con una cierta imagen del mundo y de los modos de vivir en él.

De llegar a concretarse, todo indica que, sin las artes y las letras, sin las palabras que tejen las Humanidades y su conocimiento *inútil* (Ordine, 2013; García Gual, 2017), el mundo sería inhabitable. Frente a su degradación –con el eclipse de la literatura y los *clásicos*, junto a otras penurias filosóficas y filológicas– leer el mundo se convierte en un acto de rebeldía. La afirmación, dirá Petit (2016), de una necesidad –cada vez más acuciante– de exhibir pruebas de su rentabilidad inmediata, como si esa fuera su única razón de ser. Por ello, la autora considera más pertinente que nunca preguntarse y preguntarnos: ¿para qué sirve leer? ¿Por qué leer hoy? ¿Por qué incitar a los niños a que lo hagan? ¿Qué relación puede haber entre las páginas y las pantallas? ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura y las prácticas culturales? Interrogantes ante los que propone reanimar la interioridad, movilizar el pensamiento y suscitar intercambios poéticos, indagatorios, exploratorios... de nosotros y de lo que nos rodea; e incluso, de lo que todavía no es.

Leemos en palabras la vida, descubriendo en los relatos –sean cuales sean sus tipologías textuales– acontecimientos, situaciones, argumentos, personas o sociedades que, en lo esencial, no difieren sensiblemente de nuestras propias realidades y de las que nos contornan, incluso en las situaciones más críticas. Conviene no olvidar que la lectura «nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias y otras vidas. Nos ayuda a distanciarnos de nosotros mismos, a viajar por el tiempo y por el espacio, a conocer nuevas culturas y nuevas realidades, a ser, de alguna manera, más humanos» (Marchesi, 2005: 17). Expresado en otros términos, lo literario, ya sea como lectura o escritura, «no se agota en lo artístico y está indispensablemente ligada a una preocupación moral y una acción cívica» (Vargas Llosa, 2015: 63).

La idea de que la lectura contribuye al bienestar de la gente, como un arte que propicia el encuentro de las personas con la palabra escrita (Petit, 2009), viene de antiguo y está suficientemente acreditada; como también lo está que ha sido la causa de bastantes malestares y desasosiegos, ya sea porque se impone o hace por obligación, o porque se ha convertido en un ejercicio de denuncia e insubordinación frente a cualquier censura o represión. Entre otras, las que anidan en las reiteradas crisis (sociales, económicas, ambientales, etc.) que explican la génesis histórica de la insostenibilidad de los modelos de producción y consumo estimulados por un neoliberalismo económico –con sus derivaciones de alcance axiológico, político, cultural, etc.– que lejos de reducir las desigualdades y la vulnerabilidad de las personas y los colectivos más frágiles, las incrementa, sometiéndolas a nuevas interdependencias y contradicciones.

En su interior, como se constata en los Informes Mundiales sobre el Desarrollo Humano, que desde 1990 son publicados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se perpetúan o agravan la pobreza y el hambre, la

intolerancia, la violencia, la exclusión, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad... todas ellas, desde hace décadas, preocupaciones indisociables de una creciente toma de conciencia sobre la urgencia de un cambio de rumbo en los estilos de desarrollo, procurando armonizar el respeto a los derechos humanos con los *derechos* ecológicos. Un complicado equilibrio con el que se pretenden conciliar los ritmos de la biosfera con los intereses –demandas y necesidades– de la socioesfera, en un tiempo histórico en el que una de las principales imputaciones a la legitimidad del capitalismo reside en la crisis ecológica, en los conflictos sociales y las crisis humanitarias que él mismo genera (Rodríguez y Barcia, 2011). Así se pone de manifiesto en el último Informe del PNUD (2016), cuando en casi todos los países hay colectivos que están marginados en diferentes ámbitos a la vez: mujeres, niñas, poblaciones rurales, comunidades indígenas, minorías étnicas, personas con discapacidades, migrantes, refugiados y la comunidad LGBTI forman parte de los grupos más castigados, por motivos que no son estrictamente económicos, sino también políticos, sociales, culturales y ambientales.

En estas circunstancias volvemos a la socióloga y antropóloga Michèle Petit (2009) para poner en valor la capacidad reparadora de la lectoescritura en situaciones de crisis personal o social, a través de la palabra; y, con ella, del pensamiento y de la memoria, así como de los procesos de empoderamiento que rompen silencios y trazan nuevas trayectorias vitales permitiendo que la gente –individual y colectivamente– recupere o reconstruya sus identidades perdidas: un nombre propio, sus orígenes, un sitio en el mundo... más allá de las etiquetas que el entorno social, los medios de comunicación, los informes oficiales o las estadísticas les han puesto.

Para que se pueda avanzar en esta dirección, Martín-Barbero y Lluch (2011) resumen los principales logros del equipo de investigación que han coordinado en la necesidad de entender las experiencias lectoescriptoras como procesos de comunicación en los que se promueven cambios culturales. Las políticas que las activan son un soporte fundamental para la cohesión e inclusión social, la participación ciudadana y la convivencia, la interculturalidad y la sostenibilidad cultural. En su opinión, las lectoescrituras deben conjugarse en plural, como un quehacer cívico y político que trasciende los recintos escolares para practicarse en las familias, las comunidades, los medios de comunicación social y los espacios públicos virtuales. Todos ellos son realidades espacio-temporales en los que la Pedagogía Social y la Educación Social sitúan muchas de sus expectativas y logros, máxime cuando declaran –sin ambigüedades– que la lectura, además de mejorar la interpretación de sus realidades, debe ofrecerse a transformarlas para que sean más habitables y saludables. Este propósito requiere valorar la lectura en su justa medida, ampliando los horizontes cívicos del conocimiento, la libertad, la equidad y la justicia social como una *sociedad educadora* que, por serlo, es también una *sociedad lectora* (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009).



Invocando una educación que debe cambiar en un mundo que cambia, ya no se discute que la lectura debe ir «más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial» (UNESCO, 2015: 3). Así lo afirma Irina Bokova –Directora General de la UNESCO– en el prólogo del *Informe Rethinking Education: Towards a global common good?*, con el que se da continuidad a los coordinados por Edgar Faure (*Aprender a ser: la educación del futuro*) y Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*), editados en 1972 y 1996, respectivamente. Sin soslayar que las desigualdades se han agravado en un planeta bajo presión, el *Informe* reivindica una concepción humanista de la educación como un bien común esencial, poniendo énfasis en la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural o la responsabilidad compartida en el camino hacia un futuro que sea ecológica y socialmente sustentable.

### ***Entre las verdades incómodas y las incomodidades de la verdad***

Las apelaciones a un *buen desarrollo* o a un *desarrollo alternativo*, que encarnan posicionamientos éticos e ideológicos dispares en sus modos de afrontar los límites del crecimiento y una crisis socio-ambiental de alcance planetario, no tuvieron un refrendo oficial hasta los primeros años setenta del pasado siglo, cuando se celebró en Estocolmo, en junio de 1972, la primera *Conferencia sobre el Medio Humano*; un acontecimiento en el que los gobiernos declararon su voluntad de combinar el desarrollo económico y social con la preservación del medio ambiente y de los recursos naturales, para las generaciones presentes y futuras. Con todo, habrá que esperar hasta los últimos años ochenta para que la expresión *desarrollo sostenible* alcanzase su mayoría de edad con la difusión del informe *Nuestro futuro común* elaborado por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987), también conocido como *Brundtland Report*.

Desde entonces, de forma reiterada, lo sostenible y la sustentabilidad en el desarrollo han movilizad a la comunidad internacional en varios frentes, que van desde las propuestas que enfatizan el desarrollo comunitario local hasta los objetivos globales para todo un milenio, motivo de elogios y cuestionamientos incesantes. No puede ser de otro modo cuando la expresión *desarrollo sostenible* aún no ha sido capaz de trasladar sus deseos a las realidades de la gente, clarificando sus pretensiones políticas y económicas ante la necesidad de afirmar los valores democráticos frente a los que rigen los mercados (Caride, 2017). Como ya advirtieron Gutiérrez y Pozo (2008), los horizontes del desarrollo sostenible están empañados, siendo la ambigüedad semántica uno de sus puntos débiles –no el más importante–, ya que la pretendida neutralidad terminológica y el uso poli-

sémico de los vocablos *desarrollo* y *sustentabilidad* no pueden esconder que ambos están al servicio de propósitos diametralmente opuestos. En este sentido, Bob Jickling (2008: 123), reconociendo que el desarrollo sustentable es una idea seductora, a la que se le ha dado un gran impulso para llegar a una definición consensuada, afirma que «la probabilidad de llegar a alguna comprensión útil es más remota que nunca».

Como han analizado Sauv e, Berryman y Brunelle (2008: 36), «de manera progresiva, el medio ambiente concebido como un conjunto de problemas y como una reserva de recursos, ha sido deliberada y explícitamente subsumido en el desarrollo», sin apenas darse la oportunidad de explorar otras posturas éticas, como las que representan el ecocentrismo y el biocentrismo. Siendo así, añaden, «el desarrollo sustentable, inicialmente concebido como una estrategia pertinente para iniciar la reconciliación entre los mundos político-económico y ambiental, se ha inflado y transformado en el proyecto universal de una nueva civilización mundial» (*Ibíd.*: 46).

Se trata de una inquietud a la que se asocia no solo la preocupación por los destinos de la humanidad, sino también por la trama de la vida (Capra, 1990) y su futuro sostenible. Máxime cuando, durante siglos, las relaciones de los seres humanos con el ambiente se han caracterizado por un creciente desequilibrio, alentado por el mito del crecimiento sin límites en el que se fueron instalando las visiones antropocéntricas del progreso económico, poniendo la biosfera y sus recursos al servicio de la producción, especialmente desde los inicios de la revolución industrial. La promesa de la dominación de la Naturaleza se llevó a cabo de una manera tan perversa que, además de destruirla, ha generado una crisis ecológica y social de dimensiones abrumadoras (Santos, 2005: 149).

Pasando ahora por alto muchas de sus circunstancias, que van desde las verdades incómodas de una crisis civilizatoria sin precedentes hasta la incomodidad de las verdades que se reflejan en las desigualdades, opresiones e injusticias que padecen miles de millones de personas en el mundo, darnos a su lectura con *letras ambientales* desvela un af n inequívoco: abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad, alentando enseñanzas y aprendizajes sensibles a la razón y a las emociones, en la inacabada búsqueda que implica dar sentido a lo que somos y hacemos, en los planos individual y colectivo. Ni es fácil ni inmediato, ya que, como han afirmado Calvo y Gutiérrez (2006), no tenemos las soluciones en las manos, ni sabemos cómo resolver, con la efectividad y el consenso exigibles, los problemas que traen consigo el cambio climático, la extinción de especies, las migraciones masivas o los conflictos sociales por el uso de los recursos, entre distintos países o dentro de un mismo país. Pero sí sabemos, afirman, que «necesitamos sumar conocimientos, procedimientos y actitudes favorables hacia ese cambio social construido por personas formadas e informadas, que escuchan y son escuchadas... Un

proyecto común, con un decidido apoyo a lo que ya existe y un ánimo de participación y capacitación para la sostenibilidad» (Calvo y Gutiérrez, 2006: 119).

### ***Una invitación al diálogo con los saberes y sabores de la vida***

Además de proporcionarnos una metáfora con escasas utilidades semánticas entre nosotros, *Leer el mundo con letras ambientales* contiene una invitación al diálogo con los saberes y los sabores de la vida, allí donde es posible dar curso a lo inédito a través del pensamiento y la acción social, transitando entre las viejas y las nuevas racionalidades, los heredados y los emergentes imaginarios sociales: el «sabor del saber» (Leff, 2013: 54-59), que pone «a prueba la realidad degustándola... reafirmando al ser en el tiempo y el conocer en la historia... desde el ser del mundo y del ser en el mundo», situándonos ante la inauguración de una nueva pedagogía y otra educación; que sea adjetivada como *ambiental*, *social* o ambas, va más allá de las palabras para instalarnos en sus significados más profundos como *educere*, convocándonos a sentirnos y hacernos partícipes como ciudadanos libres, responsables y conscientes de la vitalidad del planeta.

La concepción misma de lo *ambiental* y sus *letras* nos remite a lo que Jiménez Bautista (2016: 32) identifica como la textura vital de los pueblos, en clave antropológica y ecológica, superando las viejas dicotomías del pensamiento hegemónico, para resaltar las interacciones «entre el sistema ambiental y el sociocultural en el territorio, prestando atención a la complejidad de esas relaciones con objeto de evitar causalismos unilineales y determinismos simplistas». En este escenario, la crisis ambiental es también un claro exponente de la crisis de las formas de comprensión del mundo, de su conocimiento y de los modos de construirlo. De ahí la insistencia en que los saberes ambientales den paso a una nueva racionalidad... con lenguajes, metodologías, procesos, actuaciones, etc. que sean congruentes con la convivencia en un mundo sociocultural y ambientalmente diverso. Es en esta diversidad en la habitan los saberes y los sabores de la vida cotidiana que nos invitan a leer el mundo con letras ambientales.

Reconociendo que todas las letras lo son –«el primer abecedario el ambiente», en expresión feliz de Frabboni, Galletti y Salvorelli (1980)–, resulta especialmente sugestiva la visión de Javier Reyes (2017), al confiar en la invención y los sueños mucho de lo que ha aportado la literatura a la lectura del mundo, que resume en dos contribuciones principales:

- a) De un lado, la oportunidad de ensanchar la mirada, con la hondura y complejidad que late en la socio-biosfera, incorporando las narraciones de naturalistas, biólogos y ecólogos como Charles Darwin, Hans Sloane o Paul Elrich; pero también de quienes en la poesía, la narrativa o el ensayo

–desde los más clásicos hasta los modernos y contemporáneos: Dante, Neruda, Pessoa o Borges– han enfatizado la necesidad de una visión holística de las relaciones individuo, cultura(s) y ambiente.

- b) De otro, la ocasión de que la literatura nos obsequie con paisajes y territorios, que van desde las realidades inmediatas del ambientalismo local, hasta las que han adquirido un sentido universal y planetario en los relatos de autores como Hemingway, García Márquez, Carpentier, Eliot o Mann. Como señala Reyes (2017: 30), «no hay persona ni personaje que no refiera un recuerdo, una impresión, un estado de ánimo ligado a determinado clima, a un paisaje, a un árbol, al canto de un ave. La narrativa y la poesía muestran que humano y naturaleza son elementos indisociables en el alma del mundo».

Los enfoques socioculturales de la lectura, que van más allá de los lingüísticos y psicolingüísticos, al subrayar que la literacidad tiene un origen social, cultural e históricamente situada (Cassany, 2006 y 2008), se abrazan con las alfabetizaciones plurales que se reflejan en los nuevos estudios de literacidad (Martos, 2013), incluida la ecológica (Barton, 1994) en sus convergencias con la *alfabetización ambiental* y la *ecoalfabetización*, sobre todo a partir de las aportaciones realizadas por Fritjof Capra (Aranda, 2015). En ellas, aunque sin nombrarlas expresamente, sitúa Edgar Morin (2001) los «siete saberes necesarios para la educación del futuro», que otros autores, como Peacock (2006), consideran que deben abordarse en los actuales currículos escolares, incidiendo en la importancia de las perspectivas interdisciplinarias y sus estrategias para abarcar las dimensiones éticas, científicas, económicas, políticas, sociales y ambientales de sus contenidos.

La transversalidad curricular que se viene reivindicando desde hace años, tanto desde la educación ambiental como de la imprecisa «educación para el desarrollo sostenible», revela una exigencia que Lencastre y Leal (2007) relacionaron con la urgencia de crear o asentar una profunda conciencia ambiental, de las que son espejo y reflejo distintos proyectos que convergen con la *Carta de la Tierra* y sus principios a favor del respeto y cuidado de la comunidad de la vida, de la integridad ecológica de la justicia social y económica, y de la democracia, la no violencia y la paz (Murga-Menoyo, 2009). Y que otros autores han vinculado a las *Agendas 21 Locales* y *Escolares*, o a las deliberaciones y acuerdos que han promovido las *Conferencias Mundiales sobre Medio Ambiente y Desarrollo* (Estocolmo, Río de Janeiro, Johannesburgo...) en las últimas décadas; también a los *Foros Globales*, entre los que sobresalen las propuestas del *Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y para la Responsabilidad Global*, aprobado en Río de Janeiro en 1992, con una visión alternativa, más crítica y políticamente comprometida que los consensos emanados de los documentos gubernamentales.

## El profesorado como *sujeto lector*, desde su formación a las prácticas docentes

La formación del profesorado y las prácticas docentes, que son inherentes a su desarrollo profesional, deben ocupar un lugar importante en la alfabetización ecológica o ambiental; ya sea con propósitos *funcionales* (contribuir a la comprensión básica del funcionamiento de los ecosistemas y de los temas ambientales), *culturales* (incentivar aprendizajes que desvelen los significados de las realidades socio-ambientales, en sus diversas proyecciones simbólicas y materiales) y *críticos* (fomentando la capacidad para el diálogo y la acción pro-ambiental, alentando sensibilidades, valores y responsabilidades que no se reducen a la transmisión de los conocimientos científico-curriculares, técnicos y/o profesionales).

Si el aprendizaje de las letras y los números constituyó el contenido básico de las enseñanzas que nacen con las escuelas y se le atribuyen como misión principal a su profesorado, con el paso del tiempo este encargo ha alcanzado niveles de complejidad que van más allá del mero hecho de enseñar o profesar la docencia, para implicarlos –profesional, académica y éticamente– en prácticas críticas y reflexivas (Giroux, 1990; Schön, 1998; Perrenoud, 2004) en una interacción continua con las realidades escolares, comunitarias y socioambientales en las que proyectan su actividad docente. En el último informe anual del *Worldwatch Institute* (2017), sobre cómo educar ecosocialmente para incidir en las transformaciones ecológico-ambientales derivadas de las actividades humanas que están provocando un cambio global, se insiste en que los contenidos científicos y las maneras de enseñarlos deben evolucionar hacia una progresiva eco-alfabetización de los aprendizajes, con la complejidad y el liderazgo moral que permita a las personas y comunidades afrontar retos sin precedentes.

En este sentido, construir la formación del profesorado con letras ambientales en las interacciones de lo local con lo global no puede sustraerse de las contribuciones que debe hacer al logro del derecho a una educación de calidad: un derecho que va más allá de la escolarización y los saberes curriculares, por muy importantes que sean. Esta tarea implica al menos cuatro (des)empeños: promover la inter-trans-disciplinariedad de los saberes compartidos ambientalmente; dar respuesta a las urgencias de un planeta herido, ecológica y socialmente; construir la ciencia como una toma de conciencia ambiental, cognitiva y emocionalmente; y finalmente, recuperar en su más amplio recorrido cívico y social la escritura-lectura como un modo de proyectarnos y desarrollarnos humanamente, contribuyendo a preservar la vida en toda su diversidad. El reto que supone construir/se, en tanto que docente, *en y como* sujeto lector (Ferreyro y Stramiello, 2008), parte inevitablemente de estas inquietudes.

## **Oye cómo va... experiencias al ras de la literacidad ambiental**

Afortunadamente ningún profesor en formación o en la profesión está solo. Lo acompañan, ya en sus inicios, quienes contribuirán en las aulas universitarias –también como docentes y/o alumnos– a formarlo como maestro o profesor de Educación Infantil, Primaria, Secundaria... También quienes comparten, en las instituciones escolares y en otros contextos sociales, sus prácticas docentes como profesionales de la educación siendo profesores, pedagogos o educadores (ambientales, sociales, etc.) en el más amplio sentido de la palabra.

Y, aún más allá, aquellos que han llevado a la república de las letras los relatos de miles de personas que alzan su voz cívica contra los males de civilización a la que nos están abocando la ignorancia, la codicia o la insensatez del desorden global (Innerarity, 2013). Relatos como los que, en México, nos iluminan desde la colección *Letras ambientales*, promovida en el seno de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara por Elba Castro y Javier Reyes, con títulos tan sugerentes como *¡Oye cómo va! Ensamblajes narrativos de educadores ambientales*; *Re-verdes sin pausa: educadores somos y en el ambiente andamos*; o *El planeta no tiene quien lo enfríe*. A los que se podrían añadir muchos otros, como los que gritan un *nunca más* llevado a las *Lecturas sobre el desastre del Prestige* (García Mira, 2013), un problema *local* que nos afectó a todos y que, como afirman sus autores, tiene que ver con el análisis y el diseño de trayectorias hacia un futuro más sostenible y menos dependiente del carbono.

Son relatos que también han servido como punto de encuentro en los Foros *Leer el mundo hoy* en el diálogo Universidad-Sociedad (Caride y Pose, 2015), promovidos por el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela, con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) y el Consejo Social de la universidad compostelana, el último de ellos *en clave de sustentabilidad ambiental*. En octubre de 2015 este Foro se trasladó a la Universidad Benemérita de Puebla (México) donde, en colaboración con distintas entidades académicas, científicas y profesionales, celebró una de sus sesiones leyendo el mundo desde las letras ambientales, con el objetivo de «generar un espacio para el intercambio y el diálogo entre las maneras de leer el mundo que poseen los discursos del arte, especialmente la literatura, y los del pensamiento ambiental, para nutrir, con renovada esperanza, el profundo sentido de la Vida».

Como se sabe y, con acierto, ilustra el profesor Santos Guerra (2011: 12) en sus hermosas metáforas sobre el árbol de la democracia, no hay milagros que conviertan su semilla «en un árbol frondoso que da sombra y produce frutos. No está hecho de una vez para todas... su crecimiento es lento y constante... El árbol



hace menos ruido al crecer que al caer». A la formación del profesorado y lo que podrán ser sus contribuciones al quehacer cívico y pedagógico que implica leer el mundo con letras ambientales... podrá sucederle lo mismo. Ojalá que solo para crecer y dar frutos.

## **Referencias bibliográficas**

- Aranda, J.M. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivos. *Revista Luna Azul*, 41, 365-384. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321739268020.pdf>
- Barcelos, V.H.L. (2005). 'Escritura' do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em educação ambiental. En Sato, M. y Carvalho, I. (coords.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 77-97.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bialet, G. (2016). Memorias en el andén: para pensar la lectura como oportunidad. En Yubero, S., Caride, J.A., Larrañaga, E. y Pose, H. (coords.), *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis, 139-156.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete Letras.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2006). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.
- Capra, R. (1990). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J.A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), pp. 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272> Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291245272/17350>
- Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 14, 65-80. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.05](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05) - DOI 10.18239/ocnos\_2015.14.05.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*: México: Ríos de tinta.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, J. y Stramiello, C.I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45,4, 1-7. Accesible en: <http://rieoei.org/2321.htm>.
- Frabboni, F., Galletti, A. y Salvorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- García Gual, C. (2017). *La luz de los lejanos faros: una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Ariel (2ª ed.).
- García Mira, R. (ed.) (2013). *Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales*. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, J. y Pozo, M.T. (2008). Stultifera navis: celebración insostenible. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 93-116.
- Jickling, B. (2008). Desarrollo sustentable en un mundo globalizador. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 117-132.
- Jiménez Bautista, F. (2016). *Antropología Ecológica*. Madrid: Dykinson.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- Lencastre, M. y Leal, R.M. (2007). A literacia ambiental a partir do lugar: transversalização e orientações educativas para a sustentabilidade no Projeto Terra. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. México: PNUMA, 381-394.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2013). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. México: PNUMA, 45-59.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario *Sociedad lectora y educación*, 15-35. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_05.pdf)
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (coords.) (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá-Madrid: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC-AECID.
- Martos, E. (2013). Nuevos estudios de literacidad. En Martos, E. y Campos F-Fígares, M. (coord.) (2013), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras, 534-537.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.
- Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario



- Educación para el Desarrollo Sostenible*, 239-262. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf)
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acontilado.
- Peacock, A. (2006). *Alfabetización ecológica en educación primaria*. Madrid: Morata-MEC.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016: desarrollo humano para todas las personas*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>.
- Reyes, J. (2017). Literatura: fértil vientre contra el ecocidio y el olvido. En Reyes, J., Castro, E. y Noguera, P. (coords.). *La vida como centro: arte y educación ambiental*. Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Universidad Nacional de Colombia, 24-32.
- Rodríguez, N. y Barcia, F.J. (2011). La génesis histórica de la conciencia de la crisis ecológica y su insostenibilidad. En Barcia, F.J. (ed.). *A razón ecológica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 7-20.
- Santos, B. de (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Santos Guerra, M. A. (2012). *El árbol de la democracia*. Porto: Proferições.
- Sauvé, L., Berrymann, T. y Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En González Gaudiano, E. (coord.). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 25-52.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Madrid: Taurus.
- Vila, E.S. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45,4, 1-7. Recuperado de: <http://rieoei.org/2281.htm>.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y de la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Wordlwatch Institute (2017). *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*. Madrid: Icaria.
- Yubero, S., Caride, J.A. y Larrañaga, E. (coords.) (2009). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-CEPLI y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

## ***Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado***

Noelia IBARRA RIUS  
Josep BALLESTER ROCA

Datos de contacto:

Noelia Ibarra Rius  
Correo electrónico:  
noelia.ibarra@uv.es

Josep Ballester Roca.  
Correo electrónico  
Josep.Ballester@uv.es

Dirección postal común:  
Departamento de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura.  
Universidad de Valencia  
Avenida de Tarongers, 4  
46022 Valencia  
Teléfono: 963 864 485.

Recibido: 15/08/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

Los autores analizan la relación entre lectura, ecología y educación literaria como una respuesta comprometida a la formación de identidades plurales y la aproximación al patrimonio colectivo. En este sentido, exploran las posibilidades de los itinerarios literarios en la formación del profesorado como estrategia metodológica para el desarrollo integral del alumnado de los diferentes niveles educativos y el ejercicio activo de su ciudadanía.

**PALABRAS CLAVE:** Educación literaria, Patrimonio, Cultura, Identidad, Formación profesorado.

## ***Ecology, Literary Reading, Heritage and Culture in Teacher Training***

### **ABSTRACT**

The authors analyse the relationship between reading, ecology and literary education as a committed response to the formation of identities and to the approach to collective heritage. In this sense, they explore the possibilities of literary channels in teacher training as a methodological strategy for the overall development of students of different educational levels and the active exercise of their citizenship.

**KEYWORDS:** Literary education, Heritage, Culture, Identity, Teacher training.

## **Introducción**

En los últimos tiempos hemos asistido a un cambio de perspectiva respecto a la teoría y enseñanza de la literatura, en cuanto a la consideración de la relevancia de la dimensión geográfica de los textos literarios se refiere. Así, los planteamientos historicistas de carácter más tradicional se han renovado a partir de aportaciones en torno a la relevancia del contexto, procedentes de orientaciones como la geocrítica o el geocriticismo, basadas en la interacción entre los espacios humanos y la literatura o incluso, la ecocrítica (Bataller y Gassó, 2014; Glotfield y Fromm, 1996; Gras, 2003; Martos y Martos, 2016; Martos, Campos y Martínez Ezquerro, 2017; Westphal, 2007; White, 1994, entre otros). En detrimento de enfoques centrados en la memorización de datos relativos a movimientos, épocas, autores y obras sin contacto directo con el texto literario más allá de un breve fragmento incluido en el manual de turno –e incluso, sin este breve texto–, progresivamente adquieren importancia perspectivas centradas en el protagonismo del lector y su necesaria interacción, así como en la respuesta a sus necesidades e intereses como ciudadano del siglo XXI (Ballester, 2015; Ferreiro, 2001; Mendoza, 2004).

De la convergencia entre diferentes factores definitorios de las sociedades contemporáneas, como el extraordinario avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas necesidades comunicativas, el auge del capitalismo neoliberal, la eclosión de fenómenos como la multiculturalidad, así como las diferentes crisis sociales, económicas, ambientales o patrimoniales que han convulsionado el final del siglo XX y el inicio del XXI, se configura un nuevo tipo de lector al que no es posible interpelar mediante una concepción restrictiva de la lectura limitada al soporte papel y, en especial, de la literatura como recordatorio de datos o complejas exégesis de carácter escrito, en las que en gran número de ocasiones el grado de complicación depende del modelo de comentario impuesto por el docente (Ballester e Ibarra, 2015; Cassany, 2012; Díaz Noci, 2009; García Canclini, 2016). En este sentido, la educación lectora y literaria contemporánea se enfrenta a diferentes retos, tanto en lo que se refiere a la formación de su profesorado como al alumnado de los diferentes niveles educativos, pues entre sus objetivos se encuentra la formación del lector, sobre todo del literario competente, entendido en el sentido crítico del término, como una competencia clave para la lectura de la realidad circundante y el ejercicio activo de su ciudadanía (Mendoza, 2002; Ibarra y Ballester, 2016a y b).

Entre las principales dificultades para la consecución de este complejo reto destacamos la aparente desconexión entre literatura y sociedad que recorre las aulas de los distintos niveles de escolaridad. El alumnado actual parece identificar la literatura con una materia escolar que poco tiene que ver con la realidad cotidiana y menos todavía puede aportar a la satisfacción de sus intereses o la resolu-

ción de sus necesidades. De ahí las estadísticas en cuanto a hábitos y preferencias de lectura de la población española y la equiparación de la literatura a la lectura escolar prescriptiva (Ballester e Ibarra, 2016; Cordón, 2016). Por este motivo, en este trabajo nos centraremos en el necesario análisis y reflexión sobre la relación entre lectura, literatura y ecología como una posibilidad metodológica de renovación en la formación del profesorado de las futuras generaciones en edad escolar y, al tiempo, atractiva para el alumnado de los diferentes niveles educativos, que trasciende los límites del aula tradicional y la clásica compartimentación de materias en torno a las que se construye el currículum escolar. Si bien el triángulo marca tres pilares esenciales (ecología y didáctica de la lectura y la literatura), la naturaleza del vínculo entre esta tríada atañe a diferentes ámbitos del conocimiento, como la antropología, la sociología, la geografía, los estudios literarios, la filosofía o la ética, e incluso comprende contextos no necesariamente académicos ni educativos, como seguidamente examinaremos.

### ***Educación literaria, patrimonio e identidad: los itinerarios literarios***

La geografía como una forma de explicar la literatura, como parte de una narrativa susceptible de ser leída y escrita y, al tiempo, la literatura como interpretación del territorio, como comprensión de sus accidentes, singularidades y especificidades, como fragmento de un legado, muestra de un origen y afirmación de la identidad de una comunidad implican, en realidad, dos caras de la misma moneda en la relación entre la literatura y el espacio. Si bien en modo alguno podemos calificar esta concepción como un hallazgo exclusivo del siglo XXI, pues autores como Paterson (1965), Newby (1981), Bakhtín (1989), Chevalier (1993), Anderson (1985) o Moretti (1997), entre otros, ya habían realizado aportaciones en diferentes sentidos respecto a rasgos y posibilidades de esta vinculación, sí que podemos calificar de novedoso el auge que de forma progresiva está adquiriendo el nexo entre ambas, reflejado a través del extenso abanico de propuestas surgidas en los últimos tiempos para su explotación por parte de diferentes sectores. Así, encontramos alternativas procedentes del turismo cultural y la mediación literaria ejercida por centros patrimoniales, instituciones, empresas de gestión cultural e incluso, apreciamos su proliferación desde el propio ámbito educativo en distintas materias y ámbitos del conocimiento.

Entre las diversas posibilidades destacan como concreción los denominados *itinerarios literarios*, entre otras nomenclaturas posibles, las *rutras literarias*, *geografías literarias*, *viajes*, *salidas* o *recorridos lingüísticos y literarios*. Más allá de la denominación adoptada, todas coinciden en el diseño de la experiencia del itinerario didáctico a partir de obras o referentes literarios, tal y como podemos apreciar en por ejemplo, una de las muestras más representativas al respec-

to, el *Bloomsday* que cada 16 de junio se realiza en Dublín y recorre la trama del *Ulises* de Joyce. En esencia, ofrecen una atractiva simbiosis entre paisaje y literatura a través de un trayecto espacial, social y personal. De ahí su uso como recurso transversal para la adquisición de conocimientos desde una óptica más lúdica y social en cada vez más materias y niveles educativos, por lo que podemos constatar su empleo como estrategia didáctica en geografía, historia, historia del arte, geología, biología, física o química entre otras, como también y por supuesto, en materias del ámbito literario y lingüístico, desde educación infantil hasta bachillerato pasando por supuesto por la formación del profesorado de estas etapas (Bataller y Gassó, 2014; Bataller, Gassó y Ezpeleta, 2017; Ballester e Ibarra, 2014; Bordons y Ferrer, 2013; Gregori, 2015; Prats, 2015; Soldevila, 2006).

Con independencia del área o nivel de escolaridad, la relevancia concedida al paradigma espacial como base para una aproximación a la literatura implica una fusión estratégica entre el aprendizaje significativo, concretado mediante una experiencia motivadora para el alumnado y la lectura crítica del entorno, el patrimonio, la cultura y la lengua a través del texto literario. Por este motivo, diferentes autores defienden esta perspectiva como una vía de extraordinarias posibilidades metodológicas para la educación literaria y, al tiempo, como elemento clave para la formación intelectual y humana del alumnado. Así, por ejemplo, Soldevila asevera: «Posiblemente, con los años de experiencia didáctica de los que podemos hablar, el recurso de las rutas literarias es uno de los más eficaces y rentables que hemos utilizado» (2006: 30).

Soldevila condensa así la concepción de la literatura como parte del patrimonio colectivo que el alumnado puede descubrir mediante un itinerario estructurado a partir de esta como eje central, bien desde la lectura de un autor concreto, de una obra o, mejor incluso, de un tema a través de diferentes autores, no solo de una procedencia, lengua o cultura –incluso, difumina la distinción alta-baja cultura al introducir elementos de la literatura popular–, sino también de diferentes manifestaciones y posibilidades textuales. Desde cualquiera de estas posibilidades, el itinerario literario supone la cristalización de una educación literaria vinculada a la didáctica del patrimonio y la cultura, como integrante indisoluble de la identidad individual y colectiva.

En este sentido, se fomenta la adquisición y desarrollo de diferentes competencias entre los participantes, como la comunicativa, ya que más allá de la memorización de reglas o la resolución de modelos de análisis para descubrir los componentes del sistema lingüístico, se enfrentan a contextos reales de uso en los que deben generar diferentes dinámicas comunicativas para responder a distintas situaciones de la vida social y conocen diferentes tipos de textos y variedades lingüísticas, con especial protagonismo de las diafásicas y diastráticas. En especial en contextos bilingües o multiculturales, permite también el desarrollo

de actitudes positivas hacia el enriquecimiento que el contacto de lenguas implica (Aznárez y Asiáin, 2013).

Además, se trabajan otras destrezas que no siempre tienen cabida en las aulas, como la lectura en voz alta o la conexión específica entre lengua, literatura y cultura, y, sobre todo, la relevancia de la literatura popular en la literatura de autor, como también la inclusión de la primera en el seno de la denominada literatura con mayúsculas, mediante la lectura, comprensión y contextualización de mitos, leyendas o tradiciones entre otras manifestaciones asociadas al paisaje. De esta manera, se resquebraja también la clásica división lengua y literatura que articula el currículum a través de los diferentes niveles de escolaridad y el alumnado comparte elementos culturales que le permiten tanto el disfrute como la vinculación entre pasado y presente, y por tanto, la aproximación al legado cultural de la humanidad. Este reconocimiento de la diversidad cultural potencia la cohesión social del estudiante con el colectivo al que ahora reconoce como parte de la memoria histórica y actual y, al tiempo, integrante de su identidad (Asiáin, 2014 y Ballester e Ibarra, 2014).

Por este motivo, podemos considerar el itinerario literario como concreción didáctica de la relación lectura, literatura y ecología y, por tanto, como vía de innovación e investigación para la educación literaria actual desde la metodología comparatista, ya que, por una parte, en este tipo de propuestas convergen diversos ámbitos (desde la geografía, la cultura, el turismo, el patrimonio, la historia, la sociopolítica, la antropología, el medio ambiente o la misma literatura) y, por otra, las conexiones entre textos, autores y lugares permiten trascender las barreras de una concepción de la literatura articulada a partir de una progresión cronológica de movimientos vinculados a una lengua y un país determinado. De esta manera, se promueve un canon de aula mucho más abierto, plural y diverso que el que puede desprenderse de la interpretación limitada de los contenidos curriculares realizada con frecuencia por las editoriales en sus manuales y, sin duda, más enriquecedora que la restricción a los clásicos atribuidos a una nación (Ballester e Ibarra, 2016).

De hecho, precisamente en este carácter ecléctico y en la apertura del canon a textos de diferentes procedencias y géneros que, no obstante, pueden permitir explicar con mayor claridad las conexiones de, por ejemplo, un determinado accidente geográfico con su génesis o su evolución, radica quizás uno de los mayores atractivos para el alumnado de las diferentes etapas, sobre todo superiores, ya que le permite interaccionar de forma directa con diferentes materias y percibir las interrelaciones existentes entre áreas del conocimiento, generalmente separadas a instancias curriculares a partir de la comprensión de espacios que pueden ser conocidos o recónditos, pero ahora convertidos en objeto de estudio y parte de la programación de aula.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje multidisciplinar destaca, sin duda, la motivación del alumnado ante actividades diferentes a las dinámicas cotidianas de la programación escolar como base para el descubrimiento de otras posibilidades de lecturas e interrelaciones, generadoras a su vez de nuevos itinerarios a la luz de diferentes consignas (diferentes autores, obras, espacios, temas en el sentido comparatista...) y, por tanto, para el estudio de la literatura. Frente a divisiones tradicionales como ciencias-humanidades, se fomenta de esta forma en el alumnado la aproximación a la transversalidad del conocimiento desde la comprensión de las numerosas relaciones entre contenidos, por lo que se enriquece su manera de aprehender la realidad gracias a una visión más global del cosmos.

La vivencia fusionada del territorio y la literatura supone, además, la generación del diálogo entre el texto literario y el receptor, tan propugnado por la educación literaria, pues mediante la interacción, el alumnado se relaciona de forma directa con el texto y ve cómo se incorpora su punto de vista como lector a la relación entre obras, autores, escenarios, mitos, cultura y entorno. De esta manera, conecta con el legado patrimonial que el paisaje y la literatura implican como parte esencial de la herencia cultural colectiva y depositarios del legado de las futuras generaciones. En esencia, se produce la apropiación del texto, tanto literaria como espacial, pues se vincula ahora con una experiencia vivida y no memorizada, experimentada además con el colectivo de iguales en un contexto lúdico y motivador, pero al tiempo real, y examinado desde una nueva perspectiva, además de la docente, convertido en una figura mucho más próxima gracias a la experiencia del itinerario como trayecto transformador.

Recordemos a tal efecto que uno de los objetivos esenciales de la educación literaria radica en la formación de lectores críticos, lo que supone, en esencia, lectores autónomos, capaces de establecer el necesario diálogo con las obras para la construcción de su significado y la consecución del placer lector, finalidades de difícil consecución con metodologías tradicionales restringidas a la entrega de ejercicios obligatorios para demostrar la lectura prescriptiva realizada (Ibarra y Ballester, 2016).

Nos enmarcamos, así, en una concepción de la lectura literaria centrada tanto en la vivencia del lector como en su vertiente social; esto es, nos referimos, en esencia, a cómo la literatura, además de ser memorizada, descuartizada a partir de sus recursos constitutivos para resolver el modelo de comentario de texto requerido, puede también ser leída, sentida, visualizada, imaginada... En definitiva, escrita, vivida, compartida y recorrida sobre el territorio. En este sentido, su vivencia y la percepción de su íntima relación con el paisaje, no solo como elemento narratológico, sino constitutivo de su legado cultural, constituye una interesante herramienta no solo para la adquisición de contenidos conceptuales sino, sobre todo, para el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y competencias clave



para el ejercicio de la ciudadanía, tales como la comprensión de la organización de la realidad y de las relaciones profundas entre diversos ámbitos del conocimiento, sus problemas, orígenes y consecuencias, la alfabetización reflejada, entre otras cosas, en el uso de la lengua en contextos reales y significativos, pero también la lectura de diferentes posibilidades y soportes de textos, el crecimiento personal como parte de una identidad colectiva o la aproximación y apropiación del patrimonio inmaterial desde la vertiente individual y social. Nos referimos, por tanto, al desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la lectora y la literaria así definidas, pero también de la social y ciudadana e intercultural.

### ***El itinerario literario en la formación del profesorado***

El empleo de las rutas literarias como estrategia metodológica en diferentes niveles de la escolaridad obligatoria puede constatarse a través de distintas experiencias documentadas tanto en centros de educación infantil y primaria, vinculadas con frecuencia a propuestas más amplias de fomento lector, e incluso en el seno del plan de fomento lector de centro, como también en secundaria. Así, por ejemplo, las numerosas prácticas realizadas por Soldevila (2006) durante más de treinta años al respecto en educación secundaria o las diferentes unidades didácticas para las etapas obligatorias del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE).

En cuanto al contexto de la educación superior, destaca el progresivo empleo del itinerario literario en el seno de la formación del profesorado de los distintos niveles, desde la etapa de educación infantil hasta bachillerato. Así, contamos con distintas experiencias en la universidad española, tanto desde los grados de magisterio en educación infantil y primaria, el máster de profesorado en educación secundaria y másteres de investigación, con diferentes denominaciones en función del catálogo de títulos de cada universidad, en cursos de verano e, incluso, convertidos en proyectos y redes de innovación educativa o parte de la investigación de una tesis doctoral. En este sentido, podemos destacar entre otras posibilidades la propuesta de Gregori (2015) centrada en Barcelona y la obra de Marta Pesarredona; la de Ballester e Ibarra (2014) en torno a la cartografía del horror en *2666* de Roberto Bolaño; las generadas desde la red de innovación educativa *Geografies Literàries 3.0*<sup>1</sup>, compuesta por seis grupos de profesorado de seis universidades, pertenecientes sobre todo a departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pero también a Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; las presentadas en los volúmenes coordinados por Bataller y Gassó (2014), con diferentes localizaciones y autores, desde creadores de la literatura infantil y juvenil,

---

1 Puede consultarse en <http://geografiesliteraries.com>



pasando por clásicos como Blasco Ibáñez, Ausiàs March o el Cid, en diferentes espacios de la geografía española; las compiladas por Chumillas y Giromé (2014) con espacios y autores como Valencia, Mallorca, Ibiza, Europa o la geografía gallega y catalana a través de novelas, ciclos y autores como Estellés, Matute, Brossa o Ramón Llull; y recientemente las articuladas en torno a la fiesta seleccionadas por Bataller, Gassó y Ezpeleta (2017). Gran parte de estas propuestas, sobre todo las estructuradas en torno a autores catalanes, beben del gran trabajo realizado en *Espais Escrits. Xarxa del Patrimoni Literari Català*<sup>2</sup>, auspiciado por la Institución de las Letras Catalanas y, sobre todo, del proyecto promovido por Soldevila *Endrets. Geografia Literària dels Països Catalans*<sup>3</sup> en el que las tecnologías de la información y la comunicación se fusionan con autores y espacios a través de rutas, generando así una cartografía de la memoria para las generaciones venideras.

En esencia, el itinerario literario en la formación de profesorado supone no solo la adquisición y desarrollo de las competencias anteriormente señaladas (comunicativa, lectora, literaria, social, ciudadana e intercultural) por parte del alumnado, sino la culminación de un proceso de investigación basado en la implicación y participación activa del alumnado e integrado en la programación de aula que se inicia a partir de un centro de motivación de carácter literario y la búsqueda de sus interrelaciones con otras posibilidades textuales y espaciales. Desde esta óptica, permite la incorporación de diferentes soportes y tipologías textuales, así como la inclusión de un trabajo específico con fuentes de información y documentación y tecnologías de la información y la comunicación, esto es, el fomento de las denominadas nuevas alfabetizaciones (Ferreiro, 2011) o prácticas letradas (Cassany, 2012) como respuesta a las necesidades e intereses del futuro docente. Pensemos, por ejemplo, en las distintas opciones de lectura, tanto desde un punto de vista genérico, como de soportes o tipologías –poesía, teatro, prosa, tradición oral, leyendas, mitos, canciones, romances, imágenes, espacios literarios, topoi...-, pero también de conservación y difusión del patrimonio a través de blogs, fotografías, vídeos o relatos digitales.

En este sentido, implican una programación coordinada entre diferentes áreas y por tanto, departamentos, como por ejemplo, Didáctica de la Literatura y la Lengua y de las Ciencias Experimentales y Sociales o de la Expresión Plástica y Musical, entre otras posibilidades, y se integran en la programación de aula, por lo que permiten superar las carencias de una actividad puntual, realizada de forma descontextualizada y limitada al aspecto lúdico de una visita programada de forma unilateral por el docente.

---

2 Puede consultarse en <http://www.espaisescrits.cat>

3 Puede consultarse en <http://www.endrets.cat>

En esencia, entre otros objetivos, podríamos señalar como específicos de los itinerarios literarios en la formación del profesorado:

- a) conocer y valorar obras, autores y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad;
- b) despertar la motivación del futuro docente por el conocimiento de la literatura, la lengua, la cultura y el entorno como parte imprescindible de su identidad;
- c) adquirir y desarrollar competencias como la comunicativa, lectora, literaria, intercultural, social y ciudadana, entre otras;
- d) percibir la necesaria relación entre la didáctica de la literatura y del patrimonio como elementos clave para el desarrollo integral e identitario del ser humano;
- e) generar espacios de aprendizaje fuera de las aulas;
- f) fomentar el trabajo cooperativo;
- g) incorporar el componente afectivo y emocional a los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- h) aproximar al futuro profesor a la transversalidad del conocimiento;
- i) proporcionar al futuro docente los instrumentos necesarios para generar propuestas didácticas semejantes;
- j) impulsar el diseño de propuestas didácticas en torno a itinerarios literarios para los diferentes niveles educativos;
- k) iniciar al alumnado en técnicas y procesos de investigación;
- l) favorecer el tratamiento integrador de contenidos como base del aprendizaje significativo;
- m) mostrar al futuro docente posibilidades de superación de enfoques tradicionales, generalmente memorísticos, en la enseñanza de determinadas materias (lengua, literatura, geografía, historia...);
- n) promover la alfabetización multimodal a partir de la lectura y producción de diferentes modalidades y tipologías como clave para el ejercicio de la ciudadanía.

## **Conclusiones**

La necesaria exploración de las relaciones entre lectura, literatura y ecología, como respuesta comprometida a las necesidades y los retos de sociedades cada vez más globales y plurales, supone desde nuestra perspectiva la creación de un marco plural desde el que pensar y articular la formación del profesorado en cuanto a la educación lectora y literaria se refiere. Asimismo, implica la génesis de un espacio crítico y de diálogo para la alfabetización, comprendida no solo como el

aprendizaje del código, sino como transmisión de la herencia patrimonial y cultural que la literatura aporta en la construcción de identidades de las generaciones en edad escolar. En este sentido, constituye, sin duda, una de las vías de renovación metodológica de la educación lectora y literaria que trasciende la clásica compartimentación de materias en torno a las que se construye el currículum escolar y permite la apertura del canon de aula a conexiones entre textos de diferentes procedencias, soportes y tipologías.

La concepción del itinerario literario como primera concreción didáctica de la tríada literatura, lectura y ecología implica, desde nuestra perspectiva, una apuesta metodológica por la renovación educativa y la aproximación a las necesidades e intereses del futuro docente en el seno de la educación literaria, comprendida y ligada de forma indisoluble a la didáctica del patrimonio y la construcción de la identidad individual y colectiva del ser humano como integrante y partícipe de la memoria de la humanidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Anderson, F. (1985). *Espacio urbano y novela: Madrid en 'Fortunata y Jacinta'*. Madrid: J. Porrua.
- Asiáin, A. (2014). Lenguaje y patrimonio cultural inmaterial. En P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 13-33.
- Aznárez, M. y Asiáin, A. (2013). Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa. *Lenguaje y Textos*, 38, 159-167.
- Bakhtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2014). La cartografía literaria del mal i de l'horror. A propòsit de 2666 de Roberto Bolaño. En J. Chumillas y R. Giromé (eds.), *Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Generalitat Catalunya, 143-145.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27(2), 161-183.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena literatura*, 94, 147-171.
- Bataller, A. y Gassó, H. (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geographies literàries*. Valencia: SPUV.
- Bataller, A., Gassó, H. y Ezpeleta, A. (eds.) (2017). *Festa popular, territori i educació*. Valencia: SPUV.
- Bordons, G. y Ferrer, J. (2013). Poesia catalana contemporània, territori i educació. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, 99-110.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Chevalier, M. (1993). Géographie et littérature. En Chevalier, M. (dir.), *La littérature dans tous ses espaces*. París: CNRS, 1-81.
- Chumillas, J. y Giromé, R. (eds.). *Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Generalitat Catalunya.
- Cordón, J.A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *MEI: Métodos de información*, 7(13), 247-268.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 33, 213-219.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- García, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: un giro antropológico. En N. García Canclini et al. (eds.), *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel, 3-36.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016a). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016b). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317.
- Glofelty, Ch. y Fromm, H. (eds.) (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Georgia: University of Georgia Press.
- Gras, V. (2003). Why the Humanities Need a New Paradigm Which Ecology can Provide. *Anglistik: Mitteilungen des deutschen Anglistenverbandes*, 2, 45-61.
- Gregori, À. (2015). Poesia i entorn: una proposta poètica com a eina per la millora de la competencia literaria. En N. Ibarra (coord.), *Investigación e innovación en educación superior*. Valencia: SPUV, 157-162.
- Martos, A. y Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(1), 10-40.
- Martos, E., Campos F-Figares, M. y Martínez Ezquerro, A. (2017). Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 12, 177-183.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de lengua y literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12, 109-140.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.
- Moretti, F. (1997). *Atlante del romanzo europeo 1800-1900*. Torino: Eunadi.
- Newby, P. (1981). Literature and the Fashioning Tourist Taste. En Douglas, C.D. (ed.), *Humanistic Geography and Literature: Essays on the Experience of Place*. London: Croom Helm, 130-141.
- Paterson, J.H. (1965). The Novelist and his Region: Scotland through the eyes of Sir Walter Scott. *Scottish Geography Magazine*, 81, 146-152.

- Prats, M. (2015). Ruta literària sobre Màrius Torres: aproximació al poeta i al coneixement del medi. *Guix: elements d'acció educativa*, 412, 28-32.
- Soldevila, Ll. (2006). Enseñar historia de la literatura en el segundo ciclo de secundaria. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (eds.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, 21-32.
- Westphal, B. (2007). *La Géocritique: réel, fiction, espace*. París: Minuit.
- White, K. (1994). *Le Plateau de l'Albatros. Introduction à le géopoétique*. París: Grasset.

## ***Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad***

Ítaca PALMER  
Pablo APARICIO DURÁN

Datos de contacto:

Ítaca Palmer  
Universidad Saint Joseph  
Beirut (Líbano)  
Correo electrónico:  
itacapalmer@gmail.com

Pablo Aparicio Durán  
Universidad de Granada (España)  
Correo electrónico:  
pabloaparicio@ugr.es

Recibido: 23/08/2017  
Aceptado: 30/10/2017

### **RESUMEN**

Aunar ecocrítica e historicidad supone tener en cuenta tanto la relación de explotación de la naturaleza por parte de la humanidad como la explotación social en la que se basa la subsistencia de dicha *humanidad*. En concreto, la segunda determina, a nivel ideológico, las nociones que configuran la práctica del discurso en general, y el literario en particular. De ahí que digamos que las nociones de *naturaleza*, *individuo*, *sociedad* y, por tanto, la noción misma de *literatura*, son, efectivamente, y como ha demostrado Juan Carlos Rodríguez, radicalmente históricas. Proponemos, pues, una (re)lectura de los clásicos desde esta doble conciencia histórica y ecológica.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Clásicos, Ideología, Ecocrítica, Historicidad.

## ***Ecocriticism and Historicity: Rereading the Classics, Nature and Society***

### **ABSTRACT**

To combine ecocriticism and historicity means to take into account both humankind's exploitative relationship with nature and the kind of social exploitation upon which humankind's livelihood is based. Specifically, the latter determines, at an ideological level, the notions that shape discourse in general, and literature in particular. Therefore, **we** claim that concepts such as 'nature', 'individual', 'society' and the concept of 'literature' itself are indeed radically historical, as noted by Juan Carlos Rodríguez. Our suggestion is that this dual awareness is needed in order to (re)read the classics.

**KEYWORDS:** Reading, Classics, Ideology, Ecocriticism, Historicity.

## **Introducción**

¿Qué es la ecocrítica? ¿Es realmente completa una relectura en este sentido que no tenga en cuenta tanto la explotación de la naturaleza por parte de la humanidad como la explotación social en la que se basa la subsistencia de dicha *humanidad*? Tomar en consideración ambos puntos de vista supone un cambio en nuestros modos de lectura. En primer lugar, la ecocrítica exige pasar de una mediación entre autor y lector a una «mediación entre los autores, sus textos, la biosfera y el lector, y establece críticamente las conexiones del sujeto y su entorno [...] se verifica en el texto las inclusiones y exclusiones de la naturaleza y los vínculos del ser humano con ella» (Gabriela Jerez, 2010: 48).

En segundo lugar, la historicidad nos plantea una cuestión más básica: no la mediación, sino la relación directa entre la sociedad y los discursos reproductores de cada modo de producción, entre los cuales uno, el literario, se basa en la noción del autor de un texto, supuestamente autoexpresivo o, en todo caso, poseedor de su propia subjetividad. Naturalmente, esta posición crítica establece un nuevo contraste con la norma dominante: en la actualidad, la escritura (de un autor) y la lectura (por parte del lector, asimismo, desde su propia subjetividad) se presentan siempre en su evolución como un fenómeno antropológico (con variantes, pero esencialmente el mismo: la evolución de la escritura en sus formas y funciones desde Mesopotamia a la escritura/lectura en Internet, etc.). Así, el fenómeno del lenguaje es visto desde dicha objetividad antropológica (con 40.000 años de existencia) y sistemática (aportación que, en nuestra cultura, se debe a la revolución lingüística de Saussure).

En definitiva, nosotros pretendemos hacer hincapié en el sentido (histórico) con el que hoy hablamos de naturaleza y sociedad, más que en el qué son o dejan de ser; y, por tanto, esto nos llevará a entender que lo importante es conocer qué se lee y se escribe históricamente, más que llegar a una noción abstracta y, por tanto, ahistórica de la lectura y la escritura a través de los tiempos. Para esto último, por supuesto, hay que revisar el discurso dominante en las ciencias humanas.

Como nos preguntábamos al principio, ¿basta un enfoque exclusivamente ecocrítico, o cabe completarlo con una lectura crítica del origen social del discurso y su relación directa con el modo de explotación en el que surgen los discursos concretos? Comencemos pues por aclarar el sentido de la ecocrítica, para ver luego lo que esta presupone, pues creemos que aquella se queda coja al externalizar (esto es, tratar como simple *mediación*) la historicidad de los textos que estudia.

## **(Re)lectura ecocrítica y radicalmente histórica**

La naturaleza siempre ha estado ahí. Y estará. La naturaleza no nos necesita, pese a los eslóganes que puedan esgrimir algunas campañas de concienciación. Somos nosotros los que la necesitamos a ella. Somos nosotros los que estamos expuestos a las consecuencias de nuestros actos. La naturaleza siempre ha suscitado emociones ambivalentes. Es hermosa, fértil, nutriente, benévola y generosa. Pero también es salvaje, destructiva, desordenada, caótica, asfixiante y esparce la muerte.

Le hemos dado nombre ahora, de manera relativamente reciente, a los estudios que ponen su foco en las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, los llamamos ecocríticos, o estudios sobre lectura ecológica. Naturalmente, se podrá pensar que ese estudio, aunque no tuviera un nombre concreto, está presente desde el inicio de los tiempos en las reflexiones del hombre. Efectivamente, este es el presupuesto del antropologismo dominante.

Así en nuestro mundo occidental cuando se da por hecho que, a lo largo de los siglos, la relación hombre-naturaleza ha sido una discusión *filosófica* que ha interesado de manera explícita o implícita a diferentes disciplinas del *conocimiento*; y más aún que dicha relación ha sido objeto de la reflexión filosófica desde los presocráticos hasta hoy.

Sin embargo, aquí queremos aclarar que el concepto de *filosofía* y, en concreto, el de *conocimiento* tienen hoy un carácter meta-objetivo u objetivo, respectivamente; pero, de cualquier forma, *filosofía* y *conocimiento* son conceptos que hoy –no siempre ha sido así– parten del presupuesto de un *en sí* del *pensamiento* o *razón*, impensable antes del cartesianismo (por poner un punto de referencia simbólico), es decir, antes de la aparición de las relaciones sociales entre sujetos (poseedores de dicha *razón* autónoma) frente a los siervos del sistema feudal (cuya ciencia –filosofía/conocimiento– es el estudio del dogma o, en todo caso, la observación sustentada en el razonamiento alegórico, visto como una escalera hacia el conocimiento divino, etc.<sup>1</sup>) en el caso de la filosofía; en el caso de la ciencia, entendida como la aplicación de algo externo a la razón subjetiva (en este sentido, desde Kant) y por tanto lo más objetivo posible. Pero, como decimos, esto no se identifica con las distintas nociones históricamente determinadas por la ideología de cada modo de producción, sino con la *evolución* del *pensamiento humano*, que habría influido en la forma de analizarla y explicarla.

Teniendo esto en cuenta, ahora sí, podemos referirnos a la primera interrogación moderna (esto es, desde la perspectiva del sujeto libre) sobre la relación hom-

---

1 Cfr. Gutwirth 2011



bre-naturaleza. Hasta el siglo XVIII, el hombre sólo se preguntaba por los efectos de la naturaleza en la vida humana y, lógicamente, muy poco por los producidos por el hombre en el medioambiente, pues en plena ilustración todavía se estaba luchando ideológicamente por una noción del hombre y la naturaleza (o el mundo) en sí mismos: ¿fue la tierra creada para el hombre, siendo este dominante sobre otras formas de vida? ¿Ha influido el medioambiente en el carácter humano y la sociedad? (Glacken 1967: VII, citado por Abbott, 1970: 12). Será a partir del siglo XIX cuando George P. Marsh se pregunte, en *Man and Nature* (1864<sup>2</sup>), por los efectos del ser humano sobre la tierra: «The earth was not made for man only». Posteriormente, en el XX vendrán estudios como el de *Cultural Anthropology and the Man Environment Relationship: An Historical Discussion*, de Joan M.W. Abbott (1970: 10-31), donde encontramos referencias a los trabajos anteriores.

De ahí que consideremos el siglo XIX como el de la primera interrogación sobre la naturaleza y el hombre, en tanto que nociones relacionadas con esa autonomía o en sí que caracteriza al discurso de nuestras relaciones sociales entre sujetos que viven en un mundo literal y no ya alegórico. Solo que de esta coyuntura nacerá también la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo. Algo que vemos claramente, por ejemplo, desplegarse en polémicas como la de *las dos culturas* (humanística/literaria y científica), iniciado oficialmente por el famoso libro de C.P. Snow que, simplemente, expresa lo que ya de antemano está en el ambiente. O en el *inconsciente ideológico*, para ser más exactos.

Hacemos hincapié en la importancia de la ideología dominante en cada coyuntura histórica precisamente porque lo comúnmente aceptado –sin más– es la idea de una evolución de lo humano (la cultura, la sociedad, el arte, etc.) y su conocimiento (la filosofía, las ciencias, la técnica, etc.). Así, la tradición greco-romana sería la que, al establecer una división entre las artes bastante permeable, considera el estudio de la naturaleza como algo indisociable del estudio del ser humano. Es decir, la visión dominante en nuestra coyuntura no se pregunta por la relación objetiva entre dicha noción de indisociabilidad hombre-naturaleza y el tipo de formación social que es (a nivel económico, político e ideológico) el modo de producción esclavista. Un modo de producción cuya ideología sustancialista se (re)produce –inconscientemente– en dicha *filosofía*, la cual, a su vez, legitima desde sus propios presupuestos al modo de producción que la segrega: el esclavo y la mujer son sustancialmente inferiores al hombre/ciudadano libre por naturaleza (en este caso, también política), etc.

Platón y Aristóteles se convertirán así, para la ideología dominante, y a partir del XIX, en los filósofos que nos habrían acompañado en toda nuestra *evolución*

2 Pero, como veremos, estas cuestiones ya estaban presentes en la literatura más popular, como la de Verne.

*cultural*, aunque se reconozca la diferente lectura que de ellos hicieran las distintas épocas (de ahí la llamada *historia de las mentalidades*, que poco tiene que ver con la *radical historicidad* de las prácticas y sus discursos). Por eso se señala el comienzo del estudio de la relación naturaleza-hombre/hombre-naturaleza en los filósofos griegos. Incluso el comienzo de la búsqueda del aspecto particular o el *conocimiento empírico* de la naturaleza (eso que hoy llamamos, en cada caso, *objeto de estudio*). En este sentido, Aristóteles habría sido el primero en señalar que dicho conocimiento no se logra mediante la contemplación, sino a través de la experiencia. Pero esto supone dar por hecho que la experiencia directa de la naturaleza de la que habla Aristóteles es el principio de la experiencia que, a través del método científico, ha logrado acumular la humanidad, obviando el hecho de que tanto una como otra noción son producto del tipo de sociedad en las que cobran valor. En nuestra sociedad, la experiencia objetiva alterna con la noción de *experiencia vivida* subjetiva (psicológica). Es más, del conflicto o contradicción entre ambas surge el meollo del debate en las ciencias humanas, que solo se resuelve hablando de formas y funciones abstractas.

Por eso consideramos que afirmaciones como la siguiente no tienen en cuenta la radical historicidad de las prácticas (sociales) y sus discursos (la expresión de la norma ideológica social), aun cuando se reconocen en ellas las distintas *mentalidades* (dentro de ese presupuesto de *la evolución del conocimiento*):

*Ambos filósofos [Platón y Aristóteles] consideraban que la naturaleza se regía por designios divinos, los cuales trascendían toda acción humana. De esta forma, la naturaleza era el origen y el motor de desarrollo de todos los seres vivos, así como de los elementos inanimados que constituían el cosmos (Medina y Kwiatkowska, 2000)<sup>3</sup>.*

Como es sabido, en la Edad Media el teocentrismo feudal relee sobre todo a Aristóteles y ve la Naturaleza como el libro sagrado, un espacio donde podemos leer a Dios. Nosotros llamamos a esta lectura del mundo, con Juan Carlos Rodríguez (1990), la lectura (y por tanto la ideología) organicista. El hombre en tanto que *siervo* mantiene una relación con la naturaleza que lo envuelve; una relación que no es una opción, sino que está en todas partes como lo está Dios, y que es el reflejo de este en la tierra, su forma de hacerse visible a través de su creación, etc. Es decir, Dios se transparenta en la naturaleza pero hay que saber interpretarla. Solo en la medida en que los cambios en las relaciones sociales se acentúan, con la creación de las ciudades y, por tanto, la *conversión* de los *siervos* en *sujetos libres*; solo entonces, decimos, la relación con esa naturaleza se transforma completamente en el sentido de esa autonomía subjetiva y objetiva que apuntaba-

---

3 Cit. en Modernidad, naturaleza y riesgo (2006).

mos antes. Dicho de otro modo, la vida en la ciudad deja a la naturaleza al margen, y es el sujeto el que ahora es libre para decidir si la tiene en cuenta o no. Esto es de suma importancia, ya que es aquí, en este momento de articulación entre dos grandes matrices ideológicas, cuando comienza lo que hoy entendemos por literatura, atendiendo, claro está, a la tesis de la *radical historicidad de la literatura* (Rodríguez, 1990: 6).

Es pues en el llamado Renacimiento cuando el sujeto se escribe (y se lee) a sí mismo en relación con el *otro* y con el *mundo*. La naturaleza, por tanto, se desacraliza y su relación con el sujeto va a ser literal y no alegórica, como la existente en el feudalismo o el Antiguo Régimen.

El hombre no interpreta ahora la naturaleza buscando a Dios, sino que la busca para encontrarse a sí mismo, o para inspirarse. Ahora la mirada se hace literal. En este sentido, el *hombre nuevo* (ese proto-sujeto libre *animista* de las primeras formaciones sociales burguesas que luchan contra el organismo feudal) se acerca a la naturaleza buscando el *locus amoenus*, un paisaje idílico que aparece en las *Églogas* de Garcilaso de la Vega (Martos y Martos, 2013), esa Naturaleza volcada ahora en la contemplación del hombre, como en el conocidísimo comienzo de la *Égloga I*:

*El dulce lamentar de dos pastores,  
Salicio juntamente y Nemoroso,  
he de contar, sus quejas imitando;  
cuyas ovejas al cantar sabroso  
estaban muy atentas, los amores,  
(de pacer olvidadas) escuchando.*

Una naturaleza que será la base del popularísimo género de la época, las novelas pastoriles; algunas de ellas, parte destacada dentro de *El Quijote*. Sin duda, la mirada sobre la naturaleza paradisíaca y la alabanza que hace de la vida pastoril quedan recogidas en este fragmento del capítulo LXVII de la segunda parte:

*Este es el prado donde topamos a las bizarras pastoras y gallardos pastores que en él querían renovar e imitar a la pastoral Arcadia, pensamiento tan nuevo como discreto, a cuya imitación, si es que a ti te parece bien, querría, ¡oh Sancho!, que nos convirtiésemos en pastores, si quiera el tiempo que tengo de estar recogido. Yo compraré algunas ovejas y todas las demás cosas que al pastoral ejercicio son necesarias, y llamándome yo «el pastor Quijótiz»<sup>4</sup> y tú «el pastor Pancino», nos andaremos por los montes, por las selvas y por los prados, cantando aquí,*

4 Una nueva vida que comienza con el renombrarse uno mismo.

*endechando allí, bebiendo de los líquidos cristales de las fuentes, o ya de los limpios arroyuelos o de los caudalosos ríos. Daráanos con abundantísima mano de su dulcísimo fruto las encinas, asiento los troncos de los durísimos alcornoques, sombra los sauces, olor las rosas, alfombras de mil colores matizadas los estendidos prados, aliento el aire claro y puro, luz la luna y las estrellas, a pesar de la escuridad de la noche, gusto el canto, alegría el lloro, Apolo versos, el amor conceptos, con que podremos hacernos eternos y famosos, no solo en los presentes, sino en los venideros siglos.*

Sigue a esto la relación de un Sancho entusiasmado con la idea que anda pensando de incluir en el grupo al bachiller Sansón y hasta al Cura, a lo que añade D. Quijote:

*—¡Válame Dios —dijo don Quijote—, y qué vida nos hemos de dar, Sancho amigo! ¡Qué de churumbelas han de llegar a nuestros oídos, qué de gaitas zamoranas, qué de tamborines y qué de sonajas y qué de rabelles! Pues ¡qué si destas diferencias de músicas resuena la de los albuges! Allí se verá casi todos los instrumentos pastorales.*

Dentro de este animismo –en el caso de Cervantes– aristotélico (cfr. Rodríguez 1990:372), la naturaleza es también un marco que inspirará a los amantes o los consolará, si es que no son correspondidos. La presencia de la mujer está en tanto que ausencia, es necesario tenerla en el pensamiento, ya sea Dulcinea o *Teresa*. Mujer y naturaleza comienzan a desempeñar un papel similar en la perspectiva neoplatónica, sirven al hombre como objeto por el que se sublimarán ellos mismos; pero que sean realmente la mujer o la naturaleza poco importa. Son relevantes en tanto que inspiran o acompañan los sentimientos masculinos, en tanto que están a su servicio. Esta vinculación va a ser una de las bases de algunas tendencias críticas actuales que subrayan esa relación, esa evaluación paralela en el desarrollo de la conciencia ecológica y la emancipación de la mujer, pero desde el empoderamiento de esta y el respeto de aquella<sup>5</sup>.

En otro ámbito, pero también desde una mirada occidental, con el descubrimiento de los pueblos de oriente y después con los de occidente, el viaje que es sentido como necesario para el comercio o el descubrimiento, para la posesión de nuevos territorios, generará unos textos en los que hay una visión inicial de *tesorización*, explotación directa de la naturaleza en la extracción de tesoros, reconocidos *oro y plata*, aunque rápidamente ese concepto de tesoro pueda trasladarse a la explotación de otros recursos naturales, no solo las especias sino directamente

---

5 Para un estado de la cuestión consúltese el trabajo de Carmen Flys, 2010; 2013 (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=78168>)

los frutos de una agricultura que irá haciéndose cada vez más productiva. Una mirada sobre la naturaleza que trata de asimilar todo lo nuevo a lo ya conocido, que por eso es descrita con frecuencia «a manera de... pero...». Pero una naturaleza que irremediablemente desborda al hombre. Frente al entorno natural *humanizado* de Europa, esta naturaleza con el paso del tiempo se mostrará inabarcable, poderosa, uno de los protagonistas principales de la narrativa latinoamericana (Salvador y Rodríguez, 2003; Campos, 2004).

En el siglo XVIII, con los inicios de la industrialización de algunos procesos, el hombre muestra una relación *asombrada* ante lo que el hombre es capaz de conseguir en tanto que dominio de la naturaleza. Para el siglo de las Luces y de la Razón, la naturaleza está al servicio del hombre, y en la naturaleza se incluyen los seres humanos *naturales*, es decir, los indígenas, que pueden ser *reclutados como esclavos* como en el siglo XIX harán los protagonistas de Jack London en *El pagano (El silencio Blanco y otros cuentos)* o exterminados, como en la conquista de Norteamérica, para una explotación más efectiva del territorio.

A partir de aquí, la modernidad, movida por los avances científicos-tecnológicos, provocará una ruptura total con los siglos anteriores, adquiriendo el hombre la capacidad de manipular los elementos de la naturaleza para satisfacer sus necesidades o deseos, a lo que obviamente no es ajena la literatura, con su exponente máximo en el siglo XIX: la obra de Julio Verne es un elogio constante a los logros de la ciencia y un escenario magnífico de riesgo y experimentación. Es el XIX un siglo que contrapone un plano mítico en el que se recogen las tradiciones populares –los nacionalismos fijan los textos tradicionales y el folclore se revaloriza (Grimm)– y el cientificismo que busca conocer a fondo la naturaleza para dar explicaciones *racionales*, así como el capitalismo estudia el modo de explotación de los recursos. Entre estos dos últimos estará la *contienda* entre Nemo y Aronnax.

Encontramos así en el mismo momento histórico la aparición de obras tan diferentes como *20.000 leguas de viaje submarino* de Verne (1860-70) al lado de *Legends and Superstitions of the Sea and of Sailors* (1885), de F.S. Bassett<sup>6</sup>. El libro de Verne es especialmente interesante, pues no solo es precursor de inventos científicos, sino que, como vemos desde las teorías de la ecocrítica, en él se nos muestran las relaciones del hombre con su entorno desde, al menos, tres ángulos muy distintos que también expresan esa nueva –para la época– ideología empirista de la *experiencia directa*: Nemo, que se siente dios, creador y justiciero; Aronnax el naturalista, que se deslumbra con la posibilidad de la observación directa de los secretos del océano; y la gente de *fuera*, marineros y otros que aún

6 Vid. Campos y García (2017).

creen en cuentos y leyendas como los recogidos por el citado Bassett. El folclore como fuente de autoridad al que el naturalista no rechaza, sino que pone en valor:

—*¿Pero qué hay de verdad en todas esas relaciones?*— preguntó Consejo.

—*Nada, amigos míos: nada, al menos, de lo que pase de la raya de lo verosímil para llegar a la fábula o a la leyenda. Sin embargo, para la imaginación de los que relatan cuentos, se necesita una causa, o por lo menos un pretexto* (1963: 409).

Más allá, el industrialismo del siglo xx (dimensión institucional de la modernidad) observa a la naturaleza «como un objeto ajeno y distante de la misma humanidad, que puede ser manipulado a discreción de esta última» (Rosales, 2006: 218).

Llegado el 1972 se crea por primera vez un informe que plasma la grave crisis ecológica que afecta al planeta, el *Informe Meadows*, reforzado más tarde con el *Informe Brundtland*, gracias a los cuales comienzan a surgir movimientos ambientalistas/ecologistas.

A partir de este momento los desastres medioambientales pasarán a ser responsabilidad enteramente humana. Pero este es un hecho que ya aparece también apuntado en varios de los pasajes de la citada obra de Verne:

*(La naturaleza se organiza) había encargado a estos mamíferos el desempeño de importantes funciones [...] destruyen las aglomeraciones de hierbas que obstruyen las embocaduras de los ríos (...) ¿Y sabéis —añadí— lo que ha sucedido desde que los hombres han aniquilado por completo estas razas útiles? Las hierbas en putrefacción han emponzoñado el aire, y la fiebre amarilla devasta estas admirables regiones* (Verne: 401).

Hay alusiones también al cambio climático (417), a la pesca incontrolada (429), etc.

Todas las preocupaciones humanas por lugar en el mundo natural van quedando reflejadas de un modo u otro en distintas manifestaciones culturales como la música, la pintura o la literatura, entre otras. La aparición del movimiento ecologista, según Octavio Paz, fue la novedad histórica del siglo xx, añadiendo:

*Después de apenas dos siglos de insensata ‘dominación’ de la naturaleza, descubrimos que los recursos del planeta son finitos, es decir, que el ‘progreso’ tiene un límite; enseguida, que hemos puesto en peligro el equilibrio natural y que amenazamos en su centro mismo a la vida. La conciencia ecológica [...], implica en su dimensión más*



*profunda un gran mea culpa y una crítica radical de la modernidad y de sus supuestos básicos.* (Octavio Paz, 1995: 155, citado por Ostria, 2010: 99)<sup>7</sup>.

En el plano de la literatura, este trastorno ecológico será expresado a través de la teoría ecocrítica, descubriendo las conexiones que existen entre la obra literaria, el autor y la ecoesfera<sup>8</sup>.

## **Conclusiones**

Esta conciencia crítica sobre la naturaleza potencia las posibilidades de (re)lectura; pero, sobre todo, combinada con otra crítica que hace hincapié en la importancia de la relación social (de explotación: entre sujetos, hoy; o entre señores y siervos en el mundo feudal; o la que, antes, hubo entre amos y esclavos) desde la que se leía y se legitimaba otro mundo y otras prácticas sociales.

Una relectura, en definitiva, que pretende aclarar dos cuestiones decisivas sobre la ideología dominante desde la que hoy se (re)leen los textos y su mundo. Si nos tomamos en serio la radical historicidad de las nociones de *naturaleza humana* y *naturaleza* (en general), sin dar por hecho su universalidad, nos daremos cuenta de lo siguiente: toda (re)lectura se produce desde una norma ideológica concreta. Hoy dicha norma es la subjetiva (la experiencia personal directa) o la objetiva (el concepto de evolución del conocimiento o experiencia metódica directa).

Echemos pues, a modo de conclusión, un vistazo a la historicidad de esta dicotomía *sujeto/objeto*, puesto que sus límites son el terreno ideológico sobre el que nos movemos al hablar de literatura, naturaleza y sociedad.

Desde el siglo XVIII en adelante, dijimos, las relaciones sociales entre sujetos libres producen su propio conocimiento libre: a) respecto de los dogmas religiosos, pero también b) respecto de los límites de la subjetividad engañosa o las falsas creencias individuales o colectivas.

Así, el problema del conocimiento (objetivo) lo empiezan a resolver las ciencias naturales con el método científico, basado en la formulación de hipótesis, la experimentación, la extracción de resultados válidos y verificables, etc., sobre los fenómenos naturales, considerados *objetos* o *hechos reales* en tanto que responden a sus propias leyes naturales.

---

7 Cit. por Mauricio Ostria (2010). Globalización, ecología y literatura. Aproximación ecocrítica a textos literarios latinoamericanos.

8 Pueden consultarse los trabajos de Philips, D. (1999), Murphy, P.D. (2009) y Barbas-Rhoden, L. (2014).

Esto, naturalmente, se traslada al estudio sistemático, esto es, abstracto, de lo social: la sociología y la antropología hablando de las formas y las funciones sociales, formalizando y cuantificando los fenómenos culturales, etc. Transcribiendo, en definitiva, la norma epistemológica: la dicotomía sujeto/objeto.

Así, la lectura de la literatura (clásica, medieval y moderna), la naturaleza y la sociedad, se ha hecho, en nuestra coyuntura, bien desde la subjetividad (la sensibilidad o libertad lectora), bien desde la objetividad (de los estudios literarios, sociológicos, antropológicos, etc.) de las formas, las funciones, los géneros y las estructuras. Nosotros proponemos una (re)lectura de todo discurso desde su historicidad ecológica y, en última instancia, social.

### **Referencias bibliográficas**

- Abbott, Joan M.V. (1970). Cultural Anthropology and the Man-Environment Relationship: An Historical Discussion. *Kroeber Anthropological Society Papers*. University of California, 10-31.
- Barbas-Rhoden, L. (2014). Hacia una ecocrítica transnacional: aportes de la filosofía y crítica cultural latinoamericanas a la práctica ecocrítica. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 79-96.
- Campos F-Figares, M. y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literature juvenile clásica e imaginarios del agua. *Ocnos* 17. DOI: 10.18239/ocnos\_2017.16.2.1511.
- Campos F-Figares, M. (2004). *Antología didáctica de los Textos de la Conquista*. Granada: Universidad de Granada.
- Flys, C. (2013). Las piedras me empezaron a hablar: Una aplicación literaria de la filosofía ecofeminista. *Feminismo/s* 22, 89-112.
- Gutwirth, E. (2011). History, Language, and the Sciences in Medieval Spain. En Gad Freudenthal (ed.), *Science in Medieval Jewish Cultures*. Cambridge University Press, 511-28.
- Jerez, G. (2010). Círculo y sur. Lectura ecocrítica de Astrid Fugellie y Diana Bellesi. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos* 7, 47-58.
- Martos García, A. y Martos Núñez, E. (2013). Prosopografías comparadas de lamias, sirenas y otros genios acuáticos. *Tonos Digital*, 24, 1-23.
- Montero, J. (n.d.). *Novela Pastoril*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelapastoril/pcuartonivelf9e1.html?conten=presentacion>.
- Murphy, P.D. (2009). *Ecocritical Explorations in Literary and Cultural Studies: Fences, Boundaries, and Fields*. Lexington Books.
- Ostria, M. (2010). Globalización, ecología y literatura. Aproximación ecocrítica a textos literarios latinoamericanos. *Kipus: revista andina de letras*. 27, 97-109.



- Raña, C. (2009). *Natura optima parens. La naturaleza en el siglo XII. Revista Española de Filosofía Medieval* 16, 43-56.
- Phillips, D. (1999). *Ecocriticism, Literary Theory and the Truth of Ecology. New Literary History*, 30(3), 577-602.
- Rodríguez, J.C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid: Akal.
- Rosales, M.ª. (2006). *Modernidad, naturaleza y riesgo*. En Sotolongo Codina, P.L. y Delgado Díaz, C.J. (coords.), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tittler, J. (2007). *Una relectura ecocrítica del canon Criollista: Mariano Latorre y Horacio Quiroga. Tabula Rasa [online]*, 7, 197-210.

## ***Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio***

María del Carmen QUILES CABRERA  
Remedios SÁNCHEZ GARCÍA

Datos de contacto:

María del Carmen Quiles Cabrera  
Universidad de Almería  
Correo electrónico:  
qcabrera@ual.es

Remedios Sánchez García  
Universidad de Granada  
Correo electrónico:  
reme@ugr.es

Recibido: 06/09/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

La educación en valores es un eje transversal que debiera traspasar todas las áreas del currículum, desde los primeros niveles escolares hasta el ámbito universitario. El aprendizaje por competencias implica el desarrollo de destrezas muy diversas, que van más allá de la adquisición de conocimientos. Dentro de un área como es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la literatura infantil y juvenil (LIJ) se convierte en el mejor aliado para este cometido, dado que muchos de los textos se hacen eco de los problemas sociales. Uno de ellos es el deterioro del medioambiente y la necesidad de respetar el mundo natural. Así pues, nos planteamos en este artículo la importancia de formar al profesorado en este sentido. Tomamos como referencia las titulaciones de Magisterio y Educación Social para ofrecer distintas propuestas que integren la educación medioambiental en la asignatura de LIJ mediante un enfoque basado en tareas.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura infantil y juvenil, Formación del profesorado, Educación medioambiental, Educación en valores, Ecocrítica.

## ***Environmental Education through Children's and Young People's Literature: Keys for Teacher Training in Teaching Degrees***

### **ABSTRACT**

An education in values is a cross-curricular subject that should be present in all curricular areas, from the earliest levels of school to higher education. Learning through skills entails the development of several abilities, which go far beyond knowledge acquisition. Within an area such as the didactics of language and literature, children's and young people's literature be-

comes the best ally for this purpose, as most of the texts also deal with social problems. One of these social problems is the depletion of the environment and the need to respect the natural world. Therefore, in this article we would like to stress the importance of training teachers in this matter. We use degrees in teaching and social education as references to offer different proposals that integrate environmental education into the subject of children's and young people's literature through a task-based approach.

**KEYWORDS:** Children's and young people's literature, Teacher training, Environmental education, Education in values, Ecocriticism

### **Valores literarios, valores sociales y formación lectora**

La literatura universal nos ofrece un rico abanico de obras de arte que, a través de la escritura, conforman un mosaico de espejos en los que buscarse y reconocerse a través del tiempo y el espacio. La literatura nos ayuda a entender el mundo en que vivimos, en tanto que reflejo de los cambios sociales o portal para la reivindicación y la denuncia social. Si concebimos el hecho literario como parte de la vida, cuando aprendemos a leer estamos abriendo la puerta de acceso a lo que Paolo Freire llamaba «leer el mundo». Por eso partimos de un concepto de lectura que nos lleve mucho más allá de la capacidad de descodificar un código y de la función informativa del lenguaje. Necesitamos un cambio de perspectiva que cambie el carácter historicista de la enseñanza de la literatura hasta lograr una inserción real del texto literario en las aulas. Resulta fundamental entender cómo nos enseñaron a leer (Núñez y Campos, 2005) para hacer una proyección de futuro que transforme la educación literaria. En este sentido, la literatura infantil y juvenil es la «escalera con barandilla» de la que nos hablaba Teresa Colomer en una entrevista para *El País* en diciembre de 1999<sup>1</sup>, la cual nos ayuda a adentrarnos en una lectura literaria que irá avanzando en la medida en que crezcamos como lectores y como seres humanos.

Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2011) han trabajado este ámbito y han resaltado la doble vertiente del texto literario como valor en sí mismo, por un lado, y como transmisor de valores sociales, por otro. Cuando tomamos como referencia un cuento clásico, como *Los músicos de Bremen*, apreciamos la calidad estética de la obra *per se*, que la hace formar parte de la literatura del canon. Ahora bien, al mismo tiempo, podemos reconocer toda una serie de valores que el docente puede potenciar en la formación del lector literario: la multiculturalidad, la amistad, el trabajo en equipo o la aceptación del otro, entre otras cosas. Lo mismo sucedería

---

1 Disponible en [https://elpais.com/diario/1999/12/14/paisvasco/945204020\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1999/12/14/paisvasco/945204020_850215.html) (consultada el 20 de julio de 2017).

con *El patito feo* o *El soldadito de plomo*, donde valores como la autoestima o la diversidad constituyen el eje del relato. Los textos no son inocentes ni nacen dentro de una burbuja que los aísla del mundo, sino que son producto y reflejo de esa realidad social en la que nacen. La Estética de la Recepción ya nos advirtió que las obras nos hacen un guiño para establecer un diálogo, para hacerse efectivas y actualizarse al ser recibidas por el lector. Todo esto enlaza con la noción del *intertexto lector* y el concepto de *intertextualidad*, acuñado por Julia Kristeva, que incide directamente en el modo en que los textos van a ser interpretados. Entra en juego la teoría de la cooperación interpretativa, esencial para garantizar la eficacia del proceso lector (Martínez Ezquerro, 2016). Con todo esto, podemos decir que el lector formado ha de ser capaz de reconocer esta doble dimensión en la obra literaria; de un lado, habrá que alcanzar el goce estético y, de otro, la percepción del mensaje transversal, de todos aquellos símbolos que podrían pasarle desapercibidos de no realizarse una lectura profunda; de no reconocer el qué, el por qué y el para qué se edifica lo escrito.

Además, todo esto hemos de encuadrarlo en un momento como el actual, en el que los nuevos espacios para la lectura y la escritura han generado diferentes formas y modelos de lector. Desde que Iser y Eco hablaran del lector implícito y el lector modelo, la transformación social a la que hemos asistido y, por consiguiente, la evolución de la figura del receptor ha sido incuestionable. Por este motivo, en la era de los nativos digitales es importante atender a una nueva perspectiva educativa que no pierda en ningún momento el nuevo escenario al que hemos de referirnos cuando hablemos de educación literaria (Martos y Rösing, 2009). En este sentido, la literatura infantil y juvenil se presenta como el mejor instrumento para educar ciudadanos formados y comprometidos con su entorno y con la sociedad en que han de desenvolverse. En un momento histórico donde las humanidades quieren ser arrinconadas por el imperativo de los intereses mercantilistas, para los que las universidades parecieran ser fábricas de títulos sin tener en cuenta que detrás del *profesional* técnico existe la *persona*, y que sin el pensamiento humanista y las artes es imposible avanzar en la ciencia, los libros –en todos sus formatos– son la principal arma para el cambio social.

En los últimos tiempos se ha hablado de una educación para la ciudadanía. Tanto es así que el actual sistema educativo cuenta con una asignatura en sexto curso de Educación Primaria con este título. Nos preguntamos si la educación en valores ciudadanos no debiera ser un tema transversal que, por otro lado, se ha venido abordando en las aulas de manera silenciosa, a criterio de cada docente en un intento por formar para la convivencia. Recordemos trabajos de los años ochenta como los de Hubert (1980), Pariente (1984) y López Lucas (1987). La introducción de la mencionada asignatura pudo venir determinada por el hecho de darle visibilidad, de poner de manifiesto su importancia, de darle relevancia en la totalidad del currículum.

## ***El medioambiente como tema transversal en la LIJ: referentes para la formación del profesorado***

Siguiendo con la idea planteada en el anterior apartado, el cuidado hacia el medioambiente es uno de los temas transversales que debiera ocupar buena parte del interés pedagógico. Se trata de una de esas *asignaturas invisibles* del currículum con carácter interdisciplinar que es susceptible de trabajarse a la par de las materias escolares. Es un tema que suele emparentarse con asignaturas como las ciencias naturales y sociales, pero que guarda relación con otras, como es el caso de la lengua y la literatura. La publicidad, por ejemplo, nos ofrece muchas posibilidades para el desarrollo de destrezas orales y escritas al tiempo que formamos en valores. Y con ella la pintura y la fotografía. En nuestro caso, la ecología puede ser uno de ellos. Fijémonos en la siguiente imagen de Jeff Hong, extraída de la serie *Disney Unhappily Ever After*<sup>2</sup>:



Figura 1

La imagen, si bien es el modelo difundido por Disney, nos va a remitir sin duda al cuento clásico. Los escolares, que en la mayoría de los casos tendrán como único referente la versión cinematográfica, podrán acercarse con ayuda del mediador a la obra original de Andersen, muy distinta de las múltiples versiones que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. Será entonces el momento de hacerse la misma pregunta que Jeff Hong: ¿qué sucedería si La Sirenita viviera en un mar contaminado? La conexión entre la educación lingüístico-literaria y la concienciación medioambiental está garantizada de esta forma.

2 Esta y otras imágenes del autor pueden encontrarse en el enlace [http://www.huffingtonpost.es/2014/05/18/princesas-disney\\_n\\_5347559.html](http://www.huffingtonpost.es/2014/05/18/princesas-disney_n_5347559.html) (consultado el 24 de julio de 2017).

Otro ejemplo, en esta ocasión de una campaña publicitaria en contra de la desvirtuación del mundo natural, es la siguiente, de la organización Greenpeace<sup>3</sup>:



Figura 2

Ahora bien, no es necesario acudir a otras artes para encontrar esta conexión. La propia literatura infantil y juvenil ha presentado un vínculo muy especial con el mundo natural, dada la especial atracción que el pequeño lector muestra hacia este ámbito. Cuando Miguel Delibes publicaba a finales de los años setenta *Un mundo que agoniza*, se convertía en visionario de lo que estaba por llegar, describiendo el entonces presente deshumanizado y rendido a los intereses mercantilistas para los que la ecología contaban bien poco. Para un autor enraizado en la tierra, en los valores del respeto hacia el entorno natural, era imposible escribir sin la presencia del medioambiente como fuente de inspiración, como vehículo para contar historias. Eso mismo venía sucediendo desde las primeras manifestaciones literarias orales, que ya dejaban patente la frecuente presencia de la naturaleza de una manera u otra: las aguas, los bosques, los seres vivos, la tierra y el universo, cada uno en sus múltiples formas y a través de sus infinitos elementos, han traspasado la voz de los narradores y han llenado los versos de los poetas (Carranza, 2006; Etzaniz, 2011). Podemos decir que el imaginario colectivo está colmado de referentes naturales. Si analizamos buena parte de la *literatura ganada* para el público infantil, observaremos que en cierta medida su éxito ha radicado en la vinculación con el entorno natural, con la presencia de elementos como los mencionados.

Desde que se desarrollaron en Canadá las teorías de la Ecocrítica, cada vez reconocemos una mayor necesidad de realizar lecturas que saquen a flote las conexiones entre la literatura y los valores ecológicos. En Hispanoamérica, la preo-

3 Disponible en [https://www.google.es/search?q=publicidad+ecolog%C3%ADa++princesas&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiekfKA5KHVAhUIBcAKHWH5CLsQ\\_AUI\\_CigB&biw=1280&bih=657#tbm=isch&q=contaminaci%C3%B3n+medio+ambiente+blancanieves+campa%C3%B1as&imgsrc=YhLAPGr5PIr1XM](https://www.google.es/search?q=publicidad+ecolog%C3%ADa++princesas&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiekfKA5KHVAhUIBcAKHWH5CLsQ_AUI_CigB&biw=1280&bih=657#tbm=isch&q=contaminaci%C3%B3n+medio+ambiente+blancanieves+campa%C3%B1as&imgsrc=YhLAPGr5PIr1XM) (consultado el 24 de julio de 2017).

cupación por salvar los bosques y las culturas indígenas ha generado una mayor preocupación por esta cuestión. Sin embargo, en nuestro contexto europeo queda mucho por recorrer y es urgente poner de manifiesto no solo la necesidad de *visibilizar* la presencia de lo natural en la literatura, sino de *mobilizar* a los lectores, de *despertar conciencias*, algo que desde el ámbito educativo debiera comenzar a ser primordial. Así, afirmamos con Silva y de Souza:

*In the anthropologist's view, literature should provide us with bridges to see how the world is interconnected, and not make us even more anthropocentric; therefore, simply saying that 'literature about nature' would be the solution for environmental issues is ingenuous, since one can write about nature as if from the outside, ignoring human connections with it—or overemphasising natives' connection with it, what might be even worse* (Silva González y de Souza Ávila, 2014:108).

La ecocrítica es, por tanto, una disciplina a la que debemos prestar especial atención en el mundo globalizado y mercantilista de hoy. Trabajos como los de Bura Caravallo (2009), Flys, Marrero y Barella (2010) o Yourcenar y Sanz (2015) pueden hacernos una buena aproximación. Así, estimamos muy conveniente introducir en el aula la lectura de títulos que, al tiempo de formar lectores, también eduquen la sensibilidad hacia temas como el respeto por la naturaleza y la importancia de su cuidado. La cuestión es preguntarnos si el profesorado actual cuenta con las herramientas necesarias para hacer efectiva esta idea. ¿El docente ha sido formado para la integración de temas transversales de manera real? ¿Conoce y maneja títulos y materiales que le permitan aplicar enfoque? ¿Hemos de confiar en la capacidad de autoaprendizaje de cada docente? Consideramos que no podemos dejar al profesorado desprotegido ante las nuevas demandas sociales. El voluntarismo, la iniciativa personal y el autoaprendizaje han de verse reforzados con planes que, desde las instituciones y los grupos de investigación, les ofrezcan una hoja de ruta que les ayude a transformar la escuela (Criado de Val, 1999; Mújica, 2012). En el caso que nos ocupa, el de la ecología como tema transversal en la LJJ, es preciso elaborar una *lista* anotada de referentes a los que los mediadores puedan acudir a la hora de introducir dicho tema en las aulas.

Una alegoría entre el mundo humano y el mundo animal supone la obra de Julio Cortázar *El discurso del oso*, recogido en *Historias de cronopios y de famas* (1962) y trasladado a un álbum ilustrado por Emilio Urberuaga (2008). El oso se cuela por las cañerías y observa la vida de los humanos, se convierte en espectador de un mundo en el que se siente extraño y al que no encuentra sentido; él prefiere contemplar las estrellas y sentir el fresco de la noche. Recordemos cómo José Saramago construía en *La flor más grande del mundo* una historia simbólica en torno a una flor desvalida que logra crecer en medio de la devastación gracias a la ayuda del protagonista, que la riega y la protege ante el asombro de



todos. En *Al alimón, que se ha roto la fuente* Montserrat del Amo abordaba el problema de la escasez del agua en algunas partes del mundo; Singo, el protagonista, recorre cada mañana muchos kilómetros para llenar en la fuente la botella con la que ha de abastecerse su familia durante el día. El agua en ambas obras se manifiesta como bien social necesario para la vida, un bien que todos debemos respetar y que hemos de entender como un derecho. Pero si hay un texto de Montserrat del Amo que tiene como tema principal el cuidado de la naturaleza, no es otro que *Pájaros, montes y amigos* (1987).

En 1953 se publicaba *El hombre que plantaba árboles*, del que se han hecho múltiples reediciones –la más reciente en 2016-. En la obra, Jean Giono cuenta la espléndida historia de un pastor que logra repoblar todo un campo devastado plantando árboles pacientemente a diario. El texto es todo un alegato en contra de la deforestación, una voz que se alza en favor del respeto a la naturaleza y su importancia para garantizar un futuro. Tanto es así que se llevó al cine como animación en 1987 por Frédéric Back.

En el panorama más reciente de la literatura infantil y juvenil, podríamos mencionar muchos otros títulos. Una de las principales referencias es la obra de Ramón Caride, especialmente las aventuras que corren dos personajes –Shaid y Sheila- en *El futuro robado*, un volumen que recoge relatos como *La negrura del mar* o *Aventura en la Antártida*. El autor gallego construye un universo que, si bien pudiera entenderse como ficción, nos pone delante de las catástrofes naturales que ya estamos viviendo no solo en el planeta, sino en nuestro entorno más cercano. En la página [http://www.anayaeducacion.es/index\\_profesorado.php](http://www.anayaeducacion.es/index_profesorado.php) se encuentra un interesante material para el profesorado orientado al trabajo con estos textos. El desastre medioambiental causado por los petroleros en el mar también es abordado por Sally Grindley en *La playa de Pedro* (2003).

La devastación de los bosques y, como consecuencia, el peligro de extinción animal está presente en *El abuelo Opoto*, de Xabier Krauel (2003), y en títulos de Cristina Falcón como *1, 2, 3... De repente en Brasil* (2011). En la primera, un papamoscas se cuelga en la habitación de Opoto para pedirle ayuda porque están destruyendo su bosque y su especie corre un gran peligro. En la obra de Cristina Falcón, el protagonista –llamado Martín- también encuentra un ave a punto de extinguirse y corre toda una serie de aventuras para devolverla a su hábitat natural. El libro forma parte de una serie en la que este mismo personaje viaja por distintos países del mundo. En conexión con esta colección está la de Rocío Antón y Lola Núñez, ilustrada por Lucía Serrano, titulada *Los casos de Sherlock Tópez*. El topo Sherlock es un detective que se encontrará con multitud de casos por descubrir, siempre en conexión con la naturaleza y el mundo animal. Tampoco podemos olvidar los libros de la alpinista Araceli Segarra, cuya protagonista –Tina- nos pone en contacto con el paisaje de montaña: *Tina en el Kilimanjaro*, *Tina en el Everest*, *Tina en el Aconcagua* y *Tina en la Antártida*, entre otros (2008).



Recordamos también el espléndido álbum de Stead Philip (2011) *Un día diferente para el señor Amos*, donde se muestra la relación afectiva de un anciano con los animales del zoo, a los que cuida con esmero. Con la lectura de este título puede ponerse en cuestión entre los escolares la vida en cautiverio frente a la vida en libertad y en su propio hábitat de los animales, así como el maltrato que pueden llegar a sufrir en algunos espacios de ocio. Conectar la obra con la visualización del documental *El viaje de Unai*, de Andoni Canela (2016), sobre la vida de los animales salvajes, nos permitirá elaborar una propuesta didáctica no solo transversal, sino también interdisciplinar de gran riqueza para los aprendices<sup>4</sup>. La escritora Meritxell Margarit ha elaborado, a partir este film, un proyecto educativo con el mismo título, cuyos materiales pueden encontrarse en el enlace <http://elviajedeunai.aulascreativas.net/>.

Por otra parte, encontramos poemarios como *Verdes amigos*, de Ana María Romero Yebra (1996), y su *Hormigueta negra* (1988). Son una galería de personajes que acercan al niño al mundo animal. Cómo no mencionar a la magistral Gloria Fuertes, que siempre impregnó sus poemas con un espíritu comprometido con el medioambiente. Recientes son los *Versos vegetales* de Antonio Rubio. En este sentido, resulta de gran interés el trabajo de María Rosal (2016) sobre el mundo animal en la poesía infantil. Otros géneros, como el cómic, también nos ofrecen muchas posibilidades. Pensemos en Ibáñez con *Mortadelo y Filemón. Guía para la vida del ecologista de hoy en día*. Referencia esencial es la de Quiño, con todas las tiras en las que Mafalda realiza una crítica a la destrucción del planeta. Destaca en especial el volumen editado en Lumen bajo el título *Cómo va el planeta. La pequeña filosofía de Mafalda*.

Por último, quisiéramos mencionar dos recursos que se ponen al alcance de los formadores y mediadores en lectura: por un lado, el Catálogo *Verde que te leo verde*, coordinado por distintos organismos oficiales, como son el Centro de Documentación del Agua y el Medio Ambiente (CDAMA), la Agencia de Medio Ambiente y Sostenibilidad, el Ayuntamiento de Zaragoza, el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) y el Organismo Autónomo Parques Nacionales del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, disponible en <http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/verde-que-te-leo-verde.aspx>; por otro lado, el proyecto elaborado por la Biblioteca Civicam de Pamplona, que recoge un listado de libros sobre árboles y el cuidado al medioambiente, ordenados por edades. Puede accederse a la guía a través del enlace [www.bibliotecaspublicas.es/civican/publicaciones/bosques.pdf](http://www.bibliotecaspublicas.es/civican/publicaciones/bosques.pdf).

---

4 Puede encontrarse más información sobre el documental en <http://www.elviajedeunai.com/> (consultado el 29 de julio de 2017).

## **Medioambiente, transversalidad y LJJ en los grados de Magisterio: la integración de competencias mediante tareas**

Hasta fechas muy recientes no fuimos conscientes de la necesidad de preparar a los titulados universitarios en la dimensión humana y social de una manera transversal a través de las disciplinas curriculares. Cuando las universidades comienzan a ser conscientes de esta exigencia, se genera un espíritu de renovación de la práctica pedagógica y de las metodologías en la educación superior (De la Cruz, 2003; Rodríguez Espinar, 2015). La Universidad de Almería, por ejemplo, aprobó en Consejo de Gobierno, en sesión celebrada el 17 de junio de 2008, las competencias genéricas que consideraba fundamentales para todo titulado universitario. Entre ellas encontramos dos vinculadas entre sí y que hacen referencia a la educación en valores de la que tanto se ha hablado en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria: *Compromiso ético y Competencia social y ciudadanía global*.

La educación medioambiental, por tanto, sería un tema más que pertinente desde esta perspectiva, lo cual cobra un matiz fundamental, especialmente cuando hablamos de titulaciones como los Grados de Magisterio (Benítez, 2009). Según hemos puesto de manifiesto en el apartado precedente, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene mucho que decir al respecto, sobre todo en asignaturas como son *Literatura Infantil y Juvenil* de Educación Primaria, *Literatura Infantil* de Educación Infantil o *La literatura como medio didáctico para el desarrollo personal y social* de Educación Social<sup>5</sup>. La mejor manera de integrar esta temática en estas asignaturas no es otra que partir de un enfoque basado en tareas que, sin duda, va a garantizar una triple proyección: el aprendizaje *por descubrimiento* –autónomo y académicamente dirigido-, aprendizaje *cooperativo* –al tener carácter grupal- y aprendizaje *servicio* (APS) –dada su repercusión social-. Somos conscientes de que este enfoque basado en tareas no supone ninguna novedad, pues esta metodología ha sido una de las más extendidas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ahora bien, consideramos que puede aplicarse con la misma efectividad en el contexto del idioma materno, así como en el plano de la educación literaria. Por tanto, para integrar la educación medioambiental en la formación de maestros proponemos distintos ejemplos de *tareas* que siguen la perspectiva planteada y podrían incorporarse a las guías docentes de nuestras asignaturas:

---

5 Aunque esta titulación no es un Grado de Maestro, pertenece a la Facultad de Educación y se trata de un título orientado a la formación de educadores sociales, por lo que adquiere la misma relevancia para nuestra área de conocimiento.

<b>Título de la tarea</b>	<b>Breve descripción</b>	<b>Finalidades educativas</b>	<b>Materiales de apoyo</b>
<b>Catálogo anotado: LIJ y medio ambiente</b>	Los estudiantes realizarán un rastreo bibliográfico en bases de datos, bibliotecas y editoriales para realizar un catálogo que sirva de guía para los docentes y mediadores en lectura, titulado <i>LIJ y medio ambiente</i> . Como se pretende que sea un catálogo anotado, los estudiantes tendrán que acudir a los textos, leerlos y hacer una síntesis fiable. En este sentido, tendremos que advertir de los peligros que entrañan el plagio o copia de sinopsis ya realizadas en Internet o en las cubiertas de las obras publicadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar la capacidad de buscar obras literarias que conecten con el medio ambiente.</li> <li>-Aprender a seleccionar los títulos pertinentes para un catálogo anotado dirigido a docentes.</li> <li>-Leer y conocer una amplia variedad de obras infantiles y juveniles para la educación medioambiental como tema transversal.</li> <li>-Fomentar la capacidad de síntesis y el trabajo cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enlace a la Biblioteca del CEPLI (catálogo disponible <i>on line</i>).</li> <li>-Enlace a la Biblioteca de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (disponible <i>on line</i>).</li> <li>-Enlace al Catálogo <i>Verde que te leo verde</i>.</li> <li>-Enlace a las guías temáticas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, como modelos orientativos.</li> </ul>
<b>Háblanos del libro: el bibliotráiler</b>	La incorporación de las TIC a las aulas nos permite realizar tareas como el <i>bibliotráiler</i> , que consiste en la elaboración de un vídeo promocional de un libro. Esta tarea, que parece muy simple, en realidad conlleva el desarrollo de muchas destrezas por parte del estudiante. El <i>bibliotráiler</i> tiene que ser directo, pragmático y con gran capacidad de motivar hacia la lectura de la obra promocionada. Por descontado, en este caso la temática del libro habrá de ser el medio ambiente. Además, exige conocer de primera mano la obra, para lo cual es imprescindible una lectura profunda, así como la información acerca del autor y su época.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Potenciar la capacidad de seleccionar textos transversales con el mundo natural, desde el criterio de la calidad literaria.</li> <li>-Desarrollar la interpretación de los textos, conectándolos con elementos de la vida cotidiana.</li> <li>-Usar el <i>bibliotráiler</i> como medio para acercar a los pequeños lectores al medio ambiente a través de la literatura.</li> <li>-Aprender a manejar programas para la edición de textos audiovisuales al servicio de la educación literaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enlace a las páginas de descarga gratuita de programas como VOXOPOP.</li> <li>-Enlaces a otros <i>bibliotráiler</i> publicados en Youtube, a modo de ejemplo. Podría servirnos el <i>bibliotráiler</i> del libro <i>Chispero</i>, para infantil y primaria: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ujYKO52tWTI">https://www.youtube.com/watch?v=ujYKO52tWTI</a>.</li> </ul>
<b>Mi ruta literaria</b>	En los últimos años se viene hablando de las <i>rutas literarias</i> como una forma de promover la lectura. Una práctica que venía siendo asociada al ámbito del turismo, se ha trasladado a nuestra área de conocimiento haciendo un maridaje entre el patrimonio cultural y la educación literaria. Buen ejemplo y referente en este sentido es el trabajo de Estibaliz Barriga (2017). La tarea de los estudiantes consistirá en	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entender el concepto de <i>ruta literaria</i> como un instrumento para la educación literaria y el medio ambiente como tema transversal.</li> <li>-Revisar el legado literario oral asociado al patrimonio y los lugares naturales (fuentes, arroyos, parques, playas, etc.) de la zona de origen.</li> <li>-Reconocer en la literatura culta textos que puedan asociarse con dichos lugares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bibliografía de apoyo: Estibaliz Barriga (2017).</li> <li>-Mapa turístico de la ciudad (o provincia).</li> <li>-Web del patronato de turismo de cada ciudad (o provincia).</li> <li>-Enlace a la web del ministerio para el <i>Programa de rutas científicas, artísticas y literarias</i>:</li> </ul>

<b>Título de la tarea</b>	<b>Breve descripción</b>	<b>Finalidades educativas</b>	<b>Materiales de apoyo</b>
	<p>identificar, dentro su ciudad o provincia, espacios naturales interesantes donde realizar lecturas de textos que los ensalcen. Pensemos en la vinculación con las Aulas de la Naturaleza y los programas de Escuelas Viajeras de las comunidades autónomas. Los estudiantes indagarán en el folclore (Martos y Martos, 2015) para buscar textos orales asociados a tales lugares, o bien seleccionarán entre la literatura culta opciones válidas. La ruta elaborada indicará los lugares, los textos escogidos y una breve justificación. Podría elaborarse a modo de mapa –o cartografía-<sup>a</sup> que visualice ante los futuros usuarios el recorrido y los referentes literarios que a este se vinculan.</p>	<p>–Elaborar una ruta que visibilice esos recorridos literarios y sirva de guía a la comunidad docente.</p>	<p><a href="https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/201797/ficha/201797-2017.html">https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/201797/ficha/201797-2017.html</a>.</p>
<p><b>Ver la poesía: Un videopoema</b></p>	<p>El <i>videopoema</i> es una forma de interpretar el texto poético y trasladarlo mediante imágenes y sonidos en formato de video.</p> <p>Buscar poemas que hablen de la naturaleza, que aborden el tema del cuidado al medio ambiente o que puede sensibilizar de cualquier forma hacia esta cuestión (Quiles, Palmer y Martínez, en prensa). De entre todos, seleccionarán el más representativo y harán una recreación en forma de <i>videopoema</i>.</p> <p>Con todos ellos podemos crear un espacio en el aula virtual donde subirlos todos, de forma que tengamos un material compartido entre todos los estudiantes.</p>	<p>–Desarrollar la capacidad de interpretar los textos poéticos<sup>b</sup>.</p> <p>–Descubrir el mundo natural como elemento poético y su proyección en las aulas.</p> <p>–Manejar destrezas audiovisuales al servicio de la educación literaria y la educación medioambiental.</p> <p>–Entender la fonoteca/ videoteca de aula como un recurso eficaz para la formación lectora y la educación en valores.</p>	<p>–Listado con poetas y poemas recomendados.</p> <p>–Enlaces a programas de descarga gratuita para la elaboración de textos audiovisuales con fines pedagógicos.</p> <p>–Enlace al portal Educ.ar, disponible en <a href="http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121768">http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121768</a>, donde se ven ejemplos realizados por niños y niñas de Primaria.</p>

a La idea de cartografía lectora procede el proyecto Cartografías Lectoras, dentro del marco ATALAYA, en el que han participado las diferentes universidades públicas andaluzas y que ha sido dirigido desde la Universidad de Almería por la profesora Mar Campos. Véase la publicación derivada del proyecto en Campos y Martos (2014).

b Sobre el texto poético en el aula, véase el anterior trabajo de Quiles (2016).

Con este planteamiento de trabajo propuesto, los estudiantes en formación no solo habrán adquirido conocimientos en relación con la literatura infantil y juvenil, sino que habrán sido conscientes de la importancia de educar en un valor social como es el caso del respeto hacia el medioambiente. Cuatro serán las claves para hacerlo efectivo en las aulas de infantil y primaria: a) visibilizar las obras literarias; b) ofrecer un banco de recursos; c) movilizar la conciencia social; y d) convertir a los escolares en agente de cambio.

## **Referencias bibliográficas**

- Barriga, E. (2017). *Rutas literarias*. Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura. Disponible en base de datos TESE.
- Benítez, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(2), 116-129.
- Bula Caravallo, G. (2009). ¿Qué es la ecocrítica? *Revista Logos*, 15, 63-73.
- Campos F-Figares, M. y Martos, E. (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura*. Madrid: Marcial Pons.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaría*, 181, s/p.
- Castro, C. (1999). La literatura infantil y juvenil desde los temas transversales: tendencias actuales. *Lenguaje y textos*, 13, 121-142.
- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191.
- Etzaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la UJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83.
- Flys, C., Marrero, J.M. y Barella, J. (2010). *Ecocríticas. Literatura y medioambiente*. Madrid: Iberoamericana Vervuet.
- Hubert, R. (1980). Educación y valores. En P. Juif (coord.), *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, 37-39.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2011). *Lectura y valores: estudios multidisciplinares*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, C. (1987). Los valores y la educación. *Revista de la Escuela Universitaria*, Universidad de Castilla-La Mancha, Escuela Universitaria de E.G.B. de Toledo, 12(2), 333-344.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 16, 1-20. Doi: 10.15645/Alabe2016.14.1 disponible en [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com).
- Martos, A. y Martos, E. (2015). Tesoros del agua y ecoficciones desde la perspectiva pan-semiótica y su didáctica: signo vs. documento. En R. De la Fuente, Z. Bora y F. Estévez

(coords.), *De ecocrítica y 'animalia'*, 145-157.

Martos, E. y Rösing, T. (2009). *Nuevas prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo, Brasil: UPF.

Núñez, G. y Campos F-Fígares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.

Pariente, F. (1984). Educación y valores. *Revista de padres y maestros*, 111, 10-12.

Quiles, M.º. (2016). La poesía, ¿Pasada de moda?: el lector infantil y juvenil entre el libro y el ciberespacio. *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 7-13.

Quiles, M.º., Palmer, I. y Martínez Ezquerro, A. (en prensa). El mundo natural en la poesía infantil y juvenil contemporánea: versos al agua. En Quiles, Martínez Ezquerro y Bravo (coords.), *Lecturas, ecología y educación. Memorias del agua*. Sevilla: Universidad de Sevilla/CSIC.

Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(2), 91-124.

Rosal, M. (2017). De osos, camaleones y otros bichos en la poesía infantil. *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 27-33.

Silva, D. y De Souza, E. (2014). The role of nature in contemporary literature: an interdisciplinary dialogue. *Revista internacional interdisciplinar. INTERthesis*, 11(1), 104-130.

Yourcenar, M. y Sanz, T. (2015). La Ecocrítica, vanguardia de la crítica literaria: una aproximación a través de la ecoética. En A.H. Puleo (coord.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. Madrid: Plaza y Valdés, 291-306.



## ***Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática***

Juan GARCÍA ÚNICA

Datos de contacto:

Juan García Única  
Universidad de Granada  
Departamento de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Campus Universitario  
de Cartuja, s/n.  
18071 Granada  
Teléfono: 958 248 460  
Correo electrónico:  
jggu@ugr.es

Recibido: 31/07/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

Este trabajo se centra en el concepto de ecocrítica con una doble finalidad: establecer qué lugar ocupa esta dentro del movimiento ecologista y poner de manifiesto las dificultades de tratar de convertir la ecocrítica en un programa de educación literaria muy específico. Analizamos distintos tipos de libros para niños, todos ellos relacionados de alguna manera con la idea de naturaleza, con el objetivo de demostrar que hay al menos dos formas de abordar la relación entre lo humano y lo no humano. Aunque la idea de interconexión es común a ambas, la primera, holística, con frecuencia persigue una finalidad propagandística, mientras que la segunda recurre a las técnicas y el lenguaje de la literatura infantil para producir conocimiento sobre la naturaleza.

**PALABRAS CLAVE:** Ecocrítica, Literatura, Educación, Ecologismo.

## ***Ecocriticism, Environmentalism and Literary Education: A Problematic Relationship***

### **ABSTRACT**

This paper focuses on the concept of ecocriticism with a dual purpose: to establish its place within environmentalism and to highlight the difficulty of turning ecocriticism into the paradigm of a very specific literary education programme. We analyse different types of children's books—all of them related in some way to the idea of nature—to demonstrate that there are at least two ways to approach the relationship between the human and the non-human world. Although the idea of interconnection is common to both approaches, the first one—the holistic way—usually pursues a propagandistic end, while the second one uses the techniques and language of children's literature to generate knowledge about nature.

**KEYWORDS:** Ecocriticism, Literature, Education, Environmentalism.



## Qué es la ecocrítica

No resulta sencillo definir de una manera del todo satisfactoria qué es la ecocrítica, pero sí podemos afirmar que hablamos de un concepto que empezó a acuñarse dentro del ámbito académico anglosajón, especialmente estadounidense, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa del pasado siglo. Una de las primeras alusiones al término se remonta a 1995, año en que un profesor de *Literatura Americana* de la Universidad de Harvard, Laurence Buell, publicaba un copioso volumen, *The Environmental Imagination*, en cuya nota 20 mencionaba vagamente la palabra *ecocriticism* para definirla «as study of the relationship between literature and environmental conducted in a spirit of commitment to environmentalist praxis» (Buell, 1995: 430). Haciéndose eco de esta necesidad de casar la teoría de la literatura con el compromiso ecologista, muy poco después, en 1996, veía la luz una antología de textos críticos configurada según esos criterios, *The Ecocriticism Reader*; libro que en la actualidad se sigue considerando el primer hito de la disciplina. Así, hoy es raro encontrar un trabajo que se permita ignorar la definición de ecocrítica que Cheryll Glotfelty ofrece en la introducción general de la obra: «Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment» (Glotfelty, 1996: xviii).<sup>1</sup>

Aunque hablamos, pues, de una disciplina relativamente joven, lo cierto es que desde este trabajo fundacional la producción intelectual que ha sido capaz de generarse dentro de ella no ha parado de incrementarse. Recogiendo el testigo de los textos citados, Richard Kerridge (1998: 5) dio por hecho enseguida que estábamos ante un nuevo tipo de crítica cultural cuyo sello de identidad habría de ser la extensión de la ecología por el terreno de las humanidades, superando con ello los límites de los campos de las ciencias ambientales, geográficas o sociales a los que tradicionalmente había sido confinada. Por último, y aunque él mismo dijese preferir el marbete de *green studies* al de *ecocriticism*, Laurence Coupe (2004: 4) le concedía al segundo el mérito de haber introducido una perspectiva crítica que lo era, además, en dos sentidos: en tanto militancia abiertamente ecologista, y en tanto valedora de un uso «crítico» del concepto mismo de naturaleza. De este modo, la ecocrítica podía entenderse como un campo de estudio dispuesto a hacerle frente en la teoría tanto al industrialismo como a la negación postmoderna del concepto mismo de naturaleza, según la cual esta no sería sino un mero constructo lingüístico desprovisto de realidad.

---

1 Lo que, un poco más matizadamente, puede decirse que implica pasar de un enfoque antropocéntrico a otro geocéntrico: «Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its Reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies» (Glotfelty, 1996: xviii).

Sea como fuere, de todas estas definiciones se extraen dos rasgos que se mantienen invariables más allá de las diferencias de matiz: por una parte, la ecocrítica se ocupa de la relación entre literatura y medio ambiente; por otra, lo hace desde la perspectiva de una abierta conciencia militante en el movimiento ecologista. Esto explica que, en trabajos recientes, la ecocrítica no aparezca caracterizada como un método de análisis, sino más bien como una preocupación por llevar al terreno de los estudios culturales los problemas ecológicos (Clark, 2011: 303). A ello se le suma una insistente apelación a superar la parcelación académica en campos científicos, al objeto de forjar un discurso transformador y capaz de dar cuenta, mediante su inmersión en la historia cultural, de la compleja relación entre lo humano y lo no humano (Garrard, 2012: 181-223).<sup>2</sup>

### **Una idea básica: interconexión**

Así pues, reducida a su condición de parcela de la teoría de la literatura militante en el ecologismo, la ecocrítica no parece presentar demasiadas contradicciones, pero ya no sucede lo mismo cuando trata de proponerse un programa educativo a partir de ella.<sup>3</sup> Vista desde ahí, se diría que la ecocrítica pretende fundamentarse a través de una pedagogía de la naturaleza cuyo sentido obligaría, en todo caso, a no dar por supuesto que sabemos siempre lo que decimos cuando decimos naturaleza, palabra de significado nada unívoco. Por ello algunos autores, como Clark (2011: 366-375), adoptan la precaución de discernir entre tres sentidos del concepto de naturaleza que pueden estar implicados de una u otra forma en la práctica: en uno primero y amplio, la naturaleza es la suma de las estructuras, sustancias y fuerzas causales que componen el universo; más restringido es el segundo, según el cual el concepto de naturaleza, en tanto equivalente del mundo no humano, de lo no artificial considerado como objeto de contemplación, asombro o terror, se opone al de cultura; por último, Clark detecta un tercer sentido para el que la naturaleza sería simplemente la característica definitoria de algo (hablamos, por ejemplo, de la «naturaleza humana» o de la «naturaleza de la democracia»).

Los dos últimos sentidos nos interesan especialmente en la medida en que entroncan, se sea consciente de ello o no, con la pedagogía rousseauiana de la cual parten los paradigmas constructivistas dominantes en la actualidad. En *Emi-*

---

2 Una panorámica mucho más completa que la que nos podemos permitir aquí, pero escrita también en nuestra lengua, puede encontrarse en los trabajos de Bula Caraballo (2009; 2010) o Marrero Henríquez (2014). Véase también el de Binns (2010) para hacerse una idea del estado de los estudios ecocríticos en el mundo hispánico.

3 Como hace, por ejemplo, Bula Caraballo (2009: 74), quien en verdad pareciera estar identificando sin más el programa pedagógico constructivista con el ecocrítico.

lio o *De la educación*, Rousseau empieza afirmando que la parte sistemática de su exposición «no es otra cosa que la marcha de la naturaleza» (2011: 37). Luego insistirá en que nacemos sensibles y con la capacidad de ser afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean, de modo que tan pronto como poseemos conciencia de nuestras sensaciones estamos dispuestos a buscarlos o rechazarlos en función de que nos resulten, primero, agradables o desagradables; después, convenientes o inconvenientes; y, por último, ajustados o no a la idea de felicidad o perfección que la razón nos brinda. De este modo, esa capacidad de ser afectados por los objetos se pierde conforme se ve coaccionada por nuestros hábitos y modificada por nuestras opiniones, lo que no impide a Rousseau afirmar abiertamente lo siguiente: «Antes de esa alteración, esas disposiciones son lo que yo llamo en nosotros la naturaleza» (2011: 47).

A ella, a la naturaleza, entendida como esa parte primigenia y esencial que supuestamente hay en nosotros antes de la acción de la cultura, establecerá Rousseau que hay que encaminar la educación. La ecocrítica encuentra así un precedente filosófico al que incardinar la relación entre ecología y educación literaria. No es el único, en todo caso. Uno de sus propósitos declarados es acabar con la distinción entre *res cognitans* y *res extensa* establecida por Descartes en el siglo XVII o, lo que es lo mismo, con la separación tajante entre el yo y el mundo, entendido este último en el sistema cartesiano como un vasto complejo regido por leyes mecánicas cuyo primer impulso lo recibe de Dios.<sup>4</sup> Visto así el problema, podría decirse que la ecocrítica se sostiene sobre una suerte de monismo filosófico que concibe la idea de mundo como *continuum* entre lo humano y lo no humano a través de su común inserción en el espacio de lo natural.

Además de los precedentes filosóficos que justificarían un eventual programa pedagógico, la ecocrítica entronca de manera clara con el movimiento romántico en su sentido más amplio. Tal cosa es evidente en literatura, donde los ecocríticos han privilegiado siempre el estudio de autores como William Wordsworth o el recientemente recuperado en España –y desde luego no por motivos azarosos– Henry David Thoreau. Pero el romanticismo es mucho más que un movimiento literario, pues sus ramificaciones se extienden, y de qué modo, hasta el momento en que se consolidan categorialmente las ciencias de la naturaleza tal como muchos las siguen entendiendo hoy. Fundamental a este respecto resulta la imponente obra de Alexander von Humboldt. En una suculenta y reciente biografía del

4 Así, por ejemplo, observamos cómo se da por supuesta esa separación entre *res cognitans* y *res extensa* en *El mundo. Tratado de la luz*: «Pues bien, nadie hay que no sepa que las ideas del cosquilleo y del dolor, que se forman en nuestro pensamiento al tocarnos los cuerpos del entorno, no tienen ningún parecido con estos. Se pasa dulcemente de una pluma sobre los labios de un niño al adormecerse y siente cosquillas: ¿pensáis que la idea del cosquilleo que concibe se parece a algo de lo que hay en esa pluma?» (Descartes, 1989: 51).

naturalista prusiano, la autora, Andrea Wulf, insiste en la que, precisamente frente al mecanicismo cartesiano y escolástico, puede considerarse la singularidad humboldtiana: «Concibió la tierra como un gran organismo vivo en el que todo estaba relacionado y engendró una nueva visión de la naturaleza que todavía hoy influye en nuestra forma de comprender el mundo natural» (Wulf, 2016:71). Por más que no cite a Humboldt, resulta evidente que, sin este proceder, sin esta veta de interconexión entre las cosas frente al mecanicismo, no hubiera sido pensable siquiera la relativamente popular hipótesis Gaia de James Lovelock. Este último explica su posición como «*the hypothesis that the entire range of living matter on Earth, from whales to viruses, and from oaks to algae, could be regarded as constituting a single living entity*» (Lovelock, 2000: 403).<sup>5</sup>

Por último, un tercer precedente de la ecocrítica puede ubicarse en el activismo ecologista, para el cual la idea de interconexión a la que venimos aludiendo no resulta en absoluto ajena. De hecho, y desde que fuese publicada en 1971, una de las máximas más citadas es la primera ley de la ecología, «todo está relacionado con todo lo demás», establecida por Barry Commoner, quien no dejaba de hablar de «la existencia, en la ecosfera, de la complicada red de interconexiones entre los diferentes organismos vivos» (Commoner, 1973: 33-34).

En definitiva, desde sus postulados de base la ecocrítica adopta como idea clave la de interconexión: todo está conectado con todo. Veamos a continuación qué consecuencias puede tener esto en la educación literaria.

### ***Para una crítica de la ecocrítica***

Establecidos de la manera más clara de que hemos sido capaces tanto el concepto de ecocrítica como la idea de interconexión sobre la que se sustenta, un prurito de claridad nos lleva a tratar de distinguir ahora entre ecologismo y ecocrítica. Partimos de que el ecologismo es un movimiento que cabe entender dentro del ámbito de la racionalidad política, toda vez que subraya la necesidad de encarar los desafíos a los que nuestras sociedades parecen abocadas a causa de un cada vez más probable colapso medioambiental. Desde ese punto de vista, la racionalidad ecológica se orienta hacia cuestiones concretas, como pueden serlo las políticas de contención urbanística, la necesidad de apostar por las energías reno-

---

5 Básicamente, lo que Lovelock defiende es que la tierra está viva en la medida en que constituye «un sistema autoorganizado y autorregulado» (Lovelock, 2011: 45). Nuevamente la idea de interconexión nos aparece, solo que para Lovelock (2000: 137) tiene una serie de repercusiones que, más allá de impactar solo en el método científico, se prolongan hasta el terreno de la ética: si el hombre, por más que dominante, no deja de ser una especie animal más en el complejo sistema de la vida, un hipotético cambio en el balance de poderes pasaría a ser una cuestión de vital importancia.

vables frente a los combustibles fósiles o los planes de protección de especies en peligro, por citar solo algunos exponentes de una serie de problemas que cada vez se hace más evidente que habrán de desbordarnos. No hay ninguna razón, de hecho, para pensar que la literatura no pueda ser una aliada más en esa lucha. Quede bien claro aquí que no queremos negar eso.

Pero si distinguimos entre la ecocrítica y la ecología, sin llegar a oponerlos del todo, es porque la primera resulta peculiar en la medida en que traza para la segunda un programa de construcción de sentido que le permite entrar en la disputa cultural. El terreno de la ecocrítica es por ello, y se quiera o no, el de la ideología. Y eso tiene repercusiones. Por ejemplo: por más que para la ecocrítica la cosmovisión monista, implícita en la idea de interconexión, constituya uno de sus fundamentos más incuestionados, es evidente que esta entrará en conflicto con otro tipo de cosmovisiones de corte pluralista, algunas de las cuales no son ni mucho menos ajenas al ámbito de la literatura. No ha de extrañarnos, sin embargo, que la sublimación romántica del mito de lo natural acabe abogando por un deseo de retorno a una tan hipotética como confusa unidad subyacente de todas las cosas, a una suerte de vuelta al paraíso perdido. Esto último no es irrelevante, pues para apreciar la diferencia y tener claro de qué estamos hablando, digamos que no es lo mismo adoptar medidas políticas concretas para reducir la polución del aire que hacerlo oponiendo a la idea de crecimiento económico «un movimiento de *re-encantamiento*, de resacralización» (Martos Núñez, 2012: 44) de la naturaleza, las más de las veces amparándose en unas difusas «sabidurías ancestrales» (42) que es muy dudoso se puedan avenir bien con nuestras prácticas y necesidades actuales; tampoco es lo mismo exigir que los diferentes gobiernos cumplan con los compromisos adquiridos en el protocolo de Kioto que suscribir la ambición declarada de la ecocrítica de «recobrar de alguna manera, en nuestra época crítica, ilustrada y secular, la idea de que el mundo natural es el libro en el que un Dios trascendente escribe su presencia» (Bula Caraballo, 2009: 68).<sup>6</sup> Digámoslo a las claras, dado que no se trata de un problema ni mucho menos ajeno a lo que sucede en un aula: una cosa es promulgar la racionalidad ecológica y otra muy distinta que eso nos lleve a suscribir necesariamente el programa ecocrítico, con toda su carga de mitología romántica, como vía imprescindible para alcanzarla.

El mayor punto de conflicto que observamos a la hora de convertir la ecocrítica en un programa de educación literaria es el siguiente: es propio de ella el trazar un relato holístico como principio hermenéutico, el ofrecer un sentido, en suma;

---

6 O sea, recuperar la idea del *liber naturae* propia de la sacralización medieval (Curtius, 1955). Idea que, por cierto, lejos de reducirse a una ocurrencia del autor citado, este toma de otro de los referentes internacionales de la ecocrítica: «Our skeptical, post-Enlightenment, postmodern world is unlikely to recover the ancient idea that nature is the book in which a transcendent God writes His presence» (Bate, 1998: 66).

y es propio de la literatura el resistirse a toda subordinación a un sentido único, en la medida en que la literatura no construye tanto sentido como sentidos. Si la primera es monista, la segunda tiende a ser pluralista.

## ***Dos tipos de libros para niños***

No deja de ser curioso que sea precisamente en un trabajo dedicado al nacimiento de la conciencia medioambiental en la literatura infantil y juvenil donde se subraye un proceso contradictorio: la ecocrítica promulga para la literatura la misma abolición del antropocentrismo que el ecologismo viene reivindicando desde los años 70 del siglo xx, pero para ello, cuando de libros para niños hablamos, no tiene ningún reparo en caer en el antropomorfismo, buscando despertar en los lectores más jóvenes un proceso de identificación (Laso y León, 2010: 355).

Intentaremos mostrar que hay una literatura infantil que trabaja la idea de interconexión de la naturaleza, clave tanto en el ecologismo como en la ecocrítica, a partir de esa equivalencia identitaria entre lo humano y lo no humano, lo cual suele implicar la tendencia a construir relatos que disuelven toda contradicción mediante la recurrencia a cosmovisiones míticas, al menos en tanto que dan por supuesta una cierta armonía de base; y también que hay una forma de hacer libros para niños que, no siendo necesariamente literarios, sí construyen la idea de interconexión valiéndose de técnicas y peculiaridades narrativas propias de la literatura infantil, normalmente para hacer de los saberes sobre la naturaleza algo más inteligible y significativo para los primeros lectores que un manual de biología. Si los primeros buscan la adhesión de los pequeños a una causa (en el caso de los dos que analizaremos, la causa animalista), los segundos invitan a la exploración.

Al objeto de no multiplicar hasta el infinito los ejemplos, tomemos como casos representativos del primer tipo dos libros comercializados, promocionados y distribuidos por la Fundación para el Asesoramiento y Acción en Defensa de los Animales (FAADA). Se trata de una institución privada, de militancia animalista, que en su espacio web cita como su misión la siguiente: «Promover el respeto por los animales en el ámbito social, legal y educativo». Con respecto al último ámbito, el educativo, se menciona expresamente el objetivo de promover «acciones formativas que fomenten la empatía y el respeto por los animales en la educación infantil, primaria y en la universidad».<sup>7</sup> Para cumplir con ese propósito, en su tienda comercializan, entre otros, los libros *Sin palabras* (2014) y *Amigos* (2017), del ilustrador barcelonés Roger Olmos.

---

7 Así puede consultarse en su espacio web <http://faada.org/quienes-somos> (consultado por última vez el 30 de julio de 2017 por nosotros).



Comencemos por el primero. *Sin palabras* es un libro duro que pretende explicar en imágenes, con ilustraciones de gran calidad, de qué manera muchos de nuestros hábitos cotidianos no serían posibles sin la explotación de los animales. Así, la leche que bebemos, el bistec que comemos o el elefante que divierte a los pequeños en el circo solo son posibles tras la muerte o el maltrato de los animales que nos proporcionan todo eso. Se nos hace ver así cómo muchos animales quedan desvirtuados en tanto seres sintientes por los humanos, quienes los reducen a su condición puramente maquinal (la vaca que proporciona la leche, por ejemplo, es representada como una máquina expendedora con cuatro patas de tal alimento para consumo humano, al tiempo que su cría mira impotente sin entender nada, en una imagen que acaso sin proponérselo sintetiza la teoría escolástica sobre el mecanicismo de las bestias). Conforme avanzamos en las páginas de este breve pero intenso libro, la idea de empatía se refuerza en negativo mediante la representación de unos animales cuya morfología es una mezcla entre lo humano y lo no humano, hasta que al final se cierra con la imagen más reveladora: un hombre, tras entender que ha de hacer algo ante esa situación de maltrato y explotación que lo deja sin palabras, extiende su abrazo a todos los animales, que sin excepción se lo devuelven recíprocamente, desde el inofensivo conejo al imponente tigre. Se trata de un símbolo algo tosco, pero magníficamente dibujado, cuya densidad reside en la idea de interconexión a la que tanto hemos aludido: todos los animales, humanos y no humanos, estamos entrelazados; todos somos uno en nuestra capacidad de sentir. Como el mundo, por cierto, era Uno antes de la Caída. Puede que el autor no sea consciente de eso, pero las resonancias míticas desbordan por completo su relato.

Algo parecido sucede con *Amigos*, del mismo autor. Nuevamente sin necesidad de texto, la historia se desarrolla en dos planos que se intercalan y contraponen: en uno de ellos, muy colorido, una niña lee un libro que habla sobre la amistad con los animales, a los que instintivamente ama, de modo que en su imaginación se disfraza como ellos, se siente como ellos, juega con ellos y, en definitiva, se sabe *una* con ellos; en otra, dibujada solo en gris, alguien prepara la cena e intuimos que, como colofón, a la niña se le acabará sirviendo en la mesa ese mismo cerdo del que se sentía amiga en su mundo interior. El autor, al final, no duda en declarar explícitamente su lectura: «Esta obra ilustra la admiración y la empatía que, de forma inherente, los niños sienten hacia todos los seres vivos» (Olmos, 2017). Pareciera hacerse buena aquí la máxima rousseauiana de encaminar la educación hacia esas primeras disposiciones que él llamaba la naturaleza.

Lo que de común tienen ambos libros, en todo caso, es que en ellos funciona la idea de que la infancia es una especie de territorio simbólico en el que se reconoce como en ningún otro nuestra verdadera naturaleza. Y en nuestra verdadera naturaleza la distinción entre animales humanos y no humanos queda abolida en virtud de nuestra común capacidad de sentir. No en vano, en los dos se fantasea

con un futuro aureolar en el que la existencia sobre la tierra adquirirá tintes paradisíacos: una vez abolida la explotación de los animales no humanos, todos, humanos y no humanos, conviviremos entrelazados en ese inmenso abrazo que dibuja el autor. Todos estaremos interconectados armónicamente, pues no habrá diferencia entre el nosotros/yo y el mundo. Habida cuenta de lo que nos ofrecen, dejemos al lector de este trabajo decidir hasta qué punto cree conveniente o no llevar ciertas concepciones míticas a las aulas.

En una escala muy diferente se insertan los libros de corte enciclopédico sobre la naturaleza. Lola Gulias, hace más de veinte años, señalaba lo siguiente: «A medida que crecemos, temas mucho más aciagos como la energía nuclear, el agujero en la capa de ozono, el efecto invernadero, etc., van apareciendo tímidamente en la narrativa de ficción ya claramente juvenil» (1996: 26). Pareciera, como de alguna manera da por hecho Laso y León (2010: 358) en su interpretación de Gulias, que este tipo de libros se dirigen por sistema a los lectores más jóvenes, mientras que a la adolescencia se destinan las narraciones de corte más literario. No obstante, las dos obras que hemos citado arriba, aunque buscan un público transversal y ofrecen diversos niveles de complejidad, son esencialmente libros dirigidos a los más pequeños. Del mismo modo, los de corte divulgativo que vamos a comentar a continuación podrían soportar razonablemente bien bastantes exigencias de lectores adultos y experimentados.

Hace más de tres lustros, Teresa Colomer señalaba cómo la crítica y los estudios sobre literatura infantil «no solo seleccionan e importan tanto instrumentos de análisis como resultados de las otras disciplinas, sino que pueden desafiarlas con preguntas estimulantes que surgen precisamente desde el propio campo de la crítica infantil» (2001: 17). Si se da en la crítica este proceso, ello se debe a que tal hibridación se encuentra antes que nada en los objetos que analiza. Veamos algunos trabajos bastante recientes que proponen narrativas no del todo convencionales sin dejar de ser divulgativos.

Comencemos por dos volúmenes de la serie «Visita nuestro Museo» publicada en España por la editorial Impedimenta, *Animalium* (2016) y *Botanicum* (2016), escrito el primero por Jenny Broom y el segundo por Kathy Willis, y lujosamente ilustrados ambos por Katie Scott.<sup>8</sup> Lo que tienen de particular es que no se organizan como libros enciclopédicos al uso, sino reproduciendo la estructura de un museo: los capítulos son salas en los que cada exponente va numerado y acompañado de una breve explicación. De este modo, las rigurosas taxonomías que proponen no tanto se leen como se experimentan.

---

8 A quien por cierto también debemos un espléndido desplegable sobre la evolución de la vida en la Tierra (Scott, 2015).



La idea de interconexión se trabaja de una manera más que singular en el espléndido *Mundo natural. Compendio visual de las maravillas de la naturaleza* (2016), escrito por Amanda Wood y Mike Jolley e ilustrado por Owen Davey. Lo curioso de este libro es que, aunque se puede leer de manera lineal, de principio a fin, está al mismo tiempo pensado para utilizarse según el modelo «Elige tu propia aventura». Cada gráfico remite a otro en un lugar alejado del libro, de modo que cada vez que se abre y se empieza un itinerario, la secuencia que se sigue es distinta en función de la propia curiosidad. De esta manera se acaba por explorar y conectar diferentes y variados hábitats, especies y comportamientos.

A modo de almanaque se organiza el delicioso *Animalario universal del profesor Revillod* (2003), un cuadernillo de estilo retro, en homenaje a los diarios científicos decimonónicos, escrito por Miguel Murugarren e ilustrado por Javier Sáez Castán. Cada lámina se divide en tres partes, separando la cabeza con las extremidades delanteras, el tronco y las extremidades traseras del animal. A partir del elefante, que figura en la primera lámina, es posible formar infinidad de combinaciones y descripciones con solo disponer la morfología de los animales de manera azarosa. El libro invita así a un tipo de juego que permite alternar la descripción a ratos científica y a ratos fantasiosa.<sup>9</sup>

Por último, mencionaremos un álbum: *El día de la naturaleza* (2016), escrito por Kay Maguire e ilustrado por Danielle Kroll. Aunque de carácter más convencional, lo que distingue a este trabajo es que, más que exponerlos, invita a explorar entornos naturales más o menos inmediatos (el jardín, el huerto, el bosque, la granja, el campo, el estanque, la huerta y, finalmente, la calle) deteniéndose a observar los distintos cambios que se producen en los organismos vivos a través de las cuatro estaciones. Una vez más, la idea de interconexión entre el yo y el entorno funciona de fondo, pero no para representar al segundo con rasgos humanizados, sino para sugerir al primero una mirada detenida sobre el presente. Presente que, por lo demás, se nos ofrece rico y plural.

## Conclusión

Hay, en definitiva, al menos dos maneras de llevar al aula la relación entre lo humano y lo no humano a través de los libros para niños. En el primer caso, el programa que propone la ecocrítica da por supuesta la equivalencia identitaria entre un ámbito y otro. En ese sentido, la literatura para niños por la que apuesta no renuncia a la narración holística del «todo está conectado con todo», a través de la cual persigue introducir el discurso ecologista en el ámbito educativo. Solo

---

9 El mismo modelo, por cierto, lo emplea Sara Ball en su *Combibestiaro* (2016) para formar animales prehistóricos.

que eso puede hacerse de diferentes maneras, y en esta en concreto a veces llega a parecer que se antepone el objetivo de captar adeptos a una causa ideológica al de educar lectores.

Junto a esto, permanece la vieja tradición de libros de tipo naturalista para niños, la cual, lejos de querer desaparecer o de agotarse, da muestras de renovación y readaptación a nuevos y cada vez más complejos lectores. Con ese propósito, acaba adoptando buena parte de las técnicas (troquelados, almanaques, narrativas no lineales, etc.) que han caracterizado la escritura de libros para niños, especialmente álbumes, en las últimas décadas. No es que esta vertiente renuncie tampoco a la idea de interconexión para explicar la relación entre lo humano y lo no humano, pero sí huye de elaborar a partir de ella una narrativa mítica con un sentido perentorio y ya acabado. En este caso se opta más bien por explorar las distintas formas de estimular la imaginación y la curiosidad de los lectores (fundamentalmente de los más pequeños, aunque no solo).

Digamos, por último, que frente a la tentación re-sacralizadora de la ecocrítica y su cosmovisión pretendidamente armónica, frente a los mitos románticos sobre la verdad de la naturaleza que están implícitos en la práctica hermenéutica que esta lleva aparejada, la lectura, en tanto reconocimiento y testimonio de la pluralidad del mundo, de sus conexiones y de sus discontinuidades, aunque también de sus contradicciones, resiste toda tentación de dejarse reducir a un único principio interpretativo. Todo ello sin dejar de posibilitar nuevos y valiosos sentidos en nuestra forma de observar el mundo físico y de relacionarnos con él. Y es que no estamos seguros en absoluto de que las aulas deban comprometerse con ciertas concepciones míticas, pero sí de que deben enseñar a mirar.

## **Referencias bibliográficas**

- Ball, S. (2016). *El combibestario. Un libro sobre animales prehistóricos*. Madrid: S.M.
- Bate, J. (1998). Poetry and Biodiversity. En Kerridge, R. y Sammels, N. (eds.), *Writing the Environment. Ecocriticism and Literature*. London y New York: Zed Books, 53-70.
- Binns, N. (2010). Ecocrítica en España e Hispanoamérica. *Ecozon@. Revista Europea de Cultura y Medioambiente*, 1(1), 132-135.
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bula Caraballo, G. (2009). ¿Qué es la ecocrítica? *Revista Logos*, 15, 63-73.
- Bula Caraballo, G. (2010). Ecocrítica: algunos apuntes metametodológicos. *Revista Logos*, 17, 63-76.
- Clark, T. (2011). *The Cambridge Introduction to Literature and the Environment*. Cambridge: Cambridge University Press [Edición para Kindle].

- Colomer, T. (2001). Una nueva crítica para un nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(145), 7-17.
- Commoner, B. (1973). *El círculo que se cierra*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Coupe, L. (2000). General Introduction. En Coupe, L. (ed.), *The Green Studies Reader. From Romanticism to Ecocriticism*. London y New York: Routledge, 1-8.
- Curtius, E.R. (1955). El libro de la naturaleza. En *Literatura europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 448-457.
- Descartes, R. (1989). *El mundo. Tratado de la luz*. Madrid: Anthropos.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism. The New Critical Idiom*. London y New York: Routledge [Edición para Kindle].
- Glofelty, C. (1996). Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En Glofelty, Ch. y Fromm, H. (eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens y London: The University of Georgia Press, xv-xxxvii.
- Gulias, L. (1996). Literatura y ecología. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 9(87), 25-31.
- Kerridge, R. (1998). Introduction. En Kerridge, R. y Sammels, N. (eds.), *Writing the Environment. Ecocriticism and Literature*. London y New York: Zed Books, 1-9.
- Laso y León, E. (2010). Literatura infantil y juvenil: el nacimiento de una conciencia medioambiental. En Flys Junquera, C., Marrero Henríquez, J.M. y Barella Vigal, J. (eds.), *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente*. Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana y Vervuert, 339-337.
- Lovelock, J. (2000). *Gaia. A New Look at Life on Earth*. New York: Oxford University Press.
- Lovelock, J. (2011). *Las edades de Gaia. Una biografía de nuestro planeta*. 5ª ed. Barcelona: Tusquets.
- Maguire, K. y Kroll, D. (2016). *El día de la naturaleza. Descubre un asombroso mundo a la puerta de tu casa*. Madrid: Bruño.
- Martos Núñez, E. (2012). Lecturas del agua (símbolos, ecocrítica y cultura del agua). *Nuances: Estudos sobre Educação*, 22(23), 37-56.
- Marrero Henríquez, J.M. (2014). Pertinencia de la ecocrítica. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 40(79), 57-77.
- Olmos, R. (2014). *Sin palabras*. Modena: Logos.
- Olmos, R. (2017). *Amigos*. Modena: Logos.
- Sáez Castán, J. y Murugarren, M. (2003). *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, K. (2015). *Historia de la vida. Evolución*. Madrid: Impedimenta.
- Scott, K. y Broom, J. (2016). *Animalium*. Madrid: Impedimenta.
- Scott, K. y Willis, K. (2016). *Botanicum*. Madrid: Impedimenta.
- Wood, A., Jolley, M. y Davey, O. (2016). *Mundo natural. Compendio visual de las maravillas de la naturaleza*. Madrid: Flamboyant.
- Wulf, A. (2016). *La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt*. Madrid: Taurus [Edición para Kindle].

# ***Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje***

Fátima REDONDO MORALO  
Gloria GARCÍA RIVERA

Datos de contacto:

Fátima Redondo Moralo  
Universidad de Extremadura  
Facultad de Educación  
Avenida de Elvas, s/n.  
06006 Badajoz  
Correo electrónico:  
fatimaredo@gmail.com

Gloria García Rivera  
Universidad de Extremadura  
Facultad de Educación  
Avenida de Elvas, s/n.  
06006 Badajoz  
Correo electrónico:  
glogarri@gmail.com

Recibido: 20/06/2017  
Aceptado: 21/10/2017

## **RESUMEN**

Hoy en día la educación ambiental resulta necesaria para formar buenos ciudadanos, no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa (profesores y familia). Concienciar sobre cómo los humanos perjudicamos nuestro ecosistema o conocer nuestros estados afectivos para que podamos conocer y utilizar adecuadamente nuestras emociones son objetivos básicos que persiguen las actuales leyes educativas, cuya finalidad es enseñar al alumnado a alcanzar su desarrollo personal y social, llegando a comprender cuestiones diversas sobre el medio. Para entender mejor estos conceptos, ayuda la utilización de los cuentos tradicionales como recurso. Junto con esto, consideramos que la creación de ambientes adecuados donde leer y enseñar es necesaria en este proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Educación emocional y social, Lecturas ecológicas, Educación ambiental.

## ***Ecological Readings and Emotion through Traditional Stories: A Project for Primary Education Students and Students with Specific Learning Difficulties***

### **ABSTRACT**

Environmental education is necessary nowadays to educate and produce good citizens, not only students but also the whole educational community (teachers and family). Raising awareness about how humans damage the ecosystem or being aware of our affective states so that we can recognise and use our emotions properly are basic objectives pursued by current educational laws, the purpose of which is to teach students to achieve their personal and social development, and thereby be able to understand questions about the environment. To better understand these concepts, it is helpful to use traditional stories as a resource. Along with this, we believe that creating appropriate environments for reading and teaching is necessary in this process.

**KEYWORDS:** Emotional and social education, Ecological reading, Environmental education.

## **Introducción**

La lectura y escritura cobran un papel fundamental para iniciar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo de la competencia lectora es una tarea compleja en la que conviven diversos factores; entre ellos encontramos factores cognitivos, motrices, sensoriales, sociales y emocionales, que deben estar interrelacionados unos con otros para conseguir esta habilidad.

En España, dentro del Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Ley 10/2007 de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas subraya la gran importancia de leer y escribir, herramientas básicas para el desarrollo del aprendizaje, y también como instrumento para la comunicación y socialización.

Según el informe PISA (2009), «la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad». Además, resalta que hoy en día el objetivo de la educación no es únicamente el resumen y memorización de información, sino que esos conocimientos adquiridos conformen un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados en la vida cotidiana. De ahí la importancia de las ecolecturas, pues además de concienciar al alumnado sobre la problemática que se vive en nuestro planeta debido a la gran crisis ecológica en la que estamos viviendo, resulta un tema atrayente para el fomento de la lectura, pues al ser cuestiones reales, los niños encuentran un interés o propósito concreto en los mismos, resultando también efectivo para favorecer el conocimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje.

A través de los cuentos tradicionales podemos potenciar este aprendizaje, ya que en ellos se pueden contemplar pasajes maravillosos que nos conciencian sobre los problemas que puede presentar la naturaleza si no cuidamos debidamente de ella. Cuentos como el paisaje maravilloso de *Hansel y Gretel* que puede estar en peligro por la construcción de edificios, el mundo mágico de *El Mago de Oz*, en el que las condiciones meteorológicas se agravan encontrándonos con grandes cambios atmosféricos (tornados, huracanes, lluvias intensas) debido al cambio climático, o cómo la *Alicia* del país de las maravillas se despierta de ese bosque lleno de preciosos jardines y flores en otro paisaje distinto inundado de basura y polución.

Estas situaciones hacen que cada uno perciba un sentimiento, una idea, una emoción, siendo más fácil su reconocimiento a través de los personajes, ya que el niño se identifica de manera natural con las conductas y con los valores que estos transmiten. Por eso, los cuentos son un gran recurso que nos ayudan en el trabajo de la educación emocional, pues son considerados como transmisores de valores (Bonachía, Ojeda y Oyón, 2000).

Autores como Goleman (1997) y Bisquerra (2001) señalan que la educación emocional «es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo».

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y el Decreto 103/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Extremadura, señalan la importancia de que los alumnos descubran sus propias emociones y aprendan a dominarlas.

A partir de este aprendizaje es más fácil ponernos en el lugar del compañero y entender con mayor claridad lo que ocurre a nuestro alrededor y, por tanto, conocer la realidad de nuestros bosques, ríos, atmósfera, etc. La enseñanza de estos valores resulta imprescindible para aprender el cuidado del medio ambiente creando actitudes positivas.

Oliveira (2000) sostuvo que «la Educación Ambiental tiende a fomentar una doble actitud de respeto por sí mismo y por el medio en el que vive». Para ello, el cuento es un recurso favorable, transmitiéndoles de manera lúdica y sencilla algunos temas de manera que favorezca la imaginación, la creatividad y la capacidad reflexiva.

La LOMCE y el Decreto 103/2014 de currículo de Educación Primaria en Extremadura recogen la importancia de la educación ambiental «para ayudarnos a conocer el mundo en que vivimos y a comprender nuestro entorno».

En 1975, la UNESCO celebró un Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado en el que se acordó la necesidad de que todo el mundo conozca las dificultades por las que pasa el medio ambiente y se sienta responsable de lo que ocurra, trabajando coordinadamente y en equipo hacia la búsqueda de soluciones, así como para prevenir lo que pueda ocurrir.

Cuando se dice *todo el mundo* entendemos la necesidad de hacer llegar esta información a todo el alumnado en general y, por tanto, favorecer el conocimiento dirigido a los niños que presentan dificultades de aprendizaje. Para ello, las lecturas ecológicas suponen un gran recurso donde este alumnado puede entender mejor estos temas, así como las situaciones que se plantean y los valores que nos transmiten.

Cuando hablamos de alumnos con dificultades de aprendizaje nos referimos a dificultades en las áreas de aprendizaje primarias, como son la lectura, la escritura y el cálculo, relacionándolas con dificultades en los procesos cognitivos (atención, memoria, percepción) y lingüísticos. Así pues, dentro del actual manual diagnóstico DSM-5 (APA, 2013) aparece como Trastorno Específico del Apren-

dizaje, encontrándose dentro de los trastornos del neurodesarrollo, en el que incluyen el trastorno con dificultades en lectura (como por ejemplo la dislexia), el trastorno con dificultades en la expresión escrita (disgrafía) y el trastorno con dificultades en las matemáticas (discalculia).

Es por tanto necesario que estos aprendizajes se logren en el marco de la escuela, para que todos los estudiantes se sientan comprometidos con el medio ambiente, construyendo una relación respetuosa y sostenible con el entorno natural y social. Para ello, contamos con los cuentos tradicionales como estrategia pedagógica, que son motivadores y estimulantes, siendo un recurso indispensable en la educación del medio ambiente y en el reconocimiento de las emociones.

### **Marco teórico: los cuentos como una alternativa pedagógica en educación emocional y ambiental**

En el *I Congreso Internacional de Educación Infantil* García y Ortega (1999) señalan el cuento como un elemento importante dentro de la literatura infantil, considerado como un recurso que proporciona información, enseñanza y aprendizaje.

Además, a través de los cuentos, el niño puede contemplar y desarrollar su imaginación, entendiendo el cuento como un recurso adecuado para llevar a cabo el conocimiento del entorno más cercano de los niños y para facilitar la adquisición de conceptos y de valores (Rodari, 1973: 9).

A esto se suma que la trama, los personajes que interactúan socialmente y los temas hacen que los niños tengan su propia visión y puedan tener una actitud crítica. Los problemas o conflictos que aparecen en los cuentos giran en torno a un propósito y tienen un tipo de acción y resolución, lo cual permite que el lector se ponga en la piel de los personajes, siendo mayor su aprendizaje. El cuento es caracterizado por su fuerza de entretenimiento, y por lo general favorece sensaciones afectivas, tales como el interés, la sorpresa y el suspense, permitiendo simultáneamente la educación emocional, ya que «el manejo de nuestras emociones puede ser un factor tan decisivo, o más, que el coeficiente intelectual, ya que es necesario educar las emociones para hacernos conscientes y sensibles de lo que ocurre a nuestro alrededor» (Goleman, 2001).

Espinet (1995) defiende que «el cuento ambiental tiene la misma estructura narrativa que el cuento tradicional, pero los conflictos que plantea son problemas ambientales» (cambio climático, contaminación, deforestación, escasez de agua). Para ello, hacemos un cambio en la trama de los cuentos tradicionales, imaginándonos paisajes más cercanos a la realidad, de modo que los niños relacionan lo que ya conocen de la historia con lo nuevo que se incorpora, reconstruyéndola y haciendo su aprendizaje más efectivo y personal (Huertas Gómez, 2006).



Si utilizamos este material como recurso, será más fácil llevar a cabo una educación inclusiva que permita que todos a la vez entiendan el propósito. Dentro de la diversidad funcional que existe en las aulas, encontramos alumnos que tienen más dificultades en entender ciertos conceptos, ya sea por déficit cognitivo, emocional o social (Núñez Pérez y cols., 1998). Estos niños se encuentran circunscritos al aula, por lo que los maestros nos enfrentamos a un gran reto: el de normalizar la diferencia, es decir, hacer una escuela inclusiva y, por tanto, hacer llegar a todo el alumnado los conocimientos que se imparten, independientemente del estilo y ritmo de aprendizaje. Para ello, debemos valorar las necesidades educativas especiales de cada niño, para favorecer sus fortalezas y adquirir un desarrollo integral a través de una adecuada enseñanza, con recursos atrayentes y estimulantes, que estén dentro de los intereses de los niños. Para este fin, la utilización de los cuentos resulta un material adecuado, que llama la atención del lector.

El cuento es un gran potencial didáctico y es clave en el desarrollo global de niño. Huertas Gómez (2006: 364) señala que los cuentos presentan «posibilidades pedagógicas», ya que desarrollan la sensibilidad, la imaginación, y el desarrollo de la expresión, potenciando su fantasía; favorecen el aprendizaje de diversos temas e identifican las emociones a través de los personajes, así como el concepto causa-efecto; además, ayudan a realizar actividades en torno a los cuentos, como la dramatización, que contribuirán a desarrollar habilidades como la creatividad, a vencer la timidez y a concentrarse.

Como hemos podido comprobar, son muchos los autores que defienden la lectura de los cuentos como medio de aprendizaje que ayuda al niño a desarrollar su imaginación, formando parte de la historia de manera que entiendan diversas temáticas, normas y sus propios sentimientos.

## ***El valor de los cuentos tradicionales-ecológicos***

El cuento transmite el verdadero valor de las historias (Pelegrín, 2004); a través de sus paisajes e ideas ayudan a los niños a unirse a la ecología de sus mundos internos, o de sí mismos, teniendo en cuenta la ecología del mundo exterior (Strickland, 2009).

Tanto la literatura tradicional como la literatura infantil/juvenil, han estado dedicadas, desde sus inicios, a establecer conexiones entre los jóvenes lectores y el mundo natural, siendo un manantial de ecolecturas. De hecho, «la naturaleza ha sido inherente de la literatura tradicional» (Harding, Waller y Thiel, 2009: 19) desde los bosques donde nos adentrábamos con *Hansel y Gretel*, o la magia de los paisajes del *Mago de Oz*, o el jardín de fantasía de *Alicia*.



Conservamos numerosos relatos clásicos provenientes de distintas culturas y de la literatura mundial. A modo de muestra, cabría citar los siguientes clásicos donde el paisaje y la naturaleza son el principal protagonista. Teniendo en cuenta las regiones de procedencia de estos cuentos, nos encontramos con clásicos como *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift; *Robinson Crusoe*, escrito por Daniel Defoe; Lewis Carroll y su conocida obra *Alicia en el país de las maravillas*; el poeta y narrador español Bécquer conocido por sus *Leyendas y Rimas*, que nos transportan a lugares imaginarios; el escritor Julio Verne que, con sus obras *La vuelta al mundo en 80 días*, *Viaje al centro de la tierra* o *Veinte mil leguas de viaje submarino*, fue galardonado por sus aportes a la educación y a la ciencia; Rudyard Kipling, británico nacido en la India, relató cuentos como *Las aventuras de Mowgli* o *El libro de la selva*; cruzando el océano destacamos a Herman Melville y su obra maestra *Moby Dick*.

Además de estos clásicos, las populares películas de animación de Disney, Pixar, etc. también recrean paisajes naturales, vida marina... Presentan una estética idílica y perfeccionista, en la que predomina un colorido y unas figuras y formas de gran atractivo para el público, poco cercanas al mundo en el que vivimos pero, sin duda, atrayentes para hacer entender las dificultades que nos encontramos a nuestro alrededor, investigando la causa y efecto que la producen, así como las soluciones que se han de llevar a cabo para el sostenimiento del medioambiente. Algo parecido cabe señalar de otras producciones multimedia, cómic, etc., pues todas muestran un paisaje que es a menudo una caricatura del Edén o, en caso contrario, un mundo indeseable, un ambiente infernal, que no tienen que ver con la existencia de la realidad.

¿Quién no recuerda la cabaña en el bosque, la selva, la planta de habichuelas creciendo en la noche, las migas de pan a través del bosque, el centro de la tierra, hojas de nenúfar, flores encantadoras, árboles gigantes, etc.? ¿Qué pasaría si este paisaje se convirtiera en otro completamente desalentado por la acción humana?

### **La importancia del ambiente: imaginación y fantasía**

Al hilo de lo anterior, el lugar de lectura y aprendizaje es un factor muy importante. Sabemos que ofrecer ambientes agradables dentro del aula no es uno de los objetivos de las administraciones educativas, ni tampoco de los docentes, pero tenemos que comenzar por darle la importancia que realmente se merece.

En las escuelas, y por tanto en las aulas, prevalece la sobriedad y el silencio. Además, se percibe el estrés del maestro por enseñar lo programado o simplemente el acomodamiento de una enseñanza puramente transmisora, que acelera la ausencia de ingenio, de creatividad, de fantasía, de iniciativa, que son características fundamentales en el desarrollo de los niños en cualquier etapa educativa.

Somos conscientes de que todo en la vida va cambiando, pero, si reflexionamos por un momento y pensamos en las aulas donde impartimos clases, ¿qué encontramos en ellas? ¿Qué sensación nos transmite? ¿Nos incita a la búsqueda y aprendizaje? Estas son unas de las muchas preguntas que nos hacemos sobre las escuelas que nos dirigen a la misma respuesta: seguimos en el mismo entorno de escuelas a las que asistieron nuestros padres y abuelos, esas cuya estética poco ha cambiado de la actual.

Es imprescindible tener en cuenta que los humanos hemos ido evolucionando y avanzando de manera más compleja. Los niños de hoy en día han nacido en la era de las tecnologías, donde el uso o *sobre-uso* de las mismas (*tablets*, móviles, televisión), fomenta la exposición a elementos muy variopintos y excitantes, en el que no se deja paso a la fantasía, ni tampoco a la imaginación, dirigiéndose en picado al olvido, aumentando perfiles inquietos, solitarios y poco naturales entre los jóvenes. Por eso es necesario que desde las escuelas se construyan paisajes estremecedores que sean del interés del alumnado, esos que su mente tiene contruidos, que les motivan, que les llenan, esos que sin querer hacen volar la fantasía y la imaginación, a la vez que ayudan a aprender y conocer.

El ambiente donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje debe ser atendido, y es otra estrategia más donde recurrir. Herrera (2006) afirma que «un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos»; por lo que es necesaria la armonía de un ambiente educativo que favorezca el desarrollo integral de los niños.

Además, un ambiente educativo debería «organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una seria reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses de los niños» (Retamal, 2006).

Todos los niños tienen un lugar fantástico en sus mentes, que varía de unos a otros (Cohen y Mackeith, 1993); un paisaje que les motiva, que les descubre sitios, personajes, construcciones inigualables, que les ayuda a entender mejor el mundo en el que viven «construyendo su pensamiento simbólico con dos herramientas básicas: el cuento y el juego» (Bettelheim, 1988).

Así pues, un ambiente adecuado en el aula es una estrategia de aprendizaje que juega un papel estimulador, favoreciendo la lectura del cuento, animando la curiosidad y posibilitando el desarrollo de la lectura y de los conocimientos de todo el alumnado en general, beneficiando a la vez al alumnado con dificultades en el aprendizaje, ya que gracias a ello «mejoran las habilidades sociales y cognitivas» (García Rivera, 2002).

El centro educativo es el segundo contexto donde más tiempo pasan los niños y es indispensable su compromiso para llevar una acción complementaria a la

familiar. Por eso, es necesario un ambiente adecuado que proporcione a los niños experiencias prácticas, actividad física y desarrollo de la imaginación, así como crecimiento intelectual y social.

### ***Intervención educativa: una visión ecológica a través de las lecturas de los cuentos clásicos***

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de conceptos previos que se relacionan con la nueva información. De ahí que partamos de la literatura tradicional como principio, para que, desde lo que conoce, eduquemos los valores emocionales y ecológicos.

Con el fin de afianzar las bases sobre el tema, planteamos actividades para llevar a cabo esta estrategia. En primer lugar, a partir de una lluvia de ideas nos acercamos a la problemática ambiental actual, de forma que se comprenda qué está pasando, sintiéndonos responsables de lo que le ocurre a nuestro planeta y descubriendo entre todos los problemas y sentimientos que nos provoca. La salida al campo y alrededores de nuestra ciudad sería otra tarea imprescindible para hacernos una idea de ello; además, el visionado de vídeos y la búsqueda en Internet ayudan a desarrollar nuestro conocimiento; seguidamente, se hará una lectura profunda de los cuentos tradicionales, que dará a conocer la naturaleza idílica que existe en ellos, transmitiendo sentimientos positivos acerca de estos paisajes; la posterior actividad sería transportar ese paraje a nuestros tiempos, un cometido peliagudo que necesita organización, trabajo en equipo, planificación, comunicación y sensibilidad; posteriormente diversas actividades ayudarán a interiorizar los valores que de ellos surgen, pues trabajar un cuento no es solamente hacer una lectura sobre él, sino que existen muchas actividades complementarias a este, las cuales pueden hacer referencia al cuento o tratar la temática: exposiciones orales, debates, lluvia de ideas, diálogos, exposiciones, representaciones teatrales, cambio de argumento, redacciones, mapas conceptuales, cómic, actividades manuales donde se representen físicamente estos rincones y poemas.

Así pues, mediante este trabajo, y después de una preparación previa para llevarlo a cabo, podremos conocer e interiorizar los valores, las normas de convivencia, respetar nuestro medio y a las personas que conviven en él, de manera que se desarrolle una actitud ecológica y respetuosa con el medio ambiente, participando en su conservación y mejora a través del trabajo individual y en equipo, consiguiendo a la vez un pensamiento crítico y una actitud positiva, reconociendo sus propias emociones, muy importantes para adquirir los conocimientos, así como la expresión oral, escrita, corporal y artística, que favorecen el hábito lector.

A través de la trama de los cuentos, observaremos el progreso de los hombres siendo parte de la naturaleza, así como su interacción con el medio natural y social, sus acciones y sus consecuencias.

Utilizar los cuentos tradicionales como material de aprendizaje medioambiental, social y emocional permite situarnos en la tierra donde vivimos, nos permite saber quiénes somos y qué debemos hacer para vivir en armonía y cuidar del medio ambiente.

## **Conclusión**

El cuento interviene directamente y de manera positiva en el aprendizaje desde la infancia, siendo el primer contacto que tienen los niños con la literatura. De modo que los cuentos como recurso educativo son un complemento muy útil para potenciar la asimilación de los contenidos propios del medio ambiente y la naturaleza. Si a esto le sumamos la creación de un lugar adecuado para el aprendizaje, desarrollarán su imaginación y creatividad, siendo el alumno el eje principal de la enseñanza, aprendiendo significativamente de una manera lúdica e interdisciplinar.

De acuerdo con Castro y Morales (2015), para que el aprendizaje sea exitoso es necesario dotar al alumnado de los conocimientos y de las competencias esenciales, siendo capaz al mismo tiempo de desarrollar actitudes y valores que favorecen su formación integral como persona, cualquiera que sea su contexto socioeconómico y cultural. Por ello es de vital importancia crear un ambiente de aprendizaje significativo, agradable, cómodo, que fomente la creatividad, la investigación y distintas maneras de trabajar, de forma que tanto el profesorado como el alumnado disfruten con lo que hacen, siendo este último el protagonista de su aprendizaje.

Es complicado entender ciertas temáticas referidas al medio ambiente, pero es necesario que desde pequeños conozcan la realidad que existe en él. Por eso apostamos por los cuentos tradicionales que, junto con las unidades didácticas y la adecuación del ambiente, dispondrá el entendimiento para todo tipo de aprendizaje.

Con esta iniciativa hemos querido subrayar la importancia que tienen los cuentos como recurso en el aula, así como el ambiente de enseñanza y lecturas. Estos recursos, además de transmitir contenidos conceptuales, establecen relaciones profundas que provocan un cambio de actitud y unos valores de respeto entre las personas y el medio (Pérez Molina, Pérez Molina y Sánchez Serra, 2013). Estos valores se consolidan con la realización de diversas actividades que se efectúan en torno al cuento tradicional, donde aprovechamos su historia y personajes para crear conciencia ecológica y enseñanza a través de la emoción, construyendo ciudadanos críticos y reflexivos que participan conjuntamente con el objetivo de buscar y aplicar soluciones a los crecientes problemas ambientales.

## Referencias bibliográficas

- Ambrona, T., et al. (2012). *Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria*. REOP. Vol. 23, nº 1, 1.º trimestre, 39-49. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666088/Eficacia\\_Ambrona\\_REOP\\_2012.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666088/Eficacia_Ambrona_REOP_2012.pdf?sequence=1).
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5º ed. Madrid: Médica Panamericana.
- Ausubel, N.H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º ed. México: Trillas. Visto en: <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Grijalbo. Recuperado en: Aquino, F. y Sánchez de Bustamante, I. (1999). *Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista*. *Redalyc* 1(2), 131-153.
- Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>.
- Bonachía, M.J., Ojeda, J. y Oyón, M.L. (2000). El cuento como transmisor de valores: Warm fuzzy tale y Le conte chaud et doux des chaudoudoux. *Contextos educativos*, 139-146.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Baron y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
- Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(3), 1-32.
- Cohen, D. y Mackeith, S.A. (1993). *El desarrollo de la imaginación: los mundos privados de la infancia*. Paidós.
- Delours, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- España, *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.
- España, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- España, *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*.
- España, *Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017-2020)*.
- Espineta, M.E. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las Ciencias en la Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, 44, 59-64.
- García, R.G.C. y Ortega, J.L.G. (1999). *La educación infantil a debate: actas del primer Congreso Internacional de Educación Infantil*. Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE).
- García Rivera, G. (2002). El Doble como personaje. En *Primeras Noticias de Literatura*, 183, 61-74.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional*. Kairós.

- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En Cherniss, C. y Goleman, D. (eds), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 112-145.
- Harding, J., Thiel, E. y Waller, A. (2009). *Deep into nature: ecology, environment and children's literature*. Lichfield: Pied Piper Publishing.
- Herrera, M.Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>.
- Huertas Gómez, R.M. (2006). Literatura Infantil: El cuento y su valor educativo. En Miraflores Gómez, E. y Quintanal Díaz, J. (eds.), *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. CCS, 353-376.
- Núñez Pérez y cols. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- OECD (2009). *Education at a Glance. OCDE Indicators 2009*, OCDE. El resumen de la situación española está disponible on-line: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanolpanoramaeducacionocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>.
- Oliveira, L.F. (2000). *Educación Ambiental*. México: Iberoamérica. Recuperado en: Vilches, A., Gil, D. y Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 71, 5-15.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.
- Pérez Molina, D., Pérez Molina, A.I. y Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo*.
- Retamal, L. (2006). El juego como instrumento educativo y de desarrollo integral. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 78, 7-29. Recuperado de [http://www.puce.edu.ec/publicaciones/Centro\\_de\\_Publicaciones/Revistas/Publicaciones/Revista%2078.pdf](http://www.puce.edu.ec/publicaciones/Centro_de_Publicaciones/Revistas/Publicaciones/Revista%2078.pdf).
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ariona.
- Strickland, T. (2009). Ecology, the environment and children's literature. En J. Harding, E. Thiel y A. Waller, *Deep into Nature: ecology, environment and children's literature*. Lichfield: Pied Piper Publishing, 17-19.
- UNESCO (1975). *Seminario Internacional de Educación Ambiental. Informe final*. Belgrado: UNESCO.



# ***La ecología en la actualidad: propuesta para desarrollar la comprensión escrita en la clase de ELE***

Elena CARRIÓN GUERRERO

Datos de contacto:

Elena Carrión Guerrero  
Boston University  
Department of Romance Studies  
718 Commonwealth Avenue  
Boston, MA 02215  
EE.UU.  
Correo electrónico:  
elenacg@bu.edu

Recibido: 15/08/2017  
Aceptado: 21/10/2017

## **RESUMEN**

La vida diaria en nuestra lengua 1 (L1) está plagada de actualidad: las noticias nos rodean, se encuentran en todos nuestros dispositivos. Esa actualidad nos recuerda constantemente el estado del medio ambiente, desde qué podemos hacer para conservarlo, las políticas que se implantan en esta línea o los desastres naturales que no cesan de ocurrir. Este artículo propone integrar esa información en el aula dándole un formato y convirtiéndola en una revista electrónica para trabajarla en la clase de Español como Lengua Extranjera como una unidad de trabajo a través de Flipboard. Esta intervención didáctica busca desarrollar la comprensión escrita de los aprendientes así como ampliar sus conocimientos de la lengua española y cultura hispana al tiempo que se forman como ciudadanos del siglo XXI en la sociedad de la información en la que vivimos.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización digital, Interdisciplinariedad, Comprensión escrita, Sociedad de la información, Ecología, Currículum digitalmente relevante, Flipboard, Español como Lengua Extranjera.

## ***Ecology in Current Events: Proposal to Develop Reading Skills in the Spanish as a Foreign Language Classroom***

### **ABSTRACT**

Daily life in our first language (L1) is plagued by current events. News surrounds us and is on all our devices. These current events constantly remind us of the condition of the environment, what we can do to preserve it, changes in the political climate and the many natural disasters that seemingly never cease. This article proposes to incorporate this information into the classroom and format it into an online magazine in order to work with it in a Spanish as a foreign language course using Flipboard. This activity seeks to develop learners' reading comprehension and expand knowledge of the Spanish language and Hispanic cultures while training 21st-century citizenry in the information society we live in.

**KEYWORDS:** Digital literacy, Interdisciplinarity, Reading comprehension, Information society, Ecology, Digitally relevant curricula, Flipboard, Spanish.



## **Introducción**

Hoy en día, las noticias y la actualidad se obtienen desde cualquier dispositivo; algunos se atreverían a afirmar que vivimos en una sociedad de la información saturada de las mismas. Ya no se trata de sentarse a ver las noticias en televisión, escucharlas a través de la radio o leer un periódico en papel, sino que se tiene acceso a ellas a través de un gran número de canales, Twitter, Facebook o Flipboard, entre otros, unos canales que se actualizan cada minuto sin darse ni darnos un descanso.

Sin embargo, resulta evidente que el fácil acceso a la actualidad, al igual que a otros recursos, ha supuesto un gran avance para los profesores de cualquier lengua extranjera. El acceso está aquí y ahora. Ese acceso algunos lo denominan saturación de información y otros plantean que el problema no es la saturación, sino un fallo del filtro a la hora de clasificar la llegada de esta información (Shirky, 2008).

Como docentes cuyo objetivo es preparar a ciudadanos del siglo XXI y cuyo punto de partida es la *Educación Global* tal y como se define en la Declaración de Educación Global de Maastricht en 2002, que determina que «La Educación Global es una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los despierta para crear un mundo de mayor justicia, igualdad y derechos humanos para todos», la combinación de la tecnología o filtros con las noticias de actualidad, y específicamente de la ecología, conforma un aspecto fundamental que nuestros alumnos deben dominar y del que deben ser conscientes, lo que como docentes debemos aprovechar para trabajarlo en el aula.

La inclusión de un tema interdisciplinar como este permite trabajar, a su vez, con material auténtico en clase, lo que acerca a los alumnos al mundo que les rodea para una mejor comprensión del mismo y, en consecuencia, se espera para el futuro un mayor respeto y cuidado de este, todo ello de una forma muy orgánica que recibe retroalimentación fuera y dentro del aula.

En ese afán de ofrecer unas lentes diferentes (otro idioma/culturas) al observar lo que nos rodea, el ámbito de las noticias se convierte en un recurso excelente y, a su vez, permite trabajar el texto periodístico en el aula. Este tipo de texto, como bien indican Ammadi y Maataoui (2003), tiene unas características concretas:

*Por lo general los niveles de exigencia y de perfeccionamiento en la presentación y redacción de los discursos y textos periodísticos son más bajos y reúnen menos criterios de exigencia formal que los que conocemos como textos literarios (Ammadi y Maataoui, 2003: 202).*

La menor complejidad, en líneas generales, del lenguaje periodístico, así como su actualidad y autenticidad, lo convierten en una actividad adecuada para

el desarrollo de la comprensión escrita, así como la motivación que genera por la gran relevancia para la sociedad en la que vivimos que tiene la cuestión del medio ambiente.

Este artículo plantea una propuesta para llevar a la clase de *Español como Lengua Extranjera (ELE)* una unidad de trabajo que gira en torno a la ecología. A continuación, se repasará el estado de la cuestión y se describirá la metodología para, finalmente, discutir los resultados y ofrecer una conclusión de esta experiencia.

## **Estado de la cuestión**

La integración de las Tecnologías de la Información (TIC) en el aula de idiomas ha experimentado un extraordinario cambio en pocos años, desde que se comenzaron a usar los casetes o vídeos en los 50 o 70 del siglo pasado, pasando a los primeros ordenadores, CD, CD-ROM a finales de los 70 y principios de los 90 para llegar al uso, en mayor o menor medida, de Internet en el aula alrededor del 2000, que ha avanzado a un ritmo frenético. Redes sociales, *blogs*, *microblogs*, *wikis*, *podcasts* o repositorios sociales, por mencionar algunos, han permitido el desarrollo de líneas de investigación en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) o la Enseñanza de Lenguas Asistida por Móviles (ELAM) y, a su vez, ha generado el surgimiento de distintas organizaciones dedicadas a su estudio (CALICO, EUROCALL e IALLT) y revistas especializadas (*Language Learning & Technology*, *ReCALL*, *CALL*, *System*, *Journal of Computer-Mediated Communication* y la revista de CALICO).

Ni que decir tiene que abundan los artículos que reflexionan acerca de la importancia de la alfabetización digital (Caverly, 2013; Chun, Kurn y Smith, 2016; Elola y Oskoz, 2017; Eshet-Alkalai, 2004; Gilster, 1997; Hicks y Hawley Turner, 2013; Knobel, 2008; Rowsell y Walsh, 2015). Estos profundizan tanto en la nueva forma de lectura, la digital, en la que se adentran niños, jóvenes y adultos, como en las nuevas estrategias necesarias que se requieren para discernir la veracidad y la fiabilidad de las distintas fuentes, especialmente en cuestiones como la ecología en la que, a veces, observamos opiniones discordantes en lo que respecta al cambio climático, especialmente en el contexto estadounidense actual.

Si bien todos los estudios coinciden en la necesidad de proveer de estrategias al alumnado para desarrollar la alfabetización digital, no se trata de eliminar competencias para incluir nuevas, sino que hay que expandir las que ya se poseen (Donaghy e Ibrahim, 2015: 9). En este sentido, esta cuestión no se ha estudiado con tanta profundidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y menos aún, quizás por lo novedoso, utilizando la plataforma Flipboard para el desarrollo de la

comprensión escrita, aunque sí se menciona en algunos artículos como una posible herramienta que contribuya a la alfabetización digital (Caverly, 2013; Hicks y Hawley Turner, 2013) o como enriquecedor del estilo de aprendizaje del aprendiente (McGovern, Luna-Nevarez y Baruca, 2017).

Por ello, para esta propuesta se han incorporado referencias relevantes para el mismo, pero en ningún momento en la literatura revisada se encontró un estudio que se ocupara del uso de una plataforma de noticias para desarrollar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y menos aún de ELE ni girando en torno al tema de la ecología. Por ello, se presenta como una necesidad de campo y una cuestión muy novedosa para el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la ecología como unidad.

## **Metodología**

Esta sección aborda el contexto donde se plantea este proyecto, así como los procedimientos seguidos para su desarrollo y posterior mejora del aprendizaje de lenguas. Esta intervención didáctica se plantea en un contexto universitario en Estados Unidos; concretamente está pensada para alumnos de ELE de edades comprendidas entre los 18 y 23 años que cursan tercer semestre de *Español*, que equivale a un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pero sin duda se puede utilizar en niveles superiores, en la enseñanza de otras lenguas y con alumnado de distintas edades.

Algunas de las posibilidades estudiadas para desarrollar esta tarea fueron Google+, Twitter o Facebook. Estas redes sociales permiten crear un grupo con los alumnos donde se compartan las noticias de actualidad y los alumnos comenten las noticias, pero no ofrecen la posibilidad de crear una revista electrónica. Tampoco el hecho de crear un blog o wiki satisfacía el objetivo de fomentar un mayor hábito de lectura en español y hacerlo desde un lugar en el que se pudieran recopilar más noticias con un formato similar al de un periódico o una revista tradicional electrónica de un modo atractivo y de fácil manejo. Con este objetivo claro se estudiaron diversas aplicaciones que ofrecían la posibilidad de generar una revista electrónica en línea en la que se podían incluir tanto contenido de texto como contenido de vídeo; las más extendidas son: Flipboard, Paper.li, Scoop.it o RebelMouse. Una vez exploradas con más detenimiento, se decidió utilizar Flipboard para este proyecto por su flexibilidad: se puede usar en distintos dispositivos (tabletas y teléfonos móviles); funciona con el sistema operativo de Apple y Android; es de fácil manejo y disfruta de una gran popularidad frente al resto.



Figura 1. Ejemplo de la revista de Flipboard

Además, ahora se está expandiendo al mercado en español (Cruz, 2014) lo cual resulta de gran utilidad para el cometido de este proyecto. Así, una vez instalado, con tan solo hacer clic en el botón del margen superior se puede *flippear*<sup>1</sup>, agregar a favoritos o compartir en las redes sociales o por correo electrónico. Igualmente, se puede leer no solo el título sino las primeras líneas del artículo en cuestión y ver la imagen que las acompaña.

## Procedimientos

En primer lugar, se realizó un cuestionario a los alumnos para anticipar sus intereses, ver cuál era su acceso a la tecnología y sus hábitos de uso para confirmar que la parte logística del desarrollo de esta actividad no supondría ningún obstáculo para su desempeño. Si observamos las figuras 3 y 4 podemos anticipar que es bastante habitual para el alumnado recibir las noticias a través de la red, además de observar las redes sociales más comunes para su uso:

1 Acción de añadir o publicar aquellos artículos a una revista electrónica nueva o ya existente en Flipboard.

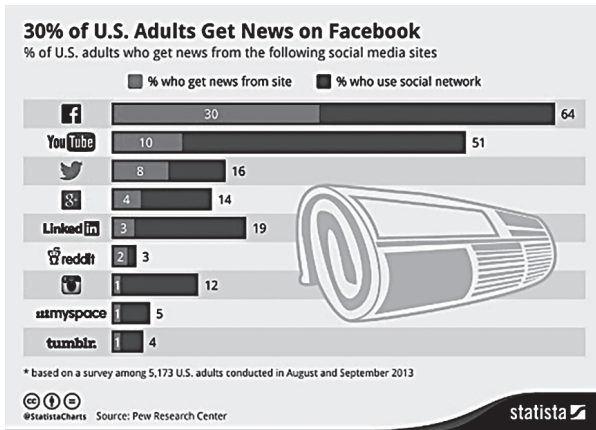


Figura 2. ¿Cuáles son las redes más habituales para obtener las noticias? Statista (2013).

Figura 3. La tendencia hacia la digitalización de las noticias. Pew Research Center (2012).

### More Americans Getting News Digitally and from Social Networks

	2010	2012	Change
<b>Got news yesterday</b>	%	%	
NET Online/Mobile*	34	39	+5
Online	34	34	0
Cell, tablet, other mobile	--	17	--
Social networking	9	19	+10
Email	14	16	+2
Twitter	2	3	+1
<b>Regularly get news...</b>			
Online	46	46	0
Search engines	34	33	-1
Social networking	7	20	+13
Mobile device	9	15	+6
Email	12	13	+1
Blogs	9	12	+3
Podcasts	3	5	+2
Twitter	2	3	+1

PEW RESEARCH CENTER 2012 News Consumption Survey.  
\* 2010 survey asked only about news online. 2012 also asked about news on cell phones, tablets and other mobile devices.

Una vez realizada la encuesta y comprobado las respuestas que confirmaban las primeras hipótesis de que efectivamente los alumnos leen las noticias en Internet y en distintas redes sociales, se procedió al planteamiento de la actividad.

Los alumnos estuvieron más expuestos al contenido en español en la temática de la ecología que se amplió al mundo virtual. Se intenta a través de esta actividad exponerlos a otros temas, animándoles así a que le dediquen más tiempo a la lengua leyendo noticias relativas a la ecología desde distintos ángulos. Cabe mencionar, igualmente, que a través de Flipboard se pueden conectar a las cuentas de Twitter, Facebook, Instagram y LinkedIn y con un solo vistazo pueden obtener una idea general, ya que cada noticia lleva un titular, una imagen y la primera parte del texto. Todo ello sumado a los conocimientos previos en su primera lengua que el alumno aporta, hacen que esta tarea resulte especialmente auténtica y, cómo no, de actualidad y relevancia para el alumnado.

En esta esfera virtual, los alumnos pasan a ser editores (toman un papel activo en el aula) al seleccionar las noticias que desean leer, de manera que pueden centrar su aprendizaje en sus propios intereses, esto es, la temática no se ve limitada por los contenidos en los que se trabaja sino que se pueden explorar otros temas de interés dentro de la actualidad y dentro del ámbito de la ecología, como pueden ser los desastres naturales, las especies animales, los nuevos inventos tecnológicos que permiten un desarrollo más sostenible, las energías renovables... Una gran variedad que cambia en función del campo que les resulte más atractivo. En

este sentido, la interdisciplinariedad de enseñar una lengua les permite abarcar otros campos dentro de sus propios intereses. Asimismo, se reconocen en el aula dichos intereses y se fomenta curiosidad en otros temas diferentes a los que se tratan habitualmente; en otras palabras, se reconoce la riqueza que el alumnado trae al aula (Yosso, 2005: 70).

A ello se suma la posibilidad de combinar contenido de todas las plataformas sociales actuales, lo que facilita la publicación de contenido a través de otras cuentas de las que ya dispongan los alumnos para que llegue a la audiencia (que, en este sentido, deja de ser sencillamente el docente para dar paso a los compañeros) lo más rápidamente posible.

Como se mencionó previamente, se les distribuyó un cuestionario a los alumnos y a continuación se les pidió que abrieran una cuenta en Flipboard para que pudieran tener acceso a la revista. Además, se compartieron los distintos enlaces a tutoriales por si quedaba alguna duda (a pesar de ser una herramienta bastante intuitiva) y se les invitó a la revista del curso creada por la docente para ser editores de la misma.

Al entrar a la revista, ya estaba colgado un modelo del tipo de artículo que se esperaba que publicaran, ya que existen noticias que cubren todos los campos de interés, desde tecnología, deportes, sociedad, política o cultura. Se les pidió también que se descargaran un complemento para poder *flipear* aquellos enlaces de cualquier sitio web que les resultaran interesantes y quisieran compartir con los demás compañeros. El requisito era que se hubieran escrito en español y que respondieran a la temática de la ecología, que era el contenido de la unidad de estudio.

Para seguir apoyando el andamiaje de esta actividad, se facilitó una serie de enlaces en los que se podían encontrar noticias (artículos y vídeos) en español relacionados con la temática; estos enlaces se fueron ampliando con los que los propios aprendientes fueron proponiendo. Asimismo, se tuvo en cuenta el nivel de estas lecturas, de manera que no fueran demasiado fáciles y que no resultaran un desafío o demasiado difíciles y pudieran desmotivar al aprendiente en el aprendizaje de la lengua (Krashen, 1982).

Fue inevitable plantearse distintas cuestiones al decidir poner en marcha esta actividad, por lo que a continuación se esbozan algunas de ellas:

- a. ¿Qué nivel deben tener los aprendientes para enfrentarse a un texto periodístico?
- b. ¿Cómo van a sortear los aprendientes o cómo el docente va a guiarlos en la comprensión de vocabulario o expresiones para desarrollar sus habilidades lingüísticas?



- c. ¿Cómo van a interactuar los aprendientes entre sí? ¿Se va a traer el texto a la clase? ¿Van a interactuar con el ordenador?
- d. ¿Qué estrategias van a recibir los aprendientes para desarrollar la comprensión lectora?

Como bien explica Acquaroni Muñoz (2005: 948), «La mayor o menor dificultad de comprensión lectora está determinada, en muchos casos, por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el propio texto». Por ello, no debemos olvidar que esta actividad tenía como principal objetivo suscitar interés en la lengua meta y exponerlos a lenguaje auténtico dentro de una temática específica. Se seleccionaron una serie de sitios web donde se publicaban noticias de acuerdo al nivel de los alumnos como se ha señalado anteriormente, para no incurrir en un nivel demasiado alto que pudiera desanimarlos o frustrarlos, aunque también se proporcionaron enlaces a sitios web que pudieran ser más desafiantes para aquellos alumnos que desearan afrontar un reto mayor.

En paralelo a esta actividad se proporcionaron estrategias a los alumnos, además de compartir las suyas propias, para solventar cuestiones de comprensión lectora. Algunas de las estrategias con las que se les proveyó fueron que realizaran una autoevaluación de su comprensión para que fueran ganando seguridad en sí mismos, revisaran estrategias como la lectura global (*skim*) o la lectura atenta (*scan*), emplearan estrategias de inferencia o estrategias cognitivas de clarificación y verificación (Acquaroini Muñoz, 2005: 954) mediante traductores, diccionarios u otros programas que les ayudaran a comprender el vocabulario dentro de un contexto específico. Todas estas estrategias les permitieron en última instancia ir desarrollando su propia autonomía al leer y en definitiva su aprendizaje de ELE.

No olvidemos que leer en la web supone buscar y evaluar los resultados de las búsquedas, ojear rápidamente listas de resultados para decidir si la búsqueda tuvo éxito, hacer clic en varios de los resultados para mirarlos rápidamente y, finalmente, escoger uno o más para satisfacer la búsqueda (Chapelle y Jamieson, 2008: 88).

Por ello, la tarea del docente consiste en guiar a los alumnos en su propio aprendizaje y dotarlos con los mecanismos adecuados para seguir adquiriendo el idioma cuando el propio docente no esté presente, de manera que pasen de tan solo preocuparse por el reconocimiento de las palabras a procesos superiores de interpretación. Asimismo, como menciona Sellers (2000: 519), «Los objetivos son, por un lado, despertar el interés, favorecer la motivación y reducir en lo posible la aparición de reacciones negativas hacia la actividad lectora, tales como miedo, angustia o bloqueo».

Los alumnos tuvieron que publicar un mínimo de siete noticias y cinco comentarios en las noticias que publicaron sus compañeros. Así se fomentó una interacción más allá de la mera publicación. El docente participó en estos comentarios

de manera que guiara y suscitara preguntas. Con respecto a la calificación de esta actividad, la misma se recogió en la calificación de tarea diaria, y en cuanto a los comentarios debieron seguir unas pautas con un número de palabras concreto y se animó a que interactuaran entre ellos en la red. La introducción de un nuevo soporte «conlleva efectivamente un cambio también en la naturaleza del propio proceso de composición, de la interacción con el propio texto y con los lectores» (Otto, 2013: 496).

Además, ese diálogo virtual se llevó al aula. Periódicamente, se comentaron las noticias que se fueron publicando en Flipboard, las que recogieron más comentarios o se consideraron más interesantes para el grupo. De este modo, se involucró a los aprendientes en la tarea, aspecto fundamental para su aprendizaje (Van Lier, 1996). Sin duda, realizar un seguimiento de la tarea obligó a los alumnos a responsabilizarse de lo que habían logrado. Asimismo, como afirma Brandl (2012: 10), cuando los aprendientes saben que serán evaluados o que su trabajo se presentará a otros, esto influye en su motivación y marco afectivo y, por consiguiente, suele derivar en mejores resultados. Por lo que no solamente se trabajó en la Red, sino que también se trabajaron actividades de *poslectura* que pretenden «que los alumnos reflexionen sobre la lengua mediten sobre lo que han leído y relacionen el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista» (Instituto Cervantes, 1994: 115). De esta manera emplearon otras destrezas necesarias para el desarrollo de su dominio de la lengua y evitaron que la interacción social se viera minimizada por la introducción del uso del ordenador.

Esas oportunidades para comentar las noticias se aprovecharon para ahondar en las aptitudes de pensamiento crítico. El alumno no solamente debe comprender la información en la otra cultura, sino que también debe comprender su objetivo y el pensamiento crítico es la única herramienta que le permitirá esto (Paul y Elder, 2005: 9).

Para concluir la actividad, los alumnos reflexionaron por escrito acerca de cómo habían contribuido a la revista, qué consideraban que había aportado la actividad a su aprendizaje de la lengua española y cultura hispana, y qué habían aprendido por sí mismos y de los demás. Esta reflexión también se calificó dentro de la tarea diaria y tuvo como objetivo:

*Favorecer la autonomía del estudiante de una L2; hacer que sea consciente en todo momento de que forma parte activa del proceso lector. [...] que aprendan a reflexionar sobre los procesos y mecanismos que ponen en marcha cuando pretenden comprender un texto* (Acquaroni Muñoz, 2005: 960).

Por último, se les pasó un cuestionario anónimo en el que podían expresar, en inglés si así lo deseaban, qué les había gustado de esta actividad y qué cambiarían



siendo muy específico en las preguntas (por ejemplo, escribe tres cosas que te gustaron al usar Flipboard y escribe tres cosas que te gustaría que fueran diferentes). De este modo el docente podía realizar ajustes a la actividad que los alumnos recomendaran para las siguientes implantaciones de la misma.

## **Discusión**

Como se deriva de este estudio, la comprensión escrita desempeñó un papel fundamental en esta tarea, pero no fue la única, ya que también los aprendientes pudieron desarrollar sus habilidades lingüísticas y estrategias del uso de la lengua (Chapelle y Jamieson, 2008: 63). La lectura, sin duda, es un proceso complejo en el que podemos encontrar distintas formas de procesamiento de la información y, por tanto, distintos niveles del pensamiento, como la taxonomía de Bloom define.

Por otro lado, los alumnos pudieron familiarizarse con la lengua meta desde la lengua oral mediante citas textuales o el visionado de vídeos, llegando hasta el aspecto más cultural. Como bien señala Marquès (1999: 108), Internet aporta un gran número de ventajas en el aula, como la universalización de la comunicación, mayor relación (se superan los problemas de distancia física), globalización de la información, desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje, fuente inagotable de recursos que mantiene el interés y motivación, y un acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas. Todas estas características contribuyen a cumplir los objetivos aquí propuestos: a través de una visión distinta, el alumnado observa cómo se abordan noticias que tienen lugar en su propio país o a las que ha tenido acceso en su lengua 1, lo cual permite mantener una estrecha relación entre lo que ocurre en la actualidad (las noticias) y en el aula de manera que, en última instancia, ese interés acabará suscitando más curiosidad por la lengua española y la cultura hispana en un campo específico como es el de la ecología.

Asimismo, cabe destacar el principio constructivista en el que se basa este proyecto, siendo los alumnos los participantes activos que construyen su propio conocimiento a través de un aprendizaje también activo y la interacción con sus compañeros al comentar las distintas noticias acerca de ecología que les eran relevantes, por lo que la conversación no solo se lleva a cabo en el mundo virtual, sino que también se traslada al aula.

No cabe duda que la comprensión lectora del alumnado en ELE mejoró tras el uso de la herramienta de Flipboard. No solamente se observó a través de pruebas de comprensión escrita, sino que el propio alumnado manifestó en el cuestionario anónimo que notaba esa mejoría que se había producido de forma gradual en el dominio de su comprensión escrita. Además, mencionaron que al principio pensaban que no serían capaces de leer material auténtico y que no solo se habían

equivocado, sino que también apreciaban la oportunidad de leer material auténtico y significativo para ellos porque, si bien el tema se ceñía a la ecología, dentro de la misma existía un amplio abanico de posibilidades que les permitía seleccionar lo que querían leer. Además, se observó en el cuestionario que los aprendientes leían con más frecuencia las noticias en general a través de esta plataforma en su tiempo libre, lo cual supera las expectativas de planteamiento de este proyecto.

## **Conclusión**

En resumen, en este trabajo se ha planteado una tarea para mejorar la comprensión escrita de los alumnos de ELE de tercer semestre (B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en el ámbito universitario desde una novedosa plataforma como es Flipboard. Los alumnos crearon una revista electrónica que incluyó los temas de mayor interés, y de forma colaborativa fueron ampliando su cultura general del mundo hispano y de otras disciplinas que no se limitan a la clase de lengua, sino que se expande a través de material auténtico que gira en torno a la temática de la ecología. Esta actividad no solo busca desarrollar el nivel lingüístico de los alumnos de ELE, sino que fusiona tecnología y cultura, así como los acerca a una visión del mundo desde otro idioma/cultura. En suma, la conexión entre el aula y el mundo real permitirá a los alumnos seguir desarrollando las destrezas adquiridas en su vida personal y profesional, y convertir el aprendizaje en algo significativo.

## **Referencias bibliográficas**

- Acquaroni Muñoz, R. (2005). La comprensión lectora. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Ammadi, M. y Maataoui M.E. (2003). La actualidad en el aula E/LE como recurso didáctico para marroquíes. Del manual a los medios de comunicación. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- Brandl, K. (2012). Principles and Guidelines for Task Design in CMC Learning. En Zhang, F. (ed.), *Computer-Enhanced and Mobile-Assisted Language Learning. Emerging Issues and Trends*. Hershey, PA: Information Science Reference, 1-34.
- Caverly, D. (2013). Techtalk: Mobile Learning and Literacy Development. *Journal of Developmental Education* 37(1), 30-31. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.bu.edu/stable/42775957>.
- Chapelle, C. y Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chun, D., Kern, R. y Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80.

- Cruz, C. (2014). Flipboard actualiza aplicación y expande su enfoque latino. *CNET en español*. <http://www.cnet.com/es/noticias/flipboard-version-tres-aplicacion-diario-latino-temas-interfaz-redes-sociales/>
- Donaghy, K. e Ibrahim, N. (2015). *Film in action: Teaching language using moving images*. Peaslake (Surrey): Delta Publishing.
- Elola, I. y Oskoz, A. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices, *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93.
- Gagnon, G.W.Jr. y Collay M. (n.d.). *Constructivist Learning Design*. Prairie Rainbow Company. <http://www.prairerainbow.com/cld/cldp.html>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer.
- Gladwell, M. (2007). *La clave del éxito*. Madrid: Taurus.
- Hicks, T. y Turner, K. (2013). No Longer a Luxury: Digital Literacy Can't Wait. *The English Journal*, 102(6), 58-65. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.bu.edu/stable/24484127>.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (Vol. 30). New York: Peter Lang.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second-language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Marquès, P. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Educación*, pp. 95-111. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25/0211819Xn25p95.pdf>
- McGovern, E.F., Luna-Nevarez, C. y Baruca, A. (2017). Utilizing mobile devices to enrich the learning style of students. *Journal of Education for Business*, 92(2), 89-95.
- Otto Cantón, E. (2013). El uso de blogs y wikis para el desarrollo de la expresión. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://goo.gl/dAH4tj>.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Dillon, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Pew Research Center (2012). Trends in News Consumption: 1991-2012. In *Changing Portal*.
- Richter, F. (2014). 30% of U.S. Adults Get News on Facebook. *Statista: The Statistics* Recuperado de <https://goo.gl/84kWYU>.
- Rowell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.
- Sellers, V.D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-21.

- Shirky, C. (2008). *Web 2.0 Expo NY: Clay Shirky (shirky.com). It's Not Information Overload. It's Filter Failure*. Recuperado de <https://youtu.be/LabqejEOQyl>.
- Silva, M.C., Cabezudo, A. y Consell d'Europa (2008). *Pautas para una educación global: Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. Recuperado de [http://nscglobaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Spanish.pdf](http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Spanish.pdf).
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Yosso, T.J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8, 1, 69-91.



# ***La cultura del mar como palimpsesto cultural y tópico para la formación literaria: de la tradición clásica a Gómez de la Serna y Neruda***

Aitana MARTOS GARCÍA  
Aurora MARTÍNEZ EZQUERRO  
Ana BRAVO GAVIRO

Datos de contacto:

Aitana Martos García  
Facultad de Educación  
Universidad de Almería  
Correo electrónico:  
aitmartos@gmail.com

Aurora Martínez Ezquerro  
Facultad de Letras  
y de la Educación  
Universidad de La Rioja  
Correo electrónico:  
aurora.martinez@unirioja.es

Ana Bravo Gaviro  
Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura  
Correo electrónico:  
anabg@unex.es

Recibido: 03/07/2017  
Aceptado: 21/10/2017

## **RESUMEN**

Según la tesis de las tres edades de la mirada (Debray, 1994), se realizan tres calas para apreciar la naturaleza cambiante de las representaciones de las ninfas en distintas etapas culturales. Primero, su valor sagrado en la tradición mitológica griega; segundo, la mirada estética y su apropiación de mitos de ninfas hasta llegar a escritores de la modernidad literaria (Gómez de la Serna y Neruda); y tercero, su interés como icono publicitario según las modernas narrativas de marca. Se cotejan estos mitos y se propone una apertura hermenéutica que integra nuevas lecturas alternativas de la naturaleza y lo femenino. Estos símbolos y etnotextos ofrecen imaginarios de personificaciones femíneas y son palimpsestos de mensajes y oráculos clásicos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación literaria, Cultura del mar, Genios acuáticos, Ecocrítica.

## ***Sea Culture as Cultural Palimpsest and Subject for Literary Education: From the Classical Tradition to Gómez de la Serna and Neruda***

### **ABSTRACT**

According to the thesis of the three ages of looking (Debray, 1994), three coves are created to appreciate the changing nature of nymphs in different cultural stages. First, its sacred value in the Greek mythological tradition; secondly, the aesthetic look and its appropriation of the myths of nymphs, until we reach famous figures of literary modernism (Gómez de la Serna and Neruda); and finally, its value as an advertising icon in keeping with modern brand narratives.

We compare these myths to underline their similarities and differences in narrative patterns, contexts, etc., and we propose a hermeneutic opening to integrate new alternative readings about nature and femininity. Many of these symbols and ancient ethnotexts offer imaginary female personifications and are therefore palimpsests of classical messages and oracles.

**KEYWORDS:** Literary education, Sea culture, Waters spirits, Ecocriticism.

### **Premisas teóricas**

La naturaleza de la leyenda puede concebirse como *artefacto cultural* en estado cambiante. Estas narraciones tradicionales no se acomodan a la ingenua visión romántica, distan de ser simples tradiciones locales fijadas en el tiempo y son fabulaciones en constante reelaboración. Graves (1948) insistió en estos mecanismos de distorsión –*iconotropismo*– que, junto con la *identidad híbrida*, enlazan con la *remodelación coherente* (Brelich, 1983). El nexo radica en que una tradición mezcla elementos de distintos niveles y se producen ósmosis que una lectura atenta desvela. Estas imágenes serían fruto de superposiciones y sincretismos, y sufrirían las presiones derivadas de las cosmovisiones dominantes en cada época. Interesante es la visión que aporta la *historia de la mirada* (Debray, 1994), pues se cumple la evolución de las tres etapas (icono sagrado, visión estética e industrial), así como las categorías del análisis semiótico de la cultura de Lotman (1979), esto es, su diferencia entre *culturas textualizadas* –atentas a lo sintagmático– y *culturas gramaticalizadas* –centradas en reglas–; sin olvidar los estudios mitográficos clásicos (Eliade, 1991; Calasso, 2004).

Analizamos las ninfas y sus diversas representaciones desde sus orígenes hasta el presente y mostramos ejemplos actuales de dicho sincretismo: la iconología de las muertas de cera (Gómez de la Serna) y los mascarones de proa (Neruda), que constituyen alusiones sobre la decantación de una alegoría de los *genios acuáticos* a lo largo de la historia y de las culturas. Nos centramos en el estudio de las ninfas como representación emblemática de estos genios desde un enfoque comparatista, intersemiótico y diacrónico, pues hay dos fenómenos singulares que afectan a la cultura del agua: su opacidad o aparente *invisibilidad*, y su necesidad de expresión a través de la *metaforología* o su inclinación al *totemismo* y multiplicaciones de figuras mitológicas y personificaciones. Estas constelaciones de mitos no son simples asociaciones, sino partes adyacentes y desdobladas de una misma *cosmofanía* o realidad simbólica en apariencia escindida en varios actantes (Calasso, 2004).

## **Primera etapa: tradición clásica**

La cosmovisión del agua explica, en sus orígenes ancestrales, este carácter proteico: las ninfas en el contexto griego son númenes que participan de diversos poderes: *terapéutico*, *mántico/oracular*, *fertilizador/vigorizador* y *de posesión de las personas*; en ellos el nexo es el agua en diversas formas. La *obsolescencia de los códigos* (Lotman, 1979) explica que el carácter oracular se oscurezca o quede como vestigio ritual: es el caso de los pozos de los deseos, o el de los baños o fuentes (Martos y Martos, 2011).

Más opaco es el carácter de la ninfa (Calasso, 2004) como inspirador de la profecía, asociado a posesión, locura, entusiasmo y estados de trance extático. Sin duda, Odiseo, en su convivencia con Calipso, vive una experiencia chamánica parecida, pues su estancia en la cueva tiene estas características de plenitud que hacen que no quiera partir de este lugar. El poder fertilizador va unido a esta situación de delirio: las ninfas bailan, cantan, están dotadas de tal frenesí que pueden despedazar a quien profane este *témenos* o lugar sagrado. Así pues, parafraseando a Dodds (1951), hablamos de *las ninfas y lo irracional*, imagen que contrasta con la iconología racional, medida y arcádica del Renacimiento (Martínez, 2015). Las historias de ninfas que incluyen la muerte, como en el caso de Elisa: su mensaje lo transmiten las ondas, se graba en los álamos y en los dulces lamentos, su eco se repite en montes, cavernas, ríos...; Garcilaso aproxima el mito al entorno, no solo al ubicarla en el Tajo (Martos y Martos, 2013: 18), sino al aproximarlas a las labores femeninas de la época (las ninfas tejen, lavan, conversan...) y al compartir con los humanos la experiencia de la muerte; solo el ámbito arcádico, la extrema belleza o los materiales suntuarios permitirán diferenciarlas como ninfas. Es justamente la feminización de la Naturaleza lo que hace que estas *novias* puedan ser investidas de sacralidad.

Así, los lugares de culto se llaman ninfeos (*nymphaion*) y están asociados a grutas, manantiales o fuentes donde se producen oráculos. La iconografía de las ninfas, desde esta concepción, es congruente: jóvenes, vestidas o desnudas, y con atributos reconocibles (cántaros, plantas acuáticas...). A este respecto, Calasso (2004) rastrea la raíz de estas deidades en el marco del mito de Delfos, subraya la conexión entre *fuelle*, *ninfa* y *dragón*, por un lado, y el dios Apolo, por otro, que invoca dichos poderes. Esos tres elementos serían *cosmofanías* o partes yuxtapuestas de un mismo mitologema. La relación con el *genio del pozo* o de la *fuelle* es siempre, siguiendo una hermenéutica contractual, la de invocarlo para pedirle un don mediante una ofrenda.

Calasso (2004) incide en los elementos propios de la *ninfolépsia* o de la *posesión*, y nos sitúa en el escenario de las ménades, de los mortales poseídos por el dios. Esto nos retrotrae a los mitos del *chamanismo*: el *vuelo extático* del alma



o la capacidad de desdoblarse, de abandonar el cuerpo conforme a un ritual iniciático complejo. Un chamán debe recibir sus conocimientos de un *dios instructor* a través de experiencias de orden *extático* (sueños, visiones o trances). La cosmovisión es la misma que la de los héroes: los sentimientos y emociones, como la ira o la inspiración profética, son insuflados por los dioses, de modo que la conciencia se entiende como una especie de psicodrama donde luchan fuerzas antagónicas. Por tanto, la función última de estos mitos relacionados con el agua es *iniciática*, *mayéutica*, de ahí la homologación de la cueva, el pozo y el antro iniciático; su función es la misma: *abrir el acceso* de la realidad profana y limitada a los mundos habitados por los dioses, los muertos y los espíritus, y religar pasado, presente y futuro. La *locura ritual*, igual que la muerte ritual, es la puerta para alcanzar este conocimiento. El carácter complejo de su prosopografía y de su conducta deriva de este sincretismo de raíz (*coincidentia oppositorum*): gobiernan la vida y la muerte, protegen a las novias o a los niños (damas de blanco), en sus aspectos más sombríos conectan con el inframundo y con los muertos, y se manifiestan de forma equívoca (protegen y otorgan dones, y raptan o arrastran a los intrusos a su perdición). Parece posible que esta superposición o hibridación de mitos ya se produjera desde tiempos remotos (Gimbutas, 1996).

La relación entre los aspectos más benévolos y los más siniestros deriva de esta filiación de atributos: es un dios que vive en una cueva y que duerme al arrullo de las fuentes y los bosques, irascible si se le molesta. Por tanto, el lugar de donde provienen los *poderes oraculares* es el antro, cueva o pozo iniciático que, a menudo, es descrito como el *pozo de las almas*. El carácter genérico de las ninfas tiene así su explicación: son *novias* y *muertas*. De toda esta imaginaria presidida por los sueños y las visiones, los griegos, según Rohde (1994), extrajeron una idea de inmortalidad que puebla el mundo invisible de ánimas o elementales de la Naturaleza. Sócrates apuntala esta visión de la ninfa como expresión de *cratofonía*, de poder sagrado: la *manía* nace del dios, mientras que la *sophrosyne* nace de los hombres. Por tanto, la manía o locura se asocia a la ninfa, al genio que la inspira. Las ninfas profetizan y otorgan un acceso al mundo invisible que tiene las características de una iniciación chamánica, el héroe siempre tiene que curarse de una afección, que es su propia ignorancia o debilidad para hacerse *fatuo*, esto es, poseído de delirio profético, de receptividad hacia el oráculo, lo cual se explica por el paso de *fatuo* como adivino inspirado, hombre conocedor, a su sentido de «extravagante, delirante o falta de razón». Quien se encuentra a la ninfa debe pasar por estas pruebas y recibir o no su don.

Así, la ninfa Telfusa engaña a Apolo y lo persuade de que Delfos era el lugar idóneo para fundar un oráculo. Calasso (2004) ve en este episodio y en el de la lucha contra el dragón una secuencia paralela: el dios y la ninfa son lo mismo que el dios y la dragona. La ninfa y la dragona son guardianas, genios acuáticos y por eso tienen un conocimiento oracular que el dios no poseía. Las ninfas son depo-

sitarias de este saber ancestral, y continuadoras de este legado. De ahí su facilidad de metamorfosearse, hasta el punto de que un mismo lugar sagrado podía aglutinar la hierofanía de una fuente, una serpiente y una ninfa. Calasso (2004) considera que un dragón –según su etimología– es ante todo un animal que mira agudamente, y que sus ojos son la fuente o el manadero, de modo que dragón y fuente son partes de un mismo cuerpo, y es este ojo el que escruta a todos los extraños. Así la fuente es la serpiente, pero la fuente es también la ninfa.

## **Segunda etapa: del esteticismo clásico a las vanguardias**

La presencia de las ninfas es constante en el tópico pastoril de la literatura del Renacimiento y del Barroco. Si aplicamos las categorías de estudio de la *historia de la mirada* (Debray, 1994), comprobamos la ausencia del aspecto monstruoso asociado a otras damas de aguas y, por tanto, se representan con serenidad. El Renacimiento impone esta mirada estética y llega incluso al detallismo.

Cuando se habla de ninfas, esta tendencia hacia el esteticismo se halla omnipresente en la pintura europea clásica (*Consagración de la Primavera*, de Botticelli). Las ninfas conforman un imaginario europeo que se prolongará en otros intertextos bajo el nombre de *hadas* y en una iconografía igualmente sincrética. Esta producción discursiva múltiple origina las *formaciones imaginarias* (Pêcheux, 1969) que crean un universo simbólico que llega hasta los prerrafaelitas. Pêcheux (1969) habla de reconfiguraciones, reconstrucciones o *de-construcciones* que desarticulan o re-articulan estas *formaciones imaginarias*. De este modo, los grandes *universos míticos* no generan identidades absolutas, sino más bien son máquinas discursivas que producen signos y sirven igualmente para blindar un *interdiscurso* de la homogeneidad, y para dar cabida a otras lecturas donde vida y muerte, sensualidad y oscuridad parecen abrazarse. No olvidemos que la *mujer-serpiente* y los híbridos se encuadran en esta categoría de encarnación del mal propia de la *mujer fatal* del Romanticismo y de la cultura de fin de siglo (Dijkstra, 1994).

Las aportaciones de Gómez de la Serna (Europa) y las de Pablo Neruda (Hispanoamérica) desarticulan esta encrucijada al aplicar lo que Pêcheux (1969) atribuye a sus interdiscursos, esto es, reconocer que todas las manifestaciones verbales y artísticas forman una totalidad articulada, no exenta de relaciones de contradicción, y con la presencia de una formación discursiva dominante, que en este caso podríamos identificar con la cosmovisión clasicista, que reinterpreta las ninfas como hadas voladoras o jóvenes amables que peinan sus cabellos junto a las riberas.

El concepto de Brelich (1983) de *remodelación coherente* o abarcadora implica que una tradición es siempre un artefacto cultural en equilibrio dinámico, esto es, susceptible de ser reescrito. Tanto Gómez de la Serna como Neruda que-

dan fascinados por los objetos más diversos. De todos es conocido el gusto del escritor chileno por el mar y por el coleccionismo de objetos asociados a él y, en concreto, por los mascarones de proa (*juguetes favoritos*). Más allá de sus connotaciones estéticas, estas efigies forman parte de creencias ancestrales que hallan su sentido dentro de la cosmovisión de la cultura del agua. Cuando Neruda trata el motivo del mascarón de proa (recordemos su poema *Mascarón de proa*) la *mirada poética* fusiona elementos de distintas procedencias. Descubrió en estos objetos singulares valores cosmopoéticos que recuerdan al Gómez de la Serna de *El Rastro* (1915), con su gusto por la bagatela. Pero si el madrileño estaba fascinado por el circo y Neruda por objetos vinculados al mar, ambos encuentran estos nuevos ecos estéticos en ámbitos cercanos al *kitsch*, que es la presencia de una especie de fetiche u objeto de culto amalgamado por varias capas de historia y modernidad. Ramón, en una imagen visionaria muy marítima, imagina *El Rastro* como la playa donde quedan varados los objetos de la ciudad mediante imágenes que recuerdan las evocaciones de Neruda acerca de sus *queridos juguetes* del mar. Su interés por los mascarones de proa y su expresividad bifronte (mar y tierra, olvido y sagrado) corrobora estas fuentes de inspiración –modernas y antiguas– que movieron al poeta, desde la cosmovisión mapuche (por ejemplo, los *sumpall*) a la tradición europea y los vanguardismos.

Se puede hablar de narrativas míticas y de poéticas modernas para situar la originalidad de estos motivos ubicados entre las memorias más ancestrales y la poética moderna, pues las *mascaronas de proa* son tanto princesas que surcan los mares en modernos busques, al modo de la poética futurista, como rastros o *máscaras* de una cosmovisión ancestral que infunde pavor. Y es este reescribir una tradición remota en clave moderna lo que da proyección a lo que inicialmente no parece sino rareza o juguete de coleccionista. Descubrir la belleza de estos objetos *profanos* o cotidianos ofrece el primer umbral para acceder a su significado sagrado, que no se puede desvincular de su significado poético en cuanto a él se adhieren símbolos o imágenes que el tiempo va decantando.

La gramática del mito, entendida como articulación de motivos/imágenes primordiales, se enhebra con la gramática poética, deconstruyendo el mito conforme a un sentido abierto que va más allá del literal para explorar otros significados. Lo esencial del mascarón es la *cara, mueca y ojos*. La moraleja es evidente: la percepción directa de lo sagrado ciega y *quema los ojos*, y necesitamos artilugios –igual que los obturadores ópticos– para permitir la visión de un foco de luz de tanto resplandor. La mirada no frontal permite varios ejercicios: es mirada interrogadora, desconfiada, y adopta diferentes perspectivas para buscar otra respuesta. Así, desdoblada, *de-construida* y *re-construida* en nuestra percepción, la imagen original es manejable. La *lectura oblicua* obliga a deconstruir el mito yendo más allá de la lectura literal y de la alegórica ya codificada: busca hallar intersticios, lagunas o elementos extraños.

A ambos escritores los une su *humanización* de las ninfas al recrearlas en ambientes cotidianos y disonantes, y conectan con las inquietudes del *posfeminismo* (Haraway, 1995) en su propuesta de cibernéticos, muñecas artificiales y autómatas como símbolos de una nueva femineidad, de una reinención de la naturaleza. En efecto, los mascarones de proa o las muertas de cera podrían compararse con las figuras extrañas que exploran una femineidad transgresora y poética. Es la forma en que las vanguardias presentes en estos autores enlazan con la estética de la posmodernidad.

### **Tercera etapa: la mirada industrial**

Conforme a lo analizado, las damas acuáticas y otros mitos relacionados con la cultura del agua conforman una tradición universalizada y arraigada en Europa. Ríos, lagos, fuentes y pozos han sido lugares de memoria vinculados a la sacralidad líquida y poblados por múltiples genios, cuyas historias forman parte de una memoria oral que hoy valoramos ante la crisis ambiental y social. Estas historias hablan en clave de símbolos: respetar y cuidar las aguas, sostenibilidad o interacciones del humano con su medio ambiente.

Es lugar común que las corrientes acuáticas son habitadas y protegidas por una divinidad *tópica* o autóctona; el *genius loci* es representado por la *señora de la fuente* que bendice el agua, y la función oracular de estas fuentes es otorgar salud, bienes y *mozos* a las doncellas locales. Este papel benéfico es matizado por el lado *sinistro* de estos númenes: las damas acuáticas protegen el lugar de intrusos y ataques, y también a ellas se vinculan las desapariciones de incautos que caen en sus ojos fascinadores. Queda clara la *feminización* de la naturaleza, que excluye la presencia del hombre y que explica que cuando *profana* el lugar sagrado le llegará su desgracia. Pero no olvidemos este fondo tradicional con su doble dimensión: la feminización de la naturaleza, al identificar el arroyo o la fuente con la mujer; y la demonización de esta, al hacer de ella un espíritu maléfico o depredador de hombres.

Esta *ambigüedad* de las damas de agua permite presentarlas como ángeles o demonios, algo que aprovecha la publicidad, por ejemplo, en los perfumes: mujer y frescura derivan hacia lo natural y lo perverso. Esta especie de *hadass* vinculadas al agua se van transformando con la recepción del mito por la literatura. Las narrativas míticas que articulaban secuencias progresivas se ven sustituidas por narrativas de marca, donde lo importante es ensalzar a la empresa y crear estereotipos. La *recreación o expansión de imaginarios* es un mecanismo semiótico de la tradición y podemos modificar, superponer o escribir encima (*palimpsesto*, según Genette, 1989) de las tradiciones heredadas. Por tanto, la cultura como tradición se perpetúa como código o texto (*cultura gramaticalizada vs. cultura*

*textualizada*, Lotman, 1979), pero en ambos casos vemos el poder innovador de la comunidad para investir a estos símbolos de nuevos significados: agua-frescura-*fitness*, en la línea publicitaria de culto al cuerpo (Martínez, 2016: 306), pero también adolescente-aspecto depresivo, como en la estética *emo*, pasando por relecturas ecologistas y ecocríticas que subrayan el papel de la Naturaleza y de valores como el buen consumo.

El uso de esta nueva cultura del agua en la publicidad enlaza con un modelo de comunicación más respetuoso con estos contenidos y, en el aspecto formal, está relacionada con la *publicidad posmoderna*, donde prevalece lo sugerente y opaco, y la mirada es más oblicua. Nuevos mensajes publicitarios muestran unos imaginarios ecologistas, sensuales y místicos a la vez que tratan de ofrecer una novedosa mirada sobre la naturaleza y el nuevo papel humano; es lo mismo que apreciamos en mensajes turísticos: crean un sincretismo entre mitos de la naturaleza, criaturas maravillosas y lugares mágicos.

### **Conclusiones: el sincretismo y la apertura a nuevos discursos**

La deconstrucción de los mitos permite *desmontarlos* no solo en el sentido de la escuela histórico-geográfica, es decir, descomponerlos en un armazón o tipo narrativo y en una serie de motivos; podemos ir más allá al formular una hipótesis dinámica sobre cómo se ha *armado* ese modelo, de dónde viene y hacia dónde va, pues los mitos son siempre textos *continuos*, *modelos ejemplares* (Eliade, 1973) actualizados y reelaborados. Mitos europeos e indígenas convergen en la actualidad hacia un discurso que visibiliza más la lectura y la mujer, y en ese sentido ofrecen lecturas alternativas a la interpretación moralista, social o costumbrista que ha predominando. Elegimos, pues, tres etapas para contrastar sus lineamientos de motivo. La *relectura naturista* ha sido puesta en valor por los enfoques actuales de la ecocrítica (Flys Junquera, 2010); de hecho, la *feminización de la Naturaleza* es la base de muchas de estas ecoficciones.

¿Por qué sin contar con el legado clásico tenemos en cualquier parte del mundo el equivalente a ninfas y damas de agua? La pervivencia de tales motivos es causa de controversia, y a la luz de estos enfoques ofrece una explicación diferente: los motivos están relacionados con *atractores culturales* (Sperber y Wilson, 1982). Esto implica cierta refutación de la teoría de los *memes*, en el sentido de que los cambios culturales no se producirían por imitación sino a partir de *mecanismos constructivos* en los individuos/comunidades. Esto explicaría que, aun siendo temas primarios universales (agua, sexo, nacimiento...), el perfil de las leyendas, fiestas o ritos que aluden a ellos tenga variaciones significativas. Darnis (2007) defiende la teoría de la *convergencia*, valorada

desde la antropología, que examina las condiciones de una zona que hacen posible un desarrollo independiente y paralelo de tradiciones, como las *damas de agua*. El concepto de *atractor* de Sperber (1982) designa el escenario o *constelación de elementos* conectados que se aúnan hasta conformar un *nicho* de ideas asociadas. El *atractor cultural* funciona como un sistema invariante dentro de uno mayor que puede describirse en la *teoría del caos*: su evolución es libre y creativa, pero parte de estos *materiales preconstruidos* que re-combina a su gusto.

El poder marítimo es asociado a un numen *múltiple*. Hay una constelación mítica *agua-mujer-luna-mareas-serpiente* que subyace a estos *monomitos de genios acuáticos*. Para Cencillo (1970) el mito es la respuesta a las cuestiones más profundas y relevantes que afectan a un grupo humano, y no son especulaciones teóricas o imágenes excéntricas sino *praxis concienciada*. Puesto que toda sociedad se asienta en una axiología en cuyo centro está su relación con el entorno, el mito, siguiendo las ideas de Benjamin (1936), cuenta las experiencias que corren de boca en boca con un sentido de consejo, de orientación general y práctica.

Multitud de epifanías tienen como escenario el ámbito más marginal de una misma *corografía*, y ahí existen apariciones, encuentros con hadas, *genius loci*, desapariciones y toda una serie de *taumaturgias*. Es una especie de incursión en el caos desde el cosmos, y ese es su sentido iniciático: emprende una *acción de riesgo* que cambia, para bien o para mal, al sujeto implicado. El matiz está en que los genios acuáticos aparecen ambivalentes. En este escenario la Naturaleza no es objeto ni decorado: se expresa en una *cosmofanía* y se correlaciona con el grado de responsabilidad que contraen las personas. Considerar la *Ecocrítica* como un discurso paralelo a la emergencia del discurso feminista nos acerca a su naturaleza para dar voz a lo que fue objeto de ocultamiento. La *doctrina secreta* de chamanes o alquimistas gira en torno a los vínculos profundos del humano con su entorno, como parte de un plan divino revelado por una fuerza superior. Relacionar la mujer y la naturaleza es adentrarse en una red de símbolos, a menudo degradados o caricaturizados, tal como puede colegirse a partir de la *monstruosa y mágica* Medusa, por ejemplo. La *totemización de los genios del agua* apunta diferencias sobre los distintos *repertorios* de númenes.

La actualización pasa por conciliar la tradición y la modernidad, y no por los estereotipos miméticos. El *pastorear* las aguas, es decir, los peces y los ahogados, es una dimensión innovadora, al menos en parte, respecto a la mitología europea, que ve esta misión desde la perspectiva soteriológica e individual de los ritos dionisiacos. Lo que hace el *genius loci*, su cueva o sus rituales deja de tener el carácter siniestro de los cuentos europeos. En cambio, en la mitología mediterránea, las historias relacionadas con el agua tienen como ejes la curación y la iniciación,



como símbolos de transformación y muerte simbólica, y la regeneración que encarna la serpiente como símbolo plurivalente; este puede ser el sentido, el *palimpsesto* del texto de estas sirenas en clave del siglo XXI.

Son precisas una nueva educación y una nueva mentalidad ligadas a la crisis espiritual y ambiental. Las aguas son camino y umbral, *limes* del más allá, y bajo ese doble manto de curación y contacto con la muerte han sido veneradas e invocados sus genios guardianes, a fin de impetrarles no solo favores o beneficios, sino también maleficios al amparo de las prácticas mágicas. El reto principal es la responsabilidad de nuestras acciones frente a la Naturaleza y a los demás. En la *historia de la mirada* (Debray, 1994) el bucle tiende a cerrarse: desde una ancestral visión sacralizadora a una posterior secularización, llegamos a un periodo de *reencantamiento* o conciliación de la cultura del agua con las fuerzas de la tecnología y la modernidad, y aquí es clave la labilidad de los textos tradicionales, que permiten ser reescritos y actualizados sin perder capacidad poética y comunicativa.

## **Referencias bibliográficas**

- Benjamin, W. (1972). El narrador. *Revista de Occidente* 129, 301-333.
- Brelich, A. (1983). Prolegómenos a una historia de las religiones. En H.C. Puech (comp.), *Historia de las religiones*. México: Siglo XXI, I, 30-97.
- Calasso, R. (2004). *La locura que viene de las ninfas y otros ensayos*. México: Sexto Piso.
- Cencillo, L. (1970). *Mito. Semántica y realidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Darnis, P. (2007). *Darwin au pays des fees: une approche naturaliste du conte merveilleux*. Paris: France.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Dodds, E. (2008). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- Dijkstra, B. (1994). *Ídolos de perversidad: La imagen de la mujer en la cultura de fin de siglo*. Madrid: Debate.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- Flys Junquera, C. et al. (2010). *Ecocríticas*. Madrid: Iberoamericana.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Gimbutas, M. (1996). *El lenguaje de la diosa*. Oviedo: Dove.
- Gómez de la Serna, R. (1915). *El Rastro*. Madrid: Prometeo.
- Graves, R. (1983). *La Diosa Blanca. Una gramática histórica del mito poético*. Madrid: Alianza.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I. (1979). *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra.



- Martínez Ezquerro, A. (2015). El *locus amoenus* o la creación de un espacio utópico. Tradición clásica en la publicidad actual. *Ianua Classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico*. Madrid: SEEC, III, 665-672.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Voces, lecturas y símbolos del agua en los anuncios publicitarios. *Lecturas del agua: un acercamiento interdisciplinar desde la cultura y el turismo*. I. Morales, S. Robles y N. Pires (eds.). Madrid: Catarata, 299-312.
- Martos García, A. y Martos Núñez, E. (2013). Prosopografías comparadas de lamias, sirenas y otros genios acuáticos. *Tonos Digital*, 24, 1-23.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A.E. (2011). *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica*. Madrid: Marcial Pons.
- Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barral.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Rohde, E. (1994). *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sperber, Dan et al. (1982). *Relevance, communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.



## **Agua, memoria y territorio en la literatura infantil: El valor del agua (2011), de Julio Llamazares**

Moisés SELFA SASTRE

Datos de contacto:

Moisés Selfa Sastre  
Dirección postal:  
Facultad de Educación, Psicología  
y Trabajo Social  
Universidad de Lleida  
Avinguda de l'Estudi General, 4  
25001 Lleida, España  
Correo electrónico:  
mselfa@didesp.udl.cat

Recibido: 30/08/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

El agua ha sido utilizada en la Historia de la Literatura como representación semiótica de diferentes realidades y con una finalidad didáctica, ya que permite al autor de un texto dirigir un mensaje intencionado al lector. En el caso de la literatura española actual, el agua aparece en algunas novelas y textos de literatura infantil que narran la historia de pueblos inundados por pantanos. En este artículo realizamos un análisis de un texto de literatura infantil, *El valor del agua* (2011), obra que relata el destierro forzado de un personaje cuando las aguas de un pantano anegan todas sus posesiones.

**PALABRAS CLAVE:** Agua, Pantano, Pueblo, Memoria, Territorio, Destierro.

## **Water, Memory and Territory in Children's Literature: El Valor del Agua (2011), by Julio Llamazares**

### **ABSTRACT**

Water has been used in the history of literature as a semiotic representation of different realities and with educational purposes, because it allows the author of a text to send a message to the reader. In the case of contemporary Spanish literature, water appears in some novels and texts of children's literature that narrate the story of towns flooded by reservoirs. In this paper, we carry out an analysis of a children's literature text, *El Valor del Agua* (2011), a work that tells the forced exile of a character when the waters of a reservoir wash away all his possessions.

**KEYWORDS:** Water, Reservoir, Town, Territory, Memory, Exiled.

## ***El agua y algunas de sus representaciones simbólico-semióticas y didácticas en la Historia de la Literatura***

El agua es un símbolo ampliamente utilizado en la escritura de textos literarios (Aziza, Olivier y Strick, 1978: 78-84). Como afirman Martos Núñez y Martos García (2015: 123), «el agua es *algo narrable*, esto es, *contable*, algo que se puede fabular en forma de una experiencia singular transmitible de boca en boca».

En la Historia de la Literatura Universal los símbolos son utilizados para la expresión de un concepto inefable, que difícilmente puede ser explicado en plenitud a través de palabras. Podemos, por tanto, afirmar que el agua, como símbolo, ha sido utilizada con una finalidad didáctica para dibujar, a través de las palabras, realidades que van más allá de la propia expresión oral y escrita de estas. En este sentido, desde los orígenes de la Historia de la Literatura el agua ha sido empleada como símbolo de vida, de muerte, del bien y del mal, verdades que encierran en sí mismas matices poco tangibles y de carácter sacro (Martos, 2012: 38).

Del mismo modo, el agua ha sido el medio a través del cual muchos autores de Literatura han exteriorizado sus representaciones mentales en torno a los atributos, positivos o negativos, de este bien natural. El agua es, pues, representación semiótica del pensamiento del creador de textos literarios (Piñeyro, 2006). Además, como sostiene Lozano (2016), «el agua es también un gran espacio semiótico idóneo para las metáforas». Es lo que puede observarse, como a continuación veremos, en textos clásicos y canónicos de la Historia de la Literatura Universal, si bien nos ceñiremos, sobre todo, a obras de la literatura española.

Clásicos como Homero y Virgilio hablan en *La Odisea* y en *La Eneida*, respectivamente, de aguas positivas y de aguas negativas. Los ríos de aguas positivas representan la plenitud de la vida y los ríos de aguas negativas conducen y desembocan en el Infierno (Ramos, 2006: 5). El mismo Virgilio utiliza el símbolo del agua para hablar del *locus amoenus* en sus *Bucólicas*, uno de los tópicos literarios que más ha calado en la tradición literaria europea del Renacimiento y del Barroco. También en las *Bucólicas* el agua es la *vita flumen*, es decir, la vida es un río y, mientras haya río, habrá un camino que recorrer.

En la Edad Media, la lírica popular escrita en gallego-portugués presenta el agua como un compañero de amor con el que poder dialogar y esperar la llegada del amado (*ondas do mar de Vigo / se vistes do meu amigo*). Paralelamente los villancicos utilizan el agua que mana de una fuente para representar el lugar en el que los amados podrán reunirse (*En la fuente del rosel / lavan la niña y el docel [...] Él a ella y ella a él / lavan la niña y el doncel*). En *Los Milagros de Nuestra*

Señora, Berceo explota de nuevo, como Virgilio, el tópico del *locus amoenus*, y utiliza el agua para describir un paisaje verde y de aguas cristalinas (*manaban de cada canto fuentes claras corrientes*). Por su parte, Manrique, en sus *Coplas a la muerte del maestro don Rodrigo*, a partir del tópico de la *vita flumen* otorga al agua un valor simbólico y didáctico asociado a la muerte: «*Nuestras vidas son los ríos / que van a dar a la mar / que es el morir*».

En el Renacimiento el agua aparece de nuevo ligada al tópico del *locus amoenus*. Garcilaso de la Vega se refiere, en las *Églogas*, a «*un agua clara con sonido que atravesaba el fresco y verde prado*». Es este el lugar perfecto para que los pastores se dediquen a cantar sus desventuras amorosas. San Juan de la Cruz, en *Cántico Espiritual*, emplea el símbolo del agua como reflejo del alma del Amado: «¡Oh cristalina fuente / si en tus semblantes plateados / formases de repente / los ojos deseados / que tengo en mis entrañas dibujados!»

Ya en el Barroco, Góngora, en la *Fábula de Polifemo y Galatea*, convierte la sangre de Acis, el amante de Galatea, en un río que va a dar a la mar. El agua es, de nuevo, símbolo de una vida que parece consumirse. Por otra parte, el teatro de Tirso de Molina, en *El Burlador de Sevilla*, concede al agua un significado asociado a las calamidades que pueden suceder en la representación teatral, que es iniciada con una fuerte tormenta de agua, relámpagos y truenos.

En el *Romanticismo* el agua es frecuente símbolo de libertad. Así debe entenderse el medio iluminado –el inmenso mar– a través del cual el protagonista de *La Canción del Pirata*, de Espronceda, puede vivir una infinidad de aventuras en solitario y lejos de un mundo terreno establecido.

Como se ha visto en este breve, pero significativo repaso por las distintas representaciones semióticas que el agua ha tomado en las páginas de la Historia de la Literatura hasta el siglo XIX (en especial nos hemos centrado en la española), el agua ha sido el pretexto para articular una trama literaria con un mensaje muy determinado. Esto permite al lector reflexionar sobre el valor que el autor le otorga a esta realidad que va más allá de un simple río, una determinada fuente o toda la extensión de un gran océano.

En la narrativa española de finales del siglo XX, este bien de la Humanidad ha sido tratado en algunas obras literarias como una fuente de energía a partir de la cual se obtienen otras energías, sepultando, eso sí, lugares y parajes que quedarán solo en la memoria de los oriundos del lugar inundado. Acín (2011) señala algunas obras literarias del siglo XX que recrean la historia de pueblos sumergidos en las aguas de pantanos. Esta realidad es la que aparece, por ejemplo, en la obra de dos destacados novelistas españoles de finales del siglo XX y comienzos del XXI: Tomás Martín Tamayo y Julio Llamazares. A estos dos autores queremos referirnos más detalladamente por ser dos escritores que claramente abordan la proble-

mática del texto de literatura infantil, *El valor del agua* (2011), del que nos ocupamos explícitamente en este artículo: el agua y los pantanos como causantes de la desaparición de los pueblos.

### ***Pueblos sumergidos por aguas: el caso de Julio Llamazares (1955)***

La cifra de que alrededor 500 pueblos yacen bajo las aguas de embalses y pantanos en España es un dato que permite hablar de lo que esta realidad representa para muchas regiones de España: muchos pueblos y pedanías fueron literalmente tragados al construir, y también al derrumbarse, numerosas presas hidroeléctricas edificadas en la época del Franquismo (Herranz, 1995: 79-101). Otros lugares habitados también desaparecieron gracias a que aumentó el cauce del río más cercano. Son pueblos que oficialmente no aparecen en los mapas, si bien es imposible borrarlos de las memorias de sus primeros habitantes y posteriores generaciones, que organizan jornadas festivas para rescatar del olvido lo que fue un lugar habitado y conocido por ellos. Estos hechos, para muchos de consecuencias muy graves, han quedado en la memoria de numerosos ciudadanos, que fueron obligados por las aguas de un pantano o un embalse a abandonar sus tierras y posesiones dejando atrás un pasado que los persigue para siempre (García Ruiz, 2013).

Uno de los medios de rescatar del olvido a estos pueblos es el de la Literatura. La Literatura no solo ayuda a recordar sucesos históricos más o menos novelados según convenga al autor, sino que sobre todo posee un valor didáctico porque se convierte en cauce perfecto para transmitir un mensaje que aspira a calar en el espíritu del lector.

En el caso que nos ocupa, es decir, el de pueblos desaparecidos bajo las aguas de pantanos, Julio Llamazares (1955-), novelista de gran actualidad, aborda en una de sus novelas, *Distintas formas de mirar el agua* (2015), esta dura realidad.

Como afirma Cárcamo de Arcun (2006) en referencia al motivo de la desaparición de pueblos bajo el agua de pantanos y su presencia en la obra de Llamazares:

*Motivos reincidentes en poemas, novelas, cuentos y crónicas, como la soledad y la recreación de la vida natural y humana extinguida o en proceso de extinción, con la consecuente pérdida de culturas y tradiciones, parecen inevitables en un escritor que presencié el fenómeno de despoblamiento de antiguas aldeas, como consecuencia del proceso de modernización. La desaparición de Vegamián, que el autor menciona a menudo en las entrevistas, configura el mejor símbolo, el más personal, de esos cambios: bajo las aguas del Porma quedó sepultado para siempre el pueblo donde nació en 1955.*

En este sentido, en una entrevista concedida en febrero de 2015 a *El Cultural*, Llamazares afirmaba: «Nadie se acuerda ya de los destierros provocados por pantanos». Esta afirmación la hacía con motivo de la publicación de una novela, *Distintas formas de mirar el agua* (2015), en la que Llamazares cuenta la vida de una familia del valle de Porma (León), cuyas posesiones urbanas y rústicas les fueron expropiadas para la construcción del embalse de Juan Benet, inaugurado en 1968 y con una capacidad de 317 hm<sup>3</sup>. La construcción de esta obra sumergió completamente los pueblos de Vegamián, Campillo, Ferreras, Quintanilla, Armada y Lodares, y afectó parcialmente a tierras de Utrero y Camposolillo. Precisamente Vegamián fue el pueblo en el que el padre de Llamazares ejerció como maestro, con lo que esta novela, que no es del todo autobiográfica, está inspirada en alguno de los recuerdos de la familia de este novelista. La prosa de Llamazares tiene, pues, en esta y otras novelas de este autor (*La lluvia amarilla* (1988), por ejemplo) una función de perpetuar la memoria histórica de personas y territorios que se resisten a desaparecer, a pesar de los intentos de determinadas voluntades por alcanzar este fin (Herpoel, 1997; Penzkofer, 2007).

*Distintas formas de mirar el agua* es una obra que relata la historia de una familia natural de Ferreras a la que expropiaron sus bienes urbanos y tierras por un precio ridículo, muy inferior al real. Lo que les pagaron apenas les alcanzó para pagar la hipoteca de su nueva casa y otras tierras, que tuvieron que conocer y volver a cultivar. Domingo, el padre de familia de la novela, se negó a volver nunca a su pueblo anegado por el pantano de Porma. Su única voluntad fue que al morir sus cenizas fuesen esparcidas lo más cerca de su lugar de origen. Así, la novela avanza en el breve periodo de tiempo que su familia tarda en arrojar sus cenizas al punto de la orilla del pantano más cercano al pueblo sumergido. Esta sencilla ceremonia da pie a que su viuda, sus hijos, sus yernos y nueras, sus nietos y nietas, reflexionen sobre su relación con el abuelo Domingo y con aquel pueblo perdido bajo las aguas de un pantano. Se trata del gesto de devolver a la tierra a quien nació en ella (López López, 2016: 339-344).

Julio Llamazares ya había abordado unos años antes el tema de los pueblos inundados por el agua de los pantanos en un texto de literatura infantil: *El valor del agua* (2011), obra publicada por Los Cuatro Azules e ilustrada en tonalidades negras y blancas por Antonio Santos Loro. El tono severo pero adecuado que Llamazares utiliza para dirigirse a un lector infantil es el que permite a este autor explicar temas delicados para este público, como la vejez y la pérdida de un territorio anegado por las aguas de un embalse.

En *El valor del agua* un niño, de nombre Julio, como el propio Llamazares, presencia cómo su abuelo va envejeciendo en un lugar que no es su casa. El abuelo solo recuerda el amor de la abuela, los trabajos emprendidos por este para sobrevivir tras la muerte de su esposa y, sobre todo, la pérdida de su pueblo inunda-



do por el agua de un pantano. El encuentro entre la vejez y la niñez alcanza su plenitud cuando el abuelo le entrega al niño Julio un puñado de una tierra desaparecida, la de su pueblo anegado, que él guardó siempre y que le pide a nieto Julio que esparza entre sus cenizas, cosa que Julio realiza al final de la narración, cuando el abuelo muere. Este es el argumento de *El valor del agua*, un texto ilustrado que para nada deja indiferente al joven lector, también al adulto, ya que la relación entre el abuelo y su nieto se fragua a partir de unos recuerdos que el agua no puede borrar de la mente de ambos personajes.

### ***Julio y su abuelo: el valor del agua para ambos personajes***

*El valor del agua*, de Julio Llamazares, es un texto literario en el que este autor leonés narra cómo es la relación entre Julio, un niño que puede simbolizar el *alter ego* del propio Llamazares, y su abuelo, de quien no se dice cuál es su nombre. En esta narración, el personaje de Julio no es otro que aquel que quiere recordar y perpetuar la memoria de su abuelo y de un lugar sumergido bajo las aguas de un pantano. A partir de esta identificación entre el autor del texto y uno de los dos personajes principales de este, el niño Julio, Llamazares pretende captar la atención del joven lector con la finalidad de contarle una historia que, por un lado, lo obligará a pensar y a posicionarse ante una realidad tan dura como es el abandono de un pueblo inundado por las aguas de un pantano; y, por otro, a gustar de un texto que ha estado escrito especialmente para él y que puede, por tanto, formar parte de sus lecturas en esta etapa inicial de formación de una sólida competencia lectora y literaria.

El texto comienza *in media res* con una exclamación que el abuelo dirige a su nieto y que marcará todo el devenir del texto: «Cierra el grifo, que se gasta el agua» (Llamazares, 2011: 6). Esta, y esta otra, «No malgastes el agua, que cuesta mucho» (Llamazares, 2011: 6), eran las dos cantinelas que Julio escuchaba cada vez que se dejaba un grifo abierto en la casa en que ambos viven. Julio no comprende qué valor tan especial tiene el agua para su abuelo. Parece como si este no pensara en otra cosa que no fuera el agua. Las posiciones del niño Julio y de su abuelo están al inicio de este texto literario francamente alejadas, dado que para el abuelo el agua tiene una importancia que Julio no consigue entender. Es aquí donde el lector infantil, con o sin la intervención de un mediado lector, puede cuestionarse qué valor tiene el agua para ambos personajes en este punto del texto y cómo el agua es el punto de desencuentro entre dos generaciones que parecen tener intereses dispares.

El abuelo es un personaje que Julio percibe como un hombre pensativo y, sobre todo, solitario, a pesar de que ambos personajes vivían juntos en un piso de la ciudad junto a sus padres y hermanos:

*Aunque, a decir verdad, el abuelo debía de pensar mucho. Se pasaba las horas sentado en su butaca del salón o en cualquier banco del parque absorto en sus pensamientos. Rara vez hablaba con otras personas [...].* (Llamazares, 2011: 8).

En este texto, Llamazares tiene interés en presentarnos, a través de la voz de un narrador subjetivo, quién es verdaderamente el abuelo de Julio, un hombre que, ya con la edad de su nieto, ayudaba en la finca a sus padres y subía al monte todos los días con la comida para el pastor. El abuelo, durante la mayor parte de su vida, había sido ganadero y agricultor, si bien su último oficio antes de que le llegara la edad de la jubilación fue el de empleado de la limpieza. Los tres son oficios solitarios, de poca relación con las personas. Quizás por ello el abuelo es un hombre de pocas palabras. Es así como lo va percibiendo Julio, como un hombre «*absorto en sus pensamientos*» (Llamazares, 2011: 14). La única ocupación que parece tener el abuelo, ahora que es mayor, es la de hacer recados a la madre de Julio, cuidar de Julio cuando sale del colegio y «por lo general, no hacía nada, salvo leer el periódico y ver la televisión. ‘¡Qué aburrimiento!’ , pensaba Julio mirándolo» (Llamazares, 2011: 16).

El abuelo vive con la familia de Julio, en la que nadie, excepto este personaje infantil, le hacía caso:

*Pero lo peor de todo es que nadie le hacía caso. Ni sus padres, que estaban siempre ocupados, ni sus hermanos, que se pasaban las horas, cuando volvían del instituto, mirando la televisión o jugando en el ordenador sin hablar siquiera entre ellos* (Llamazares, 2011: 18).

Solo Julio escucha a su abuelo, cuando juntos regresan del colegio y este, en ocasiones, le explica historias de su pueblo y de su juventud. En este punto del texto Llamazares comienza a mostrar cómo la relación del niño Julio y de su abuelo comienza a fraguarse a partir de los relatos que el anciano le contaba a su nieto. Nótese que solo en muy contadas ocasiones el abuelo le explicaba a Julio algo de sus años cuando dejó el pueblo y se mudó a la ciudad, si bien el niño siente una enorme curiosidad por el contenido de estas historias.

A partir de este momento narrativo, y a medida que el abuelo va abriendo su corazón a su nieto, Llamazares destaca la buena sintonía entre el abuelo y su nieto Julio. Esta buena sintonía entre las dos generaciones hará que el símbolo del agua comience a tener un significado muy determinado en el texto. Así, entre los relatos que más contaba el abuelo está aquel relacionado con el abandono obligado del pueblo en el que había nacido y vivido el abuelo:

*La historia que más contaba era la de cuando se marchó de aquel. La contaba con tristeza, como si la volviera a vivir al recordarla. El*

*pueblo del abuelo era un pueblo de montaña, pequeño pero bonito, que desapareció del mapa tragado por un embalse que sepultó a otros como él.* (Llamazares, 2011: 26).

Julio comienza a vislumbrar el valor que el agua tiene para su abuelo, si bien, con la inocencia propia de un niño, no llega a comprender lo que este bien natural supuso para la vida del abuelo. El niño Julio, como cualquier lector infantil de este texto, deberá empezar a conocer qué sentido tiene el agua para el abuelo pues, aunque esta es fuente de prosperidad para los pueblos, en este texto de Llamazares puede adquirir un significado relacionado con la muerte y desaparición de poblaciones que antaño habían gozado de esplendor. Es aquí cuando, de nuevo, el mediador lector puede intervenir para plantear esta dicotomía que ha de hacer pensar al joven lector.

Llamazares se detiene a relatar cómo fue el abandono del pueblo del abuelo y de las pertenencias de este: el abuelo abandonó el pueblo en Navidad, una fecha que ya no será nunca entrañable para este personaje. Además, tuvo que vender sus vacas «que se llevaron en un camión con paradero desconocido» (Llamazares, 2011: 28). Incluso relata cómo fue la última noche en el pueblo, en la que los pocos habitantes que quedaban en el lugar se juntaron a cenar en la casa de uno de ellos. La cena se desarrolló en un absoluto silencio, «como si estuvieran en un velatorio, decía siempre al contarlos» (Llamazares, 2011: 30). Solo el efecto del aguardiente arrancó algunas palabras de los presentes que decidieron abrir sus corazones ante la más que forzada despedida. El abuelo fue a vivir a la ciudad con la abuela, a la que Julio nunca conoció. El motivo fue que esta, al poco de llegar a la urbe, murió «de melancolía y pena» (Llamazares, 2011: 34), al dejar atrás para siempre sus orígenes.

Todas estas historias relativas al pueblo del abuelo, Julio las percibe con la mirada de un niño. Como afirma el mismo Llamazares en el texto, este personaje infantil no distingue entre la realidad y la fantasía, y su convencimiento es que, si el abuelo se incluía entre las historias que este le contaba para entretenerlo, lo hacía única y exclusivamente para impresionarlo. Incluso el niño Julio llega a pensar que si sus hermanos se aburrían con el abuelo era porque las historias de este eran tediosas y que a él empezaba a ocurrirle lo mismo: «Así que no le extrañaba –pensaba Julio cuando fue cumpliendo años– que sus hermanos dijeran que se aburrían oyéndolas [las historias del abuelo], puesto que a él ya empieza a ocurrirle lo mismo». (Llamazares, 2011: 36).

Con el paso del tiempo, cuando Julio tenía diez años, el abuelo pasó a vivir en una residencia de ancianos. Había perdido la memoria y sus padres, que se quejaban de que sus hermanos no se ocupasen del abuelo, lo ingresaron en este espacio para ancianos. El abuelo ya no es solo un hombre solitario y viejo, sino que el abuelo es

incluso una persona abandonada por sus propios familiares. No solo fue repudiado por aquellos que con agua lo expulsaron de sus tierras, sino que su propia familia decide no hacerse cargo directamente de él, con lo que este texto de literatura infantil va adquiriendo unos tintes trágicos asociados al aparente *desarrollo* de las generaciones. Es decir, el abuelo no solo ha sido expulsado de su tierra natal por las aguas de un pantano, sino que además ha sido expulsado de su familia y arrinconado en un geriátrico. El niño Julio no entiende bien por qué se produce esta situación de abandono, ya su mirada de niño no le permite entender hasta qué punto la pérdida de territorios –pueblo y familia– pueden marcar el devenir vital de una persona.

Las visitas al abuelo, al inicio del ingreso en la residencia de viejos, eran cada domingo, pero con el paso del tiempo, debido a que el abuelo había perdido la memoria, se convirtieron en bimensuales.

En una de estas visitas, el abuelo, que ya no reconocía a nadie y que parecía que le diera lo mismo que fuesen a verlo o no, se queda solo con Julio en su habitación. Sus padres y hermanos habían bajado a la cafetería del centro, ya que el interés que tienen por el abuelo es nulo. El abuelo, como si recuperase la memoria y la conciencia, llama a Julio por su nombre y le pide que lo ayude a levantarse de su silla. Julio lo obedece y lo acompaña al armario en el que guarda sus pertenencias. De él, saca su tesoro máspreciado: una caja antigua de zapatillas, con tierra dentro, en la que Julio leyó en la etiqueta el nombre de la provincia de la que procedía el abuelo. La tierra de la caja era, en efecto, del pueblo del cual procedía el abuelo. Simboliza un territorio que para el abuelo del niño Julio tiene un valor y un nombre: el del pueblo anegado por las aguas de un pantano. La relación entre abuelo y nieto va más allá del simple conocimiento mutuo. Julio conoce el origen geográfico concreto de su abuelo. Hasta entonces, Julio desconocía estas señas de identidad del abuelo.

Julio no descubre a sus padres y hermanos el tesoro que en forma de caja con tierra le había legado su abuelo en un momento de lucidez. Lo guarda con él hasta que muere el abuelo, unos meses después de que este personaje le entregara el tesoro. Julio esparce la tierra en el cuerpo de su abuelo difunto,

*la que [el abuelo] guardaba en aquella caja de zapatillas como otros guardan fotografías o cartas de su juventud, y que a Julio le hizo comprender el verdadero valor del agua. Porque la tierra que había en aquella caja que el abuelo había guardado tantos años para que la arrojaran sobre su tumba cuando muriera, era tierra del pueblo en el que nació y en el que fue feliz con la abuela hasta que el pantano los expulsó de él (Llamazares, 2011: 50).*

El agua adquiere, pues, para Julio un valor muy determinado: es el motivo por el cual su abuelo y su familia tuvieron que abandonar y renunciar a sus orígenes

más queridos. Es por eso que el abuelo contaba historias de su pueblo sumido en la tristeza. El agua para Julio ya no será solo ese bien natural del cual se beneficia todos los días, sino que el agua es ya, y para siempre, motivo por el cual Julio sabe que sus orígenes no están en la ciudad en la cual vive con sus padres y hermanos, sino en un lugar de montaña anegado por el agua de un pantano que expulsó a su familia del pueblo a la ciudad.

## **Conclusiones**

El agua es un bien natural que la Historia de la Literatura ha utilizado con diferentes significados en diversas composiciones narrativas, poéticas y teatrales (Martos Núñez y Martos García, 2013: 72). Con la construcción de pantanos y centrales hidroeléctricas en la España franquista, muchos pueblos de montaña quedaron anegados por estas construcciones y sus habitantes se vieron forzados a abandonar sus orígenes. La narrativa de Julio Llamazares aborda esta realidad de agua y destierro en textos de una extraordinaria belleza y sobriedad: *El valor del agua* (2011) y *Diversas formas de mirar el agua* (2015).

*El valor del agua* (2011) es un texto de literatura infantil ilustrado en el que Llamazares narra la historia de un abuelo que es forzado a abandonar sus posesiones y pueblo natal ante la construcción de un pantano en la zona. El abuelo cuenta a su nieto Julio cómo fue ese abandono y las consecuencias que supuso para la vida de este. El lector actual de este texto percibe que el agua no solo es ese bien natural que cada día está presente en el devenir vital de su vida, sino que el agua es también un símbolo de desarraigo para todas aquellas generaciones que fueron obligadas a dejar lo más sagrado de sus vidas: sus territorios anegados sin que ni siquiera los habitantes de estos pudiesen cuestionar el porqué de esta actuación tan frecuente en la España de mediados del siglo xx.

*El valor del agua* es, pues, un texto de literatura infantil sobre el destierro asociado al paso del tiempo y a la memoria. Llamazares no solo tiene la intención de explicar en la voz de un narrador omnisciente quién era el abuelo de Julio y cuál era su primitivo origen geográfico, sino que sobre todo otorga al agua un valor que, al principio del texto, no es conocido por uno de los personajes principales de la narración, Julio.

Julio no concibe por qué el abuelo le insiste en que no malgaste el agua que sale del grifo. Ni siquiera llega a entender las historias del pueblo del abuelo anegado por las aguas de un pantano. Piensa que son ficticias y un tanto aburridas. Solo al final de la historia, cuando el abuelo le confiesa a Julio cuál es su procedencia geográfica, comprenderá el verdadero valor que el agua tiene para el abuelo: es aquel bien natural que con normalidad llega a los grifos de las casas, pero que al abuelo lo expulsó de su casa y de unas tierras a las que nunca más podrá volver.

El agua se convierte de este modo en motivo de reflexión para Julio y para el lector de este texto. Podemos hablar, así, de una poética del agua, ya que lo más importante del agua no es su apariencia física, sino el trasfondo sentimental que aparece asociado a ella (Bravo, 2012: 13), además de toda su potencialidad y vitalidad (Martos García y Martos García, 2015). Su valor no depende tanto de la cotidianidad con la que este personaje la consume normalmente, sino que el agua puede ser el motivo por el cual una familia tiene que renunciar a lo más sagrado: su origen y pertenencias. Es este el mensaje que Llamazares, en toda su rotundidad, quiere transmitir al joven lector para que este mismo saque sus conclusiones tras la lectura de un texto que para nada lo deje indiferente.

### **Referencias bibliográficas**

- Acín, R. (2011). Pueblos perdidos y literatura. *Cuadernos hispanoamericanos*, 736, 93-101.
- Aziza, C., Olivier, C. y Strick, R. (1978). *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*. París: Femand Nathan, 78-84.
- Bravo Gaviro, A. (2013). La poética del agua. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 268, 37-43.
- Cárcamo de Arcun, S. (2016). Del aforismo a la ficción: la memoria en Julio Llamazares. *Espéculo*. Revista de Estudios Literarios. Recuperado el 11 de septiembre de 2017 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/afollama.html>.
- Díaz de Quijano, F. (2015). Nadie se acuerda ya de los destierros provocados por los pantanos. Entrevista a Julio Llamazares. *El Cultural. El Mundo*. Recuperado el 23 de marzo de 2017 de <http://www.elcultural.com/noticias/letras/Julio-Llamazares-Nadie-se-acuerda-ya-de-los-destierros-provocados-por-los-pantanos/7413>.
- García Ruiz, J.M. (2013). Grandes embalses y desorganización del espacio: El ejemplo del Alto Aragón. *Cuadernos de Investigación. Geografía e Historia*, 3, 31-46.
- Herpoel, Sonja (1997). Entre la memoria y la historia: La narrativa de Julio Llamazares. En P. Collard, I. Jongbloet y M.E. Ocampo y Vilas (eds.), *La memoria histórica en las letras hispánicas*. Genf: Droz, 99-110.
- Herranz Loncán, A. (1995). La construcción de pantanos y su impacto sobre la economía y población del Pirineo aragonés. En J.L. Acín Fanlo y Vicente José Pinilla Navarro (eds.), *Pueblos abandonados: ¿un mundo perdido?* Huesca: Rolde de Estudios Aragoneses, 79-101.
- López López, C.M. (2016). Distintas formas de mirar el agua, espejo lírico de la memoria. *Monteagudo*, 21, 339-344.
- Lozano, J. (2006). Los sentidos del agua. *Revista de Occidente*, 306, 9-12.
- Martos, E. (2012). Lecturas del agua (símbolos, ecocrítica y cultura del agua). *Nuances: estudos sobre Educação*, 22(23), 37-57.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad. *Alpha*, 36, 71-90.

- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Memorias e imaginarios del agua: nuevas corrientes y perspectivas. *Agua y territorio*, 5, 121-132.
- Martos García, A. y Martos García, A. (2015). Poética del agua en las narraciones tradicionales textos y contextos: textos y contextos. *Literatura y Lingüística*, 32, 41-62.
- Penzkofer, G. (2007). La memoria anti-épica en las novelas de Julio Llamazares. En W. Matzat (ed.), *Espacios y discursos en la novela española del realismo a la actualidad*. Frankfurt: Vervuert, 163-183.
- Piñeyro, N. (2006). Agua y Semiótica. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14. Recuperado el 11 de septiembre de 2017 de <http://polis.revues.org/5116>.
- Ramos, N. (2006). El agua como símbolo en la literatura. *Compluteca*, 6, 4-8.



## **Información de estudiantes universitarios sobre el uso inapropiado de la ciencia**

Gilberto FREGOSO PERALTA  
Luz Eugenia AGUILAR GONZÁLEZ\*

Datos de contacto:

Gilberto Fregoso Peralta  
Dirección postal:  
Popocatepetl 227,  
Colonia Jardines del Rosal,  
Tepatlilán de Morelos  
47600 Jalisco (México)  
Teléfono: 3788852759  
Correo electrónico:  
fepg@hotmail.com

Luz Eugenia Aguilar González  
Dirección postal:  
Avda. de los Maestros  
y Mariano Bárcenas,  
Colonia Alcalde Barranquitas,  
Guadalajara  
44270 Jalisco (México)  
Teléfono: 3310673735  
Correo electrónico:  
aguilar.luzeugenia@gmail.com

Recibido: 18/05/2017  
Aceptado: 21/10/2017

### **RESUMEN**

El cometido original de la ciencia era servir a la humanidad. En las comunidades dedicadas a la producción de conocimiento algunos preguntan si se cumplió ese ideal, pues hoy los patrocinadores principales de la investigación son gobiernos y empresas, lo que hace difícil desvincular el trabajo científico de la acumulación de riqueza y del poder. Es un hecho el uso social de la ciencia con propósitos nocivos que ponen en riesgo a la especie. Nos propusimos averiguar si una muestra representativa de estudiantes universitarios de cinco carreras podía identificar y mencionar alguno de tales usos perniciosos sustentados en el conocimiento científico.

**PALABRAS CLAVE:** Ciencia, Patrocinios, Gobiernos, Corporaciones, Riesgos.

## **College Student Information on the Inappropriate Use of Science**

### **ABSTRACT**

The original aim of scientific endeavor was to serve humankind. Nowadays, in knowledge communities, some wonder whether this ideal has been fulfilled or not. At a time when the main sponsors of research are governments and corporations, it seems impossible to separate scientific work from an environment prone to the accumulation of wealth and power. The social use of science for harmful uses that put the world population at risk is a daily occurrence. Our purpose was to find out if a sample of college students representing five careers could identify and mention some of said harmful applications sustained in scientific knowledge.

**KEYWORDS:** Science, Sponsors, Governments, Corporations, Risks.

\* Agradecemos a los alumnos Iván Caldera Zamora y Jocelyne Rodríguez Cuevas su apoyo para esta investigación.

## **Introducción**

El propósito de la investigación reportada consiste en precisar el conocimiento básico que sobre el uso no constructivo, cuestionable y hasta pernicioso de la ciencia en la época contemporánea manifiestan alumnos cursando estudios superiores en la Universidad de Guadalajara, Campus Centro Universitario de Los Altos, México. Se aplicó un instrumento específico para recolectar la información a una muestra representativa de educandos de cinco licenciaturas, que fueron Agroindustria, Cómputo, Nutrición, Psicología y Veterinaria, a efecto de valorar si están enterados sobre algunas consecuencias negativas, y cuáles, del empleo teórico o aplicado del quehacer científico actual. Se trabajó con 15 grupos, tres por carrera, con una muestra que incluyó al 15% de los estudiantes, para un total de 86. El tema es controvertido, dado el manejo apologético que de la ciencia denotan los planes de estudio y el sesgo romántico que de ella hacen los docentes e investigadores, cuya actitud descansa más en el ideal laudatorio y no tanto en su uso social concreto, donde en no pocos casos genera peligros ignorados o escasamente abordados de manera crítica por la academia. Los resultados muestran un desinterés notorio de los futuros intelectuales y profesionales con relación al tema.

## **Justificación**

Nos recuerda Lev Jardón (2004) cinco apologías que han estado presentes en diversas etapas del desarrollo de la ciencia a partir de su fundación, varias de ellas subsistentes en algunos ambientes universitarios:

- 1) Su desarrollo daría la pauta para el progreso ilimitado de nuestra especie, para su consecuente bienestar colectivo.
- 2) Mediante su aplicación sería posible domeñar a la naturaleza y someterla al dominio humano.
- 3) Garantizaría el acceso a un conocimiento objetivo, no valorativo, predecible y verificable, a fin de transformar el mundo para disfrute de la sociedad toda.
- 4) Se sustentaría en la más absoluta libertad de indagación, dentro de una sociedad *abierta*, democrática.
- 5) Combatiría toda clase de prejuicios amparada en el conocimiento de la realidad, enseñada en las escuelas, cultivada en los centros de investigación y promovida por el Estado-Nación.

Un cometido original del quehacer científico –declarado– era satisfacer los ideales supracitados, propósito que a todas luces pareciera no haberse cumplido. Más aún, en esta época de control de riesgos y optimización de la ganancia instaurados por diversos patrocinadores de la investigación, como son gobiernos y

empresas, según reflexiona Pablo González Casanova (2014), ¿tales cualidades se podrían siquiera proponer hoy día?

Pues sí, basta hojear los libros escolares destinados a la educación básica y media básica mexicanas para constatar que la visión idealizada goza de salud cabal y se disemina como *sentido común* vía el magisterio en las áreas de ciencias naturales y sociales. Sorprende que el mismo enfoque sea registrable en los diseños curriculares universitarios y convicción plena entre los mentores de licenciatura y posgrados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se omite que la ciencia se haya convertido en un oneroso valor de cambio, dentro de un entorno proclive a la acumulación de riqueza y al ejercicio del poder. La decisión de investigar A y no B porque se infiere como más rentable no revisite, ciertamente, un carácter científico. Lejos de *liberar* a la humanidad de su sometimiento a la naturaleza, so pretexto de ello ocurrió una explotación desafortada de esta última con la consiguiente acumulación de riqueza concentrada en muy pocas manos y el deterioro hoy inocultable del ecosistema Tierra.

Empleado directo o indirecto al servicio del gobierno, de oligopolios, de universidades supeditadas a los designios gubernamentales o empresariales, el científico coetáneo no se consagra a desarrollar libremente la generación de conocimiento. Su fuerza de trabajo la vende a terceros, quienes determinan líneas y objetos de la pesquisa. Queda desvirtuado así el lugar común, por ejemplo de Bunge (2010), según el cual la ciencia es neutra, ajena a valores e independiente de intereses, cuyo compromiso único es con el conocimiento.

Suele decirse en ámbitos académicos que el conocimiento científico sin más circula libremente y de manera gratuita por Internet gracias a las bondades de la llamada *sociedad de la información*, cual si el conocimiento de punta, tasado en millones de dólares, fuese puesto para consulta y apropiación de él.

En México, el *know how* y la tecnología son adquiridos por la mayoría de las empresas nacionales y transnacionales, de medianas a macro, allende nuestras fronteras. Los científicos del país, en general, no aportan conocimiento genuino, solo reproducen el proveniente del extranjero, aunque no siempre sea pertinente para nuestro entorno; los postgraduados en el primer mundo manejan lo allí aprendido, sin reparar en las peculiaridades y necesidades específicas de la sociedad.

El presente de la ciencia entraña una hiperespecialización acorde con las necesidades del mercado neoliberal mundializado, bajo la égida de las asimetrías insalvables entre naciones postindustriales y las dedicadas a la maquila. En paralelo, el cambio climático, como corolario de la devastación ecológica a la que ya no escapan las llamadas grandes potencias, es, no obstante, trivializado y justificado por científicos y políticos diversos, al aducir su origen natural y no antropogénico.

La preocupación por un uso social de la ciencia fincado en la ética no es reciente. Newton fue el epítome de una ciencia, la moderna, capaz de sintetizar creativamente teoría y dato, lo mismo para explicar la realidad que para transformarla en beneficio de nuestra especie, se dijo, bajo la divisa de constreñirse al conocimiento de las leyes que rigen a la naturaleza.

Contemporáneo del insigne físico inglés, el filósofo Emmanuel Kant acepta que el conocimiento de los fenómenos se limita a la experiencia, pero no se agota en ella, pues la razón juega también un papel. Él abreva en otra fuente no menos importante y complementaria, la Ilustración: en Rousseau se inspira para explorar el mundo de la subjetividad, de la consciencia, de la responsabilidad moral del sujeto. De frente a la legalidad del cosmos está la rectitud humana. ¿Cuáles son los límites éticos del conocimiento científico sobre la naturaleza?, se pregunta en el siglo XVIII.

Vislumbra, con admiración, que el aporte de Newton es el marco teórico que nutrirá el afán práctico (productivo) de los tecnólogos de la época, cuyas máquinas intentarán transformar a la naturaleza para servirse de ella. El pensador alemán se propuso elucidar axiológicamente las condiciones de posibilidad de la física newtoniana, sus implicaciones morales.

En este tenor, según Giorgio Agamben (2010), desde la perspectiva ética es obvia la insuficiencia para prevenir los efectos de las aplicaciones tecnológicas, lo que se calla en nombre de la libertad de *emprender*. Para él, el usuario común de la tecnología no comprende ni cuestiona el *know how*, sus objetivos teleológicos y mucho menos las consecuencias de su uso. Se le utiliza ciegamente en nombre del progreso. Hoy, la diferencia entre *ciencia pura* y *aplicada* se ha difuminado para dar paso a dos fases precisas de una voluntad cuyo punto de llegada es un producto destinado al mercado como valor de cambio.

Científicos connotados en el orbe llaman la atención sobre el carácter legitimador de opiniones externadas en nombre de la ciencia. No avalan que la producción de conocimiento sea solo un negocio. Debaten sobre el significado y razón de ser de los proyectos y a quién sirven. Intentan recuperar los márgenes de libertad de su quehacer. Lo hacen desde movimientos diversos: ambientalista, conservacionista, anti-transgénicos, pacifista, por la democratización del conocimiento, por la redefinición política del quehacer científico.

## **Usos cuestionables de la ciencia (entre muchos más)**

### **Peor el remedio que la enfermedad**

Una de las industrias más poderosas en el mundo actual es la productora de fármacos, a la que le es imprescindible contratar personal científico altamente calificado para operar; no se desconoce la influencia significativa de esa actividad en el gremio médico.

Es evidente el contubernio entre los laboratorios y los galenos por cuanto se refiere a la receta de medicinas, donde lo prescrito no proviene de auscultar al paciente, sino de las comisiones entregadas por dichas empresas a los facultativos promotores de sus productos. Para cada síntoma externado, se impone al enfermo adquirir una pócima de patente, la de una marca en particular.

El prescriptor no advierte acerca de los efectos secundarios y contraindicaciones que portan en el envase los medicamentos, por cierto, con letras apenas perceptibles. Algunas veces la sustancia es más dañina que el padecimiento inicial; al no singularizar al aquejado, se pasa por alto su sensibilidad al producto consumido. A esto se denomina iatreogenia (Mendoza y otros, 2004).

Tampoco se precisan las porciones necesarias ni los efectos de las mezclas medicamentosas, pues se trata de, en lo posible, no resolver el padecimiento a la brevedad, sino de alargar el proceso para forzar la adquisición de más mercancía en beneficio del productor. Alguna secuela tóxica conducirá a prescribir un *remedio* adicional.

Desde una perspectiva ética, correspondería a los químicos, bioquímicos, farmacólogos y médicos involucrados en el fenómeno difundir las implicaciones de consumir determinadas sustancias, precisar su uso, dosis, riesgos y manejo de consecuencias alérgicas.

### **Las ciencias sociales**

La racionalidad atribuible a la versión hegemónica de las llamadas ciencias *blandas* no existe más, cediendo el lugar a la insensatez. Garantizar la tasa de ganancia y las condiciones de acumulación de capital de los conglomerados empresariales, organismos internacionales que los avalan y representan, así como de los gobiernos a su servicio, va de la mano con la crisis permanente y grave para el entorno donde medran.

El nexo causal entre las ganancias de las grandes potencias capitalistas y sus corporativos con respecto a los dilemas crecientes suscitados en las llamadas *naciones en vías de desarrollo*, no es aceptado ni reconocido como objeto de conocimiento por el *stablishment* científico social asentado en los países poderosos como elemento para explicar el escenario mundial, caracterizado hoy por los efectos destructivos para la humanidad y el medio ambiente (González Casanova, 2014).

Los gremios que cobijan a los trabajadores de la ciencia *normal* (Kuhn, 2005), es decir, orgánicos al sistema, en connivencia estrecha con los intereses empresariales militares y políticos, permanecen indiferentes ante la estructura generadora de los dilemas que enfrenta la población mundial, los niegan y los hipostasian al concebirlas como *naturales*. Todo denunciante del daño ecológico que se ocasio-

na al planeta, merced al modelo de explotación exacerbada de los recursos terrestres y laborales, es visto como subversivo, populista o anacrónico.

### **Reservoir drugs**

Un argumento esgrimido por no pocos científicos de la química y la medicina para deslindarse del consumo creciente de drogas legales consiste en afirmar que su compromiso es de carácter gnoseológico, y no con respecto al uso y consecuencias sociales del mismo; cual si el conocimiento se gestara al margen de cualquier determinación y responsabilidad humanas.

Los medicamentos son sustancias químicas en cuya elaboración intervienen profesionales especializados, como son los ya aludidos, además de bioquímicos y farmacólogos. La inconsciencia atribuible a muchos de ellos descansa en ese deslinde imposible entre su producción de conocimiento y el destino que se le da. En este caso, el de los fármacos utilizados como drogas sintéticas *legales* generados en los laboratorios autorizados para ello. Nuevas formas de adicción no ignoradas por sus ¿involuntarios? creadores.

Tras la marihuana y el alcohol, las sustancias más consumidas por los adolescentes en varios países son los medicamentos comunes disponibles en cualquier farmacia, ello merced a su carácter psicoactivo.

Así, se ingieren con intenciones no clínicas alcaloides, analgésicos, analgésicos opiáceos y morfina (que contienen dosis bajas de heroína), anfetaminas, depresores, benzodiacepinas, jarabes para la tos, esteroides anabólicos... (*National Institute of Drug Abuse*, 2015).

Los usos más reportados ocurren cuando alguien consume el indicado para otra persona; al incrementar la porción recetada; al tomarlo con un objetivo distinto al recomendado. Las sensaciones por ellos generadas conducen a la adicción, la enfermedad y la muerte. Se suman al cigarro, el alcohol, los energizantes y la inhalación de productos para la limpieza.

### **El mundo al revés**

La Universidad de Harvard no es la única al servicio del gobierno estadounidense y de las grandes corporaciones dedicadas a la producción de armamento, instancias que financian proyectos de investigación para la guerra. Entre sus éxitos más reconocidos figuran el napalm y el fósforo blanco, utilizados contra la población civil durante la guerra enViet-Nam.

Años antes, las universidades de Chicago y de California habían sido pioneras en la investigación que aportó el conocimiento para el Proyecto Manhattan, cuyo resultado fue producir las bombas atómicas lanzadas contra la población japone-

sa. No se limitaron a la teoría, sino que participaron en la creación específica del artefacto de aniquilación masiva. El vínculo entre la academia, los gobiernos de países poderosos y las empresas transnacionales se exhibe como virtud mayúscula (Jalife, 2016).

Dentro de la división del trabajo, se ha asignado a estas instituciones la función de generar intelectuales al servicio de los poderes fácticos predominantes; su labor no se restringe a proveer materiales concretos, sino también constructos eidéticos inclusive más letales en sus secuelas para los pueblos indefensos.

En nuestro país, las universidades públicas sucumben hoy día a la convocatoria de empresarios y políticos para elaborar pesquisas detalladas sobre la flora y la fauna de nuestro territorio, bajo encargo de grandes consorcios extranjeros interesados en apropiarse de los recursos bióticos e hídricos, como han hecho ya con la minería y los hidrocarburos. (Aboites, 2016).

### **Contra... ¿las plagas?**

Se ha acentuado el manejo de genes que posibilitan *burlar* la evolución natural y exterminar especies completas, con todos los peligros previsibles, ello ante la algarabía de los conglomerados agroindustriales, farmacéuticos, biotecnológicos y armamentistas. La acción se llama reacción mutagénica en cadena. El fenómeno ha sido experimentado en especies de mosquitos y moscas por la Universidad de California en San Diego (UCSD) durante 2015, con la consiguiente eliminación de algunas subespecies de tales insectos hasta en un 97% en apenas ¡dos generaciones!

El objetivo explícito de utilizar la técnica es suprimir animales dañinos o plagas de modo irreversible, pero algunos expertos preguntan quién determinará al mercedor de tan drástico destino. Inquietan los efectos derivados de cancelar una clase entera de seres vivos para el ecosistema, habida cuenta del nexa evolutivo, así como el corolario en sus predadores (Fikes, 2015).

La Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos advierte sobre el riesgo de liberar en el ambiente estos *conductores* genéticos, pues no se cuenta con experimentos suficientes para valorar su impacto. Hay tres fuentes de preocupación por su uso potencial: en la guerra, el medio ambiente y la seguridad alimentaria (Ribeiro, 2016).

### **Apocalipsis anunciado**

El denominado *Reloj del Juicio Final*, definido como «...un diseño de reconocimiento internacional que demarca lo cerca que estamos de destruir nuestra civilización con las tecnologías letales que nuestra especie ha creado», fue puesto en



operación por un grupo de científicos desde 1945, tras el bombardeo nuclear sufrido por Japón durante la II Guerra Mundial, para alertar a la comunidad científica sobre los excesos tecnológicos capaces de extinguir a la humanidad (Jalife, 2016).

A raíz de la *guerra fría* formularon la idea de una *destrucción mutua asegurada*, es decir, la inexistencia de un ganador entre los contendientes de un conflicto atómico. El reloj simbólico fue ubicado el 26 de enero de 2016 a 3 minutos de la extinción de nuestra especie, las dos variables consideradas para el adelanto de las manecillas fueron el cambio climático y la proliferación nuclear, mientras que un año después (26/01/2017) a solo dos minutos y medio (Goldenberg, 2015).

Cuando en 1984 hubo una ruptura en las conversaciones sobre control del armamento radioactivo entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, las manecillas alcanzaron un límite atemorizante, atemperado tras la firma de un acuerdo entre ambas potencias para disminuir arsenales. Retorna a un nivel inminente en marzo de 2014, durante la crisis de Crimea.

Retrasar las manecillas del reloj implica: reducir el gasto en armamento nuclear, lograr acuerdos sobre desarme, concertar acciones con todos los países poseedores de tal recurso, disminuir el calentamiento global mínimo 2° Celsius, resolver el problema de los desechos radioactivos, cancelar la producción de nuevas tecnologías militares. Ese año había sido el más caluroso registrado en las últimas trece décadas, pero ahora le superó el 2016. Nueve de los diez años con mayor temperatura planetaria han ocurrido durante el siglo XXI (Saab, 2015). El célebre físico Stephen Hawking aduce cuatro grandes amenazas que se ciernen sobre la especie: una guerra nuclear, el calentamiento global, la manipulación genética y la inteligencia artificial (Goldenberg, 2015).

### **Monstruo plástico**

Es el bisfenol-A, una sustancia tóxica presente en productos a base de policarbonato, como botellas, biberones, chupones, envases diversos y cepillos dentales. Se sabe que altera el metabolismo de la glucosa y de los lípidos; además de generar estrés oxidativo, cuya consecuencia es el daño y muerte celulares. Se estima la existencia de 177 millones de personas con diabetes tipo 2 en el mundo, cantidad que duplica la existente tres décadas antes, patología asociada con el empleo del plástico a base de bisfenol, reconocido disruptor endócrino y de la homeostasis de la glucosa en sangre.

Los productores niegan las evidencias crecientes de los efectos mencionados, contratan científicos especializados para emprender la defensa de su negocio, a la vez que continúan llenando los supermercados con su mercancía y, literalmente, el mar con sus desechos. La investigación revela que el 93% de personas mayores

de seis años participantes en estudios presentan restos de bisfenol-A en la orina; sumado a los indicios de su efecto nocivo en el aparato reproductivo masculino y femenino, el cerebro, el metabolismo, el sistema cardiovascular, la tiroides, el aparato inmunitario, los intestinos y la hipoplasia (Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU., 2016).

### ***Dulce violencia***

Los laboratorios de Searle & Company dieron a conocer en 1965 el producto llamado aspartamo, derivado del ácido aspártico y la fenilalanina, uno de los endulzantes más cotizados en el mercado mundial, junto con la sacarina. Se calcula en 200 millones sus consumidores habituales, con presencia en aproximadamente seis mil productos.

Conocido como E-951, es avalado por los científicos al servicio de los ministerios de salud tanto de Estados Unidos (EU) como de la Unión Europea (UE), lo que no ha desalentado a sus detractores, como médicos, asociaciones de consumidores, funcionarios públicos e investigadores, quienes lo vinculan con padecimientos neurológicos, de diabetes y cancerígenos. En EE.UU., el *Center for Science in the Public Interest* ha dado la voz de alarma hacia la opinión pública y los consumidores (Schernhammer y otros, 2012).

El investigador italiano Morando Soffritti (2006) recibió el premio que otorga la Escuela de Medicina Monte Sinaí de Nueva York, luego de haber experimentado con 1.800 ratas sobre los efectos cancerígenos del aspartamo, con resultados elocuentes acerca de su toxicidad. Aisló el componente activo causante de los trastornos, el formaldehído, cuyos efectos no son propios del exceso sino solo de las porciones estipuladas en los envases.

### ***De revoluciones verdes y otros mitos***

Ganadora del Premio Nobel Alternativo en 1993, la científica hindú Vandana Shiva explica cómo la llamada *revolución verde* impulsó hace más de 40 años el desarrollo de organismos genéticamente modificados y dio paso a la biotecnología, instrumento hoy día en manos de transnacionales como Union Carbide, Dow Chemical, Dupont o Bayer/Monsanto, que eliminan los modelos productivos tradicionales en favor de los transgénicos y su caudal de semillas, pesticidas y agroquímicos, sustancias las dos últimas desarrolladas durante la segunda guerra mundial.

Afirma que ahora se propende a una agroproducción, en nombre del progreso y de la ciencia, no armonizada con los ecosistemas, con el respeto al suelo, a la diversidad biológica y a los recursos nativos. El nuevo paradigma se basa en

herbicidas y plaguicidas utilizados con fines bélicos, tanto el *agente naranja* como los organofosforados (Saab, 2015). Destaca la amenaza de los transgénicos, pues si bien en la época de la *revolución verde* cuando se rociaban las plantas con los insecticidas no todo se volvía tóxico, ahora el veneno está dentro de la planta. Un dato elocuente: en la región de Punjab, donde se cultivaban 250 alimentos, hoy solo quedan dos. (Shiva, 2013).

## Resultados

Revisemos los hallazgos obtenidos entre los alumnos de la licenciatura en Psicología. Participaron 16 jóvenes: cinco de 2°, cinco de 4° y seis de 7° ciclo. Edad y sexo resultaron episódicos al no ser significativos en la valoración.

El semestre que cursan fue la variable relevante a modo de apreciar y comparar el manejo de información sobre el particular. En el instrumento utilizado para reunir los datos, se pidió a los educandos mencionar brevemente tres ejemplos relacionados con el uso no constructivo, inapropiado o destructivo de la ciencia, luego de leer un ejemplo idóneo sobre la manera como algunos científicos al servicio de Coca-Cola la consideran una bebida inocua con relación a sus efectos entre los consumidores, a quienes culpan por desarrollar sobrepeso y obesidad solo *por no hacer ejercicio*.

De 15 ítems posibles (100%), los futuros psicólogos de 2° lograron 5 (33%); los de 4° recordaron 8 (53.3%), y los de 7° consignaron 10 de 18 (55.5%). Los chicos con más ciclos cursados lograron responder la mitad de la información solicitada, los bisoños apenas a una cuarta parte.

Analicemos ahora el comportamiento de los inscritos en la carrera de Ingeniería Agroindustrial. Nos apoyaron 18 jóvenes, a razón de 6 por ciclo para 1°, 3° y 5°.

De 18 aciertos posibles (100%), los estudiantes de 1° lograron 5 (27.7%); los de 3° externaron 1 (5.5%), por su parte, los de 5° reportaron asimismo 1 de 18 (5.5%). Los de nivel inicial en su decurso escolar obtuvieron el resultado menos deficiente, sus compañeros de semestres superiores, ni idea.

Veamos el manejo de dicha información entre los alumnos adscritos a la licenciatura en Nutrición. Participaron 17 jóvenes, a razón de seis para 1° y 3°, así como cinco de 5° semestre.

De 18 aciertos posibles (100%), los estudiantes de 1° lograron 1 (5.5%); con 18 potenciales los de 3° rememoraron 4 (22%); mientras que los de 5° recordaron 3 de 15 (16.5%). El nivel de los tres grupos fue deficiente, sobre todo los de 1°, con un solo ejemplo.

Pasemos a revista al manejo de la información entre los estudiantes que representaron a la licenciatura en Medicina Veterinaria. Colaboraron 17 chicos, seis de 3°, siete de 5° y solo 4 de 7°. De 18 aciertos posibles (100%), los educandos de 3° lograron (sorprendentemente) 11 (61.1%); de 21 potenciales, los de 5° consiguieron 10 (47.6%); mientras los de 7° refirieron 4 de 12 factibles (33.3%). Los mejor librados volvieron a ser aquellos de menor trayectoria en la educación superior (3°).

Por último, reparemos en el manejo de la información entre los jóvenes que participaron por la ingeniería en Computación, donde figuraron 18 alumnos: seis de 1°, cinco de 3° y siete de 5°. De 18 aciertos posibles (100%), los educandos de 1° acertaron en 5 ocasiones (27.7%); de 15 potenciales, los de 3° consiguieron 5 (33.3%), por último, los de 5° identificaron 5 de 21 factibles (23.8%). De nueva cuenta, los menos desinformados fueron los chicos de 3°.

En el conjunto de los cinco grupos nos apoyaron 86 alumnos, con un máximo de 258 respuestas posibles, de las que fueron idóneas 78, tan solo un 30.2% de las esperadas. De ellas, los estudiantes de Veterinaria aportaron 25 (9.7%), los de Psicología 23 (8.9%), los de Cómputo 15 (6.2%), los de Nutrición 8 (3.1%) y los de Agroindustrias 7 (2.7%).

Tocante a las menciones específicas sobre el empleo inadecuado de la ciencia, se tuvieron 78 referencias (100%), de las que 17 (21.8%) correspondieron a los fármacos; 9 (11.6%) a la manipulación genética; 8 (10.2%) a la energía nuclear con fines bélicos; 7 (8.9%) a los conservadores y aditivos en alimentos; igual notación recibió la agricultura transgénica; con 4 menciones (5.1%) figuraron la contaminación por motores de combustión, la fabricación de armas convencionales, la de armas biológicas y químicas, los agroquímicos de todo tipo; con 2 alusiones (2.5%) aparecieron tabaco y aditivos en cigarrillos, desechos nucleares, desechos tóxicos no nucleares, basura electrónica; con solo una referencia la vacuna contra el papiloma humano, el bisfenol A, la energía nuclear con propósitos no bélicos, el unicel, los productos químicos para limpieza, los aerosoles.

Contestaron menos de una tercera parte de lo esperado, pero los asuntos referidos no dejan de ser relevantes. Predomina una desinformación evidente.

## Conclusiones

Destacan los hallazgos siguientes:

- a) La variable semestres cursados no resultó significativa, ya que no se detectó una tendencia reiterada favorable a alguno de los ciclos explorados.
- b) Solo un grupo logró rebasar el 60% de respuestas. El resto se mostró por debajo de ese porcentaje *mínimo aprobatorio* y en tres grupos con apenas

un acierto, muestra elocuente de ignorancia y desinterés sobre lo que acontece en el entorno mundo.

- c) Sin excepción, los universitarios participantes denotan un manejo deficiente de la información acerca del uso inapropiado de la ciencia en la realidad actual; empero, hay matices, como puede colegirse al revisar los guarismos escasos de Nutrición y Agroindustria frente a los de Veterinaria y Psicología.
- d) Solo dos de los chicos pudieron vincular la generación de conocimiento científico con el tipo de organización social prevaleciente, cuyo derrotero es la privatización de la ciencia y el uso de sus productos por parte de numerosos gobiernos con fines bélicos, es decir, el beneficio de unos cuantos al margen de las consecuencias destructivas para el resto de la humanidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Aboites, H. (2016, junio 11). Maestros y Universidad. *La Jornada*, 9.
- Agamben, G. (2010). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos. Medline Plus. (2016). *Sobre el bisfenol*. Recuperado el 03/02/2017 de [http://vsearch.nlm.nih.gov/vivisimo/cgi-bin/query-meta?v%3Aproject=medlineplus-spanidh-bundle&query=bisfenol-A&\\_ga=1.48362862.939655208.148941480](http://vsearch.nlm.nih.gov/vivisimo/cgi-bin/query-meta?v%3Aproject=medlineplus-spanidh-bundle&query=bisfenol-A&_ga=1.48362862.939655208.148941480).
- Bunge, M. (2010). *Las pseudociencias: ¡Vaya timo!* Pamplona: Laetoli.
- Fikes, B. (2015, marzo 19). *Modificación de genes crea reacción en cadena que puede alterar especies. Mutaciones que se dispersan por sí solas, creadas por científicos de la Universidad de California en San Diego*. Recuperado el 31/01/2017 de [www.sandiegored.com](http://www.sandiegored.com)
- Goldenberg, S. (2015, enero 16). 2014 Officially the Hottest Year on Record. *The Guardian*. Recuperado el 07/02/2017 de <http://www.theguardian.com/environment/2015/jan/16/2014-hottest-year-on-record-scientists-noaa-nasa>.
- González, P. (2014, noviembre 14). Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas. *La Jornada*, 10.
- Jalife, A. (2016, agosto 10). Descrédito de los think tanks de EU: Cabilderos de transnacionales. *La Jornada*, 8.
- Jardón, L. (2004). Las ciencias en la época del cinismo: Apuntes sobre las consecuencias del Neoliberalismo. En revista *Rebeldía*, 19, 19-35.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, N., De León, J. y Figueroa, J. (2004). Introgenia Farmacológica. *Revista de la facultad de Medicina UNAM*. Vol. 47,1, 40-42.
- National Institute of Drug Abuse (2015). Drogas Farmacéuticas: Los medicamentos de prescripción y de venta libre. En *Drug Abuse. United States Health and Human Services*

*Department*. Recuperado el 15/02/2017 de [www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/los-medicamentos-de-prescripcion-abuso-y-adiccion/nota-de-la-directora](http://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/los-medicamentos-de-prescripcion-abuso-y-adiccion/nota-de-la-directora)

- Ribeiro, S. (2016, junio 11). Reacción mutagénica en cadena. *La Jornada*, 10.
- Saab, A. (2015). *A Legal Inquiry into Hunger and Climate Change: Climate-Ready Seeds in the Neoliberal Food Regim*. (Tesis Doctoral). London School of Economics and Political Science. Recuperado el 22/01/2017 de [etheses.lse.ac.uk/3201/1/Saab\\_A](http://etheses.lse.ac.uk/3201/1/Saab_A).
- Schernhammer, E. y otros. (2012, octubre 24). Consumption of artificial sweetener and sugar-containing soda and risk of lymphoma and leukemia in men and women. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 96(6), 1419-1428.
- Shiva, V. (2013). *GMOs, Seed Wars, and Knowledge Wars* Navdanya, Recuperado el 20/01/2017 de <http://www.navdanya.org/news/282-gmos-seed-wars-and-knowledge-wars>.
- Sofritti, M. (2008, junio 15). Carcinogenicity of Aspartame. *Environmental Health Perspectives*. 116(6). DOI: 10.1289/ehp.10881R





---

## **AUTORES**

---



**Luz Eugenia Aguilar González** es Doctora en Educación. Profesora de licenciatura y posgrado e Investigadora titular en la Universidad de Guadalajara, México. Cuerpo Académico Consolidado. Líneas de investigación: Letrismo, Lenguaje y Literacidad. Miembro nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Autora o coautora de numerosos libros y artículos académicos.

**Pablo Aparicio Durán** es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Almería. Licenciado en Filología Inglesa e Hispánica por la Universidad de Granada, ha sido profesor de español como lengua extranjera en el Departamento de Educación Continua de la Universidad de Oxford desde 2014 a 2016. Su tesis doctoral, titulada *Ideología y literatura del canon aplicada a la enseñanza de E/LE. Teoría y propuestas didácticas* (2016), es un estudio de las bases ideológicas en las que se sustentan las distintas teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, cuya especial propuesta de secuencia didáctica supone, a la vez, una enseñanza de la lengua y una pedagogía (crítica) del discurso. Actualmente es profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Granada.

**Josep Ballester Roca** es Catedrático en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia y, en la actualidad, preside la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Su investigación se centra en la educación lectora y literaria, con especial atención a su relación con la educación intercultural, la literatura comparada y la narratología, así como el estudio de géneros como el álbum ilustrado o la poesía en la formación del lector competente. Recientemente ha publicado *La formación lectora y literaria*.

**Ana Bravo Gaviro** es Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Facultad de Educación de la UEX. Ha publicado artículos científicos en revistas de impacto en torno a temáticas de didáctica del inglés, bilingüismo, literatura fantástica, y literatura infantil y juvenil inglesa. Es experta en cursos para la formación continua de docentes, y ha coordinado materiales de didáctica de la lengua y el inglés. Ha presentado contribuciones a diversos congresos nacionales e internacionales y se ha especializado en el estudio de aspectos de la cultura de masas dentro de la línea de los Intangibles y la Cultura del Agua.

**Mar Campos Fernández-Figares** es Profesora Titular del departamento de Educación de la Universidad de Almería, del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Entre sus líneas de investigación se encuentra la Educación literaria; el acercamiento a la lectura desde distintas perspectivas, entre ellas la *lectura ecológica*; las cartografías de lectura, etc. Es directora de ÁLABE, la revista de la Red Internacional de Universidades Lectoras y coordinadora del grupo de investigación CEOM (cultura escrita, oral y mediática).

**José Antonio Caride Gómez** es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, de la que es Catedrático de Pedagogía Social en su Facultad de Ciencias de la Educación. Entre otras responsabilidades académicas ha sido Director de Departamento en varios períodos, siendo actualmente el Comisionado de su Universidad para el Campus da Cidadanía en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades. Presidió entre 2002 y 2013 la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

**Elena Carrión Guerrero** es Profesora de Español como Lengua Extranjera en Boston University (Massachusetts, EE.UU.). Licenciada en Traducción e Interpretación y con un Máster en Pedagogía de Tufts University y un Máster en las TIC y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas de la UNED, ha enseñado en distintos centros universitarios desde 2011 en Estados Unidos. Su ámbito de investigación se centra en el uso de las TIC en el aula para ofrecer nuevas formas de aprendizaje de segundas lenguas que faciliten el progreso del aprendiente. Entre sus últimas investigaciones se encuentra la creación de subtítulos por parte del alumnado de lenguas extranjeras para el desarrollo de la expresión escrita.

**Gilberto Fregoso Peralta** es Doctor en Ciencias. Profesor de licenciatura y posgrado e Investigador Titular en la Universidad de Guadalajara, México. Cuerpo Académico Consolidado. Líneas de investigación: Letrismo, Lenguaje y Literacidad. Autor o coautor de numerosos libros y artículos académicos.

**Noelia Ibarra** es profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia y, en la actualidad, miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Entre sus líneas de investigación destaca la educación lectora y literaria en contextos multiculturales y multilingües, la literatura infantil y juvenil, la imagen (ilustración y cine) en la formación del lector y las tecnologías de la información y la comunicación y en la adquisición y desarrollo de competencias.

**Gloria García Rivera** es Doctora en Filología Hispánica. Profesora Titular en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Especialista en Educación Literaria y Literatura Infantil. Autora de manuales y monografías referidas a esta temática, ha dictado conferencias en diversos países y participado en proyectos de investigación relativos al área.

**Juan García Única** es Licenciado en Filología Hispánica y Doctor en Literatura Española por la Universidad de Granada. Además de en la UGR, ha sido profesor también en la Universidad de Jaén y en la Universidad de Almería.

Entre sus líneas de investigación actuales se hallan la ecocrítica, el concepto clásico de ocio aplicado a la lectura y la literatura española medieval. Es autor de la monografía *Cuando los libros eran Libros* (Granada: Comares, 2011).

**Aurora Martínez Ezquerro** es Profesora del Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas de la UR, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y Directora Académica del *Instituto de Estudios Riojanos* (Gobierno de La Rioja). Ha publicado monografías, capítulos de libros y artículos sobre temáticas relacionadas con la *Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura* (Rutas Literarias, Atención a la Diversidad, Nuevas Tecnologías e Imaginarios del Agua). Ha colaborado con editoriales educativas (Oxford University Press, SM...) y ha participado en diversos proyectos de investigación. Ha obtenido el *Premio de Investigación Ciudad de Calahorra* y el de creación literaria *Pájaros de Cuento* (Editorial Everest).

**Aitana Martos García** es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Almería, del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha publicado libros y artículos científicos en revistas de impacto en torno a temáticas de lectura y escritura, nuevas tecnologías y literatura, y literatura infantil y juvenil. Ha participado en proyectos de investigación nacionales y europeos (*L'Aqua*), así como en congresos nacionales e internacionales. Se ha especializado en el estudio de aspectos de las lecturas ecológicas dentro de la línea de los Intangibles y la Cultura del Agua. Entre sus premios, destaca el de *Euroditions*, Premio Nacional de Licenciatura (2002) y Premio Extraordinario de Doctorado.

**Ítaca Palmer** es profesora en la Universidad Saint Joseph de Beirut. Máster en *Formación del Profesorado* y en *Gestión emprendedora en lectura y escritura*, sus líneas de investigación se centran en la enseñanza innovadora de los clásicos y la promoción de la lectura.

**María del Carmen Quiles Cabrera** es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Almería, especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es miembro de la Facultad de Educación y cuenta con diversas publicaciones relacionadas con la enseñanza del discurso, la lengua oral y la literatura infantil y juvenil.

**Fátima Redondo Moralo** es Diplomada en Educación Especial y Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura. Especialista en el campo de la innovación educativa, en este momento está especializándose en los estudios de neurociencia y emoción. Maestra en la especialidad de Pedagogía Terapéutica para la Junta de Extremadura. Actualmente su línea de investigación se centra en la importancia del ambiente educativo y de los

cuentos como medios para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado en general y del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en particular.

**Remedios Sánchez García** es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Granada e imparte clase en la Facultad de Educación. Es especialista en educación literaria, poesía y teoría de la literatura, líneas de las que han surgido numerosas publicaciones de impacto.

**Moisés Selfa Sastre** es Doctor en Filología (2000) por la Universidad de Lleida. Profesor del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en esta misma Universidad. Coordinador del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Entre sus líneas de investigación destaca la Didáctica de la Literatura Infantil y su explotación en los jóvenes lectores.

## **1) Introducción**

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<[www.aufop.com](http://www.aufop.com)>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja



(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

## **2) Normativa**

### **2.1) Consideraciones generales**

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <[publicaciones.aufop@gmail.com](mailto:publicaciones.aufop@gmail.com)>.

### **2.2) Aspectos formales**

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

### **2.3) Citas y referencias**

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.<sup>a</sup> edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

**Referencias bibliográficas:** Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

### **Algunos ejemplos:**

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:<sup>6</sup> definición del problema.

#### **2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)**

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

## **2.5) Admisión y aceptación de artículos**

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

## **2.6) Criterios de evaluación**

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

## **2.7) Sobre los artículos publicados**

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

## **2.8) Sobre el copyright**

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

## **2.9) Sobre la exigencia de originalidad**

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL  
*REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*  
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: ..... APELLIDOS: .....  
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal): .....  
DIRECCIÓN:  
CALLE/PLAZA: ..... NÚMERO: .....  
CIUDAD: ..... PROVINCIA: .....  
PAÍS: ..... CÓDIGO POSTAL: .....  
TELÉFONO: ..... E-MAIL: .....

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS: .....

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN: .....

CÓDIGO BIC o SWIFT: .....

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal): .....

.....

---

**PRECIOS PARA 2017**

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <[http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/asociarse/1484133573.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf)>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

**FORMA DE PAGO**

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

**ENVIAR ESTE BOLETÍN A**

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación  
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <[reifop@gmail.com](mailto:reifop@gmail.com)>.

**FIRMADO**









## 11 EDITORIAL

### TEMA MONOGRÁFICO. SOBRE LECTURA Y ECOLOGÍA

COORDINADORAS: MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES Y AITANA MARTOS GARCÍA

- 15 Lectura, Ecología y Educación: desafíos en la formación del profesorado .  
MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES Y AITANA MARTOS GARCÍA
- 27 Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado.  
JOSÉ ANTONIO CARIDE
- 41 Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado.  
NOELIA IBARRA RIUS Y JOSEP BALLESTER ROCA
- 53 Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad  
ÍTACA PALMER Y PABLO APARICIO DURÁN
- 65 Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio.  
MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA Y REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA
- 79 Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática  
JUAN GARCÍA ÚNICA
- 91 Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje.  
FÁTIMA REDONDO MORALO Y GLORIA GARCÍA RIVERA
- 103 La ecología en la actualidad: propuesta para desarrollar la comprensión escrita en la clase de ELE.  
ELENA CARRIÓN GUERRERO
- 117 La cultura del mar como palimpsesto cultural y tópico para la formación literaria: de la tradición clásica a Gómez de la Serna y Neruda.  
AITANA MARTOS GARCÍA, AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO Y ANA BRAVO GAVIRO
- 129 Agua, memoria y territorio en la Literatura Infantil: El valor del agua (2011), de Julio Llamazares.  
MOISÉS SELFA SASTRE
- 141 Información de estudiantes universitarios sobre el uso inapropiado de la ciencia.  
GILBERTO FREGOSO PERALTA Y LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

## 157 AUTORES

## 161 NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO (AUFOP)  
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)  
[WWW.AUFOP.COM](http://WWW.AUFOP.COM)

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR  
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad  
Universidad Zaragoza



diseño gráfico : [www.josepalomero.com](http://www.josepalomero.com)

